



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**LAIS MOREIRA CAVALCANTI**

**AS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS E LABORAIS DE MULHERES EGRESSAS DO**  
**CURSO TÉCNICO EM COZINHA, PROEJA, IF BAIANO – CAMPUS CATU**

Salvador  
2024

LAIS MOREIRA CAVALCANTI

**AS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS E LABORAIS DE MULHERES EGRESSAS DO  
CURSO TÉCNICO EM COZINHA, PROEJA, IF BAIANO – *CAMPUS CATU***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, Departamento de Educação, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus I*, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração I: Educação, Trabalho e Meio Ambiente

Orientador: Prof. Dr. José Humberto da Silva

Salvador  
2024

FICHA CATALOGRÁFICA  
Biblioteca Professor **Edivaldo Machado Boaventura - UNEB – Campus I**  
**Bibliotecária: Célia Maria da Costa – CRB5/918**

C377t Cavalcanti, Lais Moreira

As trajetórias formativas e laborais de mulheres egressas do curso técnico em cozinha, PROEJA IF Baiano – Campus Catu / Lais Moreira Cavalcanti .- Salvador, 2024.

145 f. : il.

Orientador: José Humberto da Silva.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Campus I. 2024.

Contém referências e apêndices.

1. Educação de jovens e adultos – Catu (BA). 2. Ensino Profissional – Catu (BA). 3. Ensino técnico – Catu (BA). 4. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano (Campus Catu). 5. Mulheres – Educação para o trabalho – Catu (BA). 6. Educação e Estado - Brasil. I. Silva, José Humberto da. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. III. Título.

CDD: 373.246098142

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Reconhecida Homologada pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA

DEDC - CAMPUS I  
Departamento  
de Educação



UNEB  
UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DA BAHIA

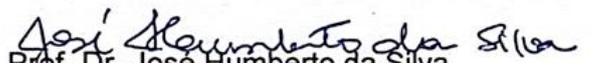


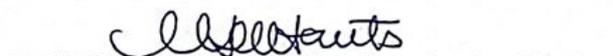
## FOLHA DE APROVAÇÃO

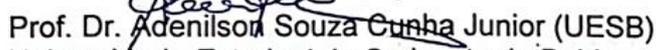
### “AS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS E LABORAIS DE MULHERES EGRESSAS DO CURSO TÉCNICO EM COZINHA, PROEJA, IF BAIANO - CAMPUS CATU”

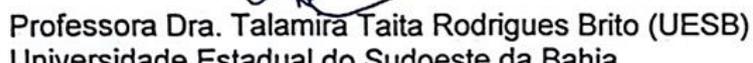
LAIS MOREIRA CAVALCANTI

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Stricto sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração I – Educação Trabalho e Meio Ambiente, em 18 de abril de 2024, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

  
Prof. Dr. José Humberto da Silva  
Universidade do Estado da Bahia  
Doutorado em Educação  
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

  
Prof. Dr. Carla Liane Nascimento dos Santos  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Ciências Sociais  
Universidade Federal da Bahia - UFBA

  
Prof. Dr. Adenilson Souza Cunha Junior (UESB)  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal de Minas Gerais

  
Professora Dra. Talamira Taita Rodrigues Brito (UESB)  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Doutorado em Educação  
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. José Humberto da Silva, por acreditar nesta pesquisa e pela gentileza com que me emprestou as suas lentes de pesquisador para me ensinar a olhar através.

Agradeço imensamente à minha mãe, Grécia Cavalcanti, e ao meu pai, José Nilton Moreira, pelo afeto e apoio tão necessários. Ambos têm a UNEB como parte importante das suas trajetórias de trabalho e de formação, minha como professora aposentada, pai como estudante egresso da FAMESF, e dão um sentido ainda mais bonito à minha chegada ao MPEJA.

Ao meu companheiro, Lucas Andrade, agradeço por ter abraçado este meu projeto como um projeto nosso, e por me oferecer apoio irrestrito todos os dias desde que começamos esta empreitada.

Agradeço às minhas irmãs, Jurema Moreira e Lis Moreira, à minha prima, Bruna Moreira, e aos meus sobrinhos, Miguel, Lucas e Flora, pelos melhores dias de descanso.

Aos amigos Nazaré Marchi, Pedro Sá, Henrique Saldanha, Igor Gomes, Santiago Cao, Tábata Tórmena, Fernanda Palmeira, Anísia Gonçalves e Daniela Chagas pela amizade, aconselhamentos e sugestões, pelos livros emprestados, pela disponibilidade e pela escuta sensível.

Às estudantes participantes desta pesquisa, sem as quais este trabalho não teria sido possível, a minha gratidão pela partilha e pela confiança.

Agradeço ao Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, ao corpo docente, à equipe da secretaria e à turma 09, pelos ensinamentos e trocas ao longo desses dois anos.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa FORTIS – Formação, Trabalho e Identidades, pelo espaço de diálogo, aprendizado e amadurecimento.

Minha gratidão à Sueli Chalegre, pela presteza e pela qualidade da revisão desta dissertação.

Para a construção deste trabalho, pude gozar do justo direito ao afastamento das atividades docentes, possibilitado pelo Instituto Federal Baiano, ao qual agradeço imensamente. De outra forma eu não teria conseguido.

## RESUMO

Esta dissertação resulta de pesquisa sobre as trajetórias de estudo e de trabalho construídas por estudantes egressas do curso Técnico em Cozinha, ofertado pelo Proeja no IF Baiano, *Campus* Catu. São investigadas as inferências do programa na continuação dos itinerários formativos das estudantes, após a conclusão do curso técnico integrado; no acesso ao ensino superior ofertado pelo próprio *campus*; e nos percursos de (re)inserção das mulheres egressas em espaços laborais. Pela lente da consubstancialidade das relações sociais de sexo, raça e classe, interessou à investigação desvelar os arranjos particulares de trajetórias de vida que são também coletivas. Para tanto, as escolhas metodológicas serviram à condução de uma pesquisa empírica de natureza aplicada que, fundamentada em discussão realizada com autoras e autores inscritos na matriz teórica do materialismo dialético, e em prévia análise documental, ouviu 60 estudantes egressas do curso Técnico em Cozinha por meio da aplicação de questionário. Por fim, adotada a análise de conteúdo para o exame dos dados coletados, foram propostos dois produtos de intervenção, a saber: a sistematização e disponibilização dos dados e informações das estudantes egressas para o *campus*, com base no que preconiza o Programa de Acompanhamento de Egressos do IF Baiano, com o intuito de propor a atualização e consolidação de banco de dados institucional; e a elaboração e proposição de uma política institucional voltada à promoção da verticalização dos itinerários formativos de estudantes egressos(as) do Proeja, a partir da reserva de vagas em cursos superiores ofertados pelo IF Baiano, para estudantes certificados(as) pelo programa.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Educação Profissional e Tecnológica; Proeja; trajetórias formativas; trajetórias laborais; mulheres egressas do Proeja.

## **ABSTRACT**

This dissertation is the result of research on the trajectories of study and labor built by graduated students of the Técnico em Cozinha course (technical course in cuisine) offered by Proeja at IF Baiano, Campus Catu. The contributions of the program are investigated in the continuation of the formative itineraries of the students, after the conclusion of the technical course integrated to secondary school; in the access to higher degree education offered by the campus itself; and in the (re)insertion of women graduated students in working spaces. By the lens of the consubstantiality of social relations of sex, race and class, this research was interested in unveiling the particular arrangements of life trajectories that are also collective. To this end, the methodological choices served to conduct an empirical research of applied nature that, based on discussions with authors enrolled in the theoretical matrix of dialectical materialism, and in prior documentary analysis, listened to 60 graduated students of the Técnico em Cozinha course through the application of a questionnaire. Finally, after adopting the content analysis for the examination of the collected data, two intervention products were proposed, namely: the systematization and disponibilization of graduated students data and information to the campus, based on what is recommended by the Graduated Students Follow-up Program of IF Baiano, aiming the proposing of the update and consolidation of institutional database; and the elaboration and proposal of an institutional policy aimed at promoting the verticalization of the educational itineraries of graduated students of Proeja, from the reservation of vacancies in higher degree courses offered by IF Baiano for students certified by the program.

**Keywords:** Youth and Adult Education; Professional and Technological Education; Proeja; formative trajectories; labor trajectories; women graduated students of Proeja.

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1 – Oferta de cursos do Proeja no IF Baiano 2007-2018.....	51
Quadro 2 – Oferta de cursos do Proeja no IF Baiano 2010-2022.....	55
Quadro 3 – Projeção de oferta de cursos e de vagas do Proeja de 2021 a 2025.....	55
Quadro 4 – Percentuais legais alcançados pelo IF Baiano 2017-2022.....	56
Quadro 5 – Vagas e matrículas em cursos do Proeja .....	57
Quadro 6 – Cursos e matrículas no Campus Catu em 2022 .....	60
Tabela 1 – Faixa etária de estudantes mulheres matriculadas no curso Técnico em Gastronomia .....	66
Tabela 2 – Níveis de escolaridade intergeracional .....	71

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa da Bahia com as unidades do IF Baiano em 2020, distribuídas por Território de Identidade.....	48
Figura 2 – Mapa do Brasil com as instituições da Rede Federal distribuídas por estado, com destaque para os Institutos Federais ofertantes do curso Técnico em Gastronomia pelo Proeja, em 2022 .....	65
Figura 3 – Fluxograma da elaboração da minuta de resolução .....	91
Gráfico 1 – Relação entre homens e mulheres, por cor autodeclarada, matriculados no curso Técnico em Gastronomia ofertado pelo Proeja na Rede Federal em 2022 .....	65
Gráfico 2 – Renda familiar <i>per capita</i> de mulheres matriculadas em 2022 .....	66
Gráfico 3 – Autodeclaração de cor das egressas participantes da pesquisa .....	67
Gráfico 4 – Renda familiar <i>per capita</i> .....	68
Gráfico 5 – Responsabilidade pela realização de trabalho doméstico não remunerado.....	84
Gráfico 6 – Relação entre estudo, trabalho remunerado e trabalho doméstico não remunerado .....	84

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADS	Análise e Desenvolvimento de Sistemas
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET-RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CONSUP	Conselho Superior
CRC	Comissão de Reformulação Curricular
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
EAF	Escolas Agrotécnicas Federais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMARC	Escolas Médias de Agropecuária da Região Cacaueira
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
ETF	Escolas Técnicas Federais
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FIC	Formação Inicial e Continuada
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GEPED	Gerência Pedagógica do Mobral Central
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF Farroupilha	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
IFAL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IF Baiano	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano

IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
IFSC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPEJA	Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos
PAE	Programa de Acompanhamento de Egressos
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PL	Projeto de Lei
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PnadC	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPPI	Projeto Político-Pedagógico Institucional
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
SEB	Secretaria da Educação Básica
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SiSu	Sistema de Seleção Unificada
SRA	Secretaria de Registros Acadêmicos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
1.1 Quando do surgimento das inquietações de pesquisa.....	16
<b>2 PERCURSOS METODOLÓGICOS</b> .....	19
2.1 Etapas do trabalho de campo .....	20
<b>3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b> .....	23
3.1 Emergência e configurações da educação destinada aos trabalhadores jovens e adultos no Brasil.....	24
3.2 Da educação politécnica à educação integrada.....	34
3.3 O Proeja nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica .....	37
3.4 Educação Profissional voltada à qualificação de mulheres trabalhadoras .....	43
<b>4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO INSTITUTO FEDERAL BAIANO</b> .	47
4.1 Início da oferta de cursos do Proeja no IF Baiano.....	47
4.2 A Educação de Jovens e Adultos no IF Baiano à luz do atual PDI.....	52
4.2.1 Concepção institucional de Educação Profissional Técnica de Nível Médio .....	52
4.2.2 Perspectivas para o Proeja no IF Baiano .....	54
4.3 O lócus da pesquisa: IF Baiano – <i>Campus Catu</i> .....	59
4.3.1 Curso Técnico em Cozinha integrado ao Ensino Médio pelo Proeja.....	61
<b>5 TRAJETÓRIAS FORMATIVAS E LABORAIS DE MULHERES EGRESSAS DO CURSO TÉCNICO EM COZINHA</b> .....	64
5.1 Composição das turmas do curso Técnico em Gastronomia por sexo, cor, renda e idade, ofertado pelo Proeja na Rede Federal em 2022.....	64
5.1.1 Composição do curso Técnico em Cozinha por sexo, cor, renda e idade, ofertado pelo Proeja no IF Baiano, Campus Catu, entre os anos de 2010 e 2019.....	67
5.2 Trajetórias formativas das egressas do curso Técnico em Cozinha .....	70
5.3 Trajetórias laborais das egressas do curso Técnico em Cozinha.....	76
5.3.1 Considerações acerca da relação entre a formação técnica e a (re)inserção no mercado de trabalho .....	76
5.3.2 As trajetórias laborais no entrecruzamento das relações de classe, sexo e raça.....	81

<b>6 VERTICALIZAÇÃO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS E CONSOLIDAÇÃO DE BANCO DE DADOS DE EGRESSOS(AS) DO PROEJA COMO PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO .....</b>	<b>87</b>
6.1 Minuta de resolução para instituir a reserva de vagas em cursos superiores destinada a egressos(as) do Proeja .....	87
6.1.1 O contexto da proposta de intervenção.....	87
6.1.2 Reserva de vagas para egressos do Proeja.....	89
6.1.3 Etapas propostas para a elaboração coletiva de minuta de resolução.....	91
6.1.3.1 Criação da Comissão Permanente de Educação de Jovens e Adultos do <i>Campus</i> Catu .....	93
6.1.3.2 Construção do diálogo com os <i>campi</i> Governador Mangabeira, Santa Inês e Serrinha .....	93
6.1.3.3 Criação da Comissão de Elaboração da minuta de resolução .....	94
6.1.3.4 Elaboração da minuta de resolução .....	94
6.1.3.5 Consulta pública e encaminhamento da minuta de resolução .....	95
6.1.4 Resultados esperados .....	95
6.2 Banco de dados de egressas(os) do curso Técnico em Cozinha do <i>Campus</i> Catu .....	96
6.2.1 O contexto da proposta de intervenção.....	96
6.2.2 Banco de dados de egressas(os) do curso Técnico em Cozinha do <i>Campus</i> Catu .....	100
6.2.3 Resultados esperados .....	101
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL ENVIADO ÀS ESTUDANTES EGRESSAS EM OUTUBRO DE 2023 .....</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICE C – DADOS SOCIOECONÔMICOS DAS ESTUDANTES EGRESSAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....</b>	<b>129</b>
<b>APÊNDICE D – CONSIDERAÇÕES DAS ESTUDANTES EGRESSAS SOBRE O CURSO TÉCNICO EM COZINHA .....</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICE E – INFORMAÇÕES SOBRE AS TRAJETÓRIAS DE TRABALHO DAS ESTUDANTES EGRESSAS.....</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICE F – INFORMAÇÕES SOBRE AS TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DAS ESTUDANTES EGRESSAS.....</b>	<b>142</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), instituído por meio do Decreto n.º 5.478/2005 e, posteriormente, ampliado pelo Decreto n.º 5.840/2006, surge como resposta à demanda histórica pela superação da dualidade entre Educação Básica e Educação Profissional para trabalhadores, jovens e adultos. O programa integra a formação propedêutica e a formação profissional na Educação Básica, e deve ter seus cursos ofertados por instituições federais de educação profissional. O Proeja pode, ainda, ser adotado por instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais, e por entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional.

É, portanto, por meio de cursos vinculados ao Proeja que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano, assume a Educação de Jovens e Adultos como parte de suas políticas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), defendida enquanto garantia do direito à profissionalização na Educação Básica daqueles e daquelas que não puderam e/ou não conseguiram concluir o seu processo de educação formal na escola (IF Baiano, 2021). Em seu atual Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2021-2025), o IF Baiano pactua o compromisso com a modalidade e expressa, enquanto visão institucional, deste quinquênio, intenção de tornar-se instituição de referência em educação, sobretudo no que refere à formação de professores e professoras, à Educação de Jovens e de Adultos e ao desenvolvimento de tecnologias agrárias e ambientais. Dentre as diretrizes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o PDI aponta a ampliação progressiva de cursos e vagas que garantam o direito de jovens e de adultos à profissionalização na educação básica.

O IF Baiano é uma instituição pública de ensino, pesquisa e extensão, localizada em 19 Territórios de Identidade no Estado da Bahia, sob o modelo de *multicampia*. Atualmente, o IF Baiano conta com 14 *campi*, dentre os quais o *Campus* Catu é o mais antigo. Localizado na cidade de Catu, o *campus* pertence ao Território de Identidade Litoral Norte e Agreste Baiano e oferece, na Educação Básica, cursos de ensino médio integrados à Educação Profissional; na Educação Profissional, cursos subsequentes; na Educação Superior, cursos tecnólogos e de licenciatura; e pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, em nível de especialização e de mestrado. Ademais, são ofertados cursos de Formação Inicial e Continuada, voltados à qualificação de trabalhadores. Quanto ao Proeja, a oferta é consolidada e acontece, desde

2010, por meio do curso Técnico em Cozinha integrado ao ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A presente pesquisa tomou, portanto, o Proeja por objeto de estudo, analisado desde a oferta do curso Técnico em Cozinha, pelo IF Baiano, *Campus Catu*. Apoiado no entendimento de que a integração da Educação Básica à Educação Profissional de Jovens e Adultos trabalhadores(as) contém o germen de uma educação emancipadora, este estudo objetivou, a partir e através da perspectiva de estudantes egressas, analisar as inferências do Proeja nas trajetórias formativas e laborais de mulheres que encontraram na Educação de Jovens e Adultos a possibilidade de conclusão do ensino médio e de qualificação profissional, ou o acesso a um direito outrora negado.

Sobre as trajetórias formativas construídas pelas estudantes egressas, e como objetivo específico primeiro, interessou a este estudo observar a promoção da verticalização no IF Baiano, entendida enquanto um dos aspectos que singularizam o desenho curricular da educação profissional e tecnológica nos Institutos Federais (Pacheco, 2010), possibilitando a construção de itinerários formativos entre os diferentes cursos de qualificação profissional, técnicos, de graduação e pós-graduação tecnológica. Coube, para tanto, verificar de que modo a verticalização encontra as egressas do Proeja enquanto estímulo para o seu acesso aos cursos de graduação ofertados pelo IF Baiano.

Quanto aos percursos laborais, interessou a esta pesquisa, também como objetivo específico, analisar a (re)inserção ou permanência das egressas no mercado de trabalho, sobretudo em atividades correlatas à sua formação profissional. Por se tratar de um curso cujas vagas são preenchidas majoritariamente por mulheres negras, tornou-se imperativo discutir a conexão histórica e socialmente tecida entre mulheres negras e o trabalho culinário, pondo em evidência aspectos relacionados à divisão sexual e racial do trabalho, e à cozinha enquanto espaço de territorialidade feminina e negra.

A leitura das trajetórias dessas mulheres se deu pela lente da consubstancialidade das relações sociais de sexo, de raça e de classe, conforme propõe Kergoat (2010), buscando compreender a imbricação estrutural entre os sistemas de opressão, dominação e exploração operados pelo patriarcalismo, racismo e capitalismo, e como esse entrecruzamento alcança os percursos singulares das mulheres pesquisadas.

Por fim, e por se tratar de pesquisa de natureza aplicada, cumpriu a este estudo apresentar duas propostas de intervenção que foram ganhando forma à medida que o trabalho avançou e que intencionam contribuir para a transposição de situações-problema emergidas do campo de investigação. As propostas relacionam-se com o acompanhamento institucional

dos percursos construídos por estudantes egressos(as) e com a efetiva promoção da verticalização dos itinerários formativos de estudantes certificados pelo Proeja no âmbito do IF Baiano.

Em síntese, a esta pesquisa interessou desvelar os arranjos particulares de trajetórias de vida, que são também coletivas, quando buscou responder: quais as contribuições do Proeja para as trajetórias formativas e laborais de mulheres egressas do curso Técnico em Cozinha, do IF Baiano *Campus* Catu? Para tanto, além desta introdução e das considerações finais, esta dissertação está estruturada em cinco seções. A segunda seção apresenta o caminho metodológico construído ao longo da pesquisa desde as discussões teóricas e análise documental, o trabalho de campo e a análise dos dados, à proposição de produtos de intervenção, apresentados nas seções seguintes.

A terceira seção, intitulada “Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos”, busca traçar paralelos e entrelaces entre a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos ofertadas no país. Para tanto, são construídos diálogos com autoras e autores como Freitag (1995), Haddad e Di Pierro (2000), Ciavatta (2005), Ventura (2006), Castro, Machado e Vitorette (2010), Ramos (2010) e Frigotto (2012). Fundamentar a integração da formação propedêutica com a formação técnica, à luz de distintas concepções e projetos de educação para trabalhadores, é também intenção desta seção, que busca, ademais, contextualizar a proposição e implantação do Proeja nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A quarta seção, “A Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal Baiano”, ocupa-se em analisar documentos institucionais que norteiam a execução do Proeja no IF Baiano e as atuais condições de oferta de vagas e cursos pelo programa. Para tanto, apoia-se em dados oficiais disponibilizados pela Plataforma Nilo Peçanha. Por fim, a seção apresenta o *Campus* Catu como lócus da pesquisa.

As seções seguintes voltam-se aos resultados da pesquisa. Na quinta seção, de título “Trajetórias formativas e laborais de mulheres egressas do curso Técnico em Cozinha”, são apresentados, analisados e discutidos os resultados da pesquisa de campo. Por fim, a sexta seção, “Verticalização dos itinerários formativos e consolidação de banco de dados de egressos(as) do Proeja como propostas de intervenção”, dedica-se às proposições emergidas durante o caminhar da pesquisa.

## 1.1 Quando do surgimento das inquietações de pesquisa

A proposição desta pesquisa parte de inquietação provocada durante o processo de reformulação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso Técnico em Cozinha, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, *Campus Catu*. Iniciada em 2019, a reformulação do documento compunha um processo maior de reformulação dos cursos do Ensino Médio pelo qual passava o IF Baiano, a fim de adequar-se à Lei n.º 13.415/2017 e à nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em que pese o debate crítico acumulado pela comunidade escolar em torno da temática, a reformulação do PPC se impôs como exigência a ser cumprida em prazo exíguo. A Comissão de Reformulação Curricular (CRC) do curso Técnico em Cozinha, designada à época e da qual eu fazia parte, entendeu se tratar de momento oportuno para realizar modificações no PPC há muito demandadas pelo corpo discente e docente do curso. Para tanto, se fazia necessário estabelecer espaços de escuta e de diálogo com os sujeitos implicados nestas mudanças: gestoras(es), professoras(es), técnicas(os) em assuntos educacionais e estudantes.

Interessava, ademais, acessar aquelas e aqueles que haviam se formado técnicas(os) pelo Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), por meio do curso Técnico em Cozinha ofertado pelo IF Baiano, *Campus Catu*. Constatou-se, no entanto, que o instituto não possuía dados e informações suficientes acerca das(os) estudantes egressas(os) do curso como consequência de um acompanhamento incipiente e pouco eficaz que não nos permitiu, à época, apreender as implicações desse curso nas trajetórias de vida, de formação e de trabalho das(os) suas(seus) egressas(os). Vale considerar que o acompanhamento de estudantes egressos configura ação de importância para a análise da atuação do Instituto no contexto em que está inserido e possibilita a atualização de seus cursos desde a proposta curricular à interlocução com os arranjos produtivos locais e regionais e com o mundo do trabalho (IF Baiano, 2021).

A insuficiência de informações sobre os percursos construídos pelas(os) estudantes egressas(os) do Técnico em Cozinha ocasionou importante lacuna ao processo de reformulação curricular do curso, sobretudo no que tange aos aspectos relacionados à integração entre a Educação Básica e a Educação Profissional na Educação de Jovens e Adultos. Essa inquietação, provocada em mim quando imersa nos trabalhos da comissão, soma-se a outras tantas, experimentadas no decurso do meu fazer docente, e substancia o interesse em pesquisar o Proeja a partir das trajetórias laborais e formativas de suas egressas.

Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia, e recém graduada em Gastronomia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, chego ao IF Baiano, em 2016, para assumir as turmas de 1º, 2º e 3º ano do curso Técnico em Cozinha, como professora da área técnica. Ainda no início das minhas atividades, pude notar que, diferente dos outros cursos de nível médio ofertados pelo *Campus* Catu, como o Técnico em Agropecuária, o Técnico em Alimentos e o Técnico em Química, assim formalmente denominados e assim popularmente conhecidos, o curso Técnico em Cozinha era designado por Proeja, apenas. Anunciava-se, então, a sua identidade e a dos seus sujeitos pelos percursos escolares entrecortados e pelos marcadores sociais das diferenças geracionais/etárias, de classe, raciais e de gênero. Era disso que se tratava o Proeja, entre os meus pares. Anunciava-se, ademais, a relação institucionalmente estabelecida entre o *campus* e o curso, observável entre frestas, nos descuidos e nas faltas.

O Técnico em Cozinha, que em 2020 recebeu a nomenclatura de Técnico em Gastronomia, é o único de nível médio de oferta noturna. Funciona quando a quase totalidade dos setores administrativos e de apoio pedagógico dá o expediente por encerrado. Não raro, era esquecido quando das convocações ou convites para participação em atividades extracurriculares e, do chão da sala de aula, sempre se pôde sentir a tensão acumulada em decorrência de um tratamento sabidamente distinto. O Proeja é preterido tal qual historicamente o fora os seus sujeitos. De minha parte, naqueles meus primeiros anos de docência na EJA, sobrava inquietação e a certeza de que falhávamos enquanto instituição de ensino.

Eu, uma mulher branca, de olhos verdes e cabelos loiros, recém egressa da universidade e sem experiência docente, precisava cumprir o conteúdo programático ensinando técnicas e habilidades da cozinha clássica francesa para turmas compostas predominantemente por mulheres negras, donas de casa, chefes de família, vindas para a aula depois de mais um dia de labuta. Acumulavam o dobro da minha idade e, algumas vezes mais, em experiências de vida. Como eu poderia ser para aquelas pessoas, por meio do meu trabalho, um instrumento de acesso a um direito fundamental que lhes fora social e historicamente negado?

Em 2019, assumi a coordenação do curso com a tarefa primeira de conduzir o processo de reformulação do PPC e, mais tarde, de coordenar a execução do ensino remoto e das atividades pedagógicas não presenciais no Técnico em Cozinha, dada a necessidade do cumprimento das medidas sanitárias que orientavam o distanciamento social em função da

pandemia de covid-19. Dois importantes desafios que evidenciaram, para mim, a ausência do debate acerca da Educação de Jovens e Adultos no *campus*.

Na busca por uma formação adequada que subsidiasse o meu fazer docente na EJA integrada à Educação Profissional e Tecnológica, chego ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), em 2021. Movida pela vontade de pesquisar o Proeja a partir da oferta do curso Técnico em Cozinha, pelo IF Baiano – *Campus* Catu, recorro à perspectiva de estudantes egressas e às suas trajetórias de vida, com o propósito de identificar as inferências do programa em seus percursos formativos e laborais. Impelida pelas tensões que me trazem ao MPEJA, me interessou pensar como o Proeja surge frente à dualidade histórica entre a educação propedêutica e a educação profissional. Pensar como o programa integra trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura, conforme aponta o seu documento-base, e como essa integração alcança as trajetórias das mulheres egressas do curso, enquanto sujeitos coletivos de direito, se apresentou, para mim, como um caminho necessário para ressignificar a pecha que institucionalmente se estabeleceu em torno do programa, no *campus* em que atuo. Ademais, favorece a ampliação da visibilidade e da relevância acadêmico-científica dos resultados decorrentes da integração da Educação de Jovens e Adultos à Educação Profissional mediante a implementação do Proeja nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e no IF Baiano.

A relevância desta pesquisa justifica-se, ainda, pela construção de subsídio à execução do acompanhamento institucional aos estudantes egressos do curso em foco. Como parte dos programas de apoio a discentes, o *Campus* Catu prevê a efetivação do Programa de Acompanhamento de Egressos (PAE) com o propósito de coletar informações sobre o egresso, sua vida profissional e sobre o curso de formação (IF Baiano, 2016). Não obstante, parece não haver a consolidação e disponibilização desses dados referentes aos egressos do Técnico em Cozinha. Assim, a publicação dos resultados obtidos a partir da realização desta pesquisa guarda potencial estímulo à adoção de mudanças relacionadas à execução do acompanhamento institucional dos estudantes egressos. Ademais, apresenta contribuição às discussões e à efetiva verticalização, no âmbito do IF Baiano, dos itinerários formativos de estudantes egressos e egressas de cursos ofertados pelo Proeja, pensada enquanto garantia de um direito.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico construído ao longo desta pesquisa segue uma abordagem qualitativa de apreensão das inferências do Proeja nas trajetórias formativas e laborais de estudantes egressas do IF Baiano, *Campus* Catu. Para tanto, parte do estudo dos referenciais teóricos que embasam e fundamentam o programa, da análise de documentos emitidos, sobretudo, pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) e pelo IF Baiano, relativos à concepção e implantação do Proeja, e de questionários aplicados no ano de 2023, com 60 estudantes egressas do programa.

As escolhas metodológicas serviram à condução de uma pesquisa empírica de natureza aplicada que, de acordo com Fleury e Werlang (2017, p. 11), “[...] concentra-se em torno dos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais. Ela está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções”. Assim, a pesquisa realizada objetivou a produção de conhecimentos implicados com a nítida intencionalidade de provocar mudanças qualitativas na vida dos sujeitos por uma perspectiva crítica e emancipatória (Pereira, 2019), sobretudo dos sujeitos dela participantes.

Iniciado a partir do diálogo com autores e autoras que se inscrevem na matriz teórica do materialismo dialético, o percurso metodológico adotado ocupou-se primeiro de uma revisão das categorias teóricas que estruturam os objetivos da pesquisa. Com o intuito de fundamentar a integração das formações propedêutica e profissional na Educação Básica, integração que norteia o Proeja nas instituições da Rede Federal, a pesquisa recorreu a produções acadêmicas já existentes que analisam a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos sob o prisma da relação entre capital e trabalho, considerando “[...] a historicidade dos processos sociais e dos conceitos, as condições socioeconômicas de produção dos fenômenos e as contradições sociais” (Minayo, 2021, pp. 23-24).

Além disso, foram consultados e analisados outros documentos que se relacionam com o objeto de pesquisa, tais como os documentos-base do Proeja e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, e documentos oficiais como portarias, decretos e leis que norteiam a implantação do Proeja nos Institutos Federais. A análise de documentos institucionais que versam sobre a execução do programa no IF Baiano se apoiou em dados oficiais da Rede Federal disponibilizados pela Plataforma Nilo Peçanha.

A utilização dessas fontes requer a compreensão de que se trata de material produzido em outros contextos, motivados por preocupações e objetivos outros. Cabe, portanto, rigoroso cuidado em seu emprego, considerando que “[...] padecem de dupla influência da

subjetividade: a de quem fez o documento e a de quem vai empregá-lo. Urge, pois, saber quando, como e com que intuito foram fabricados” (Queiroz, 1999, p. 22). Queiroz (1999) ainda infere que compará-los com documentos sobre o mesmo dado, provenientes de outras fontes, se mostra profícuo, pois as convergências e as disparidades podem reforçar a confiança ou revelar que as suspeitas necessitam de novas conferências. A diversidade de fontes permitiu, ainda, analisar o objeto de pesquisa em sua complexidade e singularidade.

## 2.1 Etapas do trabalho de campo

A pesquisa de campo foi realizada durante os meses de outubro e novembro de 2023, com 60 estudantes egressas do curso Técnico em Cozinha, formadas entre os anos de 2013 e 2021 pelo IF Baiano, *Campus* Catu. Interessou a essa nova fase da pesquisa tecer diálogos com a realidade concreta à luz da construção teórica elaborada na primeira fase. Sobre isso, Minayo (2021, p. 57) considera que

Os sujeitos/objetos de investigação, primeiramente, são construídos teoricamente enquanto componentes do *objeto de estudo*. No campo, eles fazem parte de uma relação de intersubjetividade, de interação social com o pesquisador, daí resultando num produto compreensivo que não é a realidade concreta e sim uma descoberta construída com todas as disposições do investigador: suas hipóteses e pressupostos teóricos, seu quadro conceitual e metodológico, suas interações, suas entrevistas e observações, suas inter-relações com os colegas de trabalho.

Por uma abordagem qualitativa, a pesquisa de campo buscou alcançar as trajetórias de educação e de trabalho que emergem do Proeja enquanto política de integração da Educação Profissional com a Educação Básica para jovens e adultos trabalhadores e trabalhadoras. Buscou alcançá-las, não em extensão, mas em intensidade, por um processo interpretativo que se ocupou daquilo que é próprio do universo da produção humana, das relações, das representações e da intencionalidade (Minayo, 2021), como trama não linear. De acordo com Demo (2012, p. 122),

No linear, apanhamos a extensão; no não linear, a intensidade do fenômeno. Para podermos fazer isso, com a devida profundidade, temos de trabalhar com um pequeno grupo, que jamais representará a totalidade da sociedade, mas pode ser ‘exemplar’.

As trajetórias em estudo não esgotam as vivências e as experiências de mulheres da classe trabalhadora brasileira que buscam, por meio de cursos ofertados pelo Proeja, a construção de novos percursos formativos e laborais. Contudo, os arranjos singulares, que

cada trajetória pesquisada comporta, encerram estratégias que são também coletivas e representativas de parcela importante da sociedade.

A coleta de dados foi realizada no mês de outubro de 2023 e cumpriu as seguintes etapas: levantamento de informações e dados das estudantes egressas do curso, reunidas na Secretaria de Registros Acadêmicos (SRA) do *campus*, como acesso primeiro à população pesquisada; elaboração e aplicação de questionário teste; reestruturação e aplicação do questionário.

A partir do contato com a SRA foi possível constatar que 339 estudantes ingressaram no curso Técnico em Cozinha entre os anos de 2010 e 2019, dos quais 94 mulheres e 11 homens formaram-se técnicas e técnicos. De posse dessa informação e da relação dos nomes das estudantes, foi dado início ao contato com egressas das turmas mais recentes, pela maior facilidade de acesso a contatos telefônicos atualizados. A partir dos primeiros diálogos, ocorridos por meio do *WhatsApp*, as estudantes contatadas divulgaram a pesquisa para as demais, além de fornecer os contatos telefônicos de que dispunham. Assim, as participantes iniciais do estudo indicaram outras possíveis participantes, de modo que, ao final dessa etapa, foram contatadas 77 estudantes egressas do curso, das quais 60 aceitaram participar da pesquisa.

A aplicação do questionário foi precedida pela elaboração e aplicação de questionário teste, via *Google Forms*, com três estudantes egressas, no dia 3 de outubro de 2023. Embora a aplicação de questionário virtual dispense a presencialidade física das participantes em espaço comum, para a aplicação-teste optou-se por um encontro presencial no *Campus Catu*, a fim de garantir suporte às participantes, caso necessário.

Ao término da aplicação e após análise dos resultados, foram realizadas modificações na redação de algumas questões, na disposição das perguntas e na extensão do questionário, com o propósito de tornar a linguagem mais acessível e reduzir o tempo necessário ao seu preenchimento. Por fim, se chegou a um questionário com 39 perguntas, entre abertas e fechadas, que buscaram traduzir os objetivos específicos da pesquisa.

A elaboração do questionário se apoiou em outras pesquisas acadêmicas, já validadas, acerca das trajetórias de vida de estudantes trabalhadoras que egressaram de cursos do Proeja. O seu uso parte da compreensão de que, enquanto instrumento de coleta, o questionário:

[...] pode ser a porta de entrada para um mundo de representações sociais mais subjetivas, e por isso mais profundas e determinantes, à medida que permite a fala descontraída, realista e natural, a não-linearidade de respostas sobre realidades tipicamente não-lineares (Demo, 1998, p. 101).

Após a sinalização de aceite, e ainda por meio do *WhatsApp*, foram enviados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o questionário para cada uma das participantes, entre os dias 6 e 16 de outubro de 2023.

Foram iniciadas, após a coleta, a análise, a tabulação e a interpretação dos dados recolhidos, para que, então, pudessem ser cruzados com os dados obtidos nas etapas anteriores da pesquisa. Adotada a análise de conteúdo para o exame dos dados coletados, nessa etapa, a leitura atenta das respostas buscou apreender convergências e divergências nas falas das egressas, a fim de agrupá-las. Sobre a análise de conteúdo, Flick (2013, p. 134) considera que

[...] é um procedimento clássico para analisar materiais de texto de qualquer origem, de produtos da mídia a dados de entrevista. É ‘um método empírico para a descrição sistemática e intersubjetivamente transparente das características substanciais e formais das mensagens’ (Früh, 1991, p. 25).

A busca pela “lógica peculiar e interna do grupo” estudado conduziu a análise das respostas, não como “mera classificação de opinião dos informantes”, mas como “[...] descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações. A busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada” (Minayo, 2021, p. 26). A partir do tratamento do material recolhido foi possível, ainda, constituir duas categorias de análise, apresentadas na quinta seção, quais sejam, trajetórias de formação e trajetórias de trabalho.

Por fim, a análise dos dados, guiada pelo problema de pesquisa e pelos objetivos propostos, fundamentou a elaboração e a proposição dos produtos desta investigação, a saber: a sistematização e a disponibilização, para o *Campus Catu*, de dados e informações das estudantes egressas do curso Técnico em Cozinha, com base no que preconiza o Programa de Acompanhamento de Egressos (PAE), com o intuito de propor a atualização e consolidação de banco de dados institucional; e a elaboração e a proposição de política institucional que vise, enquanto ação afirmativa, a promoção da verticalização dos itinerários formativos de estudantes egressos e egressas de cursos do Proeja, a partir da reserva de vagas em cursos superiores, ofertados pelo IF Baiano, para estudantes certificados(as) pelo programa.

### **3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), instituído por meio do Decreto n.º 5.478/2005 e, posteriormente, substituído pelo Decreto n.º 5.840/2006, surge como resposta à demanda histórica pela superação da dualidade entre a Educação Básica e a Educação Profissional para trabalhadores, jovens e adultos, na medida em que integra a formação propedêutica e a formação profissional na Educação Básica, nos segmentos Fundamental<sup>1</sup> e Médio. Além das instituições federais de educação profissional, podem ser proponentes do programa as instituições dos sistemas de ensino estaduais, municipais e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional (Brasil, 2006).

Embora os cursos de educação profissional de nível médio do Proeja possam ser articulados à Educação Básica de forma integrada ou de forma concomitante, conforme previsto pelo Decreto n.º 5.840/2006, o documento-base do programa põe em relevo a oferta integrada. Por esta forma, a oferta deve estar amparada por um projeto político-pedagógico traduzido em proposta curricular que contemple a integração entre uma formação humana mais geral, a formação para o Ensino Médio, e uma formação profissional. Pretende-se, portanto, uma integração epistemológica, de conteúdo, de metodologias e de práticas educativas que aponte para a superação da dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre teoria e prática, entre o saber e o saber-fazer (Brasil, 2007a). Para tanto, o documento propõe o entrelace entre a Educação Profissional, o Ensino Médio e a EJA, na perspectiva da educação enquanto processo contínuo ao longo da vida, uma dimensão da universalização da educação escolar como direito e dever do Estado, com vistas à qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade.

Nesta seção, interessa destacar que, embora a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos aproximem-se, sobremaneira, pelos sujeitos históricos e coletivos aos quais se destinam, nem sempre estiveram formalmente articuladas. As suas trajetórias encerram contradições, disputas e negociações próprias de uma sociedade de classes, de modo que

---

<sup>1</sup> O Decreto n.º 5.840/2006 prevê a oferta de formação inicial e continuada de trabalhadores, articulada ao Ensino Fundamental ou ao Ensino Médio, e de Educação Profissional técnica articulada ao Ensino Médio (Brasil, 2006). Quanto à formação inicial e continuada articulada ao Ensino Fundamental, embora o decreto não especifique se articulada ao Fundamental I e/ou Fundamental II, no documento-base do PROEJA, voltado à formação inicial e continuada, é estabelecida, como critério para ingresso no programa, a conclusão do primeiro segmento do Ensino Fundamental. O decreto refere-se aos segmentos Fundamental II e Médio, portanto.

aproximações e distanciamentos se dão mediados pela correlação de forças entre os diferentes segmentos e grupos sociais, e desvelam a dimensão histórica das concepções e projetos de educação. Traçar paralelos e entrelaces entre a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos ofertadas no país é o que se propõe a seguir.

### **3.1 Emergência e configurações da educação destinada aos trabalhadores jovens e adultos no Brasil**

Fortemente marcada pela perspectiva compensatória, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil esteve, por longo período, vinculada a campanhas descontínuas de alfabetização e a frágeis políticas públicas. As suas origens, contudo, confundem-se com o surgimento da educação brasileira e remontam ao período colonial, quando da realização de ações educativas missionárias por religiosos, voltadas à difusão do evangelho, à transmissão de normas de comportamento e ao ensinamento de ofícios úteis à economia colonial, segundo Haddad e Di Pierro (2000), dirigidas aos indígenas e, posteriormente, aos negros escravizados.

Observa-se que a monocultura latifundiária e o modelo agrário-exportador da economia, à época, não demandavam da escola qualquer função relacionada à reprodução da força de trabalho, na medida em que era composta, quase exclusivamente, por mão de obra escravizada (Freitag, 1995). Cabia à escola de jesuítas, ainda de acordo com Freitag (1995), as funções de reprodução da ideologia dominante e das relações de dominação, considerando que a sua função passava, declaradamente, por subjugar a população indígena e tornar dócil a população escravizada, assegurando a própria reprodução da sociedade escravocrata.

Até o século XIX, não há registros oficiais de iniciativas sistemáticas relacionadas à Educação Profissional. No Brasil, a sua origem é atribuída à criação do Colégio das Fábricas, pelo então Príncipe Regente Dom João Maria de Bragança, futuro D. João VI, e às demais instituições criadas ao longo do século, voltadas ao ensino das primeiras letras e à iniciação em ofícios (Brasil, 2007b). Para as autoras Castro, Machado e Vitorette (2010, p. 153), dentre as intencionalidades que marcam a trajetória da educação profissional, é flagrante a de caráter instrumental, que “[...] ora assume feições assistencialistas e compensatórias, ora vincula-se às prerrogativas de treinamento e de qualificação de mão-de-obra para suprir as necessidades do mercado e ora, não raramente, mescla as duas”. Quando do surgimento do que hoje se pode caracterizar como pertencente ao campo da educação profissional, a perspectiva assistencialista se impunha. Diferente da educação propedêutica, voltada aos filhos das elites, cujo propósito era formar os futuros dirigentes, a educação profissional no Brasil oitocentista

destinava-se às crianças pobres, aos órfãos e aos abandonados, aos desvalidos da sorte (Brasil, 2007b).

Haddad e Di Pierro (2000) destacam que, durante o Império, a primeira Constituição brasileira, de 1824, prevê instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, incluídos os adultos, o que não passou de intenção legal visto que, ao final do período, 82% da população com idade superior a cinco anos permanecia iletrada. De acordo com Cunha (2005, p. 6),

No tempo da Colônia e do Império era nítido a quem se dirigia o ensino artesanal e manufatureiro: aos miseráveis, aos órfãos, aos abandonados, aos delinquentes, enfim, a quem não podia opor resistência a um ensino que preparava para o exercício de ocupações socialmente definidas como próprias de escravos – e, se essa exclusividade não existia, pelo menos o fato ou a suposição de que os escravos exerciam tais ocupações já era sinal de que elas deveriam ser evitadas pelos homens livres, até mesmo para marcarem a sua distinção da condição escrava.

No início do século seguinte, no entanto, os esforços públicos para organizar a educação profissional voltam-se à preparação de operários para o exercício profissional, uma mudança na concepção mais notadamente assistencialista. Durante o governo Nilo Peçanha são criadas, em 1909, as Escolas de Aprendizes Artífices e o ensino agrícola, a fim de responder às demandas emergentes da indústria e do campo (Brasil, 2007b). Por meio do Decreto n.º 7.566/1909, é criada uma escola de aprendizes artífices em cada capital do país, direcionada ao ensino profissional primário e gratuito (Brasil, 1909), de modo que se organiza uma rede federal de educação profissional composta por diversas escolas congêneres. Essas escolas, voltadas à formação de operários e contramestres, destinavam-se aos filhos dos desfavorecidos da fortuna, de idade entre 10 e 13 anos, com o propósito de afastá-los da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime, e de fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuos (Brasil, 1909).

Conforme aponta Kunze (2015), a fim de responder aos muitos desafios de natureza política, econômica, social e educacional existentes no Brasil do início do século XX, dadas a exaustão do modelo agrário-exportador e as pressões do capitalismo pelo desenvolvimento da incipiente atividade industrial no país,

No âmbito da educação profissional, recaiu sobre as escolas da rede federal a incumbência de difundir [...] os valores e preceitos do novo regime governamental, os hábitos do trabalho e da obediência às regras e uma formação profissional, uma profissão, um ofício, que transformasse em operários frutíferos à nação, trabalhadores ordeiros e qualificados para atuarem nas futuras indústrias brasileiras (Kunze, 2015, p. 22).

Ainda segundo Kunze (2015), a instalação dessa rede escolar constituiu o marco inicial do processo de escolarização do ensino profissional no regime republicano e significou a

efetivação da primeira política nacional dessa modalidade de ensino, do mesmo regime de governo. Constroem-se, assim, os alicerces da futura Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, responsável por reunir instituições que, ao longo de um século, assumiram distintos modelos institucionais com a finalidade de ofertar educação profissional no país.

Em 1937, as Escolas de Aprendizes Artífices dão lugar aos Liceus Industriais, durante o Governo Vargas, instituídos por meio da Lei n.º 378/1937, e voltados à qualificação da força de trabalho, a fim de atender às demandas da indústria nacional. Diferente das antigas escolas de artífices, limitadas à formação técnica de nível primário, a criação dos liceus pretendeu a oferta de cursos em todos os ramos e graus (Brasil, 1937).

Ainda na primeira metade do século XX, o projeto liberal-industrializante cresce em importância com a implementação de um núcleo básico de indústrias de bens e produção, dando vida a uma burguesia industrial (Ventura, 2006). Em decorrência das transformações políticas e econômicas do período, sobretudo pela intensificação do processo de industrialização e pela modernização das relações de produção, a educação nacional ganha novos contornos. A partir da década de 1940, com as Leis Orgânicas da Educação Nacional, ou Reforma Capanema, oficializa-se uma política de educação para jovens e adultos trabalhadores sob o Governo Vargas.

A educação brasileira regular fica estruturada, a partir de então, em Educação Básica e Educação Superior, sendo a primeira responsável pela oferta dos cursos primário e secundário. Com a Lei Orgânica do Ensino Secundário, este passa a ser ministrado em dois ciclos, cujo primeiro corresponde ao curso ginásial e o segundo compreende dois cursos paralelos, o clássico, voltado à formação intelectual com destaque para os conhecimentos de filosofia e os estudos das letras antigas; e o científico, voltado ao estudo das ciências (Brasil, 1942). Ao final do segundo ciclo, após a conclusão do curso clássico ou do curso científico, e mediante prestação de exames de licença, assegura-se ao concluinte o direito de ingresso em qualquer curso do Ensino Superior, conforme prevê o Decreto-Lei n.º 4.244/1942.

A educação profissional torna-se igualmente objeto de políticas de Estado, para a qual a Reforma Capanema destina leis específicas, a saber: Leis Orgânicas do Ensino Industrial (Decreto-Lei n.º 4.073/1942), do Ensino Comercial (Decreto-Lei n.º 6.141/1943) e do Ensino Agrícola (Decreto-Lei n.º 9.613/1946)<sup>2</sup>, segmentando a formação de acordo com os setores produtivos e as profissões (Brasil, 2007b).

---

<sup>2</sup> As leis orgânicas do Ensino Industrial e do Ensino Agrícola, conforme previsto pelos respectivos decretos-leis, compartilham as seguintes finalidades: formar profissionais aptos ao exercício de ofícios, técnicas e diferentes

Embora os cursos profissionalizantes possuíssem o mesmo nível e duração do segundo ciclo do ensino secundário, não habilitavam para o livre ingresso no Ensino Superior. Aos seus egressos, era permitido acesso apenas ao curso superior que tivesse relação direta com a habilitação do curso técnico realizado. Nota-se, aqui, que o dualismo de classe enraizado no tecido social ao longo dos séculos de escravismo, e já evidente na embrionária educação profissional de outrora, que distingue o trabalho intelectual do trabalho manual, toma caráter estrutural a partir da década de 1940, com as leis orgânicas (Ciavatta, 2005). Assim, a educação nacional, após a reforma, não somente serve à qualificação e diversificação da força de trabalho demandadas por uma nova etapa do desenvolvimento econômico brasileiro, como ratifica a divisão hierárquica do trabalho, indicador do lugar social dos sujeitos (Castro; Machado; Vitorette, 2010), na medida em que determina o momento de ingresso no mercado de trabalho e a posição a ser ocupada<sup>3</sup>.

Ainda no bojo da Reforma Capanema, são extintos os Liceus Industriais, instituídas as Escolas Industriais e as Escolas Técnicas Federais, e definidas as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, em atendimento ao Decreto-Lei n.º 4.127/1942. Mais tarde, em 1959, a Lei n.º 3.552, sancionada pelo então presidente Juscelino Kubitschek, determina nova organização escolar e administrativa aos estabelecimentos de Ensino Industrial, conferindo-lhes autonomia didática, administrativa, técnica e financeira (Brasil, 1959). Segundo Cunha (2005, p. 135),

A repercussão da autonomia das escolas técnicas federais foi muito grande, tanto pelo grande crescimento nas matrículas, pela melhoria da qualidade dos cursos, pelo aumento da produtividade dos recursos e pela maior capacidade de resposta às necessidades locais e regionais. Uma das primeiras consequências da autonomia das escolas técnicas federais foi a progressiva eliminação dos cursos básicos, fazendo com que a quase totalidade das escolas se restringissem aos cursos técnicos que as caracterizavam.

Ainda em 1942, por meio do Decreto n.º 19.513, a União assume a tarefa de regulamentar e implementar a educação de adultos, com a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário. A sua criação é favorecida pela proposição, na Constituição de 1934, de um Plano Nacional de Educação que prevê, como uma de suas normas, ensino primário integral

---

modalidades de trabalho relacionadas às atividades industriais e agrícolas; dar a trabalhadores jovens e adultos da indústria e do campo, não diplomados ou habilitados, qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e a produtividade; aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades de trabalhadores diplomados e habilitados.

<sup>3</sup> “Esta marcada separação em duas vertentes distintas para atender à demanda bem definida da divisão social e técnica do trabalho organizado e gerido pelo paradigma taylorista/fordista como resposta ao crescente desenvolvimento industrial, se completa com a criação dos sistemas SENAI, em 1942, e SENAC, em 1946, pela iniciativa privada, como forma de atender às demandas de mão-de-obra qualificada” (Kuenzer, 2001, p. 14).

gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos, conferindo particular reconhecimento à educação de adultos. Parte dos recursos do fundo deveria ser aplicada num plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos (Haddad; Di Pierro, 2000).

Segundo Ventura (2006), na passagem da década de 1940 para a década de 1950, cerca de 55% da população brasileira maior de 18 anos não havia sido alfabetizada. Neste contexto, e em paralelo às iniciativas estatais, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) lidera um movimento de estímulo à criação de programas nacionais de educação de adultos analfabetos entre os países periféricos que, no Brasil, se efetiva como campanhas de alfabetização em massa, a exemplo da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), iniciada em 1947, da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), organizada em 1952, e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), de 1958 (Haddad; Di Pierro, 2000). Objetiva-se, a partir dessas campanhas, levar educação aos brasileiros não alfabetizados, das zonas rural e urbana, e não atendidos pelo sistema regular de ensino ou pelo sistema de formação profissional, complementar à política estatal de preparação para o trabalho, empreendido pelos recém-criados Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), e Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) (Ventura, 2006).

Nas décadas de 1950 e 1960, os debates acerca das questões que tangenciam a educação nacional são canalizados pela tramitação e aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei n.º 4.024/1961). Em síntese, e nos limites do que interessa a este estudo, a lei aprova a plena “[...] equivalência dos cursos técnicos ao secundário, para efeito de ingresso em cursos superiores” (Cunha, 2005, p. 127). Deste modo, a LDB suplanta a discriminação entre os cursos, em âmbito legal, acabando formalmente com a dualidade<sup>4</sup> do ensino. A realidade, no entanto, se impõe em sentido contrário na medida em que os currículos mantiveram nítida discrepância entre os cursos quanto à preparação para o ingresso no Ensino Superior. A educação ofertada às elites garantia a formação propedêutica com ênfase nas ciências, nas letras e nas artes, ao passo que os cursos profissionalizantes

---

<sup>4</sup> A dualidade que marca a educação brasileira encontra expressão na existência de dois projetos distintos de escola, voltados ao atendimento das necessidades definidas pela divisão técnica, social e hierárquica do trabalho: as escolas profissionais, destinadas à formação de trabalhadores instrumentais, e as escolas de ciências e humanidades, voltadas à formação de trabalhadores intelectuais e aos futuros dirigentes. Assim, destinados a classes sociais distintas, esses projetos asseguram a perpetuação de determinadas funções a serem desempenhadas por cada grupo social no mundo da produção (Kuenzer, 2001).

priorizavam os conteúdos relacionados às necessidades imediatas do mundo do trabalho (Brasil, 2007b).

De acordo com Kuenzer (2001, p. 16), a equivalência que a Lei n.º 4.024/61 estabelece, “[...] em que pese não superar a dualidade estrutural, posto que permanecem duas redes, e a reconhecida socialmente continua a ser a que passa pelo secundário, sem sombra de dúvida trouxe significativo avanço para a democratização do ensino”.

Para a educação de adultos, trata-se de um período particularmente propício a reflexões, debates e práticas pedagógicas e políticas que traduzem importantes disputas ideológicas. Entre os anos de 1959 e 1964 (ano em que ocorre o golpe militar), diferentes iniciativas foram empreendidas no campo da educação de adultos. O contexto de insatisfação social, decorrente do modelo de desenvolvimento econômico adotado pelo Governo Kubitschek, e agravado nos governos seguintes, torna-se favorável às disputas em torno de projetos relacionados ao desenvolvimento econômico do país, às reformas de base e à participação democrática e popular na política nacional. A educação de adultos é percebida, então, como meio para alcançar os setores populares na disputa por apoio político e legitimação social das propostas do nacional-desenvolvimentismo, do pensamento renovador cristão e do Partido Comunista (Haddad; Di Pierro, 2000), sobretudo.

Principia-se, assim, uma nova forma de pensar a educação de adultos que extrapola os aspectos pedagógicos e a aproxima da educação política e da ação conscientizadora e organizativa comprometida com a transformação social. Conforme apontam Haddad e Di Pierro (2000), dentre as iniciativas empreendidas que, não raro, ocorriam no âmbito do Estado ou com o seu apoio, destacam-se o Movimento de Educação de Base, organizado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil; o Movimento Popular do Recife; os Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE); a campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; e o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação. Já havia, ademais, entre os educadores reunidos no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, o entendimento de que se fazia necessário repensar as características específicas desta modalidade de ensino, superando a perspectiva vigente de que, ao adulto não alfabetizado, imaturo e ignorante, bastava adaptar os conteúdos e as abordagens próprias da educação infantil (Haddad; Di Pierro, 2000), suficientes para o aprendizado instrumental.

Aqui, vale sublinhar as contribuições de Paulo Freire para a conformação de um novo modo de pensar e de fazer a educação de adultos, tornadas referência para educadores e parte

expressiva das campanhas e movimentos de então. Importa destacar que, segundo Ventura (2006, p. 11),

“[...] a partir da compreensão da educação e da alfabetização como expressões culturais, Paulo Freire contribuiu para a produção de um novo arcabouço conceitual e uma nova postura epistemológica para os processos de alfabetização e educação popular”.

Estavam dados, portanto, os alicerces necessários à consolidação de uma nova perspectiva de educação de adultos, substancialmente identificada com a educação popular.

O golpe de 1964, no entanto, é responsável por inaugurar um período de desmonte dos programas, campanhas e movimentos que faziam avançar a educação de adultos no país. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), as práticas educativas que evidenciavam as demandas populares foram intensamente reprimidas e os movimentos de educação e cultura popular extintos ou redimensionados. Não podendo prescindir da escolarização básica de trabalhadores, jovens e adultos, dada a incompatibilidade entre o projeto de nação ambicionado e os baixos níveis de escolaridade da população, o Governo Costa e Silva funda, em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), por meio da Lei n.º 5.319/1967.

Ao longo de uma década e meia de existência, o Mobral lançou diversos programas que se voltaram não somente à alfabetização e à oferta das primeiras séries do ensino fundamental para jovens e adultos, como à formação para o trabalho e ao atendimento pré-escolar. Apoiado em uma estrutura paralela aos sistemas de ensino e aos demais programas de educação, o Movimento mantinha a supervisão pedagógica e as diretrizes orientadoras centralizadas através da Gerência Pedagógica do Mobral Central (GEPED) e, para a execução direta das atividades, desmembrava-se em comissões municipais espalhadas por todo o país. O Mobral serviu, a um só tempo, como campanha de alfabetização em massa e como instrumento para o controle ideológico e doutrinário dos setores populares (Haddad; Di Pierro, 2000), gozando de autonomia orçamentária e prestígio político durante todo o regime militar, apesar de não ter alcançado resultados satisfatórios em relação ao impacto das ações às quais se propunha.

Na década seguinte, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, Lei n.º 5.692/1971, sob o governo militar de Médici, se pretende universal e compulsória a profissionalização do ensino de 2º grau. Conforme destaca Cunha (2005), as modificações previstas pela nova lei seriam implantadas de modo gradual, na medida da disponibilidade de recursos humanos, materiais e didáticos dos sistemas de educação. Dentre as inovações anunciadas, previa-se que

O ensino de 1º grau, nas quatro primeiras séries, teria seu currículo composto exclusivamente de disciplinas de conteúdo geral; nas quatro últimas, o número de disciplinas vocacionais, destinadas à sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, seria tanto maior quanto mais elevada a série. O ensino de 2º grau seria generalizadamente profissional, não admitindo ramos paralelos, mas cursos distintos, desdobrados a partir de um núcleo comum (Cunha, 2005, p. 174).

Seja para responder à crescente demanda por força de trabalho qualificada, formando profissionais tanto de nível médio como técnicos e auxiliares técnicos, seja para conter o acesso aos cursos superiores entre aqueles cujo destino não poderia ser outro senão o trabalho braçal, “[...] a justificativa manifesta da reforma se assentava na necessidade de se organizar o ensino de 2º grau de modo que ele tivesse terminalidade, isto é, que proporcionasse aos seus concluintes uma habilitação profissional” (Cunha, 2005, p. 186).

Para Freitag (1980), a profissionalização como terminalidade conferida ao ensino de 2º grau cumpre as funções de reprodução da força de trabalho, dado que intenciona fornecer os técnicos de nível médio para o mercado de trabalho, e de reprodução das classes sociais, reforçando a hierarquização da educação formal na medida em que os estudantes do ensino médio não somente poderiam, como deveriam, sair da escola e ingressar diretamente no mercado de trabalho, assumindo ocupações técnicas. Assegurada a contenção num degrau anterior ao ensino superior, para a autora, estaria assegurada a reprodução das relações de classe, posto que “abandonariam a escola somente aqueles que não tivessem mais condições para estudar, vendo-se forçados a ingressar no mundo do trabalho” (Freitag, 1980, p. 95).

Na prática, a obrigatoriedade enfrentou dificuldades relativas à falta de recursos, de estrutura e de professores. Circunscrita, em verdade, aos sistemas públicos de ensino estadual e federal (Brasil, 2007b), engendrou um movimento de contração da formação geral em favor da formação específica, resultando em uma educação de caráter instrumental e de baixa complexidade (Moura, 2007). Em 1982, a obrigatoriedade sofre flexibilização quando da promulgação da Lei n.º 7.044, que deixa a critério do estabelecimento de ensino a habilitação profissional no ensino de 2º grau. Para Cunha (2005), a profissionalização universal e compulsória se tratou da mais ambiciosa medida de política educacional de toda a história do Brasil, representando, por fim, o maior fracasso.

Depois de uma década de estragos, a reinterpretção da lei deu lugar a adaptações que a foram descaracterizando até sua completa revogação, no que dizia respeito ao 2º grau. No 1º grau, como não se tratava de outorgar certificados profissionais, que fossem regulamentados pelos conselhos profissionais, o ensino profissionalizante foi definhando até que simplesmente deixou-se de mencioná-lo por completo (Cunha, 2005, p. 15).

Quanto à educação de jovens e adultos, a Lei n.º 5.692/1971 guarda certo ineditismo ao conferir-lhe capítulo específico e distinto dos ensinos básico e secundário. O capítulo IV, exclusivamente voltado ao Ensino Supletivo e, posteriormente, complementado pelo Parecer do Conselho Federal de Educação n.º 699/72 e pela Política para o Ensino Supletivo, destinava-se à formalização de meios para “[...] suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria” (Brasil, 1971, art. 24).

A reforma da Educação Básica ampliou as possibilidades de acesso à formação profissional e o alcance da educação de adultos para o ensino de 1º e 2º graus. A regulamentação do ensino supletivo durante o regime militar representa, portanto, um avanço para a ampliação do direito e das oportunidades de acesso à educação de jovens e adultos, sobretudo no plano formal, que não se pode compreender senão como parte de uma totalidade histórica que é complexa e contraditória.

Inicialmente, a atitude do governo autoritário foi a de reprimir todos os movimentos de cultura popular nascidos no período anterior ao de 64, uma vez que os processos educativos por eles desencadeados poderiam levar a manifestações populares capazes de desestabilizar o regime. Posteriormente, com o MOBRAL e o Ensino Supletivo, os militares buscaram reconstruir, através da educação, sua mediação com os setores populares (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 118).

A ênfase dada à profissionalização e à educação de adultos na reforma educacional de 1971 explicita a intenção de subordinar os sistemas de ensino ao modelo de desenvolvimento nacional adotado pelos governos militares. A alfabetização em massa e a preparação funcional para o trabalho prometiam a integração dos setores populares e da “mão de obra marginalizada” aos anunciados desenvolvimento econômico e progresso social (Haddad; Di Pierro, 2000), como se possível fosse, por meio da educação, reparar as desigualdades resultantes do modo de produção. As expectativas relacionadas à ascensão social em um período de presumido milagre econômico serviam, particularmente, ao arrefecimento das tensões de classe e à manutenção da ordem.

Quando da retomada democrática das relações sociais e das instituições políticas no país com o fim da Ditadura Militar, em 1985, os debates sobre a educação brasileira tomam novo fôlego. Em consonância com os princípios de educação na Constituição de 1988, trava-se uma disputa pela democratização da educação que resulta na elaboração do primeiro projeto de LDB, o PL n.º 1.258/1988. Sob liderança do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, a elaboração do projeto envolveu entidades representativas de segmentos da comunidade acadêmica e dos trabalhadores, principalmente em educação, e contou com o apoio de parlamentares do campo progressista (Ciavatta, 2005).

Da construção do primeiro projeto à redação e à aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/1996, foram mobilizadas disputas conceituais e políticas, expectativas e negociações em torno, dentre outras pautas, da garantia do direito à educação de pessoas jovens e adultas. Conforme aponta Machado (2016), o primeiro projeto de lei ocupou-se em detalhar as responsabilidades e ações que competiam aos governos e à sociedade civil para a garantia da oferta de Educação Básica de jovens e adultos enquanto “[...] modalidade para trabalhadores, pensada nas condições e contradições do mundo do trabalho” (Machado, 2016, pp. 438-439). No texto aprovado, contudo, observa-se, além de expressiva redução do espaço destinado à EJA, uma perda de identidade

[...] de uma modalidade para trabalhadores, que deveria ser assumida por eles e pela sociedade como um todo, envolvendo o Estado como proponente da política educacional e o comprometimento dos segmentos de empregadores, sindicatos e instituições formadoras de educadores numa ação coordenada (Machado, 2016, p. 439).

Observa-se, ainda, que a nova LDB põe fim à distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, de modo que a educação de jovens e adultos passa a compor a Educação Básica, enquanto modalidade, e torna-se reconhecida como direito público subjetivo na etapa do ensino fundamental (Brasil, 2000). De acordo com Machado (2016), no entanto, a redação dos artigos 37 e 38 reafirma a perspectiva de suplência, que poderia ter sido superada se a nova lei garantisse ofertas diferenciadas de Educação Básica para a modalidade, mas que teima em permanecer viva nas ofertas escolarizadas da EJA e nas propostas aligeiradas de Ensino Fundamental e Médio.

A afirmação da EJA no plano jurídico do direito formal, por sua vez, não é acompanhada por políticas públicas concretas e, ao final da década de 1990, a sua oferta é realizada de forma descontínua e pulverizada em diferentes ações desenvolvidas tanto no âmbito dos poderes públicos quanto da sociedade civil (Ventura, 2006). Nota-se, por exemplo, o deslocamento na efetivação de políticas voltadas à escolarização de jovens e adultos do Ministério da Educação para o Ministério do Trabalho, como é o caso do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), um programa de educação concebido pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho e financiado com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). O programa propunha a oferta de qualificação profissional da população economicamente ativa, e historicamente atendida pela EJA, enquanto formação complementar à Educação Básica, em parceria com diversos setores das iniciativas pública e privada.

Ademais, à Educação de Jovens e Adultos destinou-se espaço marginal no interior das políticas educacionais do Ensino Fundamental. Conforme Haddad e Di Pierro (2000), as metas de ajuste fiscal do governo de Fernando Henrique Cardoso tornaram-se condicionantes das reformas educacionais ocorridas na década de 1990, acarretando a dispersão das fontes de financiamento governamentais e o desequilíbrio na distribuição de recursos. Com a implementação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1998, não foi diferente. Para o repasse de recursos públicos vinculados à educação aos governos estaduais e municipais, através do fundo, considerava-se o registro de matrículas no Ensino Fundamental regular nas respectivas redes de ensino. No entanto, as matrículas de jovens e adultos nesse segmento não faziam parte do cálculo do FUNDEF, sob o argumento da dificuldade de recenseamento e da não disponibilidade dos dados estatísticos necessários. Em síntese, a inclusão da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica, na LDB, não se mostrou suficiente para a superação de uma oferta fragmentada e irregular, de caráter compensatório e submetida à lógica imediata de mercado (Ventura, 2006).

### **3.2 Da educação politécnica à educação integrada**

Quando da elaboração do PL n.º 1258/1988, foram reunidos esforços para a construção de uma proposta que apontasse para a superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação no país. Na perspectiva de Ciavatta (2005, p. 4),

Nele se buscava assegurar uma formação básica que superasse a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, assumindo o conceito de politecnia. O que significava tentar reverter o dualismo educacional através de um de seus mecanismos mais efetivos, a subordinação no trabalho e na educação. Com base em Manacorda (1989) e em Saviani (1989), pretendia-se a ‘superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral’ (Saviani, *ibid.*, p. 13).

Aqui, politecnia assume o sentido de uma educação que interessa à classe trabalhadora “[...] e que, ao mesmo tempo, se opõe e transcende a forma fragmentária, unidimensional, adestradora de educação e instrução burguesa, a qual procura eternizar a divisão entre trabalho manual e intelectual ou entre a concepção e a execução do trabalho [...]” (Frigotto, 2012, p. 278). Trata-se de uma disputa relacionada à necessidade de suplantar a concepção e a prática da formação profissional como mero treinamento para a reprodução de atividades manuais, vinculada às necessidades do setor produtivo, e de afirmar a educação como formação omnilateral, “[...] que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a

especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico” (Frigotto, 2012, p. 267). Tais dimensões, de acordo com Frigotto (2012), envolvem a vida corpórea material do ser humano, e o seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Assim, a educação omnilateral, praticada em relação aos conceitos de totalidade da vida social e do trabalho como atividade estruturante da vida humana em todo seu potencial, dignidade e ética (Saviani, 2007), “[...] abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são *simplesmente dados pela natureza. O que é especificamente humano, neles, é a criação deles pelo próprio homem* (MÉSZÁROS, 1981, p. 181)” (Frigotto, 2012, p. 267).

O primeiro projeto de LDB defende, desse modo, a formação profissional *lato sensu* integrada ao 2º grau nos seus muitos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos (Brasil, 2007b), de modo a recuperar a relação entre o conhecimento e a prática social através das dimensões fundamentais da vida, a saber: trabalho, ciência e cultura, sendo o trabalho, em seus sentidos ontológico e histórico, o princípio educativo integrador de todas essas dimensões (Ramos, 2010). Tal perspectiva inspira-se nas formulações de Gramsci, anunciadas e desenvolvidas no seu Caderno 12, analisado por Semeraro (2021), sobre o trabalho como princípio educativo e sobre a escola unitária cujo advento implica o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho manual. Como observa Semeraro (2021), a educação integral, em Gramsci, baseia-se no princípio educativo que conjuga trabalho com formação política, de modo que a formação não se limite ao desenvolvimento das aptidões individuais e às atividades na escola, mas possa estar entrelaçada com a vida real e com o contraditório mundo da produção, das relações sociais, da política e da cultura.

O texto da nova Lei de Diretrizes e Bases aprovado, no entanto, impôs uma derrota à tentativa de inclusão do termo politecnia e de sua prática no sistema de ensino profissional e técnico. A LDB, Lei n.º 9.394/1996, não obstante, permite que, atendida a formação geral do educando, o Ensino Médio possa prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. Diferente de garantir a integração entre a Educação Básica e a Educação Profissional, a LDB faculta, aos estabelecimentos de Ensino Médio, a articulação entre uma e outra.

Poucos meses após a promulgação da LDB, o Governo FHC faz avançar a desvinculação entre os ensinos médio e técnico por meio do Decreto n.º 2.208/1997, a título de regulamentar a LDB, eximindo qualquer sistema de ensino da responsabilidade de ofertar e financiar a educação profissional (Ramos, 2010). A partir de então, fica estabelecido que a oferta de cursos técnicos de nível médio dar-se-á na forma concomitante, em que são exigidas duas matrículas em cursos distintos, condição necessária à completa desvinculação entre a

formação profissional e a formação propedêutica, e favorável à consolidação de um ensino técnico funcional à preparação para o trabalho nas empresas. O decreto restabelece, conforme Frigotto (2007, p. 1139) “[...] o dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, destroçando, de forma autoritária, o pouco ensino médio integrado existente, mormente da rede Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET)”. Por meio da Portaria n.º 646/1997, determina-se que, a partir de 1998, as instituições federais de educação tecnológica deviam ofertar o Ensino Médio com matrícula independente da Educação Profissional, contudo o total de vagas não devia ultrapassar 50% das vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997, cujos currículos articulavam Ensino Médio e Educação Profissional (Brasil, 1997). A portaria teve plena vigência até 2003, ano de sua revogação, embora flagrantemente inconstitucional, visto que determinava a redução da oferta de Ensino Médio no país (Brasil, 2007b).

A implementação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), efetiva-se após a promulgação do Decreto n.º 2.208/1997 como estratégia de financiamento da reforma em curso e resulta num empréstimo negociado junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), com a assinatura de uma operação de crédito de 250 milhões de dólares entre o governo brasileiro e o BID, com comprometimento de 250 milhões de dólares, de contrapartida nacional, totalizando 500 milhões (Sousa; Oliveira, 2012). Trata-se, possivelmente, da investida mais incisiva, na Educação Profissional, do projeto de privatização do Estado brasileiro em atendimento à política neoliberal que marca a década de 1990.

Sob o governo de Luiz Inácio da Silva, revoga-se o Decreto n.º 2.208/1997 pela promulgação do Decreto n.º 5.154/2004 que retoma a possibilidade da oferta de cursos de nível médio integrados à formação profissional em uma única matrícula, facultando a integração curricular dos ensinos médio e técnico, das disciplinas e dos conteúdos gerais e específicos, e da teoria com a prática das atividades profissionalizantes. O decreto resgata, portanto, a perspectiva de uma educação mais completa para os estudantes dos cursos técnicos e profissionais, jovens e adultos trabalhadores, a partir da articulação entre a formação geral, as ciências e as humanidades, e a formação específica, técnica e tecnológica (Ciavatta, 2005). Não se trata, contudo, de uma retomada da concepção de politecnia do primeiro texto da LDB, dele o decreto guarda significativa distância, mas apresenta uma solução transitória para a efetivação de uma educação integrada.

Quando da aprovação das Diretrizes Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio, em 2012, a Educação Profissional é definida como parte integrante da Educação

Básica, cuja oferta admite-se nas formas integrada, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio. As diretrizes correspondem ao conjunto de princípios e critérios que devem ser observados pelos sistemas de ensino e pelas instituições públicas e privadas ofertantes, e avançam sobre a histórica separação entre os ensinos médio e profissional, atribuindo à Educação Profissional uma dimensão sistêmica no interior do sistema educacional brasileiro (Manfredi, 2016). Não mais como um sistema à parte, a Educação Profissional, organicamente relacionada à Educação Básica, tem as suas formas de oferta imbricadas aos sistemas de ensino, quando articulada com a Educação de Jovens e Adultos ou quando da integração da formação técnica com o Ensino Médio (Ramos, 2010).

Entendida como condição social e historicamente necessária para a construção de um Ensino Médio politécnico (Ramos, 2010), a materialidade do Ensino Médio integrado se tornou conjunturalmente viável, dada a correlação de forças implicada nas disputas políticas e econômicas que tangenciam as concepções e as políticas educacionais no país. Nesse sentido, interessa afirmar que a integração da Educação Básica à Educação Profissional de jovens e adultos trabalhadores, através do Proeja, contém o gérmen de uma educação emancipadora e oferece lastro para a defesa da educação como processo social formador de todas as dimensões humanas.

### **3.3 O Proeja nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**

A promulgação do Decreto n.º 5.154/2004 pavimentou avanços relativos à integração curricular entre o Ensino Médio e a Educação Profissional técnica, em relação ao decreto por ele revogado. Contudo, de acordo com Vitorette (2014), as instituições de ensino que ofertavam cursos integrados e deixaram de fazê-lo por imposição do Decreto n.º 2.208/1997, como os antigos CEFET, as Escolas Técnicas e Agrotécnicas, não se organizaram de forma orgânica na perspectiva de retomarem essa formação para os trabalhadores. Ademais, argumenta a autora, as mudanças promovidas na estrutura organizacional do MEC apontaram para a separação das ações políticas entre Educação Básica e Educação Profissional, na contramão do que no plano legal o Decreto n.º 5.154/2004 possibilitava. A Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), que vigorou até 2004, quando o Ensino Médio e a Educação Profissional eram dirigidos conjuntamente, foi dividida em Secretaria da Educação Básica (SEB) e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Tal separação, para Vitorette (2014), favoreceu a dicotomização das ações políticas dentro do

MEC nas relações interministeriais com as Secretarias Estaduais de Educação, e no interior destas, quando o que se precisava era de uma ação política integrada.

Para garantir a implementação do Decreto n.º 5.154/2004, observam Oliveira e Machado (2012), se fez necessária a adoção de mecanismos de indução que ganharam materialidade por meio do Decreto n.º 5.478/05, que institui o Proeja, cujo alcance foi posteriormente ampliado pelo Decreto n.º 5.840/2006. A partir de 2006, portanto, as instituições federais de educação profissional foram induzidas a disponibilizar 10% do total das suas vagas de ingresso para o Proeja, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior. Para 2007, ano limite da implementação de cursos e programas do Proeja nestas instituições, o decreto prevê a ampliação da oferta de vagas (Brasil, 2006).

Conforme Oliveira e Machado (2012), por meio do Proeja amplia-se a concepção de Educação de Jovens e Adultos, historicamente vinculada às campanhas de alfabetização e à oferta no Ensino Fundamental, quando, pela primeira vez, é dada a possibilidade de oferta nacional da modalidade no Ensino Médio de forma integrada à Educação Profissional.

Como uma política de indução por decreto, a inclusão estratégica do atendimento aos jovens e adultos pela Rede Federal amplia o alcance da ação da educação de jovens e adultos para o ensino médio integrado de qualidade referenciada, produzindo rupturas numa tradição de EJA, que foi marcada nos sistemas estaduais com condições de oferta, acesso, permanência e conclusão precárias pela ‘[...] má qualidade de ensino e como uma modalidade educacional desvalorizada socialmente’ (BRASIL, 2007, p. 23) (Oliveira; Machado, 2012, p. 127).

O programa possibilita a retomada do acesso de estudantes jovens e adultos, cujos percursos escolares foram atravessados por processos de exclusão da e na escola<sup>5</sup>, a cursos profissionais de nível médio ofertados por instituições públicas e gratuitas, consideradas de excelência. O acesso e a permanência de trabalhadores, sujeitos da EJA, nestas instituições, reclamam justiça social e implicam na necessária democratização da escola pública cuja elitização passou a ser associada à sua qualidade. Conforme Oliveira e Machado (2012), as instituições federais de educação profissional, tomadas como base para a implementação do programa, foram compelidas a repensar o seu papel e a sua tradição na formação de trabalhadores, diante da ampliação de sua função social em uma perspectiva mais democrática.

---

<sup>5</sup> Conforme Ferraro (2017), exclusão da escola refere-se ao não acesso de crianças e adolescentes à escola, por nunca terem ingressado ou por dela terem sido excluídos ainda na faixa etária de escolarização obrigatória. Exclusão na escola refere-se, por sua vez, à reprovação, à repetência, ao “fracasso escolar” no curso do processo de escolarização.

Para Ciavatta (2012), as diferentes concepções teórico-metodológicas de educação de jovens e adultos, entre as instituições da rede, resultam de históricos distintos quanto à aproximação com a EJA. A partir de 1995, com a implantação do Plano de Formação Profissional (PLANFOR) pelo Ministério do Trabalho, organizações e entidades que passaram a oferecer programas de EJA, como empresas, sindicatos e organizações não governamentais, precisaram recorrer às instituições públicas de ensino para realizar a certificação dos estudantes, tendo sido as Escolas Técnicas Federais e os CEFET, em função da sua natureza jurídica de autarquia, as instituições mais procuradas. Assim, parte destas instituições aproximou-se da política de educação de jovens e adultos e ampliou o atendimento da educação profissional para trabalhadores por meio dos recursos do PLANFOR. Outras, ainda, passaram a oferecer acompanhamento pedagógico e aplicação de provas aos estudantes. Como consequência, ainda segundo a autora, foram provocadas diferentes e contraditórias experiências entre as instituições federais na lida com a educação de jovens e adultos, de modo que, a implementação obrigatória de cursos e programas do Proeja, anos mais tarde, foi recebida não sem resistência por parte de suas comunidades.

Conforme aponta Ciavatta (2012, p. 83),

A cultura do trabalho simples e da baixa escolaridade dos trabalhadores, que esteve na origem dessas instituições, há muito havia sido superada pela cultura do trabalho complexo, de base científico-tecnológica, e pela relação pedagógica com jovens em idade escolar prevista.

Nota-se, sobretudo a partir da década de 1980, uma mudança na composição social do corpo discente das Escolas Técnicas Federais cujo número de vagas, insuficiente para atender à crescente demanda, limitou o acesso aos que conseguiam passar no processo seletivo (Vitorette, 2014). A escassa oferta do antigo 2º grau profissionalizante, e os critérios adotados para o seu acesso, dificultava a procura dos trabalhadores e de seus filhos por esse tipo de formação. Todavia, a implantação do Proeja nas instituições da rede federal provocou importante contrapeso na medida em que possibilitou a retomada da entrada de trabalhadores nessas instituições (Vitorette, 2014).

Observa-se que as instituições que compõem a atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica passaram, nas últimas três décadas do século XX, por significativas transformações. Em 1978, as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), em atendimento a Lei n.º 6.545, cuja natureza jurídica de autarquia federal garante-lhes autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar. Esta nova

institucionalidade tem como característica a verticalização dos diversos graus de ensino, considerando que a educação tecnológica aí ofertada compreendia desde cursos técnicos de 2º grau a cursos de pós-graduação.

Compete a esses novos centros federais, portanto, oferecer cursos de graduação e pós-graduação, voltados à formação profissional e especialização tecnológica; cursos de licenciatura, destinados à formação de professores para atuação na educação profissional; cursos técnicos de 2º grau; cursos de educação continuada, voltados à atualização e ao aperfeiçoamento tecnológico de profissionais da área; e pesquisas aplicadas a fim de estimular atividades criadoras e estender os seus benefícios à comunidade por meio de cursos e serviços (Brasil, 1978).

Observa-se, então, o deslocamento do nível de atuação pretendido para essas instituições, do Ensino Técnico de nível médio para o Ensino Superior, distinguindo-as das Escolas Técnicas Federais que, não obstante autorizadas a atuar em nível superior, podiam fazê-lo a partir da oferta de cursos de curta duração, nos termos do Decreto-Lei n.º 547. Mais tarde, em 1982, a Lei n.º 6.545/1978 é regulamentada por meio do Decreto n.º 87.310 que define, como características básicas dos novos CEFET, a atuação exclusiva na área tecnológica, a oferta do Ensino Superior como continuidade do Ensino Técnico de 2º grau, e a integração entre ambos os níveis, diferente do sistema de ensino universitário (Brasil, 1982). De acordo com Campello (2007, p. 4),

Na prática, no interior desses CEFET passam a conviver duas escolas: uma escola técnica com seus cursos integrados ao ensino médio e que, entre outros, forma técnicos em eletrônica, eletrotécnica, mecânica e construção civil, e uma faculdade de engenharia que oferece cursos de engenharia mecânica e elétrica e cursos de pós-graduação, também na área das engenharias.

O decreto direciona, portanto, a atuação dos CEFET para a oferta de cursos pós-secundários voltados à formação de tecnólogos, graduações de duração distinta daquelas ofertadas pelas universidades e cursos práticos de formação profissional subordinados às necessidades do mercado de trabalho (Campello, 2007).

No início da década de 1990, a publicação da Lei n.º 8.948/1994 institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e estabelece que as Escolas Técnicas Federais ficam transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica cujo foco de atuação amplia-se frente à formação técnica para o trabalho na indústria, característica das escolas técnicas. Em 1997, o Decreto n.º 2.406 regulamenta a referida lei e define que os CEFET constituem modalidade de instituições especializadas de educação profissional cuja finalidade é formar e qualificar profissionais nos vários níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da

economia, e realizar pesquisa e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade (Brasil, 1997). Além do mais, o decreto regulamenta a implementação dos novos Centros Federais de Educação Tecnológica de modo que, ao final de 2002, todas as escolas técnicas haviam se transformado em CEFET, atendendo à lógica da interiorização e irradiação da reforma da educação profissional que estava em curso (Campello, 2007).

Em 2007, sob o Governo Lula, são estabelecidas as diretrizes para o processo de integração das instituições federais de educação tecnológica, com o objetivo de constituir os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica, conforme prevê o Decreto n.º 6.095/2007. Dá-se, assim, início à implantação dos Institutos Federais por meio da agregação voluntária dos CEFET, das Escolas Técnicas Federais (ETF), das Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) e das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, localizados em um mesmo estado (Brasil, 2007).

No ano seguinte, com a promulgação da Lei n.º 11.892/2008, são criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, inicialmente constituída pelos Institutos Federais, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, pelos CEFET-RJ e CEFET-MG e pelas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (Brasil, 2008). O Colégio Pedro II foi posteriormente equiparado aos institutos federais e agregado à rede, atendendo à Lei n.º 12.677/2012. As instituições que compõem a rede federal possuem natureza jurídica de autarquia e detém autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. São instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino (Brasil, 2008).

De acordo com o art. 7º da Lei n.º 11.892/2008, são objetivos dos Institutos Federais (IF), dentre outros:

- I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
  - II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológico; [...]
- (Brasil, 2008).

Também, compete aos IF a realização de pesquisas aplicadas e atividades extensionistas; a promoção de processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e

regional; a oferta de cursos superiores de tecnologia, de licenciatura, de bacharelado e engenharia, e de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Interessa destacar que, dentre os modelos institucionais até aqui assumidos pelas instituições que compõem a atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, somente com os Institutos Federais a oferta de educação de jovens e adultos é prevista e assegurada desde a sua criação, a despeito de terem estado todos voltados à oferta de educação profissional e à formação de trabalhadores. Com a implantação do Proeja, as instituições da rede federal, detentoras de histórica relação e de larga experiência com a Educação Profissional, são chamadas à responsabilidade social de alcançar e atender os sujeitos aos quais historicamente se destinam.

Ainda no Decreto n.º 6.095/2007, que estabelece as diretrizes para o processo de integração das instituições federais de educação tecnológica, fica estabelecido que a elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das novas instituições deve orientar-se, dentre outros objetivos, ao cumprimento da oferta, no âmbito do Proeja, de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores e de educação profissional e técnica de nível médio. Faz-se cumprir, desse modo, o Decreto n.º 5.840/2006, que institui o programa em âmbito federal cuja vigência antecede a criação dos IF.

A construção de cursos integrados em que a Educação Profissional se articula à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no entanto, representou um desafio, ainda não suplantado, para as instituições da Rede Federal (Vitorette, 2014). Um desafio relacionado, a um só tempo, ao ineditismo do programa e às contradições que historicamente atravessam a efetivação de políticas voltadas à formação de jovens e adultos trabalhadores no país.

Todavia, é por meio do Proeja que a Educação de Jovens e Adultos adentra os Institutos Federais, não na forma de cursos aligeirados de caráter certificador, como observa Vitorette (2014), mas enquanto compromisso, conforme preconiza o seu documento-base, com a inclusão da população em suas ofertas educacionais; com a inserção orgânica da EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos; com a ampliação do direito à Educação Básica e a universalização do Ensino Médio; com o trabalho como princípio educativo; com a pesquisa como fundamento da formação; com as condições geracionais, de gênero e étnico-raciais enquanto fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais (Brasil, 2007a).

### 3.4 Educação Profissional voltada à qualificação de mulheres trabalhadoras

Conforme a seção intenciona demonstrar, o processo de institucionalização da educação profissional no país passa pela afirmação de uma educação historicamente estruturada a partir de uma sociedade de classes que se volta ao atendimento de demandas e interesses do modo de produção capitalista. Suas trajetórias estão, portanto, alinhavadas por uma concepção dual de educação. Seja pela efetiva separação e hierarquização de uma educação voltada para as atividades intelectuais e de outra, voltada para as atividades braçais, seja pelas disputas empreendidas em favor de sua superação, esta cisão marca os caminhos percorridos pela Educação Profissional, incluídos aqueles que a aproximam da Educação de Jovens e Adultos.

Observa-se, ademais, que outra separação, igualmente relacionada à divisão social do trabalho sob o modo de produção vigente, pode ser depreendida do processo de afirmação e consolidação da educação profissional brasileira. Trata-se da divisão sexual do trabalho responsável por endereçar aos homens trabalhadores, e aos seus filhos, a educação e a qualificação profissionais necessárias à realização do trabalho produtivo<sup>6</sup>. Às mulheres, por sua vez, fora reservado acesso tardio e restritivo a uma educação que pouco tinha a ver com o preparo para o exercício de profissões.

Em acordo com Kergoat (2009, p. 67), aqui a divisão sexual do trabalho é entendida como

[...] a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais de sexo; essa forma é historicamente adaptada a cada sociedade. Tem por características a destinação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a ocupação pelos homens das funções de forte valor social agregado (políticas, religiosas, militares, etc.).

A divisão sexual do trabalho, cujos princípios organizadores respondem pela separação e pela hierarquização entre trabalhos de homens e trabalhos de mulheres, uns “valendo” mais que outros, ainda conforme Kergoat (2009, p. 68), é legitimada por uma ideologia que “[...] relega o gênero ao sexo biológico e reduz as práticas sociais a ‘papéis sociais’ sexuados, os quais remetem ao destino natural da espécie”.

Quando da inclusão de mulheres na educação profissional brasileira, a imbricação entre as relações sociais de classe e de sexo se impõe. As mulheres trabalhadoras, e as suas

---

<sup>6</sup> “Para Marx (1818-1883), a singularidade do trabalho no capitalismo está na produção do valor, na produção de mercadorias, constituindo a base das relações sociais de classe, de exploração” (Segnini, 2010, p. 9). Seria, em síntese, o trabalho assalariado que produz mais-valia.

filhas, encontram na educação profissional, antes, a possibilidade de terem aperfeiçoados atributos considerados intrínsecos à sua natureza.

É na Constituição brasileira de 1823 que primeiro aparece a proposta de educação para mulheres, cuja regulamentação, em 1827, determinava que as meninas deveriam aprender atividades domésticas, ao passo que os meninos aprenderiam geometria, sendo vedado àquelas estudar as operações matemáticas. A mulher era convocada a desempenhar o seu papel na manutenção da ordem social. Dessa forma, apesar de representar, em alguma medida, uma conquista para as mulheres, a Lei de Instrução de 1827 fixava a mulher no lugar de mãe e atribuía a ela a função natural de educadora (Alves *et al.*, 2021, p. 112).

Assim, às mulheres destina-se a formação necessária à execução de atividades tidas como extensões daquelas realizadas no lar e na maternidade. Há, no entanto, diferenças significativas que resultam do entrecruzamento das relações sociais de sexo, com aquelas de classe e de raça. Se as mulheres da elite eram preparadas para desempenhar funções relacionadas ao matrimônio e à maternidade no âmbito doméstico, e ousaram tentar expandir, mais tarde, a sua atuação do domínio reprodutivo para o produtivo, com o ingresso em cursos nos quais fossem socialmente aceitas, às mulheres pobres e negras eram atribuídas funções não somente relacionadas ao trabalho reprodutivo<sup>7</sup>, como próprias do trabalho produtivo, ainda que restritas às ocupações possíveis dentro da divisão sexual do trabalho (Alves *et al.*, 2021).

Alves *et al.* (2021) situam temporalmente a criação das primeiras Escolas Profissionais Femininas no final do século XIX. Entre os anos de 1898 e 1919 são criadas quatro instituições de ensino para mulheres na cidade do Rio de Janeiro, uma em Niterói e uma em São Paulo. O ensino ofertado por essas instituições abrangia lavagem, cozinha, engomagem, copa e arranjos caseiros; oficinas de corte e costura; confecção, rendas e bordados; e produção de flores e chapéus. Ofertava-se, ainda, curso comercial com conteúdos relacionados, dentre outros, à contabilidade, datilografia e correspondência. Ainda que tenha havido ampliação na oferta de cursos, ao longo das décadas, eram todos relacionados ao trabalho reprodutivo, como educação doméstica, dietética para donas de casa e auxiliar em alimentação. A Escola Feminina de São Paulo, cujas vagas eram majoritariamente preenchidas por alunas oriundas da classe trabalhadora, permaneceu exclusiva para mulheres até os anos de 1970 (Alves *et al.*, 2021).

---

<sup>7</sup> “O trabalho reprodutivo, cujo reconhecimento como trabalho é resultado de longas pesquisas feministas, diz respeito não somente ao trabalho doméstico propriamente dito, mas, também, ao trabalho parental e a todas as tarefas de cuidados e de assumir responsabilidades pelas pessoas” (Devreux, 2005, p. 568).

As profissões socialmente identificadas e aceitas como femininas baseiam-se nas características e qualidades igualmente identificadas como intrínsecas à mulher, como o cuidado, a sensibilidade e a proteção. Assim, o magistério, a enfermagem e a economia doméstica, por exemplo, orientam-se ao preparo profissional de mulheres.

Em 1952, a Escola Superior de Ciências Domésticas, na antiga Escola Superior de Agricultura e Veterinária – hoje, Universidade Federal de Viçosa –, cria o primeiro curso superior na área de economia doméstica. Os cursos superiores na área passaram a ser frequentados quase exclusivamente por mulheres. Havia disciplinas de vestuário, decoração, nutrição, arte, puericultura e educação, todas voltadas para o trabalho reprodutivo no lar. Observava-se uma tentativa de trazer cientificidade ao espaço e às tarefas domésticas, em um esforço de aplicar os princípios tayloristas às tarefas cotidianas, como o tempo cronometrado e a fragmentação das atividades (AMARAL JUNIOR, 2013) (Alves, *et al.* 2021, p. 114).

Observa-se, ainda, que, enquanto extensões de atividades relacionadas ao trabalho reprodutivo, às profissões assumidas por mulheres estende-se, também, a desvalorização social atribuída ao trabalho doméstico e materno.

As transformações operadas no mundo do trabalho, sobretudo da década de 1990 aos dias correntes, como consequência da globalização, dos processos de reestruturação produtiva e da flexibilização da produção, impactaram as relações de trabalho de modo a tornar possível o alargamento e a expansão do trabalho feminino.

Essa incorporação, entretanto, tem desenhado uma (nova) *divisão sexual do trabalho* em que, salvo raras exceções, ao trabalho feminino têm sido reservadas as áreas de *trabalho intensivo*, com níveis ainda mais intensificados de exploração do trabalho, enquanto aquelas áreas caracterizadas como de *capital intensivo*, dotadas de maior desenvolvimento tecnológico, permanecem reservadas ao trabalho masculino. Consequentemente, a expansão do trabalho feminino tem se verificado sobretudo no trabalho *mais precarizado*, nos trabalhos em regime de *part time*, marcado por uma *informalidade* ainda mais forte, com desníveis salariais ainda mais acentuados em relação aos homens, além de realizar jornadas mais prolongadas (Antunes, 2009, p. 108).

A ampliação do trabalho feminino no mundo produtivo, observado nas últimas décadas, se deu de modo desigual, considerando que o capital o incorpora precarizado em maior intensidade (Antunes, 2009), e combinado à execução do trabalho reprodutivo. Esta ampliação possivelmente repercute na inserção de mulheres na educação profissional e na construção de seus itinerários formativos. Contudo, as mulheres seguem ocupando predominantemente cursos voltados à formação profissional requerida para a atuação em atividades relacionadas ao cuidado (Alves *et al.*, 2021).

Aqui, importa destacar que as disputas realizadas em torno da concepção dual de educação, ao longo do percurso de institucionalização da educação profissional, não alcançaram, com mesmo fôlego, essa outra dimensão da dualidade imposta à classe

trabalhadora. Assim, a história da educação profissional de homens no Brasil é amplamente abordada como a história da educação profissional em textos da área (Alves *et al.*, 2021), que não mencionam o acesso restritivo de mulheres à profissionalização. Além de lidar com a dicotomia entre trabalho braçal e trabalho intelectual, em decorrência da classe social ocupada, as mulheres somente podiam acessar cursos e profissões em que fossem socialmente aceitas.

Para o estudo do complexo e contraditório processo de institucionalização da educação profissional brasileira, sugere-se consulta às pesquisas realizadas por Alves *et al.* (2021), que, a partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético e sob a ótica dos estudos feministas, propõem a releitura da educação profissional no Brasil; por Araújo e Oliveira (2022), que discutem a trajetória da mulher na história da educação brasileira e, em particular, na Educação Profissional e Tecnológica, apresentando assimetrias de gênero historicamente constituídas aí; por Santos, Santos e Nery (2020), que se voltam à problematização de argumentos teóricos sobre a relação entre gênero e educação profissional, tomando a divisão sexual do trabalho como elemento central de análise, com vistas a investigar as disparidades de gênero em cursos ofertados pelo Instituto Federal de Sergipe; e por Oliveira, Scopel e Ferreira (2019), que refletem sobre os desafios da escolarização do público feminino, especificamente da EJA, em cursos profissionalizantes de nível médio ofertados pelo Instituto Federal do Espírito Santo, *Campus Vitória*; dentre outras.

Ao colocar em perspectiva a imbricação das relações sociais de sexo, de raça e de classe, os estudos feministas ampliam a possibilidade de compreensão das potencialidades humanas. As contribuições sobre a divisão sexual do trabalho, e sobre os sentidos do trabalho, são fundamentais para a construção de uma concepção distinta de educação profissional, verdadeiramente emancipadora.

## 4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO INSTITUTO FEDERAL BAIANO

Nesta seção são apresentados aspectos relacionados ao processo de abertura de cursos do Proeja no Instituto Federal Baiano cuja criação se dá por ocasião do reordenamento da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, em 2008. Recorre-se, para tanto, às pesquisas realizadas por Nogueira (2016) e Silva (2018), voltadas à investigação da execução do programa no IF Baiano, no decurso de uma década.

Com o propósito de analisar sob quais condições atualmente são ofertadas vagas no Instituto, destinadas à formação profissional de jovens e adultos pelo Proeja, são analisados documentos institucionais que fundamentam e norteiam a execução do programa no IF Baiano. Ademais, são trazidos dados relativos à oferta de vagas e à realização de matrículas pelo Instituto, no ano de 2020, e os percentuais legais relativos à oferta de EPTNM e de EJA, cumpridos entre os anos de 2017 e 2022 e disponibilizados pela Plataforma Nilo Peçanha<sup>8</sup>.

Por fim, a seção apresenta o *Campus* Catu, ofertante do curso Técnico em Cozinha pelo Proeja, como lócus da pesquisa. Assim, com a intenção de investigar as contribuições do programa para a construção das trajetórias formativas e laborais de suas egressas, elege-se o curso Técnico em Cozinha, criado em 2010 e de oferta consolidada pelo *Campus* Catu.

### 4.1 Início da oferta de cursos do Proeja no IF Baiano

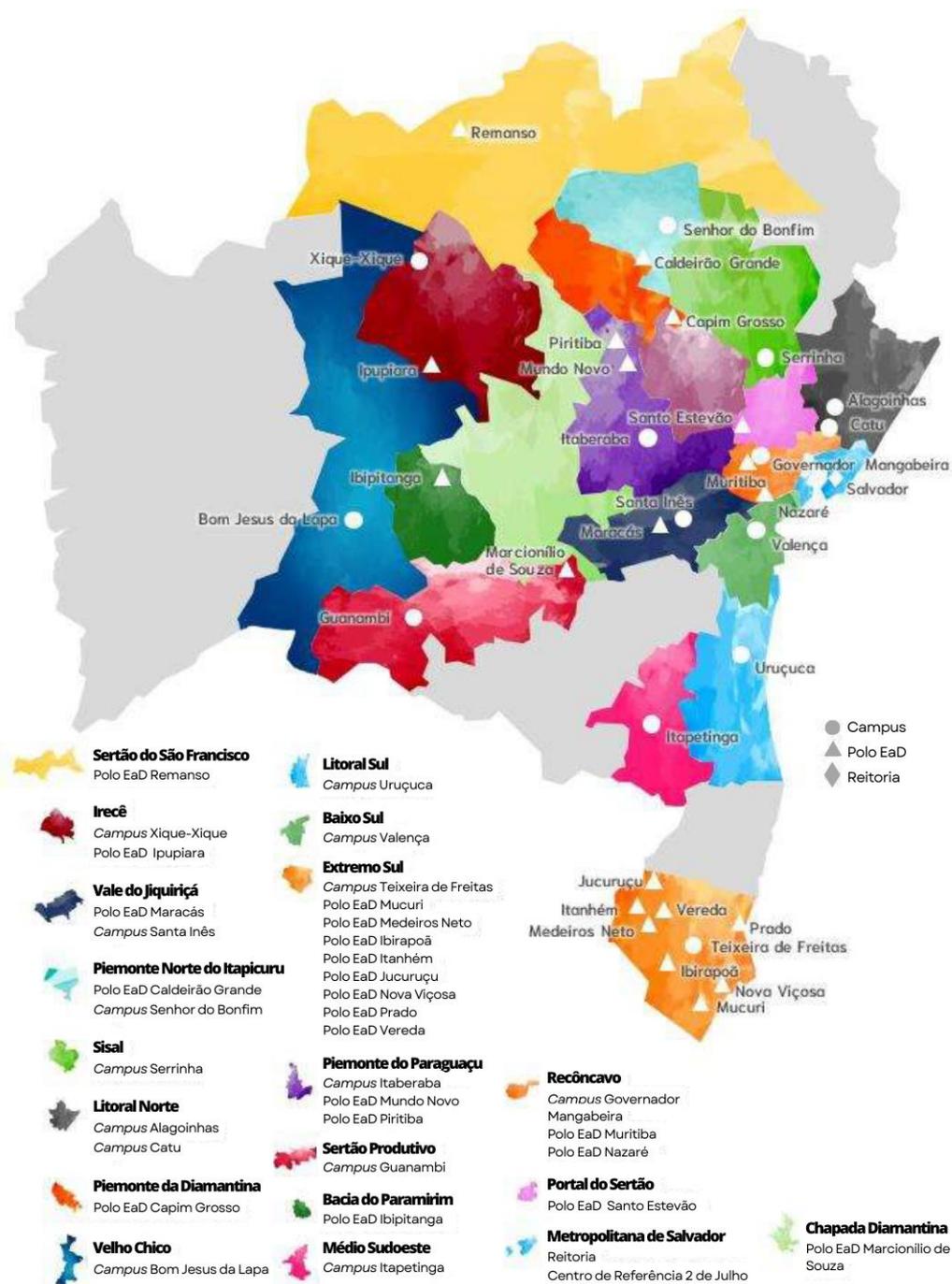
Com a promulgação da Lei n.º 11.892/2008 foram criados, na Bahia, dois Institutos Federais, o Instituto Federal da Bahia (IFBA), a partir da transformação do CEFET-BA, e o Instituto Federal Baiano (IF Baiano), mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) de Catu, de Guanambi, de Santa Inês e de Senhor do Bonfim. Mais tarde, em 2013, o Decreto n.º 7.952 vinculou as Escolas Médias de Agropecuária Regional ao Ministério da Educação, integrando-as aos Institutos Federais. Assim, as unidades Itapetinga, Uruçuca, Teixeira de Freitas e Valença, das Escolas Médias de Agropecuária da Região Cacaueira (EMARC), integraram-se ao IF Baiano na condição de *campus*. Foram criados, ainda, os *campi* Alagoinhas, Bom Jesus da Lapa, Governador Mangabeira, Itaberaba, Serrinha e Xique-

---

<sup>8</sup> Criada por meio da Portaria SETEC/MEC n.º 01/2018, a Plataforma Nilo Peçanha (PNP) destina-se à coleta, tratamento e publicização de dados oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, relativos ao corpo docente, discente, técnico-administrativo e aos gastos financeiros das unidades que compõem a rede, para fins de cálculo dos indicadores de gestão monitorados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC).

xique, além do Centro de Referência em Salvador, e dos polos de Educação à Distância por meio de parcerias com as prefeituras municipais (IF Baiano, 2021).

Figura 1 – Mapa da Bahia com as unidades do IF Baiano em 2020, distribuídas por Território de Identidade



Fonte: IF Baiano/PDI 2021-2025 (2021, p. 29)

Trata-se, portanto, de uma instituição pública de ensino, pesquisa e extensão, localizada em 19 Territórios de Identidade no estado da Bahia, sob o modelo de *multicampia*, comprometida política e socialmente com a expansão da Educação Básica e com a

qualificação profissional no interior do estado, conforme explicita o atual Plano de Desenvolvimento Institucional cujas finalidades e características compreendem a oferta de educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, e a promoção da integração e da verticalização<sup>9</sup> da Educação Básica à Educação Profissional e Educação Superior, em acordo com a Lei n.º 11.892/2008.

Quanto à oferta de Educação de Jovens e Adultos, o IF Baiano assume o Proeja como parte de suas políticas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), conforme determinação legal, oferecendo cursos de Formação Inicial e Continuada (Proeja FIC) com vistas à qualificação profissional, e cursos técnicos de nível médio (Proeja Técnico). Vale observar que o início das experiências com o Proeja nas unidades que atualmente compõem o IF Baiano, antecede a criação dos Institutos Federais, considerando que a promulgação da Lei n.º 11.892/2008 ocorre somente após a implantação do programa em âmbito federal, via Decreto n.º 5.840/2006. Assim, ainda na condição de Escolas Agrotécnicas Federais, as unidades de Catu, Guanambi, Santa Inês e Senhor do Bonfim são induzidas a iniciar a oferta de cursos pelo Proeja.

Diferente das Escolas Agrotécnicas, as EMARC não possuíam experiência com o Proeja, dado que eram ligadas ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento e não se enquadravam nas Instituições Federais de Educação referidas no Decreto n.º 5.840. As unidades Itapetinga, Uruçuca, Teixeira de Freitas e Valença, portanto, passam a integrar o IF Baiano sem que antes tivessem desenvolvido qualquer atividade institucional no âmbito da Educação de Jovens e Adultos.

Conforme pesquisa realizada por Nogueira (2016), o *Campus* Catu inicia a oferta do curso Técnico em Informática pelo Proeja, em 2007, ainda enquanto Escola Agrotécnica de Catu. Embora o curso tenha sido extinto quatro anos mais tarde, o *campus* dá continuidade às atividades do Proeja com a oferta de cursos pelo Proeja FIC e com a implantação, em 2010, do curso Técnico em Cozinha. Ainda em 2007, a Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira, futuro *Campus* Guanambi, inicia a oferta de vagas pelo Proeja também com o curso Técnico em Informática, mantido em funcionamento até o ano de 2018.

Conforme aponta Nogueira (2016), o *Campus* Santa Inês opta pela implantação do curso Técnico em Agropecuária pelo Proeja, também em 2007, na condição de Escola

---

<sup>9</sup> Refere-se, de acordo com Pacheco (2010), a aspecto que contribui para a singularidade do desenho curricular nas ofertas educativas dos Institutos Federais. “A verticalização implica o reconhecimento de fluxos que permitam a construção de itinerários de formação entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica: qualificação profissional, técnico, graduação e pós-graduação tecnológica” (Pacheco, 2010, p. 21).

Agrotécnica Federal de Santa Inês. O curso foi encerrado dois anos depois e contemplou apenas uma turma. Mais tarde, em 2010, o *campus* inicia a oferta do curso Técnico em Alimentos, também de turma única, dada a extinção das suas atividades em 2012. Insistindo na oferta de EJA, ainda em 2011, o *Campus* Santa Inês inicia a construção, junto com as comunidades de seu entorno, da proposta de abertura de um curso Técnico em Agropecuária, a ser ofertado pelo Proeja sob os princípios da Pedagogia da Alternância. O curso foi aberto em 2013, como projeto-piloto de oferta especial destinada ao grupo demandante das comunidades circunvizinhas, e em 2015 as suas atividades foram encerradas, de acordo com Nogueira (2016). Em 2016, o curso foi retomado agora com oferta regular, e segue em vigência. No ano de 2022 foram ofertadas e preenchidas dezesseis novas vagas, conforme dados divulgados pela Plataforma Nilo Peçanha.

Já o *Campus* Senhor do Bonfim ofertou, entre os anos de 2009 e 2011, o curso Processamento Básico de Leite, Carnes e Vegetais, de Formação Inicial e Continuada, segundo aponta Nogueira (2016). No Relatório de Gestão do IF Baiano, referente ao exercício de 2010, é feita uma menção à oferta de 30 vagas para o referido curso. Há, contudo, poucos registros sobre a oferta do curso no *campus* e inconsistências quanto ao período de sua vigência, de acordo com Nogueira (2016).

A autora destaca que,

Em linhas gerais, agora considerando o macro-campo do IF Baiano, esclarecemos que a efetivação da Educação de Jovens e Adultos no contexto do IF Baiano se deu a partir de arranjos internos pouco debatidos ou aprofundados em estudos de demanda e estrutura organizacional, com o foco na materialização das ações impostas pelo Decreto 5.840/2006, fato justificado também pela urgência em realizar a implantação dos cursos, já que estas instituições também sofriam pressões externas para o cumprimento da demanda (Nogueira, 2016, pp. 58-59).

Nogueira (2016) constata que, até o ano de 2015, os *campi* ofertantes de cursos de EJA eram aqueles oriundos do reordenamento das agrotécnicas que mantiveram a garantia de cumprimento da obrigatoriedade expressa no decreto. Embora os documentos institucionais e outros regramentos legais externos já orientassem para a oferta nos demais *campi*, não era possível perceber, em termos de políticas internas, uma indução mais consistente que amparasse e sustentasse os objetivos concernentes ao documento-base do Proeja (Nogueira, 2016).

Em 2016, contudo, os *campi* Serrinha e Governador Mangabeira implantam os cursos Técnico em Agroindústria e Técnico em Cozinha, respectivamente. Quanto a isso, a autora argumenta:

Cumpra explicitar que, ainda que tenha havido o crescimento da oferta, até 2016, é ainda preocupante a situação da EJA no Instituto. A conjuntura dos dados apresentados revela um cenário tumultuado, pois embora haja uma pequena reação com a criação de novos cursos, não há uma clara definição de como, quando e com quais critérios será feita a ampliação da oferta (Nogueira, 2016, p. 69).

O Quadro 1, construído por Nogueira (2016) e atualizado por Silva (2018), apresenta a oferta dos cursos do Proeja pelo IF Baiano no período de 2007 a 2018.

Quadro 1 – Oferta de cursos do Proeja no IF Baiano 2007-2018

<b>CAMPUS</b>	<b>CURSOS</b>	<b>EIXO TECNOLÓGICO</b>	<b>PERÍODO</b>	<b>SITUAÇÃO</b>
Catu	Téc. em Informática	Informação e Comunicação	2007 a 2010	Extinto
	Téc. em Cozinha	Turismo, Hospitalidade e Lazer	2010 - atual	Em vigência
	FIC – Operador de computador	Informação e Comunicação	2010	Encerrado
	FIC – Cozinheiro Geral	Turismo, Hospitalidade e Lazer	2010	Encerrado
	FIC – Serviços de restaurante e bar	Turismo, Hospitalidade e Lazer	2010	Encerrado
Guanambi	Téc. em Informática	Informação e Comunicação	2007-2018	Extinto
Santa Inês	Téc. em Agropecuária	Recursos Naturais	2007-2008	Extinto
	Téc. em Alimentos	Produção Alimentícia	2009-2011	Extinto
	Téc. em Agropecuária (alternância) – Oferta especial, voltada para a turma de comunidade específica	Recursos Naturais	2013-2015	Encerrado
	Téc. em Agropecuária (alternância)	Recursos Naturais	2016	Em vigência
Senhor do Bonfim	Processamento Básico de Leite, Carnes e Vegetais	Produção Alimentícia	2009-2011	Encerrado
Serrinha	Téc. em Agroindústria	Produção Alimentícia	2016	Em vigência
Governador Mangabeira	Téc. em Cozinha	Turismo, Hospitalidade e Lazer	2016	Em vigência

Fonte: Silva (2018, p. 71)

Silva (2018) chama a atenção para a quantidade de cursos fechados ou extintos e para a baixa adesão dos *campi* ao programa como reflexo de situações de ordem pedagógica, política, cultural e de gestão que deixa preterida a EJA em relação às demais modalidades de ensino. De acordo com a autora, a valorização do “estudante idealizado”, alfabetizado e escolarizado em idade prevista, bem como a não formação dos profissionais em educação para atuação na EJA e o escasso conhecimento sobre a modalidade, deslocam a educação de jovens e adultos para uma posição secundária dentro do Instituto. O Proeja, como campo de tensões e possibilidades, requer uma nova postura dos servidores da Rede Federal que necessariamente passa por acesso à formação inicial e continuada e que deve ser amparada pela reorganização da infraestrutura a fim de acolher o programa e seus sujeitos (Silva, 2018).

## 4.2 A Educação de Jovens e Adultos no IF Baiano à luz do atual PDI

O Plano de Desenvolvimento Institucional do IF Baiano (PDI 2021-2025), intitulado “Democracia, Cooperação e Governança”, foi aprovado pelo Conselho Superior em 23 de fevereiro de 2021, como Resolução n.º 117/2021. Trata-se de instrumento de gestão que aponta perspectivas para a estrutura organizacional e para as atividades acadêmicas e administrativas desenvolvidas no âmbito do IF Baiano. Por meio do PDI, é possível analisar aspectos relacionados à institucionalização da Educação de Jovens e Adultos no Instituto, seja pela concepção de EJA adotada e expressa no documento, seja pela perspectiva de provimento das condições necessárias à sua efetivação.

O atual PDI divide-se em oito seções, a saber: perfil institucional; organização administrativa; organização e gestão de pessoal; projeto político-pedagógico institucional; desenvolvimento institucional; plano de infraestrutura física; consolidação institucional; acompanhamento e avaliação do plano de desenvolvimento institucional. As concepções de educação, de Educação Profissional e Tecnológica e de Educação de Jovens e Adultos, bem como as atuais condições de sua oferta, estão previstas na quarta seção do PDI, no Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI), documento cuja função é orientar as diretrizes, as políticas, os programas e os projetos relacionados ao desenvolvimento pedagógico institucional e as elaborações, alterações e reformulações dos Projetos Pedagógicos de Cursos (IF Baiano, 2021). No PPPI estão expressas as concepções teórico-metodológica, política e filosófica de educação, de currículo e de avaliação defendidas pelo Instituto, além dos princípios que fundamentam a proposta pedagógica do IF Baiano, os eixos estruturantes da sua prática pedagógica e as políticas institucionais de ensino, de pesquisa e de extensão. Por fim, o documento aponta diretrizes para o desenvolvimento, acompanhamento e avaliação do próprio PPPI e um plano de oferta de cursos e vagas.

### 4.2.1 *Concepção institucional de Educação Profissional Técnica de Nível Médio*

A concepção de educação defendida pelo IF Baiano em seu projeto político-pedagógico, incluído no atual PDI, assume a perspectiva politécnica que “[...] consiste em possibilitar ao(à) discente a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, orientando-o(a) à realização de múltiplas escolhas e à construção de caminhos para a produção da vida (RAMOS, 2008)” (IF Baiano, 2021, p. 47).

Fundamentadas na perspectiva ontológica e histórica da relação trabalho-educação<sup>10</sup>, a politecnia e a formação omnilateral alicerçam a concepção de educação do IF Baiano que

[...] tem como enfoque a formação integral dos(das) discentes através do desenvolvimento pleno das suas potencialidades, por meio da aquisição, da ampliação, da discussão e da disseminação do conhecimento em suas múltiplas tessituras: científicas, tecnológicas, culturais, artísticas, dentre outras (IF Baiano, 2021, p. 47).

Quanto à Educação Profissional e Tecnológica, o instituto assume, de mesmo modo, a “[...] perspectiva da politecnia e da omnilateralidade como processo formativo de qualificação e de habilitação para o desenvolvimento de atividades profissionais, garantindo-se a indissociabilidade entre a formação intelectual, tecnológica e cultural” (IF Baiano, 2021, p. 47), em consonância com o art. 39 da LDB, Lei n.º 9.394/1996, a saber: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (Brasil, 1996).

Assim, a formação profissional técnica de nível médio é ofertada pelo IF Baiano prioritariamente na forma de cursos integrados, conforme preconiza a Lei n.º 11.892/2008, a fim de promover a formação integral e integrada com a prática social; oportunizar a ampliação e o aprofundamento de conhecimentos científicos e tecnológicos contemporâneos; articular a teoria com a prática para o domínio da técnica em nível intelectual e qualificar para a gestão e para o mundo do trabalho (IF Baiano, 2021). Para tanto, assume-se “[...] o compromisso de efetivar, no dia a dia acadêmico, um currículo integrado que promova a formação integral e integrada com a prática social transformadora” (IF Baiano, 2021, p. 49), para além da articulação entre os componentes da formação básica e os de formação técnica. Compromete-se pedagogicamente, portanto, com a superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação da organização curricular, com vistas a uma formação científica e tecnológica que possibilite aos seus educandos

[...] o desenvolvimento do raciocínio lógico, interpretativo e analítico para identificar e para solucionar problemas e, não menos importante, para que ele(a) desenvolva igualmente uma consciência complexa acerca da conjuntura sociopolítica, da biodiversidade, da educação ambiental, das relações etnoraciais, dos(as) negros(as) e dos(as) indígenas, de gênero, de sexualidade e de inclusão, como elementos constitutivos da amálgama social brasileira (IF Baiano, 2021, p. 50).

---

<sup>10</sup> “[...] a qual compreende que a existência humana não é garantida naturalmente, mas produzida pelo ser humano, ou seja, é um produto do trabalho, o qual é apreendido e difundido entre as gerações por meio de processos educativos (SAVIANI, 2007)” (IF Baiano, 2021).

Ademais, o PPPI afirma que a educação profissional técnica de nível médio ocupa lugar fundante no IF Baiano e conduz “[...] itinerários formativos que dialogam com a realidade social dos(as) discentes, preparando-os(as) para atuar de forma competente, ética, técnica e política nas múltiplas e multifacetadas arquiteturas do mundo do trabalho” (IF Baiano, 2021, p. 57).

#### 4.2.2 *Perspectivas para o Proeja no IF Baiano*

Para a Educação de Jovens e Adultos na EPTNM, o projeto político-pedagógico reserva subseção específica em que se defende como pressuposto da EJA, no IF Baiano, a garantia do direito à profissionalização na Educação Básica a jovens e a adultos(as) que ainda não puderam e/ou não conseguiram concluir o seu processo de educação formal na escola (IF Baiano, 2021). Para isso, garante-se a oferta de cursos do Proeja e discute-se a expansão gradativa da modalidade com o objetivo de alcançar, ao menos, dez por cento do total das vagas de ingresso do IF Baiano, conforme prevê o Decreto n.º 5.840/2006 para as instituições federais de educação profissional.

Interessa destacar que em 2020, ano de elaboração do atual PDI, a oferta de vagas voltadas à formação profissional de jovens e adultos se deu por meio de cursos do Proeja, ofertados por apenas quatro *campi*, dentre os 14 que o instituto possui, a saber: os *campi* Catu e Governador Mangabeira, com a oferta do curso Técnico em Cozinha; o *Campus* Santa Inês, com a oferta do curso Técnico em Agropecuária; o *Campus* Serrinha, com a oferta do curso Técnico em Agroindústria. De modo que, naquele ano, foram realizadas 15 783<sup>11</sup> matrículas pelo IF Baiano, nos mais diversos cursos e modalidades de ensino, das quais 115 foram realizadas nos cursos do Proeja.

No entanto, somente o *Campus* Catu ofertou novas vagas voltadas à formação profissional de jovens e adultos, representando o total de novas vagas em cursos do Proeja em todo o IF Baiano, no ano de 2020. Assim, das 4640 vagas ofertadas pelo instituto, apenas 40 destinaram-se à EJA, conforme dados divulgados pela Plataforma Nilo Peçanha. Em que pese as particularidades daquele período, relativas aos impactos da pandemia de covid-19 na educação pública, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos, o percentual de vagas disponibilizadas para o Proeja é tão pouco expressivo quanto aqueles verificados nos dois anos anteriores. Observa-se, contudo, uma retração da oferta de cursos e vagas do Proeja no

---

<sup>11</sup> Os dados referentes à oferta de vagas e à realização de matrículas pelo IF Baiano e, em particular, nos cursos do PROEJA, relativos ao ano de 2020, estão disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha.

IF Baiano, conforme constatado por Santos e Silva (2020), que pode implicar em desafios para a manutenção do programa, enfraquecendo-o, como não raro acontece com as políticas e programas de EJA no país.

O atual quadro de *campi* ofertantes de vagas pelo Proeja no IF Baiano revela não ter havido expansão do programa quando comparado àquele elaborado por Nogueira (2016), e atualizado por Silva (2018), correspondente ao período de 2007 a 2018 (Quadro 1). Com o propósito de elucidar tal constatação, o Quadro 2 apresenta a oferta de cursos técnicos de nível médio do Proeja pelo IF Baiano, no período de 2010 a 2022, excluída a oferta de cursos extintos e encerrados, e de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC).

Quadro 2 – Oferta de cursos do Proeja no IF Baiano 2010-2022

<i>Campus</i>	Cursos	Eixo Tecnológico	Período	Situação
Catu	Téc. em Gastronomia (Nova nomenclatura do Téc. em Cozinha)	Turismo, Hospitalidade e Lazer	2010 - atual	Em vigência
Santa Inês	Téc. em Agropecuária (alternância)	Recursos Naturais	2016 - atual	Em vigência
Serrinha	Téc. em Agroindústria	Produção Alimentícia	2016 - atual	Em vigência
Governador Mangabeira	Téc. em Gastronomia (Nova nomenclatura do Téc. em Cozinha)	Turismo, Hospitalidade e Lazer	2016 - atual	Em vigência

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha. Adaptado de Silva (2018, p. 71)

Embora esteja prevista no PDI (2021-2025) a implantação de nove cursos técnicos integrados pelo Proeja, conforme sistematizado no Quadro 3, o plano de oferta de novos cursos e vagas parece não ter ido além de uma declaração de intenção, visto que as vagas seguem sendo ofertadas pelos mesmos *campi* desde 2016.

Quadro 3 – Projeção de oferta de cursos e de vagas do Proeja de 2021 a 2025

Curso	Eixo Tecnológico	Forma de articulação	N.º de vagas	<i>Campus</i>	Previsão
Técnico em Panificação	Produção Alimentícia	Proeja – não específica	40	Alagoinhas	2022
Técnico em Agricultura	Recursos Naturais	Proeja - Alternância	40	Bom Jesus da Lapa	2022
Técnico em Apicultura	Recursos Naturais	Proeja - Integrado	35	Catu	2022
Técnico em Agropecuária	Recursos Naturais	Proeja - Alternância	40	Itaberaba	2021
Técnico em Cozinha	Turismo, Hospitalidade e Lazer	Proeja - Integrado	30	Senhor do Bonfim	2022
Técnico em Administração	Gestão e Negócios	Proeja - Integrado	30	Uruçuca	2021
Técnico em Informática	Informação e Comunicação	Proeja - Integrado	40	Xique-Xique	2022
Técnico em Meio Ambiente	Ambiente e Saúde	Proeja - Integrado	40	Xique-Xique	2022

Curso	Eixo Tecnológico	Forma de articulação	N.º de vagas	Campus	Previsão
Técnico em Agroecologia	Recursos Naturais	Proeja - Integrado	40	Xique-Xique	2022

Fonte: Adaptado do IF Baiano/PDI 2021-2025 (2021, pp. 77-84)

Quanto ao cumprimento dos percentuais legais, pelo IF Baiano, vale considerar as metas estabelecidas para a EPTNM, em acordo com a Lei n.º 11.892/2008, e para o Proeja, previstas no Decreto n.º 5.840/2006. Conforme estabelecido pela Lei n.º 11.892/2008, os Institutos Federais devem garantir, a cada exercício, o mínimo de 50% de suas vagas para a educação profissional técnica de nível médio, ministrada prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do Ensino Fundamental e para o público da Educação de Jovens e Adultos. Contidas no universo de vagas destinadas à EPTNM, verifica-se que não há, na referida lei, definição de percentual específico de reserva de vagas para a EJA. O Decreto n.º 5.840/2006, contudo, prevê a oferta de dez por cento do total de vagas de ingresso dos Institutos Federais para o Proeja, conforme mencionado.

No Quadro 4, elaborado a partir de dados divulgados na Plataforma Nilo Peçanha, é possível observar os percentuais alcançados pelo Instituto, entre os anos de 2017 e 2022, referentes à matrícula equivalente<sup>12</sup> em cursos da EPTNM e em cursos do Proeja.

Quadro 4 – Percentuais legais alcançados pelo IF Baiano 2017-2022

<b>Matrícula Equivalente (Meq)</b>		
Este indicador mede a quantidade de estudantes matriculados, ponderada pelo fator de equiparação de carga horária <sup>13</sup> e pelo fator de esforço do curso <sup>14</sup>		
Ano	<b>Meq (%) EPTNM</b> Meta: 50%	<b>Meq (%) Proeja</b> Meta: 10%
2017	76,8% (+26,8%)	2,60% (-7,40%)
2018	78,3% (+28,3%)	1,70% (-8,30%)
2019	78,8% (+28,8%)	1,48% (-8,52%)
2020	78,7% (+28,7)	0,79% (-9,21%)
2021	76,0% (+26,0%)	0,70% (-9,30%)
2022	73,4% (+23,4%)	0,97% (-9,03%)

Fonte: Elaboração própria a partir da Plataforma Nilo Peçanha (2023)

<sup>12</sup> De acordo com a Portaria MEC n.º 1.162/2018, que regulamenta o conceito de Aluno-Equivalente e de Relação Aluno por professor, no âmbito da Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica, fica definido que o conceito de matrícula equivalente será considerado para o cumprimento dos percentuais de vagas estabelecidos pela Lei n.º 11.892/2008 e pelo Decreto n.º 5.840/2006, relativos à EPTNM e ao PROEJA, respectivamente.

<sup>13</sup> O fator de equiparação de carga horária nivela a contagem das matrículas dos cursos de qualificação profissional ou cursos de formação inicial e continuada às matrículas dos cursos de regime anual, sendo determinado pela divisão da carga horária mínima regulamentada do curso por oitocentas horas, conforme prevê a Portaria MEC n.º 1.162/2018.

<sup>14</sup> O fator de esforço do curso ajusta a contagem de matrículas equivalentes para cursos que demandem, para o desenvolvimento de suas atividades, uma menor relação matrícula por professor.

Observa-se que a oferta da EPTNM pelo IF Baiano supera, com folga, o percentual mínimo legalmente estabelecido, alcançando uma média de 77% de matrículas equivalentes, no período analisado. Trata-se de média superior àquela cumprida pela Rede Federal, no mesmo período, de 59,03% de matrículas equivalentes em cursos da EPTNM. Em contrapartida, os percentuais relativos à oferta de EJA foram significativamente reduzidos entre os anos de 2017 e 2022, alcançando uma média de 1,37%, enquanto a Rede Federal alcançou a média de 2,17% de matrículas equivalentes em cursos do Proeja, no mesmo período. Ambas as médias se distanciam do mínimo de 10% estabelecido e refletem o lugar destinado à Educação de Jovens e Adultos nas instituições da Rede Federal.

A fim de reverter a baixa oferta de vagas e promover a expansão da Educação de Jovens e Adultos pelo instituto, o PPPI propõe a realização de diálogos com os municípios dos Territórios de Identidade onde as unidades do IF Baiano estão instaladas, e de parcerias com os governos locais e estadual, de modo a ampliar a oferta de cursos do Proeja na forma concomitante, “[...] situação em que a educação básica de nível fundamental é ofertada pelo município parceiro, e a educação profissional, pelo IF Baiano” (IF Baiano, 2021, p. 59).

Assim, fica estabelecida enquanto meta, a ampliação progressiva “[...] de cursos e vagas que garantam o direito de jovens e adultos(as) à profissionalização na educação básica” (IF Baiano, 2021, p. 60), conforme mostra o Quadro 5, reproduzido a seguir:

Quadro 5 – Vagas e matrículas em cursos do Proeja

Indicador 10	Vagas e Matrículas Proeja (VMP)				
	Este indicador mede a quantidade de estudantes matriculados(as) em cursos do Proeja Valor em 2020: 1,0%				
Setor responsável: PROEN	$VMP = \frac{INGRESSANTE\ ACUMULADO\ EQUIVALENTE\ PROEJA}{INGRESSANTE\ ACUMULADO\ EQUIVALENTE} \times 100$				
Ano	2021	2022	2023	2024	2025
Meta	1,5%	2%	2,5%	3%	4%

Fonte: IF Baiano/PDI 2021-2025 (2021, p. 91)

A proposta de expansão gradativa da EJA a partir da oferta de cursos do Proeja na forma concomitante, no entanto, vai na contramão do debate há décadas acumulado pelos movimentos em defesa de um projeto de educação pública comprometido com a classe trabalhadora brasileira. Ao apresentar a concomitância como resposta à baixa oferta de vagas, o documento contradiz os pressupostos norteadores do Proeja, seus princípios e fundamentos, previstos no documento-base, e a concepção de educação defendida pelo próprio PPPI, fundada na perspectiva omnilateral e na formação integral dos sujeitos.

A inconsistência da proposta chama a atenção, ademais, por esta forma de oferta não estar amparada pelo plano de novos cursos e vagas do Proeja, previsto para o período de 2021 a 2025, conforme apresenta o PDI, dado que *campus* algum intenciona a oferta de cursos do Proeja na forma concomitante. A ausência de intenção se justifica, possivelmente, por esta forma de oferta, para a EJA, não encontrar respaldo na Organização Didática dos Cursos da EPTNM do IF Baiano, documento de natureza normativa que tem por finalidade orientar e reger os procedimentos didáticos, pedagógicos e administrativos relativos à EPTNM, em âmbito institucional. Conforme prevê o art. 5º da Organização Didática, aprovada pelo CONSUP em 3 de julho de 2019, como Resolução n.º 45, “Os cursos da EPTNM, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), serão ofertados na **forma integrada** e poderão conter itinerários flexíveis, ser organizados em séries, semestres ou módulos, de acordo com o perfil do curso, e adequados à realidade de cada *campus*” (IF Baiano, 2019, p. 6, grifo próprio).

Sobre a forma concomitante, em que o Ensino Médio e a Formação Técnica acontecem paralelamente, elucida Ramos (2008, pp. 11-12) que esta forma de oferta pode ser identificada

[...] como uma alternativa face aos limites dos sistemas de ensino de implantar universalmente a forma integrada. Mas uma formação coerente exigiria uma unidade político-pedagógica interinstitucional. Isto não é fácil, posto que, se numa mesma escola esta unidade é sempre um desafio, quanto mais não o seria quando implicam duas instituições. Por essa razão, consideramos que a concomitância só faz sentido quando as redes de ensino não têm condições de oferecer o ensino médio integrado, mas sempre como transição e não como opção definitiva.

Ramos (2008) alerta que mesmo quando da oferta de cursos de educação profissional apenas, é necessário que os seus conhecimentos estejam integrados aos fundamentos da Educação Básica, sob pena de serem somente cursos de treinamento, de desenvolvimento de habilidades procedimentais, mas não de educação profissional.

Observa-se, contudo, que o IF Baiano não somente dispõe de condições para a oferta de cursos na forma integrada, como o faz amplamente. Das 4640 vagas ofertadas em 2020, 1847 foram abertas para cursos técnicos integrados ao Ensino Médio voltados aos jovens em idade escolar prevista. Falta ao documento, no entanto, explicitar as razões pelas quais a expansão da oferta de cursos do Proeja deve ocorrer na forma concomitante e não na forma integrada.

A defesa da formação integral para jovens e adultos implica numa concepção para além da transmissão do conhecimento, do tecnicismo para o “empreguismo”, do atendimento às demandas imediatas do mercado, o que pressupõe subalternidade (Flores; Fonseca, 2022). Conforme Ramos (2008), a forma integrada de oferta do Ensino Médio com a Educação

Profissional obedece a diretrizes ético-políticas implicadas com a integração de conhecimentos gerais e específicos, com a construção do conhecimento pela mediação do trabalho, da ciência e da cultura, e com a formação de dirigentes a fim de construir a emancipação dos sujeitos.

Sob esses princípios, é importante compreender que o ensino médio é a etapa da educação básica em que a relação entre ciência e práticas produtivas se evidencia; e é a etapa biopsicológica e social de seus estudantes em que ocorre o planejamento e a necessidade de inserção no mundo do trabalho, no mundo adulto. Disto decorre o compromisso com a necessidade dos jovens e adultos de terem a formação profissional mediada pelo conhecimento (Ramos, 2008, p.12).

Fortalecer e ampliar a Educação de Jovens e Adultos no IF Baiano passa, necessariamente, pela “formação de profissionais para trabalhar na EJA” (IF Baiano, 2021, p. 59), conforme aponta o PPPI, mas também pela consolidação dos cursos do Proeja já existentes, e pela ampliação da oferta de cursos na forma integrada, em consonância com o documento-base do programa.

#### **4.3 O lócus da pesquisa: IF Baiano – *Campus* Catu**

Por ocasião do reordenamento da Rede Federal, em 2008, responsável por integrar, na condição de *campus*, a antiga Escola Agrotécnica Federal de Catu ao recém-criado IF Baiano, o *Campus* Catu somava nove décadas de funcionamento enquanto unidade educativa.

Com uma trajetória oficialmente iniciada em 1918, por meio do Decreto n.º 13.127/1918, o *campus* foi primeiro uma Fazenda Modelo de Criação, subordinada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, que tinha por finalidade o desenvolvimento da pecuária da região. À Fazenda Federal de Criação de Catu competia oferecer aos criadores de gado, conforme previa o decreto, não somente “[...] ensino prático necessário ao melhoramento do gado pelos modernos processos de zootecnia, mas ainda um centro capaz de fornecer reprodutores de raça selecionados e apropriados às diversas regiões do Estado” (Brasil, 1918).

Em 1964, a Fazenda Modelo dá lugar ao Colégio Agrícola de Catu, criado por meio do Decreto n.º 53.666, vinculado à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura. Dois anos mais tarde, o Decreto n.º 58.340/1966 estabelece nova denominação ao colégio, que passa a se chamar Colégio Agrícola Álvaro Navarro Ramos, voltado à oferta de ensino de 2º grau e à formação de técnicos em agropecuária. Em 1967, os órgãos de ensino vinculados ao Ministério da Agricultura são transferidos para o Ministério

da Educação e Cultura de modo que a responsabilidade pelo colégio passa para o MEC. Antes de tornar-se *campus*, o Colégio Agrícola foi tornado Escola Agrotécnica Federal de Catu, em 1979. No início da década de 90, por meio da Lei n.º 8.731/1993, as EAF foram transformadas em autarquias educacionais, gozando de autonomia didática e disciplinar, com orçamento e quadro de pessoal próprios.

Finalmente, em 2008, a instituição vem a se tornar parte do Instituto Federal Baiano cuja natureza jurídica de autarquia garante-lhe autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Como parte de uma instituição de educação superior, básica e profissional, ao novo *campus* coube a oferta de Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjunção de conhecimentos técnicos e tecnológicos com a suas práticas pedagógicas, nos termos da Lei n.º 11.892/2008.

Atualmente, o *Campus* Catu oferece, na Educação Básica, cursos de Ensino Médio integrados à Educação Profissional; na Educação Profissional, cursos subsequentes; na Educação Superior, cursos tecnólogos e de licenciatura, e pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, em nível de especialização e de mestrado. Ademais, são ofertados cursos de Formação Inicial e Continuada, voltados à qualificação de trabalhadores. No ano de 2022, foram realizadas 1717 matrículas pelo *campus*, abaixo discriminadas por curso, conforme dados divulgados pela Plataforma Nilo Peçanha.

Quadro 6 – Cursos e matrículas no *Campus* Catu em 2022

Nível de ensino e tipo de oferta	Nome do curso	N.º de matrículas
Educação Básica – Ensino médio integrado à Educação Profissional	Técnico em Agropecuária	250
	Técnico em Alimentos	239
	Técnico em Química	305
Educação Básica – Ensino médio integrado à Educação Profissional / Proeja	Técnico em Gastronomia	149
Educação Profissional – Subsequente	Técnico em Agrimensura	91
	Técnico em Agropecuária	75
	Técnico em Petróleo e Gás	63
	Técnico em Vendas	26
Educação Superior – Tecnologia	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	105
	Gastronomia	83
Educação Superior – Licenciatura	Química	141
Especialização ( <i>lato sensu</i> )	Educação Científica e Popularização das Ciências	33
Mestrado Profissional	Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)	76
Qualificação Profissional – FIC	Operador de Produção de Fármacos e Medicamentos	12
	Informação e Comunicação	54
	Infraestrutura	15

Fonte: Elaboração própria a partir da Plataforma Nilo Peçanha (2023)

#### 4.3.1 Curso Técnico em Cozinha integrado ao Ensino Médio pelo Proeja

A implantação do curso Técnico em Cozinha resulta de uma proposta inédita no *campus* Catu, autorizada, *ad referendum*, em 8 de março de 2010, pela Resolução n.º 06/2010. Trata-se de um curso técnico integrado ao Ensino Médio, vinculado ao Proeja, destinado aos concluintes do Ensino Fundamental, ou equivalente, com idade mínima de 18 anos. Ofertado em horário noturno, o curso oportuniza a retomada, ou a continuidade, dos estudos àquelas pessoas que trabalham durante o dia. Suas atividades são realizadas presencialmente e conjugam abordagens teóricas com práticas laboratoriais e visitas técnicas, desenvolvidas multidisciplinarmente a fim de favorecer aos educandos certa imersão na atividade profissional, complementada ao final do curso, quando do desenvolvimento do Estágio Curricular Obrigatório.

O curso Técnico em Cozinha tem oferta prevista desde a 1ª edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)<sup>15</sup> (Resolução CNE/CEB n.º 11/2008). Em 2020, com a 4ª edição do CNCT (Resolução CNE/CEB n.º 02/2020), a sua nomenclatura foi atualizada, e o curso Técnico em Cozinha passou a se chamar Técnico em Gastronomia. Observa-se que a nova nomenclatura implicou na atualização do perfil profissional de conclusão, que pouco havia sido alterado nas três edições anteriores. Até a 3ª edição do CNCT (Resolução CNE/CEB n.º 01/2014), ao técnico formado em cozinha estava prevista a atuação na organização da cozinha, na seleção e preparo de matérias-primas, na elaboração e organização de cardápios, na manipulação de alimentos, na operação e manutenção de equipamentos e maquinários de cozinha, no armazenamento de gêneros alimentícios e no controle do estoque, consumos e custos (Brasil, 2014). À época da atualização, em 2020, o 4º CNCT considera o técnico formado em Gastronomia profissionalmente habilitado para:

Coordenar a organização e a preparação do ambiente de trabalho da cozinha; Monitorar o recebimento, a entrada, a saída e o armazenamento de mercadorias em estoque; Supervisionar o pré-preparo e a aplicação de técnicas de corte e cocção em alimentos; Preparar e finalizar produções gastronômicas; Produzir e executar fichas técnicas operacionais para produções gastronômicas; Colaborar com a elaboração e a revisão de cardápios; Intermediar as relações entre as equipes de cozinha, salão e bar, além de auxiliar na coordenação da equipe de cozinha (Brasil, 2020).

---

<sup>15</sup> O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) disciplina a oferta de cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio para orientar e informar as instituições de ensino, os estudantes, as empresas e a sociedade em geral. Seu conteúdo é atualizado periodicamente pelo Ministério da Educação para contemplar novas demandas socioeducacionais (Brasil, 2014).

Diferente das antigas versões, que não mencionam os atributos que devem possuir os egressos do Técnico em Cozinha, o novo catálogo prevê que, para atuação como Técnico em Gastronomia, são fundamentais:

Conhecimentos multidisciplinares sobre aspectos socioculturais e econômicos relacionados à gastronomia, bem como conhecimentos técnicos sobre utensílios, equipamentos e técnicas de preparação de alimentos; Conhecimentos sobre práticas sustentáveis e manejo de resíduos e sobre o cumprimento das legislações relacionadas à produção e à segurança dos alimentos; Trabalho colaborativo, comunicação clara, comprometimento com a sustentabilidade, atitude empreendedora, proatividade, criatividade e flexibilidade para a solução de problemas e situações imprevistas (Brasil, 2020).

Em que pese se tratar de profissão não regulamentada, o técnico em gastronomia, ou o técnico em cozinha, pode atuar em restaurantes, lanchonetes, bares, eventos, *catering*, cozinha industrial, meios de hospedagem, cruzeiros marítimos e embarcações turísticas, e demais estabelecimentos que ofertem refeições (Brasil, 2020). De acordo com a 4ª edição do CNCT, trata-se de ocupação associada à de Cozinheiro Geral prevista na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), disponibilizada pelo Ministério do Trabalho e Emprego.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Técnico em Gastronomia, ofertado pelo *Campus Catu*, passou por recente reformulação, iniciada em 2019 em função das mudanças propostas na legislação educacional, sobretudo relacionadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como das alterações sofridas por documentos institucionais, como a Organização Didática do IF Baiano. Ademais, o processo de reformulação oportunizou a inclusão das atualizações contidas na 4ª edição do CNCT e de demandas há muito reivindicadas pelo corpo discente, como a redução da carga horária diária, a fim de que o horário de saída coincidissem com o horário de funcionamento do transporte público municipal.

Após a reformulação, o curso, que perfazia uma duração mínima de três anos letivos, passou a ser organizado em sete semestres letivos. Com uma carga horária total de 2.100h, a matriz curricular contempla componentes da base comum curricular relativa às disciplinas propedêuticas, que somam uma carga horária de 1.200h; do eixo tecnológico, com as disciplinas técnicas e o projeto integrador<sup>16</sup>, que totalizam 820h; duas disciplinas do eixo diversificado integrador obrigatório, Música e Língua Espanhola, com carga horária de 60h; uma disciplina do eixo diversificado integrador eletivo, de 30h; além de 150h de Estágio Curricular Obrigatório.

---

<sup>16</sup> Este componente curricular contempla ações interdisciplinares e atividades integradoras, bem como a aplicabilidade dos conhecimentos produzidos. O projeto deve ser construído e desenvolvido pelos discentes sob orientação docente, com o objetivo de integrar as disciplinas técnicas às propedêuticas, a teoria à prática, os conhecimentos acadêmicos ao exercício profissional.

Em conformidade com o Decreto n.º 5.154/2004, o itinerário formativo do curso, após a reformulação do PPC, passou a contemplar etapas com terminalidade que possibilitam a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão de cada etapa. Assim, ao final do 1º módulo (1º e 2º semestres), é possível a obtenção de certificado de Auxiliar de Cozinha; após a conclusão do 2º módulo (3º e 4º semestres), de Cozinheiro; ao final do 3º módulo (5º e 6º semestres), de Padeiro e Confeiteiro. Finalizado o curso, é concedida a certificação de conclusão no Ensino Médio e de Técnico em Gastronomia.

Quanto à possibilidade de verticalização do percurso formativo de egressos do curso, bem como de aprofundamento dos seus estudos, o *Campus Catu* oferece o curso superior de Tecnologia em Gastronomia, desde 2020, conforme previsto nos documentos legais, como na Lei n.º 11.892/08, e sugerido na 4ª edição do CNCT. Assim, aos egressos do curso técnico oportuniza-se o acesso a curso superior de mesmo eixo tecnológico, a saber, Turismo, Hospitalidade e Lazer, na mesma instituição e *campus* em que foi concluído o curso técnico. Não há previsão, todavia, de política institucional e/ou ação afirmativa de incentivo ao acesso de egressos do curso Técnico em Gastronomia ao curso superior, sendo o ingresso indiscriminado aos candidatos e efetivado via Sistema de Seleção Unificada (SiSu), considerando o desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Ademais, o acesso ao curso superior de Tecnologia em Gastronomia pode ocorrer via transferência interna, por reopção de curso; transferência externa de outras instituições devidamente credenciadas pelo Ministério da Educação (MEC); aos portadores de diploma de cursos superiores de graduação em áreas afins e por convênio cultural.

## **5 TRAJETÓRIAS FORMATIVAS E LABORAIS DE MULHERES EGRESSAS DO CURSO TÉCNICO EM COZINHA**

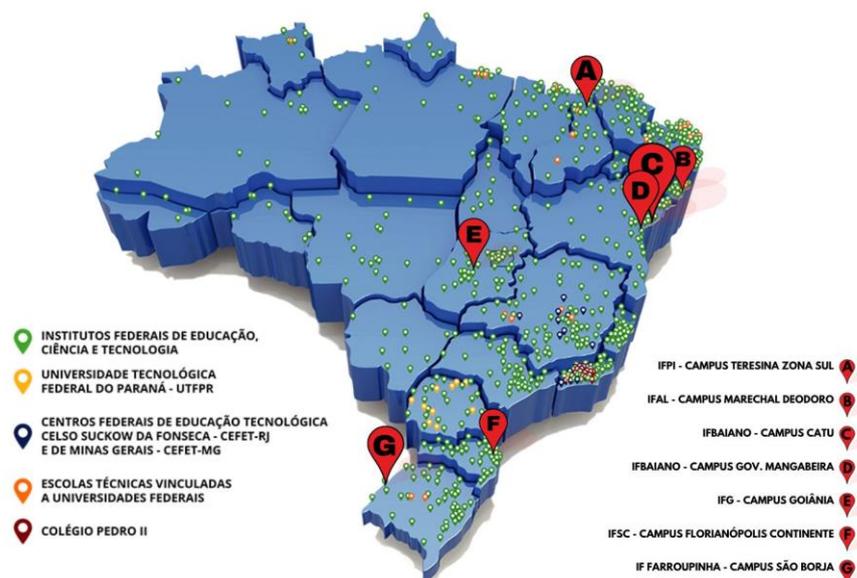
Nesta seção, são apresentados, analisados e discutidos os dados recolhidos por meio da aplicação de questionário, via *Google Forms*, a 60 estudantes egressas do curso Técnico em Cozinha, do IF Baiano, *Campus* Catu, acerca das suas trajetórias de educação e de trabalho. Interessa observar as implicações do Proeja nos itinerários construídos por essas mulheres, as possíveis contribuições para a continuação dos seus estudos e para a construção de novas trajetórias de escolarização, sobretudo mediante o acesso ao Ensino Superior. Também, interessa analisar a (re)inserção ou a permanência das egressas no mercado de trabalho.

Por tratar-se de um curso cujas vagas são preenchidas majoritariamente por mulheres negras, importa discutir a conexão histórica e socialmente tecida entre mulheres negras e o trabalho culinário, considerando aspectos relacionados à divisão sexual e racial do trabalho. Para tanto, as trajetórias das estudantes egressas são analisadas à luz da consubstancialidade das relações sociais de sexo, de raça e de classe, a fim de desvelar a imbricação estrutural entre os sistemas de opressão, dominação e exploração operados pelo patriarcalismo, racismo e capitalismo, e como esse entrecruzamento alcança os percursos singulares das mulheres pesquisadas. Discute-se, ainda, o lugar do trabalho não remunerado, executado pelas estudantes egressas, no decurso de suas trajetórias.

### **5.1 Composição das turmas do curso Técnico em Gastronomia por sexo, cor, renda e idade, ofertado pelo Proeja na Rede Federal em 2022**

O curso Técnico em Gastronomia, outrora denominado Técnico em Cozinha, ofertado pelo Proeja na Rede Federal, é buscado majoritariamente por mulheres, sobretudo negras, cuja renda familiar *per capita*, não raro, limita-se a um salário mínimo. No ano de 2022, o curso foi ofertado para turmas do Proeja em seis institutos da Rede Federal, a saber: IFPI, *Campus* Teresina Zona Sul; IFAL, *Campus* Marechal Deodoro; IF Baiano, *campi* Catu e Governador Mangabeira; IFG, *Campus* Goiânia; IFSC, *Campus* Florianópolis Continente; e IF Farroupilha, *Campus* São Borba, conforme ilustra a Figura 2, abaixo.

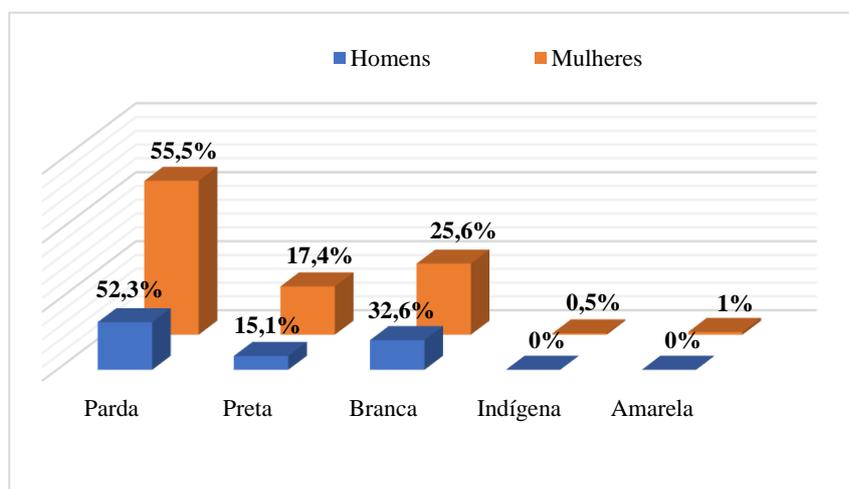
Figura 2 – Mapa do Brasil com as instituições da Rede Federal distribuídas por estado, com destaque para os Institutos Federais ofertantes do curso Técnico em Gastronomia pelo Proeja, em 2022



Fonte: Adaptado de mapa disponível no Portal do MEC (2023)

Naquele ano foi realizado um total de 761 matrículas, somadas as matrículas efetuadas pelos Institutos ofertantes. De acordo com dados disponibilizados pela Plataforma Nilo Peçanha, das 761 matrículas, 577 (75,8%) foram realizadas por mulheres. No Gráfico 1, a seguir, é possível verificar a relação entre homens e mulheres, por cor autodeclarada, matriculados no curso ofertado pelo Proeja nas instituições da rede, no ano de 2022.

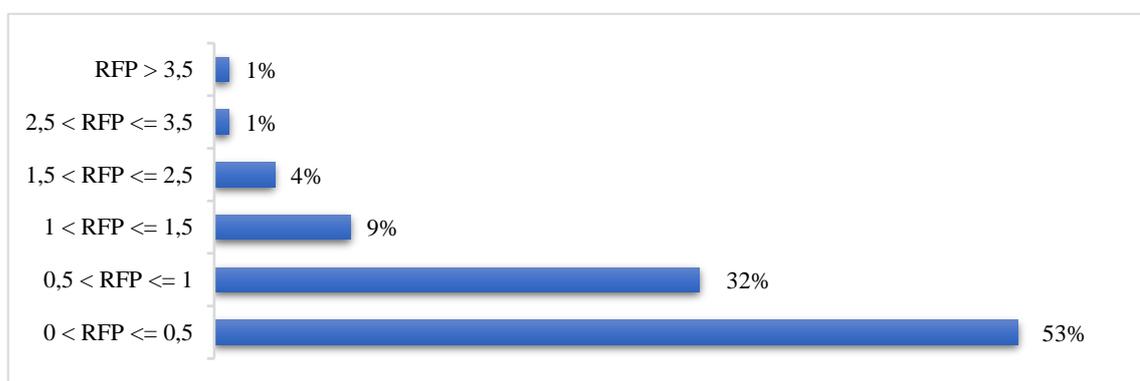
Gráfico 1 – Relação entre homens e mulheres, por cor autodeclarada, matriculados no curso Técnico em Gastronomia ofertado pelo Proeja na Rede Federal em 2022



Fonte: Elaboração própria a partir da Plataforma Nilo Peçanha (2023)

Ainda que 28,2% dos homens e 30,3% das mulheres matriculadas não tenham declarado cor, observa-se a predominância de estudantes negros e negras dentre aqueles que realizaram a autodeclaração. Adotado o critério do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e somados os percentuais de autodeclaradas pardas e pretas, o percentual de estudantes negras do curso Técnico em Gastronomia alcança 73%, como é possível aferir do Gráfico 1. Ainda de acordo com dados disponíveis na plataforma, a renda familiar *per capita* dessas estudantes concentra-se na faixa que vai de zero a um salário mínimo.

Gráfico 2 – Renda familiar *per capita* de mulheres matriculadas em 2022



Fonte: Elaboração própria a partir da Plataforma Nilo Peçanha (2023)

No entanto, vale considerar que 61,9% das estudantes não declararam renda, comprometendo a confiabilidade do dado apresentado no Gráfico 2, ainda que reflita uma dimensão das condições de classe de parte das mulheres matriculadas.

Tabela 1 – Faixa etária de estudantes mulheres matriculadas no curso Técnico em Gastronomia

Faixa etária	Percentual de matrícula
15 – 19	0,3%
20 – 44 anos	54,6%
45 – 60 anos	40,4%
Acima de 60 anos	4,7%

Fonte: Elaboração própria a partir da Plataforma Nilo Peçanha (2023)

A busca e a realização do curso Técnico em Gastronomia pelo Proeja, em 2022, motivadas pela continuidade e/ou conclusão dos estudos, pela profissionalização, ou ainda por ambas, acontecem já na vida adulta para a maioria das estudantes, conforme demonstra Tabela 1, acima.

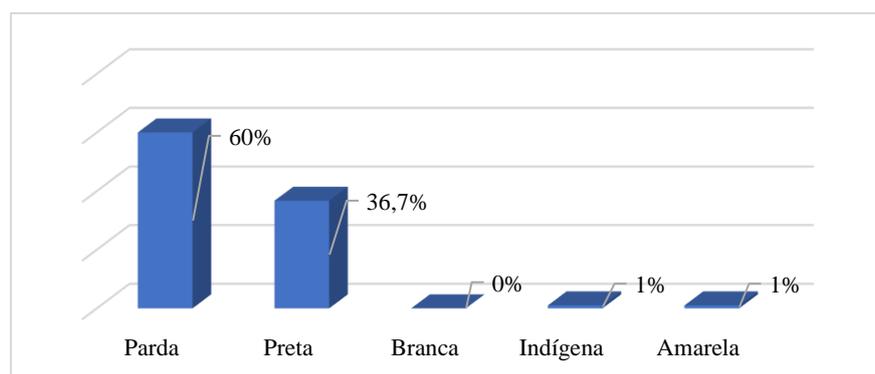
### 5.1.1 Composição do curso Técnico em Cozinha por sexo, cor, renda e idade, ofertado pelo Proeja no IF Baiano, Campus Catu, entre os anos de 2010 e 2019

Com base em informações e dados fornecidos pela Secretaria de Registros Acadêmicos (SRA) do *Campus Catu*, nas dez turmas abertas entre os anos de 2010 e 2019, um total de 339 estudantes ingressou no curso Técnico em Cozinha ofertado pelo *campus*, do qual 83,2% eram mulheres. Ao final do período necessário à integralização, conforme prevê o Projeto Pedagógico de Curso, à época, de três anos mínimos e cinco anos máximos, e após a realização do Estágio Curricular Obrigatório, formaram-se técnicas em cozinha 94 mulheres e 11 homens.

Por meio da aplicação de questionário a uma população de 60 estudantes egressas do curso, e com o propósito de conhecê-las, em suas trajetórias, para além dos dados levantados com a SRA, entre os dias 6 e 16 de outubro de 2023, essas mulheres puderam contar uma parte das suas trajetórias de estudo e de trabalho em resposta às 39 questões encaminhadas via *Google Forms*, após contato prévio.

Embora cada uma delas tenha acionado estratégias e arranjos particulares, a fim de conciliar suas vidas com o empreendimento requerido à obtenção do certificado de conclusão do Ensino Médio e do curso técnico pelo Proeja, em muito se assemelham entre si e aproximam-se daquelas matriculadas no curso, no ano de 2022, como apontam os dados dispostos do Gráfico 3, abaixo.

Gráfico 3 – Autodeclaração de cor das egressas participantes da pesquisa

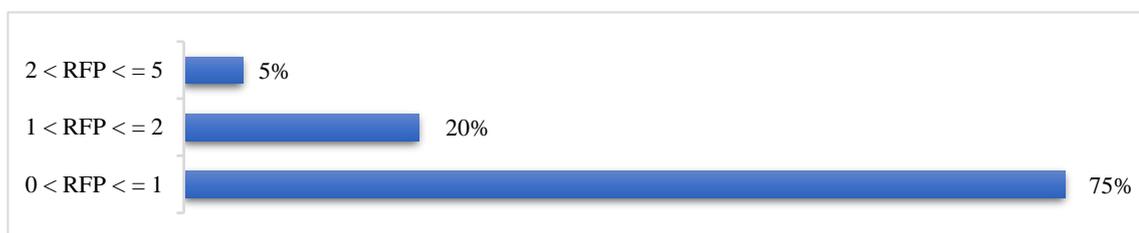


Fonte: Elaboração própria (2023)

Do IF Baiano, *Campus Catu*, 96,7% das estudantes egressas, técnicas em cozinha, se autodeclararam negras, como é possível constatar a partir do Gráfico 3. Quanto à renda, conforme apresenta o Gráfico 4, abaixo, 75% das egressas pesquisadas possuem renda

familiar *per capita* de até um salário mínimo, 20% possuem de um a dois salários mínimos, e apenas 5% possuem renda familiar *per capita* de dois a cinco salários mínimos.

Gráfico 4 – Renda familiar *per capita*



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Com relação à idade de ingresso no curso, observa-se a predominância de mulheres adultas de 30 a 45 anos de idade, representando 65% das egressas, enquanto 18,3% ingressaram quando somavam de 18 a 29 anos, e 16,7% possuíam de 46 a 60 anos no momento do ingresso. Os dados apontam para uma significativa distorção idade-série como possível decorrência de trajetórias escolares interrompidas, que não raro caracterizam os percursos dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos<sup>17</sup>.

Se em uma fotografia, as mulheres que figuram matriculadas nas turmas deste curso, no ano de 2022, em instituições da rede dispersas entre estados do Nordeste, Centro-Oeste e Sul do país, talvez guardassem muitas semelhanças com aquelas formadas técnicas em cozinha pelo *Campus* Catu. Ainda que não cheguem a exercer a profissão, por escolha, escassez de oportunidades ou por razão outra, essas mulheres carregam consigo no sexo, na raça, na classe e na decisão de profissionalizarem-se em cozinha, heranças sócio-historicamente construídas e deixadas pelas mulheres responsáveis pelo ofício culinário no Brasil décadas e séculos mais cedo.

Conforme Machado (2022, pp. 26-27), trata-se “[...] de uma história de longa duração do trabalho íntimo, invisibilizado e essencial de mulheres negras na cozinha” ainda ecoada no Brasil de agora que, sem cerimônia, “[...] conserva antigas estruturas de violência racial, de gênero e de classe, que são capazes de se atualizar e operar com eficiência na contemporaneidade”.

Não é possível ignorar, quando da oferta de um curso Técnico em Cozinha para mulheres negras nesse país, a complexidade e as contradições do contexto em que essa atividade profissional se inscreve. Não obstante marcados por violências interseccionadas, e, ainda de acordo com Machado (2022, p. 27), “[...] os novos lugares ocupados por cozinheiras

<sup>17</sup> Para um maior aprofundamento sobre o assunto, consultar Silva (2019).

negras, e mesmo sua existência no presente, são possibilitados por tecnologias de sobrevivência desenvolvidas pelas trabalhadoras que as antecederam”.

As trajetórias de cozinheiras negras construídas outrora e nos dias correntes, para Machado (2022, p. 29), desvelam os bastidores do trabalho na cozinha, naquilo que atestam sobre “[...] as estruturas de poder, a violência, a expropriação econômica e a acumulação de capital” nas quais está assentada a sociedade brasileira, e naquilo que anunciam quanto à agência e à resistência<sup>18</sup> dessas trabalhadoras negras em sua complexidade. Aqui, interessa destacar a contraposição necessária, e empunhada pela autora, ao caráter romantizador do papel sócio-histórico desempenhado por cozinheiras negras, e do tratamento a elas reservado, que, não sem o intuito de naturalizar as condições precárias e violentas de trabalho a que eram submetidas, encontrou espaço na produção intelectual de literatos, folcloristas e memorialista brancos, sobretudo do início do século XX (Machado, 2022).

O trabalho doméstico e, em particular, o trabalho culinário, essenciais ao funcionamento e à reprodução social, encerram massiva e reiteradamente as mulheres negras na divisão sexual e racial do trabalho no país

[...] em razão não apenas de uma exclusão econômica e educacional, mas especialmente pela existência de uma política racializada e de gênero no mercado de trabalho que torna sua feminilidade e negritude “inaptas” para o exercício de outras funções (Machado, 2022, p. 44).

A autora afirma ainda que

O trabalho na cozinha é uma das formas mais ilustrativas de enxergar como a manutenção do funcionamento da sociedade brasileira e de sua economia depende (e sempre dependeu) de mulheres negras em condições primeiramente escravizadas, mais tarde, precárias e miseráveis, e do não reconhecimento dessa dependência (Machado, 2022, p. 44).

Há, portanto, uma conexão histórica e socialmente tecida entre mulheres negras e o trabalho culinário doméstico que, desvalorizado, invisibilizado e executado em condições precárias e exaustivas, situa uma parcela importante de mulheres no mercado de trabalho bem antes da década de 1970, comumente apontada enquanto marco temporal da inserção de mulheres no mercado de trabalho no Brasil. Ainda para Machado (2022, p. 46) não é raro que “[...] a historiografia tradicional ao privilegiar experiências específicas de trabalho, como as

---

<sup>18</sup> Machado (2022) propõe a ampliação das noções de agência e resistência a fim de alcançar as percepções críticas, as tecnologias de sobrevivência e as ações estratégicas desenvolvidas por cozinheiras negras diante das opções restritas que encontram à disposição em cada período e a cada trajetória, frente às condições de trabalho e de vida impostas. A autora defende que nem vítimas completas da exclusão social e econômica e nem heroínas abnegadas, essas mulheres são indivíduos complexos, capazes de afetar intencionalmente os seus destinos.

trajetórias do trabalho livre ou de mulheres brancas e/ou classe média, invisibiliza as condições e o papel do trabalho escravo, doméstico ou informal na história brasileira”.

O trabalho culinário executado por mãos, braços e corpos negros, “imprescindível durante o período escravista”, foi o principal responsável, ao longo de quase três séculos, por produzir a alimentação brasileira não apenas no espaço restrito da casa, mas também fora dela, “[...] por mulheres escravizadas que trabalhavam no sistema de ganho, além de livres e libertas, que exerciam diversas atividades comerciais relacionadas à alimentação” (Machado, 2022, p. 49). Iniciado o século XXI, as mulheres negras seguiram maioria no trabalho doméstico e assim permanecem. De acordo com dados divulgados pelo Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), ao final de 2022 as mulheres representavam 91,4% da força de trabalho empregada no setor, das quais 67,3% eram negras (O trabalho [...], 2023).

Importa destacar que tal conexão é tecida, ademais, por estratégias de sobrevivência e de resistência frente à brutalidade do trabalho imposto, que encontram na cozinha não somente lugar de confinamento forçado como uma dimensão de “[...] hierarquias espaciais racializadas que definem que a cozinha é o lugar de mulheres negras, em condições precárias de trabalho e silenciadas” (Machado, 2022, p. 253), como também espaço de territorialidade feminina e negra que serve à

[...] composição de conhecimento culinário, de redes de sociabilidade, de apoio e de afeto. Tão importante quanto o espaço da cozinha é o cozinhar enquanto técnica e trabalho na manutenção de seu sustento (e dos seus), na conquista de uma possível ascensão social e no apoio a projetos sociais e coletivos (Machado, 2022, p. 253).

Como anuncia Machado (2022, p. 21), e pensando nas mulheres negras que buscam o curso Técnico de Cozinha como meio para sua profissionalização, “[...] são as cozinheiras negras que executam o trabalho mais radical de todos: o de garantir um futuro para uma população que ‘não deveria ter sobrevivido’”. Conforme abordado adiante, em subseção específica, a necessidade de ingressar ou de se manter no mercado de trabalho é preponderante no momento da escolha pelo curso entre as estudantes egressas pesquisadas e possivelmente movidas pela tarefa primeira de garantir a sua existência e a dos seus.

## **5.2 Trajetórias formativas das egressas do curso Técnico em Cozinha**

O curso Técnico em Cozinha, ofertado pelo Proeja no *Campus* Catu, possibilita, a um só tempo, a profissionalização e a elevação da escolaridade de suas(seus) educandas(os) na

medida em que integra a Educação Profissional ao Ensino Médio. Aqui, interessa entender se as egressas do curso construíram novas trajetórias de escolarização e de que modo a promoção da verticalização no IF Baiano alcança essas estudantes enquanto estímulo para o acesso aos cursos de graduação ofertados pelo próprio *campus*.

Os dados recolhidos apontam para uma perceptível mobilidade de escolaridade entre gerações, tendo como indicador o nível de instrução alcançado. Quando verificado o nível de escolaridade da pessoa que esteve responsável, direta e principalmente, pela criação das mulheres que se formaram técnicas em cozinha, e as trajetórias formativas construídas por elas próprias, é possível identificar uma mobilidade ascendente de escolaridade, ou seja, as mulheres pesquisadas conseguiram, majoritariamente, atingir nível de instrução mais elevado que o alcançado pela pessoa que as criou, como se pode ver na Tabela 2, abaixo.

Tabela 2 – Níveis de escolaridade intergeracional

Nível de escolaridade da(o) responsável	Nível de escolaridade das estudantes egressas do curso Técnico em Cozinha					
	Não estudou	Fundamental incompleto	Fundamental completo	Médio incompleto	Médio completo	Superior (in)completo ou mais
Não estudou	-	-	-	-	15%	5%
Fundamental incompleto	-	-	-	-	31,6%	1,6%
Fundamental completo	-	-	-	-	3,3%	3,3%
Médio incompleto	-	-	-	-	1,6%	
Médio completo	-	-	-	-	20%	8,3%
Superior (in)completo ou mais	-	-	-	-	3,3%	3,3%
Não soube informar	-	-	-	-	3,3%	

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Dentre as egressas pesquisadas, 70% superaram o nível de escolaridade de quem as criou. Para 23% não houve mobilidade em razão de terem alcançado o mesmo nível de escolaridade dos responsáveis por sua criação e para 3% das estudantes houve mobilidade descendente. É possível que a mobilidade de escolaridade ascendente, percebida entre gerações, guarde a expectativa de uma mobilidade também social e da quebra de ciclos de vida marcados por processos de exclusão.

Em estudo sobre a associação da classe social de origem<sup>19</sup> e da cor da pele com as chances de mobilidade social ascendente, Ribeiro (2006) analisa a desigualdade de oportunidades entre grupos de classe e de cor. Para tanto, toma como ponto intermediário o nível educacional alcançado. Embora o autor não considere a variável sexo em seu estudo,

<sup>19</sup> No referido estudo, a classe social de origem é mensurada a partir da ocupação do pai dos respondentes quando estes tinham 14 anos (Ribeiro, 2006).

oferece contribuições importantes à discussão e conclui que a desigualdade racial nas chances de mobilidade está presente apenas para indivíduos com origem nas classes mais altas, enquanto para brancos, pardos e pretos com origem nas classes mais baixas, as chances de mobilidade social são semelhantes, ou seja, “[...] a desigualdade de oportunidade está presente no topo da hierarquia de classe, mas não na base desta hierarquia” que o leva a sugerir que “[...] a discriminação racial ocorre principalmente quando posições sociais valorizadas estão em jogo” (Ribeiro, 2006, p. 863).

Quando analisa a escolaridade, Ribeiro (2006) constata que nas transições educacionais até a entrada no Ensino Médio, a desigualdade de classe é muito maior do que a de raça, ao passo que para completar um ano de universidade e terminá-la, a desigualdade racial é quase tão grande quanto a de classe. Por fim, ao analisar os efeitos da escolaridade alcançada, a raça e a classe de origem nas chances de mobilidade ascendente, Ribeiro (2006, p. 864) conclui que

[...] o efeito da raça sobre as chances de mobilidade, levando-se em conta escolaridade e classe de origem, estão presentes apenas para pessoas com mais de 10 ou 12 anos de educação entrando na classe de profissionais, administradores e empregadores. Com mais de 12 anos de escolaridade, brancos têm em média três vezes mais chances do que não-brancos de experimentar mobilidade ascendente para as classes mais privilegiadas. Embora a educação seja importante para qualquer tipo de mobilidade ascendente, a desigualdade racial está presente apenas nas chances de mobilidade para o topo da hierarquia de classes.

É possível depreender das conclusões a que chega Ribeiro (2006) que à mobilidade social ascendente concorre não apenas a variável escolaridade, mas a classe social de origem e a raça, ainda que de modos distintos; e que mesmo a escolaridade alcançada é significativamente influenciada pela classe social e pela cor da pele.

Para o exame da dinâmica de mobilidade social e de escolaridade de mulheres negras, sugere-se a articulação entre as variáveis raça, classe e gênero que, devidamente historicizada e socioeconomicamente contextualizada, pode contribuir para o aprofundamento da análise. Sobre essa articulação, Carneiro (2003, p. 119) elucida que

*A fortiori*, essa necessidade premente de articular o racismo às questões mais amplas das mulheres encontra guarida histórica, pois a “variável” racial produziu gêneros subalternizados, tanto no que toca a uma identidade feminina estigmatizada (das mulheres negras), como a masculinidades subalternizadas (dos homens negros) com prestígio inferior ao do gênero feminino do grupo racialmente dominante (das mulheres brancas). Em face dessa dupla subvalorização, é válida a afirmação de que o racismo rebaixa o *status* dos gêneros. Ao fazê-lo, institui como primeiro degrau de equalização social a igualdade intragênero, tendo como parâmetro os padrões de realização social alcançados pelos gêneros racialmente dominantes. Por isso, para as mulheres negras atingirem os mesmos níveis de desigualdades existentes entre homens e mulheres brancos significaria experimentar uma extraordinária

mobilidade social, uma vez que os homens negros, na maioria dos indicadores sociais, encontram-se abaixo das mulheres brancas.

Com relação aos percursos escolares que antecederam o ingresso das estudantes pesquisadas no Ensino Médio, a quase totalidade das participantes, 92%, afirmou ter cursado o Ensino Fundamental em escola pública, sendo 20% delas egressas da EJA. Observa-se, ainda, que, para 38 estudantes, as trajetórias escolares precisaram ser interrompidas, enquanto 22 responderam que não ficaram fora da escola durante o seu percurso escolar, embora todas tenham acessado o curso Técnico em Cozinha com no mínimo 18 anos completos, critério exigido para o ingresso no curso. Considerando que, não raro, o curso recebe estudantes com Ensino Médio concluído ou por concluir, é possível que para algumas delas a chegada ao Proeja seja parte de uma trajetória escolar sem interrupções temporais consideradas relevantes.

Sobre a formação profissional, 71% responderam ter sido o Técnico em Cozinha o primeiro curso técnico realizado. Apenas 15 egressas haviam realizado curso técnico antes de ingressarem no Proeja e somente duas delas o fizeram na mesma área de atuação profissional, 3,3% do universo das respondentes.

Quando questionadas sobre se o curso contribuiu para a continuação dos estudos após a conclusão do Ensino Médio, 70% afirmaram que sim. Destas, 28% identificaram o estímulo à vontade de continuar estudando como contribuição, 25% não informaram de que modo o curso contribuiu, 21% afirmaram que o curso contribuiu para o acesso ao Ensino Superior, 12% apontaram a conclusão do Ensino Médio e aquisição de mais conhecimento como contribuições, 7% ingressaram em outros cursos técnicos, 4,7% relataram que o curso as ajudou a se descobrir capazes de ir além do Ensino Médio e 2,3% afirmaram que contribuiu em razão de ser dada a oportunidade de fazer o ensino superior na mesma instituição.

Diante dos questionamentos acerca do que esperam da vida e com o que sonham foram capturadas falas como: “Fazer faculdade de gastronomia”; “[...] quero cursar o doutorado pra mostrar para a minha mãe que escolhi a profissão certa. Ela diz que não era pra eu fazer curso de cozinha”; “Terminar a minha pós e tentar ingressar no mercado de trabalho”; “Estudar e concluir o nível superior”; “Espero poder fazer faculdade um dia”; “Gostaria de ter feito o curso de gastronomia e ter me formado nutricionista”; “Crescer na área em que faço meu curso de enfermagem e instrumentação cirúrgica”; “Poder concluir o curso de gastronomia”; “Espero que possa terminar minha graduação em ADS e fazer um concurso público”; “Concluir o curso de Gastronomia, fazer pós-graduação e trabalhar pra mim”; “Fazer faculdade de fisioterapia”; “Conquistar meus objetivos de adquirir mestrado”; “Fazer

faculdade”; “Estudar nutrição ou gastronomia”; “Projeto para 2024 [é fazer] faculdade de assistência social”; e “Fazer gastronomia”. Verifica-se, portanto, que as estudantes puderam não apenas concluir a Educação Básica, e obter uma formação técnica, como passaram a aspirar a continuidade dos seus percursos formativos, e a acreditar ser possível alcançar níveis de escolarização anteriormente não almejados.

Observa-se que treze egressas respondentes acessaram o Ensino Superior após a conclusão do curso Técnico em Cozinha, doze das quais ingressaram em graduações ofertadas pelo *Campus Catu*, a saber: dez mulheres ingressaram no curso superior de Tecnologia em Gastronomia, uma, no curso superior de Licenciatura em Química, e uma ingressou no curso superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS).

Interessa destacar que o curso superior de Tecnologia em Gastronomia oferta vagas desde 2020, das quais dez foram ocupadas por mulheres egressas do Proeja, até o ano de 2023. Ainda que a verticalização dos itinerários formativos seja uma premissa dos Institutos Federais, chama a atenção não haver qualquer normatização específica voltada à sua promoção de modo a garantir a isonomia nos processos de acesso ao Ensino Superior, por exemplo, e a sua efetiva democratização, com vistas à redução de desproporções educacionais entre pessoas que tiveram oportunidades tão díspares de acesso à educação escolar.

Com o propósito de defender a necessidade premente da promoção de verticalização institucional dos itinerários de egressas e egressos da EJA, devidamente normatizada, cabe o resgate das funções da Educação de Jovens e Adultos, em acordo com a sistematização elaborada por Cury (2000), quando da relatoria do Parecer CNE/CEB n.º 11/2000. À EJA compete as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, conforme aponta o documento. Por função reparadora, se entende

[...] não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante (Brasil, 2000, p. 7).

O Parecer considera que essa função se articula com a demanda de inúmeras pessoas que não tiveram uma adequada correlação idade-série em seu itinerário educacional e nem a possibilidade de prosseguimento de estudos. Assim, “[...] a igualdade perante a lei, ponto de chegada da função reparadora, se torna um novo ponto de partida para a igualdade de oportunidades” (Brasil, 2000, p. 9).

A função equalizadora, pensada para dar cobertura, sobretudo a trabalhadores e “outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados” (Brasil, 2000, p. 9), considera

A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes “novos” alunos e “novas” alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização (Brasil, 2000, p. 9).

A Educação de Jovens e Adultos tem, diante de si, “[...] pessoas maduras e talhadas por experiências mais longas de vida e de trabalho” (Brasil, 2002, p. 10) para as quais um processo inicial de alfabetização não basta e nem deve bastar. De acordo com o Parecer, “A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas” e, por esta razão, “[...] os desfavorecidos, frente ao acesso e à permanência na escola, devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros”. Assim, “[...] o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade” (Brasil, 2000, p. 10).

Por fim, a função qualificadora é, ela mesma, o “próprio sentido da EJA” na medida em que tem como base

[...] o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (Brasil, 2000, p. 11).

As funções mencionadas parecem suficientemente elucidativas da importância de fortalecer os cursos do Proeja nos Institutos Federais e, em particular, no IF Baiano, bem como de favorecer a ampliação dos percursos formativos de seus/suas egressos/as. Sem que haja uma política institucional específica, a realização da verticalização dos itinerários de formação recai única e exclusivamente sobre os sujeitos. E é sabido que recai de modo desigual sobre sujeitos que dispuseram de desiguais oportunidades ao longo de suas trajetórias escolares.

Se dez vagas do curso superior de Tecnologia em Gastronomia foram ocupadas por egressas de um curso do Proeja, ofertado pela mesma instituição e de mesmo eixo tecnológico, uma indagação se impõe: quantas mais poderiam ter acessado o Ensino Superior não fosse a

ausência de política, ou ação afirmativa, que impulse institucionalmente a verticalização dos itinerários formativos daquelas e daqueles que tiveram, ao longo da vida, o direito à educação escolar negado? Tal questionamento se ampara nos seguintes dados: 78% das egressas respondentes não acessaram o Ensino Superior e 70% afirmaram não estar atualmente estudando, das quais 90% manifestaram a vontade de voltar a estudar. Caberia ao Instituto e ao *campus*, frente a esse cenário, a responsabilidade de uma intervenção com o propósito de promover uma verticalização que efetivamente alcance as(os) estudantes egressos de cursos ofertados pelo Proeja?

Uma etapa importante, e não realizada institucional e sistematicamente no âmbito dos cursos do Proeja, antecede qualquer tomada de decisão quanto à possível elaboração e implantação de ação afirmativa que objetive a promoção da verticalização de itinerários formativos de egressas(os) da Educação de Jovens e Adultos ofertada pelo IF Baiano, qual seja, a efetivação do Programa de Acompanhamento de Egressos (PAE). O PAE tem por objetivo geral “Desenvolver mecanismos para acompanhar o percurso profissional do egresso, bem como promover meios de constante atualização da sua formação” (IF Baiano, 2016, p. 2). Ademais, compete ao PAE, dentre outros objetivos específicos, o atendimento às necessidades e demandas expressas pelos egressos, o incentivo à educação continuada e a promoção da melhoria da qualidade de políticas administrativas relacionadas ao egresso (IF Baiano, 2016). A efetivação do programa se coloca, portanto, fundamental para a realização de leitura e a elaboração de diagnósticos mais precisos quanto à dimensão real da demanda por ensino superior para egressos e egressas de cursos do Proeja.

### **5.3 Trajetórias laborais das egressas do curso Técnico em Cozinha**

Quando observadas as trajetórias de trabalho construídas pelas mulheres participantes da pesquisa, há duas dimensões que se configuram centrais para análise: se a formação técnica contribui para a (re)inserção ou permanência das egressas no mercado de trabalho; e como as trajetórias de trabalho dessas mulheres articulam-se com o seu pertencimento de classe, de sexo e de raça.

#### *5.3.1 Considerações acerca da relação entre a formação técnica e a (re)inserção no mercado de trabalho*

Quanto à primeira dimensão, se a formação técnica contribui para a (re)inserção ou permanência das estudantes no mercado de trabalho, constata-se que o retorno à escola para a maior parte das egressas é, sobretudo, a declaração de uma expectativa de melhora das condições de vida e de trabalho. Quando questionadas acerca da principal motivação para a escolha de cursar o Técnico em Cozinha, 69% das estudantes apontaram motivos relacionados à satisfação de necessidades e/ou desejos referentes ao trabalho, tais como: oportunidade de trabalho, possibilidade de bom salário, aperfeiçoamento profissional, mudança de cargo no lugar onde já trabalhava, e manutenção do emprego como exigência do empregador. Para 19% dessas mulheres, a principal motivação relaciona-se à satisfação de necessidades e/ou desejos concernentes aos estudos. A influência de familiares foi preponderante no momento da escolha do curso para 8% das estudantes egressas, e para 4% outros motivos se impuseram, tais como: realização pessoal, construção de laços sociais e afetivos, e fuga de uma relação abusiva e violenta.

Sendo a conclusão do Ensino Médio e a qualificação profissional suficientes para preencher os requisitos mínimos necessários à sua (re)inserção no mercado de trabalho, os esforços engendrados no retorno à educação formal, a partir da escolha de um curso técnico integrado à Educação Básica, prometem valer a pena.

O trabalho guarda, portanto, centralidade entre as razões que moveram essas mulheres a buscarem o curso. De acordo com Castel (1997 *apud* Santos *et al.*, 2017, p. 123)

o trabalho se configura para os sujeitos como referência econômica, psicológica, cultural e simbólica na estruturação de suas existências. O trabalho deve ser visto “[...] não apenas como relação técnica de produção, mas como um suporte privilegiado de inscrição na estrutura social”.

Mais do que participar da decisão de retomar os estudos, a necessidade de trabalhar é central nas trajetórias de vida das estudantes egressas. Ainda na infância, e provavelmente movidas pelo imperativo de complementar a renda familiar, 5% das estudantes começaram a realizar trabalho remunerado entre 5 e 10 anos de idade, e 16,7%, começaram entre 11 e 14 anos. A percentagem daquelas que começaram a trabalhar na adolescência, entre 15 e 19 anos, soma 35% e as que começaram na juventude e na vida adulta, acima dos 20 anos, representam 31,7%. Entre as respondentes, 11,7% nunca realizaram atividade remunerada.

Observa-se que quanto menos idade possuíam ao ingressar no mundo do trabalho, mais suscetíveis estiveram a vínculos precários. Das 34 respondentes que começaram a trabalhar antes dos 20 anos completos, 85,3% iniciaram as suas trajetórias laborais por meio do trabalho informal, 11,8% iniciaram com carteira assinada e 2,9%, em estágio. Ao passo que, das 19

respondentes que começaram a trabalhar após os 20 anos de idade, 68,4% iniciaram com carteira assinada, 15,8%, em trabalho informal e 15,8%, em estágio.

É possível que a baixa escolaridade das mais jovens, ou ainda, a condição social de suas famílias, no momento da sua inserção laboral, não as tenha permitido escolha diante das oportunidades de trabalho que surgiram, a despeito das condições e das frágeis formas de vinculação. De acordo com Coelho e Aquino (2009, p. 280), “Ao contrário da realidade laboral dentro da formalidade, não é tão fácil encontrar dados sobre a inserção dos jovens no mercado informal, muito menos achar informações mais precisas sobre inserções marginais e de exploração”. No entanto, os autores apoiam-se em pesquisas cujos achados assemelham-se aos dados levantados com as egressas, relacionados à idade de inserção laboral e à precarização dos vínculos.

Sampaio (2006) apresenta uma pesquisa do Instituto de Desenvolvimento do Trabalho (IDT) datada de 2003 que nos traz alguns dados sobre informalidade que podem servir como base. Dos 64% dos jovens na faixa etária de 15 a 24 anos, que estavam empregados (ou seja, entre aqueles que estavam registrados), cerca de 48% estavam sem carteira assinada. Entre os que tinham de 18 a 24 anos, o percentual dos sem carteira caía para 43%. A carteira de trabalho não assinada foi a referência adotada na pesquisa para definir os trabalhadores que estão na informalidade (Coelho; Aquino, 2009, p. 280).

Os autores apontam que “[...] o nível de informalidade e precariedade laboral é mais elevado entre os menos instruídos. Eles acabam ocupando vagas de menor remuneração e em posições subordinadas na hierarquia do trabalho” (Coelho; Aquino, 2009, p. 281). Do mesmo modo, quanto menor a renda familiar, mais cedo são inseridos no mercado de trabalho e mais expostos estão ao desemprego e à precarização.

Quando discutem o trabalho precário e a baixa qualificação diante da nova configuração do mercado de trabalho, orientada pelos processos de reestruturação produtiva, Santos *et al.* (2017, p. 110) consideram que

Nesse contexto, destaca-se o papel da escola que, atualmente, depara-se com o desafio de incluir, por meio da educação, aqueles que, no decurso da história, vêm sendo excluídos de um horizonte de emprego assalariado. Por consequência, esse grupo de pessoas, em um primeiro momento, insere-se na informalidade e se distanciam da formação educacional e da qualificação profissional, haja vista a necessidade imediata de luta pela sobrevivência, a princípio provisória, mas que, com o passar do tempo, acaba se tornando uma prática permanente numa sociedade de riscos.

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PnadC) relativos ao intervalo que compreende o 4º trimestre de 2022 e o mesmo trimestre de 2023, informam

que o segmento dos trabalhadores informais<sup>20</sup> equivalia a 39,1% da população ocupada no país. Dentre os que têm inserção informal, os negros são maioria e representam 41% das trabalhadoras e 43,2% dos trabalhadores ocupados em situação de informalidade (DIEESE, 2024).

Durante o curso Técnico em Cozinha, 33 respondentes realizaram atividade remunerada, formal ou informalmente. Embora as implicações decorrentes da necessidade de conciliar trabalho remunerado com os estudos não tenham sido capturadas por esta pesquisa, sobretudo para a configuração de assimetrias relacionadas à permanência e às vivências escolares, pesquisas realizadas no campo da Educação de Jovens e Adultos ocupam-se, não raro, em analisar a relação entre a dificuldade de conciliar o trabalho e os estudos, e os índices de infrequência e de evasão escolar, tais como aquelas realizadas por Soares (2007), Freire (2014) e Silva e Alencar (2021).

Embora as estudantes carreguem consigo expectativas relacionadas a melhores condições de trabalho e de vida, quando ingressam no curso Técnico em Cozinha, a aposta na qualificação profissional como condição para o acesso ao emprego merece atenção. Conforme Silva (2012, pp. 117-118) aponta, quando do estudo do desemprego entre jovens qualificados,

Inserir os processos educativos e a qualificação profissional numa relação linear com o desenvolvimento econômico e social e com a inserção no mercado de trabalho e, mais recentemente, com as políticas de “formação de competências para a empregabilidade” demonstra as formas mediante as quais o pensamento dominante representa o caminho do enfrentamento das crises constantes e cada vez mais profundas do sistema capitalista.

Ainda de acordo com o autor, não se trata de negar o valor da escolarização e da qualificação profissional, “Apenas elucidada-se a existência de eventuais efeitos perversos associados às profecias que as mesmas tendem a ocultar, especialmente a que estabelece uma relação direta, sem mediações, entre a educação e o desemprego” (Silva, 2012, p. 119).

Trata-se, portanto, de uma expectativa legitimada pelo discurso hegemônico que transfere para o

[...] trabalhador a responsabilidade pelo seu sucesso e/ ou fracasso, contribuindo, assim, para que o desemprego deixe de ser considerado um problema econômico e político e passe a ser concebido como um problema individual, cuja gênese reside num déficit de conhecimento [...] (Silva, 2012, p. 58).

---

<sup>20</sup> Foram considerados informais: empregados no setor privado sem carteira de trabalho assinada; empregado doméstico sem carteira de trabalho assinada; empregador sem registro no CNPJ; trabalhador por conta própria sem registro no CNPJ; e trabalhador familiar auxiliar (DIEESE, 2024).

Em outubro de 2023, 60% das egressas participantes deste estudo estavam desempregadas. Quanto ao motivo, a maior parte das respondentes, 46,4%, identificou a falta de oportunidades e vagas de emprego na cidade em que residem. Foram apontados, ainda, como motivos para não estarem empregadas: problemas de saúde, por 14,2% das respondentes; incompatibilidade com os estudos, por 10,7%; idade avançada, por 7%; incompatibilidade com as tarefas relacionadas ao cuidado de familiares, também por 7%; aposentadoria, por 3,5%; residência em zona rural, por 3,5%; incompatibilidade com auxílio social recebido, 3,5% e por decisão do esposo, 3,5%.

Dentre aquelas empregadas, menos da metade trabalhava na área de formação, quando da aplicação do questionário, equivalendo a 18,3% do universo das mulheres pesquisadas. Embora tenha configurado interesse inicial deste estudo observar a inserção das estudantes egressas no mercado de trabalho em atividades correlatas à formação técnica adquirida, o baixo percentual de mulheres empregadas em postos de trabalho relacionados ao setor de serviços de alimentação mostrou se tratar de dimensão pouco relevante para a análise do conjunto das trajetórias laborais construídas após a conclusão do curso.

Diante dos dados coletados acerca da (re)inserção das egressas no mercado de trabalho, observa-se que o investimento em formação profissional e em escolaridade parece não ser suficiente para a garantia do emprego ou de melhores condições socioeconômicas, sobretudo para as mulheres negras. Conforme elucida Segnini (2000), a condição desigual vivida pela mulher é um forte argumento para tornar relativa a relação entre escolaridade e inserção no mercado de trabalho.

Quando analisa a participação da mulher no mercado de trabalho entre os anos 1985 e 1995, Segnini (2000) já constatava que, embora o crescimento da participação da mulher (63%) fosse superior ao do homem (20,8%), e que os índices de escolaridade das mulheres, a partir do 8º ano de estudo, superassem a escolaridade masculina,

A segregação sexual no trabalho persiste como um fenômeno mundial. O inegável crescimento da participação das mulheres no mercado de trabalho e a escolaridade elevada alteram pouco suas condições socioeconômicas. A desigualdade entre homens e mulheres se expressa de diferentes formas, como a posição ocupada pelas mulheres no mercado de trabalho (17,2% de trabalhadoras domésticas, 13,1% de não-remuneradas, 9,3% de trabalhadoras para auto-consumo), perfazendo um percentual de 40% de postos de trabalho precários enquanto para os homens esse índice é de 10,7% (Segnini, 2000, p. 77).

A formação técnica obtida pelas egressas não poderia, portanto, responder por sua (re)inserção ou permanência no mercado de trabalho. Tal constatação não se contrapõe aos princípios norteadores do Proeja e àquele que, em particular, compreende o trabalho como

princípio educativo, considerando que “A vinculação da escola média com a perspectiva do trabalho não se pauta pela relação com a ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho” (Brasil, 2007a, p. 38). O trabalho é aqui entendido enquanto “ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem” (Brasil, 2007a, p. 38) e a educação, tomada como um fim em si mesma.

### 5.3.2 *As trajetórias laborais no entrecruzamento das relações de classe, sexo e raça*

A segunda dimensão, igualmente central para a análise das trajetórias de trabalho das estudantes egressas, tem por intuito compreender como essas trajetórias articulam-se com o pertencimento de classe, de sexo e de raça das mulheres formadas técnicas em cozinha.

Recorre-se, para tanto, ao alargamento do conceito de trabalho que, de acordo com Hirata (1993), é necessário para considerar o trabalho doméstico e assalariado, remunerado e não remunerado, formal e informal, como sendo modalidades de trabalho. De outro modo, não seria possível enxergar as trajetórias de trabalho de mulheres negras que se profissionalizam em cozinha, em sua extensão e complexidade.

Conforme evidencia Kergoat (2018, p. 59),

Se as estratégias dos homens em relação ao trabalho e ao emprego podem ser relacionadas a dados que pertencem ao mundo da produção (mercado de trabalho, formação, estabilidade de emprego, salário, etc.), as mulheres se determinam *desde o início e simultaneamente* em relação ao trabalho produtivo e ao trabalho reprodutivo.

O trabalho reprodutivo, tomado aqui em seu sentido concreto, remete ao trabalho doméstico “[...] que ultrapassa amplamente as tarefas domésticas para incluir os cuidados corporais e afetivos com os filhos, o seguimento de sua escolaridade e, mesmo, a produção física das crianças” (Kergoat, 2018, p. 89). Trabalho, invisível e desvalorizado, é não somente imposto às mulheres como tornado atributo natural da sua psique e personalidade, como necessidade interna e aspiração inerentes à natureza feminina (Federici, 2019). Diferente de uma soma de tarefas, o trabalho doméstico é considerado “[...] atividade integrada tão produtora de riquezas quanto o trabalho assalariado, senão mais; ele se define como ‘modo de produção doméstico’, ou como uma ‘relação de serviço’ – a disponibilidade permanente do tempo das mulheres a serviço da família” (Kergoat, 2018, p. 89).

Os movimentos e estudos feministas, sobretudo a partir das décadas de 1960 e 1970, expuseram a importância da reprodução e do trabalho doméstico realizado pelas mulheres para a acumulação de capital, provocando uma

[...] reconsideração das categorias marxistas e um novo entendimento da história, dos fundamentos do desenvolvimento capitalista e da luta de classes. A partir do início da década de 1970, uma teoria feminista ganhou corpo ao radicalizar a mudança teórica inaugurada com as críticas terceiro-mundistas a Marx, confirmando que o capitalismo não é necessariamente identificável com o trabalho contratual e assalariado [...]. Do lado positivo, o entendimento do trabalho reprodutivo tornou possível a compreensão de que a produção capitalista depende da produção de um tipo particular de trabalhador - e, portanto, de um tipo particular de família, sexualidade e procriação -, o que levou a uma redefinição da esfera privada como uma esfera das relações de produção e como um terreno de luta anticapitalista (Federici, 2019, pp. 204-205).

O trabalho reprodutivo é, portanto, responsável pela “[...] produção e reprodução do meio de produção mais indispensável ao capitalista: o próprio trabalhador” (Federici, 2019, p. 209), seja ele filho(a), sobrinho(a), neto(a), marido ou a própria mulher, ao tempo em que a sua não remuneração e desvalorização, enquanto trabalho, se estende à desvalorização da posição social de suas responsáveis por excelência, as mulheres, sobretudo as não brancas.

Conforme elucidada Federici (2019, p. 50), os anos de trabalho feminino fora de casa têm demonstrado que conseguir um segundo trabalho não muda esse papel.

O segundo trabalho não só aumenta nossa exploração como também reproduz simplesmente o nosso papel de diversas formas. Para onde quer que olhemos, podemos observar que os trabalhos executados por mulheres são meras extensões da condição de donas de casa em todas as suas facetas. Não apenas nos tornamos enfermeiras, empregadas domésticas, professoras, secretárias - todas as funções para as quais fomos treinadas dentro de casa -, mas estamos no mesmo tipo de relação que dificulta a nossa luta dentro de casa: isolamento, o fato de que a vida de outras pessoas depende de nós, a impossibilidade de enxergar onde começa o nosso trabalho e onde ele termina, onde nosso trabalho termina e onde começam nossos desejos.

É no entrecruzamento das relações sociais de classe, de sexo e de raça, na materialidade do trabalho produtivo e reprodutivo, e nas práticas sociais que daí decorrem, que as mulheres egressas do curso Técnico em Cozinha tecem as suas experiências e itinerários de trabalho.

Pensadas enquanto relações consubstanciais, transversais e não passíveis de hierarquização entre si, as relações sociais de classe, de sexo e de raça, conforme propõe Kergoat (2018, p. 87), “[...] são indestrinçáveis no seio da matriz societal”. Embora consubstanciais, são relações de forças vivas, fundamentalmente dinâmicas e historicamente situadas. Assim, “[...] estão permanentemente se recolocando e recompondo no fio das práticas sociais” (Kergoat, 2018, p. 151) que necessariamente variam no espaço e no tempo.

Aqui interessa perceber que a qualificação profissional escolhida pelas egressas, quando da decisão de realizar o curso Técnico em Cozinha, guarda particular identificação com atividades realizadas no âmbito do trabalho reprodutivo, para as quais recebem, enquanto mulheres, histórica e reiteradamente, anos de socialização, treinamento diário e nenhuma remuneração.

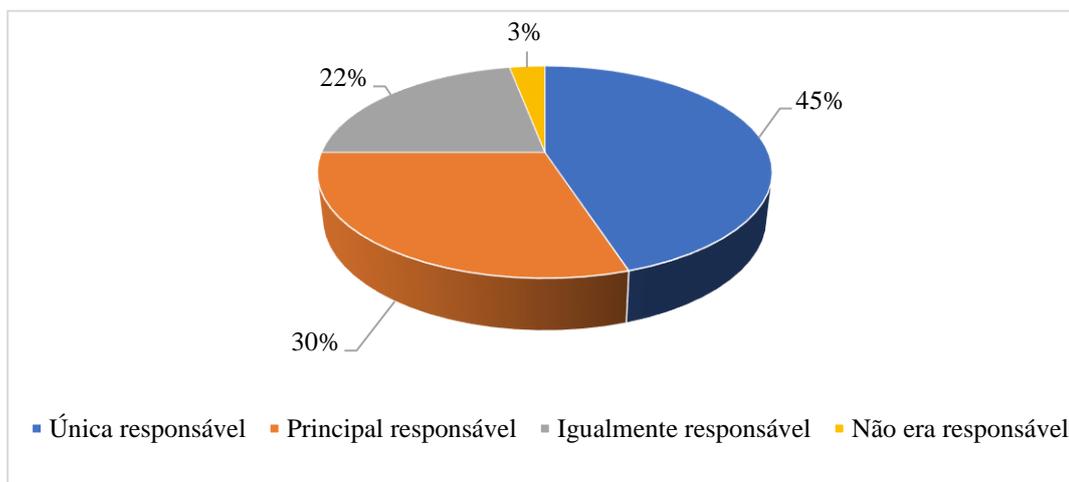
As atividades que envolvem a organização do espaço de trabalho na cozinha; a classificação, seleção e preparo de matérias-primas; a elaboração e organização de cardápios; a manipulação de alimentos; a operação e manutenção de equipamentos e maquinários de cozinha; o armazenamento de gêneros alimentícios; o controle de estoque, consumos e custos; e o serviço de alimentos, são todas atividades previstas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (ver p. 61) como inerentes à atuação profissional de técnicas(os) formadas(os) em cozinha. São todas elas atividades igualmente esperadas de uma dona de casa, de uma chefe de família, de uma filha, esposa, mãe e/ou avó, formadas técnicas em cozinha, ou não.

Das mulheres negras não se espera menos. Os muitos anos de trabalho escravizado e de forçado confinamento ao trabalho doméstico, num passado não tão distante e nunca reparado, engendram distintas experiências de dominação, opressão e exploração que alcançam as mulheres negras individual e coletivamente, não como destinos biológicos, mas como construções sociais.

Quando do retorno à escola, as trajetórias de educação e de trabalho das estudantes egressas tornaram a se cruzar não apenas pela escolha de um curso técnico integrado, como também pela necessidade da adoção de estratégias e arranjos indispensáveis à equação do tempo para a qualificação, a realização de trabalho remunerado e de trabalho reprodutivo não remunerado.

Ao longo dos anos necessários à conclusão do curso, a responsabilidade pela realização do trabalho doméstico não remunerado era exclusiva e principalmente de 75% das estudantes egressas, conforme demonstra o Gráfico 5.

Gráfico 5 – Responsabilidade pela realização de trabalho doméstico não remunerado

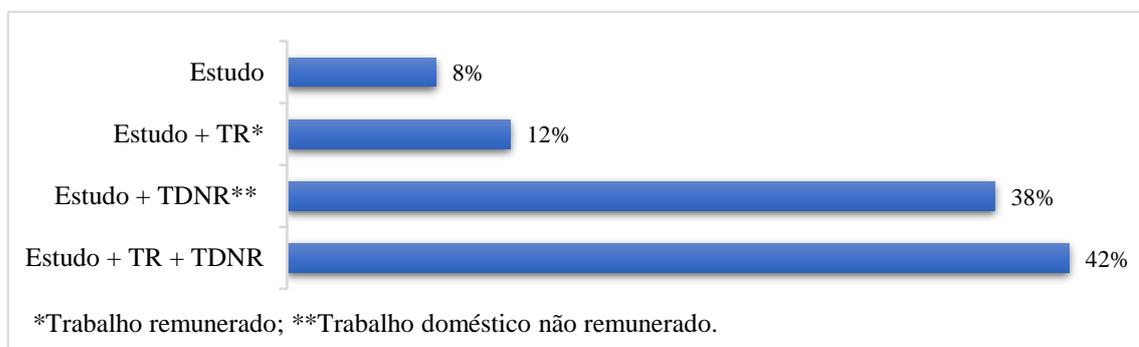


Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Quando cruzados, os dados recolhidos acerca da realização de trabalho doméstico não remunerado, incluídas as tarefas domésticas, com ou sem os cuidados destinados ao companheiro, filhos e demais parentes; da realização de trabalho remunerado; e da realização do curso Técnico em Cozinha, os dados apontam para uma possível sobrecarga de trabalho executado compulsoriamente pelas mulheres participantes da pesquisa, que, ao optarem por se profissionalizar, o fazem à custa de não poucos esforços.

No gráfico abaixo é possível observar o percentual de egressas que somente estudaram, durante a realização do curso, o percentual daquelas que estudaram e que realizaram trabalho remunerado, o percentual de egressas que conciliaram o estudo com a realização de trabalho doméstico não remunerado, e o percentual das que estudaram, realizaram trabalho remunerado e trabalho doméstico não remunerado, concomitantemente.

Gráfico 6 – Relação entre estudo, trabalho remunerado e trabalho doméstico não remunerado



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Das 60 estudantes pesquisadas, apenas cinco responderam que durante a realização do curso Técnico em Cozinha não tiveram que dividir o tempo de estudo com um trabalho remunerado e que, à época, o trabalho doméstico era dividido com outros membros da família ou não dependiam de sua participação. Para sete estudantes, a realização do curso se deu concomitante à realização de trabalho remunerado e, para 23 egressas, o tempo esteve dividido entre a realização do curso e a execução de trabalho doméstico. Para 25 estudantes egressas, foi necessário conciliar os estudos com a realização de trabalho remunerado e com a execução de trabalho doméstico não remunerado. Percebe-se este como um aspecto que singulariza as trajetórias de trabalho, de educação e de vida das egressas, e afirma seu pertencimento de classe, de sexo e de raça.

De acordo com estudo divulgado em Nota Técnica do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em que pese a intensa feminização do mercado de trabalho brasileiro, o trabalho realizado sem remuneração “[...] no cuidado das casas e das pessoas que nelas habitam permaneceu sendo realizado majoritariamente por mulheres, não existindo, neste sentido, movimento correspondente de ‘masculinização’ do trabalho reprodutivo” (Pinheiro; Medeiros, 2019, p. 81). Os dados<sup>21</sup> analisados na nota técnica corroboram àqueles levantados junto às egressas quando evidenciam a elevada e permanente divisão sexual do trabalho no país, ainda que as configurações do mundo do trabalho tenham se metamorfoseado (Antunes, 2009) substancialmente nas últimas décadas.

O modelo tradicional – no qual os homens eram provedores e as mulheres, cuidadoras – foi sendo substituído por um modelo no qual ambos se inserem no mercado de trabalho, mas as responsabilidades familiares seguem sendo algo da esfera feminina, o que resulta em jornadas totais de trabalho que são mais longas para as mulheres do que para os homens (Pinheiro; Medeiros, 2019, p. 81).

Na nota, a divisão sexual do trabalho é analisada a partir da composição do seu tempo total, de modo a identificar em que medida a persistência de diferenças de gênero em participação e jornada de trabalho pago e não pago contribuem para a conformação de um quadro de desigualdades e sobrecarga para mulheres. Observou-se que a combinação dos dois tipos de trabalho resulta em um tempo total médio de trabalho feminino superior ao masculino. Esse cenário corrobora com Pinheiro e Medeiros (2019, p. 83), quando atestam que

As jornadas totais de trabalho masculino se compõem majoritariamente pelas atividades realizadas no âmbito do mercado de trabalho. Em 2015, por exemplo, essas atividades respondiam por mais de 80% da carga total de trabalho masculina. Cenário bastante diferente é encontrado entre a população feminina, uma vez que

---

<sup>21</sup> Ofertados pela Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD) para o período de 2001 a 2015, relativos à população de casais do país.

trabalho pago e não pago respondem praticamente pela mesma parcela na composição do tempo total, constituindo-se, de fato, em duas jornadas intensas e extensas de trabalho. É a esse acúmulo de trabalho, desproporcional para as mulheres, que corresponde à ideia de uma dupla jornada feminina.

Conforme apontam a nota técnica e os dados relativos à implicação de 75% das mulheres egressas na realização do trabalho doméstico não pago “[...] não há – nem nunca houve – espelhamento das atribuições de homens e mulheres nas diferentes esferas do mundo do trabalho” (Pinheiro; Medeiros, 2019, p. 83).

Os dados que compõem a nota, analisados por Pinheiro e Medeiros (2019), dão conta de que a quase totalidade da população feminina adulta (95%) realiza trabalho não remunerado, enquanto apenas pouco mais da metade dos homens (55%) dedica parte do seu tempo à realização deste tipo de trabalho, tempo significativamente menor que aquele empregado em atividades pagas. Entre as mulheres, a duração da jornada de trabalho não pago é muito maior, “[...] para pouco mais de um quinto delas, o tempo de trabalho doméstico se aproxima ou mesmo ultrapassa o que seria uma jornada integral de trabalho de quarenta horas semanais” (Pinheiro; Medeiros, 2019, p. 84). Os dados relativos ao trabalho pago, por sua vez, sofrem uma inversão, considerando que é realizado por 86% dos homens e por 57% das mulheres.

A divisão sexual do trabalho não apenas permanece preservada, como segue produzindo situações de sobrecarga para as mulheres, que se mantêm as principais responsáveis pela realização do trabalho doméstico não pago, mesmo quando estão mais presentes no mercado de trabalho. A nota conclui que as mulheres trabalham invariavelmente mais do que os homens e que a atual divisão sexual do trabalho resulta de uma distribuição ainda muito desigual de trabalho entre homens e mulheres (Pinheiro; Medeiros, 2019).

Quanto à sobrecarga de trabalho de mulheres egressas, durante a realização do curso, embora não seja possível estabelecer uma relação de causalidade, observa-se que 56,7% das estudantes que se formaram, não puderam concluir o curso dentro dos três anos mínimos necessários à integralização do Ensino Médio com a formação técnica, estendendo-o a quatro ou cinco anos. O peso de conciliar uma jornada dupla de trabalho com a retomada dos estudos pode ter tido implicações nas trajetórias formativas das egressas, bem como daquelas estudantes que não chegaram a concluir o curso e que não foram alcançadas por esta pesquisa.

## **6 VERTICALIZAÇÃO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS E CONSOLIDAÇÃO DE BANCO DE DADOS DE EGRESSOS(AS) DO PROEJA COMO PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO**

Nesta seção, são apresentadas duas propostas de intervenção que, emergidas da investigação de trajetórias construídas por estudantes egressas do curso Técnico em Cozinha, tem por finalidade o fortalecimento da oferta de EJA no IF Baiano. Propõe-se, para tanto, a elaboração coletiva de minuta de resolução que institua a reserva de vagas em cursos superiores para egressos(as) do Proeja, e a consolidação de banco de dados de egressas(os) do curso Técnico em Cozinha/Gastronomia ofertado pelo *Campus Catu*.

### **6.1 Minuta de resolução para instituir a reserva de vagas em cursos superiores destinada a egressos(as) do Proeja**

Esta proposta de intervenção tem por objetivo a construção, e efetiva materialização, de política institucional voltada à promoção da verticalização dos itinerários formativos de estudantes egressos(as) de cursos do Proeja, a partir da reserva de vagas para acesso aos cursos superiores ofertados pelo IF Baiano, destinada a portadores(as) de certificado de conclusão de curso do Proeja, emitido pelo Instituto.

#### *6.1.1 O contexto da proposta de intervenção*

Há quase duas décadas, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos garante o acesso de estudantes trabalhadores, sujeitos da EJA, a cursos profissionais de nível médio ofertados por instituições públicas e gratuitas, consideradas de excelência, como as instituições que compõem a Rede Federal. Impelindo-as a repensar as suas formas de oferta e a promover a inclusão desses sujeitos, o Programa rompe com o ciclo das apartações educacionais na educação profissional e tecnológica (Brasil, 2007a).

Por meio do Proeja, o Instituto Federal Baiano recebeu<sup>22</sup>, entre os anos de 2010 e 2019, um total de 339 estudantes no curso Técnico em Cozinha ofertado pelo *Campus Catu*, do qual

---

<sup>22</sup> De acordo com informações disponibilizadas pela Plataforma Nilo Peçanha, o curso recebeu 88 novas(os) estudantes entre os anos de 2020 e 2022.

105 formaram-se técnicas(os). Mediante aplicação de questionário, esta pesquisa pôde ouvir 60 estudantes egressas diplomadas pelo curso, conforme apresenta e discute a seção cinco.

Dentre as inferências do Proeja nas trajetórias de estudo e de trabalho construídas pelas egressas, e capturadas por esta pesquisa, destaca-se não a melhoria material de vida ou a garantia de emprego, que fogem ao escopo do Programa, mas o acesso a uma compreensão de mundo distinta da anterior ao processo formativo, enriquecida por outras referências culturais, sociais, históricas e laborais. Assim prevê o Proeja, desde a sua concepção expressa no documento-base, e assim atestam as participantes desta pesquisa que, em sua maioria, afirmam ter o curso contribuído para a continuação dos seus estudos após a conclusão do Ensino Médio, sobretudo enquanto estímulo.

Interessa observar que, através do Proeja, essas mulheres puderam retomar os estudos e concluir o Ensino Médio, integrado à formação profissional, em uma instituição federal que tem por finalidade e característica, dentre outras previstas pela Lei n.º 11.892/2008, promover a integração e a verticalização da Educação Básica à Educação Profissional e Educação Superior, por meio da otimização da infraestrutura física, dos quadros de pessoal e dos recursos de gestão.

Em razão dessa característica, que singulariza o desenho curricular da educação profissional e tecnológica nos Institutos Federais, 12 estudantes egressas do curso Técnico em Cozinha puderam ingressar em cursos superiores ofertados no mesmo *campus* em que concluíram o Ensino Médio.

É desse cenário de oferta de Educação de Jovens e Adultos nos Institutos Federais e, em particular, no IF Baiano, e do potencial que esta oferta guarda quanto à ampliação do alcance da EJA para outros níveis de ensino, que desponta o contexto para a formulação da proposta de intervenção ora apresentada.

A proposta de elaboração coletiva de uma minuta de resolução que estabeleça a reserva de vagas em cursos superiores para egressos(as) do Proeja é compreendida, aqui, enquanto compromisso com a Educação de Jovens e Adultos e com aqueles e aquelas que, no decurso de suas trajetórias escolares, foram privados(as) do direito à educação, ao tempo em que se apoia e reafirma as funções reparadora, equalizadora e qualificadora da EJA, conforme descritas por Cury (Brasil, 2000) e melhor abordadas na seção anterior.

### 6.1.2 Reserva de vagas para egressos do Proeja

A adoção de reserva de vagas enquanto ação afirmativa em favor da redução de assimetrias e desproporções educacionais e da garantia de isonomia nos processos de acesso ao Ensino Superior, destinada aos sujeitos da EJA, amplia a possibilidade de acesso a direitos históricos e reiteradamente negados. Ademais, qualifica a promoção da verticalização da Educação Básica à Educação Superior nos Institutos Federais, na medida em que lhe confere materialidade.

Por ação afirmativa compreende-se

[...] todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo. Etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas são as categorias mais comuns em tais políticas. Os recursos e oportunidades distribuídos pela ação afirmativa incluem participação política, acesso à educação, admissão em instituições de ensino superior, serviços de saúde, emprego, oportunidades de negócios, bens materiais, redes de proteção social e reconhecimento cultural e histórico (Feres Júnior *et al.*, 2018, p. 13).

Em âmbito federal, as ações afirmativas voltadas à admissão em instituições de Ensino Superior, por meio da reserva de vagas para estudantes pertencentes a grupos sociais e/ou étnico-raciais específicos, foram regulamentadas pela Lei n.º 12.711/2012. Assim, as instituições federais de Educação Superior vinculadas ao Ministério da Educação foram impelidas a reservar no mínimo 50% de suas vagas para estudantes provenientes de escolas públicas, contemplando percentual de reserva de vagas para candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas em proporção, no mínimo, igual a de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição.

Em 2023, a Lei n.º 14.723 altera a Lei n.º 12.711 a fim de dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de Educação Superior e de Ensino Técnico de nível médio, por estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência, bem como por aqueles que tenham cursado integralmente o Ensino Médio ou Fundamental em escola pública.

Dentre as alterações, a Lei n.º 14.723 prevê a inclusão de quilombolas<sup>23</sup> na reserva de vagas; a destinação prioritária de vagas remanescentes a autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas, ou a pessoas com deficiência, e, posteriormente, completadas por estudantes provenientes de escola pública; o recebimento prioritário de auxílio estudantil por estudantes optantes pela reserva de vagas que se encontrem em situação de vulnerabilidade

---

<sup>23</sup> A inclusão de pessoas com deficiência na reserva de vagas se deu ainda em 2016, por força da Lei n.º 13.409.

social; e a promoção de políticas afirmativas para a inclusão de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência em programas de Pós-Graduação *stricto sensu* ofertados por instituições federais de Ensino Superior, no âmbito de sua autonomia e observada a importância da diversidade para o desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação.

Ao tornar obrigatória a reserva de vagas nas instituições federais de Ensino Superior e Técnico, e passado pouco mais de uma década desde a sua publicação, a Lei de Cotas, como ficou conhecida a Lei n.º 12.711/2012, assegurou adesão integral das universidades e dos institutos federais ao sistema de cotas em um contexto de expansão e democratização do Ensino Superior no Brasil<sup>24</sup>. Dentre as muitas implicações dessa adesão, sobressaem os importantes impactos provocados pela Lei sobre o perfil discente nas instituições federais, conforme destaca Silva (2020).

Segundo a mesma autora, o aumento do número de vagas e a adoção de políticas afirmativas, possibilitaram significativa ampliação, por exemplo, da participação da população negra nessa etapa educacional. Quando comparados os dados relativos ao acesso de jovens negros ao Ensino Superior, que no início da década de 90 era de 1,5%, e que nos primeiros anos de implementação da Lei de Cotas saltou para 12,5%, em 2015, observa-se a importância da adoção do critério racial no sistema de reserva de vagas para a democratização do acesso a esse nível de ensino (Silva, 2020).

Quanto à distribuição percentual de egressos da rede pública entre ingressantes das instituições federais de Ensino Superior, entre os anos 2012 e 2016, Senkevics e Mello (2022) observam que os grupos mais beneficiados pela política de cotas foram os pretos, pardos e indígenas, os quais passaram de 28% para 38% dos ingressantes no mesmo período, correspondendo ao maior crescimento relativo entre todo o público-alvo da Lei.

Sobre o número de vagas ofertadas antes e após a promulgação da Lei de Cotas, Silva (2020) aponta, com base em levantamento realizado por Daflon, Feres Júnior e Moratelli (2014), que entre 2012 e 2014, as vagas reservadas para negros e indígenas em universidades federais passaram de 13 392 para 43 613, representando um aumento de 225%.

Não com o intuito de avaliar a legislação ou a implementação da política de cotas, esses dados são trazidos tão somente para elucidar, com brevidade, o impacto imediato que a

---

<sup>24</sup> Refere-se, aqui, a iniciativas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), à criação dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, à reestruturação do programa de financiamento estudantil (Fundo de Financiamento Estudantil – Fies), à criação do Programa Universidade para Todos (ProUni), e à implementação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Sistema de Seleção Unificada (Sisu).

adoção de ações afirmativas pode desencadear enquanto mecanismo de inclusão social e democratização do acesso ao Ensino Superior.

Ainda que os candidatos atendidos pelo programa federal de reserva de vagas devam pertencer aos grupos estabelecidos pela Lei n.º 14.723/2023, no âmbito da autonomia das instituições federais de Ensino Superior e Técnico, cabe a estas definir, ou não, novos grupos beneficiários, baseando-se em critérios socioeconômicos, étnicos, raciais, de gênero, de ocupação, dentre outros, relacionados ao perfil demográfico da população e às demandas de grupos sub-representados no Ensino Superior.

Podem ser tomadas como exemplo as decisões da Universidade Federal da Bahia<sup>25</sup> (UFBA), de reservar vagas em seu processo seletivo para cursos de Graduação a indígenas aldeados, a pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis), a refugiados e a técnicos administrativos da instituição, além da reserva prevista em lei; e do Instituto Federal de Sergipe<sup>26</sup> (IFS) que prevê a ampliação da reserva de vagas para pessoas trans, pessoas refugiadas, solicitantes da condição de refugiado e imigrantes humanitários.

Tais decisões corroboram a proposição, emergida desta pesquisa, de elaborar minuta de resolução para instituir, no IF Baiano, a reserva de vagas em cursos superiores destinada a egressos(as) do Proeja.

### *6.1.3 Etapas propostas para a elaboração coletiva de minuta de resolução*

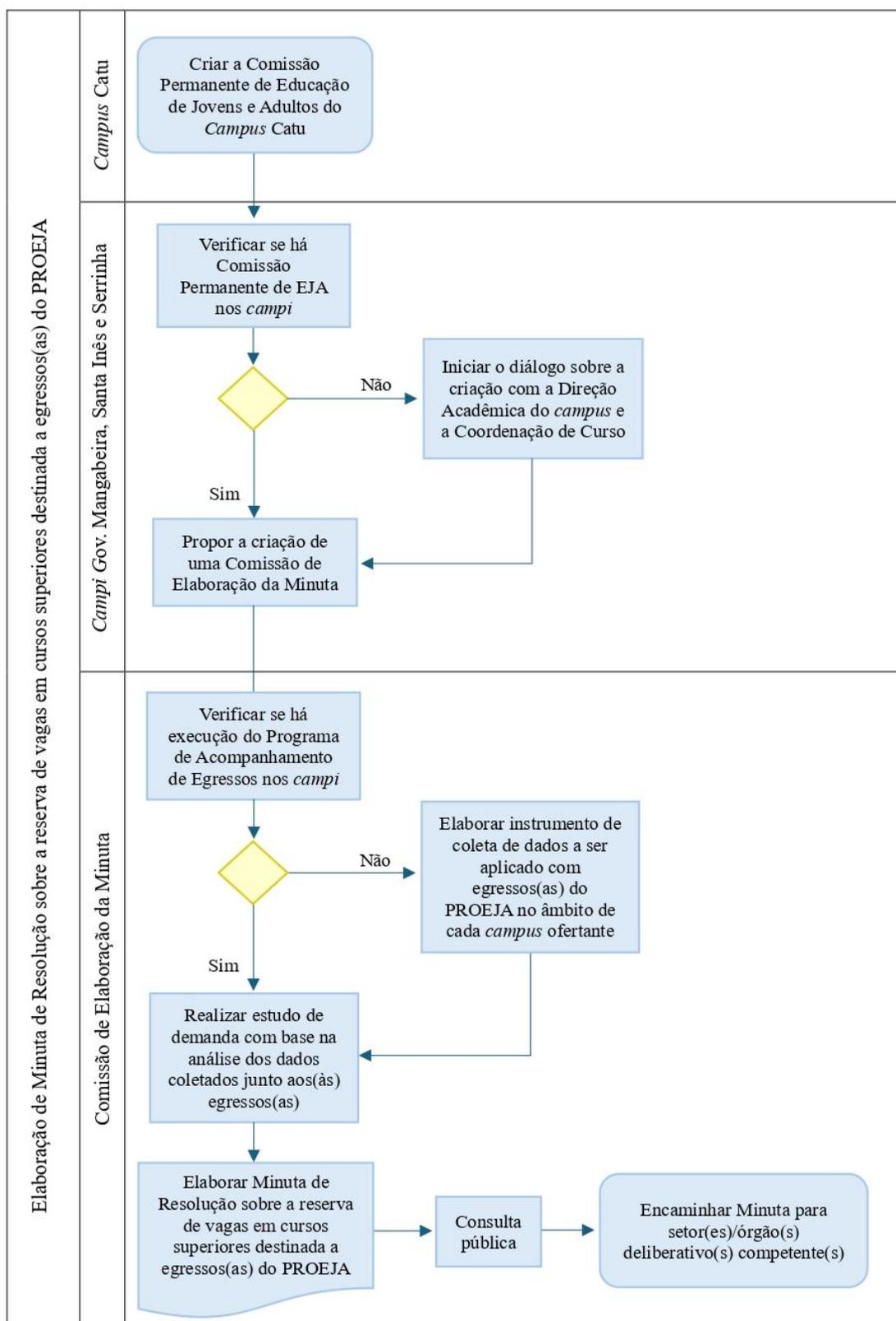
Para melhor compreender o processo necessário à operacionalização da proposta de intervenção, a Figura 3 apresenta, em representação gráfica, as etapas sugeridas para viabilizar a construção coletiva e participativa da minuta de resolução sobre a reserva de vagas para egressos(as) do Proeja em cursos superiores. Em seguida, reserva-se espaço para o detalhamento de cada etapa proposta.

Figura 3 – Fluxograma da elaboração da minuta de resolução

---

<sup>25</sup> Por meio da Resolução CAE n.º 11/2023, a UFBA disponibiliza até quatro vagas supranumerárias, em seus processos seletivos para cursos de Graduação, sendo cada uma delas distribuídas entre as categorias: a) indígenas aldeados, b) pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis), c) imigrantes ou refugiados em situação de vulnerabilidade, e d) servidores técnico-administrativos em educação da UFBA.

<sup>26</sup> Por meio da Portaria n.º 1900/2023, o IFS prevê a ampliação da reserva de vagas para os grupos: a) pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis), e b) pessoas refugiadas, solicitantes da condição de refugiado e imigrantes humanitários. De acordo com a portaria, a Pró-Reitoria de Ensino deverá estabelecer os mecanismos necessários para a concretização da ação, e a Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional deverá subsidiar a PROEN com os dados necessários para a elaboração da implantação das cotas de que trata o documento.



Fonte: Elaboração própria (2024)

### 6.1.3.1 Criação da Comissão Permanente de Educação de Jovens e Adultos do *Campus* Catu

Em 2019 foi aprovada a Política de Educação de Jovens e Adultos do IF Baiano, por meio da Resolução IF Baiano/CONSUP n.º 52 (2019, p. 9). Trata-se de política cujo objetivo geral é:

Estabelecer princípios e diretrizes para a oferta de Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional do IF Baiano, de forma a proporcionar aos estudantes o acesso, a permanência com êxito e a participação ativa nas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão e do mundo do trabalho.

Para a gestão da EJA no IF Baiano, o documento propõe a criação de um Núcleo de Educação de Jovens e Adultos subordinado à Pró-Reitoria de Ensino, incumbido de coordenar, incentivar, articular, acompanhar e avaliar a implementação da Política de EJA no Instituto e a execução dos projetos vinculados à modalidade.

No âmbito dos *campi*, o documento orienta a criação de Comissão Permanente de Educação de Jovens e Adultos, vinculada à Direção Acadêmica de cada *campus*. Tal comissão deve ter por finalidades assessorar a Direção Acadêmica quanto à implementação da Política de EJA do IF Baiano, e acompanhar e avaliar a oferta dos cursos. Instituída por meio de portaria da Direção Geral do *campus*, a comissão deve ser composta por coordenadores de cursos da EJA, por pelo menos um membro da equipe técnico-pedagógica, por representantes discentes dos cursos de EJA, por pesquisadores da área de EJA no *campus* e/ou no território, e por um membro dos fóruns de EJA, quando houver.

Entende-se o espaço da Comissão Permanente, cuja composição e finalidades encontram-se respaldadas por política institucional, como privilegiado para iniciar o debate acerca da reserva de vagas para egressos(as) do Proeja em cursos superiores. Assim, propõe-se a imediata criação da Comissão Permanente de Educação de Jovens e Adultos do *Campus* Catu, conforme prevê a Resolução IF Baiano/CONSUP n.º 52/2019.

### 6.1.3.2 Construção do diálogo com os *campi* Governador Mangabeira, Santa Inês e Serrinha

Criada a Comissão Permanente de EJA do *Campus* Catu, sugere-se o início do diálogo com as comissões permanentes dos demais *campi* ofertantes de cursos do Proeja, para propor a elaboração conjunta da minuta de resolução e a criação de uma comissão específica para esse fim. Atualmente são ofertantes de cursos pelo Proeja os *campi* Catu e Governador Mangabeira, com a oferta do curso Técnico em Gastronomia; o *Campus* Santa Inês, com a

oferta do curso Técnico em Agropecuária; e o *Campus* Serrinha, com a oferta do curso Técnico em Agroindústria. Caso não haja Comissão Permanente de EJA em todos os *campi* ofertantes, sugere-se estabelecer diálogo com a Direção Acadêmica do *campus* e com a coordenação do curso ofertado pelo Proeja, com o propósito de disparar a sua formação.

#### 6.1.3.3 Criação da Comissão de Elaboração da minuta de resolução

É importante observar que não há espaço, formalmente estabelecido, de diálogo e articulação entre os sujeitos que pensam, elaboram e executam institucionalmente a EJA no IF Baiano, ou que dela são beneficiários. Para a construção coletiva de minuta de resolução acerca da reserva de vagas, sugere-se instituir uma comissão que tenha esta tarefa por finalidade e que possa ser composta por representantes das comissões permanentes de cada *campus*. Sugere-se, ademais, a solicitação de portaria ao setor competente, a fim de formalizar a constituição e os trabalhos desenvolvidos por essa comissão.

#### 6.1.3.4 Elaboração da minuta de resolução

Para a formulação da minuta de resolução, é fundamental que a Comissão de Elaboração se aproprie de dados e informações que possibilitem a realização de um estudo de demanda, tais como os indicadores de acesso e permanência de estudantes da EJA na instituição, a fim de alicerçar a proposta de resolução de reserva de vagas.

Nesta etapa, a escuta dos sujeitos da EJA é imprescindível para que sejam levantadas as características específicas do grupo beneficiário, bem como as barreiras por ele enfrentadas para o acesso ao Ensino Superior. Logo, o Programa de Acompanhamento de Egressos (PAE) do IF Baiano cumpre papel central para o fornecimento de dados e informações sobre os itinerários formativos e laborais construídos por estudantes egressos(as) de cursos do Proeja.

Assim, sugere-se que a Comissão de Elaboração da minuta verifique, junto aos *campi*, a execução do PAE e o banco de dados por ele produzido. Caso não haja a efetiva execução do Programa nos cursos ofertados pelo Proeja, propõe-se a elaboração de instrumento de coleta de dados a ser aplicado com os(as) estudantes egressos(as) no âmbito de cada *campus* ofertante.

#### 6.1.3.5 Consulta pública e encaminhamento da minuta de resolução

Para ampla divulgação da minuta de resolução, sugere-se a sua veiculação na página eletrônica do IF Baiano, bem como nas mídias sociais oficiais da instituição. Sugere-se, ademais, a utilização da plataforma Opina<sup>27</sup> para consulta pública à comunidade escolar e para o recebimento de contribuições e propostas de inclusão, alteração e exclusão no texto.

Após recebimento das contribuições e revisão da minuta pela comissão de elaboração, propõe-se, por fim, o encaminhamento do documento ao(s) setor(es) e/ou órgão(s) deliberativo(s) competente(s) para apreciação e tomadas de decisão.

Vale considerar que, embora não estejam previstas nesta proposta de intervenção, outras etapas podem ser sugeridas no âmbito das comissões permanentes de cada *campus*, da Comissão de Elaboração da minuta, ou, ainda, em diálogo com a Pró-Reitoria de Ensino, e incorporadas ao processo de elaboração da minuta.

#### 6.1.4 Resultados esperados

Dentre os resultados que se esperam, decorrentes desta proposta de intervenção, o fortalecimento e a ampliação da oferta de Educação de Jovens e Adultos no IF Baiano figuram em lugar de destaque. Por fortalecimento da EJA se entende, aqui, o resgate da Política de EJA do IF Baiano, a ativação das comissões permanentes em cada *campus*, a provocação do diálogo entre os sujeitos que fazem a EJA no Instituto, a construção de um espaço de interlocução entre os *campi* e a elaboração de proposta de resolução que trava disputa por um lugar da EJA no acesso, e na permanência, aos cursos superiores ofertados pelo IF Baiano.

Por ampliação da oferta refere-se não ao aumento do número de vagas, de cursos ou de *campi* ofertantes de EJA no IF Baiano, tão necessário quanto urgente, mas que escapa ao propósito desta intervenção. Refere-se, antes, ao alcance que a verticalização dos itinerários formativos guarda enquanto possibilidade de expansão da Educação de Jovens e Adultos no Instituto, da oferta em cursos de nível médio para a conquista de espaço também em cursos de nível superior.

A garantia da reserva de vagas destinada a egressos(as) do Proeja para acesso aos cursos superiores carrega consigo a responsabilidade de que também, nesse nível de ensino, a EJA seja assumida como um campo de conhecimento específico

---

<sup>27</sup> Plataforma oficial de questionários do IF Baiano largamente utilizada para consultas públicas.

[...] o que implica investigar, entre outros aspectos, as reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos alunos; como produzem/produziram os conhecimentos que portam, suas lógicas, estratégias e táticas de resolver situações e enfrentar desafios; como articular os conhecimentos prévios produzidos no seu estar no mundo àqueles disseminados pela cultura escolar; como interagir, como sujeitos de conhecimento, com os sujeitos professores, nessa relação de múltiplos aprendizados; de investigar, também, o papel do sujeito professor de EJA, suas práticas pedagógicas, seus modos próprios de reinventar a didática cotidiana, desafiando-o a novas buscas e conquistas (Brasil, 2007a, p. 36).

Esta proposta alarga, portanto, o campo de disputa em torno da Educação de Jovens e Adultos e de sua defesa nos Institutos Federais e, em particular, no IF Baiano.

## **6.2 Banco de dados de egressas(os) do curso Técnico em Cozinha do *Campus* Catu**

Como produto da investigação das inferências do Proeja nas trajetórias de formação e de trabalho construído por estudantes egressas do curso Técnico em Cozinha, e com o propósito de aportar contribuição ao *campus* Catu, *locus* desta pesquisa, esta subseção apresenta o banco de dados de egressas(os) do curso Técnico em Cozinha.

A partir dos dados e informações sistematizados neste banco de dados, propõe-se à Secretaria de Registros Acadêmicos do *campus* e à Coordenação de Curso a consolidação e a atualização de banco de dados institucional que reúna informações de estudantes egressas(os) do curso Técnico em Gastronomia, outrora denominado Técnico em Cozinha, possibilitando o seu acompanhamento.

### *6.2.1 O contexto da proposta de intervenção*

Compreendido, aqui, enquanto etapa necessária à proposição de resolução de reserva de vagas em cursos superiores para candidatos(as) certificados(as) pelo Proeja, o acompanhamento de estudantes egressos(as) é institucionalmente previsto pelo Programa de Acompanhamento de Egressos do IF Baiano (PAE).

De acordo com o documento que regulamenta o PAE<sup>28</sup>, o Programa se propõe a retroalimentar as políticas de ensino, pesquisa e extensão do Instituto, além de possibilitar “[...] a avaliação da eficiência e eficácia dos serviços educacionais ofertados pelas IES, a

---

<sup>28</sup> Importa mencionar que o PAE passou por recente reformulação, e, no ano de 2023, a Minuta da Resolução Normativa da Política de Egressos do IF Baiano, que incorpora o Programa de Acompanhamento de Egressos, foi submetida à consulta pública. No entanto, considerando ainda não ter sido aprovada, o PAE segue em vigência nos termos apresentados nesta subseção.

adequação das matrizes curriculares, a identificação do perfil profissional de seus egressos e a análise da inserção dos ex-alunos no mundo do trabalho” (IF Baiano, 2016, p. 1).

No IF Baiano, o Programa vincula-se à Pró-Reitoria de Ensino e à Diretoria de Assuntos Estudantis, e objetiva o desenvolvimento de mecanismos de acompanhamento do percurso profissional de estudantes egressos(as), assim como a promoção de meios para constante atualização da sua formação (IF Baiano, 2016). Para tanto, cabe ao PAE

Cadastrar os egressos do IF Baiano e mantê-los informados sobre oportunidades profissionais; Elaborar um banco de dados com informações que permitam a adequação das Matrizes Curriculares e aperfeiçoamento dos Projetos Pedagógicos de Curso do IF Baiano de acordo com as modificações encontradas no atual mundo do trabalho e na sociedade; Atender às necessidades e expectativas expressas pelos egressos; Incentivar a educação continuada dos egressos por meio da oferta e divulgação de cursos de extensão; Apoiar o egresso em sua vinculação nos arranjos produtivos; Manter registro atualizado da situação de empregabilidade dos egressos; Colher informações sobre os aspectos qualitativos da instituição; Promover a melhoria da qualidade das políticas de gestão administrativas relacionadas ao egresso (IF Baiano, 2016, p. 2).

Como mecanismo de interlocução entre o Instituto e os(as) seus(uas) egressos(as), o programa prevê a criação do Portal do Egresso enquanto espaço específico na página eletrônica do Instituto. Para o seu acesso, orienta-se a realização de cadastro pelo(a) egresso(a), por meio do preenchimento de questionário eletrônico, em conformidade com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica (SINAEP).

Organizado em três etapas, o questionário deve compreender, numa primeira etapa, a coleta de informações sobre o(a) egresso(a) necessárias à identificação do seu perfil socioeconômico, além de informações relacionadas às suas expectativas quanto à formação continuada. Na segunda etapa, o questionário volta-se à coleta de informações sobre o curso e a formação recebida, a fim de investigar a qualidade do ensino ofertado e a adequação das matrizes curriculares dos cursos à realidade do mercado de trabalho. Por fim, na terceira etapa, o questionário deve levantar informações sobre a vida profissional do(a) egresso(a), tais como a sua atuação no mundo do trabalho, suas condições de trabalho e renda, perfil profissional exigido pelas empresas, e os setores e atividades econômicas que mais absorvem os profissionais formados pelo IF Baiano (IF Baiano, 2016). A partir da coleta e análise destes dados, o Instituto objetiva a construção de banco de dados que possibilite a implementação de políticas de gestão.

O atual Plano de Desenvolvimento Institucional do IF Baiano (PDI 2021-2025), considera o acompanhamento de estudantes egressos(as) como o último mecanismo de avaliação institucional e sinaliza o empenho do Instituto em ampliar as ferramentas de

acompanhamento, tanto da formação verticalizada quanto da inserção de egressos(as) no mercado de trabalho. Assim, no PDI, esse acompanhamento figura entre as diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no IF Baiano, objetivando o aprimoramento da qualidade do ensino.

Entre os meses de setembro e novembro de 2023, foram realizadas consultas à página eletrônica do IF Baiano, como parte desta pesquisa, a fim de conhecer o Portal do Egresso e acompanhar possíveis atualizações durante o período. Desde a última atualização, realizada em outubro de 2022, o Portal dispõe de informações acerca do programa de acompanhamento, bem como do documento que o regulamenta, disponível para *download*; *link* de acesso ao *e-mail* específico para sugestões, dúvidas e depoimentos de estudantes egressos(as) sobre o IF Baiano; *link* de acesso à relação de cursos ofertados na modalidade de Educação a Distância pelo Instituto; *link* de acesso a informações sobre cursos de Formação Inicial e/ou Continuada; relação de páginas eletrônicas voltadas à divulgação de publicações e artigos científicos; e relação de comunidades virtuais interativas dedicadas aos(às) egressos(as) do IF Baiano.

Já em consulta realizada à página eletrônica do *Campus Catu*, durante o mesmo período, se observou que o espaço reservado aos(às) estudantes egressos(as), cuja última atualização data de julho de 2016, dispõe de breve apresentação do PAE e orienta o(a) egresso(a) a acessar a página específica de seu curso. Assim, são disponibilizados seis *links* de acesso que direcionam os(as) estudantes dos cursos Técnico em Agropecuária, Técnico em Alimentos, Técnico em Agrimensura, Técnico em Química, Técnico em Cozinha e Técnico em Petróleo e Gás, para páginas específicas.

A página voltada aos(às) egressos(as) do curso Técnico em Cozinha anuncia a realização da segunda etapa do Programa de Acompanhamento de Egressos, sem que haja menção a outras etapas, e convida os(as) estudantes a participarem do Programa respondendo a um questionário que, conforme elucida a página, oferece ao Instituto a possibilidade de verificar os índices acadêmicos e de empregabilidade relacionados ao curso. Na página, há dois *links* de acesso ao questionário, um para preenchimento exclusivo por concluintes de 2014, e outro voltado aos(às) concluintes de anos anteriores.

Ambos os *links* possibilitam o acesso ao questionário, elaborado e disponibilizado por meio do *Google Forms*, e organizado em três seções denominadas: informações pessoais, continuidade nos estudos e empregabilidade. Embora o meio utilizado e as questões elencadas no formulário sejam condizentes com os objetivos do Programa, chama a atenção a aplicação indistinta de questionário eletrônico para todo o público egresso dos cursos técnicos ofertados pelo *campus*. Ainda que nesta pesquisa não tenham sido acessados os números relativos à

adesão aos questionários e, tampouco, aos dados e informações por eles coletadas, a utilização exclusiva de meio eletrônico para o acompanhamento de egressas e egressos do Proeja, no ano de 2016, provoca dúvidas acerca do alcance e da efetividade do Programa, bem como do seu caráter inclusivo.

Interessa observar que no ano de 2020, a coordenação do curso Técnico em Cozinha realizou uma sondagem, junto a 39 estudantes com matrícula ativa no curso, a fim de verificar o seu acesso às tecnologias de informação e comunicação, necessárias à implementação do ensino remoto como parte do cumprimento das medidas sanitárias que orientavam o distanciamento social em função da pandemia de covid-19. A coleta de dados se valeu de questionário elaborado pelo *Google Forms*, mas a sua aplicação se deu por meio de ligação telefônica. A coordenação entrou em contato com cada estudante por telefone, elucidou o propósito da sondagem e realizou a leitura das questões, uma a uma, à medida que iam sendo respondidas.

Por meio dessa sondagem, verificou-se que 76% das(os) estudantes respondentes possuíam *smartphone*, 23,1% não possuíam qualquer artefato digital dentre os relacionados, 2,6% possuíam computador e 2,6% possuíam *notebook*. Com relação à familiaridade com o uso de computador, 43,6% avaliaram possuir baixa familiaridade, 38,5% afirmaram possuir média familiaridade e 17,9% avaliaram possuir nenhuma familiaridade. Quanto ao acesso à internet em casa, 64,1% afirmaram possuir acesso, ao passo que 35,9% afirmaram não possuir. Quando questionadas(os) se já haviam tido alguma experiência formal de utilização de dispositivos tecnológicos para os seus estudos, tais como computador e celular, apenas 15,4% afirmaram possuir alguma experiência, enquanto 84,6% responderam que nunca haviam tido. Dentre os fatores compreendidos pelos participantes como possíveis empecilhos para o acompanhamento do ensino remoto, os mais apontados foram: falta de familiaridade com os dispositivos tecnológicos; dificuldade de concentração; dificuldade de acessar e utilizar as plataformas e ambientes virtuais; e internet de baixa qualidade.

Tais dados sugerem que quatro anos após a disponibilização dos questionários de acompanhamento de egressos(as), via *link* em página eletrônica do *campus*, o letramento digital, relacionado “[...] às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis” (Ribeiro; Coscarelli, 2014, p. 35), parecia não estar associado aos processos de ensino-aprendizagem nas turmas de EJA do *campus* Catu. Tal constatação, ainda que incipiente e merecedora de maior aprofundamento, se apresenta como ponto crítico à livre adesão aos questionários no ano de 2016.

Deste contexto, em que pairam dúvidas acerca da eficácia e do alcance do PAE para o acompanhamento de egressas(os) do curso Técnico em Cozinha, e diante da aparente não aplicação de questionário de acompanhamento para as turmas concluintes de anos posteriores a 2014, dada a desatualização da página eletrônica, emerge o banco de dados de egressas(os) do curso Técnico em Cozinha, como produto desta investigação.

### 6.2.2 Banco de dados de egressas(os) do curso Técnico em Cozinha do Campus Catu

Por meio da aplicação de questionário com as estudantes egressas, participantes desta pesquisa, foram levantados dados e informações acerca de suas trajetórias formativas e laborais que serviram para alimentar o banco de dados aqui proposto.

Os dados coletados foram organizados em quatro blocos distintos, a saber: 1) dados socioeconômicos das estudantes egressas, participantes da pesquisa; 2) considerações das estudantes egressas sobre o curso Técnico em Cozinha; 3) informações sobre as trajetórias de trabalho das estudantes egressas; e 4) informações sobre as trajetórias de formação das estudantes egressas.

O primeiro bloco dispõe de informações que possibilitam a análise do perfil socioeconômico das estudantes, tais como: raça/cor, idade, estado civil, zona residencial, escolarização e renda (Apêndice C). Embora não tenham sido apensados a este trabalho, a fim de preservar o anonimato das participantes, foram levantados dados atualizados para contato, como telefone, *e-mail* e perfil no *Facebook* e/ou *Instagram*.

O segundo bloco, voltado às considerações das estudantes acerca do curso Técnico em Cozinha, dispõe de informações com o ano de ingresso e de conclusão, a motivação para a escolha do curso, e se houve o atendimento das expectativas (Apêndice D).

No terceiro bloco estão reunidas informações sobre as trajetórias de trabalho das participantes, relacionadas à formação profissional recebida, a saber: se o curso contribuiu para a conquista de um emprego ou trabalho remunerado; se estão trabalhando atualmente; e se estão trabalhando na área de formação (Apêndice E).

Por fim, o quarto bloco dispõe de informações acerca das trajetórias de formação construídas após a conclusão do curso, como: se estão estudando atualmente; se estão estudando na mesma área da formação técnica; e se têm vontade de voltar a estudar, caso não estejam (Apêndice F).

Considerando que a elaboração e a aplicação do questionário não tiveram por finalidade a construção de um banco de dados de egressas, cuja concepção se deu somente

após a realização da pesquisa de campo, é sabido que caberia a recolha de outros dados e informações para a obtenção de um banco de dados mais completo para fim de acompanhamento das egressas. Assim, a partir do banco de dados construído e disponibilizado, enquanto produto desta investigação, sugere-se a atualização e a consolidação de um banco de dados institucional, fruto de um trabalho conjunto entre a Secretaria de Registros Acadêmicos do *Campus* Catu e a Coordenação de Curso do Técnico em Gastronomia, com o propósito de alcançar o maior número de egressas e egressos do curso e reunir demais informações necessárias ao acompanhamento institucional, como aquelas previstas pelo Programa de Acompanhamento de Egressos do IF Baiano.

### *6.2.3 Resultados esperados*

Da atualização e consolidação de um banco de dados de egressas(os) do curso Técnico em Gastronomia ofertado pelo Proeja, no *Campus* Catu, se espera que o *campus* e o Instituto reúnam melhor condição de analisar, discutir e elaborar ações institucionais voltadas ao acesso, à permanência e ao acompanhamento, que efetivamente alcancem os sujeitos da EJA e as trajetórias por eles construídas.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das trajetórias construídas por 60 mulheres egressas do curso Técnico em Cozinha, a presente pesquisa buscou analisar as inferências do Proeja em seus itinerários formativos e laborais. A esta análise, interessou observar de que modo a verticalização, característica e finalidade dos Institutos Federais, encontra as egressas do curso enquanto estímulo para o seu acesso ao nível superior. Interessou, ainda, investigar a (re)inserção, ou permanência, dessas mulheres no mercado de trabalho e como as suas trajetórias de trabalho articulam-se com o seu pertencimento de classe, de sexo e de raça.

O Proeja, responsável por formar e certificar as mulheres participantes da pesquisa, responde pela inédita articulação entre a Educação Profissional e a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, em instituições da Rede Federal. Um ineditismo que carrega consigo tensões e contradições que historicamente permeiam a efetivação de políticas voltadas à formação de jovens e adultos trabalhadores no país, e que se fez sentir no IF Baiano, desde as primeiras experiências de implementação do Programa.

No âmbito da EJA, apenas quatro *campi* ofertam cursos técnicos de nível médio, dentre os 14 que compõem o Instituto. Em um cenário marcado por experiências descontinuadas, com a extinção de cursos, por frágil perspectiva de abertura de novos, como é possível verificar no atual PDI (2021-2025), e pela expectativa de expansão por meio da oferta concomitante, o curso Técnico em Gastronomia resiste.

Há 14 anos e, inicialmente, denominado Técnico em Cozinha, o curso segue em vigência no *Campus* Catu, cuja oferta noturna possibilita a ocupação dos espaços escolares como o refeitório, os laboratórios didáticos, os corredores e as salas de aula, por sujeitos que no contraturno se ocupam com a manutenção das suas condições de existência, e daqueles por quem são responsáveis. Sujeitos que tiveram, no decorrer das suas trajetórias de vida, o direito à escolarização negado e que encontraram no Proeja a possibilidade de retomada dos estudos e de qualificarem-se profissionalmente. São mulheres, quase todas. E quase todas negras, que, por suas trajetórias singularmente construídas e pelos arranjos mobilizados para a conciliação dos seus estudos com o trabalho, reverberam itinerários e estratégias também coletivas, social, sexual e racialmente situadas.

As trajetórias capturadas por esta pesquisa informam que a conclusão do Ensino Médio, alcançada por meio do Proeja, compõe uma mobilidade de escolaridade ascendente entre gerações para 70% das egressas, por terem conseguido atingir nível de instrução mais elevado que o alcançado por quem as criou. Dentre os percursos escolares analisados, 13

foram continuados no Ensino Superior, 12 dos quais, no próprio *Campus Catu*, trazendo à reflexão o modo com que a verticalização encontra as egressas do Proeja em seus percursos formativos.

Respondendo à questão norteadora desta pesquisa, quanto às contribuições do Proeja para os itinerários de egressas do curso, foi possível observar que as estudantes puderam não apenas concluir a Educação Básica, e obter uma formação técnica, como passaram a aspirar a continuidade dos seus percursos formativos, e a acreditar ser possível alcançar níveis de escolarização anteriormente não almejados.

No *Campus Catu*, o curso superior de Tecnologia em Gastronomia abriu as suas primeiras vagas em 2020 e, até o ano de 2023, recebeu dez estudantes egressas do Técnico em Cozinha. Constatou-se, no entanto, a inexistência de política institucional voltada à promoção da verticalização dos percursos formativos, ainda que essa seja uma premissa dos Institutos Federais. Compreende-se que, desse modo, a realização da verticalização das trajetórias de formação recai desigual e exclusivamente sobre os sujeitos.

Dentre as egressas participantes da pesquisa, 78% não acessaram o Ensino Superior, 70% afirmaram não estar estudando e, dessas, 90% manifestaram a vontade de voltar a estudar. Esses dados convocam o IF Baiano à responsabilidade de efetivamente acompanhar os itinerários construídos por estudantes egressos(as), e ao compromisso de discutir e de elaborar políticas institucionais que identifiquem e ofereçam respostas às demandas da comunidade escolar. Garantir isonomia no acesso aos cursos de nível superior, com vistas à redução de desproporções educacionais entre pessoas que tiveram oportunidades desiguais de acesso à educação escolar, configura mecanismo necessário à efetiva verticalização dos percursos formativos de egressos(as) da EJA no Instituto.

Garantir isonomia no acesso aos cursos de nível superior, com vistas à redução de desproporções educacionais entre pessoas que tiveram oportunidades desiguais de acesso à educação escolar, configura mecanismo necessário à efetiva verticalização dos percursos formativos de egressos(as) da EJA no Instituto.

As trajetórias analisadas informam, ainda, a centralidade do trabalho quando da decisão pelo retorno à escola em um curso Técnico em Cozinha, desvelando a expectativa por melhores condições de vida, atribuída à formação escolar. A despeito, no entanto, da relação direta aí estabelecida entre educação e trabalho, mais da metade das egressas, 60%, encontra-se desempregada e somente 18% atuam profissionalmente na área de formação. Dentre os fatores que concorrem para a não inserção no mercado formal de trabalho, por elas identificados, destaca-se a falta de oportunidades e de vagas nas cidades em que residem.

Constatou-se, então, que a formação técnica obtida pelas estudantes não poderia responder por sua (re)inserção ou permanência no mercado de trabalho, visto que se trata de um problema estrutural, de ordem social, econômica e política, cuja saída escapa às estratégias individuais.

Analisar os percursos laborais dessas mulheres no entrecruzamento das relações de classe, de sexo e de raça, se mostrou profícuo para alcançá-los em maior profundidade. Para tanto, cumpriu observar não apenas a realização de trabalho produtivo, mas, e principalmente, a realização de trabalho reprodutivo, sobretudo em virtude da particular relação que a formação técnica em cozinha guarda com as atividades realizadas no âmbito do trabalho reprodutivo, histórica e socialmente imputado às mulheres, preferencialmente às não brancas.

A realização do trabalho doméstico não remunerado, incluídas as tarefas domésticas, com ou sem os cuidados destinados aos familiares, era responsabilidade exclusiva, ou principalmente, de 75% das participantes da pesquisa, ainda enquanto estudantes matriculadas no curso. A adoção de estratégias necessárias à equação do tempo destinado à qualificação, à realização de trabalho remunerado e/ou à realização de trabalho reprodutivo não remunerado, se impôs para 92% das participantes.

Durante o curso técnico, 32 estudantes realizaram atividades remuneradas, das quais, 25 seguiram responsáveis pelas atividades domésticas, concomitantemente. Disso resulta uma sobrecarga de trabalho com possíveis implicações para a condução dos seus itinerários formativos. Observou-se, por exemplo, que 56,7% das estudantes não puderam concluir o curso dentro dos três anos mínimos necessários à integralização do Ensino Médio com a formação técnica, estendendo-o a quatro ou cinco anos. Ainda que não seja possível estabelecer relação de causalidade, e que careça de olhar mais detido, é um dado que chama a atenção.

Da análise das trajetórias acessadas por esta pesquisa, emergiram duas propostas de intervenção, a saber: a construção coletiva de uma minuta de resolução que estabeleça, no IF Baiano, a reserva de vagas em processos seletivos de acesso aos cursos superiores para egressos(as) do Proeja; e a consolidação de um banco de dados institucional que reúna informações acerca dos percursos formativos e laborais construídos por estudantes egressas(os) do curso Técnico em Gastronomia, ofertado pelo *Campus Catu*.

Para tanto, são apresentados um fluxograma, com a síntese das etapas necessárias à proposição, elaboração e encaminhamento da minuta de resolução, e um banco de dados de egressas do curso Técnico em Cozinha do *Campus Catu*, elaborado a partir das informações coletadas por meio da aplicação do questionário com as participantes da pesquisa.

Com o declarado intuito de fortalecer e ampliar a Educação de Jovens e Adultos no IF Baiano, ambas as propostas justificam a relevância da pesquisa apresentada e favorecem a ampliação, junto aos demais resultados produzidos, da visibilidade acadêmico-científica das pesquisas realizadas no campo da EJA. Na contracorrente do enfraquecimento da oferta de Educação de Jovens e Adultos no Instituto, se espera que os produtos desta investigação possam reafirmar a defesa do Proeja enquanto política pública de importância para a formação de trabalhadoras e trabalhadores brasileiros.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Cândida Beatriz *et al.* Educação profissional e gênero: uma discussão necessária. **Editora Nova Paideia**, Brasília, DF, p. 104-120, 2021. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/editoranovapaideia/article/view/227>. Acesso em: 12 maio 2023.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

BRASIL. **Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Coleção de Leis do Brasil de 31/12/1909, Rio de Janeiro, RJ, v. 002, p. 445, 1909. (Col. 1).

BRASIL. **Decreto n.º 13.127, de 07 de agosto de 1918**. Cria uma Fazenda-Modelo de Criação no município de Catu, no Estado da Bahia. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/D13127.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D13127.htm). Acesso em: 2 maio 2023.

BRASIL. Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, p. 1.210, 15 jan. 1937. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 5 maio 2023.

BRASIL. Decreto n.º 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 27/2/1942, página 2957, 27 fev. 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decreto/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 3 maio 2023.

BRASIL. **Lei n.º 3.552, de 16 de fevereiro de 1959**. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1959. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l3552.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3552.htm). Acesso em: 5 maio 2023.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=713997](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=713997). Acesso em: 3 maio 2023.

BRASIL. Lei n.º 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 jul. 1978. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6545.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6545.htm). Acesso em: 5 maio 2023.

BRASIL. Decreto n.º 87.310, de 21 de Junho de 1982. Regulamenta a Lei n.º 6.545, de 30 de junho de 1978, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 23/6/1982, Página 11496. 23 jul. 1982. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-87310-21-junho-1982-436668-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 3 maio 2023.

BRASIL. Decreto n.º 2.406, de 27 de novembro de 1997. Regulamenta a Lei n.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 28/11/1997, página 27937, 28 nov. 1997. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2406-27-novembro-1997-400709-norma-pe.html>. Acesso em: 2 maio 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC/CNE, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf). Acesso em: 8 maio 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 5.840, de 13 de julho 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm). Acesso em: 3 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **PROEJA**: Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, documento base. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf). Acesso em: 8 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**: documento base. Brasília, DF: MEC, 2007a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf). Acesso em: 8 maio 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 6.095, de 24 de abril de 2007**. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília, DF: Presidência da República, 2007b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm). Acesso em: 5 maio 2023.

BRASIL. Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 253, p. 1-3, 30 dez. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm). Acesso em: 8 maio 2023.

CAMPELLO, Ana Margarida. “Cefetização” das Escolas Técnicas Federais: projetos em disputa, nos anos 1970 e nos anos 1990. **Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, 2007, v. 12, n. 1, p. 26-35, jan/abr. 2007. Disponível em <https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/92/94>. Acesso em: 20 maio 2023.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, p. 117-133, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9948>. Acesso em: 7 abr. 2023.

CASTEL, Robert. A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade a “desfiliação”. **Caderno CRH**, Salvador, n. 26/27, p. 19-40, jan./dez. 1997. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18664>. Acesso em: 15 maio 2023.

CASTRO, Mad’Ana Desirée Ribeiro de; MACHADO, Maria Margarida; VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa. Educação Integrada e PROEJA: diálogos possíveis. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n.1, p. 151-166, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/11026>. Acesso em: 7 abr. 2023.

CIAVATTA, Maria. A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paul: Cortez, 2005. p. 83-105.

CIAVATTA, Maria. Educação Básica e Educação Profissional: descompassos e sintonia necessária. *In*: OLIVEIRA, Edna Castro de; PINTO, Antonio Henrique; FERREIRA, Maria José de Resende (orgs.). **EJA e educação profissional: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA**. Brasília: Liber Livros, 2012. p. 67-100.

COELHO, Raquel Nascimento; AQUINO, Cássio Adriano Braz de. Inserção laboral, juventude e precarização. **Revista Psicologia Política**, ISSN 2175-1390, versão on-line, v. 2, n. 18, p. 275-289, 2009. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1519-549X2009000200007&script=sci\\_abstract](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1519-549X2009000200007&script=sci_abstract). Acesso em: 12 abr. 2023.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa Ferreira. Letramento Digital. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.). **Glossário Ceale**. 1. ed. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014, p. 181-182. 1. v. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-digital>. Acesso em: 2 set. 2023.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

DAFLON, Verônica Toste; FERES JÚNIOR, João; MORATELLI, Gabriela. Levantamento das políticas de ação afirmativa 2014: evolução temporal e impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais. **Gemaaa**, [s. l.], n. 4, p. 1-10, 2014. Disponível em: [https://gemaa.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2014/04/files\\_Levantamento\\_federais\\_2014b.pdf](https://gemaa.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2014/04/files_Levantamento_federais_2014b.pdf). Acesso em: 12 maio 2023.

DEMO, Pedro. Pesquisa qualitativa: busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 89-104, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/wSwfj7n6VCZJ4gShkMCFF9f/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 maio 2023.

DEMO, Pedro. **Metodologia da investigação em educação**. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2012. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 3 dez. 2023.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. Mulheres no mercado de trabalho: desafios e desigualdades constantes. Rio de Janeiro: DIEESE, 2024. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2024/mulheres2024.html>. Acesso em: 2 abr. 2024.

DEVREUX, Anne-Marie. A teoria das relações sociais de sexo: um quadro de análise sobre a dominação masculina. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 20, n. 3, p. 561-584, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/MMP766vNSt4kG5fQskyxrMD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 set. 2023.

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução**: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

FERES JÚNIOR, João *et al.* **Ação afirmativa**: conceito, história e debates. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

FERRARO, Alceu Ravanello. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 12, set.-dez. 1999. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n12/n12a03.pdf>. Acesso em: 22 set. 2023.

FLEURY, Maria Tereza Leme; WERLANG, Sérgio. Pesquisa aplicada: conceitos e abordagens. **GV Pesquisas**, 2016: Anuário de Pesquisas 2016-2017, Abertura, p. 1-6, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/apgvpesquisa/issue/view/4030>. Acesso em: 29 set. 2023.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso Editora, 2012.

FLORES, Tânia; FONSECA, Dora. Disruptura e atrofia no Proeja: disputa entre distintos projetos de sociedade. **Revista EXITUS**, Santarém, PA, v. 12, p. 1-23, e022021, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2022v12n1ID1793>. Acesso em: 9 nov. 2023.

FREIRE, Rose Héliida Astolfo. **Possíveis causas da evasão escolar e de retorno na educação de jovens e adultos**. 2014. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014. Disponível em: [https://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20964/3/MD\\_EDUMTE\\_2014\\_2\\_74.pdf](https://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20964/3/MD_EDUMTE_2014_2_74.pdf). Acesso em: 1 out. 2023.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. São Paulo: Pontes, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, Especial, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ghLJpSTXFjJW7nWBsnDKhMb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. *In*: CALDART, Roseli *et al.* (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 267-274.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 out. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. Política de Educação de Jovens e Adultos IF Baiano. Salvador, 2018. Disponível em: [https://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2019/11/RESOLU%C3%87%C3%83O-52\\_2019-OS-CONSUP\\_IFBAIANO-com-anexo.pdf](https://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2019/11/RESOLU%C3%87%C3%83O-52_2019-OS-CONSUP_IFBAIANO-com-anexo.pdf). Acesso em: 30 out. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. Programa de Acompanhamento de Egressos do IF Baiano. 2016. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/egressos/wp-content/uploads/sites/12/2016/12/programa-de-acompanhamento-de-egressos2.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. **Resolução n.º 117, de 23 de fevereiro de 2021**. Plano de Desenvolvimento Institucional. Democracia, Cooperação e Governança. 2021-2025. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2021/02/PDI-2021-2025-antes-da-diagramacao-final.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2023.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. *In*: HIRATA, Helena *et al.* (orgs.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 67-75.

KERGOAT, Danièle. **Lutar, dizem elas...** Tradução de Eliana Aguiar. Recife: SOS Corpo, 2018.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

LACERDA DE ARAÚJO, Evelyn Rueb; OLIVEIRA, Julio Cezar Pinheiro de. Educação profissional e tecnológica sob uma perspectiva de gênero: uma breve retrospectiva da trajetória da educação feminina no Brasil. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [s. l.], v. 1, n. 22, p. e13139, 2022. DOI: 10.15628/rbept.2022.13139. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13139>. Acesso em: 7 abr. 2023.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos após 20 vinte anos da lei nº 9.394, de 1996. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 10, n. 19, p. 429-451, 2017. DOI: 10.22420/rde.v10i19.687. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/687>. Acesso em: 7 abr. 2023.

MACHADO, Taís de Sant'Anna. **Um pé na cozinha**: um olhar sócio-histórico para o trabalho de cozinheiras negras no Brasil. São Paulo: Fósforo Editora, 2022.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**: atores e cenários ao longo da história. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira *et al.* (orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2021. p. 61-77.

MOLL, Jaqueline. Proeja e democratização da educação básica. *In: MOLL, Jaqueline et al.* (orgs.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 131-138.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, ISSN 1807-1600, versão *on-line*, ano 23, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/11/110/0>. Acesso em: 1 nov. 2023.

O TRABALHO doméstico 10 anos após a PEC das domésticas. **Estudos & Pesquisa**, Dieese, n. 206, abr. 2023. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/estudosepesquisas/2023/estPesq106trabDomestico.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2023.

OLIVEIRA, Edna Castro de; MACHADO, Maria Margarida. O desafio do PROEJA como estratégia de formação dos trabalhadores. *In: OLIVEIRA, E. C.; PINTO, A. H.; FERREIRA, M. J. R.* **EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja.** Brasília: Liber Livro, 2012. P. 121-141.

OLIVEIRA, Edna Castro de; SCOPEL, Edna Graça; FERREIRA, Maria José de Resende. Estudos feministas, EJA e educação profissional: interlocuções acerca da inserção feminina na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. *In: PAIVA, Jane* (org.). **Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, e processos educativos.** Rio de Janeiro: FAPERJ, 2019. p. 12-28.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Natal: IFRN, 2010.

PEREIRA, Antônio. **Pesquisa de Intervenção em Educação.** Salvador: EDUNEB, 2019.

PINHEIRO, Luana Simões; MEDEIROS, Marcelo. Desigualdades de gênero em trabalho pago e não pago no Brasil: uma análise das distribuições de tempo de homens e mulheres entre 2001 e 2015. **Ipea**, Rio de Janeiro, Nota Técnica, ano 25, n. 66, abr. 2019. (Série Mercado de trabalho: conjuntura e análise). Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/9924?mode=full>. Acesso em: 15 nov. 2023.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. O pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha de técnicas: algumas reflexões. *In: LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo* (org.). **Reflexões sobre a pesquisa sociológica.** São Paulo: Humanitas, 1999. p. 13-24.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do ensino médio integrado. *In: SEMINÁRIO SOBRE ENSINO MÉDIO*, 2008, Belém do Pará, Pará, 08-09 maio 2008. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf). Acesso em: 5 jun. 2023.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. *In: MOLL, Jaqueline et. al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 25-41.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Classe, raça e mobilidade social no Brasil. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 49, n. 4, p. 833-873, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0011-52582006000400006>. Acesso em: 12 set. 2023.

SANTOS, Carla Liane Nascimento dos *et al.* As trajetórias laborais e socioeducacionais dos trabalhadores informais matriculados no Proeja no âmbito do Centro Estadual de Educação Profissional em Controle e Processos Industriais Newton Sucupira. *In*: BALOGH, Iêda Rodrigues da Silva *et al.* (orgs.). **Educação profissional: trabalho, letramento e políticas públicas formativas**. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 109-127.

SANTOS, Elza Ferreira; SANTOS, Ieda Fraga; NERY, Marco Arlindo Amorim Melo. Relações de gênero e educação profissional: a presença das mulheres. **Educação: Teoria e Prática**, [s. l.], v. 30, n. 63, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v30.n.63.s13561>

SANTOS, Jocemara Nascimento; SILVA, José Humberto da. Educação profissional e a EJA: uma análise da oferta do Proeja nos institutos federais na Bahia. **e-Mosaicos**, [s. l.], v. 9, n. 22, p. 15-29, 2020. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2020.51266. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/51266>. Acesso em: 7 jan. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, dez. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>. Acesso em: 1 dez. 2023.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. Diferenças entre homens e mulheres traduzidas em desigualdades nas relações de gênero. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 13, p. 9-10, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802010000100001>. Acesso em: 15 dez. 2023.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. Educação e trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 72-81, abr. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/7g5d46nQkNQ7KRdnfZP5mgk/?format=pdf>. Acesso em: 5 dez. 2023.

SEMERARO, Giovanni. **Intelectuais, educação e escola: um estudo do caderno 12 de Antonio Gramsci**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

SILVA, José Humberto da. **Juventude trabalhadora brasileira: percursos laborais, trabalhos precários e futuros (in)certos**. 2012. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/876607>. Acesso em: 5 dez. 2023.

SILVA, José Humberto da. Juventudes, trabalho, e educação: uma tríade estruturante para o fenômeno da juvenilização da EJA no Brasil?. **e-Mosaicos**, [s. l.], v. 8, n. 19, p. 43-63, 2019. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2019.46588. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/46588>. Acesso em: 7 jan. 2024.

SILVA, Tatiana Dias. Ação afirmativa e população negra na educação superior: acesso e perfil discente. **Ipea**, Rio de Janeiro, Texto para Discussão 2569, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10102>. Acesso em: 7 nov. 2023.

SILVA, Viviane Rauane Bezerra; ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. O trabalho como fator da evasão e do retorno à EJA: uma análise de uma turma da Educação de Jovens e

Adultos de Caruaru-PE. **Diversitas Journal**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 1606-1619, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17648/diversitas-journal-v6i1-1433>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SOARES, Maria Aparecida Fontes. **Perfil do aluno da EJA/médio na Escola Dr. Alfredo Pessoa de Lima**. 2007. 69 f. Monografia (Especialização em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos) – Universidade Federal da Paraíba, Bananeiras, Paraíba, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc\\_perfil.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc_perfil.pdf). Acesso em: 1 dez. 2023.

SOUSA, Antônia de Abreu *et al.* (orgs.). **O mundo do trabalho e a formação crítica**. Fortaleza: Edições UFC, 2012. p. 293-305.

SOUSA, Antônia de Abreu *et al.* O PROEP como financiamento externo para a educação profissional brasileira: análise na Rede Federal. *In*: SOUSA, Antônia de Abreu (orgs.). **O mundo do trabalho e a formação crítica**. 1. ed. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará, 2012. p. 293-305. 1. v.

VENTURA, Jaqueline P. **Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos**. [2006]. Disponível em: <http://ppgo.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/educacao-jovens-adultos-trabalhadores-revendo-marcos.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2023.

VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa. **A não consolidação do Proeja como política pública de estado**. 2014. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/d6ac4969-74d3-47af-b918-d13ef65e2844>. Acesso em: 29 dez. 2023.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



### UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, MESTRADO PROFISSIONAL – MPEJA

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS  
CONFORME RESOLUÇÃO N.º 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE

Você está sendo convidada a participar como voluntária da pesquisa **“As trajetórias formativas e laborais de mulheres egressas do curso Técnico em Cozinha, Proeja, IF Baiano - Campus Catu”**, a ser realizada com estudantes egressas do Proeja, do campus Catu. A pesquisa busca analisar as contribuições do Proeja para os percursos formativos e laborais de egressas do curso Técnico em Cozinha, ofertado pelo IF Baiano - Campus Catu.

#### PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

Sua participação na referida pesquisa como egressa do Proeja compreende responder ao questionário com tópicos relacionados ao tema em estudo. A aplicação deste instrumento de coleta de dados será realizada virtualmente, por meio do Google Forms, em data e horário a serem agendados, de acordo com sua disponibilidade.

#### RISCOS E BENEFÍCIOS

Esta pesquisa não apresenta riscos físicos às participantes. Os possíveis riscos aos sujeitos da pesquisa relacionam-se a situações de constrangimento decorrentes da abordagem. Em caso de algum problema desta natureza detectado no momento da assinatura deste termo, quando as participantes tomam conhecimento dos objetivos do estudo, estas serão dispensadas de participar da pesquisa. Caso o sujeito aceite participar da pesquisa e, no decorrer da coleta de dados, sinta-se desconfortável ou constrangido, poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento. A sua recusa não trará quaisquer prejuízos à pesquisadora ou à instituição. Em situações mais graves, relacionadas a estes riscos de ordem intelectual, psíquica ou moral,

a participante poderá ser encaminhada para atendimento psicológico. Sugere-se a Clínica Escola de Psicologia da Universidade do Estado da Bahia.

A realização desta pesquisa poderá trazer benefício como o fomento e o estímulo ao IF Baiano – Campus Catu na adoção de mecanismos institucionais de acompanhamento dos(as) estudantes egressos(as) do Proeja, de modo a contribuir para o direcionamento de futuras ações político-pedagógicas; ampliação da visibilidade e da relevância acadêmico-científica dos resultados decorrentes da integração da Educação de Jovens e Adultos à Educação Profissional a partir da implementação do Proeja nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e no IFBAIANO, em particular, por meio da socialização dos dados deste projeto em congressos e demais eventos científicos; e a proposição de espaços de diálogo sobre a verticalização do ensino promovida pelo campus, institucionalmente construídos com e para os(as) estudantes egressos(as) do Proeja.

### **SIGILO E PRIVACIDADE**

O nome e/ou quaisquer outras informações que possam, de alguma forma, identificar a participante, serão mantidos em sigilo, sendo a pesquisadora responsável pela guarda e confidencialidade dos dados. Solicitamos a autorização da participante para o uso das informações e dados coletados para a produção futura de artigos técnicos e científicos, nos quais a privacidade será garantida e a identificação da participante se dará por um codinome ou número.

### **AUTONOMIA**

Ao ser convidada para participar desta pesquisa, a egressa do Proeja terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos sobre o estudo. Também poderá recusar-se a participar, ou retirar o consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar suas motivações. Se sentir-se incomodada ou desconfortável durante a entrevista, poderá recusar-se a responder aos questionamentos ou ainda interrompê-la.

### **RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO**

A participante não terá despesas e não será remunerada pela participação na pesquisa. No caso de haver despesas decorrentes de sua participação, as mesmas serão ressarcidas. Da mesma forma, caso ocorra algum dano durante a pesquisa, será garantida a indenização, conforme determina a lei.

**CONTATO**

A pesquisadora responsável pelo referido estudo é a mestranda Lais Moreira Cavalcanti, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, da Universidade do Estado da Bahia, orientada pelo Prof. José Humberto da Silva, do Programa de Pós-Graduação – MPEJA.

Quaisquer dúvidas serão esclarecidas pela pesquisadora e, caso haja necessidade, a participante poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia, a qualquer momento.

**Dados da pesquisadora:**

Nome: Lais Moreira Cavalcanti  
Endereço: Av. Sete de Setembro, n. 1570, apto 301. Dois de Julho, Salvador - BA.  
CEP: 40060-002  
Telefone: (71) 99331-0566  
E-mail: [laiss.moreira@gmail.com](mailto:laiss.moreira@gmail.com)

**Dados do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia –  
CEP/UNEB:**

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador - BA. CEP: 41.150-000.  
Telefone: (71) 3117-2445  
E-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL ENVIADO ÀS ESTUDANTES  
EGRESSAS EM OUTUBRO DE 2023**

**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Você está sendo convidada a participar como voluntária da pesquisa “**As trajetórias formativas e laborais de mulheres egressas do curso Técnico em Cozinha, Proeja, IF Baiano - Campus Catu**”, respondendo a este questionário. A pesquisa busca analisar as contribuições do Proeja para os percursos formativos e laborais de egressas do curso Técnico em Cozinha, ofertado pelo IF Baiano - *Campus Catu*. Assim, as suas respostas ao questionário a seguir podem ajudar muito a conhecer vocês e entender as implicações do curso em suas trajetórias de vida.

Esclareço, por meio deste instrumento, que sua participação não implica risco para a sua integridade física, psicológica e moral. Informo que será garantido o anonimato e o sigilo das informações, assim como a sua privacidade. Ou seja, o seu nome e/ou quaisquer outras informações que possam, de alguma forma, identificar a sua participação, serão mantidos em sigilo, sendo eu responsável pela guarda e confidencialidade dos dados.

Solicito a sua autorização para o uso das informações e dados coletados para a produção futura de artigos técnicos e científicos, nos quais a sua privacidade será garantida e a sua identificação se dará por um codinome ou número.

Você também terá, a qualquer tempo, o direito de ter acesso a todo material que será desenvolvido a partir dos dados desta pesquisa.

Para ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido na íntegra, acesse: [https://docs.google.com/document/d/1BQP0\\_uPFoawOWqo4UXsdAYEHi\\_gfBspupew8CJH1SMpc/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1BQP0_uPFoawOWqo4UXsdAYEHi_gfBspupew8CJH1SMpc/edit?usp=sharing)

Caso concorde em fazer parte do estudo, peço que preencha a questão abaixo.

Atenciosamente,

Lais Moreira Cavalcanti

Você leu o termo acima e concorda em participar da pesquisa? \*

*Marcar apenas uma oval.\*\**

Sim

Não

*Pular para a seção 23 (Muito obrigada por sua participação!)*

\*Indica uma pergunta obrigatória; \*\*Os comandos em itálico são executados automaticamente.

## Questionário

Querida egressa do curso Técnico em Cozinha,

Você está recebendo um questionário que contém algumas questões de assinalar e outras nas quais você precisará expor suas ideias. Lembre-se de responder todas elas, pois sua participação é muito importante para nossa pesquisa.

### 1 – IDENTIFICAÇÃO

1.1 - Nome: \*

---

1.2 - E-mail:

---

1.3 - Telefone: \*

---

1.4 - Nome no Facebook e/ou no Instagram:

---

1.5 - Você se considera: \*

*Marcar apenas uma oval.*

Parda

Preta

Branca

Amarela

Indígena

1.6 - Sua idade está entre: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 18 - 29 anos
- 30 - 45 anos
- 46 - 60 anos
- Acima de 60

1.7 - Qual o seu estado civil? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Solteira
- Casada / Mora com um(a) companheiro(a)
- Separada / Divorciada / Desquitada
- Outro:

1.8 - Você reside: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Na zona urbana
- Na zona rural

1.9 - Qual o seu nível de escolarização? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Ensino médio completo
- Subsequente completo (pós médio profissional)
- Superior completo
- Pós-graduação

1.10 - Atualmente, qual a sua renda mensal? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Até 1 salário mínimo (até R\$ 1.320,00)
- De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 1.320,00 até R\$ 2.640,00)
- De 2 a 5 salários mínimos (de R\$ 2.640,00 até R\$ 6.600,00)
- Acima de 5 salários mínimos (acima de 6.600,00)
- Não possuo renda

1.11 - Você é uma pessoa com deficiência? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim *Pular para a pergunta 13*
- Não *Pular para a pergunta 14*

1.11.1 - A sua deficiência é do tipo:

*Marcar apenas uma oval.*

- Visual
- Auditiva
- Física
- Mental / Intelectual
- Outro:

## 2 - FAMÍLIA

2.1 - Qual o nível de escolarização do/a principal responsável por sua criação? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Não estudou
- Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário)
- Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio)
- Ensino médio (antigo 2º grau) incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Pós-graduação
- Não sei

2.2 - Você teve/tem filho(s)? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim *Pular para a pergunta 16*
- Não *Pular para a pergunta 17*

2.2.1 - Em algum momento de sua vida você sentiu dificuldade em conciliar os estudos com a criação de seu(s) filho(s)?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

### 3 - FORMAÇÃO

3.1 - Você cursou o Ensino Fundamental (todo ele ou a maior parte) em: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Escola pública - Ensino regular
- Escola pública - EJA/Supletivo
- Escola particular - Ensino regular
- Escola particular - EJA/Supletivo

3.2 - Durante a sua vida, você ficou algum período fora da escola (sem estudar)? \*  
*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

3.3 - Você fez algum curso técnico/profissionalizante antes de ingressar no Técnico em Cozinha? \*  
*Marcar apenas uma oval.*

- Sim *Pular para a pergunta 20*
- Não *Pular para a pergunta 21*

3.3.1 - Especifique qual(is) curso(s) técnico(s) / profissionalizante(s) você fez antes do Técnico em Cozinha:

---

3.4 - Qual a principal motivação para a sua escolha de cursar o Técnico em Cozinha? \* (Pode escolher mais de uma opção, se for o caso)  
*Marque todas que se aplicam.*

- Influência de familiares
- Oportunidade de trabalho
- Possibilidade de bom salário
- Aperfeiçoamento profissional
- Conclusão do Ensino Médio
- Para mudar de cargo no lugar onde já trabalhava
- Para manter seu emprego / exigência do empregador

Outro: \_\_\_\_\_

3.5 - Durante o curso Técnico em Cozinha, a realização das tarefas domésticas de sua casa dependia: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Exclusivamente de você (você era a única responsável pelas tarefas)
- Principalmente de você (você era a principal responsável pelas tarefas)
- Parcialmente de você (a tarefa era dividida com outros membros da família)
- Não dependiam de você (eram realizadas apenas por outros membros da família)

3.6 - Em que ano você concluiu o curso Técnico em Cozinha? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 2012
- 2013
- 2014
- 2015
- 2016
- 2017
- 2018
- 2019
- 2020

3.7 - O curso atendeu as suas expectativas? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

3.7.1 - Explique o porquê: \*

---

## 4 - TRABALHO

4.1- Qual a sua idade quando começou a trabalhar (trabalho informal, estágio, carteira assinada ou outra forma de trabalho remunerado)? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 05 - 10 anos
- 11 - 14 anos
- 15 - 19 anos
- Acima dos 20 anos
- Nunca realizei atividade remunerada

4.2- Que relação de trabalho você tinha nessa primeira experiência? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Trabalho informal
- Estágio
- Carteira assinada
- Nunca realizei atividade remunerada
- Outro:

4.3 - Durante o curso Técnico em Cozinha você trabalhou? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim *Pular para a pergunta 29*
- Não *Pular para a pergunta 30*

4.3.1 - Qual(is) a(s) atividade(s) profissional(is) realizada(s) durante o curso Técnico em Cozinha?

---

4.4 - O curso Técnico em Cozinha contribuiu para você conseguir um emprego (seja ele formal ou informal)? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim *Pular para a pergunta 31*

Não *Pular para a pergunta 32*

4.4.1 - Explique de que forma o curso contribuiu para você conseguir um emprego:

---

4.4.2 - Caso não tenha contribuído para você conseguir um emprego, explique o porquê:

---

## 5 - FORMAÇÃO E TRABALHO APÓS A CONCLUSÃO DO CURSO

5.1 Atualmente você está trabalhando? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim *Pular para a pergunta 34*

Não *Pular para a pergunta 35*

5.1.1 - Você está trabalhando na sua área de formação (técnica em cozinha)?

*Marcar apenas uma oval.*

Sim *Pular para a pergunta 36*

Não *Pular para a pergunta 36*

5.1.2 - Qual o motivo para você não estar trabalhando atualmente?

---

5.2 - O curso Técnico em Cozinha contribuiu para que você continuasse a estudar após a conclusão do ensino médio? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim *Pular para a pergunta 37*

Não *Pular para a pergunta 38*

5.2.1 - Explique de que forma o curso contribuiu para que você continuasse a estudar após a conclusão do ensino médio:

---

5.3 - Atualmente você está estudando? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim *Pular para a pergunta 39*

Não *Pular para a pergunta 40*

5.3.1 - O que você está estudando tem alguma relação com a área de alimentos?

*Marcar apenas uma oval.*

Sim *Pular para a pergunta 42*

Não *Pular para a pergunta 42*

5.3.2 - Qual o principal motivo para você não estar estudando atualmente?

*Marcar apenas uma oval.*

Eu já fiz todos os cursos que gostaria de ter feito

Atualmente eu não tenho tempo para estudar

Não consigo conciliar o horário do trabalho com o horário do curso

Na minha cidade não tem o curso que eu gostaria de fazer

Outro:

5.3.3 - Você tem vontade de voltar a estudar?

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

## 6 – RENDIMENTOS

6.1 - Somando a renda de todas as pessoas que moram com você e que possuem renda, quanto é, aproximadamente, a renda familiar? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Até 1 salário mínimo (até R\$ 1.320,00)

De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 1.320,00 até R\$ 2.640,00)

De 2 a 5 salários mínimos (de R\$ 2.640,00 até R\$ 6.600,00)

Acima de 5 salários mínimos (acima de 6.600,00)

6.2 - Quantas pessoas contribuem com a sua renda familiar? \*

---

## 7 – EXPECTATIVAS

7.1 - O que você espera da vida? \*

---

7.2 - Qual é o seu maior sonho? \*

---

Chegamos ao final do questionário.

Caso você queira fazer alguma observação ou consideração sobre algum dos temas abordados aqui, fique à vontade para usar o espaço abaixo.

---

**Muito obrigada por sua participação!**

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

**Google** Formulários

### APÊNDICE C – DADOS SOCIOECONÔMICOS DAS ESTUDANTES EGRESSAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Identificação	Cor	Idade	Estado civil	Residência	Escolarização	Renda
Estudante 1	Parda	46-60 anos	Solteira	Zona urbana	Subsequente completo	De 1 a 2 salários mínimos
Estudante 2	Preta	18-29 anos	Solteira	Zona urbana	Ensino médio completo	Não possui renda
Estudante 3	Parda	18-29 anos	Solteira	Zona urbana	Ensino médio completo	Não possui renda
Estudante 4	Preta	18-29 anos	Casada / Mora com o(a) companheiro(a)	Zona urbana	Superior completo	Não possui renda
Estudante 5	Parda	30-45 anos	Solteira	Zona urbana	Ensino médio completo	De 1 a 2 salários mínimos
Estudante 6	Parda	30-45 anos	Casada / Mora com o(a) companheiro(a)	Zona urbana	Ensino médio completo	Até 1 salário mínimo
Estudante 7	Preta	30-45 anos	Solteira	Zona rural	Ensino médio completo	Não possui renda
Estudante 8	Preta	30-45 anos	Casada / Mora com o(a) companheiro(a)	Zona urbana	Ensino médio completo	De 1 a 2 salários mínimos
Estudante 9	Parda	46-60 anos	Solteira	Zona urbana	Ensino médio completo	Até 1 salário mínimo
Estudante 10	Indígena	46-60 anos	Separada / Divorciada / Desquitada	Zona urbana	Subsequente completo	Até 1 salário mínimo
Estudante 11	Parda	46-60 anos	Casada / Mora com o(a) companheiro(a)	Zona urbana	Subsequente completo	De 1 a 2 salários mínimos
Estudante 12	Preta	30-45 anos	Solteira	Zona urbana	Subsequente completo	Até 1 salário mínimo
Estudante 13	Parda	46-60 anos	Casada / Mora com o(a) companheiro(a)	Zona urbana	Subsequente completo	Não possui renda
Estudante 14	Preta	30-45 anos	Solteira	Zona urbana	Ensino médio completo	Até 1 salário mínimo
Estudante 15	Preta	30-45 anos	Separada / Divorciada / Desquitada	Zona urbana	Ensino médio completo	De 1 a 2 salários mínimos
Estudante 16	Preta	30-45 anos	Casada / Mora com o(a) companheiro(a)	Zona rural	Subsequente completo	Não possui renda
Estudante 17	Parda	46-60 anos	Casada / Mora com o(a) companheiro(a)	Zona urbana	Ensino médio completo	Até 1 salário mínimo

<b>Identificação</b>	<b>Cor</b>	<b>Idade</b>	<b>Estado civil</b>	<b>Residência</b>	<b>Escolarização</b>	<b>Renda</b>
Estudante 18	Parda	46-60 anos	Viúva	Zona urbana	Superior completo	Até 1 salário mínimo
Estudante 19	Amarela	30-45 anos	Casada / Mora com o(a) companheiro(a)	Zona urbana	Ensino médio completo	De 1 a 2 salários mínimos
Estudante 20	Parda	30-45 anos	Solteira	Zona urbana	Ensino médio completo	Até 1 salário mínimo
Estudante 21	Preta	46-60 anos	Solteira	Zona urbana	Ensino médio completo	Não possui renda
Estudante 22	Parda	46-60 anos	Solteira	Zona urbana	Superior completo	De 1 a 2 salários mínimos
Estudante 23	Parda	30-45 anos	Casada / Mora com o(a) companheiro(a)	Zona urbana	Ensino médio completo	De 1 a 2 salários mínimos
Estudante 24	Parda	30-45 anos	Solteira	Zona urbana	Ensino médio completo	Não possui renda
Estudante 25	Preta	46-60 anos	Solteira	Zona urbana	Ensino médio completo	De 1 a 2 salários mínimos
Estudante 26	Preta	30-45 anos	Casada / Mora com o(a) companheiro(a)	Zona urbana	Ensino médio completo	Não possui renda
Estudante 27	Parda	46-60 anos	Casada / Mora com o(a) companheiro(a)	Zona urbana	Superior completo	Até 1 salário mínimo
Estudante 28	Preta	30-45 anos	Casada / Mora com o(a) companheiro(a)	Zona urbana	Ensino médio completo	Não possui renda
Estudante 29	Parda	30-45 anos	Solteira	Zona urbana	Ensino médio completo	Até 1 salário mínimo
Estudante 30	Parda	46-60 anos	Solteira	Zona urbana	Ensino médio completo	Não possui renda
Estudante 31	Parda	46-60 anos	Solteira	Zona urbana	Ensino médio completo	Até 1 salário mínimo
Estudante 32	Preta	46-60 anos	Solteira	Zona urbana	Ensino médio completo	Até 1 salário mínimo
Estudante 33	Parda	30-45 anos	Casada / Mora com o(a) companheiro(a)	Zona urbana	Ensino médio completo	Não possui renda
Estudante 34	Parda	30-45 anos	Solteira	Zona rural	Ensino médio completo	Até 1 salário mínimo
Estudante 35	Preta	30-45 anos	Solteira	Zona rural	Ensino médio completo	Até 1 salário mínimo

<b>Identificação</b>	<b>Cor</b>	<b>Idade</b>	<b>Estado civil</b>	<b>Residência</b>	<b>Escolarização</b>	<b>Renda</b>
Estudante 36	Parda	46-60 anos	Separada / Divorciada / Desquitada	Zona urbana	Superior completo	Não possui renda
Estudante 37	Parda	18-29 anos	Solteira	Zona urbana	Ensino médio completo	Não possui renda
Estudante 38	Parda	46-60 anos	Casada / Mora com o(a) companheiro(a)	Zona urbana	Ensino médio completo	Até 1 salário mínimo
Estudante 39	Preta	46-60 anos	Casada / Mora com o(a) companheiro(a)	Zona urbana	Ensino médio completo	Até 1 salário mínimo
Estudante 40	Preta	46-60 anos	Separada / Divorciada / Desquitada	Zona rural	Subsequente completo	Não possui renda
Estudante 41	Parda	46-60 anos	Solteira	Zona urbana	Ensino médio completo	Até 1 salário mínimo
Estudante 42	Parda	46-60 anos	Viúva	Zona urbana	Subsequente completo	Até 1 salário mínimo
Estudante 43	Parda	30-45 anos	Casada / Mora com o(a) companheiro(a)	Zona urbana	Ensino médio completo	Não possui renda
Estudante 44	Parda	46-60 anos	Solteira	Zona urbana	Ensino médio completo	Não possui renda
Estudante 45	Parda	30-45 anos	Solteira	Zona urbana	Subsequente completo	Não possui renda
Estudante 46	Parda	30-45 anos	Casada / Mora com o(a) companheiro(a)	Zona urbana	Ensino médio completo	Até 1 salário mínimo
Estudante 47	Parda	46-60 anos	Casada / Mora com o(a) companheiro(a)	Zona urbana	Ensino médio completo	Não possui renda
Estudante 48	Preta	30-45 anos	Casada / Mora com o(a) companheiro(a)	Zona urbana	Subsequente completo	De 1 a 2 salários mínimos
Estudante 49	Parda	30-45 anos	Casada / Mora com o(a) companheiro(a)	Zona urbana	Ensino médio completo	Não possui renda
Estudante 50	Parda	46-60 anos	Casada / Mora com o(a) companheiro(a)	Zona urbana	Superior completo	Não possui renda
Estudante 51	Preta	46-60 anos	Solteira	Zona urbana	Ensino médio completo	Até 1 salário mínimo
Estudante 52	Preta	30-45 anos	Solteira	Zona urbana	Superior completo	Até 1 salário mínimo
Estudante 53	Preta	46-60 anos	Casada / Mora com o(a) companheiro(a)	Zona urbana	Ensino médio completo	De 2 a 5 salários mínimos
Estudante 54	Parda	Acima de 60	Casada / Mora com o(a) companheiro(a)	Zona rural	Subsequente completo	Até 1 salário mínimo

<b>Identificação</b>	<b>Cor</b>	<b>Idade</b>	<b>Estado civil</b>	<b>Residência</b>	<b>Escolarização</b>	<b>Renda</b>
Estudante 55	Preta	46-60 anos	Solteira	Zona urbana	Ensino médio completo	Até 1 salário mínimo
Estudante 56	Preta	46-60 anos	Solteira	Zona urbana	Ensino médio completo	De 1 a 2 salários mínimos
Estudante 57	Parda	46-60 anos	Casada / Mora com o(a) companheiro(a)	Zona urbana	Ensino médio completo	De 1 a 2 salários mínimos
Estudante 58	Parda	30-45 anos	Casada / Mora com o(a) companheiro(a)	Zona urbana	Ensino médio completo	Não possui renda
Estudante 59	Parda	Acima de 60	Casada / Mora com o(a) companheiro(a)	Zona urbana	Subsequente completo	Não possui renda
Estudante 60	Parda	46-60 anos	Solteira	Zona urbana	Ensino médio completo	Não possui renda

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

## APÊNDICE D – CONSIDERAÇÕES DAS ESTUDANTES EGRESSAS SOBRE O CURSO TÉCNICO EM COZINHA

Identificação	Ingresso	Conclusão	Motivação para a escolha do curso	O curso atendeu às suas expectativas? Por quê?
Estudante 1	2018	2020	Aperfeiçoamento profissional	Sim. Ampliei meus conhecimentos.
Estudante 2	2018	2020	Conclusão do Ensino Médio	Sim. Meu objetivo foi concluir o ensino médio e obter um bom aprendizado.
Estudante 3	2016	2019	Oportunidade de trabalho	Sim. Por que com o curso eu aprendi técnicas diferentes outro modos que cortes que tem nomes fiz boas amizades entre alunos e professores aprendi a fazer outros tipos de comidas que não sabia e os que já sabia me aperfeiçoem mais.
Estudante 4	2017	2020	Influência de familiares e conclusão do Ensino Médio	Sim. O curso atendeu minhas expectativas e até as superou. Foi uma experiência transformadora que me motivou a continuar estudando e a seguir a área da docência.
Estudante 5	2016	2018	Influência de familiares, oportunidade de trabalho e conclusão do Ensino Médio	Sim. Estava fazendo o que gosto: cozinhar e tive oportunidade em conhecer lugares, pessoas e outras culinárias.
Estudante 6	2017	2019	Aperfeiçoamento profissional e conclusão do Ensino Médio	Sim. Aperfeiçoei meus conhecimentos e aprendi coisas e técnicas que eu não sabia.
Estudante 7	2016	2017	Oportunidade de trabalho e possibilidade de bom salário	Sim. Por que tinha coisas que eu não sabia e através desse Curso pude conhecer o processo da higienização e do preparo do cozimento.
Estudante 8	2016	2019	Oportunidade de trabalho	Sim. Além das aulas teóricas, participamos de aulas práticas para colocarmos em prática o que aprendemos e tivemos viagens técnicas que fizeram toda a diferença.
Estudante 9	2017	2019	Oportunidade de trabalho e aperfeiçoamento profissional	Sim. O curso contribuiu muito a me aperfeiçoar profissionalmente.
Estudante 10	2016	2019	Oportunidade de trabalho, possibilidade de bom salário, aperfeiçoamento profissional e mudança de cargo no lugar onde já trabalhava	Sim. Adquiri muitos conhecimentos, principalmente nas aulas teóricas.
Estudante 11	2017	2019	Aperfeiçoamento profissional e conclusão do Ensino Médio	Sim. Mim aperfeiçoei na área que eu amo que é cozinha.
Estudante 12	2014	2017	Aperfeiçoamento profissional	Sim. Aprendi tudo que eu gostaria de aprender.
Estudante 13	2010	2014	Oportunidade de trabalho, possibilidade de bom salário, aperfeiçoamento profissional e conclusão do Ensino Médio	Sim. Meio de trabalho e experiência maravilhosas.
Estudante 14	2014	2014	Oportunidade de trabalho	Sim. Amo essa área.
Estudante 15	2018	2020	Oportunidade de trabalho, aperfeiçoamento profissional e conclusão do Ensino Médio	Sim. Ensino de qualidade, professores preparados.
Estudante 16	2018	2020	Oportunidade de trabalho e porque gosto de cozinhar	Sim. Consegui aprimorar muitas coisas e aprendi muito.

Identificação	Ingresso	Conclusão	Motivação para a escolha do curso	O curso atendeu às suas expectativas? Por quê?
Estudante 17	2015	2018	Aperfeiçoamento profissional	Sim. Qualificação de mão de obra.
Estudante 18	2015	2018	Oportunidade de trabalho, aperfeiçoamento profissional e conclusão do Ensino Médio	Sim. Em partes de conhecimento sim as técnicas e como devemos trabalhar em equipe e outros conhecimentos dentro da profissão.
Estudante 19	2016	2020	Oportunidade de trabalho e aperfeiçoamento profissional	Sim. Aprendi muito na área.
Estudante 20	2016	2020	Conclusão do Ensino Médio	Não. Na cidade de Catu é muito difícil um estágio nessa área, principalmente um emprego fixo.
Estudante 21	2018	2020	Aperfeiçoamento profissional e porque gosto de cozinhar	Sim. Aprendi, adquiri mais conhecimento.
Estudante 22	2010	2012	Oportunidade de trabalho, aperfeiçoamento profissional e mudança de cargo no lugar onde já trabalhava	Sim. Adquiri conhecimento tanto educacional quanto profissional.
Estudante 23	2014	2016	Conclusão do Ensino Médio	Sim. Aprendi muitas coisas no curso.
Estudante 24	2012	2014	Oportunidade de trabalho, aperfeiçoamento profissional e para manter meu emprego / exigência do empregador	Sim. Porque tive experiência.
Estudante 25	2017	2019	Aperfeiçoamento profissional	Sim. Aprendi técnicas que eu desconhecia, entre outros.
Estudante 26	2016	2016	Aperfeiçoamento profissional	Sim. Foi um ensino bom professoras boas que se dedicaram aos alunos, davam conselhos, o curso é bom e posso recomendar pra qualquer um.
Estudante 27	2015	2018	Oportunidade de trabalho, possibilidade de bom salário e aperfeiçoamento profissional	Sim. Por que eu aprendi muitas coisas como higienização, toda técnica de cortes, entre outros.
Estudante 28	2015	2017	Oportunidade de trabalho	Não. Esperava mais, por falta de material não tivemos aulas práticas.
Estudante 29	2014	2017	Aperfeiçoamento profissional e mudança de cargo no lugar onde já trabalhava	Sim. Porque além de ser uma coisa que gosto de fazer aprimorou meus conhecimentos.
Estudante 30	2013	2017	Aperfeiçoamento profissional	Sim. Principalmente os cuidados com a higienização e todo o planejamento de uma cozinha.
Estudante 31	2013	2016	Oportunidade de trabalho e mudança de cargo no lugar onde já trabalhava	Sim. Porque ajudou muito no qual eu trabalhava.
Estudante 32	2013	2013	Oportunidade de trabalho e aperfeiçoamento profissional por já trabalhar na área	Sim. Tive mais conhecimentos e abririam portas de empregadores.
Estudante 33	2016	2019	Oportunidade de trabalho e conclusão do Ensino Médio	Sim. Melhor aprendizado.
Estudante 34	2016	2019	Oportunidade de trabalho e conclusão do Ensino Médio	Não. Porque não consegui trabalhar na área.
Estudante 35	2015	2018	Oportunidade de trabalho, possibilidade de bom salário e conclusão do Ensino Médio	Sim. Proporcionou uma grande melhora no meu avanço profissional.
Estudante 36	2014	2018	Oportunidade de trabalho	Sim. Excelentes mestres, um quadro de profissionais de alto nível.
	2014	2019	Oportunidade de trabalho e conclusão do Ensino Médio	Sim. O curso possuía profissionais de excelência qualidade.

Identificação	Ingresso	Conclusão	Motivação para a escolha do curso	O curso atendeu às suas expectativas? Por quê?
Estudante 37				
Estudante 38	2013	2015	Influência de familiares	Sim. Porque quando comecei o curso já estava fora sua sala de aula uns 10 anos achava que devido algumas dificuldades familiares, financeira dentre outras, eu não iria dar conta, mais foi surpreendente porque devido também a minha auto estima que era baixa também comecei a me desenvolver em todas as áreas, e com a ajuda profissional o amor o carinho a compreensão dos professores que foram fundamentais pra minha vida, eu consegui vencer, o lema era eu posso, eu consigo e eu vou vencer posso dizer que foram as melhores fases de minha vida que hoje levo na minha história que se chama superação!
Estudante 39	2013	2016	Possibilidade de bom salário, aperfeiçoamento profissional e mudança de cargo no lugar onde já trabalhava	Sim. Antes eu não tinha conhecimento e nem um curso profissionalizante então através dele eu fui promovida de cargo de ajudante de cozinha para cozinheira chefe foi de suma importância, trabalhei por dez anos neste cargo e continuo trabalhando sempre com alimentos agora quero fazer a faculdade de gastronomia.
Estudante 40	2010	2013	Conclusão do Ensino Médio	Sim. Porque me ensinou algumas técnicas de manipulação e higienização dos alimentos.
Estudante 41	2013	2015	Aperfeiçoamento profissional e conclusão do Ensino Médio	Sim. Aprendi muito e hoje faço o que gosto graças a Deus e o curso técnico em cozinha
Estudante 42	2010	2012	Influência de familiares e oportunidade de trabalho	Sim. Bom, logo de início criei uma imagem de um ambiente amigável, onde eu poderia aprender e, além disso, compartilhar novas informações. E isso aconteceu durante o período de aprendizado, com isso pude me aperfeiçoar em novas técnicas, contando com a ajuda e o apoio de outros profissionais, o único problema que ocorreu neste período foi uma greve federal que ocorreu em 2011, nos impedindo que realizar algumas práticas.
Estudante 43	2013	2017	Influência de familiares e possibilidade de bom salário	Sim. Porque aprendi muita coisa.
Estudante 44	2011	2013	Conclusão do Ensino Médio	Sim. Pois tive a conclusão do ensino médio, e novos temas como trabalhar com alimentos e higienização baseado nas leis do controle e qualidade.
Estudante 45	2014	2017	Aperfeiçoamento profissional	Sim. Foi bastante produtivo o curso, pois aprendi fazer coisas que eu não sabia e as técnicas corretas na produção de alimentos
Estudante 46	2012	2015	Influência de familiares, oportunidade de trabalho, possibilidade de bom salário e aperfeiçoamento profissional	Não. Deixou muito a desejar, principalmente nas aulas práticas. Nas teóricas foram ótimas. Mais enfim amei o curso, aprimorei meus conhecimentos.
Estudante 47	2010	2012	Influência de familiares, oportunidade de trabalho e conclusão do Ensino Médio	Sim. Porque foi condizente com as minhas expectativas. Mas tenho uma ressalva a fazer, ao final do curso o IF não disponibilizou estabelecimentos parceiros para que turma tivesse a oportunidade de realizar o estágio obrigatório. Sendo essa questão um transtorno para a aluna conseguir realizar o mesmo, além disso, o estágio era um meio de viabilizar um possível ingresso no mercado de trabalho.
Estudante 48	2012	2016	Influência de familiares, possibilidade de bom salário, aperfeiçoamento profissional e mudança de cargo no lugar onde já trabalhava	Sim. Por ter me oferecido oportunidades de classificação na área.

Identificação	Ingresso	Conclusão	Motivação para a escolha do curso	O curso atendeu às suas expectativas? Por quê?
Estudante 49	2010	2013	Oportunidade de trabalho e conclusão do Ensino Médio	Sim. Apesar de não ter feito o estágio e não ter tido a oportunidade de exercer a profissão.
Estudante 50	2013	2016	Possibilidade de bom salário	Sim. Algumas técnicas de cozinha.
Estudante 51	2012	2013	Oportunidade de trabalho, possibilidade de bom salário, aperfeiçoamento profissional e conclusão do Ensino Médio	Sim. Me possibilitou melhora no trabalho.
Estudante 52	2014	2017	Por amor à culinária	Sim. Pois através do curso eu pude conhecer técnicas novas e assim eu descobri o profissão de Gastrólogo.
Estudante 53	2010	2013	Eu era casada no civil e no religioso. Ele foi meu primeiro namorado, noivo e casei só que ele se tornou um homem agressivo nas palavras. possessivo e para ficar algumas horas longe de tudo isso resolvi estudar novamente. Esse curso de cozinha foi muito bom pra mim. Agradeço muito. E hoje sou uma mulher feliz. Estou no segundo casamento e meu esposo é um homem incrível	Sim. Aprendi várias coisas. Receitas. Higienização. Sabores.
Estudante 54	2013	2015	Adquirir conhecimento e fazer novas amizades	Sim. Atendeu porque além de agregar conhecimento, fiz muitas amizades.
Estudante 55	2010	2013	Aperfeiçoamento profissional	Sim. O conhecimento foi maravilhoso.
Estudante 56	2010	2013	Oportunidade de trabalho, aperfeiçoamento profissional, conclusão do Ensino Médio e mudança de cargo no lugar onde já trabalhava	Sim. Foi ótima aprendizagem.
Estudante 57	2012	2014	Influência de familiares, oportunidade de trabalho e possibilidade de bom salário	Sim. Agregou muito em minha vida aprendi técnicas porque a prática já tinha, consegui emprego muito bom, sou muito realizada, progredi muito após o curso.
Estudante 58	2012	2016	Oportunidade de trabalho e aperfeiçoamento profissional	Sim. Em partes, porque o meu desejo era para aperfeiçoar na área da confeitaria, eu gostaria de ter praticado mais.
Estudante 59	2013	2016	Aperfeiçoamento profissional	Sim. Porque foram várias experiências nas matérias, Nutrição, gastronomia as aulas Práticas, as Visitas Técnica excelentes, Genivaldo, Karina, Hildemar, Jackeline, Acimar, Sandra e todos os professores do IFBAIANO gratidão por tudo.
Estudante 60	2015	2017	Oportunidade de trabalho e conclusão do Ensino Médio	Sim. Porque tive muito conhecido.

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

## APÊNDICE E – INFORMAÇÕES SOBRE AS TRAJETÓRIAS DE TRABALHO DAS ESTUDANTES EGRESSAS

Identificação	O curso contribuiu para você conseguir um emprego?	Explique o porquê	Atualmente você está trabalhando?	Você está trabalhando na sua área de formação?	Caso não esteja trabalhando, explique o porquê
Estudante 1	Sim	Com o conhecimento de uma ex-professora, consegui um emprego.	Sim	Sim	-
Estudante 2	Não	Até o momento não. Porque em Catu, onde moro, não tem oportunidade de emprego para que venhamos tá recebendo um salário digno.	Não	-	Não tem oportunidade de emprego na cidade. No momento estou fazendo outros cursos técnicos para atuar no mercado de trabalho em Catu.
Estudante 3	Não	Não por que faltava colar grau para poder pegar o certificado aí agora depois do certificado acho que tudo pode ficar mais fácil	Sim	Não	-
Estudante 4	Sim	As técnicas de corte, preparo, pré-preparo, cocção, cortes de carne, etc., certamente é um diferencial que chama a atenção do empregador. No momento não trabalho, mas onde eu vou me perguntam sobre a minha formação técnica e como é a grade curricular do curso, as pessoas ficam encantadas por ser um curso completo, inclusive já serviu de incentivo pra outras pessoas. Recentemente, participei de uma entrevista de emprego onde meu currículo foi muito elogiado, não fui contratada por causa do horário.	Não	-	Tenho um bebê, e estou me dedicando no tempo livre para estudar para concurso e pós-graduação.
Estudante 5	Sim	Me abriu novas oportunidades em conhecimentos culinários. Estou fora da minha cidade, no momento estou trabalhando como operador de produção nível 3, porém algum dia saindo do trabalho que estou, vou procurar na área de cozinha.	Sim	Não	-
Estudante 6	Sim	Aula de empreendedorismo e as aulas práticas de drinks e panificação me ajudou bastante a montar meu próprio local de trabalho.	Sim	Não	-
Estudante 7	Não	Porque se emprego já estava difícil depois da pandemia piorou!!	Não	-	Não consegui uma oportunidade para exercer todo os meus conhecimentos.
Estudante 8	Sim	A formação técnica, conhecimento, o que um ajudante de cozinha faz e colocando em prática no seu próprio negócio. Contribuiu sim, fui selecionada em um emprego, só pelo fato de ter o curso no currículo. Porém, já tinha sido chamada para outro, esse atual que estou agora.	Sim	Não	-
Estudante 9	Sim	O diploma contribui para as minhas qualificações no emprego.	Não		Falta de emprego no município que moro.
Estudante 10	Sim	Já trabalhava na área de cozinha e organização, me ajudou muito nos conhecimentos de ipsis.	Sim	Não	-

Identificação	O curso contribuiu para você conseguir um emprego?	Explique o porquê	Atualmente você está trabalhando?	Você está trabalhando na sua área de formação?	Caso não esteja trabalhando, explique o porquê
Estudante 11	Sim	O Curso foi um diferencial, pois me deu a qualificação necessária para exercer funções nas áreas afins.	Sim	Sim	-
Estudante 12	Sim	Através da experiência no estágio.	Não	-	Sai do emprego.
Estudante 13	Não	Não achei trabalho.	Não	-	Idade.
Estudante 14	Não	-	Não	-	-
Estudante 15	Sim	Trabalhei como ajudante de cozinha. A prática foi muito importante.	Não	-	Falta de uma oportunidade, a cidade não contribui, pois há uma baixa taxa de emprego.
Estudante 16	Não	Infelizmente o lugar que eu moro não mim favorece e nem tem oportunidade	Não	-	Moro em zona rural.
Estudante 17	Sim	Qualificação profissional. Eu trabalho na área de alimentação.	Sim	Sim	-
Estudante 18	Sim	Através do meu currículo com os cursos que já tinha e técnico em cozinha.	Não	-	Problema de saúde.
Estudante 19	Sim	Com experiência na área de gastronomia .	Não	-	-
Estudante 20	Não	Na região que moro são poucas as oportunidades para essa área.	Sim	Não	-
Estudante 21	Não	Porque eu não estou trabalhando.	Não	-	Acho que por causa da idade.
Estudante 22	Sim	Estudei e aprendi as técnicas de cozinha que o curso me proporcionou. O curso me ajudou bastante para aprimorar meus conhecimentos teórico e técnico.	Não	-	Após a conclusão do curso Técnico de Cozinha, continuei trabalhando na área por alguns anos e ano seguinte me inscrevi no ENEM, consegui nota e comecei a estudar na área de Educação no curso Superior Química no próprio IF Baiano.
Estudante 23	Sim	Porque através do curso eu conclui o ensino médio.	Sim	Não	-
Estudante 24	Sim	[Não trabalho na área] porque não quis porque gosto da área de Saúde	Sim	-	Eu trabalho autônomo pra mim mesma.
Estudante 25	Não	Porque na verdade eu sou servidora pública e trabalho com doces e salgados.	Sim	Sim	-
Estudante 26	Sim	Me aperfeiçoando profissionalmente na área da cozinha.	Não	-	Falta de emprego.
Estudante 27	Sim	-	Sim	Sim	-

Identificação	O curso contribuiu para você conseguir um emprego?	Explique o porquê	Atualmente você está trabalhando?	Você está trabalhando na sua área de formação?	Caso não esteja trabalhando, explique o porquê
Estudante 28	Sim	O pouco de aulas que tive me deu segurança e conhecimento na área. Por ser o primeiro emprego na área, formalmente, as empresas não nos dão oportunidade.	Não	-	Falta de oportunidade.
Estudante 29	Sim	Fez eu me aperfeiçoar no meu trabalho.	Sim	Sim	-
Estudante 30	Não	-	Não	-	Cuido da minha mãe.
Estudante 31	Sim	Eu já estava empregada só me ajudou muito no desenvolvimento do trabalho.	Não	-	-
Estudante 32	Sim	Por ter já experiência e com o curso ficou mais fácil.	Sim	Sim	-
Estudante 33	Não	A falta de mais aula prática	Não	-	Doença física.
Estudante 34	Sim	Experiência, mas ainda não encontrei oportunidade de trabalho	Não	-	Não achei oportunidade
Estudante 35	Sim	Contribui com mais segurança e realizações. Na verdade, o curso foi muito bom, porém, na realização profissional eu segui outra carreira profissional.	Sim	Não	-
Estudante 36	Sim	Em uma entrevista pra merendeira, meu curso foi de grande peso pra seleção. Por ter sido em uma Entidade Federal.	Não	-	Falta de oportunidade e por ter feito uma graduação fora da área de gastronomia.
Estudante 37	Não	Depois que me formei, inclusive depois de 2 dias da minha formatura, eu tive bebê, então eu fiquei impossibilitada de trabalhar. Depois resolvi fazer um curso técnico a distância.	Não	-	Estou terminado de fazer o estágio do curso técnico que eu fiz.
Estudante 38	Sim	O curso em si por ser completo dava a possibilidade de um currículo bom, a instituição é de grande nome e isso me deu a possibilidade de oportunidade. Me lembro quando fui pro meu primeiro trabalho já com mais de 40 anos de idade, na prova aplicada havia questões já estudadas na área de técnico em alimentos como taxa de desperdício, foi onde tive a nota máxima! Foi de extrema contribuição pra mim!	Não	-	Por motivo de doença.
Estudante 39	Sim	Eu já trabalhava em cozinha sendo ajudante, mas o curso contribuiu para que eu fosse promovida. Esse curso é a causa de continuar trabalhando .	Sim	Sim	-
Estudante 40	Não	-	Não	-	-
Estudante 41	Sim	O curso técnico em cozinha contribuiu aumentando pontos na minha carteira por ser profissionalizante ajudou bastante no meu desempenho como cozinheira	Sim	Não	-

Identificação	O curso contribuiu para você conseguir um emprego?	Explique o porquê	Atualmente você está trabalhando?	Você está trabalhando na sua área de formação?	Caso não esteja trabalhando, explique o porquê
Estudante 42	Não	Acredito que alguns dos motivos, será a minha idade, a criação da minha filha que nasceu durante o período do curso e a falta de disponibilidade desta área na cidade.	Não	-	Falta de oportunidade e, além disso, os salários não são atrativos na área
Estudante 43	Não	-	Não	-	-
Estudante 44	Não	Tratava-se de uma cidade pequena com poucas oportunidades que se refere ao curso em questão.	Não	-	Baixas oportunidades de emprego.
Estudante 45	Não	-	Não	-	-
Estudante 46	Sim	-	Sim	Sim	-
Estudante 47	Não	Realizei a procura de emprego na cidade de Catu na área, mas sem sucesso. E como já relatei tive dificuldades para encontrar um estágio.	Não	-	Precisei oferecer uma atenção maior para minha família, e essa questão impede meu retorno ao mercado de trabalho.
Estudante 48	Não	Já era empregada, o curso apenas me profissionalizou mais	Sim	Sim	-
Estudante 49	Não	Eu não fiz o estágio porque tive uma gravidez de risco, aí meu médico mim aconselhou não fazer muito esforço e mim deu um atestado.	Não	-	Falta de oportunidade.
Estudante 50	Não	Meu trabalho era administrativo	Não	-	Estou aposentada.
Estudante 51	Sim	Fique com mais capacidade.	Sim	Sim	-
Estudante 52	Sim	Aperfeiçoamento profissional	Sim	Não	-
Estudante 53	Não	Porque eu não fui atrás de um emprego. O curso era para melhorar o que eu já sabia.	Não	-	Meu esposo prefere que eu fique em casa.
Estudante 54	Não	Não fui atrás porque estava com meus pais adoentados e acamados.	Não	-	Problema de saúde.
Estudante 55	Sim	Eu não trabalho. Não trabalho porque eu recebo auxílio.	Não	-	O auxílio.
Estudante 56	Não	Já tinha outro vínculo empregatício.	Sim	Não	-
Estudante 57	Sim	Conclusão do ensino médio e com as técnicas que é novos conhecimentos sobre alimentação e cultura de cada lugar tem a sua muito enriquecedor.	Sim	Não	-
Estudante 58	Sim	Melhorei o meu comportamento na forma de comunicação com as pessoas e desenvolver melhor o meu trabalho tecnicamente.	Não	-	Primeiro, lugares aonde eu trabalhei não assinaram a minha carteira de trabalho, então não

Identificação	O curso contribuiu para você conseguir um emprego?	Explique o porquê	Atualmente você está trabalhando?	Você está trabalhando na sua área de formação?	Caso não esteja trabalhando, explique o porquê
					tenho experiência na área comprovada. No momento estou acomodada, mais tenho pensado em buscar uma oportunidade. Infelizmente na minha cidade tem poucas oportunidades e muitos empresário não valoriza o nosso trabalho. E eu acredito no respeito e valorização do próximo.
Estudante 59	Não	Porque eu não podia ir em busca de emprego porque minha filha trabalha e eu cuido do meu neto.	Não	-	-
Estudante 60	Sim	Porque eu ia ter conhecimento da cozinha. [Mas para trabalhar na área] só se tiver alguém que indique infelizmente o mundo que nós vivemos é assim	Não	-	Não tive oportunidade.

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

## APÊNDICE F – INFORMAÇÕES SOBRE AS TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DAS ESTUDANTES EGRESSAS

Identificação	Atualmente você está estudando?	O que você está estudando tem relação com a área de alimentos?	Caso não esteja, explique o porquê	Você tem vontade de voltar a estudar?
Estudante 1	Não	-	Irei fazer o Enem próximo mês.	Sim
Estudante 2	Sim	Não	-	-
Estudante 3	Não	-	Atualmente eu não tenho tempo para estudar.	Sim
Estudante 4	Sim	Sim	-	-
Estudante 5	Não	-	Atualmente eu não tenho tempo para estudar.	Sim
Estudante 6	Não	-	Preciso fazer o ENEM pra conseguir fazer o curso que eu gostaria.	Sim
Estudante 7	Não	-	Atualmente eu não tenho tempo para estudar.	Sim
Estudante 8	Sim	Não	-	-
Estudante 9	Sim	Sim	-	-
Estudante 10	Não	-	Não consigo conciliar o horário do trabalho com o horário do curso.	Sim
Estudante 11	Não	-	Atualmente eu não tenho tempo para estudar.	Sim
Estudante 12	Não	-	Não consigo conciliar o horário do trabalho com o horário do curso.	Sim
Estudante 13	Não	-	Meio financeiro.	Sim
Estudante 14	Não	-	Na minha cidade não tem o curso que eu gostaria de fazer.	Sim
Estudante 15	Sim	Sim	-	-
Estudante 16	Não	-	Condições financeiras.	Sim
Estudante 17	Sim	Sim	-	-
Estudante 18	Não	-	Na minha cidade não tem o curso que eu gostaria de fazer.	Sim

<b>Identificação</b>	<b>Atualmente você está estudando?</b>	<b>O que você está estudando tem relação com a área de alimentos?</b>	<b>Caso não esteja, explique o porquê</b>	<b>Você tem vontade de voltar a estudar?</b>
Estudante 19	Não	-	Na minha cidade não tem o curso que eu gostaria de fazer.	Sim
Estudante 20	Sim	Não	-	-
Estudante 21	Não	-	Atualmente eu não tenho tempo para estudar.	Sim
Estudante 22	Sim	Não	-	-
Estudante 23	Sim	Não	-	-
Estudante 24	Sim	-	-	-
Estudante 25	Sim	Sim	-	-
Estudante 26	Não	-	Atualmente eu não tenho tempo para estudar.	Sim
Estudante 27	Não	-	Recentemente eu terminei meu curso superior, agora é rumo a minha pós.	Sim
Estudante 28	Não	-	Família.	Sim
Estudante 29	Não	-	Na minha cidade não tem o curso que eu gostaria de fazer.	Sim
Estudante 30	Sim	Sim	-	-
Estudante 31	Não	-	Na minha cidade não tem o curso que eu gostaria de fazer.	Sim
Estudante 32	Não	-	Na minha cidade não tem o curso que eu gostaria de fazer.	Sim
Estudante 33	Não	-	Por conta do problema de saúde.	Sim
Estudante 34	Não	-	Eu já fiz todos os cursos que gostaria de ter feito.	Não
Estudante 35	Sim	Não	-	-
Estudante 36	Não	-	Por estar desempregada não posso pagar minha pós.	Sim
Estudante 37	Sim	Não	-	-
Estudante 38	Sim	Não	-	-

<b>Identificação</b>	<b>Atualmente você está estudando?</b>	<b>O que você está estudando tem relação com a área de alimentos?</b>	<b>Caso não esteja, explique o porquê</b>	<b>Você tem vontade de voltar a estudar?</b>
Estudante 39	Não	-	Na minha cidade não tem o curso que eu gostaria de fazer.	Sim
Estudante 40	Não	-	Na minha cidade não tem o curso que eu gostaria de fazer.	Não
Estudante 41	Não	-	Atualmente eu não tenho tempo para estudar.	Sim
Estudante 42	Não	-	Na minha cidade não tem o curso que eu gostaria de fazer.	Sim
Estudante 43	Não	-	Atualmente eu não tenho tempo para estudar.	Sim
Estudante 44	Sim	Não	-	-
Estudante 45	Sim	Sim	-	-
Estudante 46	Não	-	Não consigo conciliar o horário do trabalho com o horário do curso.	Sim
Estudante 47	Não	-	Atualmente eu não tenho tempo para estudar.	Não
Estudante 48	Não	-	Atualmente eu não tenho tempo para estudar.	Sim
Estudante 49	Não	-	Atualmente eu não tenho tempo para estudar.	Sim
Estudante 50	Não	-	Estou fazendo faculdade em Gastronomia.	Sim
Estudante 51	Não	-	Não consigo conciliar o horário do trabalho com o horário do curso.	Sim
Estudante 52	Não	-	Na minha cidade não tem o curso que eu gostaria de fazer.	Sim
Estudante 53	Não	-	Minha filha estava fazendo faculdade de nutrição. E era ela ou eu, aí optei por ela. Mas como ela já concluiu eu posso agora fazer a minha faculdade.	Sim
Estudante 54	Não	-	Problema de saúde.	Sim
Estudante 55	Não	-	Gostaria de fazer outros cursos.	Sim
Estudante 56	Não	-	Não consigo conciliar o horário do trabalho com o horário do curso.	Sim
Estudante 57	Não	-	Não consigo conciliar o horário do trabalho com o horário do curso.	Sim

<b>Identificação</b>	<b>Atualmente você está estudando?</b>	<b>O que você está estudando tem relação com a área de alimentos?</b>	<b>Caso não esteja, explique o porquê</b>	<b>Você tem vontade de voltar a estudar?</b>
Estudante 58	Não	-	Preciso achar uma área na qual eu vou me identificar, além da cozinha. Pois a profissão que sempre quis seguir carreira não posso mais, por conta da idade.	Sim
Estudante 59	Não	-	Eu já fiz todos os cursos que gostaria de ter feito.	Não
Estudante 60	Não	-	Não consigo conciliar o horário do trabalho com o horário do curso.	Sim

Fonte: Dados da pesquisa (2023)