

## UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

**NÚCLEO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE A MULHER PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE MULHERES, GÊNERO E FEMINISMO**

**SONIA MARIA DE SOUZA BRITO**

**FORMAÇÃO TÉCNICA, PROFISSÃO PROFESSORA: EXPRESSÕES IDENTITÁRIAS DAS ESTUDANTES DA ETFBA, NA DÉCADA DE 1970**

Salvador - BA 2018

**SONIA MARIA DE SOUZA BRITO**

**FORMAÇÃO TÉCNICA, PROFISSÃO PROFESSORA: EXPRESSOES IDENTITÁRIAS DAS ESTUDANTES DA ETFBA, NA DÉCADA DE 1970**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (PPGNEIM) da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal da Bahia, para a obtenção do grau de Doutora em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo.

Orientadora: Dra. Iole Macedo Vanin

Salvador - BA 2018

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA), com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Brito, Sonia Maria de Souza

FORMAÇÃO TÉCNICA, PROFISSÃO PROFESSORA: EXPRESSÕES IDENTITÁRIAS DAS ESTUDANTES DA ETFBA, NA DÉCADA DE

1970 / Sonia Maria de Souza Brito. -- Salvador, 2018.

247 f. : il

Orientadora: Dra. Iole Macedo Vanin.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) -- Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2018.

1. ETFBA. 2. Experiências Formativas.

3. Expressões Identitárias. 4. Gênero, Raça e Classe.

5. Mercado de Trabalho Baiano. I. Vanin Iole Macedo

II. Título.

## SONIA MARIA DE SOUZA BRITO

4

**FORMAÇÃO TÉCNICA, PROFISSÃO PROFESSORA: EXPRESSÕES IDENTITÁRIAS DAS ESTUDANTES DA ETFBA, NA DÉCADA DE 1970**

Tese apresentada como requisito para a obtenção do grau de Doutora em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo da Faculdade de Filosofia, da Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (PPGNEIM).

**Iole Macedo Vanin** – Orientadora

Doutora em História pela Universidade Federal da Bahia PPGNEIM/FFCH/UFBA

**Ângela Maria Freire de Lima e Souza** – Examinadora Interna

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia PPGNEIM/FFCH/UFBA

**Lina Maria Brandão de Aras** – Examinadora Interna

PPGNEIM/PPGH/FFCH/UFBA

**Lindamir Salete Casagrande –** Examinadora Externa

Doutora em Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná UTFPR

**Naiaranize Pinheiro da Silva** – Examinadora Externa

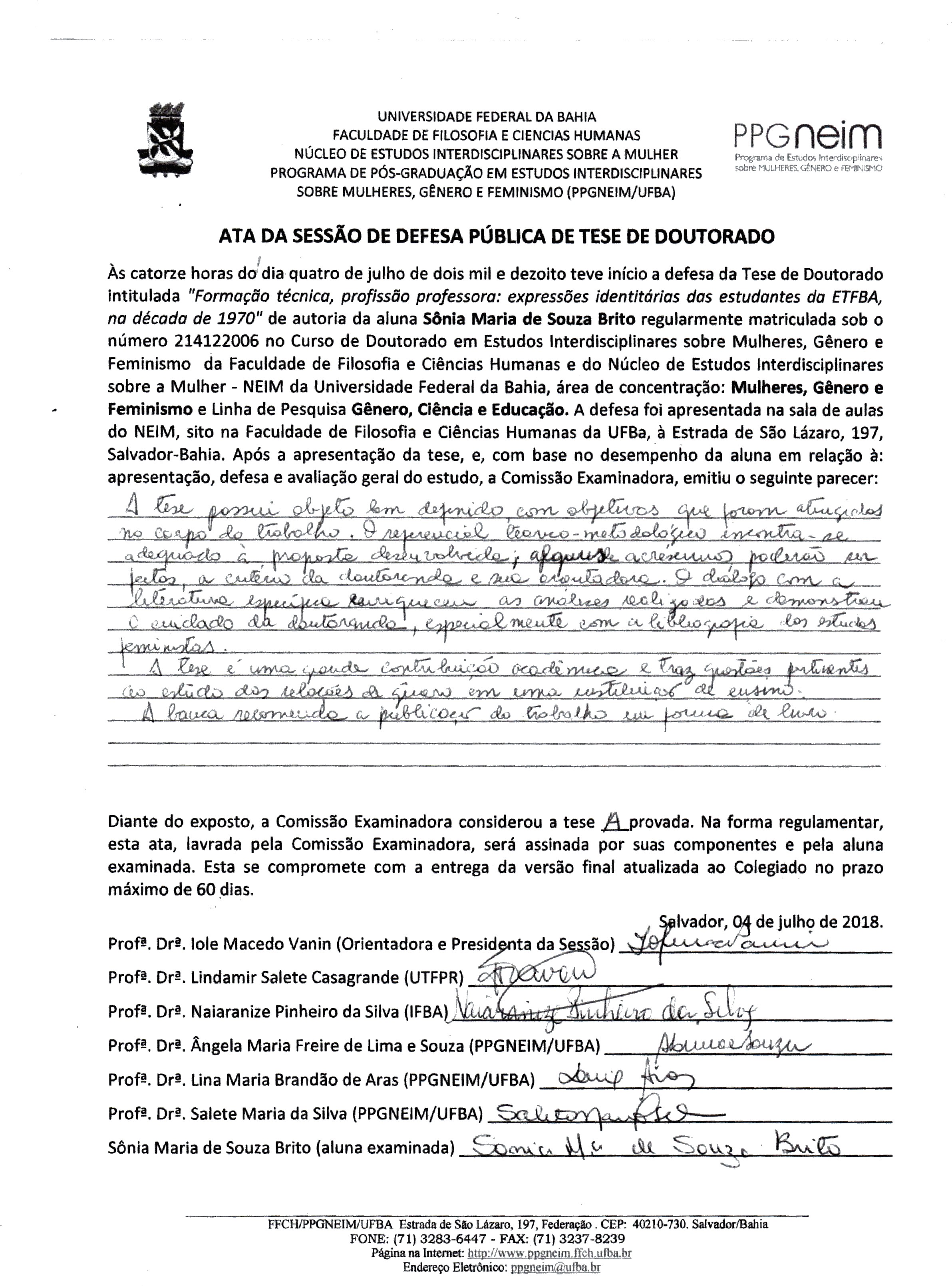
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia IFBA

**Salete Maria da Silva –** Examinadora Interna

Doutora em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismos pela Universid

ade

federal da Bahia PPGNEIM/FFCH/UFBA



5

*À Nilce Soares de Souza, minha mãe, a mulher que me mostra, todos os dias, que o amor não distingue sexo, gênero, cor, classe social...*

*À Raymundo Santiago de Souza – in memoriam – meu pai, que me ensinou a lutar pelos meus sonhos e que sonhava ver a filha doutora.*

## AGRADECIMENTOS

6

*Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o címbalo que retine. E ainda que tivesse o dom de profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que tivesse toda fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria.*

(Paulo de Tarso)

Peço licença, nesse momento em que me dedico a agradecer a todos que, de forma mais ou menos presentes, contribuíram para que esse meu projeto de vida se tornasse realidade, para quebrar o protocolo e fazer uma inversão. Começo por agradecer àquele que, sempre e muito presente, foi e é meu principal incentivador: meu companheiro, esposo, amigo e amor de toda vida, Clovis. Obrigada amor, pela compreensão, pelo companheirismo e principalmente pelos momentos em que, infinitamente cansada e desestimulada, encontrei em você o abraço acolhedor, as palavras certas de incentivo e o olhar de quem sempre acreditou que eu ia conseguir.

À minha orientadora, professora Dra. Iole Macedo Vanin, que me indicou caminhos teóricos e epistemológicos da pesquisa e da escrita da tese, respeitando minhas ideias e as trilhas por mim traçadas.

Às docentes do PPGNEIM/UFBA, grandes mulheres, que mais do que conhecimento teórico me ensinaram a pensar “feministicamente”. Em particular, à professora Dra. Salete Maria, meu primeiro contato com o programa e a primeira a acreditar no meu projeto e à professora Dra. Lina Aras, que num momento de incertezas, olhou pra mim com presteza, me ajudando a encontrar um caminho.

Às docentes de minha banca de qualificação pelas preciosas sugestões dadas à pesquisa e à escrita da tese.

À minha turma de doutorado e mestrado do PPGNEIM/2014.1, a quem devo minhas primeiras incursões a discussões homéricas, em animadas e muitos felizes reuniões etílicas, sobre feminismos, gênero, interseccionalidades e, principalmente, por me ensinaram na prática o significado da palavra sororidade. Em especial à Taty, “norinha” do coração, e à Paulinha, “filha” de alma e espírito, pelo carinho e pela sempre ajuda nas dúvidas e nas incertezas.

Às/aos colegas dos departamentos das Ciências Humanas e Sociais do IFBA, campus Salvador, que nesses quatro anos me incentivaram e demonstraram acreditar em minha capacidade. Em especial à Ana Paula, Erivaldo, Laís, Ludmila, Vera e Virlene, colegas de área, responsáveis diretos pela liberação que me permitiu finalizar esse processo de doutoramento.

7

Aos discentes das minhas turmas do IFBA, que com muito carinho e respeito compreenderam minhas necessidades acadêmicas ao longo do meu processo de doutoramento, especialmente às turmas de 2017, pelo incentivo e confiança e a Esdra (Turma 8833.2017), que, sem medir esforços, contribuiu de forma significativa na pesquisa documental dos arquivos da Biblioteca Pública do Estado da Bahia (BPEB).

À Naiara, colega que se tornou amiga, pelas palavras de encorajamento, por me ouvir nos momentos de dúvidas e angústias, com cuidado, respeito e interesse e pelas significativas dicas de leituras.

A todas as colegas do IFBA, ex-estudantes da ETFBA, que confiaram em mim, dividindo suas histórias e experiências de formação, sem as quais este trabalho não se concretizaria.

Ao Memorial IFBA, em particular à Tassila Ramos, pelo empenho e ajuda na busca por documentos institucionais.

À Célia, prima querida, pela atenção e valiosa colaboração.

Aos filhos amados, Cinho e Buck, por acreditarem em mim, pelo incentivo cuidadoso e carinhoso e pela alegria que demonstram em me ver realizar meus projetos de vida.

À minha mãe, Nilce, que me abençoa todos os dias, pedindo a Deus que “abra minha cabeça” e me dê “inteligência para terminar a tese” e à/aos minhas/meus irmãs/irmãos, Coi/Ni, Cau/Suca, UU/Tom, Tia e Beto/Vana, pelo carinho, conforto, apoio e por acreditarem em mim a ponto de já me considerarem a “doutora da família”.

A todas e todos, o meu muito obrigada!

8

Esta tese resulta da pesquisa realizada com mulheres que, na década de 1970, ingressaram na Escola Técnica Federal da Bahia - ETFBA, com o objetivo de se tornarem técnicas industriais em Eletrotécnica, Mecânica e Metalurgia e tiveram seus intentos de trabalhar nas indústrias, que se instalavam em Salvador e sua região metropolitana, desviados por uma realidade que lhes indicou a carreira docente, no final do processo de profissionalização. Sustentada em uma abordagem teórico-metodológica da História das Mulheres, dos Estudos Feministas e da História Oral discuto as trajetórias e experiências de formação de nove mulheres, ex- estudantes da ETFBA, com o objetivo de analisar os contextos, práticas e discursos peculiares ao processo formativo profissional da Escola, de modo a responder como as representações sociais de gênero, de raça e de classe motivaram a definição das estudantes pela profissão docente, ao concluírem a formação técnica industrial. A pesquisa indicou evidências de relações de gênero, em muitos casos interseccionados com os demarcadores de raça e classe, no contexto de formação técnica e permitiu identificar as experiências de formação, vivenciadas por essas mulheres, como central para a compreensão de uma situação paradoxal: as jovens da década de 1970, movidas por novas construções culturais que sua época apresentava, buscavam se inserir em áreas profissionais designadas historicamente aos homens, através da profissionalização em uma Escola Técnica e acabavam, depois de alcançarem sucesso nesse processo, abrindo mão da intenção que as moveram, para se inserirem no magistério, área profissional historicamente designada às mulheres. Apresentando-se bifurcada em dois campos dos estudos de gênero, o da formação profissional e do trabalho feminino, a pesquisa confirmou que além das representações sociais de gênero, raça e classe evidenciadas no processo formativo, o mercado de trabalho na Bahia expressava uma limitação à possibilidade de acesso e permanência da mão de obra feminina, em particular nas áreas de formação escolhidas pelas mulheres entrevistadas, o que representou, também, uma explicação para o desvio profissional indicado na problemática da pesquisa.

**PALAVRAS-CHAVE:** ETFBA; Experiências Formativas; Expressões Identitárias; Gênero, Raça e Classe; Mercado de Trabalho Baiano.

This thesis results from the research carried out with women who, in the 1970s, entered the Federal Technical School of Bahia - ETFBA, with the objective of becoming industrial techniques in Electrotechnics, Mechanics and Metallurgy and had their attempts to work in the industries, which installed in Salvador and its metropolitan area, diverted by a reality that indicated their teaching career, at the end of the professionalization process. Based on a theoretical methodological approach in the History of Women, Feminist Studies and Oral History, I discuss the trajectories and experiences of the formation of nine women, former students of the ETFBA, in order to analyze the contexts, practices and discourses peculiar to the formative process professional school, in order to respond as the social representations of gender, race and class, motivated the definition of students by the teaching profession, upon completion of industrial technical training. The research indicated evidence of gender relations, in many cases intersected with race and class demarcators, in the context of technical training and allowed the identification of training experiences experienced by these women as central to the understanding of a paradoxical situation: young people of the 1970s, armed with the cultural constructs of their time, sought to insert themselves in professional areas historically designated to men, through professionalization in a technical school and, after successfully attaining it, gave up the intention that moved them to in the teaching profession, historically assigned to women. The research confirmed that in addition to the social representations of gender, race and class evidenced in the formative process, the labor market in Bahia expressed a limitation to the possibility of access and permanence of the female labor force, in particular in the training areas chosen by the women interviewed, which also represented an explanation for the professional deviation indicated in the research problem.

**KEYWORDS:** ETFBA; Formative Experiences; Identity Expressions; Gender, Race and Class; The Bahian Labor Market.

|  |  |
| --- | --- |
| **AMPLA** | Associação de Moradores de Plataforma |
| **ANPOCS** | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais |
| **BNB** | Banco do Nordeste |
| **CEFET-BA** | Centro Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia |
| **CEM** | Centro da Mulher Baiana |
| **CENAFOR** | Centro Nacional de Aperfeiçoamento e Formação Profissional |
| **CIA** | Centro Industrial de Aratu |
| **CIEE** | Centro de Integração Escola-Empresa |
| **COELBA** | Companhia Elétrica do Estado da Bahia MEC-USAID |
| **COPENE** | Complexo Básico do Polo Petroquímico do Nordeste |
| **C&T** | Ciência e Tecnologia |
| **DEI** | Diretoria de Ensino Industrial |
| **DIEESE** | Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos |
| **DPAD** | Departamento de Administração da ETFBA |
| **EME** | Estado-Maior do Exército |
| **ENQ** | Escola Nacional de Química |
| **EQ** | Escola de Química |
| **ESAMV** | Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária |
| **ESN** | Estado de Segurança Nacional |
| **ETFBA** | Escola Técnica Federal da Bahia |
| **FABS** | Federação de Associações de Bairros de Salvador |
| **FAPESB** | Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia |
| **GRA** | Gerência de Registro Acadêmico do IFBA |
| **IBGE** | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| **ICEIA** | Instituto Central de Educação Isaías Alves |
| **IFBA** | Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia |
| **INAMPS** | Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social |
| **IPEA** | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada |
| **LDB** | Lei de Diretrizes e Bases |
| **MEC** | Ministério da Educação e Cultura |
| **MEC/RDA** | Ministério da Educação e Cultura/ República Democrática Alemã |
| **MEC/RPH** | Ministério da Educação e Cultura/República Popular da Hungria |

**MNU** Movimento Negro Unificado

11

**TEM** Ministério do Trabalho e Emprego

**MTPS** Ministério do Trabalho e da Previdência Social **NEIM** Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher **NHC** Nova História Cultural

**OSPB** Organização Social e Política do Brasil **ONU** Organização das Nações Unidas **PETROQUISA** Petrobrás Química S.A

**PIB** Produto Interno Bruto

**PIBIC** Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

**PMDB** Partido do Movimento Democrático Brasileiro

**PND** Plano Nacional de Desenvolvimento

**PNAD** Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios **PNDE** Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico **PNDH** Programa Nacional de Direitos Humanos

**PPC** Polo Petroquímico de Camaçari

**PREMEM** Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio

**PRODEM** Programa de Ensino Médio

**PRODEMO** Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Mão de Obra

**PRODIN** Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Infraestrutura do IFBA

**PSB** Partido Socialista Brasileiro

**RAIS** [Relação Anual de Informações Sociais](https://pt.wikipedia.org/wiki/Rela%C3%A7%C3%A3o_Anual_de_Informa%C3%A7%C3%B5es_Sociais) **RLAM** Refinaria Landulpho Alves em Mataripe **SENAC** Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial **SENAI** Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

**SEPROMI** Secretária Estadual de Promoção da Igualdade Racial da Bahia

**SIEE** Serviço de Integração Escola-Empresa **TELEBAHIA** Empresa de Telecomunicações da Bahia **UFBA** Universidade Federal da Bahia

**UFCE** Universidade Federal do Ceará

**UTFPR** Universidade Tecnológica Federal do Paraná **UFRGS** Universidade Federal do Rio Grande do Sul **UNAM** Universidade Nacional Autónoma de México

**USAID** Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

12

## 1. TABELAS

**1.0** Quantitativo de turmas por curso da ETFBA, na década de 1970 98

**2.0** Número de turmas, total de estudantes e número de estudantes mulheres na ETFBA, na década de 1970 108

**3.0** Caracterização socioeconômica das/dos estudantes do curso de Química da ETFBA, na década de 1970 124

**4.0** Identificação racial de estudantes mulheres da ETFBA, na década de 1970 134

**5.0** Perfil socioeconômico das estudantes de Eletrotécnica, Mecânica e Metalurgia,

da ETFBA, na década de 1970 140

13

**1.0** Escudo da Escola Técnica Federal da Bahia – ETFBA: década de 1960 77

**2.0** Fachada do novo prédio da Escola Técnica Federal da Bahia – ETFBA: década de 1970 93

**3.0** Aula prática de Eletrônica – ETFBA: década de 1960 106

**4.0** Sala de aula e oficina – ETFBA: década de 1960 / 1970 110

**5.0** Aulas práticas de fundição – ETFBA: década de 1970 110

**6.0** Laboratório de Química – ETFBA: década de 1970 113

**7.0** Aula de laboratório de Mecânica – ETFBA: década de 1970 183

14

[INTRODUÇÃO 16](#_TOC_250014)

* 1. [CAMINHOS TEÓRICOS DA PESQUISA 27](#_TOC_250013)
  2. [Fundamentos epistemológicos para uma pesquisa feminista: apresentando conceitos basilares 27](#_TOC_250012)
     1. [Representações sociais e identidades 27](#_TOC_250011)
     2. [O feminismo e a emergência do gênero: do patriarcado à ordem patriarcal de gênero 35](#_TOC_250010)
     3. [Articulando gênero, raça e classe: uma perspectiva interseccional 45](#_TOC_250009)
  3. [Pensando a pesquisa em termos metodológicos 52](#_TOC_250008)
     1. [Reflexões epistemológicas para uma história das e para as mulheres 52](#_TOC_250007)
     2. [Caminhos e descaminhos: trajetória da pesquisa 55](#_TOC_250006)
  4. [FORMAÇÃO E MERCADO DE TRABALHO – TRAJETÓRIA HISTÓRICA 60](#_TOC_250005)
  5. [Uma história no feminino: outra leitura possível 60](#_TOC_250004)
  6. Percurso de formação: um relato histórico sobre a formação da mulher

brasileira 65

2.2.1 A Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA) e a formação técnica de

mulheres baianas, na década de 1970 73

* 1. [Trabalho feminino e mercado de trabalho no Brasil na década de 1970 83](#_TOC_250003)
     1. Desenvolvimento industrial e mercado de trabalho na Bahia, na década de

1970 .................................................................................................................. 87

* 1. [DISCURSOS E PRÁTICAS NA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DA BAHIA 91](#_TOC_250002)
  2. [Configuração estudantil da ETFBA, na década de 1970: identidades e representações 91](#_TOC_250001)
  3. [Confrontando os discursos e as práticas escolares e pedagógicas 107](#_TOC_250000)
  4. **MULHER, ESTUDANTE E PROFESSORA NA ETFBA -**

15

## IDENTIDADES ENTRELAÇADAS 156

* 1. A profissionalização e a competência redirecionada: de técnica à professora. 157
  2. *Quando faço o que ninguém espera de mim: “*esta não é profissão para mulher” 170
  3. *Quando não me deixam fazer o que sei que posso:* “mulher precisa ser

protegida pelo homem” 176

* 1. *Quando minhas identidades limitam meus projetos*: “trabalho de mulher,

negra e pobre é na cozinha” 185

* 1. *Quando minha profissão é definida pelo outro*: “mulher tem dom natural

para ser professora” 197

## CONSIDERAÇÕES FINAIS 204

## LISTA DE FONTES 212

## REFERÊNCIAS 216

## APÊNDICES 231

## ANEXOS 240

## INTRODUÇÃO

O estudo que resulta nesta tese decorre da inquietude e da intenção pessoal da professora e historiadora, com postura acadêmico-pedagógica investigativa, dedicada a reconstituir a memória da instituição de ensino em que atua profissionalmente desde 1995. Da investigação oral deriva o contato com histórias de professoras da instituição que, formadas técnicas industriais na Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA), durante a década de 1970, foram recrutadas para atender à demanda de docentes das áreas técnicas, nos cursos reestruturados e criados no contexto da expansão do ensino industrial, consequência do desenvolvimento econômico da Bahia no período.

A condição de colega profissional dessas mulheres favoreceu as primeiras inserções sobre suas trajetórias formativas, colocando-me na confortável posição de “ouvinte atenta” das situações, ocorrências e experiências narradas. Desde o início, chamou minha atenção o fato de algumas dessas colegas admitirem ter buscado a formação técnica na ETFBA, em grande parte, com o objetivo de evadirem da lógica, prevalecente na época, de que “*a* profissão adequada e conveniente para as mulheres era o magistério”*,* mas terem acolhido o convite para permanecerem na Escola como auxiliares de ensino e, posteriormente, professoras, depois de formadas técnicas industriais.

O paradoxo detectado nessa situação me levou a algumas questões e delas à elaboração de um projeto de pesquisa que, aprovado em edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), foi desenvolvido entre os anos de 2010 e 2012. Tendo como contexto de estudo o processo de expansão industrial da Bahia e a expansão do ensino industrial vivenciado pela instituição, o projeto buscava compreender o processo em que ocorreu a opção dessas mulheres por se tornarem auxiliares de ensino, em detrimento da inserção no mercado de trabalho em suas áreas de formação técnica.

Naquele momento, meu interesse maior era compreender o que teria indicado esse caminho profissional para essas mulheres, porque teriam desistido do intento de trabalharem nas indústrias como técnicas e, principalmente, buscar uma explicação para o que me parecia uma inversão de projetos de vida e realocação de saberes e competências, em uma profissão para a qual não tinham sido capacitadas.

Das pesquisas realizadas surgiram questionamentos que direcionaram a novas perspectivas de análises, mas, principalmente, chamou minha atenção a constatação de que

parte significativa das alunas formadas em determinados cursos da ETFBA, neste período, compunham o quadro de profissionais de ensino recrutado pela instituição, embora o mercado de trabalho apresentasse forte demanda de profissionais em suas áreas de formação.

A princípio, algumas dificuldades relatadas por ex-alunas em seus processos formativos, bem como outras informações referentes às perspectivas de acesso à profissão, explicavam a opção pela docência e não inserção no mercado de trabalho em suas áreas de formação. Entretanto, os relatos indicaram, também, a construção de identidades generificadas no contexto da formação profissional da ETFBA e para indagações sobre como estas representações podem estar relacionadas com as escolhas dessas mulheres pela carreira docente. Nesse percurso de pesquisa, em que se entrelaçam a história, memória, gênero, identidades profissionais e individuais, expansão formativa tecnológica, vinculada ao desenvolvimento industrial, dei-me conta da importância de se discutir seus atrelamentos à questão de gênero.

Os referenciais oriundos das pesquisas iniciais indicaram, ainda, um corpo discente da ETFBA, na década de 1970, marcado por representações de classe e de raça. Embora não tivesse acessado documentos que ratificassem os dados apresentados nas narrativas das estudantes, mereceu destaque a definição unânime da ETFBA como uma escola com presença marcante de estudantes negros(as), oriundos(as) das camadas populares. Havia, nessa constatação, uma condição social que, na minha avaliação, merecia ser analisada na especificidade do desenvolvimento baiano, de modo a entender como a ETFBA reproduziu as bases da sociedade capitalista, marcada pela divisão social do trabalho e os fundamentos de um modelo de desenvolvimento reprodutor das desigualdades em implantação no país.

Dessa forma, o acesso a alguns documentos institucionais e, principalmente, às narrativas de professoras que compõem parte desse quadro de estudantes recrutadas apontaram elementos que, não sendo suficientes para explicar todo o fenômeno que compõe o problema original, resultaram em novos questionamentos, em novos referenciais e categorias de análise que, enfim, passaram a fundamentar e justificar o projeto de pesquisa que embasou o estudo dessa tese de doutoramento. São eles: 1) Em que medida as representações sociais de gênero, raça e classe, que caracterizaram o processo de formação das mulheres brasileiras, apresentam-se no contexto formativo das mulheres baianas que optaram por um curso técnico na ETFBA, na década de 1970? *2*) Que expressões identitárias as alunas dos cursos técnicos da ETFBA, na década de 1970, apresentavam? **3)** Em que medida o mercado de trabalho baiano, neste período, demanda um perfil profissional fundamentado em representações sociais hierarquizadas e generificadas? E, por fim, o questionamento que aponta para a síntese

de todos acima: 4) Como as representações sociais de gênero, raça e classe presentes no processo de formação das estudantes da ETFBA, na década de 1970, suas expressões identitárias e o mercado de trabalho baiano nesse período, definiram o caminho profissional trilhado por essas estudantes ao concluírem o curso técnico profissionalizante?

Com o propósito de atender à demanda oriunda desses questionamentos e utilizando o gênero como categoria de análise histórica (SCOTT, 1995), propus analisar “os contextos, práticas e discursos peculiares ao processo formativo profissional dos cursos de Eletrotécnica, Mecânica e Metalurgia, da ETFBA, na década de 1970”*,* de modo a responder *“*como representações sociais de gênero, de raça e de classe, presentes no processo formativo desses cursos técnicos, motivaram a definição das estudantes pela profissão docente, ao concluírem a formação técnica industrial”.

O objetivo geral e o objeto de estudo, assim definidos, me indicaram a formulação dos seguintes objetivos específicos: 1) Identificar no modelo de desenvolvimento nacional e regional de base capitalista e no mercado de trabalho por ele constituído, as representações sociais de gênero, de classe e de raça que foram agenciadas no processo formativo das estudantes dos cursos técnicos de Mecânica, Eletrotécnica e Metalurgia da ETFBA, na década de 1970; 2) Investigar, na configuração da comunidade estudantil, os elementos que possam visibilizar representações de gênero e de raça e seu caráter definidor das identidades das estudantes pesquisadas, bem como a sua relação com suas escolhas pela profissão docente; 3) Analisar nas práticas, contextos e discursos pedagógicos as representações sociais, de gênero, classe e raça que definem as expressões identitárias dessas estudantes; 4) Identificar nos relatos das ex-estudantes da ETFBA, expressões de gênero, de classes e de raça, que influenciaram a não inserção no mercado de trabalho em suas áreas de formação e o redirecionamento para a profissão docente

Nesse caminho, as formulações indicadas no projeto de doutorado não intentavam apenas dar continuidade às primeiras pesquisas nesse campo. Buscavam acima de tudo ampliar o olhar sobre as representações de gênero, de classe e de raça, apresentadas no processo de formação profissional da ETFBA, de modo a compreender como elas alicerçaram as trajetórias e experiências formativas das mulheres que, na década de 1970, estudaram nessa instituição de ensino profissional e como direcionaram suas definições profissionais, após a conclusão do curso técnico industrial. Assim, essa proposta bifurca em dois campos dos estudos de gênero, intimamente relacionados: o da formação e qualificação profissional das mulheres e o do trabalho feminino, identificado pelas questões referentes à possibilidade de acesso e permanência, de equidade e equiparação de salários e oportunidades.

A proposta de estudar as possibilidades, as perspectivas e os limites do acesso de mulheres baianas à formação profissional e ao mundo do trabalho, em um contexto caracterizado pela intensificação da industrialização e da urbanização da Bahia entre as décadas de 1960 e 1980, apresentou-se como um projeto diferenciado dos estudos pré- existentes, na medida em que se colocava a especificidade da formação técnico industrial na ETFBA e, principalmente, o encaminhamento das estudantes, recém-formadas em áreas como Eletrotécnica, Mecânica e Metalurgia, para a profissão docente. Envolvendo campos – formação e trabalho – que se entrelaçam, tornando-se quase interdependentes, o estudo proposto inovou ao designar como problemática a quebra do paradigma: qualificação técnica industrial – mercado de trabalho industrial e a constituição, dentro da ETFBA, de um novo paradigma: formação técnica industrial – atuação profissional na educação técnica.

Em outras palavras, o estudo proposto buscou analisar, no contexto da formação profissional de mulheres baianas e no caráter do mercado de trabalho da Bahia, na década de 1970, como e porque ocorre a inversão dos projetos profissionais por elas apresentados, ao designarem como intenção inicial a quebra do paradigma social, prevalecente na época, de que “profissão de mulher é o magistério” e, no final do processo formativo, acatarem esse paradigma, ao se destinarem à profissão docente na escola que acabava de lhes conceder o título de técnicas industriais.

Quando atentei para esta problemática, identifiquei que, em termos qualitativos, pouco ou nada se conhecia acerca da trajetória formativa das mulheres baianas que na década de 1970 acessaram a educação técnica, projetando a inserção no mundo do trabalho industrial e de suas definições, após a conclusão do processo formativo, por exercerem o magistério, tornando-se professoras das áreas técnicas em que se profissionalizaram. Neste caminho, analiso nessa tese as composições socioculturais que as encaminharam a esta definição, dirigindo meu olhar às suas experiências formativas e suas relações objetivas e subjetivas com a comunidade escolar, com a família, amigos, a sociedade em geral e com o mercado de trabalho que, embora exibisse uma condição de ampliação e expansão, apresentou possibilidades bastante limitadas para as mulheres que se profissionalizavam.

Minha intencionalidade ou o que me mobilizou a essa pesquisa define minha posição diante da problemática identificada, do objetivo proposto e dos instrumentos de análise ou ferramentas operacionais escolhidas. Busco explicitar minha posição acerca das formulações que dão corpo ao projeto de pesquisa em questão, mas principalmente apresentar que em todas as etapas da pesquisa e da construção dessa tese estão explícitas as minhas escolhas: a

uma perspectiva epistemológica, a um referencial teórico-metodológico e a um modo de fazer ciência de forma comprometida e posicionada1.

Trilha caminhada com a incontestável e preciosa ajuda dos docentes e colegas, com quem compartilhei debates e discussões teórico-epistemológicas, ao longo do período de cumprimento dos créditos referentes aos componentes curriculares do Programa de Pós- graduação do NEIM e de imensuráveis leituras, que me muniram de conhecimentos essenciais à formulação do referencial teórico e metodológico desta tese.

A (re)definição das categorias analíticas, sustentou-se num conjunto de formulações teóricas, especialmente feministas, que referenciam as discussões em torno dos conceitos basilares como: gênero, patriarcado, raça, classe, e interseccionalidades. Nesse caminho, teci a teia de conhecimentos que estrutura meu quadro teórico-epistemológico e construí a base do pensamento feminista que guia e orienta a minha escrita.

Esta definição encontra-se deliberadamente explicitada no primeiro capítulo da tese, onde identifico o caráter histórico da pesquisa, assumo minha adesão a uma epistemologia feminista e defino o gênero como categoria de análise, em sua dimensão política, que me direciona a uma tomada de posição. Nessa condição de atrelamento e compromisso com a transformação social, condiciono meu olhar sobre a realidade estudada a partir das teóricas feministas que embasam a minha opção por fazer ciência comprometida e posicionada. Nesse caminho, busco fontes abarcadoras da noção de que na vida social as dimensões objetivas e subjetivas se articulam e se entrelaçam, e constituo um referencial teórico-metodológico indicador da concepção de pesquisa como instrumento de conhecimento e de transformação.

Faz parte dessa discussão a trajetória histórica de diferentes teorias e práticas políticas que compõem o que se denomina de pensamento feminista, situando historicamente a emergência desses conceitos, dando-lhes formas e definições, identificando suas origens e pressupostos, suas inter-relações e as abordagens feministas que os postulam. Neste processo, identifico as teóricas feministas que lhe deram voz e apresento aquelas que lhes analisaram criticamente. Reconhecendo que a constituição desses conceitos ocorreu em contextos históricos específicos, intenciono demonstrar como o processo de teorização que os gerou está intimamente associado ao movimento e à produção do conhecimento feministas, a partir da segunda metade do século XX.

1 Pela importância que assume na condução da pesquisa e da escrita dessa tese, e pela forma como se entrelaçam, optei por definir esse o referencial teórico-metodológico em um capítulo, de modo que toda a discussão em torno da metodologia utilizada encontra-se no primeiro capítulo, ficando na introdução os dados mais explicativos da realização da pesquisa.

De modo a localizar historicamente o surgimento destas categorias de análise, apresento o debate intelectual, analítico e político travado pelas teóricas feministas, acerca da utilidade e coerência de conceitos como “Patriarcado”, “Sistema de Sexo/Gênero”, “Gênero”, “Identidade de Gênero”, “Ordem Patriarcal de Gênero” assim como as teorias contemporâneas em torno da ressignificação do conceito de gênero, a partir de sua intersecção com outras categorias que aludem às diferentes formas de opressão da mulher. Essa discussão fundamenta uma opção ontológica por um conceito de gênero relacional, que busca na intersecção com outras categorias identitárias como classe e raça, o fundamento epistemológico para a análise das representações sociais e das expressões identitárias de gênero, raça e classe das estudantes da ETFBA, na década de 1970 e das características do mercado de trabalho baiano nesse período, definidoras do caminho profissional trilhado por essas estudantes ao concluírem o curso técnico industrial. Para isso, lanço mão do conceito de “Brechas de Gênero” afim de aferir, através de dados estatísticos, a distância de indicadores como acesso à formação e qualificação, oferta de postos de trabalho, e possibilidade de inserção ao mercado de trabalho, entre homens e mulheres nesse período.

Além dessa pauta teórica de base feminista, discuto outros conceitos sustentadores da análise sobre meu objeto de estudo como representações sociais e identidades. Ao elucidar esses conceitos busco conferir à tese o caráter científico-epistemológico que lhe é exigido, visando respaldar meu texto com um referencial que lhe dê credibilidade e confiabilidade.

Com o título de “Caminhos teóricos da pesquisa”*,* esse primeiro capitulo é composto, também, de uma teorização sobre a metodologia que sustenta a pesquisa. Para isso, analiso os fundamentos teóricos e metodológicos que constituem seu arcabouço científico, a partir da concepção de uma ciência pensada e articulada no feminino e de paradigmas que entende todo conhecimento científico como uma construção social. Identificado como um estudo histórico, com pretensões feministas de contar uma história *das* e *para* as mulheres, busco na epistemologia científica a metodologia, os métodos e as técnicas que permitam cumprir o objetivo proposto no projeto de pesquisa.

Por fim, apresento as categorias analíticas que constituem a temática estudada, identificando-as como pressupostos teóricos que referenciam a discussão em torno da questão apresentada e aponto os caminhos percorridos na pesquisa, assim como os descaminhos que a própria pesquisa me obrigou a fazer, em uma dinâmica que permitiu ampliar o meu olhar e redirecionar o objeto, proporcionando novos caminhos e direções para a pesquisa.

O segundo capítulo*,* intitulado *“*Formação e mercado de trabalho: trajetória histórica”, também foi construído a partir do estudo bibliográfico. Com o objetivo de explicar a inserção

das mulheres baianas no processo de formação e no mercado de trabalho a partir da década de 1970, busco localizar historicamente esse processo, a partir da construção das concepções de gênero na sociedade brasileira durante o século XX. Destaco as transformações políticas e socioeconômicas que permitiram essa inserção, refletindo acerca do modelo de base capitalista que se instala no Brasil durante o regime militar, situando o caso específico da Bahia.

Para contextualizar esse processo de formação, apresento um rápido relato histórico da ETFBA como espaço de formação e qualificação de mão de obra e o acesso das mulheres baianas, a partir da década de 1970, em cursos de formação técnica marcados tradicionalmente como redutos masculinos. Concluo esse capítulo com uma análise sobre o mercado de trabalho baiano, tendo como referencial o projeto de desenvolvimento colocado em prática pelos governos militares nos anos 70, apresentando-o a partir dos conceitos de divisão social do trabalho e divisão sexual do trabalho.

Movida pela intenção de compreender como as estudantes da ETFBA, ao buscarem concretizar seus projetos pessoais de formação profissional, vivenciaram experiências de discriminações de gênero, de classe e de raça, definidoras de suas subjetividades e identidades e indicativas de suas opções e alternativas de vida, debrucei-me sobre suas histórias de formação, elegendo a memória como constructo metodológico e como categoria chave.

A História Oral, utilizada como caminho metodológico, me garantiu acesso às vozes das estudantes dos cursos de Eletrotécnica, Mecânica e Metalurgia da ETFBA. Permitiu conhecer as formas como registram hoje, a partir da memória, as relações estabelecidas dentro e fora da Escola, no contexto da formação profissional e como exprimem as subjetividades que constituíam suas identidades de mulher, estudante de um curso técnico industrial, estagiária e professora, interseccionadas a outras categorias, como as de raça e classe.

Compreendida como base da pesquisa, a entrevista foi utilizada como instrumento metodológico que permitiu um espaço de expressão para essas mulheres. O contato com o enredo das experiências das estudantes da ETFBA, em um contexto marcado por relações de gênero, a partir de suas narrativas, seus relatos e memórias, me possibilitou re(constituir) as teias das relações estabelecidas em suas histórias de vidas individuais e coletivas.

As entrevistas foram realizadas com nove ex-estudantes da ETFBA, da década de 1970, todas professoras do IFBA, estando seis ainda em atuação na Escola e três na condição de aposentadas. Dessas, sete profissionalizaram-se nos cursos que constituem o objeto de estudo da pesquisa, assim representadas: duas de Eletrotécnica, três de Metalurgia e duas de Mecânica. As duas últimas são do curso de Química que, embora não façam parte do objeto

da pesquisa, foram incluídas pela necessidade de confrontar os dados apresentados pelas demais estudantes referentes ao perfil discente da Escola, à hierarquização dos cursos, a elitização de Química em relação aos outros cursos, no período estudando.

No quadro abaixo apresento as ex-estudantes entrevistadas, com os nomes fictícios utilizados para identificá-las, cursos em que se formaram, anos de ingresso e de conclusão.

**QUADRO 1 -** Nomes fictícios, cursos de formação e anos de ingresso das ex-estudantes entrevistadas

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Estudante (Nome fictício) | Curso Profissional | Ano de ingresso e de conclusão do curso |
| Ana Alice | Eletrotécnica | 1973/1974 |
| Zahidé | Metalurgia | 1973/1974 |
| Lili | Mecânica | 1973/1975 |
| Luiza | Metalurgia | 1975/1976 |
| Francisca | Eletrotécnica | 1973/1974 |
| Leolinda | Metalurgia | 1973/1974 |
| Abgail | Mecânica | 1974/1976 |
| Edith | Química | 1974/1978 |
| Maria Luiza | Química | 1978/1980 |

Os nomes fictícios das estudantes são representativos de mulheres baianas que se sobressaíram pela atuação política e feminista, ao longo do século XX, apresentadas no Quadro de Biografias das Mulheres Baianas que Nomeiam as Entrevistadas – Apêndice 3 – na página 234. Essa escolha representa uma justa homenagem a mulheres que dedicaram suas vidas à luta feminista, se empenhando na conquista por direitos das brasileiras, como forma de reconhecimento às suas militâncias e atuação pelo empoderamento feminino.

Os depoimentos, gravados com autorização e anuência das mulheres entrevistadas,2

representaram a principal fonte de obtenção de dados para responder as questões levantadas e cumprir o objetivo da pesquisa. Seguindo o modelo de entrevista semiestruturada, através de um roteiro previamente elaborado3, contendo pontos básicos a serem rememoradas pelas entrevistadas ao longo de suas narrativas. Entendo, como Triviños (1987), que a entrevista semiestruturada norteia a entrevista ao mesmo tempo em que possibilita que o entrevistado tenha liberdade e espontaneidade para expor suas percepções.

2 Ver Termo de Consentimento e Livre Esclarecido no Apêndice 2.

3 Ver Roteiro de Entrevista no Apêndice 1.

Convidadas a falarem sobre suas experiências de formação na ETFBA, as entrevistadas utilizaram o roteiro como apoio, mas indicaram seu próprio caminho no ato de narrar suas memórias e, como sujeitos ativos, expressaram suas experiências, as relações estabelecidas no contexto da Escola e as situações do cotidiano que marcaram suas histórias de formação.

As informações procedentes das entrevistas, transcritas sem alterações da linguagem empregada, possibilitaram indicar as principais respostas à problemática apresentada pelo projeto de pesquisa, sustentando análises que compõem maior parte do terceiro e do quarto capítulos. A categorização das narrativas das estudantes realizou-se a partir das questões levantadas no projeto de pesquisa, seguindo um núcleo base de classificação que me permitiu uma análise bastante ampliada dos discursos e práticas que compõem o *lócus* de formação e, assim, cumprir parte significativa do objetivo apresentado no projeto de pesquisa.

Além das fontes orais, busquei em fontes escritas como documentos institucionais, notícias e classificados de jornais, periódicos e fotografias, levantar dados que permitissem agregar àqueles oriundos das entrevistas e ampliar informações acerca do objeto pesquisado.

O contato com documentos institucionais – ainda que de forma muito precária e com todas as dificuldades oriundas da falta de política institucional de conservação e organização do arquivo documental, produzido por mais de cem anos de história4 – foi essencial para a construção do perfil da ETFBA. Os documentos institucionais acessados e pesquisados foram: folhetos de divulgação e comemorativos de aniversários da ETFBA; Regimentos Internos da década de 1970; Portarias da Direção da Escola; documento de Reestruturação Curricular da ETFBA, Atas do Conselho de Representantes de 1966 a 1978; Atas do Conselho de Professores de 1969 a 1972; Atas de reunião da Diretoria da ETFBA com os chefes dos Órgãos de Direção Superior de 1976 a 1982; Atas de reuniões de Departamentos, Coordenações e Colegiados dos cursos de Eletrotécnica, Mecânica e Metalurgia, da década de 1970; Registros fotográficos da ETFBA das décadas de 1960 e 1970; Fichas de Caracterização Socioeconômica dos Estudantes da ETFBA, anos de 1976, 1977, 1978, 1979 e 1980; Listagens de Turmas e Listas de Concluintes da ETFBA de 1970 a 1980, dos cursos de Eletrotécnica, Mecânica, Metalurgia e Química. Parte desse acervo compõe o Memorial IFBA, sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e

4 Foi grande a dificuldade encontrada para acessar os documentos institucionais, em função da forma como esses documentos vêm sendo tratados pela instituição. Depois de anos de completo descaso e desvalorização, o arquivo morto da ETFBA / CEFET-BA / IFBA, foi entregue a uma empresa licitada com o objetivo único de guardar os documentos. Caixas de documentos continuam sem serem organizadas e/ou catalogadas e, por isso, parte expressiva dos documentos solicitados não foi identificada e acessada para pesquisa e análise.

Infraestrutura – PRODIN – e outra parte encontra-se na Gerência de Registro Acadêmico – GRA – do IFBA.

Os dados oriundos da pesquisa desse acervo documental me permitiram caracterizar a ETFBA, enquanto instituição de ensino técnico-profissional e desenhar o *modus operandi* da Escola, compondo a primeira parte do terceiro capítulo da tese e embasando a análise dos relatos das estudantes entrevistadas. Também foi possível verificar o crescimento da oferta de vagas e da procura pela formação técnica na década de 1970, tendo como parâmetro de comparação os anos de 1960.

As atas de reuniões do Conselho de Representantes e do Conselho de Professores da ETFBA proporcionaram conhecimento sobre a política de expansão institucional e/ou governamental do ensino técnico na Bahia e permitiram relacionar esse processo ao desenvolvimento econômico do estado e da cidade de Salvador, ocorrido a partir dos últimos anos da década de 1960 e durante toda a década de 1970.

Estabeleço como parâmetro de comparação os anos de 1960, de modo a verificar se ocorre crescimento da oferta de vagas e da procura pela Escola Técnica na década posterior e se esse processo pode ser associado à expansão econômica, vivida pela Bahia no contexto da política de integração do desenvolvimento, do regime militar durante a década de 1970.

Completam o acervo documental da pesquisa: Decretos-Leis, Portarias e Pareceres Federais relativos à ETFBA, que fundamentam a análise histórica do ensino técnico na instituição; notícias, reportagens e anúncios de folhetos e jornais institucionais como o JUVENTEC e de periódicos de circulação diária como Jornal A Tarde, Diário de Notícias e a Tribuna da Bahia, que me permitiram confrontar e/ou confirmar dados apresentados nas narrativas das estudantes e nos documentos institucionais.

Com o título “Discursos e práticas na Escola Técnica Federal da Bahia”, o terceiro capítulo apresenta as expressões identitárias das estudantes, tendo como parâmetro as representações de gênero, raça e classe de modo a caracterizar o perfil da comunidade estudantil da ETFBA, na década de 1970.

Tal caracterização serve de referência para a discussão em torno de possíveis explicações para o desvio profissional que essas estudantes vivenciaram, ao seguirem a profissão docente após terem se capacitado para a profissão de técnicas industriais, que é parte inicial do quarto capítulo*,* onde busco, nas falas das estudantes, expressões que as tornam agentes e donas de seus caminhos. Embora tenham sido identificadas por estereótipos históricos do que é adequado e próprio para as mulheres, naquele contexto e, a princípio,

demarcarem o caminho trilhados por elas após a conclusão do curso técnico, essas expressões servem de elemento impulsionador de seus projetos de vida e profissional.

Com o título, “Mulher, estudante e professora na ETFBA: identidades entrelaçadas”, esse último capítulo da tese apresenta a forma como cada uma dessas mulheres, estudantes e depois professoras da instituição, viveu e recuperou, através da memória, suas experiências formativas. Busco, em seus relatos, as marcas de suas identidades de gênero, de raça e de classe, assim como a forma como apresentam, no presente, as experiências vivenciadas no contexto da formação técnica e como são indicativas de seus caminhos profissionais.

Na segunda parte desse capítulo, privilegio as vozes femininas, dirigindo minha análise a partir de quatro expressões, apresentadas pelas entrevistadas como as que mais ouviram em suas trajetórias de estudantes da ETFBA, a saber: 1) Esta não é profissão para mulher; 2) Mulher precisa ser protegida pelo homem; 3) Trabalho de mulher, negra e pobre é na cozinha e 4) Mulher tem dom natural para ser professora. Elas servem de referência para a análise das falas dessas estudantes, a partir de representações sociais sobre o feminino na década de 1970, que indicam o modo como o processo formativo e a Escola fundamentaram suas identidades e o caminho profissional que percorreram após se tornarem técnicas industriais em Eletrotécnica, Mecânica e Metalurgia.

As considerações finais são, por fim, o espaço que utilizo para expor alguns indicativos de possíveis conclusões acerca do objeto estudado e, principalmente, dos objetivos que guiaram minhas análises das trajetórias de formação de mulheres baianas que se profissionalizaram na ETFBA na década de 1970. Sem a pretensão de esgotar a problemática, busco, ao contrário, redefinir caminhos que possam abrir novas pretensões de estudo sobre a temática, identificando, nas próprias narrativas das estudantes, a Escola Técnica e a formação profissional como *lócus* inesgotável de outros referenciais de investigação.

## CAMINHOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Os conceitos que amparam meu caminho teórico-metodológico, no contexto da discussão apresentada nesta tese, são explicitados neste capítulo. A ideia não é esgotar a discussão, mesmo porque não seria possível, mas trazê-la à tona como fios que teceram as redes de análises realizadas a partir das narrações das estudantes da ETFBA e dos dados pesquisados em documentos e fontes secundárias5.

Importante ressaltar que a definição desses conceitos representa uma posição político- ideológica, assim como estabelece a base do trabalho investigativo interdisciplinar que me proponho realizar, negando a fragmentação e a desarticulação que tradicionalmente caracterizam o processo de conhecimento. Destaco que apenas considerei os conceitos mais abarcadores do fundamento geral da tese e que outras categorias foram tratadas nas construções argumentativas, no contexto da análise dos dados oriundos da pesquisa.

## Fundamentos epistemológicos para uma pesquisa feminista: apresentando conceitos basilares

## Representações sociais e identidades

Conceitos básicos da problemática apresentada na pesquisa, representações sociais e identidades são discutidos visando dar a fundamentação necessária à compreensão do objeto estudado. Como conceitos basilares do objetivo geral, defini-los de antemão permite elucidar o intuito e o sentido da pesquisa e, como consequência, sua pertinência.

Quando se fala em representação nas ciências sociais, remete-se a um conceito utilizado, originariamente, por Émile Durkheim para diferenciar representações individuais e coletivas. Segundo esse teórico:

As representações coletivas são o produto de uma imensa cooperação que se estende não apenas no espaço, mas no tempo; para produzi-las, uma multidão de espíritos diversos associaram, misturaram, combinaram suas

5 A historiografia considera *fontes secundárias* todos os escritos que se baseiam na fonte primária. Compõem-se de elementos derivados das obras originais e tem como característica o fato de não produzir informações originais, mas, apenas uma análise, ampliação e comparação das informações contidas na fonte original. Fontes secundárias envolvem generalizações, análises, sínteses, interpretações ou avaliações da informação original. (MARCONI; LAKATOS, 2005).

ideias e seus sentimentos; longas séries de gerações acumularam aí a sua experiência e o seu saber. Uma intelectualidade muito particular, infinitamente mais rica e mais complexa que a do indivíduo aí está como que concentrada (DURKHEIM, 1989, p. 11).

Para o autor, as representações coletivas explicam as “categorias do intelecto”, apresentadas como noções dominantes na vida intelectual, formadoras de um arcabouço abstrato e impessoal, de uso comum ou partilhado por todos os componentes de uma mesma civilização, que permite compreender os atributos universais e explicam a existência das coisas. Elas embasam os conceitos expressos nas palavras que compõem o vocabulário de uma comunidade, grupo ou nação.

As representações coletivas formam os fatos sociais, pois é através dos mitos, lendas, crenças morais, concepções religiosas, etc., que a sociedade “vê a si mesma e ao mundo que a rodeia” (DURKHEIM, 1974, p. 06). O autor identifica representações e ações características de uma dada sociedade, que se apresentam nas maneiras de agir, de pensar e de sentir, e que, sendo exteriores ao indivíduo, são marcadas por um poder de coerção e imposição. A internalização desses modos de agir ou sentir se dá por meio de um processo educativo que direciona, desde muito cedo, as crianças a seguirem regras estabelecidas no contexto social em que vivem, a compartilharem escalas de valores, sentimentos e comportamentos próprios da sua sociedade.

Da teoria das representações coletivas de Durkheim, segundo a qual a sociedade tem poder coercitivo sobre as consciências dos sujeitos, expressando a prevalência do social sobre o individual, surge o conceito sociológico de *representações sociais* como um saber não técnico, partilhado socialmente, que se orienta para a gestão da relação do indivíduo com a realidade ou o mundo.

Embora também presentes nos estudos de Weber (1979; 1992) sobre a ação social ou de Marx (1984) sobre a sociedade de classes, a partir da segunda metade do século XX, especialmente a partir da década de 1980, a noção de representação ganha lugar de destaque nas ciências sociais em função da necessidade de explicar a crescente importância da dimensão cultural nos fenômenos sociais.

Importante teórico na definição das representações sociais, Serge Moscovici,(2003) estudando a forma como e por que ocorre o compartilhamento de conhecimento numa sociedade, constituindo uma realidade comum que se transforma em ideias e práticas, resgata o conceito de representações coletivas de Durkheim e, utilizando os conceitos da psicologia social, defende que as representações não são as mesmas para todos os membros da

sociedade, pois estão submetidas tanto ao conhecimento de senso comum (ou popular), como ao contexto sociocultural em que os indivíduos estavam inseridos. Seu objetivo declarado estava em apreender como a produção de conhecimentos plurais compõe e sustenta a identidade coletiva, influindo nas práticas e reconstituindo o pensamento dos grupos.

Em sua trajetória epistemológica, em permanente diálogo com as ciências sociais, Moscovici (2003) empreende uma discussão sobre pensamento primitivo, senso comum e ciência e defende que qualquer uma dessas práticas mentais (e sociais) é sempre uma forma de representação da realidade e, portanto, que são as representações e não as realidades que movem as ações individuais e coletivas. Assim, propõe a substituição do termo “coletivas” (identificado por Durkheim), por “sociais”, argumentando que as forças coletivas são constituídas por fraturas que sempre impactam, de forma diversa, o cotidiano de grupos e indivíduos e que as ideias “[...] têm por causas próximas outras representações coletivas e não esta ou aquela característica da estrutura social”. Entretanto, revela não conseguir identificar grandes diferenças entre representações coletivas de representações sociais e que com a troca dos termos desejou apenas enfatizar a “ideia de diferenciação, de redes de pessoas e suas interações” (MOSCOVICI, 2003, p. 348)

Coube à história, com a chamada *virada linguística* que caracteriza Nova História Cultural (NHC)*6,* o papel pioneiro de dar à noção de representações um lugar central em sua avaliação sobre a realidade social a partir da cultura. Foi na Sociologia, entretanto, que o conceito de representação ganhou status elevado no que tange às definições sociais de indivíduo e grupos, tornando-se uma relevante categoria de análise para estudiosos que se ocupam dos fenômenos sociais da sociedade contemporânea.

O sociólogo francês Pierre Bourdieu (2003) defende que as representações se materializam nas práticas sociais e nas instituições, embora não possuam autonomia com relação às mesmas. Para ele, a estrutura social se apresenta como um sistema hierarquizado de

6 A partir da década de 1980 o termo *Nova História Cultural* (NHC) passou a ser difundido e discutido por autores de diferentes nacionalidades, que se dividem entre os que a consideram como “herdeira e ao mesmo tempo questionadora de uma história cultural que tem raízes desde o século XVIII” e os que vinculam suas raízes à história das mentalidades, surgida a partir dos anos de 1960. Publicado em 2004, o livro *O que é história cultural?,* de Peter Burke, apresenta quatro fases para esse movimento historiográfico: “a fase clássica, durante o Oitocentos; a história social da arte na década de 1930; a história da cultura popular nos anos 1960; e finalmente, a nova história cultural posterior aos anos 1970”. Já Ronaldo Vainfas apresenta três vertentes atuais: “1. A praticada por Carlo Ginzburg, com suas noções de cultura popular e circularidade cultural; 2. A história cultural de Roger Chartier e seus conceitos de representação e apropriação; 3. A produzida por Edward Thompson e seus estudos sobre movimentos sociais e cotidianos das classes populares”. Assim, embora privilegie objetos, domínios e métodos distintos e abordagens diversificadas é possível identificar pontos e questões comuns nas vertentes atuais, da Nova História Cultural, como: a representação e o imaginário; a cultura popular; os discursos e a linguagem; as práticas culturais (LANGER, 2012).

poder e privilégio, que se estabelece no contexto das relações materiais e/ou econômicas (salário, renda), das relações simbólicas (status) e/ou culturais (escolarização) e que determinam o local ou posição que cada indivíduo ocupa na sociedade.

A desigual distribuição de poderes e recursos que, para Bourdieu (2003), se apresenta sobre a forma de capital econômico (renda, salários, imóveis), capital cultural (saberes e conhecimentos reconhecidos por diplomas e títulos), capital social (relações sociais que podem ser revertidas em capital, isto é, capitalizadas) e capital simbólico (prestígio e/ou honra), é responsável pelas desigualdades na colocação dos indivíduos ou grupos nas estruturas sociais. Isto porque, segundo o autor, é o volume e a composição de um ou mais desses capitais que o indivíduo adquire ou incorpora em suas trajetórias sociais e que compreende um sistema de disposições de cultura*,* denominado de *habitus,* que define a posição de privilégio (ou não privilégio) que um grupo ou indivíduo ocupa na sociedade*.*

Nessa perspectiva, as representações sociais são compreendidas como um conhecimento elaborado e compartilhado em uma coletividade, que contribui nas inter- relações entre os indivíduos, passando a apresentar-se como de grande relevância na compreensão da realidade por parte de um grupo social e na compreensão individual dos fenômenos sociais. São construídas nas relações interpessoais, geradas pelas mediações sociais e compreendidas como “estratégias desenvolvidas por atores sociais para enfrentar a diversidade e a mobilidade de um mundo que, embora pertença a todos, transforma cada um individualmente” (JOVCHELOVITCH, 1995, p. 81).

De caráter dinâmico, com grande potencial para criar e transformar a realidade social, as representações sociais estão vinculadas a valores, noções e práticas individuais que orientam as condutas no cotidiano das relações sociais. Por outro lado, também são compostas por conhecimentos historicamente sistematizados, apresentando, dessa forma, componentes culturais já estabelecidos e permanentes do meio social.

Para Bourdieu (2003), embora seja real a força das relações objetivas que movem e direcionam as ações e comportamentos dos indivíduos, é necessário apreender o *modus operandi* dos constructos sociais e identificar aí a não passividade desses indivíduos. As estratégias por eles processadas no contexto da vida social torna-os agentes, demonstram a forma como as práticas geradas ou criadas e apontam para certa autonomia e resistência no contexto das relações objetivas.

O conceito de *habitus* constitui-se a partir dessa constatação e é definido como:

Sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares'” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1983, p. 60).

A noção de *habitus* valoriza os sistemas de relação entre o sujeito, as classes sociais e os grupos, permitindo superar a aparente oposição entre realidade exterior e realidades individuais. Estabelece, assim, possibilidades concretas de expressão das trocas e reciprocidades entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades, procurando romper com noções dicotômicas da realidade social.

Embora apresente uma noção de aparente fatalidade, ao deliberar sobre a existência de um sistema de disposições duráveis e imputar aos indivíduos e grupos sociais uma condição de permanente reprodução, o conceito de *habitus* em Bourdieu, não determina um destino, nem nega a possibilidade dos sujeitos, no uso da criatividade e inovação, extrapolarem esses arranjos ou disposições (MACEDO, 2008). Seu grande mérito é, justamente, o de restaurar a dimensão individual e simbólica dos fenômenos sociais, a interação ativa dos atores sociais com a realidade, ou realidades que os cercam, não sendo apenas o resultado de suas determinações, nem a determinando. O *habitus* representa a base que regula nossas condutas e o princípio que gera nossas práticas e ações.

Compreendendo *habitus* como uma noção capaz de auxiliar “a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente” e como “uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas” (SETTON, 2002, p. 61), encontro referencial para empreender uma análise sobre os contextos experienciados pelas estudantes da ETFBA, nas relações com os diferentes espaços sociais que compuseram seus processos formativos e profissionais e nortearam suas práticas, dentro e fora da Escola.

Essas relações me direcionam a análise de outra categoria, utilizada por Bourdieu para pensar a sociedade: o conceito de *campo*. Observando que os atores sociais se inserem espacialmente em campos sociais, a partir das disposições – *habitus* – internalizadas pela quantidade e espécie de capitais detidos (econômico, social, cultural, simbólico), o autor indica a diversidade de espaços que podem ser ocupados por cada ator/atriz social.

Para Bourdieu (2005a), *campo* é o espaço estruturado de posições, demarcado pela luta para obtenção e manutenção de postos e poderes. Apresenta regras e princípios próprios, se define a partir dos conflitos e tensões presentes no contexto social e é construído pelas redes de relações e oposições estabelecidas pelos(as) e entre os/as atores/atrizes sociais.

Espaços sociais onde as ações individuais e coletivas ocorrem, a partir de normas criadas e transformadas dialeticamente, os *campos* representam estruturas marcadas por dinâmicas que determinam e são determinadas, pois influenciam e são influenciadas por seus/suas atores/atrizes, que se apresentam em posições de luta em torno de interesses específicos. As especificidades que compõem as características individuais, determinadas pela posse de tipos diversificados de *capitais* (econômico, cultural, linguístico, científico, etc.)*,* estabelecem a posição dos agentes no *campo* e lhes munem de ferramentas e estratégias, que hierarquizam e definem suas posições no jogo e disputas por posições e poderes (BOURDIEU, 2003).

As possibilidades de movimentação dos agentes, no interior do *campo,* são definidas pelos *habitus* que eles adquiriram, a partir de uma trajetória social particular, enquanto o alcance ou complexidade desses *habitus* lhes permitem circular por diferentes campos. Da mesma forma, a capacidade de circulação dos agentes por diversos campos, aumentam suas chances de aquisição de *capitais* e, consequentemente, de galgarem posições sociais mais elevadas no espaço social.

A adoção desse referencial teórico, no contexto dessa pesquisa, se justifica pela constatação de que as estudantes se apresentam como agentes portadoras de uma identidade social, composta por uma matriz cultural que lhes encaminharam a determinadas escolhas profissionais. Estabelecem um conjunto de relações dinâmicas em distintos espaços sociais, que se entrelaçam numa rede de trajetos, responsáveis pela acumulação de capitais específicos e pela definição de suas posições no *campo,* representado pela Escola.

A noção de *habitus* atende à necessidade imposta pela problemática da pesquisa, na medida em que permite uma análise das experiências que compõem as realidades sociais, individuais e coletivas das estudantes da ETFBA, garantindo uma maior compreensão das identidades de gênero, de classe e de raça, por elas apresentadas em suas dinâmicas sociais e formativas.

Nesse contexto, tornou-se fundamental a busca por um conceito de identidade capaz de explicar essa dinâmica e referenciar a discussão proposta sobre as experiências de formação e as relações sociais estabelecidas pelas sujeitas deste estudo. Essa necessidade indicou a escolha por uma concepção de identidade que permitisse compreender os sujeitos

culturais, integrantes do universo/campo da pesquisa, nos diversos aspectos que os constituem: étnico, social, individual, político, cultural, entre outros.

Para além das definições essencialistas, cerne de concepções que explicam identidade como resultado de aspectos meramente biológicos ou geográficos, busco um conceito que compreende, como apresenta Foucault (1978), a identidade como uma construção social, “produto de uma interseção de diferentes componentes, de discursos políticos e culturais e de histórias particulares” (WOODWARD, 2004, p. 38).

Busco nos estudos teóricos de Stuart Hall a noção de identidades culturais, em sua perspectiva coletiva, identificando a concepção construtivista de identidade. Essa concepção apresenta um caráter estratégico e posicional, nega o essencialismo presente em outras concepções, porque “não assinala aquele núcleo estável do eu que passa do início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da história” (HALL, 2000, p. 108). Não se referencia no “eu” coletivo que avaliza seu pertencimento cultural a uma unidade inabalável, imutável e sobreposta às outras diferenças. Estabelece, ao contrário, como referencial, a noção de identidades mutáveis, em constante processo de transformação, sujeitas a uma “historização radical”, por resultarem de construções ocorridas no contexto dos discursos, práticas e posições que se cruzam ou se antagonizam permanentemente.

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente construída, de uma “identidade” em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costura, inteiriça, sem diferenciação interna (HALL, 2000, p.109).

Compreendendo que as diferenças têm um papel preponderante nos sistemas de representação coletivos, Hall (2003), estabelece como caminho para compreensão de identidade cultural a categoria da *différance*, de Derrida. No capítulo intitulado “A diferença” de sua obra “Margens da Filosofia”, apoiando-se em uma particularidade do idioma francês e buscando mostrar uma não correspondência entre a linguagem oral e a escrita, quando se procura conceituar algo, Derrida propõe o uso do termo *différance* escrito com *a* no lugar de *e*, formado a partir do particípio presente do verbo diferir. O neografismo apresentado nos termos *différence* e *différance* destaca a importância da escrita, assinala que mesmo numa

estrutura gráfica, não existe pronúncia perfeita, estabelecendo uma desconstrução em torno da hierarquização da fala sobre a escrita, do significado sobre o significante.

A partir dessa concepção, o autor aponta que nas identidades o sentido de diferença nunca está completo, o que admite identidades culturais abertas para outros sentidos adicionais e suplementares, definindo-as como “pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior dos discursos da cultura e história. Não uma essência, mas um *posicionamento*” (HALL, 1996, p. 70).

Nesse ponto, reavalia a discussão em torno do conceito de identidades culturais, apresentando a importância de compreendê-las a partir da relação entre o essencialismo e o construtivismo. Identifica a concepção que fixa as posições identitárias como indispensáveis à existência das comunidades imaginárias e a que compreende a identidade cultural na perspectiva da diferença e como uma posição dialógica de abertura, não definitiva, base para a constante transformação das identidades.

À essa perspectiva de identidades, aberta a ressignificações, não fechada a uma única concepção e que entende as duas posições, o essencialismo e o construtivismo como basilares na discussão das identidades, acrescento o pensamento de Jorge Larrain (2000), que, buscando estabelecer um equilíbrio entre as posições anteriores, apresenta uma outra categorização, por ele denominada de histórico-cultural. Para Larrain, a identidade, além de estar em constante processo de construção e reconstrução, também deve ser apreciada a partir das condições históricas e sociais das/os agentes sociais, no contexto da interação entre as dimensões do público e do privado.

As concepções de identidade discutidas referenciam o debate em torno das identidades apresentadas pelas estudantes da ETFBA, no contexto das múltiplas relações por elas estabelecidas, na medida em que permitem pensar essas identidades como reflexos de características comuns partilhadas, como processos não conclusos, construídos e reconstruídos cotidianamente e, também, como resultante de conjunturas sociais e históricas das/dos atrizes/atores sociais.

Assim, superada a dicotomia dos conceitos, é possível compreender em que circunstâncias se formaram as identidades apresentadas pelas estudantes entrevistadas nessa pesquisa, identificando as que podem ser consideradas como “produto de uma interseção de diferentes componentes, de discursos políticos e culturais e de histórias particulares” (WOODWARD, 2004, p. 38) e, por isto, parte de um núcleo essencial; como produto da diferença, discursivamente construído e, portanto, como relacional, mas também como resultado de um processo discursivo público.

Nesse ponto, tornou-se significativo e indispensável discutir as bases teóricas das identidades apresentadas pelas estudantes da ETFBA, o que direcionou a busca por conceitos que permitissem a análise do objeto no campo e contexto em que se constituiu. Para isso, busco nos itens que seguem discutir e definir as categorias teóricas que, sendo parte do objeto estudado, permitem sua melhor e mais completa compreensão.

## O feminismo e a emergência do gênero: do patriarcado à ordem patriarcal de gênero

Marcados por importantes diferenças, os significados de gênero possuem origens comuns na célebre afirmação de “Simone de Beauvoir de que ‘não se nasce mulher’ e nas condições sociais do pós-guerra que possibilitaram a construção das mulheres como um coletivo histórico, sujeito-em-processo” (HARAWAY, 2004, p. 211). Neste contexto de transformações ideológicas, culturais e econômicas, com maior inserção das mulheres no mundo do trabalho, os fundamentos de dominação dos homens sobre as mulheres também foram abalados e passam por reformulações básicas. Os discursos pré-estruturados pelo paradigma de identidade de gênero, definidos nas décadas de cinquenta e sessenta do século XX, fomentaram os debates, em décadas posteriores, em torno dos “determinismos biológicos” *versus* o “construcionismo social”.

O contexto do pós-guerra, marcado pela ampliação dos espaços ocupados pelas mulheres, pelo fortalecimento de posições sociais oriundas das demandas do conflito mundial, como maior participação feminina no mercado de trabalho e pela conquista da igualdade jurídica, mas principalmente, o avanço tecnológico e científico, os movimentos sociais e políticos de contestação aos valores burgueses, da década de 1960, favoreceram o surgimento do chamado *feminismo radical*. Denunciando a opressão das mulheres e levantando as bandeiras da legalização do aborto, da liberdade sexual, da criminalização da violência masculina e da igualdade de oportunidades, as feministas radicais cunharam o termo *patriarcado* para expressar a dominação universal das mulheres pelos homens.

O patriarcado foi introduzido no debate que buscava identificar e explicar as origens e os fundamentos históricos da dominação e exploração das mulheres, sendo definido como “uma forma, entre outras, de modos de organização social ou de dominação social” (MACHADO, 2000, p. 03), ou como uma organização sexual hierárquica, alimentada pelo “domínio masculino na estrutura familiar (esfera privada) e na lógica organizacional das instituições políticas (esfera pública)” (COSTA, 2000, p. 38).

Apresentado como um conjunto de instituições que legitimam e perpetuam o poder e a agressão masculina, o *patriarcado* é identificado como uma realidade presente na sociedade desde os primórdios da história e estabelece a noção de que todas as organizações sociais são dotadas de mecanismos e manobras que permitem aos homens firmarem poder sobre as mulheres.

Para Joan Scott (1995, p. 77), “as teóricas do patriarcado têm dirigido sua atenção à subordinação das mulheres e encontrado a explicação dessa subordinação na ‘necessidade’ masculina de dominar as mulheres”. Assim, a teoria do patriarcado localiza nos homens a responsabilidade pela opressão feminina, fundamentando-se na noção essencialista de que as diferenças sexuais constituem a gênese do sistema de poder que subordina mulheres. A luta contra essa subordinação e opressão passaria, então, pela união das mulheres e pela completa rejeição a todas as instituições formais, que, por serem produtos do homem, eram caracterizadas como patriarcais.

Numa obra clássica do feminismo radical, Sulamith Firestone (1970) define patriarcado como um sistema sexual de poder, cujos fundamentos estão na biologia. Toma emprestado o método analítico de Marx para discutir a questão da opressão feminina, estabelecendo um paralelo entre “a dialética do sexo” e a dialética de classe e afirmando que as desigualdades sexuais constituem um sistema de classes, cujas origens estão nas próprias diferenças biológicas. Sugerindo o desenvolvimento de uma visão materialista da história baseada no sexo, a autora identifica essas diferenças como resultantes da família biológica, responsáveis por relações desiguais entre os sexos e por tornar a função reprodutiva da mulher base de sua opressão. Numa referência à luta de classes proposta por Marx, a teórica propõe a eliminação das classes sexuais a partir da revolução das mulheres que, assumindo a propriedade dos próprios corpos, controlariam a fertilidade e sua capacidade reprodutiva.

Outra importante teórica do feminismo radical, Kate Millett (1975) tornou-se uma das primeiras teóricas a sistematizar o patriarcado a partir do viés político, demonstrando que o “sexo é uma categoria social impregnada de política” (Idem, p. 32) e que a dominação masculina se apresenta como o mais resistente tipo de segregação e a ideologia mais radicada em nossa cultura. Buscou explicações para a subordinação das mulheres nas relações de poder, que se apresentam como construtos sociais e culturais e entende o patriarcado como uma instituição revestida de aspectos ideológicos e biológicos, que operacionaliza a divisão dos sexos e estabelece os princípios e valores que hierarquizam a sociedade a partir das diferenças sexuais.

A crítica ao patriarcado, como argumento explicativo da opressão das mulheres se constituiu em torno da discussão sobre a forma adjetiva ou substantiva de se usar o conceito ou sobre suas diferentes configurações segundo a época e o espaço em que se manifesta. A emergência do termo “relações de gênero” impôs ao patriarcado um lugar secundário, “como referência de fundo, mais alusiva que conceitual” (MACHADO, 2000, p. 05).

Apresentado como a-histórico e universalizante, o patriarcado passou a ser considerado como um conceito que se pretende totalizante, que emoldura a condição das mulheres em uma perspectiva biologizante, fixa e fatalista e que cristaliza a dominação masculina. A presumida fixidez do patriarcado passou a ser então, a base para as críticas que serão empreendidas ao conceito, consolidando o uso do conceito de gênero como categoria capaz de construir uma análise numa perspectiva relacional, sem fundar uma mecânica de determinação.

Nesse contexto, as feministas empreenderam longos debates e, embora fizessem a crítica ao binarismo representado no par natureza/cultura, não conseguiram de imediato expandi-la à distinção oriunda do sexo/gênero, pragmaticamente utilizada para combater os determinismos biológicos. Os argumentos em defesa do “construcionismo social”, embora demarque o espaço da oposição feminista à ideia de natureza feminina e de teorização das mulheres como sujeitos sociais, foram, nesse contexto, insuficientes para categorizar sexo/gênero.

Feministas da segunda onda constituíram o conceito de gênero como um suplemento do conceito de sexo, numa perspectiva que apontava para uma complementaridade, presente, por exemplo, no “sistema de sexo/gênero” elaborado por Gayle Rubin, em 1975, em seu ensaio Tráfico de mulheres: notas sobre economia política do sexo. Dialogando criticamente com a teoria antropológica de Lévi-Strauss, com a psicanálise freudiana e com o marxismo, na perspectiva de responder teoricamente a recorrência da opressão e subordinação social da mulher, a teórica define o "sistema de sexo/gênero como “o conjunto de arranjos pela qual a sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana e no qual estas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas” (RUBIN, 1975, p. 158).

Para a autora, a falha do marxismo clássico em oferecer uma explicação à opressão sexual, resulta do fato de constituir-se como uma teoria da vida social que não apresenta uma preocupação com os sexos, ou seja, de conceber os seres humanos como trabalhadores, camponeses ou burgueses, sem se atentar para o fato de que estes sujeitos são homens e mulheres. Isto justifica seu olhar atento às concepções de Freud e Lévi-Strauss sobre o espaço

que a sexualidade ocupa na sociedade e sobre as diferenças entre as experiências femininas e masculinas.

Fazendo a crítica às teorias feministas que buscam na dinâmica capitalista a base da opressão feminina, Rubin (1975), argumenta que não dá para considerar a explicação marxista da utilidade das mulheres para o capital, como uma explicação válida para a origem da mesmo “em sociedades que não podem, por nenhum esforço de imaginação, serem descritas como capitalistas” (Idem, p. 161).

Também critica a ideia de Engels de que o sistema capitalista herdou a opressão sexual da sociedade pré-capitalista, embora admita que *A Origem da Família, da Propriedade e do Estado* apresenta um *insight* significativo, ao considerar “a ideia de que as ‘relações de sexualidade’, podem e devem ser distinguidas de ‘relações de produção’ ” (RUBIN, 1975, p. 163). Isto representa o reconhecimento de que a produção não pode ser entendida unicamente como aproveitamento dos recursos que provê a classe trabalhadora de bens necessários à sobrevivência, mas também a satisfação de outras necessidades básicas como a própria reprodução biológica. Concluí daí, que a reprodução dos seres humanos representa um elemento importante para o capitalismo, por gerar a mão de obra trabalhadora necessária à manutenção do sistema.

A crítica ao esquema elaborado por Rubin sinalizou para o fato de estar referenciado na dicotomização entre natureza e cultura, apresentando uma dualidade que impossibilita pensar o gênero como relacional. Dessa crítica formulou-se o conceito de *relações de gênero* que, para Heleieth Saffioti (1992, p. 187), seria “capaz de captar a trama de relações sociais, bem como as transformações historicamente por elas sofridas através dos mais distintos processos sociais, trama esta na qual as relações de gênero têm lugar”. Tal formulação busca dar ênfase ao caráter social das distinções baseadas no sexo, apresentando a opressão das mulheres como socialmente construída, nega o sexo como essência, concebendo-o como uma relação vivida e mutável. Essas concepções fazem parte de um processo de questionamento ao caráter transhistórico e/ou a fixidez do conceito de gênero, à universalidade da hierarquia e da subordinação feminina e de problematização aos modelos teóricos totalizantes.

Teóricas feministas passaram a trabalhar com a ideia de dissolução do sujeito universal autoconsciente, valorizando a linguagem e o discurso como práticas relacionais que constituem, histórico e culturalmente, as instituições e os próprios sujeitos e entendem, como ato de poder, a produção do saber e significação. Essas novas conceitualizações rompem com o caráter natural e fixo presente nas primeiras formulações de gênero e expõem as diferentes formas de poder peculiares aos contextos históricos e culturais. Segundo Claudia de Lima

Costa (1998, p. 131), “o gênero nos permitiu teorizar com mais destreza as complexas e fluidas relações e tecnologias de poder”.

De acordo com a autora o conceito de gênero, aliado às teorias estruturalista e pós- estruturalistas nega epistemologicamente o essencialismo, embora proponha o retorno à categoria *mulher*, entendida com um significado ampliado de posição política. (COSTA, 1998). Na discussão que empreendo sobre as mulheres estudantes da ETFBA, assumo esse sentido político e compreendo a importância que essa categoria empresta a minha análise sobre as relações de gênero constituídas no contexto de formação que elas vivenciaram.

Retomo ao conceito de gênero e identifico os questionamentos formulados por Scott (1995) ao que ela denominou de “usos descritivos do termo gênero”, referindo-se às áreas estruturais ou ideológicas que envolvem as relações entre os sexos, como não aplicáveis a objetos de caráter mais político. Dialogando com pós-estruturalistas, como Foucault e Deleuze, critica o sujeito universal com características biológicas, consideradas a-históricas, que fundamentam os discursos da dominação masculina.

Nesse caminho, Scott (1995, p. 86), define gênero como “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”, o que envolve as representações simbólicas invocadas em determinados contextos, os conceitos normativos que interpretam e expressam os significados dos símbolos, uma concepção de política e uma referência às instituições e à organização social e, por fim, a identidade subjetiva, que impõe a necessidade dos/as pesquisadores/as de analisar como as identidades de gênero são construídas. Esses quatro elementos, inter-relacionados no contexto do significado de gênero, devem, segundo a autora, ser considerados e estudados para melhor compreensão do fenômeno representado pelas relações de gênero e constituem um esboço que pode servir, também, para a análise de outros fenômenos sociais, como classe, raça, etnicidade, etc.

Numa segunda proposição, Scott (1995, p. 87-88) propõe “substituir a noção de que o poder social é unificado, coerente e centralizado por alguma coisa que esteja próxima do conceito foucaultiano de poder, entendido como constelações dispersas de relações desiguais” e apresenta gênero como “uma forma primária de dar significado às relações de poder” ou como “um campo primário no interior do qual o poder é articulado”

O poder, pensado como um exercício de múltiplas e variadas direções, é concebido por Foucault (1981) como uma estratégia e não como uma coisa, um privilégio ou apropriação e deve ser pensado em termos de relações ou em uma rede de poderes que se estende para toda a sociedade, com fins repressivo e normalizador. Exercido pelos sujeitos através de manobras e técnicas e apresentando efeitos sobre suas ações, o poder se estabelece a partir de

constante enfrentamento, pois sempre se dá entre sujeitos capazes de imprimir formas diversificadas de resistência.

Na perspectiva foucaultiana, portanto, a polaridade fixa é impossível, pois o poder se dá numa “rede de relações sempre tensas, sempre em atividade” (FOUCAULT, 1987, p. 29) e pressupõe uma luta eterna e não o estabelecimento de um contrato ou uma conquista. Esta concepção direciona a novas abordagens sobre o gênero que, para Scott (1995), associado às noções de raça e classe, pode oferecer uma forma mais ampla e abarcadora de analisar as relações sociais e, principalmente, a natureza da opressão feminina. Para a autora, ao demarcar o interesse da historiografia por uma história que envolve os discursos dos oprimidos, gênero, quando associado às categorias de raça e classe, se compatibiliza com uma noção abrangente de igualdade política e social.

Apresentando uma concepção de gênero que “se intersecta com diversas modalidades de identidades construídas discursivamente – raciais, de classe, étnicas, sexuais, etc.” (PISCITELLI, 2002, p. 16), Judith Butler (2003) argumenta sobre a necessidade do feminismo se empenhar na construção de uma narrativa legítima a todos os gêneros não coerentes e de procurar desqualificar as categorias analíticas que permitem interpretação única, como sexo ou natureza. Levanta a voz, contra a presunçosa intenção teórica de se constituir uma base universal para o feminismo, através da ideia de uma identidade comum em diferentes culturas, possível de ser observada numa estrutura hegemônica de dominação patriarcal masculina.

A discussão apresentada sobre os conceitos pertinentes às explicações históricas para a opressão feminina indica formulações que, embora aparentemente se excluam, podem e devem ser pensadas de forma articuladas. Nesse ponto, encontro possibilidades de interseções na forma de pensar e analisar as relações sociais, utilizando o conceito de gênero e de patriarcado. Isso porque, embora evidente que a concepção de patriarcado não explica todas as formas de desigualdades e de opressão feminina, concordo com as correntes feministas contemporâneas que o designa como responsável pela origem de vários fenômenos opressores como, por exemplo, a violência contra as mulheres. Articulados, capitalismo e patriarcado têm garantido a manutenção de duas formas de produzir e reproduzir a vida, a partir de relações de dominação e de expropriação, particularmente dos corpos e autonomia das mulheres (SAFFIOTI, 2013).

Ao discutir as origens do patriarcado Carole Pateman (1993) utiliza o termo “patriarcado moderno”, contrapondo-se aos argumentos do que denominou de “patriarcado tradicional” e “patriarcado clássico”, e chama a atenção que o contrato social colocou em

profundo silêncio o contrato sexual. A autora insere o advento do “patriarcado moderno” no contexto da constituição da sociedade civil contratual, identifica-o como “uma forma de poder político” e considera que o “patriarcado moderno é fraternal, contratual e estrutura a sociedade civil capitalista” (PATEMAN, 1993, p. 45). A autora reconhece que a ideia de universalizar o patriarcado causou uma falsa imagem de que as mulheres sempre estiveram na mesma condição, de que elas nunca tiveram algum tipo de autonomia ou de poder social, acarretando uma negação ao fato de que a condição socioeconômica das mulheres e suas atividades, variaram em diferentes culturas e períodos históricos. Estaria aí, de acordo com a autora, a raiz das principais críticas ao patriarcado.

A maioria das feministas que defende o abandono do termo "patriarcado" o faz por achar que esse conceito é inoportuno e a- histórico. Patriarcado, Michelle Barrett declara, "cheira a uma opressão trans-histórica e universal"; e Sheila Rowbotham argumenta que ele "implica uma forma de opressão a-histórica e universal que nos reduz à biologia, [...] implica uma estrutura que é fixa, (...) sugere uma submissão fatalista" (PATEMAN, 1993, p. 51).

Ao fazer a crítica a esta e outras abordagens que buscam separar capitalismo e patriarcado, a autora identifica diferentes formas das teóricas feministas analisarem essa relação e as responsabiliza por constituir o pressuposto de um patriarcado universal, que parece anteceder o capitalismo, cuja existência na atualidade se faz numa complementaridade às relações capitalistas, apoiado no que denomina de argumento de estrutura dual, onde os dois sistemas são vistos como autônomos. Argumenta que o patriarcado funciona como um sistema de relações entre homens e mulheres no capitalismo, perpetuando-o e, embora entrelaçados, devem ser identificados como sistemas autônomos: um econômico e o outro sexual (PATEMAN, 1993). E concluindo sua análise, ratifica:

Uma das vantagens da abordagem do problema do patriarcado através da história do contrato sexual é mostrar que a sociedade civil, inclusive a economia capitalista, tem uma estrutura patriarcal. As aptidões que permitem aos homens, mas não às mulheres, serem "trabalhados" são as mesmas capacidades masculinas exigidas para se ser um "indivíduo", um marido e um chefe de família (PATEMAN, 1993, p. 63).

Frente a isso, em defesa do uso do patriarcado como base para análise da dominação- exploração das mulheres pelos homens, Pateman avalia que seu abandono traria para a teoria

política feminista, o prejuízo de não utilizar o único conceito capaz de balizar a subordinação das mulheres e o direito político garantido aos homens, pelo fato exclusivo de serem homens.

A partir dessa concepção e compreendendo o patriarcado como uma convenção imposta para garantir a opressão das mulheres, Saffioti (2009) demonstra a importância de se pensar o conceito e lhe dar o devido lugar quando se trata de analisar a dominação e exploração feminina, defendendo que o alcance do domínio dos homens sobre as mulheres varia de acordo com o período histórico e com os espaços culturais, o que não torna diferente sua natureza, na medida em que sua legitimidade garante sua naturalização.

Identifica o pensamento dicotômico como responsável pela universalização do patriarcado, por impor uma lógica dualista que constitui o pressuposto de que se existe patriarcado, necessariamente deverá existir (ou ter existido) o matriarcado e considera simplista a defesa de que o conceito é a-histórico por se basear na negação da historicidade do fato social e partir do pressuposto de que todas as sociedades, de diferentes períodos históricos, foram marcadas pela subordinação das mulheres aos homens.

O fato do ser social manter-se como um ser natural, confere um fundamento biológico à sociedade que não aparece no conceito de gênero, o que resulta no “empobrecimento conceitual da própria vida social” (SAFFIOTI, 2009, p. 06), desfigura a realidade e o ser social e acaba por fundar o essencialismo social. Nessa perspectiva, reflete sobre a ideia de que gênero é relacional, como se isso também não se aplicasse ao patriarcado ou a qualquer outro fenômeno social e, sustentando-se nas reflexões de Pateman sobre os riscos das análises dualistas, assegura não haver a dominação patriarcal, de um lado e a exploração capitalista, de outro, mas sim um único processo de dominação-exploração ou exploração-dominação.

A partir dessas reflexões concluo que, em referência às sociedades ocidentais capitalistas, o patriarcado ainda se apresenta como uma teoria capaz de introduzir explicações plausíveis e coerentes com os sistemas de dominação e subordinação feminina. Numa discussão teórica sobre essas possibilidades, Lia Zanotta Machado (2000) embora se colocando na defesa expressa do conceito de gênero, é categórica ao assegurar que o uso desse conceito “não implica deixar de lado o de patriarcado” (Idem, p. 03). Admite a existência de um patriarcado contemporâneo, embora modificado ao longo da história, na forma de um patriarcado moderno, mas chama a atenção da difícil tarefa de se remeter a uma ideia unitária e totalizante de patriarcado, em contextos diversos como as sociedades ocidentais, a não ser para usar como referência a sempre presente dominação masculina.

Identifico o patriarcado como um conceito ainda de expressivo significado quando se trata de “analisar as hierarquias que sustentam as relações políticas, culturais e econômicas

das sociedades modernas e contemporâneas” (VANIN, 2008, p. 39) e concordo que não é possível minimizar suas referências, limitando-se à abordagem de um dos seus ângulos. Para a autora:

É preciso compreender que o patriarcado é um dos seus pilares, uma vez que ele não tem uma estrutura imóvel e fixa – e não é universal; ao contrário ele vai se constituindo, ao longo da história, de acordo com os contextos sociais, políticos e econômicos de cada sociedade onde esteve e está presente (VANIN, 2008, p. 39).

Nesse sentido, compreendo como necessário pensar que se o conceito de gênero apresenta maior possibilidade analítica que o de patriarcado, a centralidade que os estudos feministas, das últimas décadas, dedicaram ao gênero, compromete e dificulta uma análise mais abrangente sobre a subordinação/dominação-exploração das mulheres. Mais do que isso, utilizando os argumentos apresentados por Saffioti (2004), é possível concluir que um estudo sobre a inferioridade histórica das mulheres, a partir de um único viés analítico, o de gênero, pode acabar servindo aos interesses de quem submete e explora as mulheres, o patriarca. É evidente que, como categoria analítica e histórica, gênero construiu pressupostos teóricos elementares à crítica aos fatores ideológicos que condicionam e regulam a vida das mulheres, sendo por isso um importante vetor da constituição da identidade feminina.

Assim, retomo a perspectiva, apresentada por algumas teóricas, de utilizar metodologicamente o conceito de gênero, sem perder de vista que o conceito de patriarcado pode ser útil à compreensão dos fundamentos políticos e ideológicos da dominação/exploração masculina sobre as mulheres em uma sociedade capitalista. Nesta concepção de interdependência conceitual, recupero o conceito de “ordem patriarcal de gênero” (SAFFIOTI, 2009, p. 25), empregado pela autora como recusa do uso exclusivo do conceito de gênero e listo, integralmente, as razões que apresenta nesta defesa.

Como não se é a favor de jogar fora o bebê com a água do banho, defende- se:

* A utilidade do conceito de gênero, mesmo porque ele é muito mais amplo do que o de patriarcado, levando-se em conta os 250 mil anos, no mínimo, da humanidade;
* O uso simultâneo dos conceitos de gênero e de patriarcado, já que um é genérico e o outro específico dos últimos seis ou sete milênios, o primeiro cobrindo toda a história e o segundo qualificando o primeiro – ordem patriarcal de gênero – ou, por economia, simplesmente a expressão patriarcado mitigado ou, ainda, meramente patriarcado;
* A impossibilidade de aceitar, mantendo-se a coerência teórica, a redutora substituição de um conceito por outro, o que tem ocorrido nessa torrente bastante ideológica dos últimos dois decênios, quase três (SAFFIOTI, 2009, p. 25).

Como nos explica a autora, ao contrário do conceito de gênero que se apresenta demasiadamente totalizante, a-histórico, apolítico e pretensamente neutro, o conceito de “ordem patriarcal de gênero” se afirma por dirigir sua análise a uma fase histórica, por não pretender ser geral ou neutro e por indicar seu foco para o vetor dominação-exploração e, por tudo isso, ser um conceito de caráter político.

Nesse ponto, assumindo uma posição teórico-conceitual ou uma opção epistemológica pelo conceito de patriarcado em sua forma substantiva, identifico possibilidades de sua aplicabilidade sobre a dinâmica social que este estudo se presta analisar. Inserido no contexto das relações capitalistas de produção e da divisão sexual de trabalho que lhe caracterizava, o objeto dessa pesquisa, situado historicamente e geograficamente, pode ser analisado sobre a ótica da ordem patriarcal de gênero, entendida como um sistema de dominação e exploração das mulheres que, na década de 1970, se profissionalizaram na ETFBA e buscaram se inserir no mercado de trabalho baiano.

As dificuldades oriundas de um contexto generificado são apresentados a partir de dados estatísticos que identificam as brechas de gênero, compreendidas como a distância entre homens e mulheres em relação à indicadores como acesso à profissionalização e ao mercado de trabalho no contexto estudado. Utilizado como base para indicar a diferença entre as taxas masculinas e femininas numa determinada categoria, as brechas de gênero são calculadas subtraindo a taxa feminina da taxa masculina, identificando, num determinado contexto às diferentes posições de homens e mulheres e a distribuição desigual de recursos, de acesso e poder. Segundo Menacho Chiok (2005, p. 5) “encontrar uma lacuna de gênero em um contexto geralmente significa que existe distribuição desigual onde o coletivo que pertence ao gênero feminino forma o grupo que tem menos recursos, poder etc.”7

7 Dessa análise deriva outra manifestação social que também aparece no objeto estudado nessa tese: a segregação hierárquica conhecida como teto de vidro. Fenômeno caraterizado pela menor velocidade com que as mulheres ascendem na carreira, resultando na sub-representação nos principais cargos de gestão, o teto de vidro é identificado a partir da diferença entre o número de homens e mulheres que exercem cargos de comando nas organizações, nas esferas de poder, prestígio e consequentemente nas remunerações. (VAZ, 2013)

## Articulando gênero, raça e classe: uma perspectiva interseccional

Para compreensão do problema formulado nesta pesquisa, identifico como um princípio fundante a noção de que o sujeito se constitui a partir de múltiplas dimensões, como as de gênero, raça-etnia, classe, idade-geração, sexualidade. A ideia não é de sobreposição, mas de intersecções de múltiplas dimensões sociais, responsáveis pela interconexão entre diferentes sistemas de opressão.

Utilizo o conceito de interseccionalidades como instrumento de análise, capaz de explicar a interação dinâmica entre as múltiplas formas de discriminação, em particular as associadas às identidades de gênero, raça e classe das estudantes da ETFBA, na década de 1970. Esta concepção encontra respaldo teórico em novos estudos que reconhecem criticamente que as discriminações de raça, de gênero e classe não são fenômenos mutuamente excludentes.

Teorias feministas contemporâneas vêm realizando críticas aos conceitos de gênero, assentadas, de acordo com Piscitelli (2002), principalmente no fato deles apresentarem uma distinção de sexo sem sua devida historicidade e relativização. No plano do movimento feminista, inúmeras críticas e reivindicações apresentadas por mulheres negras, feministas lésbicas, entre outras, incorporam novas dimensões analíticas e políticas na pauta do feminismo, indicando a necessidade de pensar a diferença e incluir outras categorias no debate acerca da opressão e subordinação das mulheres.

O debate teórico recente aponta para a necessidade de ampliação da compreensão sobre as formas como as múltiplas diferenciações, presentes nas relações sociais, articulam-se a gênero. Trabalhos apontam para a formulação de teorias de articulação, entre categorias específicas como gênero e classe, gênero e raça, ou gênero e sexualidade, mas ainda são poucas as teóricas que conseguem extrapolar os limites da centralidade do gênero (PISCITELLI, 2008).

Ao afirmar que “a sociedade não comporta uma única contradição”, Saffioti (2000, p.

73) considera basilares, pelo menos, as de gênero, raça/etnia e as de classe e evidencia questões que as intelectuais do *Black Feminism* estadunidense, trouxeram para o centro das discussões sobre gênero, revelando o absurdo de se pensar uma única experiência de opressão, vivenciada igualmente por todas as mulheres.

Constatando o fato de ainda ser muito rara a junção analítica entre raça, sexo/gênero e classe, Donna Haraway (2004, p. 246) propõe a constituição de uma “teoria da diferença”

onde gênero historicize outras categorias, como sexo, carne, corpo, biologia, raça e natureza, de forma que as oposições binárias universalizantes sejam articuladas e diferenciadas.

Resulta dessas constatações teóricas, a formulação de categorias, como as de articulação e de interseccionalidades, capazes de estabelecer diálogos analíticos entre as várias dimensões que se constituem em diferentes formas de opressão feminina. Kimberlé Crenshaw apresenta interseccionalidade como:

Uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outra. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos de desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Através da noção de interseccionalidades é possível entender como ações e políticas específicas provocam diferentes formas de opressão e, para ilustrar esta formulação, a autora oferece a imagem de cruzamentos de avenidas, cada uma representativa de um eixo de opressão, onde a mulher que se encontra no entrecruzamento enfrenta os fluxos, de diferentes direções, que confluem e a oprime. Abarcando situações que abrangem diferentes tipos de subordinação e discriminação, apresentando-se, segundo Crenshaw (2002, p. 179), como “subordinação interseccional estrutural”, discriminações de gênero encontram-se, geralmente, associadas a contextos de vulnerabilidade por motivos de raça e de classe.

O modelo analítico, proposto pela autora, permite o reconhecimento das diferenças entre as mulheres e os homens, mas também entre as mulheres, das diversas formas de subordinação e possibilita a reflexão sobre as implicações da interação dos variados tipos de discriminações. Admite que se, de algum modo, todas as mulheres estão submetidas à discriminação de gênero, às identidades sociais, estabelecidas por marcadores como raça/etnia, classe, sexualidade, religião, fazem significativa diferença na maneira como diferentes grupos de mulheres vivenciam ou são afetadas pela discriminação.

Criticado por apresentar uma perspectiva de análise que leva em conta as “identidades exclusivamente vinculadas aos efeitos da subordinação social e o desempoderamento” (PISCITELLI, 2008, p. 267), o modelo de Crenshaw pode ser refletido a partir de uma dimensão que dê conta de identificar, nos mesmos marcadores sociais que subordinam e

desempoderam, instrumentos de agenciamento e empoderamento, acionados pelas mulheres nos contextos de luta e resistência.

A importância do conceito está em sua capacidade de caracterizar as opressões, devendo, entretanto, ser evitado o entendimento de que a interseccionalidade entre as opressões é um bloco totalmente homogêneo que cai pesadamente sobre a vida das mulheres, frustrando qualquer possibilidade de mudança. Esta perspectiva enfraquece o próprio objetivo político do conceito, ao negar a autonomia das mulheres e ao ocultar as experiências individuais e, principalmente, coletivas, de enfrentamento às opressões (CARDOSO, 2012, p. 57).

Pensar a interseccionalidade como possibilidade analítica que permite a compreensão das diversas formas de opressão, numa dinâmica onde elas se associam e se interlaçam, lhes dar visibilidade e, como consequência, torna mais prováveis e mais concretas as ações políticas no sentido de reação e transformação. Nessa perspectiva, a análise interseccional se apresenta como força dinâmica capaz de oferecer às mulheres possibilidade de luta contra as diferentes formas de preconceitos, racismos e discriminações.

Ina Kerner (2012) utiliza a concepção de poder de Foucault na perspectiva de abarcar o maior número de dimensões e ampliar a análise sobre a interseccionalidade do sexismo e do racismo, tratando-os como “fenômenos de poder complexos e entrelaçados empiricamente de múltiplas formas, com uma dimensão *epistêmica,* uma *institucional* e outra *pessoal”* (Idem, p. 56)*.*

Vale-se do conceito de “matriz de dominação”, por meio do qual Patrícia Hill Collins (2000) analisa as condições de vida de mulheres afroamericanas, designando organizações específicas de relações sociais hierárquicas de poder, como ponto de partida para a construção de uma concepção sobre as intersecções entre racismo e sexismo. Para a autora, racismo e sexismo não possuem intersecção unitária, daí porque compreender a interseccionalidade em uma dimensão específica é incorrer em um erro. Defende que intersecções significam múltiplos códigos de gênero pluralizados, que atingem distintos grupos étnicos, ou cruzamentos institucionais que tornam diferentes os grupos sociais e, por fim, processos multifatoriais que formam as identidades referentes às compreensões das dimensões epistêmica, institucional e pessoal, respectivamente (KERNER, 2012, p. 58).

Na perspectiva de trazer à tona essa discussão, o pensamento feminista negro vem atuando como porta voz e interlocutor das opressões, buscando, conforme aponta Patrícia Hill Collins (2000), reconceituar as relações sociais de dominação e resistência, através de um

paradigma de raça, classe e gênero, que lhe permite garantir espaços em significativos debates epistemológicos, no contexto da teoria feminista e da sociologia.

Refletir sobre a subordinação numa perspectiva interseccional é, sobretudo, evidenciar que a experiência da opressão ocorre a partir da forma como gênero, raça, classe, sexualidade e outros marcadores sociais se entrecruzam. Não se trata de analisar as múltiplas opressões isoladamente, adicionando-as, pois isso constitui uma perspectiva hierárquica, onde uma forma de subordinação ou opressão tem mais importância que outras.

Ressignificar a história da formação técnica de mulheres brasileiras numa perspectiva interseccional, implicando-se numa releitura a partir da complexa relação de gênero com outras categorias, como raça e classe, é abrir possibilidades concretas para análises que atentem para as várias dimensões que envolvem esse processo. No caso específico da categoria raça é, também, abrir espaço para leituras que rompam a histórica invisibilidade, nas produções teóricas e práticas, da questão racial.

Explicados em diferentes discursos sociológicos, como situações que se relacionam à condição de classe, às desigualdades de raça e o desvalor da população negra no país, geralmente são interpretados como resultantes da situação de escravidão a que estiveram submetidos durante mais de três séculos. Entretanto, o aprofundamento dos estudos raciais vem evidenciando que não é possível continuar invocando a escravidão como único e principal fator da posição social e da condição econômica de pessoas negras no Brasil e que as desigualdades apresentadas no acesso à educação, no mercado de trabalho, na distribuição de renda têm explicações raciais e não apenas na dimensão de classe.

Carlos Hasenbalg (2005), em estudos realizados sobre a escravidão no país, desmistifica a ideia de que existe uma ligação de causalidade natural entre o passado escravista, a condição socioeconômica e a situação de desprestígio da população negra brasileira. Para ele, a marginalização social do povo negro tem raízes nas práticas “racistas” e discriminatórias, presentes no período da pós-abolição, em parte ocultadas pela construção do mito da “democracia racial” brasileira, instrumento ideológico que serviu e serve de controle social e de legitimação da estrutura de desigualdades sociais que caracteriza o país.

O pensamento social revelador de uma crença de que na sociedade brasileira predominava uma harmonia racial e que não abrigava preconceito de cor, ganha força na primeira metade do século XX, quando se constituiu o mito da democracia racial. A partir da ideia de que “a sociedade brasileira é de todas da América a que se construiu mais harmoniosamente quanto às relações de raça” (FREYRE, 1987, p. 91), se fundou no Brasil

uma mistificação do racismo, num sistema marcado pela hierarquização social e pela desigualdade.

Questionado pelos pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP), reunidos na década de 1950, sob a liderança do sociólogo Florestan Fernandes, por sociólogos como Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva, na década de 1970 e pelo Movimento Negro, a partir da década de 1980, o “mito da democracia racial” freyriano, estruturou uma base social capaz de inibir o reconhecimento do racismo como elemento estruturante da sociedade brasileira. O debate empreendido por diferentes teóricos, embora tenha resultado, no início do século XXI, na importante negação da idealização de uma sociedade harmonizada, no estabelecimento de ações governamentais de valorização da população negra e na formulação de políticas públicas voltadas à promoção da igualdade racial, não foi suficiente para romper com a estrutura social marcada pela persistência do racismo e da desigualdade racial.

Importantes categorias para compreensão das relações sociais, raça e gênero respondem por grande parte das desigualdades que se apresentam no cotidiano brasileiro, estruturando-as em diferentes setores da vida social. A supervalorização do homem branco heterossexual, em relação a outras identidades, determina as condições desiguais que se estabelecem no cotidiano brasileiro, onde as mulheres negras encontram-se na posição de menor valor econômico, social e cultural.

Embora nas últimas décadas do século XX, as mudanças ocorridas na situação das mulheres no mercado de trabalho serviram como tema para diversas pesquisas e estudos, as mulheres negras continuam invisibilizadas e não assumem o papel de sujeitas na grande maioria desses trabalhos, em que pese sua expressiva presença no contingente populacional e de trabalhadoras do país. As produções oriundas das investigações sobre as relações entre gênero e trabalho evidenciam que o recorte racial continua silenciado e ainda merece pouca atenção de pesquisadores e pesquisadoras do nosso país. Segundo Maria Aparecida Bento (2000, p. 297), “os estudos disponíveis sobre a mulher negra brasileira no trabalho são esporádicos e descontínuos, dependendo, quase sempre do ‘nível de conscientização’ dessa

(e) ou daquela (e) pesquisadora ou pesquisador”.

Em um balanço minucioso sobre a produção brasileira a respeito da participação feminina nas ciências, Luzinete Simões Minella (2013) evidencia que a literatura do país ainda não foi capaz de colocar as questões étnicas no centro do debate, que a maioria dos

trabalhos, por ela analisada, está centrada no androcentrismo8 e no sexismo, invisibilizando o racismo e destaca que “chama a atenção que não se problematize, por exemplo, o fato de que as cientistas pioneiras sejam, em geral, brancas e oriundas de famílias de imigrantes europeus” (LUZINETE, 2013, p. 126).

Nesse sentido, se inclui o estudo realizado sobre o trabalho das mulheres brasileiras nas décadas de 1970 a 1990, por Cristina Bruschini (1979) onde apresenta o nível educacional, o sexo, mas acima de tudo, a cor (principalmente quando associado ao sexo) como características pessoais que mais interferem na determinação da seleção do mercado de trabalho e das desigualdades salariais. Tal constatação identifica a raça, sobretudo quando se generifica, como um dos sistemas identitários que mais contribuem para diferenciar socialmente a população no Brasil, o que determina a vulnerabilidade das mulheres negras no que tange a questões relativas à profissão, salários e perspectiva de ascensão social.

A discussão sobre gênero e trabalho também remete à evidente constatação de que discriminações em relação ao trabalho feminino sempre foi uma realidade social, “de sorte que homens e mulheres não participam do mundo do trabalho nas mesmas condições, ainda que membros de uma mesma classe ou categoria ocupacional” (SARDENBERG, 2004, p. 28). A imagem homogênea de coletividade cunhada à classe trabalhadora, sempre esteve associada à representação masculina, definindo-se sobre a base do operário, e pensada apenas em termos estruturais.

Quando se estabelece “classe” como categoria remete-se à teoria elaborada por Marx, calcada na ideia de causalidade econômica e de uma visão dialética da história. Através do que chamou de materialismo histórico, Marx (1984) analisou a sociedade a partir de uma base material sobre a qual todas as coisas funcionam, buscando explicar economicamente e historicamente como se dava a exploração do homem pelo homem.

A teoria marxista identifica classe como o fundamento do sistema teórico que concebe a luta de classes como força motriz da história. Assim, para Marx (Idem), é no contexto da luta da classe operária contra o capital e a classe burguesa, que se estabelecem a condição e a consciência de classes. Segundo essa concepção, há uma dialética permanente das forças

8 Androcentrismo é a organização das estruturas econômicas, socioculturais e políticas a partir da imagem do homem; uma abordagem que fundamenta as experiências humanas, o papel da história e o desenvolvimento de uma perspectiva do sexo masculino. Leva à invisibilidade das mulheres, de suas experiências e de suas contribuições (Ginopia). (GLOSARIO DEFINICIONES. Comisión Especial de Equidad de Género. Subcomisión de Difusión. 2012). Disponível em

<[http://www.stunam.org.mx/41consejouni/14comisionequidadgenero/160614/16%20Definiciones+Glosario+sub](http://www.stunam.org.mx/41consejouni/14comisionequidadgenero/160614/16%20Definiciones%2BGlosario%2Bsub)

-dif+CEEG.29-10-2012.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2016 (Tradução própria).

socialmente dicotômicas como poderosos e fracos, opressores e oprimidos, que determina uma dinâmica social historicamente marcada pela luta de classes.

Para os seguidores do marxismo clássico, a classe e os pressupostos de lutas e conflitos que ela carrega, foi e continua sendo a forma possível de pensar e analisar as relações de poder. Estudos recentes, entretanto, influenciados pelo debate teórico- metodológico trazido pelo historiador E. P. Thompson (1987), que fornece uma concepção dinâmica das classes sociais, através das noções de processo, relação e experiência, vêm apontando para a incorporação de outras categorias analíticas que passaram a ser articuladas à análise de classes.

Embora mantenha a concepção estruturante, a análise thompsoniana avança no sentido de pensar classe como “um fenômeno histórico”, ou como “uma relação e não uma coisa” (THOMPSON, 1987, p. 9) e permitiu alinharem-se à classe, categorias de ordem biocultural, como por exemplo, sexo, cor, idade, numa perspectiva teórico-metodológica que busca dar conta de dimensões que a classe, de base unicamente estrutural, não é capaz de abarcar. Também foram incorporadas à categoria de classes as chamadas categorias relacionais ou de experiências, que expressam outras formas de oposições e conflitos, e que “significa a múltipla pertinência da classe, de sexo/gênero, de idade/geração e de raça/etnia, com a formação de subjetividade ou de identidades correspondentes” (MOTTA, 1999, p. 193).

Esse movimento teórico se funda na constatação de que a concepção marxista de classe, traçada numa perspectiva única da produção de bens materiais e, portanto, destituída de uma análise acerca da reprodução social da vida, não consegue abarcar o lugar e papel das mulheres no processo produtivo. Ou, ainda, de que o pertencimento de classe para as mulheres é forjado tendo o homem como referencial, o que legitima a opressão e a subordinação das mulheres, dentro do capitalismo.

Segundo Helena Hirata e Danièle Kergoat (1994. p. 94), “as mulheres em *O Capital* não têm existência como sexo social, mas fazem parte, com outras categorias sociais, do exército de reserva industrial. Para as autoras, coube ao movimento feminista, na década de 1970, atestar que a exploração, conceito básico do marxismo, não era suficiente para revelar a força da opressão que as mulheres sofriam nas relações com os homens dentro da sociedade. Essa constatação implicou na compreensão de que não se pode constituir unidade, como se fez com a noção de classe operária, sem considerar o sexo, sob pena de se obter um conhecimento incompleto e, principalmente falso do que é uma classe social.

A reinterpretação do conceito de classes sociais, pelo feminismo, fundamentou-se na ideia de que relações de classe e relações de sexo coexistem e são coextensivas aos dois gêneros e, por isso, devem ser analisadas conjuntamente. São relações estruturantes e não contingentes, porque todos os indivíduos são homens ou mulheres e tem uma situação de classe determinada. Elas, entretanto, se sobrepõem: as relações de classes são atravessadas pelo sexo e vice-versa, ou seja, relações de classe são sexistas, assim como relações de sexos são classistas (HIRATA; KERGOAT, 1994).

Nessa perspectiva, encontro respaldo teórico para pensar os contextos, as práticas e os discursos que permeiam o processo de formação das estudantes dos cursos técnicos de Mecânica, Eletrotécnica e Metalurgia da ETFBA, na década de 1970, como fundamentos de representações sociais que interseccionam gênero, raça e classe, na construção de expressões identitárias fundantes da problemática apresentada: a não inserção dessas estudantes nas profissões para as quais acabavam de se formar.

## Pensando a pesquisa em termos metodológicos

## Reflexões epistemológicas para uma história das e para as mulheres

No contexto dos debates teóricos que marcam o mundo científico, das últimas décadas do século XX aos nossos dias, é cada vez mais consenso que o princípio de explicação da ciência clássica que inclui a aleatoriedade e tende a reduzir o conhecível ao manipulável, encontra-se em crise. Surge daí um novo paradigma de ciência que concebe o princípio da complexidade como aquele capaz de distinguir, analisar e estabelecer a comunicação entre o objeto e o ambiente, a coisa observada e seu observador e de desenvolver um amplo “diálogo entre ordem, desordem e organização, para conceber a sua especificidade, em cada um de seus níveis, os fenômenos, físicos, biológicos e humanos” (MORIN, 2008, p. 30).

Em sua crítica e repúdio à racionalidade pressuposta pela ciência moderna, que identifica como uma visão totalizante, oriunda de dados parciais ou de um princípio único, Morin (2008) propõe sua relativização, para que se torne uma “razão complexa” e defende que a ciência deve buscar uma nova forma de transdisciplinaridade, baseada no enraizamento do conhecimento numa história, numa cultura, numa humanidade. Assim, questiona a noção de ciência indubitável, defendendo a ideia de verdades mutáveis, que podem e devem ser colocadas em dúvida.

Estabelecendo a crítica como princípio fundante, pensa-se em uma ciência que não se prenda a enunciados evidentes, não discutíveis e que se reconhece como construtora de uma visão historicamente possível da realidade e não da verdade absoluta. Para Demo (1995), a discussão crítica representa o mais importante critério de demarcação científica, de modo que se reconhece como científico apenas o que se apresenta e se mantém discutível, em constante movimento e adota o *vir-a-ser* como modo de ser. Nesta perspectiva, a ciência deixa de estar centrada em paradigmas cristalizados e irredutíveis, passando pelo desafio constante de formulação de novos paradigmas que já nascem sob o signo da dúvida e da possibilidade real de gerarem mais novos paradigmas.

Ao postular o que chamou de “paradigma emergente”, explicado como um “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”, Santos (2008, p. 11) apresenta o conhecimento científico como uma construção social, dotado de um rigor limitado e de uma objetividade que não implica em neutralidade. Nega o conhecimento dualista e dicotômico da ciência moderna, questiona o status metodológico centrado no distanciamento entre o sujeito e o objeto, estabelecendo o paradigma de que o objeto é a continuação do sujeito por outros meios.

Pensar uma ciência livre dos pressupostos da Ciência Moderna, especialmente no que diz respeito à separação entre fatos e valores e à inflexibilidade da relação entre neutralidade, objetividade e conhecimento científico, possibilita a construção de uma epistemologia feminista, ou seja, de uma teoria crítica feminista sobre o conhecimento. Para Cecília Sardenberg (2002), os avanços teórico-metodológicos dentro do pensamento feminista, a partir da teorização em torno das relações de gênero, assim como as novas abordagens à epistemologia histórica que demonstra o caráter histórico e, por isto, social e político das construções científicas, veem apontando para um avanço paradigmático, onde gênero se apresenta como objeto teórico de investigação e onde se assenta uma crítica e questionamento à suposta “neutralidade” do investigador.

Ao analisar que, no campo da ciência biológica, “deslocamentos epistemológicos significativos, verdadeiramente, não ocorreram”, Ângela Lima e Souza (2011, p. 20), também nos indica avanços importantes no que diz respeito à construção de uma epistemologia voltada aos estudos de alguns grupos subordinados, como as mulheres.

É verdade que, ao longo do final do século passado e início deste novo milênio, novos discursos acerca do conhecimento humano sobre C&T foram por nós incorporados; por exemplo, está claro que a Ciência Moderna não dá conta da explicação sobre a ordem do mundo natural ou social. Nesse

contexto, as mulheres e outros grupos subordinados também perceberam a incorporação e a legitimação de alguns de seus saberes, apesar da longa história de desqualificação destes mesmos saberes, tomados antes como míticos ou primitivos (LIMA E SOUZA, 2011, p.20/21).

A incorporação das mulheres e de seus saberes a partir da formulação de uma epistemologia feminista, expõe uma nova concepção de ciência que responde às formulações femininas e que identifica o gênero como objeto investigativo e como categoria analítica. A constituição de uma “epistemologia feminista ou de um projeto feminista de ciência”, assim como a constatação de que “as mulheres trazem uma experiência histórica e cultural diferenciada da masculina” (RAGO, 1998, p. 23), evidenciam um novo paradigma na produção do conhecimento científico, que leva em conta, antes de tudo, a diferença. Um paradigma de ciência que, respaldado em olhares marcados pela diferença, vem se constituindo em novas ordens explicativas do mundo e em diferentes campos de produção do conhecimento científico.

Nesse novo paradigma, foi possível a inclusão de novos sujeitos femininos no discurso histórico, no próprio âmbito da produção do conhecimento, operando uma desierarquização dos acontecimentos e dos sujeitos históricos, a partir de um novo olhar, uma nova linguagem que demarca a existência de uma memória especificamente feminina. Sob essa perspectiva, gênero se apresenta como um importante fator de constituição do que se pode chamar de uma epistemologia ou teoria crítica feminista.

Sob os parâmetros desses novos paradigmas científicos se constituíram os fundamentos metodológicos desta pesquisa. Buscando analisar as representações sociais e as expressões identitárias das alunas da ETFBA, na década de 1970, assumi uma atitude de “parcialidade consciente, baseada na identificação parcial” (MIES, 1998, p. 78), entendida como um caminho no sentido de utilizar o potencial transformador das mulheres em processo de investigação. Tal postura resulta do entendimento de que fazer uma história das e para as mulheres é estar envolvida numa luta política contra a opressão e a submissão femininas.

Este caminho metodológico possibilitou um olhar cuidadoso e comprometido sobre as experiências de formação que as mulheres baianas vivenciaram dentro da ETFBA, das relações estabelecidas num campo social delimitado por lutas cotidianas pela manutenção do poder masculino, mas também pelo potencial para criar e transformar a realidade social, que a simples presença dessas mulheres, nesse campo, representava.

## Caminhos e descaminhos: trajetória da pesquisa

Considero importante, nesse ponto, evidenciar que na minha perspectiva teórica, metodologia não pode se desvincular da teoria: “Para as ciências sociais, uma teoria desligada da prática não chega a ser teoria, pois não diz respeito à realidade histórica” (DEMO, 1995, p. 100-101). Isso indica um caminho na busca por soluções para os problemas relativos aos estudos sobre as mulheres, de gênero e/ou feministas, que pode ser apresentado a partir de distintas perspectivas teórico-metodológicas, em um movimento de ruptura com os paradigmas científicos pautados na rigidez do método, das técnicas e da própria constituição do objeto da pesquisa.

Busco explicitar minha opção por uma concepção teórico-metodológica que permitiu analisar a dinâmica das relações de gênero e sua intersecção com raça e classe, característica do processo formativo das estudantes dos cursos técnicos de Eletrotécnica, Mecânica e Metalurgia, da ETFBA, na década de 1970. Uma concepção que permitiu, a partir da análise dos contextos, das práticas e discursos, peculiares ao processo formativo profissional dessa instituição de ensino, elucidar o caminho profissional trilhado por essas estudantes ao concluírem o curso técnico profissionalizante.

Definindo-se como um estudo de abordagem qualitativa, uma vez que as representações sociais presentes em um processo de formação, com espaço e tempo delimitados – a ETFBA, na década de 1970 – envolvem uma estreita e dinâmica relação entre os sujeitos e o mundo real, assim como um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e as subjetividades dos sujeitos, a pesquisa buscou compreender e re/interpretar a dinâmica das relações sociais estabelecidas, marcadas por um universo de significados que não podem ser medidos ou reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 22).

Compreendo que o foco multiparadigmático, o sentido inter e transdisciplinar e, finalmente, a multiplicidade de métodos constituem características inerentes da pesquisa qualitativa e assumo a perspectiva proposta por Bourdieu (2007) de crítica ao “monoteísmo metodológico”, como uma adesão rígida a um ou outro dos métodos de pesquisa disponíveis, ou a uma única técnica de análise, admitindo como imperativo a liberdade metodológica, o diálogo das várias técnicas de análise e dos recursos que as diversas disciplinas oferecem. Nesse sentido, o estudo sobre as representações sociais das estudantes da ETFBA, em seus contextos de formação, representa uma pesquisa implicada, de base interpretativa e pluralista, de caráter multicultural e consciente da influência que as categorias de gênero, classe, raça e etnicidade exercem sobre sua dinâmica e processo.

Em termos metodológicos, esse estudo se insere no paradigma interpretativo, ao rejeitar as hipóteses pré-formadas a serem examinadas e testadas, partindo de um conjunto de problemas e uma estrutura teórica. Propõe instrumentos capazes de reconhecer, classificar e distinguir as sutilezas do significado que emerge do objeto, entendendo o processo de pesquisa como uma interação dialética contínua, de análise, crítica, reiteração e reanálise (MOREIRA; CALEFFE, 2008).

Em seu sentido amplo, qualifico a pesquisa como pertencente à esfera dos estudos culturais, identificando na perspectiva teórica e metodológica, trazida pelos estudos feministas, o referencial que a classifica e a direciona. Os muitos trabalhos que se desenvolvem, desde as últimas décadas do século XX, acerca das metodologias feministas resultam, em grande parte, de propostas e debates que, segundo Tereza de Barbieri (1998, p. 104), “partem da observação sistemática, realizada pelas feministas acadêmicas na primeira década de sua emergência, acerca de que o conhecimento produzido pelas ciências sociais não dava conta da subordinação das mulheres e, quando o fazia era só para justificá-la”.

Insere-se, nesse contexto, as chamadas epistemologias feministas, assim como as epistemologias étnico raciais, como desafiadoras do modelo de modernidade/colonialidade, surgindo como um paradigma capaz de transformar a sociedade numa perspectiva libertária e extirpar condições dominadoras de caráter androcêntrico e étnico racista. Uma epistemologia feminista, como forma específica de produção do conhecimento, marcada pela posição política libertária e emancipadora, emergiu no campo da ciência de forma transformadora.

É este, para Sandra Harding (1998) o grande aporte do feminismo: a constituição de uma epistemologia do conhecimento, que coloca e legitima as mulheres como sujeitos e agentes do conhecimento e que necessariamente se estabelece a partir de suas experiências. A ideia de uma investigação que resulte das experiências e do ponto de vista das mulheres vem contribuindo para a definição da forma como se deve encaminhar uma investigação sobre as mulheres. Ao partir da pergunta do que é importante e útil ser investigado para as mulheres, estabelece-se um procedimento que, segundo a autora, constitui uma especificidade metodológica própria dos feminismos.

Referenciada nos estudos de Roger Chartier (1990), esta pesquisa se identifica como uma pesquisa histórica, no campo da História Cultural, com uma proposta metodológica de diálogo com outras ciências humanas e que nega os modelos teóricos globalizantes. Para Chartier (1990), a cultura, enquanto um conjunto de significados construídos e compartilhados pelos homens na tentativa de explicar o mundo, representa determinação fundamental para a leitura do passado, em um diálogo com o conceito de representação. A

História Cultural vincula-se à subjetividade das representações e à forma como uma realidade é construída e pensada.

Assumo o objetivo de contar uma história das mulheres, utilizando os aportes teóricos da chamada história oral para, no contato com os sujeitos da pesquisa, evidenciar os relatos das relações experienciadas em seus contextos formativos. Enquanto procedimento metodológico, a história oral permite registrar testemunhos, versões e interpretações sobre diferentes fenômenos históricos em suas múltiplas dimensões. Para Peter Burke (2000, p. 72), “mesmo os que trabalham com períodos anteriores têm alguma coisa a aprender com o movimento da história oral, pois precisam estar conscientes dos testemunhos e tradições embutidos em muitos registros históricos”. Assim, busco analisar a narrativa numa interconexão com a história oral e a memória, num fazer histórico que dota os sujeitos de sentimentos, respeita as subjetividades e contextualiza tempos e espaços. A narrativa apresenta-se como meio, como materialização do dizer e do contar.

Ainda que considerada por muitos teóricos, inclusive historiadores, de natureza excessivamente subjetiva, as fontes orais apresentaram-se de grande valor para refletir sobre representações sociais, responsáveis pela construção de expressões identitárias das mulheres entrevistadas. Na condição de portadoras da tradição oral suas falas foram reconhecidas como documento vivo, e embora tenha utilizado outras fontes, a memória assumiu um papel de primazia na análise histórica do processo formativo dessas mulheres. Isso porque as fontes orais permitem novos olhares sobre a vida cotidiana, onde as relações entre o público e o privado se afirmam, consolidando a história das mulheres como vários domínios, onde elas se tornam objeto central tal qual os homens têm sido na história global/tradicional. Além disso, através da oralidade, estabelece-se uma inversão da ordem dominante: as mulheres passam a falar das mulheres, sem intermediários.

Para além de instrumento metodológico, a história oral se constitui como uma alternativa epistemológica capaz de garantir suporte ao compromisso político por ela assumido de, através do testemunho oral, privilegiar os sujeitos históricos negligenciados e invisibilizados pela história tradicional. Assim, se estabelece o que, para Thompson (2002), representa seu principal mérito, o de permitir a recriação da multiplicidade original dos pontos de vistas.

Entendendo as narrativas como expressões das memórias individuais e coletivas, busco na teoria psicossocial de Maurice Halbwachs, principal estudioso das relações entre memória e história pública, a compreensão de memória como fenômeno social, que depende das relações que o indivíduo estabelece com a família, a classe social, com a escola e outros

grupos sociais que pertençam às suas referências. Para Halbwachs (2004, p. 85) “toda memória é coletiva, e como tal, ela constitui um elemento essencial da identidade, da percepção de si e dos outros”. Uma vez que a individualidade é permeada pelos acontecimentos sociais, a memória contribui para a criação de representações fundamentadas na percepção de outros indivíduos da coletividade.

Nesse sentido, mostra-se relevante as instituições formadoras do sujeito. De certa forma, nega-se o caráter livre e espontâneo da memória e estabelece-se como premissa que “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado” (BOSI, 1994, p. 55).

Deve-se considerar a lembrança como uma imagem que se constrói a partir das representações que povoam a consciência atual do indivíduo, o que identifica o sujeito ao historiador, na medida em que:

Este também se coloca a meta ideal de refazer, no discurso presente, acontecimentos pretéritos, o que, a rigor, exigiria se tirassem dos túmulos todos os que agiram ou testemunharam os fatos a serem evocados. Posto o limite fatal que o tempo impõe ao historiador, não lhe resta senão reconstruir, no que lhe for possível, a fisionomia dos acontecimentos. Nesse esforço exerce um papel condicionante todo o conjunto de noções presentes que, involuntariamente, nos obriga a avaliar (logo a alterar) o conteúdo das memórias (BOSI, 1994, p. 59).

Partindo dessa premissa e entendendo, como Halbwachs (2004), que a memória individual é sempre um ponto de vista sobre a memória coletiva, este estudo estabeleceu diálogos entre as memórias narradas pelos sujeitos e as representações sociais que se apresentavam no contexto histórico das experiências narradas e as que hoje permeiam os espaços coletivos de suas socializações. Procurou dessa forma, na interação dos espaços temporais vividos pelos sujeitos, compreender as referências que permeiam o objeto e obter dados que pudessem, efetivamente, nortear a apreensão da problemática apresentada.

Nessa perspectiva, a realização das entrevistas significou a possibilidade de averiguar a forma como as estudantes da ETFBA, em um contexto marcado por relações de gênero, construíram suas identidades de gênero, de raça e de classe. A opção metodológica pela história oral permitiu entrar em contato com a trama e o enredo das vivências e experiências das dessas mulheres, a partir de suas narrativas, seus relatos, suas memórias. Não procurei uma verdade sobre o acontecido, mas suas leituras dos fatos vivenciados, das teias de relações

estabelecidas, em suas experiências como estudantes, em um tempo e espaço marcados por diferentes formas de discriminações.

Como fundamento metodológico, a história oral permitiu conhecer particularidades vividas e, portanto, reais, mas que não aparecem ou não são expostas nos documentos escritos. Mais do que isso, permitiu ampliar, a partir de múltiplos e distintos olhares, o objeto estudado. A princípio, essa diversidade me deixou perdida, desorientada e até desencantada com a pesquisa, as divergências negavam a problemática e, por isso, desautorizavam a própria pesquisa. Precisei ampliar o meu próprio olhar e redirecionar o objeto, o que me proporcionou um novo encaminhamento de pesquisa. Voltei ao campo, expandi meu olhar sobre as sujeitas e encontrei na diversidade de perspectivas dos relatos sobre a mesma experiência – “ser estudante da ETFBA, na década de 1970” – a riqueza do objeto a ser estudado.

A pesquisa recorreu a outros métodos como o estudo bibliográfico e documental, de modo a encontrar dados que não só permitam a contextualização e a caracterização dos processos históricos, como também pudessem apresentar informações relevantes ao serem confrontados com aquelas obtidas nas narrações dos sujeitos.

Através da pesquisa bibliográfica definiu-se a política educacional, assim como o modelo de educação que os governos militares implementaram no país, procurando evidenciar coerências com o desenvolvimento proposto e estabelecer relações com o processo de formação técnica a que estavam submetidas as estudantes da ETFBA.

A pesquisa documental, através de atas, regulamentações e outros documentos institucionais, apresentou por sua vez, dentre outras possibilidades, a de conhecer como se deu a introdução dessa política educacional, de caráter nacional, no âmbito da ETFBA, permitindo identificar as bases educacionais que sustentaram o processo de formação técnica, na época em questão, assim como os fundamentos da prática pedagógica da instituição, explicando em que circunstâncias, contexto e metodologia pedagógica se deu este processo formativo.

## FORMAÇÃO E MERCADO DE TRABALHO - TRAJETÓRIA HISTÓRICA

Neste capítulo discuto a temática da formação técnica feminina e, numa perspectiva histórica, busco contextualizar e analisar a trajetória de formação das mulheres brasileiras. A partir das reflexões teóricas, abordo primeiramente esse percurso de formação em um contexto marcado pela manutenção de tradicionais concepções sobre o “feminino” e o “masculino” e sobre o “ser mulher” na sociedade brasileira do século XX.

Analiso como a partir da década de 1960/70, transformações sociais e econômicas permitiram a inserção no Brasil das mulheres em cursos de formação técnica, marcados tradicionalmente como redutos masculinos, tendo como referência o modelo de desenvolvimento de base capitalista e o mercado de trabalho por ele constituído, situando o caso específico da Bahia. Apresento ainda um rápido relato histórico da ETFBA, enquanto espaço de formação e qualificação de mão de obra que permitiu o acesso das mulheres baianas à formação técnica a partir da década de 1970 e seu papel na definição do mercado de trabalho na Bahia e da divisão social e sexual do trabalho.

Estabeleço como parâmetro o processo de constituição do mercado de trabalho na Bahia no contexto da consolidação do capitalismo brasileiro e da expansão e integralização da industrialização, parte do projeto desenvolvimentista do Regime Militar nos anos 70. Importantes marcos desse processo, a implantação do Centro Industrial de Aratu, do Polo Petroquímico de Camaçari e das estatais como Petrobrás e Eletrobrás representaram, para a Bahia, a possibilidade de inserção no desenvolvimento industrial, vivenciado pelas regiões Sudeste e Sul do país, a partir da segunda metade do século XX e cumpriram um importante papel de definição do mercado de trabalho baiano, assim como da estruturação social, particularmente na região metropolitana de Salvador.

## Uma história no feminino: outra leitura possível

*Criticar a própria estrutura de um relato apresentado como universal, nas próprias palavras que o constituem, não somente para explicitar os vazios e os elos ausentes, mas para sugerir uma outra leitura possível.*

PERROT (1995, p. 09)

Ao elucidar o significado para a tarefa de escrever uma história das mulheres, Michelle Perrot (1995, p. 09) nos apresenta a possibilidade de, desempenhando o que designa

de um “empreendimento revelador e transformador”, estabelecer novas perspectivas históricas e historiográficas para o sujeito mulheres.

É nessa perspectiva que apresento, neste capítulo, uma análise sobre a trajetória histórica da formação técnica das mulheres brasileiras com o objetivo de fazer um resgate do processo de inserção feminina no contexto da formação profissional. Parto do princípio de que “as mulheres têm uma história e não são apenas destinadas à reprodução, que elas são agentes históricos e possuem uma historicidade relativa às ações cotidianas, uma historicidade das relações entre os sexos” (PERROT, 1995, p. 09).

Uma proposta de contar a história do processo formativo de mulheres brasileiras impõe evidenciar antes de tudo, sobre de que história e de que lugar se fala. Adoto uma posição política do lugar de quem reconhece que fazer a história das mulheres é também estar imbuída numa luta feminista e que a história que se pretende narrar é, sobretudo, uma história das mulheres, numa perspectiva feminista e de gênero.

A intenção é fazer uma história dinâmica que se envolva em intercâmbios interdisciplinares e com compromissos com a teoria e a política feminista. Uma história que, em termos metodológicos, extrapole a narrativa linear e assuma o compromisso de ser “um relato complexo, que leve em conta, ao mesmo tempo, a posição variável das mulheres na história, o movimento feminista e a disciplina da história” (SCOTT, 1992, p. 65). É também uma postura de questionamento à prioridade dada aos homens, em detrimento das mulheres, em grande parte dos relatos históricos e, acima de tudo, um desafio, à tão proclamada “competência histórica” de fazer um relato completo e de considerar o homem universal como objeto intrínseco da história.

É possível apontar o século XIX como o momento em que as mulheres passaram, ainda que não sistematicamente, a estarem presentes nos relatos históricos e também, como aquele em que as brasileiras iniciaram seus processos de formação profissional, ainda que de forma restrita. No que se refere à historiografia, este é o tempo de uma escrita positivista, de perspectiva política, organizada em torno dos acontecimentos públicos, onde as mulheres são sempre invisibilizadas. Também é o tempo em que, sob a base da ideologia positivista, se forma a noção de nação no Brasil e que, impulsionadas por questões de ordens econômica e social, elas passam a ter acesso à educação formal.

No final do século XIX e primeiras décadas do século XX, a história que começa a falar das mulheres oculta o âmbito privado e o cotidiano e é por isso, uma história que não considera nem torna visíveis as comuns. Os primeiros relatos perpetuam o modelo positivista de ênfase no personagem político, que se sobressaiu na esfera do público. A partir da década

de 1930, se iniciou dentro das universidades ocidentais, um movimento teórico de questionamento aos escritos históricos, centrados no viés político-economicista que busca dar maior visibilidade às mulheres na história e nos estudos historiográficos.

Na condição de agentes históricos e num contexto de emergência de novos temas e novos objetos historiográficos, as mulheres ganharam visibilidade, passaram a ser estudadas, embora ainda sob a perspectiva do padrão masculino da História Social, sempre preocupada com as questões da resistência social e das formas de dominação política.

Algumas estudiosas da história das mulheres pensavam que o enfoque mais prometedor consiste na ‘nova história social’. (...) Este enfoque se centrou na classe trabalhadora, pobres e desfavorecidas ou a mulher ‘silenciada’ – empregadas domésticas, trabalhadoras assalariadas, as mães solteiras, as ativistas sindicais, as prostituta e as bruxas. Outras ressuscitaram a história da elite, a maioria das mulheres ocidentais, brancas que se tornaram ponto alto da história das ideias, da cultura, da arte e da música, da literatura, do direito, da medicina, da educação e da política (OFFEN, 2009, p. 17).

Na década de 1970, surgiu uma nova perspectiva no que tange ao estudo sobre as mulheres: uma noção historiográfica que traz para o centro da pesquisa histórica os espaços das relações sociopolíticas entre os sexos ou de gênero e as questões das mulheres subordinadas. As mulheres abandonadas pela historiografia ganharam vozes, numerosas fontes foram abarcadas num novo fazer da escrita e análise históricas, resultado da crescente e perturbadora pressão das mulheres, que invadiram as universidades e criaram seus próprios núcleos de estudo e pesquisa. Assim, forçaram a inclusão de novos sujeitos femininos no discurso histórico, desde as trabalhadoras e militantes, até às bruxas, às prostitutas, às freiras, às parteiras, às loucas, às domésticas, às professoras, entre outras.

Segundo Joan Scott (1992), este é o contexto em que as ativistas feministas reivindicaram uma história, ampliaram seu campo de questionamento e passaram a documentar variados aspectos da vida das mulheres no passado. A década de 1980 marcou o corte definitivo com a história política, a partir da adoção do gênero como categoria de análise. É o momento do “rompimento” na forma de fazer e contar a história, em que a maioria das que usam o termo gênero se reconhecem como historiadoras feministas e assumem o desafio de mudar a escrita da história.

Carmem Escandón (1992) apresenta o movimento feminista, com sua preocupação em situar as mulheres como sujeitos históricos e sua defesa na necessidade de avaliar a presença e o significado delas, em uma sociedade e num momento determinado, como responsável pela

sua reincorporação na história. Partindo da ideia de que existe uma forma de “olhar no feminino” os fatos históricos, a autora argumenta sobre a necessidade de perguntar sobre estes, “no feminino”, o que pressupõe dar ênfase a temas e problemas relevantes para as mulheres, analisar os papéis que mulheres e homens desempenham na sociedade, em uma perspectiva relacional.

Um enfoque desta perspectiva necessariamente modifica a visão do que se entende tradicionalmente como história (o exercício do poder) e modifica também as premissas das categorias de análises históricas, ao privilegiar como objeto de análise a relação entre os gêneros. As relações entre os sexos se convertem então em uma categoria social, em uma construção social dada em um tempo e espaço determinados e não em uma relação condicionada pela biologia (ESCANDÓN, 1992, p.13-14).

Este é, portanto, o momento em que a dificuldade em viabilizar a integração e a tarefa de reescrever a história exigiu novas reconceitualizações e a necessidade de pensar a diferença. O termo gênero apresenta-se, então, como categoria capaz de teorizar a diferença sexual, de dar conta do aspecto relacional e de, pensado em termos de contextos social e cultural, abranger diferentes sistemas em suas relações com outras tantas categorias como classe, raça, etnia, geração, sexualidade, etc.

A proposta de utilização do conceito de gênero no campo da história assinalou um movimento de transformação e, principalmente, de combate ao determinismo biológico. Utilizando a abordagem sócio histórica do gênero, as historiadoras defendiam que a utilização dessa categoria conceitual, promove um “engajamento político na perspectiva de promover a igualdade dos gêneros e o acesso das mulheres tanto à autonomia individual quanto ao poder político e econômico” (TILLY, 1994, p. 44).

Nas últimas décadas do século XX, no contexto da expansão dos enfoques e procedimentos pós-estruturalistas nas ciências sociais, as relações de gênero vêm, de forma ambiciosa, buscando uma transformação fundamental nos padrões de conhecimento. De diferentes perspectivas, ainda que tendendo a uma convergência de objetivos, expressões da memória coletiva da história das mulheres formam um leque de manifestações de variados lugares e representações, como Joan Scott (1988; 1989; 1992; 2000; 2002), Michelle Perrot

(1988; 1992; 1993, 2005), Louise A. Tilly (1978; 1990), entre outras. Os estudos sobre as mulheres e as relações de gênero se apresentam, nesse contexto, como espaço de experimentação com novas fontes e técnicas e se constituem em instrumento do pensamento sobre os usos e significados da historiografia, principalmente da história social e cultural.

A compreensão de gênero como campo primário no qual e por meio do qual o poder é articulado (SCOTT, 1995), permite entender os significados de gênero sob a organização concreta e simbólica da vida social. Garante ainda, compreender as formas como determinados referenciais, entre eles o controle e acesso diferenciado aos recursos materiais e simbólicos, estabelecem distribuição de poder. Nesta perspectiva, gênero pode ser identificado como produto e como parte das relações de poder.

Ao criticar a proposta desconstrutivista de pensar a história das mulheres, Louise Tilly (1994) aponta que uma história social voltada para uma análise de problemas, oferece a possibilidade de operar uma ligação entre conhecimento de gênero, experiência das mulheres no passado e história em geral. Reconhece, entretanto, os méritos das historiadoras das mulheres em visibilizar suas experiências, oferecendo-lhe uma interpretação crítica. Aponta a importância destas “pioneiras” que colocaram as mulheres, suas atividades, suas concepções, assim como as suas diferenças de classe, raça, origem e condições, numa posição de sujeitos da história.

Narrar a trajetória da formação técnica das mulheres brasileiras, numa perspectiva de gênero, representa, no contexto dessa discussão, uma opção historiográfica pelos pressupostos de uma história social/cultural, pensada e articulada com os estudos que evidenciam as formas pelas quais as representações e os símbolos constroem o gênero e as relações sociais. Entendo que os pressupostos das duas concepções historiográficas não se excluem, ao contrário, se complementam e permitem a diversificação das respostas acerca do contexto histórico analisado. Parto do princípio de que a história que busco narrar leva em conta as experiências heterogêneas das mulheres, em suas interações com as diferentes relações de poder, de classe, de raça e de sexo e, principalmente, aquela em que as mulheres são alçadas à condição de agentes da história.

Adoto uma posição política feminista, pois, compreendendo que não existe produção neutra, assumo a postura consciente de estar contribuindo para afirmação das mulheres como sujeitos da história, para o descrédito das correntes historiográficas ancoradas na análise de um sujeito humano universal, excludente em relação às mulheres, evidenciando a influência destas na vida pública e, principalmente, provando que a vida privada tem uma dimensão pública. E ainda, para a introdução da diferença, para “fragmentação de uma ideia universal de ‘mulheres’ por classe, raça, etnia, geração e sexualidade” (SOIHET; PEDRO, 2007, p. 287), substituindo a crença na possível identidade única entre as mulheres por outra, firmada na certeza da existência de múltiplas identidades.

## Percurso de formação: um relato histórico sobre a formação da mulher brasileira

O modelo de mulher constituído no Brasil desde o período colonial era o da Virgem Maria, a imagem católico-cristã da pureza, da abnegação e dedicação indelével à família. Cerceada de sua liberdade, privada do livre arbítrio e sufocada em sua individualidade, a mulher brasileira deveria ser educada sob as bases da moral cristã, para ser boa filha, irmã, mãe e conhecedora inigualável dos afazeres domésticos e das prendas do lar.

Esta noção de identidade não excluiu a possibilidade do trabalho feminino como realidade social na América Portuguesa. As mulheres pertencentes às camadas populares estiveram presentes em uma gama expressiva de atividades que as tornavam parte integrante da dinâmica urbana colonial. Em pesquisa realizada sobre a presença, as ocupações e as profissões femininas na cidade de Salvador, nesse período, Iole Vanin (2015), destaca que além de ofícios exercidos por mulheres, como o de costureira, parteira e padeiras:

O pequeno comércio era marcado pela cor e também pelo gênero: homens brancos nas lojas e na circulação de mercadorias pelos engenhos, mulheres brancas em algumas lojas e mulheres negras, livres e escravas, nos tabuleiros. As mulheres soteropolitanas coloniais pertencentes às camadas populares negociavam, em sua maioria, alimentos crus e cozidos, mandingas e feitiços, e miúdos de animais (VANIN, 2015, p. 528).

As muitas atividades desenvolvidas pelas mulheres negras, escravas, livres ou libertas, em particular aquelas referentes ao pequeno comércio urbano, representaram, no contexto da sociedade colonial de cidades como Rio de Janeiro e Salvador, a inserção de mulheres num dinâmico e rendoso mercado de trabalho. Segundo Cecília Soares:

As relações escravistas nas ruas de Salvador do século XIX se caracterizavam pelo sistema de ganho. No ganho de rua, principalmente através do pequeno comércio, a mulher negra ocupou lugar destacado no mercado de trabalho urbano. Encontramos tanto mulheres escravas colocadas no ganho por seus proprietários, como mulheres negras livres e libertas que lutavam para garantir o seu sustento e de seus filhos (SOARES, 1996, p. 57).

A participação feminina nessa dinâmica econômica, marcada por relações comerciais denominadas de “sistema de ganho”, funcionava, em ampla maioria, via contrato informal entre as escravas e seus proprietários, em que o valor excedido se mantinha nas mãos das

escravas garantindo-lhes, muitas vezes, não só a sobrevivência, mas também o acúmulo do valor necessário à compra da própria liberdade. A situação experienciada pelas “ganhadeiras”9, gerou, no contexto urbano colonial, uma dupla compreensão social: por um lado, conquistaram relevância na economia das cidades com o comércio de produtos indispensáveis à sobrevivência dos seus moradores, por outro, causavam temor ao serem consideradas um perigo social, pelo poder de circulação de produtos contrabandeados, de ideias subversivas da ordem senhorial, ou pelo apoio à negros fugitivos (SOARES, 1996).

A vida das mulheres de famílias abastadas, em nada compatível com a das mulheres pobres, não lhes permitiu uma experiência muito diferente quanto às possibilidades de formação e qualificação. Se ao longo do período colonial, as escravas, ou mesmo as libertas e livres pobres, tiveram que assumir uma infinidade de atividades para garantirem seu sustento e de seus filhos, as mulheres ricas, embora abastecidas em todas as suas necessidades materiais, não conseguiram acessar a educação profissional, excluídas, até o século XIX, de qualquer direito à educação formal.

A Constituição Política do Império do Brasil (1824) fixou a obrigatoriedade da instrução primária a todos os cidadãos (Art. 179, inciso 32), mas a cidadania era garantida pela Constituição Imperial "aos homens brancos, censitariamente definidos por renda estabelecida” (BRASIL, 1824). A Lei de Instrução Pública do Brasil, de 1827 (Art. 12), definia uma formação diferenciada para as mulheres, que deveria ocorrer em escolas separadas dos homens, com um currículo não profissionalizante, destinado à formação de donas de casa prendadas e obedientes a seus pais e maridos e conhecedoras da doutrina católica. Não obstante, determinava sua instrução como necessária, pois eram responsáveis pela primeira educação dos filhos. Esse tipo de instrução, destinada a atender as demandas de uma sociedade patriarcal e claramente sexista, se concretizou nas famílias mais abastadas que, visando educar suas mulheres para serem mães, capazes de dar as primeiras lições aos filhos, contratavam preceptores, professoras primárias, na maioria das vezes europeias, para ensinar- lhes as primeiras letras, as boas maneiras, as prendas domésticas, além do conhecimento das artes e da música.

O objetivo de preparar as mães para auxiliar a escola na educação dos filhos homens,

particularmente no que tange à formação moral, acabou por iniciar o processo de formação feminina, incorporadas ao sistema de forma a garantir sua manutenção (LOURO, 2006).

9 Termo utilizado para designar as mulheres que circulavam nos centros urbanos do Brasil Colônia, mercadejando variados tipos de comidas, como doces, quitutes, carnes, frutas, em tabuleiros, gamelas, cestos e quitandas. Sobre o sistema de ganho desenvolvido pelas escravas ganhadeiras, ver: GORENDER, 1978; MATTOSO, 1982; REIS, 1986.

Mesmo a formação para o exercício do magistério, profissão feminizada ao longo do período republicano, continuou sob o controle masculino durante a maior parte do século XIX.

Segundo Marta Leone Lima (2006), a partir de 1859 algumas províncias passaram a aceitar mulheres nas escolas normais, embora a Bahia, pioneiramente, já começasse a permitir o acesso feminino desde 1842. Em seus estudos, a autora verificou que desde 1843 havia três alunas matriculadas na Escola Normal da Bahia, contrariando a indicação de que esse acesso só teria ocorrido a partir de 1859, na Escola Normal do Rio de Janeiro, quando foi criado um curso especial para mulheres.

Constatando o pioneirismo baiano na abertura de uma sessão feminina na escola normal, Lima (2006) observou que havia na própria lei de criação da Escola Normal da Bahia, a Lei 37/1836, uma dubiedade ao indicar o acesso “a um curso especial da escola normal” e ao mesmo tempo limitava seus estudos “as matérias do ensino primário ajuntando-se *(sic)* a Desenho Linear e as prendas que servem à economia doméstica*”* (BAHIA, 1836, apud LIMA, 2006, p. 158-159), o que indicava a reprodução dos tradicionais papéis femininos. Essa indicação evidencia o caráter sexista da formação nesse período. Enquanto os homens destinavam-se aos cursos secundários, que lhes permitiam a continuidade dos estudos nos cursos superiores, as escolas normais, criadas entre 1835 e 1880, apresentam uma predominância feminina, embora grande parte das mulheres buscasse, sobretudo, preparar-se para desempenhar os tradicionais papéis femininos, instrumentando-se para serem boas donas de casa e mães, com maioria “inscritas nas aulas de trabalhos de agulhas” (SAFFIOTI, 2013,

p. 287) e outras em caligrafia e desenho.

Embora os homens tenham ocupado também esse espaço de formação, a profissão de professor foi, aos poucos, deixando de atraí-los. Os estudos secundários e a possibilidade de acesso aos cursos superiores ofereciam profissões mais promissoras, enquanto os salários baixos e as difíceis condições de trabalho promoviam um crescente desinteresse pelo magistério. Assim a profissão foi se feminizando e o acesso à qualificação representou outra possibilidade de sustento para mulheres das camadas menos abastadas da sociedade, que embora já estivessem inseridas na dinâmica econômica do país através do desenvolvimento de diferentes atividades, passaram, nesse contexto, a acessarem a qualificação formal.

Proclamada a República em 1889, a perspectiva de modernização apresentava-se no imaginário dos brasileiros como algo concreto e naturalmente associado ao novo regime. As primeiras décadas do século XX anunciaram um modelo de progresso urbano que seria fundamental para a transformação do perfil social do país, assim como de um novo estilo de vida que exigiria mudanças em diferentes âmbitos e setores da sociedade. No campo

educacional, diferentes formas de transformações ocorreram, ampliando a própria concepção de educação, o que promoveu uma renovação nas instituições por ela responsável, como a família, a escola, a fábrica e passou a englobar novos protagonistas, como a criança e a mulher.

O processo de urbanização do país, marcado pelo surgimento de novos grupos sociais, como os imigrantes, as categorias médias e as de operários e trabalhadores do comércio, vai dar, assim, um novo tom às demandas sociais, caracterizadas pelas novas expectativas e práticas educativas e outras oportunidades de trabalho. Foi no interior dessa dinâmica socioeconômica que um novo estatuto de escola se instituiu.

O magistério se tornará, neste contexto, uma atividade *permitida* e, após muitas polêmicas, *indicada* para mulheres, na medida em que a própria atividade passa por um processo de ressignificação; ou seja, o magistério será representado de um modo novo na medida em que se feminiza e para que possa, de fato, se feminizar (LOURO, 1997, p. 95).

Embora continuassem marginalizadas, as mulheres, então responsáveis diretas pela educação dos filhos, passaram a despertar uma atenção do Estado, identificadas como um dos instrumentos do progresso prometido pelo regime. A necessidade de instruir a mulher para que ela garantisse a adequada educação do filho homem, trouxe para o centro do pensamento educativo e da reflexão pedagógica o problema de gênero. Para Cambi (1999, p. 638), isto acabou por colocar “em dúvida o modelo tradicional de formação caracterizado como ‘sexista’ (vinculado apenas ao modelo masculino, visto como superior e universal)”, abrindo espaço para ampliação da participação feminina na educação formal e na atividade profissional.

Entretanto, este processo se deu sob a perspectiva de conciliar a docência com o tradicional e enraizado papel da mulher e seus afazeres domésticos. A compreensão de que casamento e maternidade constituíam a natural carreira feminina, impôs que, para não ser considerado um desvio social, qualquer outra atividade profissional deveria se ajustar a ela. Foi “permitido” às mulheres acessarem as escolas de formação docente, mas sob a perspectiva androcêntrica de educação e currículos generificados, constituídos de normas e práticas em consonância com as concepções hegemônicas do feminino.

Importante frisar que isso ocorria atendendo a uma demanda apresentada pelas mulheres brancas, dos setores sociais intermediários, protagonistas naquele contexto, da luta pela ampliação da educação e da participação femininas nos setores produtivos da economia.

Assim, a feminização do magistério assumiu um caráter de classe, apresentando-se como resultado das mudanças sociais ocorridas na sociedade brasileira, que indicavam a constituição de novos anseios e demandas das classes médias, em seu processo de expansão e consolidação.

O acesso feminino à instrução no Brasil, desde o início, foi marcado pela questão de classe: apenas as mulheres dos setores mais abastados da sociedade brasileira conseguiam acessar níveis mais elevados de instrução, enquanto a educação dos setores menos privilegiados ficava restrita à aprendizagem das primeiras letras e às prendas domésticas. Ainda assim, a educação das mulheres oriundas de setores econômica e socialmente privilegiados, esteve sob o controle da Igreja Católica. Em seus internatos para moças de “boa família” generificava a formação, identificando como princípio fundante da educação feminina a preservação da moral cristã, a formação para o lar e para o casamento e a obediência inquestionável ao poder masculino dentro e fora de casa.

Baseando-se em dados estatísticos de São Paulo, Saffioti (2013) indica que grande parte das mulheres que conseguia acessar o ensino técnico profissional estava em cursos especiais de datilografia e taquigrafia, sendo qualificadas para “o desempenho de atividades terciárias, altamente valorizadas pelas camadas sociais mais baixas e pelos estratos inferiores das camadas médias” (SAFFIOTI, 2013, p. 312).

A formação feminina também era atravessada pela questão racial e étnica: as mulheres pobres que acessaram a Escola estavam marcadas pela identidade étnica hegemônica, ou seja, eram pobres, mas brancas. Isso quer dizer que as mulheres negras ou de origem indígenas continuavam excluídas dos direitos formais e informais, pois não eram visibilizadas em um sistema de educação conservador, tradicionalmente generificado e dominado pelos representantes das categorias brancas hegemônicas.

Reproduzindo essa realidade, a sociedade brasileira demarca claramente as áreas de atuação da força de trabalho feminina dos setores menos abastados. Desde o fim do século XIX e na maior parte do século XX, as mulheres negras pobres estavam concentradas no setor de serviços domésticos, setor que não exigia formação e não possibilitava às trabalhadoras as condições para a qualificação formal. Na verdade, nesse período, a classe social definia as opções de trabalho feminino: “as ex-escravas se dedicavam à prestação de serviços pessoais e domésticos; as mulheres da classe média optavam entre ser professora primária, enfermeira ou parteira; já as mulheres pobres se dirigiam às indústrias” (DANIEL, 2011, p. 330).

Quanto à formação, a década de 1920 caracterizou-se pelo aprofundamento do processo de abandono masculino ao magistério e aumenta o número de escolas normais não

religiosas, que atendiam a um público feminino necessitado de se inserir no mercado de trabalho, acarretando a ampliação do acesso de mulheres de categorias menos abastadas à formação e, como consequência, o avanço do processo de feminização do magistério primário. Para Jane Almeida (1998, p. 71), “o maior motivo de as mulheres terem buscado o magistério estava no fato de realmente precisarem trabalhar”.

A transformação do magistério em uma profissão feminina também pode ser explicada pela forte associação entre o trabalho docente e as ocupações tradicionalmente destinadas à mulher, a de ser filha, mãe, esposa. Assim, ser professora era como dar continuidade ao ser doméstica, que cuida da casa, dos filhos, os educa e lhes dá os primeiros ensinamentos. Era a possibilidades de exercer uma profissão sem ter que abandonar os tradicionais afazeres e papéis sociais desempenhados pelas mulheres.

Durante o período do governo Vargas (1930-1945), o modelo urbano-industrial se consolidou a partir de uma política de Estado concebida com o objetivo de constituir as bases do desenvolvimento capitalista do país. Apontando para novas e crescentes demandas de formação profissionais, este modelo econômico impulsionou, ainda no Governo Provisório, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, responsável pelos primeiros decretos sobre educação, pela inserção na Constituição de 1934 do Conselho Nacional de Educação e, em 1942, já no governo ditatorial estado novista, pelas leis orgânicas do ensino, através da implementação da reforma encampada pelo Ministro Gustavo Capanema.

No que se refere ao ensino industrial e profissional, a Reforma Capanema concebeu a partir da Lei Orgânica do Ensino Industrial, resultante do Decreto Lei nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942, um sistema nacional de ensino profissional, elevando o ensino industrial ao nível secundário e instituindo os Cursos Técnicos Industriais, no 2º ciclo do nível secundário10. Estabeleceu um ensino mantido pelo sistema oficial mais procurado pelas categorias sociais abastadas e outro pelas empresas, através do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), destinados a atender as classes menos favorecidas. Tal dualidade correspondia à divisão econômico-social do trabalho e definia, segundo Otaiza Romanelli (1985, p. 169), “o sistema educacional, de modo geral, como um sistema de discriminação social”, perpetuando a tradicional e já consolidada distinção entre o trabalho intelectual e o trabalho manual.

10 Sobre a Lei Orgânica do Ensino Industrial, ver: SCHWARTZMAN, 1982; SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984; SAVIANI, 2010.

O conjunto de leis que compõem a Reforma Capanema, entre elas as que regulamentavam o ensino secundário e o ensino industrial, concebiam uma educação destinada a “servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p. 189). Evidenciaram, por um lado, o propósito de formar jovens para compor um “exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação” (Idem), mas apresentavam também uma educação destinada a atender os anseios da elite rural e urbana.

Para as mulheres, a reforma garantia o acesso à educação, mas recomendava que fosse realizada em estabelecimento de frequência exclusivamente feminina, constituindo as escolas normais domésticas, urbanas e agrícolas, destinadas à formação de professoras para o ensino doméstico e, principalmente, o ensino normal, administrado pelo Estado, para atender as escolas primárias. Previa o chamado ensino doméstico, assim dividido: o ensino doméstico geral, para meninas a partir dos 12 anos, com certificação final de “dona de casa” e o ensino doméstico industrial, desenvolvido nas escolas industriais para mulheres, cujo objetivo era habilitá-las “para o trabalho na indústria dentro e fora do lar” e o ensino doméstico agrícola, que visava “a formação de profissionais capazes de orientar, dirigir ou auxiliar as atividades relacionadas com a vida rural” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p. 189).

A Lei Orgânica do Ensino Industrial garantiu o acesso das mulheres a essa modalidade de ensino, estabelecendo que “o direito de ingressar nos cursos industriais é igual para homens e mulheres. A estas, porém, não se permitirá, nos estabelecimentos de ensino industrial, trabalho que sob o ponto de vista da saúde, não lhes seja adequado” (Brasil, 1942, Art. 5º, inciso 5). Coerente com o projeto de educação estabelecido pelas demais regulamentações da Reforma estadonovista, esta lei também concebia diferencial para o ensino feminino ao estabelecer que para as “mulheres será também lecionada educação doméstica, essencialmente sobre o ensino dos misteres de administração do lar” (Idem, Art. 26º, Parágrafo Único).

Significativo, neste contexto, é o fato de nenhum desse tipo de formação garantir o acesso imediato das mulheres à educação superior, à universidade, uma vez que esta só poderia ser acessada através do ensino secundário comum, geralmente destinado aos homens. Este vácuo é indicativo de uma história de pouca abertura da educação superior à participação feminina no país, vez que só na segunda metade do século XIX as primeiras mulheres acessaram o ensino superior no Brasil.

Segundo Iole Vanin (2008), o Índice Geral de Graduados (1808/1879) apresenta Balbina Rosa de Souza como a primeira mulher a receber a concessão do título de cirurgiã- dentista, “poucos meses após a instituição do curso de odontologia e da obtenção do direito feminino de frequentar instituições de ensino superior no Brasil; bem como de validarem os títulos obtidos em instituições estrangeiras” (VANIN, 2008, p. 129). Em sua tese intitulada “As mulheres da Faculdade de Medicina da Bahia: médicas, odontólogas e farmacêuticas (1879-1949)”, em que reflete sobre o acesso feminino aos cursos superiores da Faculdade de Medicina da Bahia, a autora demonstra que nesse período, mulheres brasileiras de diferentes regiões escreviam artigos defendendo a instrução superior feminina. O debate gerado a partir dessas escritas seria marcado por opiniões contra, de quem achava que elas deveriam seguir cuidando da família e do lar; e a favor, daqueles que defendiam que seria importante o acesso das mulheres aos cursos superiores para o desenvolvimento do país.

Nas primeiras décadas do século XX ampliou-se a participação das mulheres brasileiras na educação superior e já foi possível constatar um aumento do acesso a determinados cursos, como o de Odontologia e Farmácia, embora ainda fosse limitado em áreas de maior hierarquização social, como o curso de Medicina.

A exclusão evidenciada pela proibição de acesso às universidades não deixa de existir no momento em que as mulheres adentram este espaço, ela apenas muda de direção, na medida em que a exclusão se fez presente no interior deste espaço com a criação de “guetos”. Assim, a segregação territorial e hierárquica, são os aspectos visíveis da performance da exclusão feminina na ciência e na medida em que estavam presentes na estruturação do mundo biomédico baiano, no período que compreende meu estudo, é um indício de que não houve o rompimento da sua classificação como masculino, mas apenas o acomodamento da presença feminina no seu interior (VANIN, 2008. 145).

Os limites impostos por concepções sociais, que estabeleciam estereótipos sobre a mulher, naturalizava a ideia de que aos homens cabiam as profissões mais valorizadas e às mulheres as carreiras de menor valor econômico e social, reforçando a divisão das carreiras por gênero. Mesmo nas décadas posteriores e, principalmente a partir da década de 1970, quando se observa significativo aumento da participação feminina no ensino superior, esses estereótipos continuam sendo reafirmados, sendo marcante a presença de mulheres em carreiras estabelecidas culturalmente como mais apropriadas para elas. Assim se estabelece uma tendência de estratificação sexual, que Delcele Queiroz (2000, p. 03) denomina de “guetização das mulheres em certas carreiras tipicamente femininas” e Cristina Bruschini (2007, p. 549) confirma como

“guetos ocupacionais femininos, demarcada por um referencial cultural que determinou, e continua determinando, as profissões a serem seguidas por homens e mulheres.

As mudanças ocorridas na sociedade ao longo dessas décadas permitiram que as mulheres acessassem níveis de formação maiores, ultrapassando o limiar do ensino médio, no entanto não foram suficientes para garantir que elas conseguissem alterar os marcos de sua identidade, nem seus padrões identificatórios (PASSOS, 1999). Ainda que as brasileiras tenham avançado em termos de alcance aos direitos, a elas negados nas primeiras décadas do século XX, como por exemplo, o direito ao voto, adquirido na década de 1930, em termos profissionais o cenário brasileiro pouco ou nada mudou para as mulheres. Até a década de 1970 o magistério era a área profissional considerada naturalmente destinada à mulher, o que explica, em parte, a dificuldade das mulheres acessarem a formação técnica industrial, num país em processo de desenvolvimento e de crescimento de seus polos industriais.

## 2.2.1 A Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA) e a formação técnica de mulheres baianas, na década de 1970

Criadas a partir do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, do Presidente Nilo Peçanha, as Escolas de Aprendizes e Artífices do Brasil visavam a formação de operários e contramestres, através do ensino prático e conhecimentos técnicos, devendo promover de acordo com as conveniências e necessidades regionais, a formação dos ofícios. Apresentava natureza assistencialista e compensatória e se sustentava na ideologia pós-abolicionista de controle e disciplinamento dos “desocupados”, “vagabundos” e setores populares, identificando como objetivo oficial “a preparação do operário qualificado, do artífice, como pedra fundamental do desenvolvimento industrial” (BRASIL, 1909, p. 01).

O contexto socioeconômico do Brasil, aliado a um projeto político de controle das classes menos favorecidas, explica, em grande parte, a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices. Ainda que não se tenha um processo de industrialização que justificasse grandes investimentos do Estado em qualificação, a promessa republicana de modernização e urbanização começava naquele início de século, a dar seus primeiros sinais de concretização. Além disso, nesse período, favorecido por fatores internos e externos:

O Brasil passava por um surto de industrialização, quando as greves de operários foram não só numerosas, como articuladas, umas categorias paralisando o trabalho em solidariedade a outras, lideradas pelas correntes anarcosindicalistas. Neste contexto, o ensino profissional foi visto pelas

classes dirigentes como um antídoto contra a “inoculação de ideias exóticas” no proletariado brasileiro pelos imigrantes estrangeiros, que constituíam boa parte do operariado (CUNHA, 2000a, p. 94).

Para os governos republicanos do início do século XX, a formação técnica e moral do operário apresentava-se como instrumento de controle social, elementar naquela conjuntura de conflitos e bipolaridade, característica da questão social. Nessa perspectiva, o decreto de criação das escolas anunciava que:

O aumento constante da população das cidades exige que se facilitem às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (BRAISL. 1909, p.01).

De base classista e regida por uma finalidade moral, a educação profissional estabelecida a partir desse decreto, voltava-se para a formação de uma mão de obra destinada a atender o mercado de trabalho industrial, comercial e agrícola, com foco nos setores sociais menos favorecidos economicamente e direcionada para uma formação prática que os indicasse o caminho do trabalho produtivo.

A Escola de Aprendizes Artífices da Bahia, foi instalada em Salvador, no dia 02 de junho de 1910, provisoriamente num Edifício do Centro Operário da Bahia, no Pelourinho, sendo transferida em 1926 para um prédio próprio no Barbalho. Cumprindo seu papel, destinava-se aos pobres e desafortunados e propiciava a preparação profissional dos excluídos da sociedade, dos operários artífices, revestindo-se de um caráter industrial doméstico. “Era a ‘Escola do Mingau’11. – a dos desvalidos, a da sobrevivência biológica imediata” (PINHO, 1989, p. 06). Oferecia, inicialmente, cursos nas oficinas de alfaiataria, encadernação, ferraria, sapataria, marcenaria e, depois, nas áreas de artes gráficas e decorativas.

11 Segundo Lessa (2002, p. 16), a designação de “Escola do Mingau” para a Escola de Aprendizes e Artífices justifica-se por ela “servir alimentação, geralmente na forma de mingau, que garantia a sobrevivência biológica imediata de seus alunos, deserdados da sorte, modo como eram mencionados nos discursos oficiais” Exercendo um papel assistencialista, a escola foi durante muito tempo, além de uma opção de profissionalização imediata, uma segurança em termos de alimentação diária para jovens desfavorecidos, servindo, como assinala Fartes (2009, p. 52), para o ensino da “população de baixa renda, a quem era reservado o trabalho manual e à escola cabia o amparo alimentar, daí ser denominada pela população de “Escola do Mingau”.

Mesmo depois de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, a educação técnico-profissional manteve sua essência assistencialista, voltada para as camadas pobres. Nessa década, com a crescente industrialização e a consequente expansão do ensino profissionalizante, a Escola transformou-se no Liceu Industrial de Salvador, ampliando sua estrutura física e a oferta de cursos (LESSA, 2002). Passou, então, a “melhorar a capacidade do profissional que preparava, permitindo-lhe ascender na escala social, com a equivalência do seu curso ao curso ginasial” (BRASIL / MEC, 1969, p. 01)*.*

A perspectiva de adequar o ensino profissional ao desenvolvimento industrial brasileiro, que demandou, a partir das décadas de 30 e 40 do século XX, de novos perfis de trabalhador urbano, direcionou a mudanças nas concepções e práticas de formação. Com a reforma educacional promovida pelo Estado Novo e as Leis Orgânicas da chamada Reforma Capanema, o ensino profissional ganhou status de ensino médio, com acesso promovido por exames de admissão e cursos divididos em dois níveis: o curso básico industrial e o curso técnico industrial. Essa divisão gerou uma hierarquização social dentro do processo de formação: os estudantes do primeiro ciclo, integrantes do curso básico industrial e, geralmente, oriundos de famílias pobres, eram destinados às atividades manuais e de menor valor social e econômico no processo produtivo. Aqueles do segundo ciclo e, portanto, dos cursos técnicos, portadores do grau de ensino médio, destinavam-se às atividades industriais de caráter mais intelectualizadas e por isto mais valorizadas (CUNHA, 2000b).

Nesse contexto, o Liceu Industrial de Salvador foi transformado em Escola Técnica Industrial e, com o objetivo de atender as demandas do desenvolvimento urbano, foram criados os primeiros cursos técnicos: [Desenho de Arquitetura](https://pt.wikipedia.org/wiki/Arquitetura), Desenho de [Máquinas](https://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%A1quina) e [Eletrotécnica.](https://pt.wikipedia.org/wiki/Eletrot%C3%A9cnica) Na década seguinte estes foram instintos e implantados os cursos de Pontes e Estradas, posteriormente Estradas (1954) e Edificações (1957). Esses cursos atenderam às demandas impostas pela dinâmica do desenvolvimento da Bahia que iniciou, a partir da década de 1950, depois de um longo período de estagnação que colocou sua economia em posição secundária no plano nacional, uma retomada do crescimento. Segundo Almeida (2008, p. 22):

Algumas iniciativas estatais abriram caminho para rápidas transformações, entre elas a construção da usina hidroelétrica de Paulo Afonso, a implantação das atividades de extração e refino do petróleo no Recôncavo, a construção da ligação rodoviária Rio-Bahia (BR-116) e a criação do Banco do Nordeste do Brasil e da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste.

Essas ações estatais representam a base de uma nova dinâmica econômica e justificam, em parte, as mudanças que a Escola Técnica de Salvador vivenciou em sua estrutura e, em particular, em seu projeto formativo. O curso de Estradas atenderia, por exemplo, a perspectiva de construção da malha rodoviária que iria interligar as várias regiões do Estado e, principalmente, sua capital ao interior. O de Edificações, por sua vez, responderia à necessidade de ampliação da malha urbana advinda do aumento demográfico ocasionado pelo crescimento econômico.

Grande impulso foi dado a esse processo de transformação econômica a partir da implantação da Petrobrás (1954) e suas consequências mais imediatas: a exploração de petróleo no Recôncavo, a construção de terminal marítimo de Madre de Deus e a implantação da Refinaria Landulpho Alves em Mataripe (RLAM). Constituindo-se em forte impulso econômico e incremento de renda para o estado, esse processo foi ampliado ao longo da década de 1960, com a expansão de uma nova indústria centrada na petroquímica e na metalurgia.

No que diz respeito ao ensino profissional no Brasil, a década de 1950 marcou maior aproximação e equiparação ao ensino médio propedêutico, a partir das denominadas Leis de Equivalência12 que lhe imprimiu maior flexibilidade e permitiu aos egressos dos cursos técnicos, tal qual aos do ensino médio, acessarem ao ensino superior. Esse processo se consolidou com a reforma estabelecida pela Lei nº 4.024, de 1961, quando as duas modalidades (o ensino profissional e o médio propedêutico) passaram a ser designadas como “ensino secundário”, com seus egressos podendo optar por qualquer curso universitário (BRASIL, 1961).

No contexto dessas leis educacionais e das reformas econômicas ocorridas na Bahia, a Escola Técnica vivenciou novas mudanças: em [1959](https://pt.wikipedia.org/wiki/1959), a reforma do ensino industrial, transformou as Escolas Industriais Técnicas em autarquias educacionais e, em 1965, por força da Lei nº 4.759/65 a Instituição passou a ser denominada de Escola Técnica Federal da Bahia /TFBA (BRASIL, 1965). Essas mudanças constituem ações do Estado no sentido de ampliar a formação de técnicos para atender a demanda e expectativa crescentes da indústria de base capitalista, a partir de um novo paradigma instituído pela Lei de Diretrizes e Bases da

12 As Leis de Equivalência se constituíram a partir de 1946 com a edição de várias leis que buscaram valorizar o ensino técnico, equiparando-o ao ensino secundário, culminando com a aprovação da Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953, que assegurava aos concluintes dos cursos técnicos industrial, comercial e agrícola a possibilidade de acesso a todos os cursos de nível superior, desde que se submetessem, além das exigências comuns dos exames vestibulares, a exame das disciplinas específicas do secundário (PETEROSSI, 1994, p. 40).

Educação Brasileira – LDB – de 1961: formar técnicos industriais sob o regime de urgência (BRASIL, 1961)*.*

Na Bahia, a Escola Técnica aprofundou seu processo de atrelamento ao desenvolvimento industrial, responsabilizando-se pela qualificação da mão de obra que irá atendê-lo e vinculando-se diretamente à engrenagem do sistema econômico que se constituía no estado, a partir da criação das empresas estatais e da incorporação do capital estrangeiro com a implantação das multinacionais.

O escudo da ETFBA, criado nesse contexto, identifica esse caráter ao representar o símbolo da engrenagem da indústria capitalista que a instituição irá atender.



1.0 - Escudo da Escola Técnica Federal da Bahia – ETFBA: década de 1960. Fonte: Memorial Institucional do IFBA.

No final da década de 1960, o governo brasileiro através da Diretoria do Ensino Industrial e do Ministério da Educação estabeleceu um convênio com a República Democrática Alemã e com a República Popular da Hungria, no sentido de reequipar universidades e escolas federais e do SENAI com máquinas, ferramentas, instrumentos de laboratório e equipamentos diversos. Oficialmente chamado de Acordo MEC/RDA, MEC/RPH, ficou conhecido entre as instituições participantes como Acordo MEC/Leste Europeu, autorizado pelo Decreto-Lei 861 de 11 de setembro de 1969 (BRASIL, 1969b).

Nesse contexto, foram implantados os cursos de Química (1962), e de Mecânica (1969) visando fornecer mão de obra qualificada para as indústrias que se estabeleciam no estado e o de Eletrotécnica (1965), para atender às demandas da Companhia Elétrica do Estado da Bahia – (COELBA) por profissionais habilitados no Plano de Eletrificação do Estado.

A reestruturação técnica vivenciada então pelo ensino industrial brasileiro, relaciona- se com a modernização produtiva, decorrente da expansão capitalista que exigia a qualificação e formação de técnicos industriais. Parte integrante do projeto de desenvolvimento econômico de base autoritária, este processo insere-se em um contexto político-ideológico marcado pela acentuação do regime ditatorial, instalado pelos militares a partir de 1964.

A partir de 1964 o ensino técnico e a educação brasileira em geral, como elementos componentes da superestrutura social, passam a se organizar no sentido de atender às novas necessidades criadas pela transformação de base econômica, qual seja, as transformações operadas para dinamizar a economia na direção do avanço da (re)produção da acumulação capitalista, agora ainda mais integrada ao capitalismo de nível mundial (MACHADO, 1982, p. 65- 66).

Embora seja imperativo ir além das necessidades e contradições apresentadas pelas instituições e organizações para compreender as composições da estrutura econômica, a situação explicitada registra um contexto em que a Escola apresentou influência decisiva nos caminhos que o capital seguia em seu processo de expansão. Isso porque o aperfeiçoamento profissional da força de trabalho, demandado pela empresa, sob a responsabilidade do ensino técnico, gerava ampliação da capacidade de acumulação, na medida em que o trabalhador qualificado apresentava maior capacidade produtiva.

A intervenção na orientação da Equipe de Planejamento do Ensino Médio, em 1965, através do acordo MEC-USAID, resultou na criação do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM), em 1969. Através destas referências pode-se entender a preocupação com a preparação dos recursos humanos ensejada pelo Plano Estratégico de Desenvolvimento, em 1967. Estas medidas exprimem as preocupações que estão contidas dentro da meta fundamental, que é tentar adaptar e moldar o sistema educacional àquela nova etapa de expansão capitalista (FARTES, 2009, p. 63).

Nesse período, a formação de trabalhadores(as) foi alvo de intensos debates, cujo foco se concentrava em torno do objetivo da educação de 2º grau, que assumiu, a partir da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus, de 1971, um caráter finalizador, com a determinação da obrigatoriedade da profissionalização. Para os administradores educacionais do Regime Militar, a Lei 5.692/71 visava, sobretudo, garantir uma finalidade própria ao

ensino de 2º grau, diferente da mera função propedêutica, conferindo-lhe nova configuração e a função de preparação para o trabalho (BRASIL, 1971).

Imposta pelo Estado de Segurança Nacional (ESN), com o objetivo declarado de atender ao projeto nacional-desenvolvimentista do Regime Militar, a LDB de 1971 implantou um modelo de ensino de segundo grau sob a base da profissionalização compulsória, assumindo a função exclusiva de preparação para o trabalho. Por ela ficava estabelecido que os egressos do curso de nível médio de escolas da rede pública e da rede privada, teriam a credencial de técnico de nível médio e estariam habilitados para o exercício profissional.

Em documento de 1972, intitulado “Relação entre o Ensino de 2º Grau, Formação Profissional e Emprego”, o próprio Ministério da Educação e Cultura (MEC) identifica a estreita relação entre o ensino de segundo grau e o desenvolvimento econômico, entre a escola e o sistema ocupacional, confirmando:

O entrosamento entre o planejamento educacional e a planificação econômica do país. É, em resumo, uma educação para o desenvolvimento. (...) Alguns dos objetivos da política educacional referente ao ensino de segundo grau mostram que existem relações entre o ensino, a formação profissional e o emprego, fundamentados a partir do seu objetivo geral que é o de proporcionar ao educando (...) a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1972, p. 13).

A criação do I e do II Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico (PNDE), em 1971 e 1975, respectivamente, marcam a opção do Brasil pela aceleração do crescimento econômico, apesar da crise mundial do petróleo e da recessão econômica. Contendo programas específicos, como a implantação dos Corredores de Transportes, do Programa Petroquímico e do Programa de Comunicações, estes planos encaminharam a criação de cursos técnicos em áreas afins e provocaram profundas mudanças na política da educação profissional.

No que diz respeito ao processo de qualificação da mão de obra no país, nessa etapa de expansão do capitalismo, a exigência por uma força de trabalho com níveis de escolarização mais elevados ficava restrita a poucas áreas de atividades e, em sua imensa maioria, destinada à ocupação de cargos e postos de trabalhos mais elevados da burocracia empresarial e/ou da esfera de gestão da produção. No modelo de desenvolvimento que se implantava, a produção industrial não demandava de uma ampla força de trabalho altamente qualificada para funcionar e se reproduzir de forma satisfatória, na perspectiva da acumulação de capitais. Isso determinou uma “seleção natural”, em termos de classe social e de gênero, da parcela da

população que conseguia acessar os espaços de qualificação oferecidos pelo Estado (CARVALHO, 1982).

Embora o desenvolvimento industrial tenha representado um elemento de ascensão social para uma parcela da população brasileira, isso não se verificou da mesma forma entre os homens, tradicionalmente com maior nível de qualificação e destinados aos melhores postos oferecidos pelo mercado, e as mulheres que se inseriram no mundo do trabalho naquele contexto. As chances de ascensão para as mulheres ficavam limitadas por uma série de restrições, impostas pela dinâmica da própria indústria nascente ou pelas dificuldades, por elas enfrentadas para adquirirem a formação técnica industrial exigida pelo mercado.

Na década de 1970, o desenvolvimento ocorrido em Salvador e sua Região Metropolitana, provocou um processo de expansão. Para atender às exigências apresentadas pelos novos processos produtivos e as demandas econômicas da região, a instituição incorporou novas dinâmicas de formação técnica, reestruturando-se e implantando novos cursos tecnológicos. Num período marcado por intervenções militares na Escola e por mudanças que visavam formar trabalhadores de nível médio, o aprimoramento e qualificação de mão de obra, a ETFBA representou um vetor importante de formação de técnicos industriais e de incorporação de parcela importante da população jovem da cidade, no mercado de trabalho industrial.

Constituindo-se como marco do desenvolvimento industrial baiano, o Polo Petroquímico de Camaçari (PPC) apresentou desafios que, segundo Vera Fartes (1994b, p.

06) “parecem ter obrigado a ETFBA, notadamente a partir da segunda metade daquela década [1970], a se recompor para atender às exigências dos novos processos produtivos”. Num período marcado por intervenções militares na Escola e por mudanças que visavam a formação de técnicos de nível médio, o aprimoramento e qualificação de mão de obra, a ETFBA buscou reestruturar-se de modo a atender as demandas econômicas da região, com a implantação de novos cursos tecnológicos, como foi o caso do curso de Instrumentação Industrial. “A partir de 1972, a Escola Técnica Federal da Bahia passou a oferecer o curso de Instrumentação Industrial, visto que a implantação do Polo Petroquímico de Camaçari abriu espaço para absorção de instrumentistas” (LESSA, 2002, p. 42).

Segundo o autor o curso de Técnico de Eletrônica também foi criado nesse contexto:

Ainda como reflexo da criação do Polo Petroquímico na Bahia, foi elaborado no ano de 1973 um projeto de Formação Profissional de Técnicos de Nível Médio para a indústria do Complexo do Polo Petroquímico do Nordeste. (...) As tendências produtivas da economia regional levaram a Escola a oferecer à

comunidade o curso de Técnico em Eletrônica, seguindo o enfoque curricular mais abrangente na área e mais adequado às novas realidades da tecnologia (LESSA, 2002, p. 47).

Essas transformações resultaram da implantação de um projeto de educação de base tecnicista, significativamente marcado pela expansão do ensino técnico-industrial, de modificações na estrutura político-administrativa no interior da ETFBA e de reorganização da sua dinâmica didático-pedagógica a partir de novos parâmetros. Visando a formação de mão de obra qualificada para atender, diretamente, a demanda local, esse processo possibilitou à Escola:

Maiores iniciativas de integração com a comunidade empresarial, melhores expectativas de Estágio curricular, bem como a ampliação das possibilidades de discussão do currículo escolar, de envolvimento direto com o desenvolvimento de novas técnicas e tecnologias dos processos produtivos e melhor compreensão dos perfis e tendências de mercados de trabalho (LESSA, 2009, s/p).

Nesse contexto, a busca das mulheres baianas pela formação técnica resultou na crescente presença de estudantes do sexo feminino, em escolas marcadas como espaços masculinos, como a ETFBA, e no consequente aumento de mulheres qualificadas13. Impulsionadas pelas novas dinâmicas da economia local, mas, sobretudo, integrando um processo maior de transformações socioculturais e ideológicas, essas mulheres trilharam o caminho aberto pelo movimento feminista e por outras organizações de mulheres do mundo inteiro, a partir da década de 1960.

O crescente acesso ao processo de qualificação não representou, como se poderia esperar, uma ampliação sensível da participação das mulheres no setor de produção. Muitas carreiras ainda eram consideradas masculinas, as empresas, em sua maioria, preferiam homens e, quando apresentavam interesses em empregar mulheres, ofereciam salários inferiores aos que pagavam aos seus funcionários do sexo masculino. Utilizando dados da RAIS14, de 1976, Marina Mello (1982) identifica que, neste ano, no setor formal, os homens ganhavam 60% a mais do que as mulheres, sendo 80% a mais na indústria, 59% nos serviços e 50% a mais no comércio. Esses hiatos determinam as brechas de gênero no que se refere ao

13 Análises explicativas para a inserção das mulheres brasileiras, a partir da década de 1970, em escolas técnicas, na busca pela formação técnico-industrial são apresentadas ainda neste capítulo, quando identifico razões para a ampliação de estudantes do sexo feminino na ETFBA, no contexto de transformações socioeconômicas que ampliam os espaços de atuação das mulheres no mercado de trabalho baiano.

14 Relação Anual de Informações Sociais, Ministério do Trabalho.

marcador remuneração no Brasil, no ano em questão, apresentando a desigualdade de acesso aos recursos oriundos de processos iguais de produção, entre homens e mulheres.

As mulheres baianas que acessaram a ETFBA, na década de 1970, tiveram que constituir estratégias para garantirem a qualificação que poderia lhes fazer acessar a postos de trabalho nas indústrias do CIA, do PPC ou de empresas estatais como a Petrobrás e a Eletrobrás. Estudos realizados (PAIVA, 1980; MELLO, 1982; CAMARGO; SERRANO, 1983) demonstram que o trabalho feminino nessas áreas de amplo agenciamento de mão de obra, representava uma minoria e, geralmente, alocado em serviços de menor representatividade econômica e social, principalmente no que diz respeito ao quesito salários. Embora já fosse possível indicar a presença da mão de obra feminina, ela se mantinha em setores administrativos e laboratoriais e fora dos setores de operação e manutenção, estes marcados predominantemente pela força de trabalho masculina.

As manifestações promovidas pelas mulheres contra as formas de opressão permitiram que elas ocupassem papéis até então reservados aos homens no campo profissional. Entretanto, a inserção de um número expressivo de mulheres no mercado de trabalho se deu de maneira diferenciada e desigual, ou seja, em condições subalternas e com salários menores aos pagos aos homens para desempenhar a mesma função e serviço. Além disso, a participação feminina no mercado de trabalho ocorreu numa velocidade menor do que aquela exigida pelas mulheres e nem se deu de modo a acionar suas demandas e expectativas e garantir sua permanência.

Ainda que a invisibilidade das mulheres, produzida a partir de discursos que apresentam o privado e o mundo doméstico como seu espaço natural, já vinha sendo gradativamente rompida, as atividades por elas desempenhadas continuavam rigidamente controladas e dirigidas por homens, apresentadas como secundárias, de apoio ou auxílio.

Em contraposição a isso, como consequência das transformações estruturais do mercado de trabalho industrial a nível internacional e nacional com os programas de ’qualidade e produtividade’ ditados pelo novo modelo de acumulação primitiva, cresce, assustadoramente, a incorporação de mulheres trabalhadoras no setor de prestação de serviços (neste caso estamos falando do setor de alimentação e limpeza, ou seja, setores terceirizados), estes considerados, também, como setores femininos que absorvem um grande contingente da mão de obra subcontratada e de baixa remuneração e não por acaso, onde predomina o trabalho feminino classificado como trabalho desvalorizado e não qualificado (PACHECO, 1997, p. 56).

A definição das ocupações que podem ou devem ser ocupadas pelas mulheres impõe espaços de atuação e remuneração diferenciados, mas principalmente desiguais oportunidades de qualificação. Ana Claudia Pacheco (1997) analisa que a baixa participação das mulheres nos setores mais dinâmicos da indústria brasileira na década de 1970, principalmente em áreas onde o trabalho tende a exigir maiores níveis de qualificações, pode, a princípio, ser explicado pela dificuldade de acesso feminino ao processo de qualificação. Entretanto, chama a atenção da necessidade de se discutir outros significados do saber-fazer feminino, que não se inscrevem unicamente no contexto do processo produtivo. Nesse debate, interessa entender que as razões dessa reduzida incorporação estão localizadas nas práticas e representações assimiladas historicamente pelas mulheres brasileiras. Estarem ou não qualificadas para determinadas atividades se relaciona, principalmente, com a forma como se dá a separação entre a concepção e execução das tarefas.

No que tange à formação superior, a década de 1970 é marcada pela predominância masculina em áreas de profissionalização ainda consideradas redutos dos homens. Em estudo sobre a situação feminina na Universidade Federal da Bahia, Elizete Passos (1997), tomando como referência os anos de 1974 a 1984, nos indica o perfil de gênero dos cursos então oferecidos na instituição. A autora apresenta a forma como a universidade representa um espaço que reproduz a tendência generificada que caracteriza o mundo do trabalho naquele contexto. Um bom exemplo disso pode ser representado pelo perfil masculinizado das engenharias e feminizado das profissões de áreas da educação e da saúde, principalmente dos cursos de licenciaturas, pedagogia, psicologia, enfermagem, farmácia e nutrição e praticamente todos da área de Artes, aquelas que admitem uma extensão social de seus papéis de mães. Em outras palavras, as profissões consideradas convenientes à biológica função de procriadora e aos papéis sociais de esposa e mãe.

O mesmo estudo indica o perfil de classes que caracteriza a escolha pela profissão dos baianos, no referido período, apresentando o curso de Letras como aquele que mais atrai mulheres de camadas sociais menos abastadas. Neste caso, além das questões ideológicas responsáveis por introjetar nas pessoas os lugares que cada um deve ocupar e definir papéis a desempenhar, “também a questão social e as formas de produção vão definir essas escolhas e os lugares que homens e mulheres devem ocupar” (PASSOS, 1997, p. 146).

## 2.3 Trabalho feminino e mercado de trabalho no Brasil na década de 1970

A década de 1970 é representativa de significativas transformações no que se refere à condição das mulheres em seu processo de autonomia ou liberdade econômica, mobilizadas, em grande parte, pelo movimento feminista que utilizou o trabalho remunerado como uma estratégia para emancipação das mulheres e rompimento da condição de subordinação imposta pela família e pelas atividades domésticas. Sob a inspiração da teoria marxista, as feministas da segunda onda, consideravam o trabalho remunerado como a via mais eficaz para conduzir a mulher à independência e apontavam “a mulher trabalhadora como a principal agente de transformação social contra a opressão sexista na sociedade de classe” (PACHECO, 1997, p. 55).

O mundo do trabalho no Brasil e na maioria das sociedades capitalistas era marcado pela visível segmentação e hierarquização, em grande parte pelo critério do sexo, evidenciando profundas desigualdades entre homens e mulheres, enquanto trabalhadores. Desqualificado e desvalorizado, o trabalho feminino definia-se, no contexto da tradicional divisão sexual do trabalho, por atributos específicos que se convencionou designar como “naturais” das mulheres.

Assim, as sociedades marcadas pela estruturação da família burguesa de base patriarcal atribuíam – e ainda continuam atribuindo – às mulheres funções reprodutivas principalmente ligadas às tarefas domésticas do cuidado com a casa e com os demais membros da família e às responsabilidades socializadoras. Esses atributos associados à manutenção da identidade feminina erigida a partir do doméstico e das atividades do cuidado, dimensionam a função social do trabalho feminino e “condicionam a participação da mulher no mercado de trabalho a outros fatores além dos que se referem à sua qualificação e à oferta de emprego, como no caso dos homens” (BRUSCHINI, 1996, p. 88). Entre esses fatores prevalecem a situação conjugal, a existência e idade dos filhos.

Num mercado organizado para atender aqueles que apresentam inteira e total disponibilidade de tempo para o trabalho, baseado na noção de que todos os trabalhadores devem, querem e podem fazer do trabalho sua maior prioridade, os homens estão em vantagem em relação às mulheres, cujas atividades no trabalho produtivo devem ser conciliadas com as demais atribuições tradicionalmente concebidas como femininas.

O desenvolvimento da indústria moderna no Brasil a partir da década de 1970, permitiu a incorporação de maior número de trabalhadores urbanos, provocando transformações no quadro socioeconômico do país. Ainda que essas transformações tenham

atingido uma parcela da população feminina, o desenvolvimento esteve em grande parte, associado à exclusão do trabalho feminino dos setores mais dinâmicos da produção.

Em que pese essa constatação, vários estudos vêm comprovando que entre 1970 e 1980, a sociedade brasileira passou por mudanças importantes no que tange à participação das mulheres no processo produtivo. Invisibilizadas em todo o processo necessário à renovação da força de trabalho e reprodução do capital, as mulheres brasileiras ampliaram sua participação no mercado de trabalho, ao longo das décadas de 1960 e 1970, submetidas a taxas elevadas de exploração, com baixas qualificações e salários.

A ampliação do número de mulheres na população economicamente ativa é parte do processo de expansão industrial em curso no país durante essas décadas, do consequente aumento da oferta de postos de trabalho e, principalmente, da demanda de mão de obra em áreas que exigiam aptidões culturalmente estabelecidas como femininas, trabalhadores com menor nível de qualificação técnica e de exigência salarial, como também pela redução dos salários que exigiu ampliação do número de familiares no mercado de trabalho.

Faz parte, também, das condições que favoreceram essa ampliação, a constituição, forjada pelo próprio capital, de uma sociedade de consumo. Alimentada pela construção de uma prática eficaz de propaganda mercadológica que implicou no aumento das exigências e necessidades dos grupos familiares, este novo perfil social forçou o ingresso de maior número de membros das famílias, principalmente as mulheres, no mundo do trabalho.

A intensificação da participação feminina no mercado de trabalho, nesse período, não vem acompanhada de melhoria na remuneração das mulheres. Alegando que elas possuíam níveis de escolarização e de qualificação mais baixos que os homens e que apresentavam menor estabilidade no emprego, os empresários pagavam pela mão de obra feminina, na década de 1970, igual ou inferior a 60%, da remuneração masculina. Utilizando dados da [Relação Anual de Informações Sociais –](https://pt.wikipedia.org/wiki/Rela%C3%A7%C3%A3o_Anual_de_Informa%C3%A7%C3%B5es_Sociais) RAIS (1979) e do Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos – DIEESE (1975), Elizabeth Souza-Lobo (1991) desmente essas justificativas e aponta que grande parte das mulheres, com remuneração no mesmo nível que os homens, apresenta grau de escolarização e de permanência no emprego maiores que estes.

Outro elemento importante apresentado como fator de ampliação da utilização do trabalho de mulheres a partir da década em questão, diz respeito ao fato de se atribuir a elas uma maior capacidade de aceitação das condições impostas pelo empregador, apontando para uma espécie de “passividade feminina”. Sobre essa questão, Souza-Lobo identifica suas causas no maior controle exercido sobre elas pelas empresas e considera que a divisão sexual

e social do trabalho estrutura a produção, definindo desde os salários e escalas de funções, até o controle da mão de obra. Entretanto pondera que:

O capital não cria a subordinação das mulheres, porém a integra e reforça. Na verdade, as raízes da divisão sexual do trabalho devem ser procuradas na sociedade e na família, e para apreendê-las é necessário sair da fábrica e articular a análise das condições de trabalho com aquelas que prevalecem no mundo exterior à empresa (SOUZA-LOBO, 1991, p. 29).

O fato das mulheres terem sido, historicamente, designadas ao mundo privado e, consequentemente, ao trabalho doméstico, impôs restrições ao acesso delas na esfera pública, ao mundo do trabalho. Assim, para fazerem parte da população economicamente ativa as mulheres tiveram que se adequar tanto às imposições demandadas pelo mercado, quanto às estabelecidas pelo modelo de família patriarcal na qual estavam socialmente inseridas.

Na década de 1970, apesar da crescente mobilização das mulheres brasileiras atingidas pela “segunda onda” do movimento feminista em nível mundial, as ideologias sustentadoras de concepções patriarcais que destinam às mulheres a responsabilidade pelas atividades ligadas à reprodução, ainda se apresentavam como forças limitadoras ao ingresso e permanência das mulheres no mercado de trabalho.

Por certo, as particularidades que marcam o trabalho das mulheres, ainda que desempenhando atividades e assumindo ocupações similares às dos homens, acabam por reproduzir desigualdades no mundo do trabalho que demarcam condições de desvantagem para elas, no que diz respeito a cargos, salários e prestígio social.

Evidenciava-se, nesse contexto, uma divisão sexual desigual em termos de oportunidades de acesso, não só ao trabalho e aos recursos econômicos, como fonte de renda, crédito e capital, mas também a instrumentos que poderiam garantir superação dessa condição, como educação, qualificação, instâncias decisórias etc. A divisão sexual adquire formas conjunturais e históricas, se manifesta em diferentes instâncias da vida social e se estabelece como prática social, tornando-se um princípio organizador da desigualdade no trabalho (SOUZA-LOBO, 1991).

O acesso das mulheres ao mundo do trabalho, naquele contexto, ao contrário do que se podia esperar, não resultou, de imediato ou em médio prazo, em mudanças significativas no padrão tradicional de divisão das tarefas domésticas. As diferenças entre as práticas masculinas e femininas, no interior do grupo familiar, mantiveram regidas por referenciais simbólicos tradicionais. Segundo Iracema Guimarães (1997), essas práticas, socialmente

construídas, “constituem representações associadas às relações de gênero e resultam em experiências desiguais entre homens e mulheres nos mesmos espaços sociais” (GUIMARÃES, 1997, p. 49).

Essa realidade – vivida pelas mulheres brasileiras em seu processo de inserção no mundo do trabalho industrial – ratifica a experiência feminina na elaboração e execução das atividades domésticas, contribuindo para a permanência das subjetividades que são responsáveis pelas desigualdades nas esferas pública e privada. Também demarca a persistência de acepções acerca do fazer feminino que condicionam o acesso ou não, maior ou menor participação da mulher no mercado de trabalho e que não podem ser pensadas, unicamente, a partir do mundo da produção.

## 2.3.1 Desenvolvimento industrial e mercado de trabalho na Bahia, na década de 1970

Salvador apresentou crescimento ao longo do período colonial, motivado pelo seu papel de centro agroexportador e importador. Como centro consumidor da classe latifundiária, a cidade produzia um enorme excedente que explica a reputação de opulência que carrega durante mais de três séculos.

"Fazer negócio", comerciar, comprar, vender, revender, redistribuir, tal foi desde os começos a vocação de todos os habitantes de Salvador que fossem livres ou escravos, desembargadores da Relação ou simples aprendizes de algum ofício, viúvas desprovidas ou jovens representantes de profissões liberais. Salvador alimentava vários tipos de comerciantes: exportadores e importadores, lojistas vendeiros ou taverneiros, ambulantes de miudezas, de frutas e legumes, de comidas prontas.

(...)

No início do século XVIII, quase 10% dos artesãos da cidade são ourives, porcentagem que pode parecer enorme, mas que talvez se explica pela abundância de ouro que, na época, há no Brasil, pelo gosto das baianas pelas joias valiosas e pesadas, com as quais se embelezavam ou enfeitavam as imagens dos santos de sua devoção ((MATTOSO, 1983, p. 15/19).

A partir do século XIX, a cidade passou por um processo de decadência econômica que só começou efetivamente, a ser superada a partir da década de 1950, com a descoberta de petróleo em sua região metropolitana e a consequente instalação de refinarias e da indústria petroquímica. Nesse contexto, Salvador passou a receber fortes correntes migratórias que lhe fez superar, na década de 1970 a cifra de um milhão e meio de habitantes e lhe garantiu um

crescente processo de integração nas redes de comunicações, transportes, comércio e serviços (JELIN, 1980).

O desenvolvimento industrial na Bahia, assim como em outros estados do Nordeste, esteve atrelado ao projeto de integralização da industrialização encampado pelo Regime Militar na década de 1970, quando se constituiu um mercado de trabalho que reproduziu de forma ainda mais acentuada, as desigualdades que caracterizavam as áreas mais desenvolvidas do país, tanto no campo da categoria de gênero, quanto da categoria de classe e raça. O baixo índice de urbanização das cidades nordestinas, nesse período, impôs significativas diferenças no que diz respeito à força de trabalho masculina e feminina entre Salvador e cidades como São Paulo e Rio de Janeiro. As condições de vida e trabalho da população masculina e feminina apresentavam-se também, mais precárias aqui do que nas cidades industriais do Sudeste.

A Bahia inicia seu processo de industrialização acompanhando a tendência das outras regiões de exclusão do trabalho feminino, nas escassas indústrias desse setor. Com isto, reproduziu a tendência nacional de limitação de utilização da mão de obra feminina na indústria moderna, ficando, em sua grande maioria, alocada nos setores de serviços e com presença insignificante nos de operação e manutenção (BLAY, 1978; GUIMARÃES, 1994; AGIER; GUIMARÃES, 1995; PACHECO, 1997). O trabalho feminino mantinha-se, principalmente na área administrativa e laboratorial, fora dos setores considerados “pesados” da produção, sempre marcados, predominantemente, pela força de trabalho masculina.

Guimarães (1994) aponta que grande parte das mulheres que acessaram ao trabalho industrial apresentavam muitas dificuldades para manter-se no emprego, em função da difícil tarefa de ter que conciliar as exigências de um mercado altamente competitivo e seletivo e as tarefas mantidas na esfera privada, ou seja, as atividades domésticas. Esta realidade, embora não tenha impedido que as mulheres baianas ingressassem no mundo do trabalho, indicou um caminho que acabou por levá-las a trabalhos considerados “mais leves”, com menor exigência de qualificação e de baixa remuneração ou a atividades de alguns setores de serviços, como limpeza, alimentação, etc.

Com base em dados obtidos em censos demográficos entre as décadas de 1950 e 1980, Iracema Guimarães e Nádya Castro (1987), verificaram que a mulher ampliou seu espaço no mercado de trabalho no estado da Bahia. “Assim, se em 50 constituía 2,9% da PEA não agrícola, em 60 alcança a casa dos 35%, estabilizando-se em 32% em 1970 e 1980” (GUIMARÃES; CASTRO, 1987, p. 09). Esse crescimento foi acompanhado por uma

redistribuição do trabalho feminino nas esferas das atividades de consumo e circulação15. Tais dados apontaram para uma tendência de participação dos sexos nas ocupações existentes na Bahia, na década de 1950, mas também nas novas oportunidades de empregos abertas no estado entre as décadas de 1960 e 1980. As autoras observam que do total dos novos empregados na Bahia, nesse período, as mulheres representavam a metade do número de homens e estavam, em sua grande maioria, alocadas no setor de serviços, ao contrário dos homens, cuja maioria expressiva alocava-se na esfera da produção.

Do total da força de trabalho contratada pelas empresas do Polo Petroquímico de Camaçari, apenas 10% são mulheres. Elas encontram-se atuando no setor de laboratórios, exercendo atividades como analistas químicas e outras, ou ainda no setor administrativo. São atividades que requerem igualmente o segundo grau, o que faz supor a existência de algum traço de diferenciação das mulheres incorporadas nessas empresas (GUIMARÃES, 1997, p. 39).

A partir de pesquisa realizada no início da década de 1970, com uma amostra da população ativa acima de 18 anos da cidade de Salvador, Elizabeth Jelin (1980), confirma a tendência nacional de predominância feminina nas atividades domésticas. Não obstante a presença de mulheres no processo de produção capitalista, a autora destaca que nesse período, 63,3% das mulheres de 18 anos ou mais, não se ocupavam de forma remunerada, enquanto apenas 36,7% exerciam algum tipo de atividade remunerada.

Das mulheres soteropolitanas que trabalhavam remuneradamente, 16,8% estavam alocadas em serviços domésticos; 39,6% trabalhavam na produção simples de mercadorias, como produtoras independentes, numa variedade de tarefas; 19,4% trabalhavam em empresas capitalistas privadas, concentradas em poucas categorias profissionais; e, por fim, 24,2% encontravam-se empregadas na burocracia pública, em sua imensa maioria burocratas, professoras e enfermeiras (JELIN, 1980).

A pesquisa demonstrou que nos setores empresarial e do serviço público predominavam mulheres jovens o que, para a autora, podia ser explicado pelos requisitos educacionais dessas ocupações. Além disso, é grande o número de mulheres que abandonam o trabalho para assumirem a função de donas de casa depois da maternidade e disso resulta uma

15 No trabalho intitulado *O que é que a baiana faz? Os novos padrões da divisão sexual do trabalho nas atividades urbanas do Estado da Bahia*, Iracema B. Guimarães e Nadya A. Castro (1987), identificam empiricamente três esferas básicas da atividade econômica da força de trabalho: a esfera da produção que envolve os campos da extração, produção e transformação das matérias primas e as esferas da circulação e do consumo, que compõem o que se convencionou chamar de setor terciário da vida econômico-social.

constante renovação de mão de obra feminina nesses setores. Uma exceção significativa, naquele contexto, era a função de professora, onde as mulheres conseguem conciliar a tarefa docente com as necessidades de dona de casa, mantendo-se em atividade mesmo depois de se tornarem mães e durante um tempo maior de suas vidas.

Nesse sentido, constatou-se uma expansão da presença de mulheres em setores da burocracia pública, área da atividade produtiva que demonstravam maior grau de burocratização e formalização das relações de trabalho e onde as ocupações femininas estavam constituídas de formas mais claras e evidentes: as profissionais de nível médio – professoras e enfermeiras – e as empregadas de escritório.

Não obstante, ao compararmos o percentual de mulheres (19,4) e de homens (50,7), na economia capitalista privada, encontramos um hiato de 31,3 negativo, o que determina uma brecha de gênero bastante acentuada, demarcado um grau elevado de desigualdade entre mulheres e homens no que se refere à possibilidade de acesso ao trabalho na empresa capitalista durante a década de 1970. Para Jelin (1980), em termos de alocação de mão de obra feminina, Salvador reproduz o padrão de divisão sexual do trabalho estabelecido por normas culturais e por poderosos mecanismos que controlam a oferta e demanda de mão de obra, além da exploração do trabalho doméstico feminino, operando como peça integrante da dinâmica de acumulação capitalista.

A forma como a Bahia e, em particular, a cidade de Salvador, em seu contexto de industrialização, reproduziu a divisão sexual do trabalho, limitando o acesso das mulheres em determinados campos profissionais pode explicar, em parte, as condições e dificuldades que as estudantes da ETFBA estiveram submetidas em seu processo de formação técnica. Os entraves que lhes impediam de conseguir o estágio e o acesso ao mundo do trabalho, as restrições impostas pelas empresas em contratá-las e, principalmente a incapacidade da Escola Técnica de cumprir a promessa de lhes garantir o emprego após a profissionalização são indicativos de uma realidade generificada que essas estudantes vão vivenciar em seus contextos de formação e são focos de análise no capítulo a seguir.

## DISCURSOS E PRÁTICAS NA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DA BAHIA

Apresento neste capítulo os elementos que visibilizaram, na comunidade estudantil da ETFBA e no contexto pedagógico institucional da década de 1970, as representações de gênero, de raça e de classe e seu caráter definidor das identidades das estudantes pesquisadas.

Para isso identifico, à *priori*, o perfil da ETFBA como instituição de ensino técnico- profissional, buscando a partir da análise de documentos institucionais e das narrativas das estudantes, elementos que caracterizam e desenham o *modus operandi* da Escola em termos pedagógicos e administrativos.

Estabeleço como parâmetro de comparação os anos de 1960, de modo a verificar se ocorre crescimento da oferta de vagas e da procura pela Escola Técnica na década posterior e se esse processo está relacionado ao desenvolvimento econômico baiano, dos últimos anos da década de 1960 e durante a década de 1970, conforme analisado no segundo capítulo.

A seguir, confrontando práticas, contextos e discursos pedagógicos às expressões identitárias apresentadas nos relatos das ex-estudantes da ETFBA, procuro identificar o perfil da comunidade estudantil da instituição. Nesse sentido, enfatizo a forma como essas mulheres se identificam em termos de gênero, raça e classe, que representações expressam como estudantes em um campo social onde são minoria quantitativa e sociológica e, por fim, como analisam as situações de discriminações vivenciadas em seus processos de formação.

## Configuração estudantil da ETFBA, na década de 1970: identidades e representações

A partir de 1959 as escolas industriais técnicas foram transformadas em autarquias, passam a ter autonomia didática, assumindo a denominação de Escolas Técnicas Federais, acompanhadas dos nomes dos respectivos estados onde encontravam instaladas. Na década de 1960, a demanda por mão de obra oriunda da crescente industrialização, principalmente em estados das regiões Sul e Sudeste, apontava para a valorização do ensino industrial e para consequente ampliação da oferta de cursos profissionalizantes nas escolas técnicas.

Os processos de urbanização e industrialização, ocorridos a partir da retomada do modelo nacional-desenvolvimentista pelo regime militar instalado em 1964, constituiu-se como impulsionadores dessa conjuntura de expansão do ensino profissionalizante.16 A política

16 A população urbana brasileira passou de 45% do total da população em 1960, para 56 % em 1970, enquanto a produção de bens saiu de 38,19%, em 1960, para 45,7%, em 1970, na participação do Produto Interno Bruto (PIB). (CARMO, 2016).

educacional do regime militar, particularmente no campo da educação profissional, foi marcada pela criação do PRODEM – Programa de Ensino Médio (Profissional) e Superior de Curta Duração (Engenharia Ocupacional) – com o objetivo de “administrar e desenvolver os projetos, acordos e convênios estabelecidos com organismos financiadores e externos” (BRASIL, 1974, p. 22).

Visando responder às demandas oriundas do processo de crescimento, o governo federal, através do PRODEM, criou o curso de Engenharia de Operações no Rio de Janeiro e nas escolas técnicas do Paraná, Minas Gerais e Bahia (BRASIL, 1969a)17, responsabilizando- se pela expansão da infraestrutura, de modo a constituir o espaço necessário à instalação de laboratórios, maquinarias e instrumentos materiais e pela capacitação dos docentes para atuarem no campo específico de ensino das áreas técnicas. Essa dinâmica faz parte de um processo de cunho nacional que caracteriza a política econômica do Estado brasileiro, sob o controle do regime militar.

Completamente integrado à expansão e interesses do capitalismo internacional, o nacional desenvolvimentismo, a partir da segunda metade da década de 1960, caracterizou-se pela integração de outras áreas regionais, quando estados do Nordeste, em particular a Bahia, se tornaram focos de interesses de multinacionais, de grandes empresas nacionais18 e de ações estatais que visavam constituir a estrutura demandada por esse interesse.

Nesse período, a Escola Técnica Federal da Bahia começou a exibir um movimento de mudanças. Sua estrutura física foi ampliada, a fachada e o prédio administrativo reconstruídos e “foram instalados laboratórios e reequipada a Escola com a ajuda do Ministério da Educação e Cultura, em convênio com países do Leste europeu” (ETFBA, 1969, p. 05)19. Novos cursos, como os de Química em 1962, Eletrotécnica em 1965 e o de Mecânica em 1969, foram criados, juntando-se aos já existentes cursos de Estradas e Edificações, além do ginásio industrial,20 que só encerrou em 1971, em função do crescimento da demanda de

17 O Decreto-Lei nº 547, de 18 de abril de 1969, em seu. Art. 1º autorizou as Escolas Técnicas Federais mantidas pelo Ministério da Educação e Cultura “a organizar e manter cursos de curta duração, destinados a proporcionar formação profissional básica de nível superior e correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho regional e nacional”. Disponível em: <[http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-547-18-abril-1969-374120-publicacaooriginal-1-pe.html) [1969/decreto-lei-547-18-abril-1969-374120-publicacaooriginal-1-pe.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-547-18-abril-1969-374120-publicacaooriginal-1-pe.html)>. Acesso em: 20 set. 2017.

18 O projeto de integralização da industrialização encampado pelo governo brasileiro na década de 1970, do qual a Bahia foi foco principal, foi discutido no segundo capítulo, seçaõ 2.2.1., com o título Desenvolvimento industrial e mercado de trabalho na Bahia, na década de 1970.

19 Sobre o convênio firmado pelo Brasil com a República Democrática Alemã e a República Popular da Hungria, assim como o Decreto-lei nº 861, de 11 de setembro de 1969, que autoriza a contratação de empréstimos externos para aquisição de equipamentos e materiais de ensino nesses países, ver seçao 2.1.2. desta tese.

20 “No ano de 1963, a Escola Técnica oferecia cursos ordinários, compreendendo dois ciclos: o primeiro ciclo dizia respeito à aprendizagem industrial com diferentes cursos; e ao ginásio industrial ministrado em um só curso, secundário de primeiro ciclo com orientação técnica. O segundo ciclo envolvia o Colégio Técnico,

qualificação de técnicos de nível médio, para atender as indústrias que se instalavam no estado no início dessa década.



2.0 - Fachada do novo prédio da Escola Técnica Federal da Bahia – ETFBA: década de 1960. Fonte: Memorial Institucional do IFBA.

A pesquisa documental, realizada a partir das atas do Conselho de Representantes21 da ETFBA, apontou uma condição que contradiz com esse processo de reformas estruturais e acadêmico-pedagógicas, ao apresentar, na segunda metade da década de 1960, uma preocupação institucional com a “reduzida procura pela formação técnica industrial” no estado. Em reunião de 11 de outubro de 1966, o Conselho indicou a necessidade de consultar o mercado de trabalho e “aproveitar a capacidade ociosa da Escola, estabelecendo cursos intensivos de seis meses ou um ano para preparar técnicos” (ETFBA, 1966/1970, Livro 02, p. 05).

Reforçando essa condição, em relatório realizado pela Missão de Orientação da Diretoria de Ensino Industrial (DEI) do MEC, em 1966, foi apresentada uma indicação de que a ETFBA encaminhasse medidas de incentivo e expansão do ensino industrial no estado (Ibdem, p. 12). Como resultado desta recomendação, na Ata da 59ª sessão ordinária do

constituído por diferentes cursos. Os de aprendizagem industrial destinavam-se a oferecer aos jovens de 14 anos conhecimentos elementares para a aprendizagem de um ofício. (...) O Ginásio Industrial tinha quatro anos de duração, organizado em séries, com os objetivos de ampliar os fundamentos de cultura, explorar aptidões e desenvolver capacidades, bem como proporcionar aos alunos conhecimento de iniciação em atividades produtivas, salientando a importância do papel da ciência e da tecnologia na sociedade contemporânea. O currículo desses cursos incluía as matérias de cultura geral, as práticas de oficinas e as práticas educativas. Este curso foi encerrado em 1971” (FARTES, 2009, p. 54).

21 “Em 1959, a Escola, por força da Lei 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, adquiriu autonomia didática, administrativa, técnica e financeira, e essa legislação determinou que os estabelecimentos de ensino industrial fossem administrados por um Conselho de Representantes, responsável pela gestão financeira e um Conselho de Professores, como órgão pedagógico-didático da instituição” (Ibidem, p. 53).

Conselho de Representantes da ETFBA, de 11 de outubro de 1966, há indicação de que se fizesse propaganda em ginásios de Salvador e nos meios de comunicação, para ampliar o interesse em relação aos cursos da Escola (Ibdem, p. 04-05). Na 60ª reunião do mesmo conselho, em 23 de novembro de 1966, se discutiu medidas pertinentes para aumentar o interesse da população pela Escola e ampliar o número de inscrições para o ginásio industrial (Ibdem, p. 06-07).

A tentativa de formular uma possível explicação para a reduzida busca pela formação técnica pelos jovens baianos, no final da década de 1960, me indicou uma associação com as características da economia local e estadual. Nesse período, embora já apontassem alguns sinais de recuperação econômica e algumas das condições que irão favorecer o desenvolvimento da década posterior já se formulavam, o resultado delas só será sentido, de forma mais concreta, a partir da década de 1970 (ALMEIDA, 2008).

Quanto aos encaminhamentos sugeridos pelo Conselho de Representantes e pela Missão de Orientação da Diretoria de Ensino Industrial (DEI), não encontrei, nos documentos institucionais e nem nos jornais da época, indicações de que essa orientação tenha sido cumprida e, tendo se realizado, alguma referência aos seus resultados. Entretanto, a extinção do ginásio industrial, em 1971, é indicativa de que o objetivo de ampliar o interesse por esse curso não foi atingido. Por outro lado, a ampliação do número de estudantes e dos cursos técnicos oferecidos pela Escola, a partir daí, não deixam dúvidas quanto ao êxito da campanha para aumentar o interesse pela formação profissional junto à população jovem de Salvador.

Paradoxalmente, os relatos de estudantes que acessaram a ETFBA, nos primeiros anos da década de 1970, ainda assinalam certo desconhecimento em relação à instituição de ensino e a formação profissional por ela promovida, como é o caso do relato de Ana Alice, à época estudante de Eletrotécnica:

Fui procurada por uma prima minha que me disse: “- Olha eu vou fazer a Escola Técnica, você não quer estudar comigo? Eu não conhecia a Escola Técnica, naquela época muito pouco se ouvia falar dela. Eu tinha só um amigo que fazia Estradas, a gente andava muito juntos e ele às vezes falava da escola (Ana Alice, 22 mar. 2016).

Francisca (29 abr. 2016) também apresenta esse desconhecimento e diz “não ter noção clara do que era o curso de Eletrotécnica”, porque “a gente não tinha nenhuma ideia do que se estudava na Escola Técnica”, enquanto Zahidé (05 abr. 2016), estudante de Metalurgia, conclui: “No bairro que eu morava as pessoas nem sabiam o que era a Escola Técnica e quando eu falava que estudava aqui achavam muito estranho”.

Corrobora com essa constatação, a proposta de um conselheiro, em reunião do dia 23 de novembro de 1966, de promover “maior integração entre o Conselho de Representantes e os dirigentes da Federação das Indústrias e mesmo empresas como a Petrobrás e órgãos do governo, para melhor divulgação da Escola e seus cursos” (ETFBA, 1966/1970, Livro 2, p. 09). Tal preocupação faz sentido ao se constatar uma preocupação com a formação dos técnicos para atender as indústrias que começavam a se instalar na Bahia, sem que se associasse, naturalmente, à formação na ETFBA, conforme se enuncia na reportagem do Diário de Notícias, de 18 de janeiro de 1966:

Estamos assistindo o Brasil impelido a um desenvolvimento de grande proporção, sem contar nem dispor de povo capaz de atender a demanda de conhecimentos técnicos imprescindíveis.

Mesmo contando com a versatilidade, com a grande facilidade de adaptação de que, felizmente, é dotado o nosso operário, o pronunciado débito sócio- cultural *(sic)* e educacional, desequilibra as funções e provoca demérito.

Aí está a grande empresa, a Petrobrás, que nos oferece o campo para observação desta afirmativa. Em particular, o nosso Estado se propõe a criar um grande parque industrial, que será um passo agigantado no sentido do progresso. Em paralelo com o projeto do ambicionado parque industrial, deve-se planejar, também, e de imediato a preparação de técnicos nas diversas especialidades que será de precisar, criando escolas técnicas.

Que se coloque ao alcance das reais vocações o ambiente educacional e cultural, despido de preconceito, e possibilidade dos mais necessitados.

Que se ofereça amparo às instituições de caráter privado que queiram ajudar o governo, incrementando o ensino técnico que tanto precisamos.

Que se prepare a docência das Escolas Técnico-profissionais, de acordo *(sic)* com a tendência vocacional dos elementos que irão ministrar as disciplinas, a fim de evitar-se a comercialização do ensino tão prejudicial aos nossos interesses pátrios (BPEB, DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1966, p. 02).

O fato da ETFBA não ser apresentada como o espaço de formação capaz de atender essa demanda, é indicativo da pequena relação entre a instituição e as empresas que compunham o parque industrial que se instalava em solo baiano. Isso explica, em parte, a recomendação do conselheiro de integrar a Escola e as indústrias através de uma associação entre seu Conselho Dirigente e a Federação das Indústrias. Essa recomendação ganhou força nos últimos anos da década de 1960 e, no ano de 1971, se concretizou em um convênio firmado pela instituição e o CIEE (Centro de Integração Escola-Empresa), de São Paulo, para instalação do Serviço de Integração Escola-Empresa na ETFBA (ETFBA, 1970/1972, Livro 03, p.14).

Na 124ª sessão do Conselho de Representantes da ETFBA, de 30 de dezembro de 1971, o Diretor comunicou que “já está sendo implantado nesta Escola o SIEE (Serviço de

Integração Escola-Empresa)”, que “os alunos que concluírem a 3ª série dos cursos de Eletrotécnica, Química e Mecânica já estão praticamente todos colocados, alguns já empregados, outros como estagiários” e que já está em curso a “ampliação física da Escola com a criação de novos pavilhões de aulas e oficina de máquinas de mecânica” (ETFBA, 1970/1972, Livro 03, p. 18).

Resulta desse processo a ampliação da oferta de vagas na Escola. Nesse sentido, o Presidente do Conselho de Representantes, em sessão de 29 de fevereiro de 1972, comunicou que “devido a grande procura que teve a Escola este ano, autorizou o diretor a aumentar o número de matrículas com a criação de mais uma turma dos quatro cursos mais procurados. Esse aumento de matrícula buscou atender ao aumento da procura das indústrias de referência àqueles cursos” (ETFBA, 1970/1972, Livro 03, p. 25).

Encontra-se relacionado a esse contexto de ampliação, vivenciado pela ETFBA, a própria dinâmica da economia local e estadual, cujo crescimento esteve condicionado às possibilidades de oferta de mão-de-obra qualificada e de baixo custo. Como apresentado no segundo capítulo, esse processo, iniciado no final da década de 1950 com a criação da Refinaria Landulpho Alves (RLAM) e ampliado pela instalação do Centro Industrial de Aratu (CIA), de empresas estatais como Petrobrás, Eletrobrás e TELEBAHIA, culminou, na segunda metade da década de 1970, com a implantação do Polo Petroquímico de Camaçari (PPC) e foi a justificativa mais forte para o aumento da busca pela formação técnica e a consequente ampliação do número de cursos oferecidos pela instituição. “Em 1975 a Escola já oferecia os cursos de Edificações, Eletrotécnica, Estradas, Geologia, Instrumentação, Mecânica, Metalurgia, Química, Saneamento e Telecomunicações” (PINHO, 1989, p. 08).

No início da década era evidente a associação entre as diretrizes formativas da Escola e o processo de desenvolvimento que se constituía na Bahia. Em 1973, foi elaborado o Projeto para Formação Profissional de Técnicos de Nível Médio para a indústria do Complexo Básico do Polo Petroquímico do Nordeste (COPENE), cujos objetivos eram:

A elevação dos padrões qualitativos da população ativa da Área Metropolitana de Salvador, através da habilitação e qualificação profissional escolar para as indústrias petroquímicas; o aperfeiçoamento dos técnicos Químicos, Eletrotécnicos e Mecânicos para capacitá-los às indústrias petroquímicas; a criação do curso de Instrumentação, capacitando o jovem técnico para lidar com instrumentos pneumáticos, elétricos e eletrônicos (1973-1977) (ETFBA, 1977, p. 07).

Em um plano macro, a perspectiva de promover uma efetiva integração entre as empresas e as escolas técnicas indicou uma política nacional cujos resultados principais foram: a instituição da Lei 6.297/75, que beneficiava com descontos no imposto de renda as empresas que executassem projetos próprios de formação da mão de obra e a criação do Sistema Nacional de Mão de Obra, do Conselho Federal de Mão de Obra, da Secretaria de Mão de Obra, do Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Mão de Obra (PRODEMO) e do Centro de Integração Escola-Empresa (CIEE). Essa política apresentava como objetivo ajustar o ensino técnico às necessidades do binômio então denominado “Segurança e Desenvolvimento” (FARTES, 2009).

As exigências impostas pelos novos processos produtivos indicaram novas dinâmicas à ETFBA que segundo o Professor Ruy Santos Filho, diretor da instituição entre 1974 a 1986, se viu “na contingência de ampliar o seu esforço no sentido da formação urgente de maior número possível de mão-de-obra *(sic)* qualificada” (SANTOS FILHO, 1984, s/p.). Atendendo a esta demanda, ainda segundo Ruy Santos, foi necessário:

Fazer constantes readaptações das grades curriculares de nossos cursos, suprimir cursos, criar novos cursos, abrir salas de aulas, implantar novos laboratórios e oficinas (...) celebrar centenas de convênios com empresas industriais nascentes, enfim, dar um novo sentido à velha “Escola do Mingau”22, a fim de que ela pudesse atender na sua plenitude, às exigências de uma nova era ” (SANTOS FILHO, 1984, s/p.).

Completamente coerente com a dinâmica econômica do estado e em cumprimento da decisão do Conselho, os documentos institucionais atestam o início da ampliação da oferta de vagas, a partir do ano de 1972, passando de duas turmas para três, nos cursos de Eletrotécnica e de Mecânica23, quantidade que se mantém até meados da década, quando retornam, em 1977, para oferta de duas turmas,24 conforme se observa na Tabela 1.

22 Forma como a Escola de Aprendizes e Artífices ficou conhecida pela sociedade baiana, conforme explicado no segundo capítulo.

23 O curso de Metalurgia foi criado em 1974, no contexto da expansão do ensino industrial, a partir da ampliação do polo industrial com oferta de 01(uma) turma ao ano (LESSA, 2002).

24 Não encontrei explicações oficiais para a redução de turmas a partir de 1977 e se, a princípio, isto me pareceu uma contradição – os dados quantitativos demonstram um aumento progressivo das inscrições de pretendentes aos cursos da ETFBA e do número de alunos, em todos os anos da década de 1970 – consigo relacionar esse fato à criação de 5 (cinco) novos cursos entre 1974-75, o que pode ter concorrido para maior distribuição dos estudantes nos 10 (dez) cursos, em contrapartida aos 5 (cinco) existentes até 1974.

**TABELA 1** – Quantitativo de turmas por curso da ETFBA, na década de 1970

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **ANO/SEM.** | **ELETROTÉCNICA** | **MECÂNICA** | **METALURGIA** |
| 1970 | 02 | 02 | - |
| 1971 | 02 | 02 | - |
| 1972 | 03 | 03 | - |
| 1973 | 03 | 03 | - |
| 1974 | 03 | 03 | 01 |
| 1975 / 1º s  1975 / 2º s | 03  03 | 03  03 | SI 01 |
| 1976 / 1º s  1976 / 2º s | 03  03 | 03  02 | 01  SI |
| 1977 / 1º s  1977 / 2º s | 02  02 | 02  02 | 01  01 |
| 1978 / 1º s  1978 / 2º s | 02  02 | 02  02 | 01  01 |
| 1979 / 1º s  1979 / 2º s | 02  02 | 02  02 | 01  01 |
| 1980 1º s  1980 2º s | 02  02 | 02  02 | 01  01 |

Legenda: SI = Sem Informação

Fonte: Livros de Turmas da ETFBA, década de 1970 / Arquivo GRA25 do IFBA.

Dados obtidos em Lessa (1980; 2009), comprovam a expansão quantitativa da escola, assim como apresentam bases para identificar a forma como ela foi se adequando, em termos qualitativos, às necessidades do mercado em expansão.

Em 1960 o número de alunos matriculados era de 427, em 1970, 1008 e em 1980, de 2.848 (para o 1º semestre). Por outro lado, observa-se também que as mudanças não se deram só a nível quantitativo – aumento do número de matrículas. Verifica-se uma mudança na estrutura curricular, com o surgimento de novos cursos e o desaparecimento de outros para acompanhar a realidade socioeconômica regional e mesmo nacional LESSA, 1980, s/p).

Em 1973, a população estudantil da Escola era de 1.422 alunos e, em 1974, o total de candidatos ao Exame de Seleção, aos diversos Cursos oferecidos pela Escola, foi de 5.020 e o de alunos matriculados, 1.798. Neste ano de 1974, foram criados os cursos de Saneamento, Instrumentação, Metalurgia e Telecomunicações, juntando-se aos já existentes de Estradas, Edificações, Química, Eletrotécnica e Mecânica. (...) Neste ano de 1975, foi criado o Curso de Geologia e a população da Escola era de 114 técnicos- administrativos, 152 docentes e 2.576 alunos. Em 1976, 9.130 pretendentes inscreveram-se para o Exame de Seleção da Escola concorrendo para admissão nos cursos Básico, Edificações, Estradas, Saneamento, Química, Eletrotécnica, Instrumentação, Mecânica, Telecomunicações, Geologia e Metalurgia (LESSA, 2009, s/p).

25 GRA - Gerência de Registros Acadêmicos do Instituto Federal da Bahia.

Ao longo da década, a relação entre a ETFBA e as empresas que se instalavam no estado, no contexto do desenvolvimento industrial, foi se estreitando, comprovando o vínculo entre a criação de novos cursos, a ampliação do número de vagas, o aumento da procura pela Escola e de investimento em qualificação de pessoal com as necessidades de mão de obra qualificada para atender demandas oriundas das indústrias. São frequentes as informações, contidas em documentos institucionais, que comprovam o fortalecimento desse vínculo. No ano de 1971, o Conselho de Representantes da ETFBA analisa “a situação da Escola visando obter um melhor rendimento escolar, face à procura de técnicos por parte da indústria” (ETFBA, 1970/1972. Livro 03, p. 17), evidenciando o papel da escola enquanto parte da engrenagem capitalista que se instalou na Bahia naquele contexto.

Anos depois, um episódio representa prova concreta do grau de fortalecimento desse vínculo e do poder que a indústria passou a exercer nas decisões da instituição. Em reunião, do dia 25 de outubro de 1974, em que se tratava do envio da lista tríplice ao Ministério da Educação para a escolha do futuro diretor da ETFBA, os conselheiros debatem uma nota publicada no jornal Tribuna da Bahia, do dia 24 de outubro de 1974, apresentando denúncia dos professores da Escola Técnica contra o Conselho de Representantes, em particular contra a pessoa do Presidente do Conselho (ETFBA, 1974/1990, Livro OY). Com o título *Professores condenam manobra do Conselho da Escola Técnica,* a nota apresentava o seguinte teor:

Professores da Escola Técnica Federal da Bahia estão se movimentando contra o Conselho de Representantes que dirige a escola. Na semana passada, os professores foram convocados a indicar nomes que comporiam uma lista tríplice para ser enviada ao Ministério da Educação, órgão que faria a escolha final do diretor da escola.

Entretanto, os nomes escolhidos pela quase totalidade dos 103 professores da ETFBa, não constam da lista enviada ao Mec e o presidente do Conselho, Walfrido Moraes, afirma que não a divulgará nem mesmo internamente, antes de formalizar sua entrega ao Ministério.

(...) Nenhum professor se arrisca a qualquer comentário ou afirmação, mas pelos corredores comenta-se que os nomes escolhidos pelo corpo docente são: Ramiro Herculano Fonseca, Pedro Martins, Maria da Conceição Fontes (Supervisora da Coordenação de Ensino) e Antônio Carlos Scardino, ex- supervisor da escola.

(...) Os professores da Escola Técnica redigiram nota, enviada à TRIBUNA, com o seguinte teor:

“Senhor Redator: O corpo docente da Escola Técnica Federal da Bahia foi convocado pelo Conselho de Representantes, a fim de indicar nomes de professores capazes de assumir a direção da Escola para constituir a lista tríplice que esse mesmo Conselho devia encaminhar ao Ministério da Educação.

Os professores aderiram ao apelo com presteza, encarando esta convocação com a máxima seriedade em virtude de terem sido conclamados por tão significativo órgão. O comparecimento foi em massa, deixando muitos dos professores suas atividades em outros Estabelecimentos cônscios de sua responsabilidade pessoal e da importância decisiva que tal fato acarretaria para a Escola.

Foram eleitos quatro com a maioria absoluta de votos, quatro professores de comprovada eficiência, dotados de qualificação para o cargo em pauta.

Entretanto, este mesmo corpo docente foi informado de que nenhum dos nomes indicados consta na lista tríplice já enviada ao Ministério.

O corpo docente – elemento fundamental da escola – braços que trabalham e mentes que refletem, através da imprensa, faz um apelo ao **Conselho de Representantes** para que só o consulte quando suas opiniões merecerem respeito e acatamento.

Agradecemos,

Os professores da Escola Técnica Federal da Bahia” (BPCB, TRIBUNA DA BAHIA, 1974).

Em meio às discussões, o diretor interino, Prof. Nazir Ribeiro Fragoso26, apresentou discordância com a lista encaminhada e solicitou demissão do cargo, segundo a Ata da reunião, por estar “inconformado por seu nome não ter sido designado como primeiro da lista tríplice” (ETFBA, 1974/1990, Livro OU, s/p). O representante da Confederação da Indústria, Nemésio Diógenes Neto, “se coloca contra a denúncia e, em defesa do Presidente do Conselho, ameaça se desligar do Conselho depois de levar o problema para a próxima reunião da Federação da Indústria” (Idem).

A questão foi retomada em reunião posterior, realizada em 31 de outubro de 1974 e solucionada com o afastamento do Prof. Nazir Ribeiro da direção e do Conselho e com a escolha do Prof. Pedro Martins de Lima para assumir interinamente a direção da ETFBA” (ETFBA, 1974/1990, Livro OU, s/p). Esta solução possibilitou a continuidade da participação do conselheiro representante da indústria e comprovou o papel decisório que a Federação das Indústrias do Estado da Bahia (FIEB) assumiu na instituição responsável pela formação de técnicos industriais no estado.

Estreitando ainda mais os laços entre a Escola e a FIEB, inúmeras ações institucionais foram implementadas em anos posteriores. Em 1975, a partir da Portaria 518/75, se estabeleceu o Regimento Interno da Escola Técnica Federal da Bahia, respaldado pelo Parecer 45/72 do Conselho Federal de Educação, dotando a instituição de uma organização pedagógica e administrativa adequada às necessidades econômicas do estado e as exigências

26 Interventor do Ministério da Educação e Cultura, nomeado em 22 de agosto de 1973, pela Portaria nº 190 BSB. In: LESSA, José Silva. **Escola Técnica Federal da Bahia** - ETFBA - 1970/1980. Blog: Educação em Destaque, abril de 2009. Disponível em: <<http://secbahia.blogspot.com.br/2009/04/escola-tecnica-federal-da-> bahia-etfba\_25.html>. Acesso em: 20 set. 2017.

do mercado de trabalho. Ao estabelecer as normas e condutas necessárias à formação de uma mão de obra capaz de responder às demandas das empresas capitalistas, o Regimento da ETFBA representava o ponto alto de ações iniciadas em anos anteriores, integrando oficialmente a Escola e a indústria.

Em 1976, realizou-se o I Encontro Escola-Empresa, com o objetivo de integrar a Escola e as empresas locais, “a fim de melhor facilitar a colocação de nossos técnicos” (ETFBA, 1974/1990, Livro OU, s/p). O evento contou com a participação da “Petrobras, Soares Leoni, Góes Cohabita, Sibra, Polo Industrial de Feira de Santana e outras mais” (Idem). Um ano depois, em reunião da diretoria da ETFBA com os chefes dos órgãos de direção superior, foi anunciada a participação da chefia do Departamento de Administração (DPAD), de uma supervisora e uma orientadora em um curso de Integração Escola-Empresa, promovido pelo Centro Nacional de Aperfeiçoamento e Formação Profissional (CENAFOR), na cidade de São Paulo (ETFBA, 1976/1982, Livro 05, p. 45).

Foi grande o esforço institucional para constituir uma dinâmica de integração e o estreitamento do vínculo entre a ETFBA e as empresas instaladas em Salvador e em sua região metropolitana. Isto gerou resultados significativos em termos de alocação de estagiários e de técnicos egressos da instituição. Segundo Lessa (2002), esta dinâmica, aliada ao cenário de desenvolvimento econômico do estado, acarretou maiores perspectivas para os técnicos formados na Escola Técnica, ampliando as possibilidades de estágio e de vagas reais de empregos para os seus egressos.

Em suas narrativas, as estudantes atestam a estreita relação entre formação e trabalho e a definem como decisiva para suas escolhas pela profissionalização na ETFBA.

Fazer Escola Técnica é ter assim um emprego garantido. Se falava muito dessa relação: formação técnica e emprego (Ana Alice, 22 mar. 2016).

Engraçado era o seguinte: uma certeza que terminava o curso e ia estar empregado” (Francisca, 29 abr. 2016).

Vim fazer o curso porque era de família pobre e precisava trabalhar. Um amigo que morava no mesmo prédio que eu e estudava na Escola Técnica me disse: ‘- Vá estudar na Escola Técnica, você vai gostar e logo vai poder trabalhar’ (Zahidé, 05 abr. 2016).

Minha mãe tinha falecido. (...) Meus irmãos mais velhos casaram e ficou eu com a responsabilidade. Então precisava sair do curso e trabalhar (Lili, 05 abr. 2016).

Vim de família muito humilde e o que mais queria era trabalhar e ganhar dinheiro. Naquela época o que mais se falava era que, na Escola Técnica, se formou tinha trabalho garantido (Luiza, 26 abr. 2016).

A relação entre escola/empresa, formação/trabalho, apresentada nessas narrativas, pode ser entendida, em um contexto mais geral, pelo papel que o ensino técnico industrial apresentou, mesmo depois do projeto de profissionalização de todo o ensino do 2º grau da Lei 5692/71, ao se constituir como “principal fonte de fornecimento de mão-de-obra especializada em nível médio” (MACHADO, 1982, p. 69). No contexto do desenvolvimento brasileiro – sob a responsabilidade dos governos militares e fundamentado, ideologicamente, pelo binômio Segurança e Desenvolvimento27 – as recomendações normativas, após a tentativa de constituição de uma única rede de ensino com a Reforma da LDB de 1971, indicam a adaptação do ensino técnico às necessidades da acumulação capitalista no país28.

Os estudos sobre as regulamentações do ensino técnico da década de 1970, constituídas pela Lei 5692/71 e pelos Pareceres 45/72 e 76/75, apontam suas contradições e constatam a forma como o projeto de profissionalização do ensino do 2º grau, proposto pelos primeiros, é negado e diluído pelo último e definitivamente adaptada aos interesses das necessidades do capital pela Lei 6297/75.

Para Mirian Warde (1977), a inviabilidade da profissionalização compulsória pode ser explicada pela rejeição da escola capitalista à unidade entre teoria e prática, pois ela representa, *per si*, a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual. O debate em torno da inviabilidade da profissionalização proposta pela Reforma, assim como das mudanças no projeto trazidas pelo Parecer 76/75, já apontava, em meados da década de 1970, que havia uma tendência, imposta pelas demandas do capitalismo brasileiro, de preservar o ensino técnico industrial tal como existia antes da LDB/71.

Naquele momento, os adeptos do modelo de profissionalização atrelada às demandas do mercado de trabalho defendiam que os cursos oferecidos pelas escolas técnicas deveriam estar adaptados às necessidades das empresas e terem como objetivo a solução de problemas da produção. A formação profissional seria, nessa perspectiva, responsável pela conformação

27 “A propaganda do regime seria construída sob dois pilares, segurança e desenvolvimento. Mais do que um slogan, essas palavras traduziam um conjunto de ideias, uma doutrina construída em mais de uma década e difundida a partir da Escola Superior de Guerra, mas que, ainda assim, só consegue se tornar predominante dentro das forças armadas e influenciar a opinião pública a partir da sua adoção por parte das elites civis.” (FAGUNDES, 2014, p. 72).

28 “Os interesses empresariais propiciavam uma sintonia fina com a doutrina desenvolvida na ESG. No modelo econômico da Escola, a questão da segurança nacional está intimamente ligada ao desenvolvimento que, por sua vez, está ligado ao planejamento, à industrialização calcada na burguesia nacional e participação do Estado na formação de mão-de-obra especializada, na busca da utilização efetiva dos recursos naturais e na construção de redes de transporte e comunicação capazes de integrar o território. Assim, entre os fatores mais importantes para a segurança nacional destacavam-se a eficácia de seus setores industriais e a capacidade de acumulação de capital” (ESG. Manual Básico da Escola Superior de Guerra, 2005 apud FAGUNDES, 2014, p. 74). Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/Opsis/article/viewFile/28656/17885>>. Acesso em: 11 out. 2017.

do trabalhador às constantes mudanças ocorridas na realidade do trabalho. Para isso, defendiam a interação direta entre as empresas e as escolas responsáveis pelo ensino técnico, com vínculos de cooperação que garantam a otimização dos investimentos no processo de formação da força de trabalho (WARDE, 1977; MACHADO, 1982; ROMANELLI, 1985).

Assim se expressaram dois teóricos defensores da integração empresa/escola, na década de 1970:

A empresa tem que cooperar, técnica e financeiramente, com oferecimento de estágios para treinamento e com recursos para despesa com ensino e pesquisas, para que possa influir na seleção, tipo de formação e preparo dos técnicos de que carece, recebendo-os perfeitamente ajustados às suas necessidades e objetivos (ARAGÃO, s/d, s/p).

A integração possibilita a realização de contatos com os quadros empresariais, com situações reais de trabalho; oferece resultados favoráveis aos professores, proporcionando-lhes oportunidades de contatos com situações reais de trabalho, com novas máquinas e equipamentos, com quadros dirigentes, possibilitando-os conhecer as dificuldades encontradas pelas empresas no aproveitamento dos egressos (..); Além do mais, os quadros das empresas também são beneficiadas graças a permuta de ideias e de experiências com o pessoal das escolas (BREJON, 1976, p. 156).

Corroborando com essas ideias, as entrevistadas registram a importância desse vínculo para ampliação da oferta de estágios ao longo da década. Para grande parte delas, foi marcante o fato de não faltar aos estudantes da Escola Técnica postos de estágios em distintas indústrias e empresas, embora houvesse, em grande parte delas, restrições em relação ao sexo.

Para Francisca, por exemplo, a larga oferta deixava os estudantes indecisos na escolha pela empresa.

Os colegas chegavam nos quadros da Escola e tinham dificuldade: era tantas vagas de estágio e emprego que ficavam escolhendo o que queriam. A restrição era essa questão: a mulher pode trabalhar nessa área? Não pode. Eu me lembro que os colegas escolhiam onde queriam estagiar, porque sobravam vagas pra eles (Francisca, 24 abr. 2016).

Leolinda também aponta essa abundância de vagas para estágio e emprego e, como as demais, reconhece que os homens eram os favorecidos, constatando a dificuldade enfrentada

pelas meninas para conseguirem estágio interessante. Segundo ela, “tinham muitas vagas, mas sempre com exigência de que fossem encaminhados homens” (Leolinda, 25 mai. 2016)29.

Também é possível associar o crescimento da busca pela profissionalização nas escolas técnicas de todo o país, com o conjunto de mudanças educacionais, oriundas do projeto educacional implantado pelos governos militares, que culminará com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 – Lei 5692/71. Incapaz de cumprir a profissionalização compulsória, estabelecida pela Reforma como exigência da expansão desenvolvimentista e da demanda crescente de mão de obra qualificada no país, dela oriunda, a rede estadual de ensino se enfraqueceu, perdendo qualidade e eficiência (MANFREDI, 2002; MORAES, 1999).

A rede federal, por sua vez, se destacou, ganhou notoriedade e passou a ser reconhecida como espaço de ensino de excelência, com forte associação com a empregabilidade e, por isso, como foco de atenção e escolha de jovens que procuravam rápida inserção no mundo do trabalho.

Embora tendo mudado consideravelmente o perfil socioeconômico de seus alunos que, nos tempos da “Escola do Mingau”, era constituído, na quase totalidade, por meninos oriundos das camadas de baixa renda, a ETFBA dos anos 70 ainda conserva uma certa tradição de porta de ingresso no mundo do trabalho para aqueles jovens cuja imediaticidade de alocação no mercado é uma realidade (FARTES, 2009, p. 67).

É compreensível, nessa conjuntura, não só o aumento de estudantes na ETFBA, como também a crescente entrada de mulheres nesse espaço formativo, considerado sócio e culturalmente como próprio para homens30. Esse perfil explica, em parte, o fato das mulheres pesquisadas apresentarem certo desconhecimento em relação ao curso que escolheram, no processo seletivo que lhes garantiu acesso à Escola.

A escolha pelo curso e pela profissão foi casual para a maioria das mulheres ouvidas. Ao optarem por fazer a seleção da Escola Técnica não tinham conhecimento do significado de

29As questões relativas à limitação de acesso aos estágios para as mulheres, estudantes dos cursos técnicos industriais de Eletrotécnica, Mecânica e Metalurgia, a forma como eram tratadas nas empresas quando obrigadas pela exigência institucional, eram encaminhadas às poucas organizações que as aceitavam e, por fim, a exclusão dos postos de trabalho pela exigência do sexo masculino para compor as vagas oferecidas, são analisadas, de forma mais específica, no capítulo quatro, seção 4.1, quando relaciono estes elementos à inserção dessas estudantes à carreira docente, iniciada como auxiliar de ensino na própria escola que acabava de lhes formar técnicas industriais.

30 A discussão acerca da construção social da Escola Técnica como “escola de homens e para homens” é realizada adiante, seção 3.2, com o objetivo de explicar porque a sociedade soteropolitana considerava um desajuste as meninas estarem estudando na ETFBA e, principalmente, cursando áreas profissionais “inconcebíveis” para mulheres, como Eletrotécnica, Mecânica e Metalurgia.

cada área profissional e, por isso, foram levadas pelas circunstâncias ou influenciadas por algum amigo/amiga a escolher determinado curso profissionalizante. Zahidé demonstra esse desconhecimento, assumindo que “não sabia o que era Metalurgia, não tinha a menor ideia do que fazia um profissional de metalurgia” (Zahidé, 05 abr. 2016), enquanto Francisca reconhece que “não tinha, com clareza, a noção do que era o curso de Eletrotécnica” (Francisca, 24 abr. 2016).

Outras entrevistadas também demonstraram pouco conhecimento sobre a área escolhida ao declararem:

Porque que eu optei por Eletrotécnica? Não foi uma opção segura, não foi uma opção porque eu gostava, porque eu sabia o que era. Eu sequer sabia o que fazia um eletrotécnico. (...) Eu me matriculei em Eletrotécnica com toda insegurança que você possa imaginar. Porque eu realmente não sabia o que vinha pela frente. (...) Eu não sabia o que era e não tinha ideia do que ia ter que fazer (Ana Alice, 22 mar. 2016).

Nem sabia o que era e o que se fazia no curso de Mecânica. Eu soube que um vizinho meu tinha estudado aqui. Perguntei a ele como era e disse: “eu vou fazer o curso de Mecânica” e ele disse: “faça que é ótimo. Não sei porque escolhi Mecânica. Foi a primeira coisa que veio na minha cabeça (Lili, 05 abr. 2016).

O desconhecimento, apresentado pelas estudantes em relação ao curso escolhido e às atividades profissionais equivalentes, relaciona-se com a formação cultural que identifica como masculinos os trabalhos que exigem competências como manejo de máquinas e domínio tecnológico e como femininos os que envolvem tarefas manuais, de cuidado e conservação.

A inserção das mulheres no contexto do mundo do trabalho remunerado se deu sob bases histórico-culturais designadoras de atributos e papeis diferenciados para homens e mulheres. Nesse caso, o gênero se apresenta como uma categoria de construção de espaços laborais assimétricos e hierárquicos, refletindo classificações e representações sociais que se estruturam em uma divisão sexual do trabalho (SOUZA-LOBO, 1991; HIRATA; KERGOAT, 1994, 2007; KERGOAT, 2003, CHIES, 2010).

Retratando a bipolarização que o mundo do trabalho reflete naquele contexto histórico, a escolha pela profissão foi direcionada pela forma como a sociedade definia/define os papéis que cada sexo devia/deve assumir. Assim, homens e mulheres realizam suas escolhas profissionais a partir de convenções sociais que determinam o que é adequado à condição de cada sexo, o que é estabelecido culturalmente como atividade masculina e atividade feminina.



3.0 - Aula prática de Eletrônica – ETFBA: década de 1960. Fonte: Memorial Institucional do IFBA

Os dados apresentados por Cristina Bruschini (2007) em pesquisa sobre as mulheres no ensino profissional (embora ultrapasse os limites temporais dessa pesquisa por serem relativos ao período de 1999 a 2005) caracterizam um cenário das escolhas das carreiras, que servem de parâmetro para o problema aqui abordado.

No ensino profissional, os percentuais femininos de conclusão são bastante elevados, sobretudo no ensino técnico, na área de serviços, em várias de suas especialidades, com destaque para Saúde e Artes. Contudo, as escolhas das mulheres continuam a recair preferencialmente sobre áreas do conhecimento tradicionalmente “femininas”, como educação (81% de mulheres), saúde e bem-estar social (74%), humanidades e artes (65%), que preparam as mulheres para os chamados “guetos” ocupacionais femininos (BRUSCHINI, 2007, p. 549).

Nos trinta anos que separam as décadas de 1950 e 1980, o acesso das mulheres brasileiras à educação, em particular à formação técnica, cresceu substancialmente, sendo significativa a presença feminina em espaços antes ocupados unicamente pelos homens. Esse acesso, entretanto, se deu sem romper a desigualdade norteada pelos papéis de gênero, mantendo praticamente inabalável os estereótipos sociais definidores dos cursos e profissões que as mulheres poderiam atuar (PACHECO, 1997). Essa divisão sexual é referenciada no

perfil estudantil dos cursos (PASSOS, 1997), na medida em que é evidente a primazia masculina em cursos como Eletrotécnica, Mecânica e Metalurgia, enquanto abriam-se às mulheres os cursos técnicos mais próximos das consolidadas funções femininas, aqueles cujas atividades exigiam atenção e cuidados especiais, como Química e Instrumentação31.

Demarcando a dificuldade, apresentada pelas estudantes para optarem pela área que desejavam se profissionalizar, o reconhecimento de que desconheciam a atividade profissional escolhida é definidor da forma como se comportaram e de como foram tratadas no contexto da formação. Suas narrativas foram carregadas de experiências generificadas dentro e fora do espaço de formação e são analisadas a seguir como teias que compõem o tecido das histórias individuais e coletivas, das mulheres que estudaram na ETFBA na década de 1970.

## Confrontando os discursos e as práticas escolares e pedagógicas

As situações experienciadas pelas estudantes entrevistadas atestam a existência de um contexto generificado no processo formativo da ETFBA, na década de 1970. Os demarcadores de gênero que aparecem nessas narrativas confirmam um perfil da instituição que pode ser associado ao próprio caráter da profissionalização em todo o país. Conforme exposto no segundo capítulo, o ensino técnico-industrial no Brasil destinou-se historicamente à formação dos homens, enquanto às mulheres destinava-se um ensino voltado à proferida “natureza feminina” de servir e educar (LIMA, 2006; LOURO, 2006; SAFFIOTI, 2013), continuando mesmo depois da ampliação do acesso das mulheres ao mundo do trabalho, a partir de meados do século XX, como um campo de formação dominado pela presença masculina32.

A pesquisa realizada a partir das listagens de estudantes da ETFBA da década de 1970, dos três cursos focos desse estudo, identificou dados que comprovam a reduzida presença de mulheres, sendo bastante expressiva a diferença entre o número de homens e mulheres em todos os anos. Esses dados confirmam a realidade narrada pelas estudantes de um campo marcado pela hegemonia quantitativa masculina, mas, principalmente identifica a ETFBA como representação de uma sociedade que estabelecia a formação técnica como destinada aos homens, conforme se observa na Tabela 2.

31 Essa divisão pode ser observada em muitos outros cursos-profissões, inclusive dentro de um mesmo curso, como é o caso de Química, especificidade que é analisado no próximo item.

32 Sobre o caráter masculino das escolas de formação técnica, em um caso específico de uma instituição, ver: LIMA, 2010.

**TABELA 2** – Número de turmas, total de estudantes e número de estudantes mulheres na ETFBA, na década de 1970

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Ano/Sem.** | **Curso Técnico**  **Eletrotécnica** | | | | **Curso Técnico Mecânica** | | | | **Curso Técnico Metalurgia** | | | |
| **T** | **E** | **M** | **%** | **T** | **E** | **M** | **%** | **T** | **E** | **M** | **%** |
| 1970 | 02 | 68 | 02 | 2,94 | 02 | 70 | 04 | 5,71 | - | - | - | -- |
| 1971 | 02 | 59 | 03 | 5,08 | 02 | 64 | 04 | 6,25 | - | - | - | -- |
| 1972 | 03 | 92 | 04 | 4,34 | 03 | 98 | 04 | 4,08 | - | - | - | -- |
| 1973 | 03 | SI | SI | SI | 03 | SI | SI | SI | 01 | 35 | 17 | 48,57 |
| 1974 | 03 | SI | SI | SI | 03 | SI | SI | SI | 01 | 35 | 02 | 5,71 |
| 1975 / 1º s  1975 / 2º s | 03  03 | .SI  SI. | SI  SI | SI  SI | 03  03 | SI  SI. | SI  SI. | SI  SI | SI  01 | SI  37. | SI  06 | SI  16,21 |
| 1976 / 1º s  1976 / 2º s | 03  03 | 98  94 | 12  20 | 12,24  21,27 | 03  02 | 121  82 | 02  02 | 1,65  2,43 | 01  SI | 37  SI | 07  SI | 18,91  -- |
| 1977 / 1º s  1977 / 2º s | 02  02 | 83  75 | 14  03 | 16,86  4,00 | 02  02 | 84  87 | 04  04 | 4,76  4,60 | 01  01 | 40  41 | 07  10 | 17,50  24,39 |
| 1978 / 1º s  1978 / 2º s | 02  02 | 87  77 | 04  07 | 4,59  9,09 | 02  02 | 82  67 | 04  04 | 4,87  5,97 | 01  01 | 41  37 | 09  09 | 21,95  24,32 |
| 1979 / 1º s  1979 / 2º s | 02  02 | 82  83 | 08  14 | 9,75  16,86 | 02  02 | 78  85 | 03  04 | 3,84  4,70 | 01  01 | 41  39 | 12  10 | 29,26  25,64 |
| 1980 1º s  1980 2º s | 02  02 | 82  75 | 08  06 | 9,75  8,00 | 02  02 | 84  78 | 02  02 | 3,57  2,56 | 01  01 | 40  36 | 09  07 | 22,50  19,44 |

Legenda: T= Número de Turmas / E= Número de Estudantes / M= Número de Mulheres / SI= Sem Informação. Fonte: Livros de listas de estudantes da ETFBA, na década de 1970, da Gerência de Registros Acadêmicos (GRA) do IFBA.

Os dados da tabela são significativos porque apresentam, quantitativamente, o perfil de gênero da instituição, comprovam os relatos das estudantes e dão visibilidade a uma face da característica institucional que referenciou esse estudo: os cursos técnicos da ETFBA, na década de 1970, são de fato campos sociais delimitados pelo gênero.

Nos três primeiros anos da década, os cursos de Eletrotécnica e Mecânica33 apresentaram um quadro que varia de 2,94% a 6,25% de estudantes mulheres, respectivamente, sendo que nos anos posteriores Eletrotécnica atingiu o maior percentual de presença feminina no segundo semestre de 1976, com 21,27%, enquanto o curso de Mecânica não ultrapassou o percentual apresentado em 1971, de 6,25%. Um dado interessante é representado pelo curso de Metalurgia no ano em que começou a funcionar (1973), com 17

33 O curso de Metalurgia foi criado no ano de 1972 e só formou turmas a partir de 1973.

mulheres em uma turma de 35 estudantes, representando um percentual de 48,57%, índice que não se repetiu nos anos posteriores, ainda que apresente, durante toda a década, um percentual superior aos dois primeiros cursos.

As estudantes de Metalurgia apresentam essa peculiaridade do primeiro ano do curso:

Nós fomos da primeira turma do curso. Era uma turma com muitas mulheres e as pessoas estranhavam porque nós tínhamos escolhido um curso como Metalurgia. Até parecia que nosso curso ia ser mais feminino, mas não foi bem assim. Depois diminuiu um bocado (Leolinda, 05 mai. 2016).

Quando o curso começou com tantas mulheres foi um reboliço na Escola, mas depois ele seguiu o caminho dos outros cursos onde o maior número era sempre de homens (Luiza, 26 abr. 2016).

Não encontrei dados que explicassem essa disparidade apresentada pelo curso de Metalurgia em relação aos dois outros cursos pesquisados, mas as estudantes ensaiaram algumas explicações:

A gente entrava na Escola e só depois escolhia o curso e aí quando anunciaram que iria formar a primeira turma de Metalurgia, nós ficamos muitos eufóricas. Ainda não sabíamos bem o que era o curso, mas as explicações dos professores chamaram a atenção de muitas de nós. Acho que a maioria foi mesmo na onda do novo (Leolinda, 05 mai. 2016).

Quando estava pra concluir o básico um professor me disse que ia ter o curso de Metalurgia e pelo que falou fiquei logo encantada porque eu sabia que ia gostar de trabalhar com forno, de trabalhar pesado. Eu sempre quis ir pro chão da fábrica, esse era o meu sonho (Luiza, 26 abr. 2016).

Embora Metalurgia apresente um diferencial em relação aos cursos de Eletrotécnica e Mecânica, o número de mulheres nos três cursos durante toda a década em estudo sempre foi inferior aos dos estudantes homens, o que se explica, em grande parte, pelas representações de gênero definidas socialmente, que identificavam os cursos e as profissões que seriam “naturalmente” destinados aos homens e, por isso, impróprios para mulheres (PASSOS, 1997; 1999). Este perfil da Escola e dos cursos é confirmado por depoimentos das entrevistadas, unânimes em apresentar informações como:

Aí eu falei: “Eu não sei se quero fazer Escola Técnica, é um lugar que só tem homens” (...) Só tinha duas mulheres na sala, eu ficava num grupo e minha colega no outro (Ana Alice, 22 mar. 2016).

Eram tão poucas mulheres que quando entrava uma menina na Escola, por exemplo, do ICEIA34, os meninos corriam gritando: “evém mulher, evém, evém”. Corriam todos feitos loucos. (...) “Mulher, mulher, tá vindo mulher...” Parecendo que mulher era coisa do outro mundo (Francisca, 29 abr. 2016).

A gente se sentia como que invadindo o espaço deles. Mesmo não falando claramente eles nos faziam sentir como intrusas, chamando sempre a atenção de que éramos uma minoria (Abigail, 19 mai. 2016).

|  |  |
| --- | --- |
| 4.0 - Sala de aula e oficina – ETFBA: década  de 1960 / 1970.  Fonte: Memorial Institucional do IFBA | 5.0 - Aulas práticas de fundição – ETFBA: década de 1970.  Fonte: Memorial Institucional do IFBA |

Construir um perfil da comunidade estudantil da ETFBA, tendo o gênero como referência analítica, exige ir além da identificação do número de estudantes mulheres, comparando-o com o de homens. Faz-se necessário localizá-las por curso, definindo os espaços em que elas acessaram com maior ou menor facilidade. Neste ponto, a pesquisa evidencia a diferença, em termos quantitativos, de determinados cursos, cujas profissões eram socialmente consideradas mais feminizadas como Química, Geologia, Instrumentação e

34 ICEIA – Instituto Central de Educação Isaías Alves, criada em 1968, como escola de formação de professores, localiza-se no Barbalho, em um prédio vizinho ao prédio da ETFBA, hoje IFBA.

Edificações35. Nestes, o número de mulheres era mais expressivo, embora a pesquisa demonstre que com exceção de Química, esse número nunca chegou a ser igual ao de homens, o que comprova que a Escola como um todo, manteve-se como um espaço de formação majoritariamente masculino.

Segundo as estudantes pesquisadas, a relação curso-sexo/profissão-sexo se apresentava dentro e fora da Escola, seguindo normas culturais do que era estabelecido como adequado para os homens e para as mulheres. Fora da Escola sempre eram cobradas por terem escolhido cursos/profissões que não estavam “naturalmente” destinados às mulheres36, enquanto na Escola tinham que responder o tempo todo a provocações por não terem optado por um curso que toda a comunidade escolar compreendia apropriado para as mulheres. Tais provocações apresentavam-se em forma de simples definição de que elas deveriam estar fazendo outro curso, como na constatação de Ana Alice (22 MAR. 2016), de que “os alunos de edificações sempre reclamavam: - Por que você não fez Edificações, mulher?!”, mas também em forma de piadas que identificavam suas sexualidades a partir de representações sociais ligadas ao curso/profissão, como, por exemplo, a ideia de que “menina fazendo Mecânica ou Metalurgia, só podia ser lésbica” (Leolinda, 05 mai. 2016)37.

Comentários como esse evidenciam a forma como a Escola e sua comunidade se tornam, em muitas situações, meras reprodutoras de estereótipos, convenções e ideias que a sociedade, em geral, apresenta como verdades. Analisá-los pressupõe pensar a escola como um espaço constituído historicamente como *lócus* da produção cotidiana de desigualdades de gênero, raça, classe, sexualidade, geração etc. ou como espaço regido por normas e regras que separam, classificam e hierarquizam. “Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores” (LOURO, 1997, p. 64).

35 Não foi possível neste estudo, adentrar nos fundamentos históricos de todos os cursos da ETFBA cuja presença de meninas a comunidade, escolar e externa, considerava aceitável, tendo como parâmetro as representações sociais do feminino. Adiante analiso o curso de Química sobre essa perspectiva e, tendo esta referência, ouso inferir que as profissões de técnico em Geologia, Instrumentação e Edificações eram reconhecidas como passíveis de serem exercidas por mulheres, por exigirem habilidades mais próximas das representações sociais femininas, como o cuidado, a atenção, a dedicação etc.

36 A forma como a sociedade vai criticar as estudantes da ETFBA, naquele contexto histórico, por suas escolhas profissionais, a partir de convenções e marcadores socioculturais do que as mulheres podem ou não fazer, das profissões adequadas a elas e do que se espera delas, é discutido no quarto capítulo, seção 4.1.

37 Adiante retomo a questão da relação curso/profissão-sexualidade, identificando essa e outras falas estereotipadas como referências da “violência simbólica” (BOURDIER, 2003) e da “pedagogia do insulto” (JUNQUEIRA, 2009), difundidas na escola, enquanto campo social marcado por “relações patriarcais de gênero” (SAFFIOTI, 2004).

A escola é, nessas condições, um espaço de demarcação: do papel de cada um; do que é permitido ou não; do que é certo ou errado, ou do que é adequado a um ou outro sexo. Seus procedimentos e suas táticas de organização e de classificação representam campos de um exercício (desigual) de poder. Isso porque, enquanto instituição responsável pela formação dos sujeitos, a escola foi concebida dividindo através de múltiplos instrumentos de classificação, ordenamento e hierarquização, buscando distinguir os que tinham, ou não, direito ao conhecimento, ao saber e, principalmente, os que podiam ou não podiam ser formados (LOURO, 1997).

Instituindo normas reguladoras de comportamentos sociais, a escola também delimita as escolhas do indivíduo e, nesse sentido aponta “inadequações” e “desajustes”, buscando constituir mecanismos para redefinições e reencaminhamentos.

Por um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura, parecem penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo em que esses reagem e envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades "escolarizadas". Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores "bons" e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens — reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente (LOURO, 1997, p. 61).

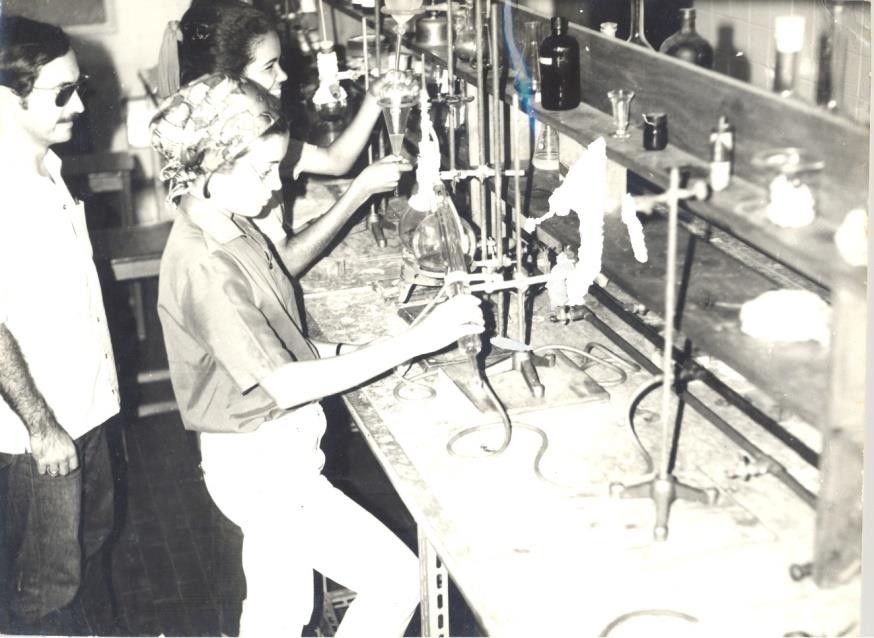
O papel assumido pela Escola de forma institucionalizada, também se apresenta nos discursos e comportamentos da maior parte do corpo docente e discente e acaba por se tornar verdadeiro e compreendido como o “normal”. Isso explica a forma como as estudantes dos cursos de Eletrotécnica, Mecânica e Metalurgia são questionadas por outros(as) estudantes e por docentes, por não terem optado por fazer um curso “adequado” às suas condições de mulheres e por estarem, consequentemente, em situação “anormal” ou “desviante”.

Nesses aspectos destaco depoimentos como:

O curso que tinha mais mulher era Química. Muito mais em Química, depois Geologia. Eletrotécnica você contava de dedo. Mecânica, Eletrotécnica contava de dedo. Edificações já

tinha mais. Os meninos perguntavam: “- Por que você não vem pra Química?” (Francisca, 29 abr. 2016).

Sempre nos questionavam por não termos feito outro curso. Química era um curso com muitas mulheres e era a menina dos olhos da escola, então as pessoas às vezes perguntavam por que não estávamos fazendo Química (Zahidé, 05 abr. 2016).



6.0 - Laboratório de Química – ETFBA: década de 1970. Fonte: Memorial Institucional do IFBA

A identificação social do curso de Química como naturalmente feminino, também é apontado na fala de duas estudantes desse curso, cujas entrevistas tiveram como objetivo, no contexto da pesquisa, conferir dados apresentados pelas estudantes dos cursos de Eletrotécnica, Mecânica e Metalurgia, ampliar informações e principalmente, acessar outro olhar à problemática levantada pela pesquisa. As narrativas de estudantes de um curso diferente dos identificados como objeto de estudo, oportunizaram confrontar informações, confirmando-as, ou pondo-as em questão, quando apresentaram discordâncias ou discrepâncias muito acentuadas.

Os depoimentos dessas estudantes confirmam o perfil do curso de Química, apresentado pelas estudantes dos demais cursos e reforçam a ideia de que formar-se em Química, na ETFBA, era a decisão mais adequada e apropriada às mulheres que acessavam a formação técnico-industrial. Para a química Maria Luiza (27 abr. 2016), “os cursos que tinham maior fluxo de mulheres eram Química, Estradas e Edificações. Os outros era uma

mulher em mil. O curso que tinha um perfil que se encaixava mais no feminino era o curso de Química e era um dos que mais tinha mulheres”.

Edith, também estudante de Química, na década de 1970, define como “notável” a distinção desse curso em relação a outros cursos do ETFBA no que diz respeito ao gênero, pois todos entendiam “que esse era um curso feminino, onde as mulheres deveriam e poderiam estar sem serem discriminadas. A sociedade compreendia e até respeitava que nós meninas fizéssemos Química, mas outros cursos não” (Edith, 19 abr. 2016).

Peculiar, nesse sentido, me pareceu o depoimento de Ana Alice, sobre a forma como os cursos eram hierarquizados pela comunidade escolar e pelas pessoas que questionavam suas escolhas profissionais. Sob uma ótica generificada de sociedade e trabalho, essas pessoas impunham os cursos/profissões que mais serviam e poderiam ser acessados por mulheres.

A partir de determinado momento quando me perguntavam que curso eu fazia na Escola Técnica eu dizia: “ – Química”. Aí ficava todo mundo feliz e diziam “- Que bom que você faz Química”. Todo mundo ficava feliz e eu dizia: “Meu Deus do céu porque eu não fiz Química? Por que eu não optei por Química?” (Ana Alice, 22 mar. 2016).

Ficam evidenciadas, nesse e em outros depoimentos, as angústias e, principalmente, as inseguranças que, muitas vezes, colocaram essas mulheres, ainda meninas, na condição de desafiarem regras estabelecidas culturalmente, sem nem mesmo ter a certeza de que era, de fato, aquilo que queriam para as suas vidas. A forma como a sociedade demarcava a presença de mulheres em determinadas profissões pode ser indicativa das dúvidas e indefinições, apresentadas por grande parte das estudantes entrevistadas, em relação ao curso e profissão escolhidos. Ana Alice aponta essa angústia ao relatar que:

“a gente tinha muita insegurança: insegurança por ser mulher, por ter escolhido um curso/profissão eminentemente masculino, por não ter seguido aquilo que todos esperavam de nós e ter feito Química, ao invés de Eletrotécnica” (Ana Alice, 22 mar. 2016).

Emerge, nesse ponto da pesquisa, um paradoxo que exigiu investimento de tempo e amplo empreendimento analítico para compreendê-lo e explicá-lo: como outras ciências exatas, a Química apresentou-se, desde a Antiguidade, como uma área de estudo dominada pelos homens e como profissão onde as mulheres pouco conseguiam acessar; embora elas consigam garantir inserção nessa área a partir do século XX, como em todas as áreas de

conhecimento do campo da Ciência e Tecnologia (C&T), a Química se mantém como um reduto masculino até os dias atuais (LIMA E SOUZA, 2003)38. Entretanto, a pesquisa constatou certa unanimidade, dentro e fora da ETFBA, da noção de que o curso técnico de Química era o mais apropriado para as meninas que acessavam a Escola naquele contexto.

Definido o paradoxo, surgiu o inevitável questionamento: Como explicar que uma área/profissão historicamente caracterizada como masculina pode, no contexto da formação técnica, sofrer a inversão de se tornar um curso expressamente feminino e ser considerado socialmente como aceitável e destinado às mulheres?

Responder ao questionamento formulado exigiu conhecer o perfil profissional que o mercado demandava da(o) técnica(o) em Química, na década de 1970 e como consequência disso, o perfil do curso técnico em Química da ETFBA nesse período. Exigiu também uma análise cuidadosa da forma como essa área profissional era reconhecida socialmente e de como a indústria química, em expansão no estado da Bahia, definia o trabalho da técnica e do técnico no espaço de produção.

Introduzida no Brasil no final do século XIX, a indústria química ganhou impulso principalmente a partir da segunda metade do século XX. Um pouco antes, as dificuldades enfrentadas pelo país durante Primeira Grande Guerra (1914-1918) evidenciaram as deficiências nessa área, forçando um passo importante no desenvolvimento de processos químicos. No início do século XX já eram produzidos em São Paulo importantes produtos químicos como, por exemplo, o ácido sulfúrico (MONACORDA, 1997).

Foi após a Segunda Grande Guerra (1939-1945), entretanto, com um novo impulso na industrialização, que a indústria química brasileira iniciou um processo significativo de crescimento e consolidação. Alavancada pela exploração do petróleo e por investimentos estatais em infraestrutura, esse ramo da indústria apresentou crescimento significativo no período imediato do pós-guerra. A criação da Petrobrás, no início da década de 1950 e outras ações do Estado brasileiro propiciaram os meios para implantação de um complexo químico- petroquímico, sem, no entanto, criar condições de maior expansão em função dos limites impostos pela baixa capacidade de investimento do capital privado nacional e do pequeno

38 Em estudo sobre a Ciência Moderna, Lima e Souza (2003, p. 43) destaca que: “histórica e culturalmente a objetividade sempre esteve associada ao masculino e a subjetividade ao feminino; as mulheres são assim expulsas do campo da objetividade em função de sua sensibilidade, intuição, seu apego às “coisas da alma”, sua pretensa dificuldade de lidar com o mundo concreto, real; não é sem propósito que as ciências humanas e sociais, que se ocupam da complexidade da experiência humana são chamadas de “ciências moles”, mais adequadas às mulheres, enquanto ciências naturais, com sua objetividade levada às últimas consequências, são denominadas de “duras”, para as quais os homens são “naturalmente destinados” e as características ditas femininas são “inadequadas”.

interesse do capital estrangeiro de implantar indústrias de ponta em áreas de pouco desenvolvimento tecnológico como o Brasil. A expansão da química e da indústria petroquímica no país só ocorreu efetivamente após a criação da Petrobrás Química S.A. (Petroquisa) em 1967.

Com essa empresa, fechava-se então, de forma definitiva, o tripé que iria compor o padrão de acumulação da indústria química nacional, especialmente a petroquímica: o capital nacional, o estrangeiro e o estatal. Uma vez que não havia mais o impedimento legal, os três capitais poderiam atuar num mesmo empreendimento. Assim, a criação da Petroquisa representou o marco decisivo para que a indústria petroquímica nacional viesse finalmente a crescer (SILVA, 1991, p. 30).

A Bahia fez parte desse contexto de expansão a partir da instalação do Centro Industrial de Aratu e da criação da Petroquímica do Nordeste – COPENE – responsável pela Central de Matérias Primas e Central de Utilidades, além do início das atividades para implantação do Polo Petroquímico do Nordeste, que se instalou no estado na segunda metade da década de 1970.

Atraídas pelos incentivos fiscais concedidos pela SUDENE – Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste, pelas facilidades creditícias do Banco do Nordeste Brasileiro (BNB) e pela crescente melhoria da infraestrutura local, antes mesmo que se consolidasse o projeto do Complexo Petroquímico de Camaçari, muitas empresas petroquímicas dirigiram-se para aquela região, sendo o caso da CIQUINE (anidrido ftálico), da MELAMINA ULTRA (melamina), da METANOR (metanol), da FISIBA (fibras acrílicas) e da NITROFÉRTIL (amônia e uréia) (TORRES, 1997, p. 51).

As novas empresas exigiam maior escolarização da mão-de-obra e apontavam para um nível maior de automatização dos processos produtivos. Essas exigências assinalavam, para a nova geração de empregados dessas empresas, possibilidades de galgar caminhos profissionais distintos daqueles trilhados pelos operários das décadas anteriores. A qualificação técnica constrói, nessa perspectiva, possibilidades reais de recrutamento e de demarcação de espaço no processo produtivo. O trabalhador demandado pelo novo mundo do trabalho precisava ser apto a atuar diretamente no processo produtivo, utilizando as novas tecnologias e se adequar a diferentes atividades, podendo ser reaproveitado no caso de suas funções serem assumidas por outras novas tecnologias produtivas.

Balizada por essas prerrogativas, a formação do técnico em Química no Brasil será normatizada e readaptada à modernização das tecnologias dos processos químicos e aos novos critérios de divisão do trabalho nas indústrias químicas, oriundos dos avanços da automação que determinava as novas funções técnicas desse profissional. A Resolução Normativa nº 36, de 25 de abril de 1974 estabeleceu como atribuições do técnico químico:

O desempenho de cargos e funções técnicas no âmbito das atribuições respectivas; os ensaios e pesquisa em geral, pesquisa e desenvolvimento de métodos e produtos; a análise química e físico-química, químico-biológica, bromatológica, toxicológica e legal, padronização e controle de qualidade; produção, tratamentos prévios e complementares de produtos e resíduos; a operação e manutenção de equipamentos e instalações; a execução de trabalhos técnicos; o exercício do magistério respeitando a legislação específica (BRASIL, 1974).

Apresentando um caráter estritamente técnico, as atribuições determinadas pela resolução normativa dirigiram o processo formativo desses profissionais, encaminhando a constituição de currículos de base tecnicista e mecanicista nas escolas técnicas de todo o país, que assumiram o papel de atender as demandas do setor produtivo, de maneira funcional e reprodutiva (RUBEGA, 2000).

Configura-se um contexto de investimento estatal em qualificação de mão de obra que na Bahia resultará em mudanças importantes no processo formativo da Escola Técnica Federal. A demanda por profissionais na área de química passou a ser suprida, em nível de 2º grau, pela instituição cujo objetivo era, principalmente, formar técnicos para atuarem na base de produção das indústrias petroquímicas que se instalavam no Estado. Para atender essa demanda, a ETFBA procurou se estruturar buscando cumprir o papel de formar técnicos qualificados na aplicação do conhecimento específico, mas que também dominassem conhecimentos relativos a certas áreas práticas das ciências, ou seja, formar:

Especialistas no conhecimento aplicado e no conhecimento dos “meios” instrumentais relativos a certas áreas práticas das ciências (Eletricidade, Mecânica, Análise Química, Processos petroquímicos, Instrumentação etc.). Junto com a formação técnico-científica, forma-se também uma certa subjetividade particular (THERBORN, 1980)39. Esta consiste numa identificação construída por contraste à tradição bacharelesca e “doutoresca” das universidades: em vez de bacharéis, com domínio da cultura literária, ou doutores, com domínio da cultura científica, os técnicos teriam, na medida

39 THERBORN, Goran. **Power of Ideology and the Ideology of Power***.* London: New Left Books, 1980.

exata, o domínio especializado da parte da ciência realmente aplicável (AGIER; GUIMARÃES, 1995, p. 45, grifo dos autores).

O princípio norteador da formação técnica em Química, na ETFBA, perpassou por esse objetivo. Atendendo a uma demanda crescente de profissionais capazes de atuar na composição de processos químicos de forma mecanicista, a Escola incorporou em seu quadro formativo a estudante de Química, delimitando os espaços de atuação a ela “permitidos”. Embora não houvesse, em nenhuma base normativa, dentro ou fora da instituição, definição das atribuições profissionais que a mulher podia ou não podia desenvolver, a composição da demanda indicava o lugar da técnica ou do técnico em Química no processo produtivo industrial.

Verificou-se, assim, uma delimitação no encaminhamento das técnicas para áreas de análises laboratoriais, enquanto os técnicos assumiram o “chão da fábrica”, compondo a área de produção, com funções ligadas diretamente às atividades produtivas. Essa formulação pode ser confirmada em relatos como os das químicas Maria Luiza e Edith:

Na indústria eu só trabalhei em laboratórios, onde a grande maioria era de mulheres. Na área, eram todos homens. Era o pessoal da operação e da manutenção, então só tinha homem. Por onde passei tinha essa distinção: mulher nos laboratórios, com trabalhos mais leves, homens fazendo o pesado, na produção propriamente dita. E mesmo quando a gente ia na área eles faziam questão de deixar claro que ali não era lugar para mulheres (Maria Luiza, 27 abr. 2016).

Quando estagiei e depois no período em que trabalhei minhas atividades eram nos laboratórios da indústria, em análise de materiais, em pesquisa ou controle de qualidade. Nunca fui pra área, porque na operação, manutenção e instalações só trabalhavam homens (Edith, 19 abr. 2016).

Evidencia-se a forma como as contingências do mundo do trabalho e, até mesmo, da organização social do ambiente de produção na indústria, influenciam, quando não determinam, o processo de formação profissional de técnicos que irão lhe atender. Ao estabelecer uma divisão sexual do trabalho, o sistema capitalista indica não apenas o lugar que homens e mulheres ocupam no espaço de produção, definindo funções e atribuições de cada sexo, mas também, e principalmente, estabelece uma ordem de gênero que direciona a escolha profissional de homens e mulheres e os caminhos que trilham na aquisição de uma formação técnica.

Segundo a divisão do trabalho vigente, o conhecimento tecnológico e científico, nas áreas de trabalho que dele se ocupam os trabalhadores que o

aplicam nas suas atividades, tanto na fábrica e na empresa, como na academia, têm sido associados ao sexo masculino. São posições para poucos nas instituições e, por isso, também conferem poder e prestígio para os seus ocupantes (LOMBARDI, 2004, p. 02-03).

Também nesse ponto se identifica uma divisão sexual e embora ela não seja exclusividade da área profissional da Química, ficou evidenciada na pesquisa a forma como o conhecimento tecnológico será, em parcela considerável, elemento de distinção das atividades a serem desempenhadas pelo técnico e pela técnica em Química, do papel que assumem no contexto da formação de nível superior e, por fim, como isso resulta em hierarquização na indústria e na academia.

No primeiro espaço - a indústria -, o conhecimento tecnológico indicará a divisão sexual do trabalho: mulheres em atividades que exigem maior atenção, cuidado e responsabilidade social e coletiva; homens em funções que demandam força, resistência e tomada de decisão. No segundo - a academia -, a divisão se dá na direção da formação: as mulheres definindo-se pela graduação tornando-se bacharela em Química ou seguindo a carreira acadêmica, com foco na educação, enquanto os homens encaminham-se, majoritariamente, para a Engenharia Química. No final das contas essa divisão, no plano da academia, resultará em novas divisões no contexto da empresa: a/o bacharela/bacharel em química trabalhando, fundamentalmente, em laboratórios, com análises químicas e desenvolvimento de materiais e o/a engenheiro/a químico/a ocupando-se do dimensionamento de equipamentos e da definição das etapas do processo de produção.

O conhecimento assim dimensionado acaba por gerar hierarquizações na área de produção, colocando o engenheiro químico em situação de comando e na grande maioria das vezes na posição de mando, com funções de chefia, assumindo a gestão de todo o processo produtivo, enquanto a técnica ou técnico em Química assume o processo de produção, com funções específicas da prática profissional no espaço da indústria petroquímica.

A identificação da área de química e, como consequência, do curso de Química com o dito “mundo feminino”, pode ser explicada pela trajetória histórica da carreira e da sua formação. Surgida no Brasil no século XIX como uma disciplina básica dos cursos de Medicina e Engenharia, sua afirmação como área ocorreu no início do século XX, com a criação em 1919 dos cursos de Química Industrial.

De acordo com pesquisas realizadas por Santos e Massena (2009), sobre o curso de Química Industrial e Agrícola da Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV), criado em 1920 em Niterói, transformado em 1933 na Escola Nacional de

Química (ENQ), e o curso de Engenharia Química, a formação nessa área manteve-se até a década de 1970, marcadamente masculina. Segundo as autoras, no período de 1922 a 1933, do total de 103 formandos na ESAMV, apenas 13,6% era de mulheres. Embora tenha ocorrido um pequeno aumento da presença feminina no período de 1934 a 1952, com um percentual de 21,5 de mulheres entre os formandos da ENQ, retornou-se, no período posterior (1953-1969), a um índice muito próximo do primeiro período, ou seja, 15,4% de mulheres entre os formandos da EQ.

No início da década de 1970, embora o ingresso de mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia tenha continuado limitado, o curso de Engenharia Química, na Escola de Química do Rio de Janeiro, apresentou um crescimento significativo, com um percentual de 35% dos estudantes (TABAK, 2002). Na Bahia, dados apresentados por Passos (1997), apontam uma média percentual de 43% no curso de Química da UFBA entre os anos de 1970 a 1990, enquanto o curso técnico em Química da ETFBA, de acordo com dados obtidos nas listagens dos anos de 1974 a 1980, o percentual de mulheres atingiu 48%40.

Em uma tentativa de explicar essa inversão, Passos (1997) toma como referência o crescimento de estudantes mulheres, computando o período acima mencionado, em três áreas especificas: Estatística com um percentual de 43%, Matemática, com 48%, Processamento de Dados, com 39% e Química, com 43%. Questionando sobre o porquê do ingresso de mulheres nesses cursos, a autora enseja uma resposta, identificando que ao contrário das engenharias: “os preconceitos são mais de caráter biológico, no sentido de dizer que elas não se adequavam à estrutura física feminina”. Nas profissões citadas “coloca-se em dúvida a competência intelectual do sexo feminino” (PASSOS, p. 138).

Para a autora, como não se podia mais declarar (como se fez por muito tempo, inclusive com a ajuda de pseudociências) que os homens possuíam maiores condições intelectuais que as mulheres, a sociedade patriarcal passou a utilizar a competência feminina em “áreas onde o trabalho é mais individualizado e onde as possibilidades de decisões sejam menores, como nos cursos de matemática, onde o grande contingente continuará no campo do ensino, ou da química, também destinada ao ensino e a pesquisas de laboratórios” (PASSOS, 1997, p. 139). Esta realidade se perpetua e é passível de ser verificada ainda hoje, conforme se constata no estudo sobre as trajetórias de estudantes de engenharias na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e na Universidade Federal da Bahia (UFBA) numa perspectiva de gênero, realizado por Casagrande e Lima e Souza (2017). As pesquisadoras

40 Pesquisa realizada a partir das listagens de estudantes no arquivo da GRE – IFBA.

confirmam através das entrevistas que as mulheres são censuradas por se atreverem adentrar em um universo que não lhes é destinado, por ser adequado aos homens.

Fora do Brasil também ocorre uma distinção entre o trabalho desempenhado pelas mulheres e pelos homens na área de química. Em estudo sobre as mulheres e a ciência, Catherine Marry (1994) identifica como fator de uma maior feminização da Engenharia Química na França ao longo do século XX, se comparada com as Engenharia Mecânica e Elétrica, as características do próprio curso e das atividades que os formandos iriam desenvolver, segundo ela, principalmente nas universidades e na pesquisa, áreas mais abertas ao acesso das mulheres do que na indústria química. Neste trabalho, a autora apresenta a recomendação feita por Eugène Grandmougin, em 1917, de que se empreguem mulheres nos laboratórios de química, justificando que:

A experiência prova, que por toda a parte onde não seja preciso criar, fazer obra da iniciativa e da iniciação, mas unicamente de aplicar os métodos existentes, a mulher, pela sua preocupação do detalhe, sua meticulosidade e sua habilidade manual, deu, quando do seu emprego, bons resultados. (...) Poderia-se servir-se delas nos postos subalternos da indústria química, pela qual pede-se a atenção, a meticulosidade, a precisão e a regularidade (MARRY, 1994, p. 72).

Neste ponto a problemática em relação ao curso de Química me indica duas formulações conclusivas: primeiro, a Química, como todas as áreas das Ciências Exatas, esteve historicamente sob o domínio masculino, porque estereótipos sexuais associam os homens com características exigidas para sua apreensão, como: racionalidade, competitividade, independência e objetividade; enquanto às mulheres associam-se características que se tornam obstáculos à sua compreensão, como: irracionalidade, passividade, dependência, ternura, emotividade e subjetividade. (KELLER, 1996; LIMA E SOUZA, 2003); segundo, as transformações urbanas e socioculturais do século XX, a explosão dos movimentos sociais, em particular, o movimento feminista, colocaram as mulheres em condições de alçar voos mais altos em termos de formação, qualificação e de alocação no mercado de trabalho, permitindo sua entrada em cursos considerados domínios masculinos. Entretanto, não foram suficientes para romper com a ordem patriarcal que delimita, dentro das profissões, as atividades que se adequam à condição “natural” ou sexualizada da mulher, ou seja, aquelas que requerem atributos como: movimentos repetitivos, precisão, concentração e execução de tarefas (HIRATA; KERGOAT, 1994; LOURO, 1997).

Destinar o olhar sobre a dinâmica do curso de Química da ETFBA, na década de 1970, dirigiu minha atenção para outra questão evidenciada pela pesquisa. Extrapolando o gênero – mas mantendo-o como categoria de análise – me dispus a indagar sobre a situação de privilégio que as estudantes entrevistadas, de distintos cursos, apresentaram em seus relatos, no que se refere a esse componente formativo. Essa situação se estabelece a partir de critérios qualitativos, impondo juízos de valor como: “o melhor curso”; “os melhores estudantes”; “o curso que mais aprova no vestibular” e ainda “aquele que mais consegue acessar seus egressos no mundo do trabalho”41. Assim se constrói, historicamente, uma hierarquização que coloca o curso de Química no ponto mais alto da pirâmide institucional e torna seu corpo discente e docente um grupo privilegiado e bastante respeitado dentro e fora da instituição.

Leolinda assim define essa hierarquização:

Bom mesmo era ser aluna de Química. Tudo na Escola era voltado pra esse curso. Nem sei bem por que, mas sempre diziam que Química tinha os melhores alunos e muitos professores só gostavam de ensinar pra eles. Os outros cursos eram discriminados e muitas vezes sentimos raiva porque os professores não escondiam suas preferências. Falavam claramente nas aulas: vocês precisam ser como os estudantes de Química, precisam estudar como os alunos de Química, etc., etc. Era chato demais isso e a gente chegava a ter ódio do pessoal de Química (Leolinda, 05 mai. 2016).

Também Ana Alice, confirmando a ideia de que “Química era um curso de privilegiados”, relata que já como professora da Escola, brigou muito com colegas, de diferentes áreas, que “faziam discriminação de cursos” e diziam: “- Eu só quero turmas de Química (...), porque Química as meninas são bonitas, são inteligentes”. Inconformada, conclui: “Era assim, beleza já foi um critério para se ter maior ou menor empatia com o curso” (Ana Alice, 12 mai. 2016).

Presente na mentalidade das estudantes da ETFBA, essa representação social define uma realidade que extrapola os limites do constructo que impõe privilégios ao curso de Química. Os referenciais utilizados pelos discentes e docentes da instituição para identificá-lo como “o curso nº 1 da Escola” (Francisca, 29 abr. 2016), também servem de parâmetro para construir estereótipos sobre os demais cursos, como é possível observar nos depoimentos abaixo:

41 Tais juízos de valor que definem um diferencial ao curso de Química, aparecem nos relatos de oito das nove estudantes entrevistadas e fazem parte da cultura escolar, perpetuada historicamente. Elas são unânimes em reconhecer que essa ideia perdura e ainda hoje define posições da comunidade escolar em relação aos diversos cursos oferecidos na instituição.

A Escola sempre foi assim. Os professores sempre discriminaram os alunos de Eletrotécnica. Diziam que eram mais fracos, que entravam lá na rabada do concurso e que os alunos de Química entravam com uma classificação melhor. Todo mundo só queria dar aula pra Química. Eu briguei muito com alguns professores na Escola! Porque era assim, eles falavam: “- Não quero dar aula pra Eletrotécnica, não quero dar aula pra Mecânica, pra Metalurgia, nem pra Estrada”. Diziam que eram cursos com alunos mais fracos (Ana Alice, 12 mai. 2016).

Diziam que alunos tinham que ser os de Química, porque eram alunos bons, eram alunos educados. Eles diziam que os alunos de Mecânica eram mal-educados. Falavam muito desse curso, faziam muito esse paralelo: Mecânica eram os piores alunos, porque sempre foi um curso muito masculino (Zahidé, 05 abr. 2016).

Eu percebia que nas discussões, em reuniões de coordenação, que os professores discriminavam muito o curso de Mecânica: “Porque os alunos eram fracos; porque os alunos eram abusados; eram mal-educados”. Eles colocavam inclusive isso (Abgail, 19 mai. 2016).

Mais uma vez, chego a um ponto de incongruência cuja compreensão exigiu novos esforços analíticos, embora seja possível estabelecer fortes relações com o primeiro impasse surgido em relação ao curso de Química: o curso considerado, por professores e estudantes como “o nº 1”, “o melhor” e de “melhores estudantes“ é exatamente aquele com maior número de meninas e mais identificado com o feminino, enquanto os menos valorizados, os de “estudantes fracos e menos capazes” são aqueles com maior número de meninos e identificados com o masculino.

O que chamou minha atenção na hierarquização apontada pelas estudantes foi, portanto, o fato de que, em uma escola hegemonicamente masculina e deliberadamente destinada a qualificar prioritariamente homens, o curso mais valorizado externa e internamente, inclusive pelos docentes, é um curso onde a quantidade de mulheres é bastante significativa. Questionar sobre mais esse paradoxo, envolvendo o curso de Química, me moveu a uma tentativa de estabelecer relações entre esses atributos de valor e a presença expressiva de mulheres nesse curso. Entretanto, não foi por aí que consegui explicações para o diferencial que as/os estudantes do referido curso apresentavam em relação às/aos estudantes dos outros cursos da ETFBA, naquele contexto.

A interpretação da questão formulada exigiu um olhar na direção do vetor classe social. A pesquisa apresentou o *lócus* ocupado pelas diferentes representações sociais dentro da Escola, permitindo compor o perfil social das/dos estudantes e definir uma caracterização socioeconômica dos cursos analisados.

Apresento na Tabela 3, dados extraídos de 12 fichas de estudantes de Química que permitem identificá-lo como o curso que concentrava maior número de estudantes oriundos

de categorias sociais mais estáveis economicamente42. Em contrapartida, encontra-se no curso de Mecânica a maior parte dos estudantes em condição de vulnerabilidade econômica. Os dados referentes a esse segundo curso não são apresentados nesse ponto, porque são focos da análise do perfil socioeconômico dos três cursos que compõem o objetivo da pesquisa, em momento posterior, ainda nessa seção.

**TABELA 3 –** Caracterização socioeconômica das/dos estudantes do curso de Química da ETFBA, na década de 1970

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Estudante | Profissão | | Renda Familiar  (Em cruzeiro)43 |
| Pai | Mãe |
| 1 | Comerciante | Dona de casa | 30.000,00 |
| 2 | Rádio Técnico | Téc. em Laboratório | 22.000,00 |
| 3 | Mecânico relojoeiro | Dona de casa | 27.200,00 |
| 4 | Mecânico da Petrobras | Dona de casa | 49.000,00 |
| 5 | Mecânico da Petrobras | Dona de casa | 50.000,00 |
| 6 | Contador | Dona de casa | 20.000,00 |
| 7 | Médico | NI | 60.000,00 |
| 8 | Auditor de Pessoal | Dona de casa | 40.000,00 |
| 9 | Policial Civil | Dona de casa | 14.000,00 |
| 10 | Aposentado | Dona de casa | 15.600,00 |
| 11 | Funcionário Público | Dona de casa | 20.500,00 |
| 12 | Fazendeiro | Dona de casa | 30.000,00 |

Legenda: NI = Não Informado

Fonte: Fichas Socioeconômicas de estudantes da ETFBA.

A amostra é representativa de uma parcela da comunidade escolar que se destacou pela estabilidade financeira, oriunda da condição profissional e de trabalho estável principalmente dos pais e de uma renda familiar considerada compatível com a das camadas médias da sociedade44. Essa condição aponta para uma realidade diferenciada em termos de

42 Foram utilizados como critérios de classificação a profissão do pai e da mãe e a renda familiar total, dados presentes em fichas preenchidas pelas(os) estudantes da ETFBA – Ficha Socioeconômica – cujo acesso se fez através de documentos institucionais catalogados pelo Memorial IFBA, no arquivo da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Infraestrutura – PRODIN.

43 Moeda vigente no Brasil durante a década de 1970.

44 A discussão sobre a questão da renda familiar é ampliada adiante, também nessa seção, onde utilizo as fichas socioeconômicas como instrumentos para compreender as identidades de classe apresentadas pelas estudantes dos cursos de Eletrotécnica, Mecânica e Metalurgia.

formação acadêmica e pode ser indicativo da condição de aprendizado apresentada pelas(os) estudantes de Química.

Nesse caso, as preferências de docentes por lecionar nesse curso, conforme apresentadas nas narrativas das estudantes, podem sugerir mais do que uma questão de gênero, ratificando o que a estudante de Química, Maria Luiza (27 abr. 2016), apontou como “uma preferência que se explica pelo fato da maioria dos estudantes de Química apresentar melhores rendimentos e melhores notas que os de outros cursos”. Para ela, isso ocorria porque “os estudantes desse curso se sobressaiam pelo compromisso, pela responsabilidade e por estudarem muito”

Como esse tipo de realidade acadêmico-escolar também é relatada pelas estudantes de outros cursos, que narram experiências de “muito estudo” e “muita dedicação”45, ouso sugerir que “compromisso, responsabilidade e muito estudo” não são, exatamente, o que explicam as noções de valor, que colocam o curso de Química no topo das avaliações da comunidade escolar, das ditas preferências dos docentes pelas turmas desse curso e nem das diferenças apontadas nos rendimentos escolares em relação aos outros cursos. Ou seja, o que, de fato, diferenciava o perfil das turmas de Química das três turmas dos cursos pesquisados não era a pré-disposição ao estudo e a responsabilidade acadêmica, mas os resultados em termos de rendimento e sucesso escolar.

Pensando sob a perspectiva de Bourdieu (2003), as características individuais produzidas pela detenção do capital econômico e cultural transformam as condições socioeconômicas familiares das estudantes de Química em uma possível e provável explicação para os melhores resultados escolares deste curso. Um histórico escolar mais rico em termos de conhecimentos científicos, uma vida cultural mais rica em termos de conteúdo e linguagens e um acesso maior a bens materiais transmissores de conhecimento, condições resultantes da melhor situação familiar em termos socioeconômicos, favorecem a aprendizagem e a aquisição de mais conhecimentos.

A partir das disposições internalizadas pelo capital econômico e cultural – o *habitus* – as/os estudantes do curso de Química se constituem como um núcleo diferenciado, assumindo posições de destaque no contexto das relações estabelecidas com as/os demais estudantes que compõem o campo social, representado pela ETFBA. Nessa estrutura, espacialmente

45 Os relatos de algumas estudantes evidenciam essas experiências: Abgail fala que: “os estudantes da ETFBA viviam unicamente para estudar. Era muita dedicação” (Abgail, 19 mai. 2016); Ana Alice registra um cotidiano escolar de “muito estudo, porque tudo era muito difícil e havia muita exigência” (Ana Alice, 22 mar. 2016); Leolinda, por sua vez, reforça a realidade de muito estudo ao expor que “a gente vivia estudando e se não fosse assim não conseguíamos passar e os que não se adaptavam a esse ritmo repetiam várias vezes e acabavam abandonando a Escola” (Leolinda, 05 mai. 2016).

delimitada, o capital econômico favorece a aquisição do capital cultural, compondo as especificidades individuais que refletem na obtenção do capital científico e definem suas posições e poderes particulares e coletivos (BOURDIEU, 2003). Essa dinâmica, estabelecida pelo *habitus* que cada estudante adquiriu a partir de sua trajetória social particular, constrói as possibilidades de movimentação no interior do *campo* – a escola – definindo as chances de aquisição de novos capitais e de alcançarem posições de destaque nesse espaço social.

Assim, num campo marcado por uma dinâmica cuja base é o interesse na aquisição de conhecimentos científicos e técnicos, a posição de cada agente é, inevitavelmente, definida pelas condições trazidas de outros campos sociais, como o familiar, por exemplo. Expondo uma situação definida pelo vetor classe social, essa desigualdade se reflete em esferas diversificadas dentro da Escola, constituindo-se em um demarcador da posição de cada curso e das(dos) suas(seus) estudantes, assim como da forma como foram tratados pelos outros membros da comunidade escolar, em particular os docentes.

A situação citada não se desvincula do vetor gênero porque as diferenças na definição da posição de cada curso, de cada estudante, também se revelam na configuração das relações estabelecidas no espaço escolar. Nas experiências narradas pelas ex-estudantes de Eletrotécnica, Mecânica e Metalurgia, são incontáveis as situações em que eram colocadas na posição de inferioridade, de incapacidade ou incompetência. A imposição de inferioridade era constante no ambiente escolar e reproduzia a forma como a sociedade determinava o papel e posição da mulher.

Nessa condição, as meninas se sentiam agredidas e embora tendam a relativizar, é perceptível em suas narrativas o incômodo que essas práticas lhes causavam. Ana Alice (22 mar. 2016) relata que “a própria escola fazia esse tipo de discriminação, uma discriminação que eles julgavam natural: É mulher então não pode fazer, não tem força, não pode conduzir bem”. Também Leolinda, reconhece essa condição de inferioridade imposta a elas – enquanto estudantes de cursos não identificados socialmente com o “perfil” que a sociedade demarcava

– afirmando que “eram constantes as situações em que a gente se sentia em segundo plano, havendo um reconhecimento explícito de que não podíamos, não sabíamos ou não tínhamos condições” **(**Leolinda, 05 mai. 2016).

A ideia de que as mulheres são física e mentalmente menos capazes e, por isso, inferiores aos homens embasou e continua embasando o tratamento dispensado, em diferentes setores da vida social, aos dois sexos. Na escola, os discursos e as práticas que dividem, selecionam e hierarquizam, tendo o gênero como critério, prevaleceram no contexto histórico em que se assenta essa pesquisa. Como instância social concebida para atender aos

privilegiados da sociedade, a inserção dos grupos excluídos na escola se deu sem que suas composições normativas e pedagógicas tivessem a capacidade de constituir a igualdade. Em teoria ou na prática, a escola inclui mantendo e/ou produzindo diferenças e desigualdades entre os sujeitos.

Ao questionar “como se produziram e se produzem tais diferenças e que efeitos elas têm sobre os sujeitos”, Guacira Louro preconiza:

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos "fazem sentido", instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (LOURO, 1997, p. 57).

Buscando demonstrar a forma como professores e professoras e todas as normativas escolares, reproduzem a ideia de que as mulheres são fisicamente menos capazes que os homens, Louro (1997) resgata a análise de textos da bibliografia utilizada pela Educação Física no final dos anos 60, realizada por Sheila Scranton (1992), em seu trabalho intitulado *Educación Física de Ias Ninas: un enfoque feminista,* em que observa que as mulheres eram consideradas como “homens truncados” ou “homens pela metade” (SCRANTON, 1992 apud LOURO, 1997, p. 73).

Tais concepções originam-se do imaginário judaico-cristã onde a mulher é criada de uma parte do corpo do homem – a costela – por um Deus ao masculino – o Deus-Pai hebraico. Essa narrativa que coloca um homem como ser criador e outro homem como doador da parte de onde a mulher será criada, aliada à construção do mito judaico do pecado original, em que a culpa pelo pecado e, consequentemente, pela perda humana da vida no paraíso, torna a mulher como responsável pelo sofrimento da humanidade, fomentando, até os dias atuais, as concepções que sustentam a sociedade patriarcal.

Amparadas nessas ideias, surgem concepções sociais, amplamente reproduzidas pela dinâmica escolar, da fragilidade e incapacidade feminina, da divisão por sexo das atividades físicas escolares, além de outras construções binárias, sustentadoras da noção de superioridade masculina que, no final, acabam por consagrar “a ideia que o feminino é um desvio construído *a partir* do masculino” (LOURO, 1997, p. 74, grifo da autora).

Os efeitos da institucionalização da separação, do tratamento desigual, podem ser observados nas marcas que a formação profissional implantou nas histórias pessoais das estudantes da ETFBA. O questionamento à capacidade e competência das garotas, no processo formativo, se apresentava de forma explícita e, intencionalmente, maléfica, pois as levava, muitas vezes, a também desacreditar de que eram capazes e competentes para desempenhar determinadas funções ou atividades. Os relatos evidenciam relações sociais de gênero impregnadas de ideologia, conforme podemos constatar abaixo:

Muito difícil romper com esse preconceito. O preconceito de mulher fazer um curso que era um curso considerado masculino e o preconceito até dentro da sala, dos meninos mesmo, porque nossos colegas gostavam de fazer tudo sozinhos. (...) Eles tomavam a frente de tudo e não queriam que a gente fizesse nada. Diziam que a gente não sabia. (...) Eles achavam que só eles tinham capacidade pra exercer, fazer e discorrer sobre determinadas experiências. Isso aí eles falavam abertamente, não era coisa camuflada não, eles falavam abertamente (Ana Alice, 22 mar. 2016).

Tinham alguns colegas que provocavam. Tinha um, por exemplo, que ficava: “- Ah vocês são mulheres, vocês não vão dar conta”. Eu me lembro que uma vez um deles pegou uma lâmpada quente, quando a gente tava fazendo experiência na bancada: “- Você é mulher, não é? Eu quero ver se você aguenta” e jogou a lâmpada quente e eu aguentei na mão pra não quebrar *(Risos)* (Francisca, 29 abr. 2016).

Essa posição de superioridade, assumida pelos colegas, reproduz uma construção sociocultural que extrapola os limites do espaço formativo, sendo uma realidade presente em diferentes contextos e grupos sociais, como o familiar, religioso, de trabalho, entre outros. Na Escola assume um formato que, beirando a perversidade, tem seu fundamento e propósito no modo de ser do capitalismo, enquanto base da vida social e econômica e a quem essa instituição social se coloca a serviço. Torna-se evidente nos discursos de gênero apresentados pelos garotos, uma ideologia que busca, acima de tudo, fazer a mulher acreditar numa “presumida” e “biologicamente explicável” inferioridade, que compõem a ideologia do mais antigo sistema de dominação – o patriarcado.

Ao analisar a forma como o modo de produção capitalista, em seu processo de formação, lançou mão de fundamentos da ordem social anterior para justificar a marginalização de certos setores da população, Saffioti (2013, p. 57) identifica “a elaboração social do fator natural sexo” como o componente histórico que coloca a mulher como “elemento obstrutor do desenvolvimento social, quando na verdade, é a sociedade que coloca obstáculos à realização plena da mulher”. Embora não seja o criador, o capitalismo reforça a

concepção que apresenta o sexo como o fator social natural, que explica e justifica a inferioridade das mulheres em relação aos homens.

O sistema capitalista não conseguiu, em nenhuma fase de seu processo, prescindir do trabalho feminino como base da acumulação de capitais, mas o fez inferiorizando e subjugando as mulheres aos homens. É Saffioti (1987) também que, definindo a relação de subordinação e dominação estabelecida entre mulheres e homens na sociedade capitalista, apresenta a relativa falta de poder feminino, nas decisões coletivas ou individuais, como definidor do espaço de subordinação das mulheres e o protagonismo masculino no patriarcado, como elemento justificador do papel de dominação dos homens. Patriarcado e capitalismo funcionam, nesse sentido, como sistemas paralelos de dominação/subordinação e exploração, que atuam nos campos, político, ideológico e econômico, respectivamente.

Para melhor compreensão desse fenômeno, a análise de Pateman (1993) sobre a Teoria do Contrato Social, por ela definido como um contrato realizado pelos homens que excluem as mulheres da liberdade civil por ele estabelecida, oferece importante fundamento. Para além do espaço privado – o doméstico – o contrato social configura a estrutura do espaço social referente ao trabalho, designando às mulheres não o papel de trabalhadoras, mas, fundamentalmente, o de mulheres. Isto as coloca na condição de dupla subalternidade na estrutura patriarcal capitalista, que se configura no sistema de dominação/subordinação e exploração: estão sujeitas à autoridade dos chefes, mas também às dos colegas de trabalho, pelo simples fato de serem mulheres.

No Brasil, no contexto da expansão capitalista, as décadas de 1970 e 1980 marcam o processo de intensificação do acesso das mulheres ao mercado de trabalho (BRUSCHINI, 1979, 1989; GUIMARÃES, 1992, 1997), sob a expectativa de que essa inclusão pudesse ocorrer em condições mais favoráveis do que em períodos anteriores. As mulheres aumentavam suas possibilidades de profissionalização e impunham sua presença em áreas, até então socialmente masculinizadas, em um momento em que as mudanças tecnológicas exigiam outras demandas da classe trabalhadora. Esperava-se novas oportunidades de incorporação da mão de obra feminina, mas principalmente, possibilidades concretas de novas relações sociais de produção que garantissem igualdade e equidade entre homens e mulheres. Para Nádya Guimarães, entretanto:

A ingenuidade das expectativas de partida tinha pernas curtas e logo ficava evidente que, se o acesso de mulheres a ocupações antes “masculinas” oxigenava terrenos-chave onde se tecem as interações e se estabelecem as formas de sociabilidade, no trabalho e fora dele, tal acesso distava muito,

tanto de exprimir igualdade de oportunidades e de eliminar as marcas da segregação (ocupacional, salarial, simbólica), promovendo a almejada equidade de gênero na esfera pública, como de alavancar de modo exaustivo todo um genérico grupo – as mulheres. Ao contrário, passam a existir novas formas de distinguir, material e simbolicamente, não somente os homens e as mulheres, mas também diferenciar as relações de trabalho em que se inserem, os destinos ocupacionais que almejam e alcançam, os padrões salariais que lhes são atribuídos e as expectativas sociais construídas entre os que classificamos como “homens” e as que classificamos como “mulheres”. Desigualam-se, de uma nova forma, homens e mulheres (GUIMARÃES, 2004, p. 146).

Estabeleciam-se no processo de produção capitalista, novas formas de desigualdades em novas condições e relações de trabalho, impostas pela inserção de novos aparatos tecnológicos e de uma mão de obra feminina especializada, enquanto as escolas técnicas, espaços de atendimento das novas demandas do sistema, abriam suas portas às mulheres, reproduzindo as relações de desigualdades que a sociedade e a empresa esperavam manter.

A escola funciona, nessas circunstâncias, como campo de forças díspares de poder e pode ser identificada, a partir das experiências relatadas pelas estudantes, como sustentadora de relações desiguais de gênero. O discurso de inferioridade, reproduzido no *lócus* da formação profissional, assume um caráter ideológico de confirmação, reforço e manutenção das concepções que visam garantir o status de poder e dominação dos homens em relação às mulheres, inerentes ao sistema capitalista. Assim, a instituição que forma mão de obra para atender a base da produção capitalista – a indústria – adequa essa mão de obra ao pensamento que assegura a própria continuidade do sistema, uma vez que este depende do trabalho feminino, dentro e fora de casa.

O discurso naturalizador da inferioridade feminina apresenta sua funcionalidade e sua força conservadora do status masculino. Para grande parte das garotas, estudantes dos cursos técnicos, eram como se elas realmente não devessem estar onde estavam. Não se sentiam parte daquele espaço/ambiente, daquele curso/profissão. Muitas vezes, se sentindo invasoras e deslocadas, passavam a questionar a própria capacidade para realizar tarefas e atividades que o curso exigia e a profissão lhes cobraria.

Muitas vezes a gente se via na posição de questionar a nossa competência. Foi assim, por exemplo, quando um colega disse que eu nunca conseguiria atuar na nossa área: “- Nenhuma empresa vai contratar uma mulher como eletrotécnica”. Você já tá insegura e alguém chega e lhe diz isso, é muito ruim, puxa você para baixo completamente, lhe afunda. E foi isso que eu senti, foi assim que eu me senti naquele momento. Eu pensei: “Gente não vai dar certo mesmo. Realmente eu acho que não tenho capacidade não” (Ana Alice, 22 mar. 2016).

A situação vivenciada pela estudante reproduz, em relações de presumida igualdade, ou seja, de estudantes de um mesmo curso profissionalizante, a forma como, a sociedade em geral e a Escola em particular, determinavam a condição e capacidade de homens e mulheres. Enquanto estudantes, os dois se encontravam, teoricamente, em posição de igualdade: eram um homem e uma mulher, estudantes de uma mesma escola e de um mesmo curso técnico. Na prática, ser homem ou ser mulher estabelecia uma relação de desigualdade marcada por convenções sociais que a colocavam em situação de inferioridade e de subalternidade em relação a ele. Estas construções, ou representações sociais, levam as mulheres, muitas vezes, a acreditarem, aceitarem e se reconhecerem como menos capazes ou competentes que os homens no desempenho das mesmas funções.

Em estudo já citado, Casagrande e Lima e Souza (2017) concluem que é inerente aos cursos de engenharias, nas universidades federais do Paraná e da Bahia – UTFPR e UFBA – um constante e evidente questionamento à capacidade intelectual das mulheres, remetendo-se ao argumento de Valerie Walkerdine (1995), quando identifica que as mulheres são acusadas de não pensarem e serem igualmente condenadas.

Nessa condição, o sistema patriarcal encontra brechas para impor outras desigualdades em diferentes setores da vida social: na família, diferenças de responsabilidades, que impõem às mulheres as tarefas domésticas e o cuidado com crianças e idosos, mesmo quando estão, como os homens, no desempenho de uma profissão remunerada externa; no trabalho, salários menores para as mulheres no desempenho das mesmas funções e restrições em relação a cargos de chefia. São as “imagens de gênero”, como apresenta Nádya Guimarães (2004), arraigadas nas representações individuais, sociais e empresariais, as responsáveis por construir uma representação de mulher trabalhadora, que acaba por definir a seleção, remuneração, promoção ou demissão e condicionar as possibilidades e chances das mulheres no mundo do trabalho.

As marcas da presunção do garoto que julgava ser capaz de supor a impossibilidade da colega se tornar uma profissional em eletrotécnica, unicamente pelo fato de ser mulher, ficaram nas memórias da estudante. Embora, de fato, não tenha ingressado na carreira de técnica industrial, seu crescimento profissional foi sempre marcado pela ideia de que as pessoas concebiam seu sucesso como algo que não lhe competia. Em suas narrativas foram várias as elocuções que apontam para essa possível descrença. Segundo ela:

As pessoas sempre falavam que se admiravam por eu ter chegado aonde cheguei profissionalmente. Muitas vezes ouvi de colegas ou de outras pessoas da Escola, que não

conseguiam entender como eu podia ter crescido tanto profissionalmente. Alguns porque sabiam de todo o processo discriminatório que tinha dentro da Escola, outros porque eram os próprios a discriminarem. E eu reunia três identidades foco dessas discriminações: era mulher, negra e pobre. Isso era muito difícil de engolir para muitos deles que, como meu colega lá atrás, media minha competência pelo termômetro da discriminação (Ana Alice, 12 mai. 2016).

Nas circunstâncias narradas pela estudante, a discriminação sofrida une suas identidades de “mulher, negra e pobre”. Essa era a condição da expressa maioria das estudantes dos cursos estudados nessa pesquisa, o que me obrigou a olhar para essas categorias identitárias, submetendo-as às análises que expliquem as experiências vivenciadas por elas, em seu processo formativo dentro da ETFBA.

A sociedade brasileira se constituiu, historicamente, a partir da submissão de expressiva maioria de seus membros e a cor da pele foi sempre, e continua sendo, um elemento fundamental de distinção e de enquadramento social. Na década de 1970, no Brasil, ser mulher, negra e pobre significava estar submetida triplamente a formas interseccionais de discriminações. Como expressa a fala da estudante anterior, elas foram reais, mas também é possível observá-las em relatos de estudantes que não assumem, tão explicitamente, a identidade racial ou até mesmo, quando não reconhecem suas experiências discriminatórias.

Por representar um importante viés de discussão dessa tese, a identidade racial das entrevistadas foi requerida pelo roteiro de entrevista. Através da auto declaração as mulheres expressam suas identidades raciais e embora o roteiro de entrevista não indique nenhum modelo ou tipologia de classificação, elas tendem a utilizar as identificações usuais no cotidiano. Assim, sete delas se identificam como negras, uma como parda e duas como brancas. A identificação *negra* é apresentada pelas entrevistadas no sentido dado à categoria *preta*, do sistema de classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sem o caráter político oriundo da militância, ou sem a condição de aglutinação de pretos e pardos, designado pelo IBGE, a partir da orientação do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) criado em 1996.

Na tentativa de ir além da auto declaração proferida pelas estudantes entrevistadas, busquei identificar um perfil racial das mulheres que estudaram na ETFBA, no período em foco, a partir das fotos anexadas às fichas socioeconômicas46, preenchidas pelas(os) estudantes da instituição no processo de matrícula. Embora meu acesso tenha se limitado à fichas dos anos de 1976, 1977, 1978, 1979 e 1980, elas representam uma amostragem importante do quadro discente feminino da instituição e os dados delas extraídos, associados

46 Fichas Socioeconômicas Discentes - ETFBA. Arquivo do IFBA – Memorial IFBA/PRODIN – Reitoria IFBA.

às informações oriundas das narrativas das estudantes, favorecem uma análise do perfil socioeconômico e racial das mulheres que estudavam na Escola. Do total de 383 fichas que tive acesso, encontrei 41 com identificação do sexo feminino.

As fichas socioeconômicas não contêm o critério raça/cor, por isso essa classificação é resultante do exame de fotos anexadas pelas estudantes, utilizando unicamente o fenótipo observado. Embora os métodos de classificação étnico-racial e as categorias empregadas, em particular pelo IBGE, sejam alvo de um polêmico debate e de muitas críticas (OSÓRIO, 2003; PAIXÃO; CARVANO, 2008), o fato das mulheres entrevistadas terem autodeclarado, sem nenhum tipo de indução, segundo as categorias, *branca, negra e parda* e utilizar em todas suas falas a terminologia *negra* para definir o perfil da comunidade discente, optei por também usá-las, no método de heteroatribuição ou heteroclassificação, para identificar o perfil da comunidade feminina da ETFBA, na década de 1970, em termos étnico-raciais, a partir das fotos encontradas nas fichas socioeconômicas das estudantes. De modo a evidenciar que o termo negra ou negro equivale à categoria *preta ou preto*, sem o caráter político e sem o significado designado pelo IBGE, sempre que ele aparece na minha explicação utilizo a composição negra/preta ou negro/preto.

Ciente de que toda “categoria étnico-racial, em qualquer lugar do mundo, é definida socialmente, portando uma indelével qualidade subjetiva" (PAIXÃO; CARVANO, 2008, p. 54), assumo a responsabilidade da opção pelo método – a heteroclassificação – e pelo critério

* o fenótipo – identificando-os como únicos possíveis diante das fontes disponíveis – as fotos das estudantes.

A percepção social da cor e a escolha e/ou atribuição de categorias de cor é uma operação complexa que envolve não apenas uma apreensão de características fenotípicas, aqui imbuídas de valor e carregadas de significado, mas em que as categorias compõem um sistema e esta operação se processa num contexto de interação social (ARAUJO, 1987, p. 15).

A heteroclassificação sob a perspectiva da fenotipia é utilizada, neste contexto, a partir da identificação de características físicas compatíveis com as três categorias já apresentadas pelas estudantes entrevistadas, como cor da pele, traços faciais e tipo de cabelo. Utiliza-se o método da observação, tendo como parâmetro a noção de que a aparência de uma pessoa é capaz de definir se, em seu contexto relacional, ela pode ser uma vítima potencial de discriminações, diretas ou estruturais (OSÓRIO, 2003). Portanto, considerando que os caracteres fenotípicos se apresentam como relevantes fios condutores da discriminação e da

definição de valores raciais na sociedade brasileira, racismo e possíveis situações de preconceito, oriundas dos caracteres observáveis, assumem papel relevante na definição da raça/cor aqui apresentada.

Feita as devidas explicações, apresento, na Tabela 4, a identificação racial das 41 estudantes selecionadas.

**TABELA 4 –** Identificação racial de estudantes mulheres da ETFBA, na década de 1970

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Est. | I R | Est | I R | Est. | I R | Est. | I R |
| 1 | N | 11 | N | 21 | N | 31 | P |
| 2 | P | 12 | N | 22 | N | 32 | P |
| 3 | N | 13 | N | 23 | B | 32 | B |
| 4 | B | 14 | N | 24 | B | 34 | B |
| 5 | N | 15 | B | 25 | N | 35 | N |
| 6 | P | 16 | N | 26 | P | 36 | P |
| 7 | B | 17 | B | 27 | N | 37 | P |
| 8 | N | 18 | N | 28 | P | 38 | N |
| 9 | P | 19 | N | 29 | B | 39 | N |
| 10 | P | 20 | N | 30 | N | 40 | N |
|  |  |  |  |  |  | 41 | N |

Legenda: Est. = Estudante / I R = Identidade Racial N= Negra (Preta) / P = Parda / B = Branca

Fonte: Fichas Socioeconômicas de estudantes da ETFBA

Conforme se observa na tabela, as fotos das fichas socioeconômicas apresentam um grande percentual de mulheres com fenótipo negra(preta) e parda: das 42 fichas analisadas, 23 mulheres apresentam características fenótipos compatíveis com a categoria negra/preta, 10 pardas e 09 brancas. Corroboram com esse quadro o perfil das estudantes entrevistadas: das 09 mulheres, 06 se auto identificam como negras, 01 como parda e 02 como brancas.

A categoria raça, no contexto da problemática apresentada na pesquisa, define as identidades das mulheres que estudaram na ETFBA, na década de 1970. Para todas as que se auto identificam como negras ou pardas, o reconhecimento racial se deu de forma muito natural no espaço institucional, afinal “a maioria dos estudantes era de negros” (Abgail, 04 mai. 2016). Segundo parte dessas estudantes, não havia uma necessidade explícita de afirmação racial. Nesse quesito, afirmam sentir-se parte de um mesmo grupo e poucas reconhecem, de imediato, terem experienciadas situações em que o critério de exclusão era a raça. Maria Luiza apresenta essa negativa quando constata: “Discriminação racial? Não tive nenhuma, até porque dentro da Escola Técnica e na minha turma a maioria era negra” (Maria Luiza, 27 abr. 2016).

A negação da discriminação racial apresenta-se, nesse contexto, como uma realidade que deve ser singularizada por visibilizar contradições próprias das experiências narradas. Situações relatadas pelas estudantes comprovam que a discriminação racial estava presente no cotidiano da escola, mesmo que, ainda hoje, algumas delas tenham dificuldade de compreender ou assimilar essa realidade. É assim, por exemplo, quando Lili compara seu tempo de estudante com a situação da escola nos dias atuais:

Hoje eles são muitos imaturos, chegam muito novos e a gente ver mais discriminação e racismo do que naquela época. Não me lembro de discriminação comigo ou com alguma colega por causa da cor, a maioria dos estudantes era negra (Lili, 05 abr. 2016**)**.

Se sentir parte de um grupo de iguais define a ideia de campo social que, no contexto estudado, se estrutura na composição do ambiente escolar: os espaços físicos, as normativas, os discursos e as práticas, interagindo entre si a partir dos agentes sociais que os compõem e os constroem dialeticamente. A negação, ou não reconhecimento, da experiência do racismo aparece aqui como resultado da percepção de igualdade, que se origina do sentimento de fazer parte de um mesmo grupo identitário, mas abarca concepções que precisam ser melhor analisadas e definidas.

A negação ao racismo também se expressa de outra forma, ou seja, pelo olhar de quem, naquele ambiente, se sentia “diferente”: uma estudante branca. Para esta, o racismo não se materializou na Escola, porque, sendo um espaço de maioria negra, todos eram acolhidos de forma igualitária, embora ela própria tenha sentido o peso de “brincadeiras estranhas”, identificando que:

Às vezes brincavam comigo por causa da minha cor e me chamavam de “sua branquela” e de “amarela”. Eu sou mesmo amarela, e ainda a cor do olho, o cabelo louro. Mas tudo era brincadeira, nunca liguei, sempre levava na brincadeira. Também nunca fui privilegiada por ser branca. Era tudo igual (Zahidé, 05 abr. 2016).

A fala dessa estudante pode ser analisada em duas dimensões que, embora distintas, acabam por representar uma mesma realidade:

1º - Sentir-se parte de “uma brincadeira estranha” ao ser apelidada pelos colegas de “branquela” ou de “amarela” e concluir que “nunca ligou”, porque sempre levou “na brincadeira”, materializa o que muitas(os) militantes do movimento negro têm denunciado como uma posição ideológica de grupos majoritários de estabelecer, como verdade social, a

existência de “um racismo ao contrário” ou “racismo reverso”, ou seja, do negro contra o branco.

2º - Não reconhecer-se privilegiada por ser branca, numa sociedade historicamente marcada pela discriminação racial, sofrida pela população negra, ainda que num campo social de abrangência negra, significa negar a branquitude, definida por Schucman (2012, p. 57) como uma “construção sócio histórica produzida pela ideia falaciosa de superioridade racial branca, e que resulta, nas sociedades estruturadas pelo racismo, em uma posição em que os sujeitos identificados como brancos adquirem privilégios simbólicos e materiais em relação aos não brancos”.

As duas dimensões, postas nessas condições, resultam no debate teórico acerca da negação do racismo brasileiro, arraigado historicamente pelo mito da democracia racial, por um lado, e, por outro, pelo não reconhecimento por parte dos(as) brancos(as) brasileiros(as) de que vivenciam inúmeros privilégios materiais e simbólicos, unicamente pelo fato de possuírem a pele clara. Em uma sociedade em que o elemento cor é definidor de posição de privilégios ou exclusões, o discurso da negativa é, no mínimo, um elemento de reforço dessas condições sociais.

No campo da teoria da discriminação como interesse, a noção de privilégio é essencial. A discriminação racial teria como motor a manutenção e a conquista de privilégios de um grupo sobre outro, independentemente do fato de ser intencional ou apoiada em preconceito (BENTO, 2002, p. 27-28).

Para a autora, outro elemento relevante para explicar este processo, diz respeito ao medo apresentado pela elite branca, desde o século XIX de uma sociedade majoritariamente negra e que deu origem ao ideal de branqueamento. O medo de que o país enegrecesse encaminhou a nascente República, no início do século XX, a intensificar a política de incentivo à migração europeia, numa tentativa de embranquecer a nação e livrá-la do incômodo e do medo provocado pela presença maciça de uma população negra, recém-saída do regime de escravidão.

Talvez possamos concluir que uma boa maneira de se compreender melhor a branquitude e o processo de branqueamento é entender a projeção do branco sobre o negro, nascida do medo, cercada de silêncio, fiel guardião dos privilégios. O que se vê comprometido nesse processo é a própria capacidade de identificação com o próximo, criando-se, desse modo, as bases de uma intolerância generalizada contra tudo o que possa representar a diferença (BENTO, 2002, p. 38).

Partindo da ideia de que o racismo não pode ser compreendido como um *problema do negro*, de que no contexto das relações raciais é basilar pensar o lugar do opressor e não só do oprimido e buscando uma definição genérica para o fenômeno social da branquitude, Cardoso (2010, p. 610) apresenta-a como “a identidade racial branca”. Para o autor, a branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivo, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial “injusta” e racismo.

Desse lugar, o branco se auto identifica como o padrão normativo único, como sinônimo de ser humano ideal e passa a ver o racismo como fenômeno do qual não faz parte, como coisa do outro, ou seja, do diferente, do negro. Deriva daí uma noção de classificação social que hierarquiza os indivíduos e promove privilégios para uns, em detrimento de outros. É, nessa perspectiva, que branquitude e racismo se apresentam como parte de um mesmo mecanismo social e que a noção de privilégio se torna imperiosa à compreensão do racismo (BENTO, 2002).

No contexto histórico analisado nesse estudo, a ideia exposta por algumas entrevistadas de que viviam e conviviam em um espaço social livre de privilégios e de preconceitos, ganha composições bastante questionáveis. A verdade é que, mesmo fazendo parte de um espaço, por elas definido, como de maioria negra, essas estudantes expressam uma realidade social cunhada por formas diferenciadas de discriminações e racismos.

Ainda que a formação técnica, considerada inferior, sócio e economicamente à formação superior, tenha sido historicamente ocupada por setores menos abastados da sociedade, o que explica o expressivo percentual de negros/pretos e negras/pretas na ETFBA, a realidade é que este não se configurou como um espaço onde o racismo estava ausente. Expressando-se como uma representação da sociedade que se auto intitula democrática racialmente, a Escola Técnica também irá reproduzir essa ideologia, negando e invisibilizando as ações e atitudes racistas.

Como já expresso, esse tipo de compreensão pode ser observado em alguns relatos, entretanto há quem apresente outro tipo de reflexão, particularmente as estudantes mais atentas à dinâmica do espaço de convivência que a Escola representava e das relações ali estabelecidas. Ao refletir sobre determinadas situações, elas avaliam que:

A discriminação é tão sutil, que você sequer percebe que tá sendo discriminada. Você tem que tá prestando muita atenção aos atos e as ações das pessoas em relação a você pra ter ideia de que aquilo ali é uma discriminação. E é era assim que acontecia dentro da Escola, a gente quase não percebia, parecia tudo muito normal e natural (Ana Alice, 12 mai. 2016).

A gente podia não perceber naquele momento, mas a discriminação estava presente sim. Tudo era muito sutil, como se fosse coisa comum, mas depois de acontecido era óbvia que aquele fato, aquelas palavras, era de discriminação. (Abgail, 19 mai. 2016)

Distintos relatos configuram as relações marcadas por preconceitos e discriminações, onde as identidades de gênero, raça e classe são articuladas constituindo forças negativas de disputas de poder. A estudante negra que ousa colocar-se na disputa política é constrangida por colegas, que usam suas identidades como instrumentos de desonra; aquela que, com olhar crítico, observa a nuance do preconceito enraizado no cotidiano escolar, definindo relações e posições institucionais.

Duro foi a discriminação que sofri quando me candidatei e ouvir colegas perguntarem se iam votar na “neguinha”, com um ar de desprezo e deboche que chegava a assustar (Ana Alice, 12 mai. 2016).

Eu costumava não apreender o que diziam, mas era comum as pessoas nos tratarem como “neguinhas” e eu ficava me perguntando por que ninguém chamava as brancas de “branquinhas”. (...) As pessoas costumam falar que na Escola não tinha preconceito porque era Escola de negros, mas bastava olhar pra ver onde estavam os negros: não eram os professores, não eram os técnicos e muito menos os gestores. Esses eram, na sua grande maioria, brancos (Abigail, 19 mai. 2016).

No que tange ao objeto estudado na pesquisa, não é possível definir a categoria raça sem interseccionar com classe. A sociedade soteropolitana reproduz, em dimensão bastante significativa, o perfil da sociedade nordestina e brasileira de forma geral: parte de um todo caracterizado por desigualdades, construídas por um passado escravocrata e excludente e por um presente de implantação do sistema capitalista, marcado pela divisão de classes, é cunhada por marcadores de desigualdades, como a condição socioeconômica e a cor da pele. Segundo Cloves Oliveira e Paula Barreto (2003, p. 196): “as relações sociais no Brasil são predominantemente vividas (e interpretadas) sob o prisma das relações de classe e interpessoais”.

Ao narrar sobre os problemas enfrentados como estudantes de uma escola majoritariamente masculina, as mulheres entrevistadas apresentam os obstáculos que enfrentaram para se impor como profissionais e demonstrarem a competência que, por vezes, negaram que tivessem. Como analisado anteriormente, ao serem colocadas numa posição de inferioridade, sentiram-se na triste condição de duvidarem dessa competência, chegando a

questionar a própria escolha da profissão e, em muitos casos, a dúvida gerou incapacidade de manter o propósito da formação, levando à desistência de muitas colegas.

Para as estudantes entrevistadas, esta dúvida não se apresentou, entretanto, em relação à Escola. Elas são unânimes em expor e atestar a importância que a ETFBA representou em suas vidas, promovendo seus crescimentos e desenvolvimento como pessoas e como profissionais. Essa identificação acaba causando um misto de respeito e deferência pela Escola, acrescido da certeza de que precisaram se impor para garantir reconhecimento. A admiração pela Escola que as tornaram mulheres respeitadas também pode ser relacionada à forma como elas se identificam socialmente, no período em que se profissionalizaram e a posição socioeconômica que assumem após terem concluído o curso e se tornado profissionais.

A identidade de classe assumida pela maioria dessas estudantes e o perfil socioeconômico da instituição, por elas apresentadas, apontam para um contexto escolar marcadamente popular, com uma expressiva maioria do corpo discente oriunda das classes menos abastadas da população de Salvador. Oriundos da classe trabalhadora, os estudantes da ETFBA, na década de 1970, representam uma camada social que, no Brasil, passou a ser foco das políticas de formação técnica com o objetivo expresso de responder às necessidades do desenvolvimento industrial. Essa constatação aponta uma realidade que condiz com o perfil de uma escola que visa formar mão de obra para atender a demanda da empresa capitalista, em seu processo de expansão no país, conforme já analisado nessa tese.

A Tabela 5 expõe os dados, contidos nas 41 fichas de mulheres, estudantes dos cursos de Eletrotécnica, Mecânica e Metalurgia, que considerei significativos para formar o perfil socioeconômico, numa perspectiva de gênero, da ETFBA nos anos de 1970. Para isso identifiquei as categorias “bairro em que mora”, “profissão do pai e da mãe”, “renda familiar” e a “classificação econômica” construída pela própria instituição, como aquelas capazes de permitir uma representação das condições econômicas do corpo discente da Escola. Adiante explico as peculiaridades dessa classificação, considerando a questão das bases objetivas e subjetivas que as tornam representativas dessas condições.

**TABELA 5 –** Perfil socioeconômico das estudantes de Eletrotécnica, Mecânica e Metalurgia, da ETFBA, na década de 1970

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Est. | Bairro em que mora | Profissão | | Renda Familiar (Em cruzeiro)47 | Classificação48 |
| Pai | Mãe |
| 01 | Baixa do Fiscal | Portuário | Doméstica | 10.000,00 | A |
| 02 | Barbalho | Médico | Professora | 37.000,00 | E |
| 03 | Brotas | Gráfico | Dona de Casa | 12.000,00 | B |
| 04 | STIEP | Militar | Dona de Casa | 29.000,00 | D |
| 05 | Baixa de Quintas | Industriário | Professora | 26.000,00 | D |
| 06 | Piripiri | Agente Ferroviário | Dona de Casa | 15.000,00 | E |
| 07 | Amaralina | Comerciante |  | 40.000,00 | E |
| 08 | Fazenda Grande | Comerciante | Dona de Casa | 20.000,00 | C |
| 09 | Brotas | Agricultor | Industriaria | 28.000,00 | C |
| 10 | 7 de Abril49 | Funcionário Público | N I | 11.000,00 | B |
| 11 | Cosme de Farias | Militar | Dona de Casa | 14.000,00 | B |
| 12 | Ladeira do Paiva | Agente ADM | Professora | 19.000,00 | C |
| 13 | Campo Grande | Comerciante | Dona de casa | 33.000,00 | B |
| 14 | Pau Miúdo | Rádio Técnico | Técnica em Laboratório | 12.000,00 | B |
| 15 | Brotas | Industriário | Professora | 25.000,00 | D |
| 16 | Praia Grande | Comerciário | Dona de casa | 15.000,00 | B |
| 17 | Matatu | Professor | Dona de casa | 9.621,00 | A |
| 18 | Nazaré | Ass. Sindical | Dona de casa | 20. 000,00 | C |
| 19 | Massaranduba | Radialista | Professora | 19.300,00 | C |
| 20 | Pau da Lima | Autônomo | Dona de casa | 10.000,00 | A |

47 De modo a permitir uma melhor compreensão do valor da renda familiar das estudantes, apresento alguns exemplos de equivalência do Cruzeiro (BRC) – moeda vigente na década de 1970 – em Real (BRL) – moeda em vigor no Brasil atual: CR$ 2.750 = R$ 1 / CR$ 5000.00 = R$ 1.82 / CR$ 10.000.00 = R$ 3.64 / CR$ 20.000.00 = R$ 7.27/ CR$ 30.000.00 = R$ 10.91.

48 Esta classificação não é definida na Ficha Socioeconômica preenchida pelas(os) estudantes da ETFBA, entretanto sua designação permite inferir que ela se estabelece a partir de um critério econômico-salarial, tendo a seguinte configuração: Classificação A = Renda Familiar até CR$ 10.000,00/ Classificação B = Renda Familiar entre CR$ 11.000,00 a CR$ 15.000,00 / Classificação C = Renda Familiar entre CR$ 16.000,00 a CR$ 20.000,00

/ Classificação D – Renda Familiar entre CR$ 21.000,00 a CR$ 30.000,00 / Classificação E = Renda Familiar acima de CR$ 30.000,00.

49 Mantido como encontrado na ficha socioeconômica preenchida pela estudante, representa o bairro Sete de Abril.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 21 | Paripe | Escriturário | Dona de casa | 11.000,00 | B |
| 22 | Brotas | Operador Industrial | Dona de casa | 20.000,00 | C |
| 23 | Barbalho | Func. Público Estadual | Funcionária Pública | 15.594,00 | B |
| 24 | IAPI | Mecânico relojoeiro | Doméstica (Dona de casa) | 17.200,00 | C |
| 25 | Pero Vaz | Mecânico da Petrobras | Dona de casa | 49.000,00 | E |
| 26 | Ondina | NI | NI | 10.000,00 (Irmão) | A |
| 27 | Matatu | Vendedor Frentista | Dona de casa | 4.000,00 | A |
| 28 | Baixa do Bonfim | Ourives | Professora | 24.000,00 | D |
| 29 | Pituba | Fazendeiro | Doméstica | 30.000,00 | D |
| 30 | Liberdade | Comerciante | Dona de casa | 15.000,00 | B |
| 31 | Liberdade | Industriário | Dona de casa | 15.000,00 | D |
| 32 | Santo Antônio | Industriário | Dona de casa | 15.000,000 | B |
| 33 | Jardim Cruzeiro | Comerciário | Funcionária Pública | 13.000,00 | B |
| 34 | Matatu | Comerciante | Dona de casa | 8.000,00 | A |
| 35 | Capelina de São Caetano | Comerciante | Dona de casa | 10.000,00 | A |
| 36 | Soledade | Funcionário Público | Dona de casa | 20.000,00 | C |
| 37 | Brotas | Contador | Dona de casa | 20.000,00 | C |
| 38 | Itapagipe | Despachante aduaneiro | Dona de casa | 15.000,00 | B |
| 39 | Mata Escura | Policial Civil | Dona de casa | 14.000,00 | B |
| 40 | Fazenda Grande | Marítimo | Dona de casa | 20.000,00 | C |
| 41 | Caixa D’Agua | Aposentado | Dona de casa | 15.600,00 | B |

Legenda: Est. = Estudante NI = Não Informado

Fonte: Fichas Socioeconômicas de estudantes da ETFBA

O primeiro critério que consta nas fichas preenchidas pelas estudantes da ETFBA que permite identificar suas condições socioeconômicas, é o “bairro onde mora”. O fenômeno social que sustenta a relação entre espaço urbano e a caraterização socioeconômica dos grupos que o habita é identificado como segregação socioespacial*,* que:

Pode ser analisada a partir do grau de proximidade espacial ou de concentração territorial de famílias pertencentes a um mesmo grupo, seja este definido em termos étnicos, socioeconômicos ou até religiosos entre outros aspectos, com a concentração de determinados grupos em locais específicos das cidades e a constituição de grandes áreas relativamente homogêneas (CARVALHO; PEREIRA, 2008, p. 82).

Ainda que a manifestação desse fenômeno no Brasil seja alvo de um polêmico debate, a grande maioria dos estudiosos (CALDEIRAS, 1997; VILLAÇA, 1998; CARVALHO; PEREIRA, 2008) concorda que mesmo com distintas tipologias, a segregação espacial é uma realidade das cidades brasileiras e, no caso de Salvador, ela é marcada por uma separação econômica, com forte vínculo com a dimensão racial, atestada por uma configuração espacial em que os bairros pobres são habitados por uma população negra e os bairros ricos por uma população branca (SOARES, 2009).

Em seu livro *O centro da cidade de Salvador*, Milton Santos (1959) já atentava para essa ocupação urbana dirigida pelo viés econômico e identifica como marca da segregação espacial a diferenciação de classes ou funções, ao indicar:

Assim é que as características fundamentais da atividade econômica regional fornecem uma explicação para a repartição social e profissional da população: uma classe rica, constituída por banqueiros, homens do alto comércio, da indústria e grandes proprietários, uma classe média formada de pessoas exercendo profissões liberais, pequenos comerciantes, proprietários de terras médios, funcionários públicos e uma classe pobre de operários, empregados no comércio, pequenos funcionários e gente sem profissão definida (SANTOS, 1959, p. 188).

A cidade de Salvador apresenta os primeiros sinais de segregação espacial, segundo a estratificação de renda a partir do século XIX, quando espaços centrais como o Campo Grande, a Vitória e a Graça se tornam áreas de habitação de famílias ricas, enquanto as pobres fixam residências, na direção norte, em bairros como a Lapinha, Soledade e Cidade Nova. Ao longo do século XX essa apropriação distinta do espaço urbano se consolidou e, a partir dos anos de 1960, novas áreas foram ocupadas pelas classes médias e altas, empurrando a

população de baixa renda para regiões mais distantes, favorecendo o fenômeno sociológico da periferização da cidade.

À época que a expansão e modernização da velha capital baiana foram desencadeadas, o que se tinha era uma região urbana pobre e incipiente, polarizada por uma cidade praticamente estagnada ao longo de várias décadas, que exigia uma transformação. E isso se deu de forma bastante rápida e abrupta, entre as décadas de 1960 e 1970, com a realização de grandes obras que acompanharam e anteciparam os vetores da expansão urbana e uma intensa ocupação informal de famílias de baixa renda na periferia (CARVALHO; PEREIRA, 2008, p. 85).

Na década de 1970, Salvador já era uma cidade dividida de forma desigual em termos econômicos e embora as manifestações de concentração periférica que hoje caracterizam a cidade, estivessem em processo de constituição, já era evidente a exclusão de grande parcela da população em determinadas áreas ou bairros como os periféricos à região central da cidade ou na região do subúrbio e dos grandes porções espaciais da periferia, hoje denominado “Miolo da Cidade”. A verdade é que em Salvador, como em outras capitais brasileiras, a pobreza se materializa no espaço urbano, “constituindo um padrão de apropriação que demarcam quais serão os territórios de pobreza e de riqueza, os espaços feios e bonitos, a cidade legal e ilegal” (SOARES, 2009, p. 85).

A segmentação do espaço urbano soteropolitano na lógica capitalista de classe e renda se concretiza em concentrações de territórios populares e concentrações de territórios abastados (ESPINHEIRA; SOARES, 2006). Essa configuração é ratificada pelos dados da tabela 5, que apresentam as estudantes, em sua grande maioria, como moradoras de bairros populares, como: Baixa do Fiscal, Baixa de Quintas, Piripiri, Fazenda Grande, Sete de Abril, Cosme de Farias, Ladeira do Paiva, IAPI, Pero Vaz, Liberdade, Pau Miúdo, Praia Grande, Massaranduba, Pau da Lima, Paripe, Capelinha de São Caetano, Mata Escura, Caixa D’Agua. As demais moram em bairros considerados à época, de classe média, como Barbalho, Brotas, STIEP, Amaralina, Nazaré, Santo Antônio, Jardim Cruzeiro, Matatu, Soledade, Itapagipe ou de classes mais abastadas como Campo Grande, Ondina e Pituba.

Outro dado da Tabela 5 significativo para construção do perfil econômico das estudantes da ETFBA, na década de 1970, diz respeito à renda familiar que, nas fichas socioeconômicas, recebe um tratamento que demanda maiores explicações. Como apresentado em nota de rodapé na página 140, a classificação que aparece nas fichas não é compatível com a tradicional estratificação social brasileira pautada na existência de três

classes sociais basilares – alta, média e baixa – e suas interseções, que resultam nas denominadas classes A, B, C, D e E. Referencia essa estratificação a noção de classe social como divisão hierárquica, instituída na sociedade a partir de critérios econômicos como renda, acesso a bens de consumo, à saúde, educação e moradia, onde as classes representadas pelas letras A e B são identificadas com os grupos portadores de maiores índices desses indicadores, posicionando-se no topo da pirâmide social, a letra C com os grupos que se encontram numa posição intermediária, enquanto as letras D e E são compostas pelos grupos enquadrados na base da pirâmide, com níveis baixos e baixíssimo dos indicadores econômicos.

Não encontrei referências ao tipo de classificação apresentada nas fichas socioeconômicas das(os) estudantes da ETFBA, na década de 1970, cuja configuração inverte a lógica anterior, o que indica uma tipologia própria da instituição. De acordo com o critério renda familiar*,* identifica o corpo discente da Escola nas categorias A, B, C, D e E, com a seguinte conformação: classificação A e B representando as rendas familiares mais baixas; classificação C a renda intermediária; e classificação D e E as rendas familiares mais altas50.

A Tabela 5 aponta que do total de 41 fichas pesquisadas, 31 estudantes declaram renda familiar entre 4.000,00 a 20.000,00 cruzeiros, o que as colocam, de acordo com a classificação institucional, nas categorias A, B e C. Levando em conta que as 10 estudantes restantes encontram-se nas categorias D e E por apresentarem rendas familiares superiores a 21.000,00 cruzeiros, infiro que a comunidade estudantil da ETFBA, no período analisado, é constituída de um quantitativo de estudantes oriundo de categorias da população soteropolitana, com baixos indicativos econômicos e com posição inferior na pirâmide social.

Os relatos das estudantes entrevistadas confirmam esse perfil e apresentam uma realidade que, embora não seja definidora de consciência de classe, sugere o reconhecimento do significado que a formação técnico-industrial tinha para suas vidas e de suas famílias. É evidente que buscaram no ensino gratuito oferecido pela instituição uma possibilidade concreta de ascensão econômica e social.

Nesse campo temático, constatei realidades bastante comuns entre as estudantes entrevistadas:

Minha situação econômica familiar era muito complicada. Como já falei, foi uma época muito difícil. Eu havia perdido minha mãe antes de entrar na Escola e perdi meu pai ao sair. Então

50 Observar os valores que representam cada categoria dessa classificação em nota de rodapé na página 140

ficou muito difícil, eu tinha quatro irmãos que estava sob a minha responsabilidade e a gente tinha que dá conta disso (Ana Alice, 22 mar. 2016).

Minha família era considerada pobre. Só meu pai trabalhava, não tínhamos recursos (Francisca, 29 abr. 2016).

Eu era do subúrbio, vários colegas eram do subúrbio e éramos pessoas muito humildes. Era tanto que no horário do almoço, cada um levava um pouquinho de quentinha com comidas e aí todo mundo sentava, reunia e cada um comia a comida do outro. Quando não tínhamos comida costumávamos ir à pastelaria pra comer um pão doce grandão. Era todo mundo muito pobre. (...) Minha mãe não tinha condições de me sustentar. Era uma mãe solteira e de família muito humilde (Luiza, 26 abr. 2016).

Eu era pobre, (...) eu precisava terminar o curso e trabalhar pra sobreviver, pela sobrevivência minha e dos meus irmãos (Lili, 05 abr. 2016).

O fato dessas mulheres se auto identificarem como pertencentes à classe social baixa, mas principalmente, se reconhecerem como parte da mesma realidade socioeconômica da maioria expressiva dos estudantes da Escola, acabou por dificultar que percebessem a demarcação de classe presente em todos os espaços sociais, inclusive dentro da Escola. O sentimento de pertencimento que as uniam aos colegas tornou invisível, também, a discriminação por classe e as levam a reproduzir um discurso de igualdade.

Era uma escola exclusivamente pra pessoas pobres que não tinham condições de ir pra uma universidade. Então éramos todos iguais (Lili, 05 abr. 2016).

Você não via filhinho de papai na Escola Técnica. (...) As pessoas eram de poder aquisitivo muito baixo, de bairros mais humildes e a gente se sentia tudo igual (Luiza, 26 abr. 2016).

A igualdade presumida, e até sentida pelas estudantes, tem sua funcionalidade na própria condição de ser da Escola. Para Bourdieu (2003), a escola é sempre um espaço de reprodução da desigualdade, pautando suas práticas pedagógicas e suas regulamentações em valores culturais da classe dominante, a quem atende preparando sujeitos para servi-la. Ignorando as diferenças sociais, trata a todos como oriundos de uma mesma classe social, neutralizando possíveis conflitos internos e padronizando o modelo de formação a partir das necessidades e exigências do setor economicamente dominante.

A escola como *lócus* onde se dá a socialização e construção dos sujeitos reflete, em suas relações sociais, as complexidades da própria sociedade em que se insere e que busca atender. Na dimensão econômica, ser parte de uma estrutura que atende à demanda do sistema econômico no que se refere à qualificação da mão de obra, coloca a ETFBA na condição de

instituição de ensino responsável pela formação dos coletivos de trabalhadores para atender ao setor industrial em emergência no estado, em termos de conhecimento e autonomia frente ao processo produtivo. Entretanto, a Escola assumia em sua dimensão social, o papel complementar de adequar essa mão de obra às especificidades do contexto político e ideológico, atentando para a necessidade de controle ideológico, necessário não só à estabilidade política, mas também à constituição de um coletivo fabril imune às percepções das desigualdades sociais e indiferentes às mobilizações das lutas de classes.

A partir de mecanismos de controle impostos à administração da ETFBA e desta para a organização interna da Escola, seria possível contribuir para a estabilidade política do país, condição fundamental para a nova estratégia de desenvolvimento que, por sua vez, estava condicionada à “ordem social e política” que garantiriam a entrada de investimentos estrangeiros no país. A partir dessas estratégias de controle, o disciplinamento da força de trabalho realiza-se não somente pela extração de sobretrabalho, mas pelo obscurecimento dessa prática (FARTES, 1994a, p. 75-76).

As intervenções estatais vivenciadas pela ETFBA, ao longo da década de 1970, apresentaram esse objetivo e se justificaram em função do papel exercido pelo profissional cuja formação encontrava-se sob sua responsabilidade. Apresentando-se como um intermediário entre a gestão, os profissionais de nível superior e os trabalhadores diretamente ligados à produção e, nesse contexto, um porta-voz do escalão superior junto ao chamado peão da fábrica, o(a) técnico(a) industrial precisava, para atender adequadamente ao sistema, estar ajustados aos interesses do capital.

Para Fartes (1994a), o processo de “reestruturação” ocorrido na ETFBA, sob as bases do disciplinamento e controle, em nível administrativo e pedagógico, está completamente adequado a esta função institucional. Em depoimento, as estudantes apontam esse controle:

A gente teve três interventorias na Escola. (...) Nessa época estudantes só obedeciam. Ou você obedecia ou era castigada e então era uma coisa mesmo de obediência (Ana Alice, 12 mai. 2016).

Na época era ditadura, tudo era muito rigoroso. A gente não podia conversar com os colegas no pátio ou nos corredores, só em sala de aula. Qualquer aglomeração o fiscal dos corredores já dispersavam. Acho que temiam que a gente fosse se revoltar (Leolinda, 05 mai. 2016).

Tudo na Escola era montado de modo a fazer a gente pensar somente no estudo e em se tornar um profissional obediente. Então não nos permitia pensar muito, discutir as coisas, principalmente sobre a falta de democracia externa e interna (Abgail, 19 mai. 2016).

A conformação do profissional formado na ETFBA aos interesses do nascente mercado industrial no estado resultou em mão de obra que, paradoxalmente, apresentou o conhecimento técnico demandado, autonomia no exercício e comando da produção, mas por outro lado, se submeteu às regras impostas pelo sistema fabril na condução das relações sociais. Isto acabou por dificultar, segundo Castro e Guimarães (1990), a participação desses trabalhadores na definição das condições de trabalho ou na redefinição das relações sociais de produção.

Ao entrevistar um ex-dirigente do Serviço de Integração Escola-Empresa – SIEE – da ETFBA, como parte de sua pesquisa de doutoramento, Vera Fartes (1994a, p. 79) evidencia a capacidade do sistema de formação, naquele contexto, de produzir uma força de trabalho submissa e fragmentada. A autora indica a partir da narrativa de seu entrevistado, que mais importante que os conteúdos trabalhados pela Escola eram a postura e as atitudes que os estudantes apresentavam na empresa. Ao serem designados para atender as demandas das empresas, o que importava era que os técnicos apresentassem disciplina, obediência e possibilidades de enquadramento. Estes princípios, expressos inclusive no próprio Regimento Interno da ETFBA, eram tão valorizados pelo mercado que, muitas vezes, de acordo com o representante do SIEE, as empresas ficavam com os estudantes indicados pela escola mesmo estes não atendendo as especificidades da demanda técnica que elas apresentavam.

Nesse sentido, a Escola Técnica assumia o papel de atender os interesses do capital e da sociedade classista em que se inseria, disciplinando e preparando trabalhadores para além do fazer técnico, através de uma educação rígida e autoritária. Aliás, o autoritarismo assumia, através das interventorias estatais, formas diretas de associação entre o projeto formativo da instituição e os interesses do Estado capitalista em formação, sob a base da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento (DSND).

O documento de “Reestruturação Curricular da ETFBA” no contexto da implantação da Reforma do Ensino Médio, imposta pela Lei 5692/71, em consonância com esses princípios, indica na ementa das disciplinas de Estudos Sociais – Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Política do Brasil (OSPB) – que se estude “os valores morais e espirituais como alicerces da Democracia; a Democracia brasileira como filosofia de vida; os Objetivos Nacionais e a Segurança Nacional” (ETFBA, s/d, p. 21).

Alicerçada nesses valores cívicos e morais, a Escola Técnica se reestruturou, em sua base organizacional, estrutural e principalmente pedagógica, para atender as necessidades preeminentes de formação e qualificação de trabalhadores dóceis e disciplinados. Entretanto, apresentando-se como espaço dinâmico e dialético, a Escola, paradoxalmente, apontou outras

perspectivas. O próprio documento “Reestruturação” indicou uma contradição entre seus objetivos ao estabelecer “a educação como instrumento de democratização social” e propor um modelo de ensino aprendizagem voltada à “preparação para o exercício da cidadania” e onde não exista “a dicotomia entre educação profissional e a humanística” (ETFBA, s/d, p. 06). Esse paradoxo, aliado à complexidade do processo educacional e ao caráter dinâmico do espaço escolar, contribuíram para fazer germinar internamente diferenciadas formas de resistências políticas. Dentre elas, observa-se a correlação de forças surgida a partir de uma organização estudantil controlada e subordinada e o crescimento de um movimento estudantil questionador e militante, que começou ainda nos anos 70 e atingiu seu ápice na década posterior.

Sobre este fenômeno Ana Alice indica:

Minha turma era muito ativa no movimento estudantil. Apesar de estar em plena ditadura, de minha turma saíram alguns líderes estudantis e um deles se tornou um importante e conhecido líder sindical, que foi Damário da Cruz. Dentro da Escola ele foi um líder estudantil muito ativo e muito respeitado pelos colegas e até por professores (Ana Alice, 12 mai. 2016).

A questão política e ideológica ganha um viés significativo no processo de formação profissional, naquele contexto histórico, mas não abarca todos os elementos que compõem as relações sociais estabelecidas no espaço da ETFBA. As narrativas apresentadas acerca dos papeis que estudantes homens e estudantes mulheres, professores e estudantes, gestores e outros membros da comunidade escolar exerciam dentro desse campo social, fornecem evidências de relações atravessadas por questões de gênero, que extrapolam as identidades de raça e classe.

Ser mulher na ETFBA, na década de 1970, onde a equivalência de forças não acontecia, seja na esfera quantitativa, seja no campo das condições simbólicas e materiais, propiciou experiências que refletem, nesse espaço de formação, as relações de poder de homens e mulheres na sociedade em geral. Encontram-se registradas nas memórias das estudantes experiências sexistas que caracterizam o sistema de patriarcado vigente na época51. É assim quando relatam situações onde fica explícita a exploração simbólica ou objetiva da condição de ser mulher e embora haja uma tentativa de relativizar com “é só

51 Sexismo e Patriarcado são entendidos aqui, na perspectiva apresentada por Saffiotti (2009) quando salienta que o “patriarcado serve a interesses dos grupos/classes dominantes (SAFFIOTI, 1969, 1977) e que o sexismo não é meramente um preconceito, sendo também o poder de agir de acordo com ele (Johnson)” (SAFFIOTI, 2009, p. 24).

brincadeira”, a verdade é que elas se sentiam incomodadas, exploradas e importunadas pelos colegas, ou mesmo por professores.

Eu sentava na frente, porque era muito complicado ficar lá no meio dos homens, lá atrás na bagunça. (...) Na época a gente não tinha farda na Escola, a gente ia com qualquer roupa. Os meninos eram muito abusados e quando era dia de prova eles diziam assim: “- Venha de saia porque o professor vai ficar só te olhando e enquanto isso a gente pesca” (Ana Alice, 22 mar. 2016).

A única coisa que me chateava era que alguns meninos eram muito abertos para as pornografias. Eu ouvia aquelas coisas e aquilo me incomodava muito. Me sentia desrespeitada! (Lili, 05 abr. 2016).

Naquela época as meninas usavam saias curtinhas. Era normal. Mas para os meninos era motivo de festa. Eles costumavam ficar no pavilhão de inglês onde tinham aquelas escadas antigas, e esperar as meninas subirem. Aí minha filha era um auê52, porque as meninas estavam de minissaia. Aquela coisa mesmo do homem... Iam todos ver as meninas subirem as escadas, procurando ver suas calcinhas (Francisca, 29 abr. 2016).

No contexto da sociedade constituída por uma “ordem patriarcal de gênero” (SAFFIOTI, 2009, p. 10), a opressão de mulheres se concretiza na condição de dominação- exploração a que estão submetidas em relação aos homens, em que se tornam “objetos de satisfação sexual dos homens, reprodutoras de herdeiros, de força de trabalho e de novas reprodutoras” (Idem).

O sexismo, expresso nas situações vivenciadas pelas estudantes, agrega o corpo feminino às relações de gênero a que estavam expostas na ETFBA. Colocado como objeto das satisfações machistas dos colegas (e de professores) seus corpos serão expressões da forma como o sexo feminino é identificado na sociedade marcada pela violência contra a mulher, como elemento de constituição e afirmação de poder dos homens. Encontra-se na base dessa análise, o “gênero como constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos” (SCOTT, 1995, p. 85) e como “uma forma primária de dar significado às relações de poder” (Idem), assim como a ordem patriarcal de gênero, em que a violência é constitutiva das relações entre homens e mulheres (SAFFIOTI, 2009, p. 36).

As situações de violência vivenciadas pelas estudantes no contexto da formação profissional na ETFBA, tendo o sexo como dimensão, são demonstrações da constituição de uma ordem falocrática, marcada pela desigualdade e hierarquização dos sexos. É assim

52 Barulho provocado por discussão, briga, farra, etc. Confusão, agitação. Zum-zum-zum. Fonte: **Dicionário inFormal**. Disponível em: <[http://www.dicionarioinformal.com.br/au%C3%AA/>.](http://www.dicionarioinformal.com.br/au%C3%AA/) Acesso em: 13 out. 2017.

quando apresentam situação de assédio por parte de professores, no contexto da prática pedagógica.

O homem era abusado, ele ficava me olhando o tempo inteiro e era uma agonia. Ele ficava o tempo inteiro me encarando e os meninos diziam: “- É ótimo quando ele fica assim pra você porque a gente pesca tudo que tem direito*” (Risos).* E aí na aula do homem já não gostava de ir, já não queria mais ir e era uma agonia. (...) E foi assim o tempo inteiro. Eu me sentia assediada, horrivelmente assediada (Ana Alice, 22 mar. 2016).

Claro que tinha olhares indiscretos de alguns professores e se a gente vestia saia aí que era terrível: eles não tiravam os olhos. Isso me incomodava muito e por isso não costumava me vestir assim (Abgail, 19 mai. 2016).

Tinham professores que realmente assediavam as garotas, davam carona na ladeira, faziam propostas pra essas meninas. (...) A gente já sabia os professores que assediavam porque as histórias rolavam o tempo todo (Edith, 19 abr. 2016).

Tinha isso sim. As meninas eram “bonitinhas”, tratadas sempre com carinho especial: “- Diga minha querida”; “- Diga minha linda”. (...) Enquanto a gente era tratada com delicadeza, de “minha linda” ou “meu amor”, os rapazes eram tratados de uma forma bem rude mesmo. E isso era uma coisa frequente, no dia a dia. Chegava a ser constrangedor (Maria Luiza, 27 abr. 2016).

Percebi assédio sim, não dos professores, mas dos próprios colegas. Às vezes, cantadas muito agressivas que faziam a gente se sentir menor, como se estivéssemos ali para a satisfação sexual deles (Francisca, 29 abr. 2016).

As situações descritas pelas estudantes podem ser enquadradas em casos de assédio sexual e tem suas raízes na formação sócio histórica do Brasil. Fundada no patriarcalismo, a estrutura social brasileira organizou-se, na esfera privada e pública, a partir da suprema autoridade do homem branco, heterossexual, a quem todas as demais pessoas estavam subordinadas. As transformações vivenciadas pelo país, no plano econômico, social e cultural ao longo do século XX, não foram capazes de romper com a lógica da cultura do patriarcado e a violência cotidiana de mulheres brasileiras, ainda hoje, é prova suficiente da continuidade das práticas machistas que ela sustenta (SAFFIOTI, 2004; 2009).

O assédio sexual representa uma dessas práticas. Embora seja reconhecido legalmente como resultado de uma “abordagem não desejada pelo outro, com intenção sexual ou insistência inoportuna de alguém em posição privilegiada, que usa dessa vantagem para obter favores sexuais de subalternos e dependentes” (MTPS, s/d, s/p), socialmente se avançou na compreensão de que o assédio também pode configurar-se em relações previstas legalmente como igualitárias, mas culturalmente definidas como de desigualdades. Nesta última acepção se incidem as relações entre homens e mulheres, mesmo quando há previsibilidade de

igualdade como no caso de profissionais de uma mesma área, ocupando cargos idênticos ou de estudantes de um mesmo curso, dentro de uma mesma instituição de ensino.

No sentido amplo adotado nessa análise, o assédio se configura em um constrangimento, realizado por aquele que estando (ou não) em condição de hierarquia social ou econômica, através de cantadas e insinuações, com objetivo de obter vantagens ou favorecimento sexual ou através de piadas e elocuções de coação moral. São atos cruéis, que assinalam atitudes de violência em diferentes formas de relações, praticados contra aqueles que se encontram em situação de inferioridade, seja por determinações concretas, como nas relações entre chefes e seus subordinados e de professores e estudantes ou por construções culturais, como as que envolvem as desigualdades de gênero. Nesse caso, a subordinação se dá pela construção sociocultural e histórica da inferioridade das mulheres, lésbicas, homossexuais, transgêneros, etc.

O assédio moral e sexual caracteriza-se pela exposição do inferiorizado em situações humilhantes e constrangedoras, levando a pessoa que as vivencia a diferentes formas de sofrimento psicológico, físico e mental. Configura-se como o que as teóricas de gênero designam como violência moral, quando a pessoa é colocada em situações vexatórias, que a humilha e põe em risco sua saúde: “a violência moral ocasiona desordens emocionais, atinge a dignidade e identidade da pessoa humana, altera valores, causa danos psíquicos (mentais), interfere negativamente na saúde, na qualidade de vida e pode até levar à morte” (MTE, 2009, p. 13).

A concepção de violência moral compõe o quadro teórico da luta feminista contra a violência sofrida por mulheres, em diferentes espaços sociais. A ONU indicou, em 1993, no artigo 1º da Declaração sobre a Eliminação da Violência Contra a Mulher (CEDAW), como violência contra a mulher:

Qualquer acto de violência baseado no gênero do qual resulte, ou possa resultar, em dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico para as mulheres, incluindo as ameaças de tais actos, a coacção ou a privação arbitrária de liberdade, que ocorra, quer na vida pública, quer na vida privada *(sic)* (ONU, s/d, s/p).

Assim compreendida, a violência contra a mulher passou a ser combatida por organismos internacionais que exigiram a participação direta dos Estados no sentido de coibir e extinguir as diferentes formas de abusos, violências e desrespeito às mulheres, no mundo inteiro. Se isso gerou avanços no que se refere ao surgimento de legislações de defesa

dos direitos das mulheres, acabou por constituir um reducionismo: a violência de gênero ficou restrita a um viés único, o da violência contra mulher.

No contexto exposto pelas estudantes entrevistadas neste estudo, a concepção de violência contra mulher dá conta de explicar as situações de humilhação e constrangimento por elas vivenciadas. O corpo feminino é, nas experiências narradas, apresentado como o elemento motivador da agressão e, assim colocado, leva as estudantes a se sentirem culpadas por expô-lo ou a culpar as colegas que o expunha. Isto se evidencia em falas como a de Abgail (04 mai. 2016): “Por causa desses professores, eu levei anos que não usava saia. Sempre achava que ia provocar olhares desconcertantes dos homens e que a mim cabia não provocá-los”.

Maria Luiza também identifica na própria mulher a responsabilidade pela ação abusiva de alguns professores e colegas, ao declarar:

A gente sabia quem eram os professores abusados, por isso eu procurava ficar bem distante deles. Nunca dei ousadia. Mas algumas garotas gostavam e viviam indo atrás deles e se derretiam quando eram chamadas de “lindas”, “belezuras” ou até outras coisas mais agressivas (Maria Luiza, 27 abr. 2016).

Observa-se nos depoimentos das estudantes, uma clássica expressão da sociedade machista que caracteriza o sistema de patriarcado e que coloca a mulher na dupla condição de inferioridade, por um lado; e, de outro, como a responsável por provocar anseios e desejos sexuais nos homens. Nessa última condição, é designado às mulheres o poder de comando das vontades incontroláveis ou ímpetos irracionais do sexo oposto: são elas que despertam os desejos sexuais masculinos e, portanto, cabe a elas apresentarem comportamentos sociais que os impeçam de abusá-las, assediá-las e violentá-las.

A construção cultural e biológica do corpo feminino indica uma condição de disciplinamento e de normatização, que pode explicar, em grande parte, as relações de poder que se estabelecem entre homens e mulheres. As relações de desigualdade que se fundam nas identidades assumidas por homens e mulheres, tendo como referência seus próprios corpos, são elucidativas da opressão sexista que caracteriza as relações patriarcais de gênero. Nelas se originam as condições de corporeidade e sexualidade femininas, marcadas pela essencialização da fragilidade, da inferioridade e, por isso, destinadas à confinação do espaço privado, enquanto aos homens designa-se a ideia de corpos e mentes fortes, inteligentes e preparados para a vida pública.

Vistos historicamente, o disciplinamento e a normatização do corpo feminino — talvez as únicas opressões de gênero que se exercem por si mesmas, embora em graus e formas diferentes dependendo da idade, da raça, da classe e da orientação sexual — têm de ser reconhecidos como uma estratégia espantosamente durável e flexível de controle social (BORDO, 1997, p. 20).

Utilizando a concepção de corpo de Bourdieu (1977) e Foucault (1987), como lugar direto de controle social, Susan Bordo (1997) defende a tese de que, muitas vezes, a consciência individual e os engajamentos sociais são moldados por um corpo regulado pelas normas culturais. O corpo dócil, treinado, torna-se um elemento definidor de nossas ações, seja no plano social ou no político e ideológico. Essa concepção respalda a ideia de controle sobre o corpo feminino, destinado, pelos princípios do patriarcado, à função de reprodução da espécie, enquanto aos homens, com seus corpos fortes, compete a produção econômica.

Para Carole Pateman (1993), a origem do controle do corpo feminino e o direito dos homens de acesso sexual sobre esses corpos, encontram-se na formulação do contrato original que criou a liberdade do homem e a sujeição da mulher, o direito patriarcal dos homens sobre as mulheres. Utilizando o direito que lhe cabe, na ordem patriarcal, de controlar os corpos femininos, os homens formulam uma espécie de normativa que lhes permitem a dominação e sujeição feminina.

É na base do contrato sexual que se constitui a bifurcação da sociedade patriarcal em duas esferas, transformando a diferença sexual em um componente eminentemente político. A esfera pública onde prevalece a liberdade civil é historicamente designada aos homens e a esfera privada, sem importância política, é atribuída como espaço “natural” das mulheres. Assim constituído, o pacto social-sexual serve como um substrato que justifica os papéis sexuais designados aos homens e impostos às mulheres. Assim se constrói, pela cultura patriarcal, a feminilidade como um “destino biológico”, legitimando o confinamento doméstico das mulheres (PATEMAN, 1993).

Construídas a partir dessa noção binária, naturalizada pela e na sociedade patriarcal, as relações de gênero expostas nas experiências narradas pelas estudantes, indicam a forma como a Escola constituía-se em um mecanismo de confirmação e reprodução de normas, princípios e regras sociais e sexuais que determinam os lugares a serem ocupados por homens e mulheres, seus comportamentos, suas designações e papéis sociais.

Seus relatos apontam uma realidade que segundo Bourdieu (2003), associa-se à violência simbólica, que se manifesta, na escola, na correlação de poder apresentada a partir das desigualdades entre seus segmentos. A escola difunde uma espécie de “pedagogia do

insulto” que se constitui de “piadas, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes – poderosos mecanismos de silenciamento e de dominação simbólica” (JUNQUEIRA, 2009, p. 17).

A violência simbólica de gênero incide sobre a comunidade escolar de diferentes formas, mas nos casos relatados pelas estudantes da ETFBA é definidora de relações que, embora naturalizada socialmente, interfere nas expectativas e na própria possibilidade de permanência e de sucesso. Isso porque esse tipo de violência:

Produz intimidação, insegurança, estigmatização, segregação e isolamento; (...) gera desinteresse pela escola; produz distorção idade-série, abandono e evasão; prejudica a inserção no mercado de trabalho; enseja uma visibilidade distorcida; vulnerabiliza física e psicologicamente; tumultua o processo de configuração e expressão identitária; afeta a construção da autoestima; influencia a vida socioafetiva (JUNQUEIRA, 2009, p.24).

Estabelece-se nesse tipo de situação, uma condição de vulnerabilidade que conduz ao sentimento do fracasso e dele, em muitos casos, à concretude da desistência. Uma estudante constata a primeira situação ao concluir:

Eu não gostava dele, eu não gostava nem de olhar pra ele, ir para aula era sempre um tormento. Então eu pensava: Meu Deus, o que faço? Cheguei a pensar em desistir e só não fiz isso porque alguns professores e colegas me incentivaram ficar. (Ana Alice, 12 mai. 2016)

A desistência, por sua vez, foi constatada no registro triste de outra entrevistada:

Não era fácil manter o propósito de estudar na ETFBA quando se vivia situações como essas. Lembro de uma colega que não aguentou as muitas investidas de um desses professores e acabou saindo da Escola, o que nos deixou bastantes chateadas. (Abgail (19 mai. 2016)

As análises efetuadas comprovam que na ETFBA, no período estudado – década de 1970 – as estudantes de cursos técnicos, como os de Eletrotécnica, Mecânica e Metalurgia, vivenciaram experiências formativas marcadas por distintos dispositivos socioculturais que se enquadram, perfeitamente, no que se denomina de questões de gênero. Assim, as relações estabelecidas por essas estudantes com colegas, professores e outros profissionais do sexo masculino, condizem com os princípios norteadores das relações patriarcais de gênero, que caracterizam a sociedade em que estavam inseridas enquanto sujeitos históricos.

A escola, por sua vez, enquanto espaço de formação, reproduz e confirma esses princípios, não só quando reflete internamente relações de gênero, mas principalmente quando os utiliza como instrumentos de demarcação das desigualdades dos estudantes homens e estudantes mulheres, dos profissionais técnicos e técnicas que formavam e colocavam, ou não, no mundo do trabalho. Nesse contexto, é possível associar as relações de gênero vivenciadas por essas estudantes a seus destinos profissionais após a conclusão do processo formativo e é isso que discuto no capítulo a seguir.

## MULHER, ESTUDANTE E PROFESSORA NA ETFBA: IDENTIDADES ENTRELAÇADAS

No decorrer da pesquisa de campo, deparei-me com histórias de formação, que embora digam respeito a um mesmo espaço sociológico (a ETFBA), sendo, por isso, relatos que se entrelaçam e, por vezes, parecem se repetir, as representações das vivências individuais das mulheres entrevistadas apresentam suas experiências, o que as tornam, cada um *per si*, uma história própria. A forma como cada uma delas vivenciou e reconstruiu suas experiências formativas indica marcas de suas identidades raciais e de classe, assim como suas expressões psicossociais, ideológicas e culturais.

Nesse capítulo final busco, a partir das histórias e experiências narradas pelas estudantes, estabelecer vínculos entre o processo formativo, suas identidades étnico-raciais e os marcadores de classe que as caracterizam, com suas trajetórias de vida estudantil e profissional. Apresento um breve, mas significativo, relato histórico das mulheres baianas que acessaram a ETFBA na década de 1970, primeiro como estudante, depois como professoras das áreas concernentes às suas formações técnicas. Essas histórias, entrelaçadas pela vivência de um espaço coletivo de formação, pelo vetor geração e, principalmente, pelo projeto de vida profissional apresentado, me possibilitaram encontrar, em seus relatos, outros substratos de entrelaçamento.

É a partir deles que busco apresentar essas mulheres, seus desejos e projetos, suas expectativas e frustações e acima de tudo, suas possibilidades e força de resistência. Para isso, volto meu olhar para suas condições de serem mulheres, estudantes e professoras na ETFBA, atravessadas pela identidade racial e de classe, entrelaçando-as numa teia que compõe os elos entre o passado de mulher-estudante e o presente de mulher-professora.

Na primeira parte, discuto possíveis explicações para a não inserção dessas estudantes no mercado de trabalho em suas áreas de formação, tendo como categoria de análise a dinâmica do próprio mercado baiano na década em questão, assim como as experiências de formação técnica dessas mulheres no mundo da indústria, como estagiárias. Neste ponto, identifico relações entre as situações relatadas e suas escolhas profissionais, após a conclusão do processo formativo, ensaiando as primeiras explicações para o direcionamento dessas mulheres para a profissão docente.

Na segunda parte, construo uma análise sobre as falas das estudantes, a partir de quatro representações femininas que caracterizam as relações de gênero na década de 1970, cujos registros, em suas memórias, parecem ser as mais marcantes, a ponto de se repetirem

muitas e muitas vezes. Para identificar essas representações, elenquei quatro elocuções que, segundo as próprias estudantes, foram as que mais se depararam, quando ingressaram na ETFBA imbuídas do propósito de se tornarem técnicas industriais em Eletrotécnica, Mecânica e Metalurgia. São elas:

* + 1. “Esta não é profissão para mulher”;
    2. “Mulher precisa ser protegida pelo homem”;
    3. “Trabalho de mulher, negra e pobre é na cozinha”;
    4. “Mulher tem dom natural para ser professora”.

São consideradas as falas das sete estudantes dos três cursos-objetos desta pesquisa, sendo excluídos os relatos das duas estudantes do curso de Química, cujas entrevistas, conforme já apresentado no capítulo anterior, se fizeram necessárias pela frequente designação desse curso como o mais apropriado para as mulheres e como o mais identificado com o feminino, dentro e fora da escola.

## A profissionalização e a competência redirecionada: de técnica à professora

Como já discutido no segundo capítulo, as mulheres brasileiras se inseriram no contexto da formação profissional, de forma mais extensiva, a partir da segunda metade do século XIX, em um processo que se iniciou como uma pretensão de instrumentação das funções tradicionais femininas de donas de casa e mães e culminou com a gradativa feminização da profissão do magistério. A formação em outras profissões ainda seria um longo caminho a ser trilhado pelas mulheres brasileiras ao longo do século XX.

O percurso histórico de formação feminina aponta esse caráter tardio. O primeiro curso específico para mulheres foi criado no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro no ano de 1880, inaugurando um processo que será caracterizado, também, pela criação das escolas mistas a partir da Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879 e pelos primeiros acessos de mulheres em universidades. No caso específico da presença feminina em escolas de nível superior, os registros apresentam uma grande diferença entre as possibilidades das mulheres acessarem e concluírem um curso universitário e as dos homens.

Ainda que apresentasse a promessa de transformação do perfil educacional do país, o Estado republicano, organizado pela Constituição de 1891, não enunciou a educação feminina como fim. Em um sistema que não conseguiria romper com o “hiato entre os dois sistemas

escolares – o que fornecia instrução e qualificação profissional às classes populares e o destinado a formar as elites dirigentes” (SAFFIOTI, 2013, p. 307), a educação feminina se manteve esboçada pela mesma tendência do período anterior. Continuou concentrada em áreas menos valorizadas, marcadas por atividades relacionadas ao cuidado e que não atendiam aos interesses heteronômicos dos homens, os chefes da família e proprietários de todos os bens necessários à sua existência.

Ao longo da década de 1920, transformações conjunturais foram responsáveis, no plano político, pelo questionamento à ordem oligárquica e, no contexto social, pela formulação de um projeto reformista, que apresentava a educação como base para as mudanças necessárias ao desenvolvimento e modernização do país. Segundo Saffioti (2013), o entusiasmo pela educação desse período só iria tomar forma na década posterior, configurado, inicialmente, pela reorganização do ensino superior e pela remodelação do ensino secundário em 1931. Para as mulheres, no que tange à ampliação das possibilidades de escolarização, a reforma imprime benefícios bastante limitados, ficando restritos ao ensino primário, sem afetar diretamente o ensino secundário e superior.

Em 1942, a Reforma Capanema sistematizou um perfil de educação secundária dirigida às mulheres, instituindo que se realizasse, preferencialmente, em instituição exclusiva ou em classes especiais, que os programas oferecidos fossem orientados para atender a “natureza da personalidade feminina” e “sua missão dentro do lar”, com inclusão nos cursos clássicos e científicos da disciplina de economia doméstica.

O ensino secundário feminino concebido pela Reforma, embora apresentasse uma possibilidade de condução das mulheres para as universidades, mesmo que por vias indiretas, definiu um modelo de educação marcado pela segregação dos sexos, ratificando as velhas concepções sobre o “lugar da mulher” no mundo do trabalho: aquele que lhes permitia reproduzir as condições “naturais” de suas funções dentro do lar.

Assim, a educação profissional das mulheres brasileiras, do final do século XIX até a primeira década da segunda metade do século XX, ficou limitada por leis que, deliberadamente, transformaram o magistério na profissão feminina adequada, apropriada e socialmente aceitável. O acesso ao ensino industrial, ao ensino técnico e ao ensino superior era dificultado por esse tipo de construto social e por outras convenções que impõem o casamento, a maternidade e os cuidados com a família como principais objetivos das mulheres e como valores sociais superiores à carreira profissional.

No entanto, as condições impostas pelas transformações econômicas e sociais no Brasil e no mundo, levaram as mulheres, a partir da década de 1960 e através do movimento

feminista, à luta pela ampliação dos direitos políticos, do acesso à educação e à profissionalização. Embora de maneira desigual, seja no critério regional, no de classe ou de condição socioeconômica, as mulheres brasileiras assumiram espaços antes não permitido a elas. É a LDB de 1961 que garante, pela primeira vez, o acesso das mulheres que cursavam o magistério ao ensino superior, através da equivalência de todos os cursos de nível médio.

A década de 1970, período em que as mulheres ouvidas nesta pesquisa acessaram a educação técnico-industrial, despontou um novo horizonte no que tange à perspectiva de profissionalização feminina. Não só porque a expansão industrial do país apresentava um cenário de ampliação da demanda de mão de obra qualificada, mas prioritariamente porque as condições objetivas da sociedade brasileira indicavam a quebra de paradigmas e de convenções culturais, com constantes questionamentos à subordinação e opressão feminina. Este contexto explica, em parte, a presença dessas mulheres em cursos técnicos de Eletrotécnica, Mecânica e Metalurgia, mas os dados quantitativos que demonstram a predominância masculina nessas áreas são elucidativos do caminho que ainda seria necessário percorrer para se atingir uma pretensa igualdade de acesso à educação profissional por sexo.

O grupo de mulheres entrevistadas acessou a ETFBA entre 1972 e 1978, com idades que variavam entre 15 e 23 anos, em um período de transformações político-ideológicas, econômicas e socioculturais no mundo ocidental, em geral, e no Brasil, em particular. Em termos políticos–ideológicos, este foi um período de recrudescimento da ditadura militar, instalada no país a partir do golpe civil-militar de 1964 e da implementação de um projeto educacional que visava adequar o sistema às necessidades do capitalismo, em processo de consolidação.

Como já analisado nessa tese, o projeto de profissionalização compulsória, proposto pela LDB/71, embora fracassado nas escolas de ensino médio, públicas ou privadas, acabou favorecendo as escolas técnicas federais que ampliaram suas estruturas físicas, renovaram seu aparato tecnológico de formação, alargaram suas áreas formativas e reorganizaram seus projetos pedagógicos com o objetivo de melhor atender as demandas da economia em expansão.

Culturalmente, este é um período de importantes e significativas mudanças, em particular no que se refere à construção de novos valores morais que passaram a reger a sociedade brasileira marcada, desde a década anterior, por novas produções artísticas como o cinema, os movimentos musicais e alternativos, geralmente oriundos dos Estados Unidos e responsáveis pelos avanços libertários dos jovens na década de 1970. Foi, também, o momento de inserção, na pauta do movimento feminista, de novas reivindicações como

liberdade sexual e direito ao prazer, equidade na distribuição das tarefas domésticas e nos cuidados com os filhos e igualdade salarial.

As entrevistadas reconhecem fazer parte de um tempo de mudanças paradigmáticas e designam a elas papel importante para que tenham conseguido chegar aonde chegaram. Tomando como referência as familiares de gerações anteriores – avós, mães e tias – apresentam o acesso à ETFBA e à formação técnica industrial como um avanço e uma possibilidade aberta a elas por força dessas transformações. A oportunidade de estudar para além do ginasial, ou de se formar em uma profissão diferente do magistério, as colocava em situação bastante distinta das mulheres que as antecederam. Assim expressam sobre essa questão:

Eu fiquei muito feliz quando fui aprovada na Escola Técnica, afinal eu era a primeira mulher da minha família que ia fazer um curso profissional. Na verdade, minha mãe e minhas tias só tinham o curso primário e minha avó era completamente analfabeta. Era algo realmente inédito na família e por isso foi tão comemorado (Lili, 05 abr. 2016**)**.

Apesar de sabermos que outras mulheres já tinham estudado na escola, nos sentíamos uma espécie de pioneiras e quando as pessoas sabiam que éramos da Escola Técnica nos davam parabéns e diziam: “- Isto é um sinal de novos tempos” (Ana Alice, 22 mar. 2016).

Quando falei com meu pai que tinha passado na Escola Técnica e que ia fazer metalurgia – ninguém sabia que eu tinha feito a seleção – a reação dele foi a pior possível. Naquele tempo os pais esperavam ainda que as filhas se casassem com um bom partido e que se tornassem boas donas de casa. A formação técnica parecia para o meu pai que eu selava meu futuro como solteirona e o que era pior como sapatona, pois tinha escolhido uma profissão que era de homem (Leolinda, 05 mai. 2016).

Minha mãe e minhas tias eram professoras primárias e era isso que achavam que eu teria que fazer também. Foi um choque quando disse que ia fazer Eletrotécnica, mas depois todo mundo compreendeu que as coisas tinham mudado e que a mulher não precisava estar mais presa às regras passadas e ai todos me apoiaram (Francisca, 29 abr. 2016).

No que se refere à inserção no trabalho das mulheres que se qualificaram na ETFBA, na década de 1970, a pesquisa evidenciou um processo caracterizado por paradoxos e fortes incoerências. Em um contexto, também já analisado, de expansão da indústria no estado da Bahia, marcado pela implantação do Centro Industrial de Aratu no final da década de 1960 e da instalação do Polo Petroquímico de Camaçari na década de 1970, a ETFBA foi a instituição de ensino que respondeu pela qualificação da mão de obra, por ela demandada. Visando cumprir esse papel, a escola incorporou novas dinâmicas de formação, tornando-se o mais importante vetor de qualificação de mão de obra no Estado. Assim formava os técnicos

industriais e incorporava, como consequência, parcela significativa dos jovens soteropolitanos nas indústrias petroquímicas e empresas estatais que surgiam na cidade.

Coerente com esse contexto econômico, a ampliação da oferta de estágios e de postos de trabalhos, nas empresas do Polo de Camaçari e nas estatais que se instalavam na cidade de Salvador e em sua região metropolitana, foi apresentada pelas estudantes como uma realidade vivenciada na ETFBA. Seus relatos, entretanto, são representativos das dificuldades que enfrentaram para acessarem aos postos de estágios e trabalhos, em função das evidentes restrições de gênero.

Como já sinalizado, foi unânime o reconhecimento da larga oferta do mercado, o que deixava os estudantes indecisos na escolha pela empresa. Entretanto, elas registram a dificuldade que as meninas tinham para serem absorvidas em uma dessas vagas. A chance de serem contempladas, nos primeiros anos da década de 1970, era quase nula, pois “no quadro as vagas já vinham com designações: SÓ PARA HOMENS” (Francisca, 29 abr. 2016). Essas limitações também são evidenciadas em outras narrativas como a de Zahidé refere-se à essa questão como “uma das maiores dificuldades que enfrentamos para nos formarmos” e conclui que:

Era tão difícil conseguir estágio para nós mulheres que o coordenador do curso de Metalurgia teve que assinar um documento se responsabilizando pelo que podia acontecer, para que uma empresa aceitasse que nós fossemos estagiar lá (Zahidé 05 abr. 2016).

Leolinda reforça esses relatos, admite que era grande a oferta de vagas e registra:

Todas as vagas de estágio eram destinadas aos homens. Pra gente era muito difícil. Muitas vezes ficávamos muito tempo esperando uma empresa concordar em atender a oferta da Escola. (Leolinda, 05 mai. 2016).

Pesquisa realizada nos classificados de jornais baianos da época comprovou essas afirmações. Em anúncios de empregos, em diferentes edições do Jornal *A Tarde53* dos primeiros anos da década de 1970, aparece o critério sexo como exigência para acesso à vaga, conforme se observa nos anúncios da EMBRATEL (Empresa Brasileira de Telecomunicações) e da OLYMPIA DO BRASIL, abaixo transcritos na íntegra:

53 Setor de Periódicos da Biblioteca Central da Bahia.

Anúncio 1:

A Tarde, quinta-feira, 29 de abril de 1974

A EMBRATEL – EMPRESA BRASILEIRA DE TELECOMUNICAÇÕES

necessita para admissão imediata de:

AUXILIAR TÉCNICO DE TELECOMUNICAÇÕES

EXIGIMOS:

- Curso secundário – 1º ciclo completo

**- Sexo masculino – idade máxima de 35 anos54**

* Conhecimento de eletrônica e eletrotécnica em nível médio
* Aprovação em entrevista técnica e exame de seleção OFERECEMOS:
* Salário mínimo de Cr$ 785,40
* Semana de cinco dias
* Férias de trinta dias

-Assistência Médica e Seguro de Vida em Grupo

* Ótimo ambiente de trabalho e possibilidade de progresso funcional INSCRIÇÕES

De 03.05.71 a 31.05.71 das 08:00 às 11:00 e das 14:30 às 16:30 à rua Santa Clara do Desterro, 34/36 – Nazaré, munidos dos seguintes documentos: Carteira Profissional, Título de Eleitor, Certificado de Conclusão de Curso, Certificado de Reservista, 2 fotografia 3x4 e Taxa de Inscrição de Cr$ 10,00 (BPEB, A TARDE, 29 abr. 1974, p. 1).

Anúncio 2:

A Tarde – segunda-feira, 11 de fevereiro de 1974 Máquinas de Escritório

OLYMPIA DO BRASIL

Admite: Jovens para Depto. Assistência Técnica

|  |  |
| --- | --- |
| Proporciona:  Salário fixo e prêmios | Exige:  Nível médio de escolaridade |
| Treinamento  remunerado em São Paulo Segundo ciclo |  |
| Assistência médico- hospitalar extensiva aos  dependentes | Boa apresentação |
| Ótimo ambiente de trabalho | Responsabilidade e dinamismo |
| Semana de cinco dias | Daremos preferência aos candidatos com conhecimento em mecânica e eletrotécnica |
|  | **Sexo masculino e idade entre 20 e 30 anos**55**.** |

Os interessados deverão comparecer a partir do dia 12.2.74 – à Av. Araújo Pinho, 56 das 9h em diante (BPEB, A TARDE, 11 fev. 1974, p. 1).

54 Grifo meu.

55 Grifo meu.

As restrições impostas pelas empresas provocam o paradoxo de se ter um volume expressivo de vagas de estágio e emprego em oferta na Escola, perfeitamente coerente com a condição de expansão da economia local, ao tempo em que uma parte da comunidade estudantil não conseguia acessar essas vagas, pelo único e expresso fato de não serem homens (“meninos”, “rapazes”). Compõe o perfil desse paradoxo mais um fenômeno: a Escola admitia o acesso das mulheres em seu quadro de estudantes, idealizando a promessa de emprego imediato e indicando uma representação de igualdade que a empresa, *lócus* do desejo e objetivo de toda a comunidade estudantil, não compactuou e não apresentou interesse em atender.

Constitui-se nesse ponto, um clássico fenômeno que só consegue ser explicado quando se estabelece o gênero como categoria de análise. A condição de ser mulher é na contradição formulada, o fator determinante da desigualdade e embora seja alocada nos documentos pesquisados e nas narrativas das estudantes como uma questão de sexo e, por isso, como uma condição determinada pelo elemento biológico, oriunda das diferenças supostamente naturais, interpretá-la como uma questão de gênero pressupõe analisar a forma como essa oposição binária operava e se configurava.

Mais uma vez busco na proposição de gênero, elaborada por Scott (1995, p. 86), “como elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”, a base conceitual para analisar as desigualdades de gênero impostas pelo mercado de trabalho, no contexto da expansão capitalista da Bahia, na década de 1970. Procuro aqui me engajar na proposta da autora de fazer uma análise que, entre outros elementos, abarque uma noção do político e uma referência às instituições e às organizações sociais, que extrapole o parentesco, inclua o mercado de trabalho, a educação e o sistema político, com o objetivo de “explodir a noção de fixidade, descobrir a natureza do debate ou da repressão que leva a aparência de uma permanência eterna na representação binária dos gêneros” (SCOTT, 1995, p. 87).

Entretanto, atendendo a opção metodológica definida para esse estudo de utilizar o conceito de gênero associado ao conceito de patriarcado em função da inegável utilidade deste último, à compreensão dos fundamentos políticos e ideológicos da dominação/exploração sobre as mulheres, em uma sociedade capitalista, busco no conceito de “ordem patriarcal de gênero” (SAFFIOTI, 2009), uma explicação mais abrangente para o paradoxo identificado nesse ponto da pesquisa. Como se trata de um clássico fenômeno de dominação e exploração feminina, em um contexto de afirmação da base econômico-social capitalista da Bahia-Brasil na década de 1970, pensar a exclusão das mulheres do mercado de trabalho, em sua base – ou seja, negando- lhes ou dificultando-lhe o acesso ao estágio obrigatório e à vaga ao trabalho – a partir do

conceito de “ordem patriarcal de gênero” é compreender que ela reproduz uma divisão sexual do trabalho em sua essência e dinâmica.

Isso equivale dizer que a divisão sexual do trabalho encontra sua essência e sua origem na base da sociedade marcada por relações patriarcais de gênero, pois é aí – família, escola, etc. – que são definidos os papéis a serem desempenhados por homens e mulheres, seja na esfera privada ou na pública. Antes mesmo de chegar ao processo produtivo no contexto da esfera pública, essa base já pré-definiu uma divisão de tarefas por sexo e uma concepção das atividades que cabem aos homens e às mulheres desenvolverem.

Nas experiências das estudantes, é possível notar essa divisão ainda no contexto de definição de onde poderiam ou não atuar como técnicas, em quais empresas as suas habilidades “naturais” seriam um diferencial a ser oferecido e que atividades e tarefas elas poderiam desenvolver. Os relatos abaixo demonstram esses encaminhamentos e determinações:

A única empresa que aceitava mulheres sem muita dificuldade era a Telebahia, uma empresa telefônica onde o trabalho era mais leve. Eles achavam que era um trabalho adequado pra mulher, porque exigia mais cuidados e que as mulheres eram mais cuidadosas, nesse ponto (Ana Alice, 12 mai. 2016)

Quando conseguíamos estágio numa empresa, éramos avisadas desde a Escola que íamos ficar no escritório. A gente achava uma chatice, mas não tinha jeito, a gente tinha que estagiar (Abgail, 04 mai. 2016).

Nós conseguimos estágio em algumas empresas, nem lembro como foi, mas conseguimos. O problema é que lá eles não deixavam a gente fazer nada do que aprendemos e nos colocaram em atividades que nada tinha com a nossa área. Quando reclamávamos na Escola ou mesmo na empresa, diziam que eram as atividades que podíamos e aguentaríamos fazer (Lili, 05 abr. 2016).

Interessa entender como essa concepção, definidora dos papéis de homens e mulheres nas esferas em que se divide a sociedade patriarcal, vai constituir-se num elemento explicativo das condições materiais que impedem que as estudantes da ETFBA se coloquem em um mercado em processo de expansão. As estudantes apresentam uma realidade de dificuldade de alocamento pelas empresas baianas, da técnica industrial formada na ETFBA. De acordo com elas, as raras oportunidades de estágio surgiam unicamente nos setores menos valorizados e, por isso, não ocupados pelos colegas. A necessidade imposta pelo regulamento institucional e o desejo de atuar em suas áreas profissionais lhes levavam a assumir postos que não condiziam com as habilidades adquiridas no processo formativo. Assim, se viram na condição de exclusão

e, principalmente, de constante questionamento de suas competências, pelo único e declarado fato de serem mulheres.

Quando chegávamos nas empresas eles olhavam assustados: “- Mulher agora aqui?!” A sensação que tínhamos era que ninguém confiava na nossa capacidade técnica (Francisca, 29 abr. 2016).

A gente se sentia como que invadindo o espaço deles. Mesmo não falando claramente eles nos faziam sentir como intrusas (Lili, 05 abr. 2016).

Vaga na indústria para as mulheres só nos laboratórios. Achavam que não suportaríamos a quentura dos fornos, o peso dos equipamentos. (...) Alegavam a “fragilidade da mulher” e não nos absorviam (Luiza, 27 abr. 2016).

Nesse período, mantinham-se praticamente inabaláveis as concepções patriarcais, que designam às mulheres a responsabilidade pelas atividades ligadas à reprodução, limitando o ingresso e permanência das mulheres no mercado de trabalho. Para Souza-Lobo (1991), a divisão sexual do trabalho se manifesta de forma desigual em termos de oportunidade de acesso, pois adquire formas conjunturais e históricas, revelando-se em diferentes estâncias da vida social e como prática social ou princípio organizador da desigualdade no trabalho.

A construção de papéis de gênero, demarcando historicamente o que cabe às mulheres e aos homens desempenhar em termos de atividades e tarefas, continuará regulando os trabalhos que poderão ser exercidos pelas mulheres, quando estas se inserem no mundo do trabalho produtivo e isso explica, em grande parte, as desigualdades que serão estabelecidas nesse campo social.

A situação de exclusão apresentada pelas estudantes vai além da dificuldade de alocação em uma das muitas vagas de estágio e emprego disponibilizadas pelas empresas do Polo Petroquímico de Camaçari, pelas refinarias instaladas no Estado ou por empresas estatais como a Petrobrás e a Eletrobrás. Como já registrado, a obrigatoriedade do estágio forçava a instituição a buscar estratégias para assegurar que as estudantes fossem aceitas em algumas dessas empresas, através de negociações que iam desde assumir a responsabilidade no trabalho a ser desenvolvido por elas – como no caso de alguns coordenadores de curso – ou de acatar como prática laboral, atividades que não condiziam com as habilidades para as quais eram treinadas e qualificadas.

O fato de serem profissionais em uma área dominada pelos homens lhes proporcionou experiências sexistas no ambiente de trabalho que, também, podem ser apresentadas como definidoras de seus futuros profissionais. Em seus relatos apontam experiências como:

Onde eu estagiei praticamente só tinha homens e eles achavam que metalurgia era uma profissão masculina, então ficavam sempre fazendo piadinhas, às vezes brincadeiras bastante maldosas, do tipo assim, um falava com o outro: “- Ela fica querendo pegar no pesado, mas o melhor é o que ela vai receber depois”. Na época eu não entendia o que estavam falando, mas uma vez um deles reclamou da brincadeira e o outro falou: “- Você quer receber o que ela vai receber depois que sair daqui?”. O rapaz ficou chateado e quase saiu briga. Aí eu entendi que só podia ser coisa feia (Leolinda, 05 mai. 2016).

Este não foi um fato isolado e nem acontecia por desconhecimento das chefias ou mesmo da Escola que as encaminhava aos estágios. Segundo as entrevistadas, a própria recusa das empresas em aceitar mulheres nos seus quadros passava pelos problemas que elas “poderiam causar por serem mulheres em um ambiente amplamente masculino” (Maria Luiza,

27 abr. 2016). À concepção preconceituosa de que as mulheres não tinham a força, a capacidade e a inteligência dos homens, aliava-se o reconhecimento de que a presença de uma mulher poderia lhes causar problemas difíceis de serem resolvidos.

A gente chegava pra fazer teste pra estágio e já deixavam claro que não queriam mulheres. Várias de nós ouvimos claramente: “- Nós não aceitamos mulheres, porque aqui só tem homens trabalhando e temos medo de acontecer determinadas coisas, que a gente tenha que responder depois. Pra evitar aborrecimentos nós não contratamos mulheres” (Ana Alice, 12 mai. 2016).

Na Escola, os responsáveis pelos encaminhamentos das estagiárias ao tomarem conhecimento das situações de desrespeito com as estudantes, costumavam orientá-las a não responder ou fazer queixa aos superiores. De acordo com Abgail (04 mai. 2016), eles costumavam dizer: “- Não liguem, façam de conta que não estão ouvindo ou que não é com vocês”.

Mais uma vez, as experiências das estudantes são indicativas do caráter machista e sexista da sociedade em que estavam inseridas. A empresa e a escola, enquanto organismos representativos da sociedade, reproduzem as relações patriarcais de gênero que as definem (LOURO, 1997; 2006). Embora não tivessem consciência disso na época, muitas estudantes entrevistadas reconhecem que não fazia muita diferença estarem na rua, na escola ou no trabalho, pois geralmente eram tratadas, em todos os espaços, como menos capazes e menos inteligentes que os homens.

Concluída a formação, a dura realidade de não serem aproveitadas nas empresas apresentava-se com uma espécie de traição aos seus projetos. A promessa de emprego na indústria, imediatamente após a conclusão do curso, não se concretizara e elas,

decepcionadas, observaram impotentes seus colegas homens serem empregados, enquanto vislumbravam poucas ou nenhumas possibilidades de serem contratadas.

As empresas não contratavam mulheres. Na minha turma apenas os homens foram trabalhar na área. Nenhuma mulher da minha turma foi para a indústria, ninguém seguiu a carreira de técnica em Metalurgia (Zahidé, 05 abr. 2016).

Meus colegas homens se deram muito bem, logo foram chamados pela Petrobras para serem inspetores de equipamentos. Na época eu senti o preconceito por ser mulher, pois eu sabia que podia fazer isso também, tanto eu quanto minha colega. A gente estava tão preparada quanto os homens. A Escola foi conivente, só selecionou os homens pra serem inspetores de equipamentos e não foi só pra Petrobrás. Alguns colegas foram pra ALCAN56, foram pra FEBRASE57 e se deram muito bem na época (Leolinda, 05 mai. 2016).

O perfil de gênero da profissionalização e do mundo trabalho impôs redefinições às mulheres que buscavam qualificação técnica, nesse período. A exclusão da profissão escolhida e conquistada com muita dificuldade determinou outro caminho profissional para as estudantes que concluíam os cursos de Eletrotécnica, Mecânica e Metalurgia na ETFBA, na década de 1970: se as empresas não contratavam mulheres, a escola que as qualificara lhes oferecia a oportunidade de utilizar seus conhecimentos técnicos, exercendo a profissão docente. De acordo com seus relatos:

A gente estava estagiando, mas sabíamos que não seríamos aproveitadas e não era porque não tínhamos competência. Nunca fomos reclamadas no trabalho, fazíamos tudo que nos competia e sempre muito bem feito. A certeza de que não ficaríamos empregadas nos angustiava e então com seis meses mais ou menos que a gente estava estagiando, surgiu a oportunidade de vim pra Escola ser auxiliar de ensino. Nós ajudávamos o professor nas aulas práticas, mas aí com a expansão do ensino técnico a Escola nos contratou (Ana Alice, 22 mar. 2016).

Foi um momento difícil que enfrentamos. Entramos na Escola com a certeza de que iríamos trabalhar logo, mas a realidade se mostrou bem diferente. Ninguém falava em nos contratar, enquanto nossos colegas nem terminavam o curso e já estavam empregados. Aí não tivemos opção: quando a Escola nos chamou pra sermos auxiliares a gente aceitou imediatamente. E o que pesou muito foi esse fator: a dificuldade de encontrar lá fora um emprego na nossa área (Francisca, 29 abr. 2016).

Pra mim já era certo: mercado de trabalho em metalurgia para nós mulheres era muito difícil. Na época, tanto eu como minha colega, conseguimos estagiar, mas sofremos muito com as piadas. Foi muito difícil. Aí surgiu a oportunidade de vim pra área de ensino, eu tinha sido excelente aluna de conformação mecânica, e a Escola estava sem professor nessa área. O coordenador do curso me chamou e eu vim dar aula como colaboradora. Depois de um ano eles me contrataram (Leolinda, 05 mai. 2016).

56 ALCAN COMPOSITES DO BRASIL – Atacado e Fabricação de Produtos Químicos. PPC- BA.

57 Empresa não identificada pela autora.

Na época em que estávamos nos formando foi criada a profissão de auxiliar de ensino e aí foram escolhidos, de cada curso, os alunos que mais se destacaram ou aqueles que não tinham possibilidades de ingressar na indústria, como nós mulheres. Então fomos aproveitadas aqui (Lili, 05 abr. 2016).

A profissão docente, iniciada na função de auxiliar de ensino, designou as recém- formadas técnicas industriais em Eletrotécnica, Metalurgia e Mecânica, um espaço de afirmação profissional em suas áreas de formação. Não havia, no processo formativo, uma determinação desse caminho e não houve, no contexto da decisão, uma escolha, mas sim uma imposição circunstancial que as mobilizaram nessa direção.

A gente não escolheu ser professora. Nós não tivemos opção: ficar na Escola Técnica era a certeza de que, imediatamente, a gente poderia se sustentar (Leolinda, 05 mai. 2016).

Eu não queria ser professora, eu queria trabalhar na indústria, mas a gente não conseguia vagas. Minha opção foi unicamente por conta do mercado fechado, se tivesse vaga eu não ia ser professora. (...) Eu preferia ir pra indústria (Luiza, 26 abr. 2016).

Embora apresentada como circunstancial pelas estudantes ouvidas, essa redefinição de carreira encontra respaldo histórico e cultural na forma como as mulheres brasileiras iniciaram seu processo de formação. Como discutido no segundo capítulo, desde o final do século XIX e início do XX, a profissão “permitida” e “aceitável” para as mulheres era o magistério, única capaz de admitir a conciliação com o tradicional e enraizado papel da mulher e seus afazeres domésticos (LOURO, 1997; 2006; PASSOS, 1997; 1999; ALMEIDA, 1998; VIANNA, 2013). O período em que as estudantes tiveram acesso à ETFBA, a profissionalização, seja de nível técnico ou superior, ainda era fortemente marcada pela predominância masculina em determinadas áreas e pela designação de que cabia às mulheres, ocupações ligadas a sua “natural” propensão ao cuidado e ao atendimento aos outros.

Historicamente construiu-se a ideia de que as profissões adequadas ao perfil feminino são aquelas que permitem estender os papeis de mães, tornando-se educadoras incumbidas de transmitir a cultura ou servidoras dedicadas ao atendimento aos outros. Em outras palavras, aquelas profissões consideradas convenientes à biológica função de procriadora e aos papeis sociais de esposa e mãe (PASSOS, 1997). O que se apresentava como “uma opção”, não passava de uma imposição da realidade sociocultural em que essas jovens estavam inseridas e das representações sociais, referentes ao gênero feminino, por ela constituídas. A sociedade patriarcal impunha suas normas e redirecionava os sonhos e projetos de mulheres que, em determinado momento, acreditaram poder constituir algum tipo de resistência a elas.

Em entrevistas realizadas com ex-estudantes da ETFBA e, então, professoras da instituição, Fartes também se depara com a realidade descrita e conclui que o redirecionamento dessas técnicas para a profissão docente constitui um “endosso dos papéis femininos tradicionais e da *feminilidade*” e que algumas falas ressentidas são “expressões da resistência passiva às condições objetivas e ideológicas nas quais elas vivem” (FARTES, 1994a, p. 119, grifo da autora).

Confirmam essa análise alguns depoimentos das estudantes, quando constatam, com certa melancolia, uma espécie de incapacidade de romper, completamente, com a realidade de mulheres das gerações anteriores de suas famílias.

Estudando na ETFBA rompi com a tradição das mulheres de minha família que eram, em sua grande maioria, empregadas domésticas, mas não consegui romper com a lógica existente na época de que profissão de mulher é o magistério (Lili, 05 abr. 2016).

É engraçado, eu fui estudar na Escola Técnica porque não queria ser professora como minha mãe e minhas tias e, mesmo tendo uma formação técnico-industrial e querendo trabalhar na área de produção, acabei seguindo o mesmo caminho que elas (Francisca, 29 abr. 2016).

Eu queria trabalhar na minha área, mas como não foi possível e, depois, trabalhar de turno ia ser mesmo complicado para nós mulheres. Ser professora me pareceu o melhor, bem mais tranquilo (Ana Alice, 22 mar. 2016).

Entretanto, ouso apresentar uma oposição a essa análise. Para isso, retomo à discussão levantada por Márcia Macedo (2008) e já apresentada no primeiro capítulo dessa tese, acerca da noção de *habitus* aferida por Bourdier (2003), que não determina um destino, uma fatalidade, mas incorpora a possibilidade de reação ao gerar práticas e ações individuais e coletivas. Referenciada na concepção de que embora as relações objetivas direcionem ações e comportamentos os indivíduos encontram no *modus operandi* das construções sociais os instrumentos que lhes permitem criar estratégias para romper com a passividade, identifico essas mulheres como agentes que apontam para certa autonomia e resistência no contexto das relações objetivas.

Nesse sentido, lanço mão do conceito de *habitus*, na perspectiva dinâmica que Bourdieu lhe confere, ao dar aos sujeitos, de posse da criatividade e inovação, uma interação ativa com a realidade, não sendo apenas o resultado de suas determinações e, compreendendo as estudantes da ETFBA como agentes, identifico formas simbólicas e concretas de resistência na condução da carreira que a princípio foram obrigadas a assumir. A imposição inicial não representa que renunciaram completamente às suas áreas de formação: essas

mulheres se tornaram professoras em disciplinas técnicas da área de Eletrotécnica, Metalurgia e Mecânica e, portanto, os conhecimentos adquiridos no processo formativo foram as ferramentas técnicas utilizadas para se tornarem profissionais respeitadas dentro da instituição. Além disso, o fato de não terem realizado seus projetos iniciais não representa que desistiram de se tornarem mulheres realizadas profissionalmente: ao relatarem sobre o redirecionamento profissional, a que foram obrigadas pelo que consideravam como “falta de opção”, as estudantes reconhecem a importância da ETFBA para suas vidas e TODAS se autodeclaram realizadas na profissão docente.

Nos itens que seguem amplio a discussão de alguns pontos levantados nessa seção, a partir das falas das entrevistadas, conforme já explicitado na introdução do capítulo.

* 1. ***Quando faço o que ninguém espera de mim: “*esta não é profissão para mulher”**

Para as estudantes entrevistadas nesta pesquisa, o primeiro grande problema que enfrentaram quando resolveram estudar na Escola Técnica Federal da Bahia, foi a escolha do curso. Como já tratado no terceiro capitulo, a decisão de cursarem Eletrotécnica, Mecânica e Metalurgia, ocorreu de forma casual, por sugestão de amigos ou parentes, sem que tivessem o mínimo de conhecimento dessas áreas profissionais: das atividades que iriam desenvolver, do perfil profissional, enfim, da carreira que estavam se profissionalizando. Esse desconhecimento tornou a profissionalização ainda mais difícil, pois ao serem questionadas, interna e externamente, pela escolha do curso, não se sentiam seguras suficientes para defendê-la, aproximando-se muitas vezes, da decisão de solicitar transferência de curso ou, até mesmo, interromper o processo de profissionalização.

Em seus depoimentos, são registradas algumas decisões nesse sentido, como quando Ana Alice constata a desistência de colegas do curso de Eletrotécnica:

Durante o tempo que estudamos e depois como professoras, vimos muitas meninas desistirem e a maioria porque não tinha certeza de que queriam mesmo ser eletrotécnicas e isso as deixavam menos capazes de enfrentar as dificuldades (Ana Alice, 22 mar. 2016).

A decisão por fazer um curso sem um conhecimento prévio dos requisitos básicos que o compõe, acabou por gerar enormes dificuldades no processo de profissionalização, mas, sem dúvida, o que mais pesou para as estudantes foi a definição por familiares, amigos, conhecidos, ou mesmos desconhecidos, de que “aquele não era um curso para mulher”.

Explicar ou optar por não explicar a escolha da profissão apresentou-se, para elas, como um primeiro grande obstáculo que lhes demandaria muita energia, paciência e, principalmente, capacidade de construir estratégias para superar tal obstáculo58. Submetidas a diferentes formas de questionamentos, constatavam as imposições sociais definidoras de severas relações entre curso-sexo/profissão-sexo, colocadas como regras inquestionáveis e que se transformavam para as estudantes, em verdadeiros dilemas que precisaram enfrentar.

O primeiro desses desafios elas encontraram no seio da própria família:

Minha mãe não queria de jeito nenhum que eu estudasse Mecânica, na verdade ela achava que eu não devia fazer nenhum curso técnico. Ela costumava dizer: “- Não te criei para fazer isso, tanta coisa pra você fazer e vai escolher exatamente esse curso, numa escola que só tem homens” (Zahidé, 05 abr. 2016).

Para o meu pai, Metalurgia não era apenas curso de homens era também a profissão onde eu jamais seria respeitada e que as pessoas iriam sempre duvidar da minha competência. Se fosse por ele eu não teria nem entrado na Escola Técnica (Leolinda, 05 mai. 2016).

Em um tempo de mudanças paradigmáticas, onde o desenvolvimento tecnológico, o avanço e popularização dos meios de comunicação permitiam a revisão e reconstrução de valores e regras morais, as famílias brasileiras da década de 1970, compreendiam e defendiam a educação como o instrumento de crescimento e de possibilidade de ascensão econômica e social dos filhos e filhas. Por isso, o que está colocado nos questionamentos familiares não é o avanço das filhas ao ensino médio, a um nível de formação superior ao que eles (pais) e elas (mães) conseguiram galgar. Suas críticas e repreensões dizem respeito ao curso escolhido nesse processo de crescimento individual, por considerarem inadequados às suas filhas.

As convenções arraigadas no campo social representado pelo grupo familiar designa papéis e funções diferentes para homens e mulheres. Na verdade, a família reproduz os estereótipos de gênero estabelecidos historicamente como normas e representações da sociedade em que está inserida. É por isso que as mesmas críticas que ouviam em casa, também apareciam nas ruas, por vizinhos, pessoas conhecidas ou não. Por estes, as estudantes também eram interrogadas e criticadas por terem escolhido cursos/profissões que não estavam, “naturalmente”, destinados às mulheres. Ficava evidente para elas que suas escolhas profissionais não seriam facilmente acatadas pela sociedade, fortemente marcada por estereótipos do que era adequado ou não às mulheres.

58 Cansadas de explicar a escolha do curso que faziam na ETFBA, muitas vezes, as estudantes optaram por se eximir de novas explicações ou por mentir sobre suas formações. Foi o caso, já apresentado no terceiro capítulo, da estudante Ana Alice, que pra se “sentir feliz” e “fazer os outros felizes”, dizia estar cursando Química.

As pessoas que encontravam a gente na rua elogiavam muito: “- Vocês estudam na Escola Técnica, que bom! Quando eu falava que fazia Eletrotécnica: “- Menina, você é louca? Como é que você faz Eletrotécnica?! Você vai subir em poste, como é que pode?! Você é doida”. (...) As pessoas achavam estranho uma mulher fazer Eletrotécnica, por achar que era uma profissão para homens (Ana Alice, 22 mar. 2016).

As pessoas achavam estranho: “- Mas você tá fazendo o que, menina?” E aí era uma confusão quando eu dizia que fazia Eletrotécnica. Havia sempre um estranhamento e faziam a pergunta clássica: “- Você vai subir em poste? Eu pago pra ver, você subir em poste e pegar um transformador” (Francisca, 29 abr. 2016).

O pessoal dizia: “- Mas menina, você fazendo Metalurgia, você é doida? Isso lá é curso de mulher? Isso é curso de homem. Você vai ficar trabalhando lá com aquele negócio de fogo, aquela temperatura. Você é doida mesmo!” (Luiza, 26 abr. 2016).

Eles diziam: “- Que curso você faz?”, “Mecânica????” “Não pode, você é uma menina” (Lili, 05 abr. 2016).

As experiências relatadas são indicativas das representações sociais impostas às mulheres naquele contexto. A definição sociocultural de profissões naturais para mulheres e outras cabíveis apenas aos homens, envolve a formulação de uma divisão das carreiras por gênero que encontra explicação na forma como historicamente se essencializou as tarefas femininas e masculinas. Apresentados como responsáveis por todas as atividades relativas à esfera pública, os homens assumem as profissões mais valorizadas econômica e socialmente, enquanto as mulheres, ligadas culturalmente à esfera privada, se estabelecem profissionalmente em carreiras de menor valor econômico e social.

Os estereótipos acerca das profissões são gerados por questões básicas como ‘o que se espera de uma mulher’ e ‘o que se espera de um homem’. A noção desenvolvida por Joan Tronto traz uma perspectiva fundamental para analisarmos essas relações na sociedade: “engastadas em nossas noções de cuidados, podemos ver algumas das dimensões mais profundas da diferenciação tradicional dos gêneros em nossa sociedade”59. As noções de cuidados, às quais a autora se refere, indicam uma diferenciação que implica o fato de que as mulheres ‘cuidam de’ e os homens têm ‘cuidado com’. Os homens se preocupam com o dinheiro, carreira, ideias e progresso, enquanto as mulheres cuidam de suas famílias, vizinhos, amigos, etc. Não somente os homens se preocupam com aspectos mais valorizados na sociedade e as mulheres com coisas de menor importância, mas o ‘cuidar de’ subordina as mulheres à vida privada, aos cuidados das crianças e do idoso adoentado (CHIES, 2010, p. 513 ).

59 TRONTO, Joan C. Mulheres e cuidados: o que as feministas podem aprender sobre a moralidade a partir disso?. In: JAGGAR, Alison M.; BORDO, Susan R. (Orgs.). **Gênero, corpo e conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

A hierarquização do trabalho se funda principalmente pelo critério sexual, definindo desigualdades que se assentam em atributos que se convencionou designar como “naturais” aos homens e às mulheres. A estruturação da família burguesa nessas sociedades se dá sob a definição das funções reprodutivas às mulheres e, como consequência disto, sua designação às tarefas domésticas do cuidado e educação.

Identifica-se nesse contexto, um processo de estratificação sexual, que pode ser associado a uma espécie de “guetização feminina” (QUEIROZ, 2000) nas carreiras que a sociedade capitalista, regida por uma “ordem patriarcal de gênero” (SAFFIOTI, 2009), determina e reconhece como próprias e naturais para as mulheres. Produto de um modelo de sociedade e de família patriarcais – que condiciona a participação feminina no mundo do trabalho à capacidade das mulheres de articular as tarefas domésticas, historicamente reconhecidas como femininas, e as atividades profissionais – a concepção que norteou o acesso das mulheres nos setores produtivos da economia, na década de 1970, expressou e preservou uma identidade feminina assentada no poder do macho sobre a fêmea, do chefe da família sobre sua subordinada direta e da superioridade e inteligência masculinas.

Designadas pela confirmação sociocultural de estereótipos que as apresentam como mais frágeis e mais emotivas que os homens, à condição de inferioridade e subordinação, as mulheres acessam, em grande escala, o mundo do trabalho em profissões específicas, diretamente relacionadas com as atividades domésticas como bordadeiras, costureiras e cozinheiras ou como indica Castro e Barreto (1998, p. 34), em:

Tradicionais guetos ocupacionais: são as chamadas profissões femininas (professoras, enfermeiras, manicures, cabelereiras e empregadas domésticas) que reproduzem, no espaço público, as tarefas de cuidado pessoal e do lar que se entende sejam “típicas de mulheres”, compondo o papel social associado ao gênero feminino.

Não obstante, as transformações sociais e as mudanças no sistema produtivo terem ampliado os espaços de atuação profissional das mulheres e terem garantido o acesso a profissões antes restritas a atuação masculina, a definição do que é trabalho feminino e trabalho masculino continuou prevalecendo e se impondo socialmente. A dicotomia entre o público e o privado que caracteriza as sociedades capitalistas, na perspectiva de gênero, associa os homens à esfera pública e as mulheres à esfera privada, a partir do princípio que identifica os homens com a cultura e as mulheres com a natureza, justificando a divisão sexual do trabalho.

Segundo Hirata e Kergoat (2007, p. 599):

A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. Essa forma é modulada histórica e socialmente. Tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado.

Como consequências dessa divisão do trabalho por sexo, estruturam-se a separação entre trabalhos de homens e trabalhos de mulheres e a hierarquização das atividades, dos cargos e das remunerações: aos homens são destinados os postos de trabalho mais valorizados socialmente e financeiramente melhor remunerados, assim como os cargos mais altos na hierarquia empresarial. Da mesma forma, a hierarquização fundamenta outra desigualdade de gênero: o trabalho desempenhado por um homem vale mais que o mesmo trabalho desempenhado por uma mulher (HIRATA e KERGOAT, 2007).

Com base no princípio da separação e da hierarquização, no processo de inserção no mundo do trabalho, as mulheres foram encaminhadas a campos de atuação avaliados como adequados a elas, a partir de critérios biológicos que lhes designam determinadas identidades e habilidades natas. Essas construções estabelecem as carreiras permitidas às mulheres e fugir dessa regra é pôr em risco a manutenção de um sistema de poder, onde os homens assumem posição de privilégios e status de dominação. Ao escolher uma profissão que está fora dos espaços socialmente definidos, se colocando em áreas originariamente masculinas, as mulheres ameaçam a continuidade do sistema de dominação/exploração que caracteriza a sociedade fundada em uma ordem patriarcal de gênero.

Isto explica de certa forma, os questionamentos que a sociedade fazia às estudantes de alguns cursos da ETFBA, por suas escolhas profissionais. Na Escola a realidade não era muito diferente. As estudantes também eram questionadas por colegas e por estudantes de outros cursos, pelo fato de estarem se profissionalizando em áreas “não apropriadas” ou “não adequadas” às mulheres. Segundo Ana Alice (22 mar. 2016):

Os alunos de outros cursos recriminavam o fato da gente fazer Eletrotécnica. Os alunos de Edificações, por exemplo, sempre reclamavam: “Porque você não fez edificações, mulher? Fazer Eletrotécnica, você é louca?”. Isso também havia dentro da Escola. Se a gente fosse ouvir todo mundo que falava a gente não concluía o curso, porque eram desanimadoras as

recomendações que as pessoas faziam: “Eletrotécnica não é pra mulher, é para homens. Você não pode fazer Eletrotécnica”.

Os comentários, muitas vezes, deixavam-nas inseguras e as colocavam na condição de questionar suas próprias escolhas profissionais. Nesse ambiente de visíveis diferenças e, principalmente, desigualdades, era evidente para essas mulheres uma separação determinada pelo gênero que apontava os cursos mais apropriados para mulheres e aqueles que elas “não deveriam” ou “não podiam” estar, por serem culturalmente designados aos homens.

Na Escola às vezes perguntavam por que nós não tínhamos ido fazer Instrumentação. Achavam que deveríamos ter escolhido Instrumentação que era um curso mais próprio pra mulheres e que Mecânica era coisa e profissão de homem (Zahidé, 05 abr. 2016).

Embora em contexto temporal diferente do trabalhado nesta pesquisa, estudo realizado com as estudantes de engenharia da UFPR e da UFBA por Lindamir Casagrande e Ângela Lima e Souza (2017) também identificou críticas e comentários questionadores aos cursos escolhidos pelas meninas. Segundo as pesquisadoras, diversas alunas dos cursos de Engenharia “mencionaram que ouviram comentários de estranheza pela sua escolha, como se Engenharia não fosse curso para elas”, concluindo que esses comentários “evidenciam que, na opinião de muitas pessoas, uma mulher na Engenharia Mecânica é uma estranha no ninho, está fora de lugar” (CASAGRANDE; LIMA E SOUZA, 2017, p. 181).

No caso das estudantes da ETFBA, as críticas oriundas de diferentes espaços e grupos sociais, conduziram-nas a constituírem estratégias para, de alguma forma, não serem atingidas por essas convenções, resistirem e sustentarem seus intentos de se tornarem técnicas, em áreas que diziam não lhes competir. Foi assim quando Ana Alice resolveu responder aos que lhes questionavam na rua, que fazia Química, ou quando Lili, cansada de ouvir que Mecânica não era coisa de mulher, respondeu a um dos muitos críticos que encontrou: “- Eu faço Química, Instrumentação e Edificações, gostou?!” (Lili, 05 abr. 2016**)**.

Assumem assim uma posição de resistência e agenciam suas escolhas de modo a não permitir que as posições de poder estabelecidas pela e na sociedade patriarcal definam seus anseios, desejos e projetos. Nessa condição, ocupam um lugar ativo nas relações de poder, estabelecidas nos diversos campos sociais onde circulam, praticando, na perspectiva de Foucault (1988), uma forma de resistência.

Não seguirem o caminho da desistência, trilhado por outras colegas, encontrando meios de não serem atingidas pelas definições culturais do que lhes cabia ou não socialmente,

são mecanismos que colocam as estudantes em posição de poder nas relações desiguais postas às mulheres naquele contexto. Assim, negam a passividade e o lugar de vítima, reagem às situações a elas impostas, ratificando a noção de Foucault (Idem) de que em toda relação de poder existe uma possibilidade de resistência e subversão.

As pressões que as estudantes lidaram em seus processos de formação, por terem decidido *fazer o que ninguém esperava,* ouvindo em casa, na rua e na escola que “esta não é profissão para mulher”, foram agenciadas e subvertidas em diferentes formas de oposição à condição que lhes queriam impor. A escolha por mentir sobre o curso escolhido e o desabafo ao apresentar uma realidade de estudo improvável, são exemplos de insubmissão e da decisão de manterem-se firmes no intento de se tornarem técnicas em Eletrotécnica, Mecânica e Metalurgia.

* 1. ***Quando não me deixam fazer o que sei que posso:* “mulher precisa ser protegida pelo homem”**

A representação social de mulher como “sexo frágil”, “delicada” e “sensível”, com natural necessidade de proteção e cuidado do homem, “sexo forte” e “racional”, representa, no contexto das relações de gênero, um constructo cultural e ideológico que objetiva manter a condição de submissão/dominação das mulheres em relação aos homens. Isto implica em sustentar a relação de inferioridade que historicamente se estabeleceu entre homens e mulheres, a partir da construção do mito da fragilidade feminina e da pretensa superioridade masculina, em uma dinâmica que serve aos interesses da sociedade, marcada por uma ordem patriarcal de gênero (SAFFIOTI, 2013).

Em sua concepção, a ideia de “fragilidade feminina” e de “fortaleza masculina” buscou sustentação em critérios eminentemente biológicos, entretanto, colocada como base estruturante da sociedade machista e sexista, ela assumiu o significado de construção cultural, com um sentido simbólico e ideológico.

Assim entendida a fragilidade feminina está duplamente ligada às relações sociais e relações de poder e, enquanto tal, é um constructo sócio-cultural *(sic)* e não algo intrínseco à natureza da mulher. Nesse sentido, a fragilidade feminina se contrapõe à força simbólica60 masculina que nas relações de gênero se dá pela dominação sobre a mulher (RIBEIRO, 2011, p. 149)*.*

60 Pierre Bourdieu define a força simbólica como “uma forma de poder que se exerce sobre os corpos, diretamente, e como que por magia, sem qualquer coação física; mas essa magia só atua com o apoio de

Nas relações de poder estabelecidas entre homens e mulheres, a construção simbólica do mito da fragilidade feminina alimenta um segundo mito: o da superioridade física e intelectual masculina. Manter-se na condição de dominação exige dos homens retroalimentar a construção de sua superioridade em uma dinâmica em que a estratégia obrigatória é sempre induzir a crença, construir dispositivos de convencimento, pautados em outros constructos culturais já arraigados na sociedade. Seja como expressões concretas de autoritarismo e poder ou da violência simbólica (BOURDIEU, 2005b), a dominação masculina se estabelece a partir da ideia de feminilidade da mulher, que faz dela um ser “para o outro”, ou seja, a convenção de que o ser feminino existe para completar e prover o ser masculino, em suas necessidades.

A estrutura da dominação masculina é o princípio último dessas inúmeras relações de dominação/submissão singulares que, diferentes em sua forma segundo a posição, no espaço social, dos agentes envolvidos (diferenças às vezes enormes e visíveis; outras vezes infinitesimais e quase invisíveis, mas homólogas e unidas, por isso mesmo, por um ar de família) separam e unem, em cada um dos universos sociais, os homens e as mulheres (BOURDIEU, 2005b, p. 127).

O mito da fragilidade feminina justificou a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres e, como consequência a dominação masculina. No Brasil tanto a primeira como a segunda formulação – a ideia de “mulheres frágeis” e de “necessidade de proteção masculina” respectivamente – carecem de uma prévia explicação de que se tratam de constructos culturais adequadas a um perfil de mulher: a branca e da classe média e alta. As mulheres brasileiras negras e pobres demonstraram, historicamente, força, coragem e tiveram que usar de autonomia para cuidar de si e dos filhos, a quem, muitas vezes, só tinham elas nesse propósito. Como aponta Sueli Carneiro (2001, p.1-2):

Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar! Fazemos parte de um contingente de mulheres com identidade de objeto. Ontem, a serviço de frágeis sinhazinhas e de senhores de engenho tarados. São suficientemente conhecidas as condições históricas nas Américas que construíram a relação de coisificação dos negros em geral e das mulheres negras em particular. Sabemos, também,

predisposições colocadas, como molas propulsoras, na zona mais profunda dos corpos” (RIBEIRO, 2011, p. 479, nota do autor).

que em todo esse contexto de conquista e dominação, a apropriação social das mulheres do grupo derrotado é um dos momentos emblemáticos de afirmação de superioridade do vencedor. Hoje, empregadas domésticas de mulheres liberadas e dondocas ou de mulatas tipo exportação61.

A crítica da autora à ideia universalizante de um mito de fragilidade que englobaria todas as mulheres, indistintamente, me mune de referências para pensar a ideia reproduzida nos discursos e práticas da ETFBA, na década de 1970, quando se constata essa construção cultural em um campo social marcado por relações de gênero racializadas e classistas. Embora as manifestações que envolviam a concepção de inferioridade e fragilidade femininas dentro da ETFBA, atingissem indistintamente todas as estudantes entrevistadas, a forma como irão responder a elas apontam para o diferencial apresentado por Sueli Carneiro.

As questões narradas pelas estudantes são definidoras de relações atravessadas pela concepção de inferioridade que a sociedade patriarcal designa às mulheres em relação aos homens. Entre elas, começo discutindo a presumida limitação feminina para desenvolver as atividades referentes ao curso/profissão:

A questão de ser mulher fazendo um curso bem masculino foi uma grande dificuldade porque as pessoas não acreditavam que mulheres podiam ser eletrotécnicas. Essa discriminação começou dentro da sala de aula, meus colegas dificultavam tudo, porque eles sempre achavam que a gente não ia conseguir aprender, não ia conseguir fazer (Ana Alice, 12 mai. 2016).

Os colegas eram muito dominadores, tomavam tudo pra eles fazerem, não queriam que a gente fizesse nada. Em tudo tomavam a frente e quando a gente reclamava diziam que a gente não sabia e não ia conseguir (Abgail, 04 mai. 2016).

Na Escola sofremos discriminação dos próprios colegas, porque achavam que só eles tinham capacidade para realizar as experiências. Isso aí eles falavam abertamente, não era coisa camuflada não. Eles falavam abertamente e os professores não questionavam. Acho que aceitavam porque concordavam que éramos menos capazes (Francisca, 29 abr. 2016).

A ideia de que as estudantes não conseguiriam realizar as atividades propostas nas aulas práticas, embora lhes causasse repulsa, parece não constranger os colegas que, ao longo dos anos de formação, mesmo depois de comprovada igualdade (ou até superioridade) do conhecimento teórico das colegas, continuaram reproduzindo discursos e práticas

61 Uma discussão sobre as identidades assumidas historicamente pelas mulheres negras brasileiras e os constructos socioculturais em torno dos papéis assumidos por elas ao longo da nossa história é pauta da discussão do item 5.4, quando analiso as referências e identidades impostas às mulheres negras que acessavam a ETFBA na década de 1970.

discriminatórias de gênero, tendo como referência a construção cultural da inferioridade intelectual feminina.

A situação relatada por Ana Alice evidencia essa realidade:

A gente estudava juntos muitas vezes. Os meninos sempre pediam nossa ajuda na hora da prova. Isso porque nós duas sempre tirávamos boas notas. Mas na hora de fazer as experiências, nas aulas práticas, os meninos sempre tomavam a frente: “- Deixa que a gente faz a prática e vocês escrevem o relatório”. Era sempre assim. Nós ficamos sem fazer muitas práticas importantes, porque eles não deixavam mesmo. Nosso nome era colocado na equipe e ficava resolvido a questão da nota, mas não se resolvia o aprendizado, porque a gente não participava da prática. E de nada adiantava reclamar, nada era feito e eles continuavam não permitindo que participássemos das práticas. Isso exigia de nós um esforço em dobro porque éramos obrigadas a estudar a teoria ainda mais. (Ana Alice, 12 mai. 2016)

E completa, apresentando a estratégia de divisão de forças utilizada por eles para garantir o intento de excluí-las das atividades práticas e impedir que conseguissem impor alguma forma de resistência:

O fato de só ter duas mulheres na sala tornava tudo mais difícil, porque nas práticas a gente sempre era separada: eu ficava num grupo e minha colega ficava no outro. Mesmo quando o grupo não era dividido por ordem alfabética, eles encontravam um jeito de separar a gente e tudo ficava mais difícil, porque só era uma mulher em cada grupo (Ana Alice, 12 mai. 2016).

Lili também reconhece a dificuldade de impor respeito em uma turma de homens, com uma única mulher. Para ela, o conhecimento minimizava a exclusão, mas não conseguia evitar que em determinadas atribuições e principalmente decisões, os meninos encontrassem formas de neutralizar sua participação.

Como eu era a única mulher na minha turma enfrentei dificuldade para impor respeito. Como estudava muito eles acabavam me procurando pra ajudar, mas na hora de tomar decisão ou realizar uma atividade prática eles sempre me isolavam. É como se eu não existisse ali. Era assim mesmo que eu me sentia: como se fosse invisível. Lembro muito pouco de ter sido consultada em alguma coisa ou de estar à frente de alguma atividade prática ou decisão da turma (Lili, 05 abr. 2016).

A percepção da invisibilidade, construída como estratégia androcêntrica de neutralizar a participação das mulheres nos espaços demarcados como masculinos, aparece, nessas constatações das estudantes, como representação de uma prática que se reproduz em diferentes campos sociais. Nesse caso específico, a escola e as relações sociais estabelecidas

em seu interior também refletem a invisibilidade feminina, em diversos contextos e situações. Para Guacira Louro (1997, p. 17)): “a segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito, inclusive como sujeito da ciência” Essa invisibilidade imposta pelas e nas relações de gênero são definidoras da forma como as estudantes são excluídas das atividades pedagógicas. Entretanto, é notório que embora não reconhecessem explicitamente, os colegas tinham consciência de que elas apresentavam as competências necessárias para o desenvolvimento dessas práticas ou mesmo do exercício profissional. Isso se evidencia em relatos como o de Francisca (29 abr. 2016):

Havia sempre uma tentativa de testar nossa competência. Por ser mulher e estar fazendo Eletrotécnica a gente enfrentou muitos desafios. Ficavam o tempo todo nos testando como se quisessem ver se íamos aguentar, se não íamos desistir e principalmente se éramos capazes de fazer. E o que era mais constante e que mais me marcou foi mesmo aquela clássica questão: “- Eu quero ver vocês subirem em poste. Eu quero ver vocês pegarem um transformador”.

Limitadas em suas ações práticas, as estudantes identificam, nas explicações apresentadas pelos colegas, outros estereótipos ligados à condição sócio biológica das mulheres, radicados na sociedade brasileira. De acordo com seus depoimentos, ao estabelecerem condições, espaços e atividades onde elas podiam ou não atuar, “os meninos estavam cumprindo um papel, a eles designados pela sociedade, de mando e de tomada das decisões pelas mulheres” (Abgail, 04 mai. 2016).

Assim, o fato de limitarem as ações pedagógicas das colegas dentro da Escola, encontrava justificativas naquele contexto, na forma como os homens eram levados, por diferentes organismos e mecanismos sociais, a acreditarem que cabiam a eles as decisões em todas as esferas sociais. Há uma clara justaposição na escola, dos papéis que a eles eram atribuídos e ensinados na família, nas igrejas e em outros espaços sociais, inclusive na própria escola.

Desde cedo é ensinado às crianças que as meninas são frágeis e os homens fortes e que, por isso, cabe a eles protegê-las e cuidar para que elas não se machuquem e não sejam maculadas (LOURO, 1997). A ideia de proteção masculina às mulheres é, portanto, uma construção cultural que encontra seus fundamentos na essência da sociedade patriarcal e tem seu lado funcional na necessidade de impor regras de dominação e submissão às mulheres.

No caso das estudantes da ETFBA, a ideia de proteção está presente em praticamente todas as narrativas. Há quase uma unanimidade entre elas de que havia, entre os colegas, a

ideia de que elas precisavam ser protegidas por eles e que limitarem suas ações em determinados espaços representavam cuidados que eles, como homens, precisavam ter para com as meninas. Os relatos abaixo são representativos dessas construções.

Aí tinha que mostrar o tempo inteiro competência, e isso era um grande desafio, porque a gente não conseguia evitar o cuidado dos colegas. O cuidado de “não sobrecarregar a gente”, de não deixar pegar peso e não se arriscar. E eles sempre estavam ali, cumprindo esse papel. Então a gente tinha que fazer um esforço enorme pra mostrar que a gente podia fazer e que a gente era capaz (Ana Alice, 12 mai. 2016).

Eu lembro que tinha algumas atividades práticas que os meninos não nos deixavam fazer. Quando era no forno que era muito quente ou quando era pesado. Eles diziam: “- Onde tem homem, mulher não pega peso e nem corre risco” (Zahidé, 05 abr. 2016).

Tinha isso sim, um cuidado com a gente: se tinha uma coisa pesada, um equipamento pesado, um forno quente ou qualquer coisa que eles achavam que podia nos machucar, não deixavam a gente pegar, nem fazer. Era como uma proteção. Interessante, havia isso sim, essa coisa de que eles assumiam que precisavam nos proteger (Francisca, 29 abr. 2016).

Essa proteção extrapola os limites da Escola. No campo do trabalho, em processo de estágio, as meninas também sentiam essa prática protetiva a elas dispensada pelos homens. Em vários depoimentos foi possível constatá-la:

Dentro da própria empresa, quando a gente ia fazer um estágio ou uma visita técnica, essas colocações existiam, sempre com a ideia de nos proteger. Era sempre um cuidado maior com a gente e eles diziam: precisa ter cuidado sim porque é mulher e pode se machucar (Francisca, 29 abr. 2016).

Os trabalhadores da indústria também nos ajudavam. Quando dizia “- É uma mulher”, eles estavam ali juntos, como se quisessem proteger e amparar. Diziam: “- Homem deve fazer assim” (Lili, 05 abr. 2016).

Eu trabalhava no laboratório, mas quando ia à área eles eram extremamente atenciosos e educados. Eu saia do laboratório, que só tinha mulheres e ia pra área apertar um reator lá no torno onde só tinha homens. Eles eram educadíssimos, me tratavam bem e demonstravam muito cuidado comigo, mas ficava claro que aquele não era meu lugar, que aquele trabalho era apenas pra homens (Luiza, 26 abr. 2016).

No cerne das ideias de fragilidade feminina e de cuidado e proteção dos homens em relação às mulheres, apresentadas como concepções postas e assentidas socialmente, encontra-se o jogo marcado pelo exercício do poder masculino. Refiro-me, aqui, a um poder compreendido não como um privilégio ou uma apropriação, mas ao poder concebido por

Foucault (1987, p. 29) como “uma estratégia”, como algo cujos efeitos estão vinculados "a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos".

Analisadas sob essa perspectiva, as relações de gênero apresentadas no contexto do processo de formação das estudantes da ETFBA, são caracterizadas por uma constante afirmação do poder masculino sobre as mulheres, através da tentativa de invalidação das suas capacidades, dos seus saberes e potenciais. O poder desses estudantes se afirma a partir de estratégias de anulação das representações femininas, apresentando-se como manobra de exclusão e neutralização de possíveis redefinições de papéis. A presença de mulheres em um campo tradicionalmente afirmado como masculino – a formação e a profissão técnico- industrial –, apresenta-se como uma ameaça ao domínio dos homens e isso, ainda que de forma implícita, define as relações ali estabelecidas.

O poder masculino se afirma na acepção da demanda feminina por proteção e de tal forma essa noção é concebida, que induz seu reconhecimento, por parte das mulheres, como verdade e condição natural. É o caso, por exemplo, do conforto com a proteção, demonstrados nos relatos a seguir:

Quando era no forno e era muito quente mesmo eu não me sentia bem. Então quando diziam que era pra gente ficar fora, eu não ia mesmo. Eu até gostava! (Zahidé, 05 abr. 2016).

Eu, como mulher, fui carregada e muito ajudada. Não carregada no sentido de fazer minhas obrigações, mas de me proteger, tá ali me ajudando. Não tenho o que reclamar disso, ao contrário eu até gostava! (Lili, 05 abr. 2016).

Contrariamente, Foucault (1988) atenta para o outro lado dessa relação. Comprovando que as relações de poder apresentam, em sua essência, múltiplos pontos de constituição de variadas formas de resistências, pois ela, a resistência, é “inerente ao exercício do poder” (Idem, p. 40), identifica uma concepção a que me valho para explicar estes e outros relatos das estudantes. Nos casos expostos anteriormente, reconheço no assentimento da proteção uma forma de uso em benefício próprio do poder estabelecido pelo outro. A aquiescência é colocada, nesses casos, como algo que satisfaz suas demandas de não desenvolverem uma atividade incômoda ou de resolver problemas enfrentados no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, impossível não questionar: quem está manipulando quem?

Nessa direção analítica, encontro nos relatos de outras estudantes formas mais diretas de resistências à ação tática dos colegas de tentarem anular ou inviabilizar seus intentos formativos e suas buscas pelas aptidões necessárias ao desenvolvimento das atividades

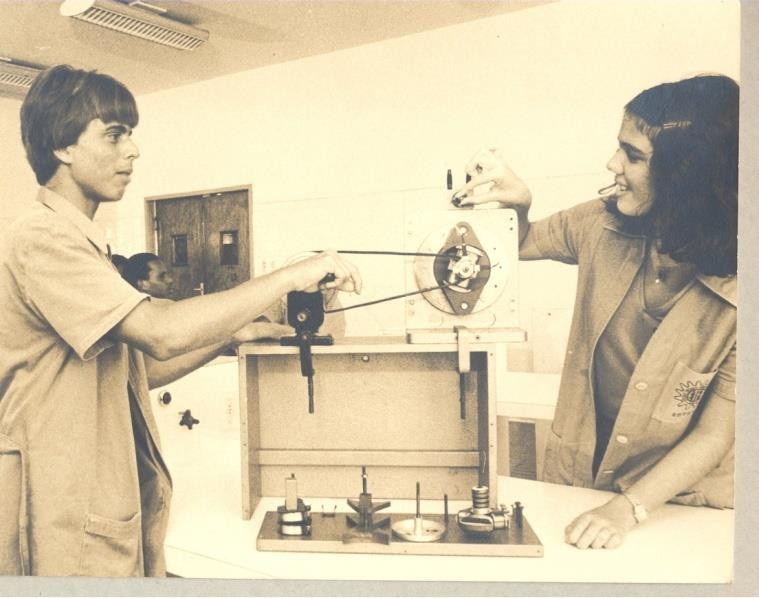
profissionais. Nesses casos, o ponto de partida era sempre o de “bater de frente”, de não permitir que os discursos de inferioridade e fragilidade fossem credibilizados ou confirmados.

Eu entendia que eles faziam pra nos proteger, mas tinha meninas que não gostavam, reclamavam e tomavam a frente. Elas diziam: “- Não tem essa não, nós podemos fazer tudo” (Zahidé, 05 abr. 2016).

Protegiam tanto, cuidavam tanto que a gente tinha que se impor para poder conseguir fazer as práticas. Era sempre uma questão de briga mesmo, porque senão era um cuidado excessivo que nos impedia de participar de todas as atividades (Francisca, 29 abr. 2016).

Eu não me deixava abater pelos mandos deles. Algumas meninas se sujeitavam porque ficavam com medo, não queriam briga, mas eu não. Eu ia pra cima e fazia tudo mesmo. Não tinha nada que eu não conseguia fazer no curso (Luiza, 26 abr. 2016).

Os colegas tentavam nos meter medo, sempre com conversa de que podíamos nos machucar em algumas aulas práticas, mas a gente ia pra cima e acabava fazendo mesmo que sempre com um deles por perto. (Abgail, 04 mai. 2016).



7.0 - Aula de laboratório de Mecânica – ETFBA: década de 1970. Fonte: Memorial Institucional do IFBA.

Nas narrativas das estudantes da ETFBA, é possível identificar expressões de uma realidade generificada, onde ser mulher extrapola os limites do sexo e exigia, muitas vezes, posições de confronto e enfrentamento. Para elas, este foi, em grande parte do tempo em que foram estudantes e, até mesmo, depois como professoras da instituição, o caminho para impor suas competências e se fazerem respeitar. Nesse sentido, é possível identificar certa destreza em lidar com situações que, se por um lado as constrangiam, também lhes serviam de

estímulo. Segundo Ana Alice (12 mai. 2016), “enfrentar o problema era uma questão de sobrevivência, não dava pra ter medo (...), a gente não podia desistir”.

Luiza também reforça a necessidade de enfrentamento e apresenta como uma luta diária a imposição do respeito e do reconhecimento da competência, ao relatar que:

“Naquela época pra mulher era tudo muito difícil, muito difícil mesmo. A gente tinha que estudar muito e ficar o tempo todo mostrando que era competente. (...), mas a gente não baixava a cabeça, nós éramos mulheres fortes, muito fortes” (Luiza, 26 abr. 2016).

Comprovar que eram capazes de desempenhar as mesmas atividades que os homens desempenhavam foi parte integrante do processo formativo das estudantes da ETFBA. A Escola reproduzia as condições postas às mulheres na sociedade patriarcal, em que são obrigadas, em todas as estâncias da vida social – família, escola, trabalho – a buscarem formas de afirmação, superação e comprovação de suas capacidades e competências.

Mesmo quando essas estudantes parecem tender para acomodação ou para conferir veracidade aos discursos inferiorizadores, a disposição em demonstrar suas competências ficou registrada. Sempre que testadas responderam com coragem; quando tolhidas encontraram formas de apresentarem suas competências. Isso pode ser verificado no relato de Francisca (29 abr. 2016):

Tinham alguns colegas que ficavam o tempo todo nos provocando. Tinha um, por exemplo, que vivia dizendo: “- Vocês são mulheres, não vão dar conta”. Eu lembro de uma vez, quando estávamos fazendo experiência, ele pegou uma lâmpada quente e jogou em minha direção dizendo: “- Você não diz que pode, então segura aí. Quero ver se você aguenta!” E aí, pra não deixar a lâmpada quebrar eu aguentei na mão *(Risos)*.

Manifestações de sadismo à parte, o que se evidencia na cena narrada é a possibilidade concreta da estudante fazer o que ele próprio provavelmente não suportaria. Contada em tom de brincadeira e despertando risos da narradora, o episódio permitiu reconhecer o grau de dificuldade encontrada por essas mulheres para comprovarem que eram capazes, que podiam aprender os mesmos saberes e fazer as mesmas atividades que os homens e, principalmente que não endossavam a construção cultural de que a “mulher precisava ser protegida pelos homens”.

* 1. ***Quando minhas identidades limitam meus projetos*: “trabalho de mulher, negra e pobre é na cozinha”**

Inicio a discussão que esta evocação suscita apresentando minha concordância com a crítica trazida por teóricos dos estudos raciais contemporâneos (SILVA, 1983; CARNEIRO, 2002; GONZALEZ; HASENBALG, 1982; 2005), ao fato de estudiosos das relações sociais no Brasil continuarem imputando ao regime de escravização, estabelecido no país por mais de três séculos, a responsabilidade única pelo racismo, pela desigualdade racial e pelas condições materiais e simbólicas da população negra brasileira. Reconheço a importância de extrapolar os limites dessa análise, negando a concepção que invoca a escravização dos negros como fator exclusivo da condição socioeconômica que a população negra brasileira apresenta até os dias atuais. Assim, defino como fundamento da análise que empreendo a partir daqui a tese de que as desigualdades entre a população negra e a população branca no Brasil, apresentadas no acesso à educação, no mercado de trabalho, na distribuição de renda, entre outros, têm explicações raciais e não apenas na dimensão de classe (BASTIDE, 1959; BASTIDE; FERNANDES, 1955; 1959; SILVA, 1983; HASEMBALG, 2005).

A constatação de que os mecanismos que limitam a possibilidade de mobilidade e ascensão de negros e negras no Brasil resultam, tanto das condições simbólicas e materiais do período de escravização, quanto das desigualdades de oportunidades no pós-abolição (HASENBALG, 2005), indica um caminho para refletir a representação social de trabalhadora doméstica, imposta à mulher negra e pobre no país até os dias atuais.

Para Roger Bastide (1959), no imaginário brasileiro, ser negro é indicativo de subalternidade e inferioridade na estrutura ocupacional, o que torna as possibilidades de ascensão social dessa parte da população brasileira, muito menores do que a parcela da população branca. Assim, reforçam-se e naturalizam-se as construções históricas concretas de disposição dos dois grupos: os brancos e as brancas em posição de mando e direção e os negros e as negras em posição de subalternidade e inferioridade. Há nesse arranjo social a crença de que a população negra se destina, por natureza, a exercer ocupações menores, subalternas e controladas pelo patrão “branco”.

Não obstante, trazer a questão da representação e do papel social das mulheres negras nos remete ao período da escravização porque nele elas foram submetidas a diferentes formas de exploração, encontrando-se, no contexto da produção, na lavoura de grande extensão, na produção agrícola de subsistência, mas, principalmente, na preparação do alimento cotidiano, que sustentava a mesa dos senhores e dos trabalhadores em geral. O trabalho doméstico ficou,

durante o regime de escravização no Brasil, sob a responsabilidade das mulheres negras, divididas em afazeres que iam da arrumação, o cuidado com as crianças, à preparação da alimentação que era fornecido a todos os moradores da propriedade, indistintamente. Incorpora-se a estes afazeres (e de forma bastante expressiva), a exploração sexual a que estiveram submetidas nas relações com seus senhores a quem deviam satisfazer seus desejos.

Pois a negra é coisa, pau pra toda obra, objeto de compra e venda em razão de sua condição de escrava. Mas é objeto sexual, ama de leite, saco de pancada das sinhazinhas, porque, além de escrava, é mulher. Evidentemente, esta maneira de viver a chamada “condição feminina” não se dá fora da condição de classe... E mesmo de cor (GIACOMINI, 1988, p. 87-88, grifo da autora).

A condição das mulheres negras, entretanto, não se modificou de forma expressiva após a abolição A composição social do período de escravização definiu as relações de trabalho dessas mulheres com seus patrões brancos no período pós-abolição e a estrutura de dominação e subalternização se mantiveram inalteradas. O trabalho doméstico, agora definido por um contrato informal de locação de serviços, foi a base da incorporação dessa mão de obra que, embora livre, conservava as condições, características, padrões e principalmente, as relações de servilismo que caracterizam a condição anterior.

A sujeição, a subordinação e a desumanização, que davam inteligibilidade à experiência do cativeiro, foram requalificadas num contexto posterior ao término formal da escravidão, no qual relações de trabalho, de hierarquias e de poder abrigaram identidades sociais se não idênticas, similares àquelas que determinada historiografia qualificou como exclusivas ou características das relações senhor – escravo (GOMES; CUNHA, 2007, p. 11).

Coube a Gilberto Freyre (1987), em sua obra clássica *Casa-Grande e Senzala,* ao analisar a esfera familiar e doméstica do Brasil colonial, apresentando o papel que as mulheres negras exerceram na vida privada da sociedade patriarcal, construir a principal representação social que os brasileiros incorporaram no imaginário social: a de mulher negra servil, dócil, meiga, sempre disposta a atender a todas as demandas das patroas e dos patrões. Ao apresentar o servilismo como o mais importante papel social da mulher negra, o autor indica a marca da influência negra na vida dos brasileiros, evidenciando o papel social:

Da escrava ou sinhama que nos embalou. Que nos deu de mamar. Que nos deu de comer, ela própria amolengando na mão o bolão de comida. Da negra velha que nos contou as primeiras histórias de bicho e de mal-assombrado. Da mulata que nos tirou o primeiro bicho-de-pé de uma coceira tão boba. Da que nos iniciou no amor físico e nos transmitiu, ao ranger da cama-de-vento, a primeira sensação completa de homem (FREYRE, 1987, p. 283).

A noção de servilismo, apresentada por Freyre e questionada por apresentar uma imagem passiva e abnegada da mulher negra escravizada (GONZALEZ, 1982; GIACOMINI, 1988), reforça a ideia de “não lugar” que caracteriza, ainda hoje, a condição social e econômica das mulheres negras brasileiras. Ainda que suas histórias sejam marcadas por diferentes formas de resistência, as mulheres negras brasileiras se constituíram a partir da definição de três não lugares: ser mulher, negra e pobre.

Dessa concepção sociocultural resultou a condição de “não lugar” em praticamente todas as estâncias da vida social: as mulheres negras e pobres são na composição da sociedade brasileira, as com menor nível de escolaridade, as que desempenham os serviços menos valorizados e ocupam os cargos mais desqualificados no mercado de trabalho.

A mulher negra na sua luta diária durante e após a escravidão no Brasil, foi contemplada como mão de obra, na maioria das vezes não qualificada. Num país em que só nas últimas décadas desse século, o trabalho passou a ter o significado dignificante o que não acontecia antes, devido ao estigma da escravatura, reproduz-se na mulher negra “um destino histórico”. É ela quem desempenha, em sua maioria os serviços domésticos, os serviços em empresas públicas e privadas recompensadas por baixíssimas remunerações. São de fato empregos onde as relações de trabalho evocam as mesmas da escravocracia (NASCIMENTO, 2007, p. 128).

Grande parte das mulheres negras que, na década de 1970, acessaram a ETFBA em busca de uma formação técnico-industrial, acreditava que esta significaria possibilidades concretas de ascensão social, através da melhoria das condições materiais individuais e familiares. Demarcando esse projeto, suas identidades de mulheres negras e pobres as colocavam em condição de desigualdade em relação aos colegas homens, ainda que, também eles, em parcela considerável, fossem negros e pobres.

A hierarquia imposta pelo gênero, raça e classe dentro da instituição é também uma reprodução da posição que as mulheres negras e pobres assumiam na sociedade como um todo. Torna-se imprescindível pensar como os marcadores sociais que definem essa posição se entrecruzam, numa perspectiva interseccional, evidenciando experiências que alocam essas

estudantes em situação de inferioridade aos colegas homens, às colegas brancas, aos e às colegas de famílias em melhor situação socioeconômica.

Como exposto no primeiro capítulo, a análise interseccional que empreendo, referenciada nas identidades que grande parte das mulheres entrevistadas apresentou, busca considerar as várias dimensões oriundas das experiências vivenciadas pelas mulheres negras e pobres, que estudaram na ETFBA na década de 1970. Todos seus relatos comprovam que a condição de ser mulher colocava-as em situação de “inferioridade”, de desrespeito e invisibilidade em relação à maior parcela da comunidade estudantil da Escola que, como já comprovado, era formada principalmente por homens. Suas identidades de raça e classe, entretanto, para algumas delas, parece não estabelecer posição de desigualdade com os demais colegas que, como também comprovado, era majoritariamente negra e pobre.

Então, por que suas narrativas apontam esses vetores como demarcadores de desigualdade? Como explicar que meninas negras, oriundas socialmente de categorias populares sejam inferiorizadas por meninos negros na mesma condição socioeconômica que elas? Para algumas delas, gênero, *per si*, é a explicação. Isso se evidencia nas falas de duas estudantes:

Como já disse, eu e a maioria dos colegas éramos de classes bem baixas, portanto, não era esse

o elemento que nos tornavam desiguais. O que me fazia sentir menor que eles era porque queriam mostrar que, por ser uma mulher, eu não podia fazer o mesmo que eles faziam e nem mesmo aprender tudo que eles aprendiam (Abgail, 04 mai. 2016).

A gente pode dizer que os estudantes da Escola Técnica, naquela época, eram todos pobres, ou de uma classe média muito baixa. Os poucos que não eram não faziam grande diferença. Também a cor era muito parecida, poucos eram o que podiam ser chamados de brancos. Mas com relação ao sexo, aí sim existia desigualdade porque eles falavam muito que “mulher não podia isso, mulher não podia aquilo”. E a gente ficava mesmo acreditando que erámos menos capazes que eles (Lili, 05 abr. 2016).

É inequívoca a importância assumida pelo gênero na definição da posição das estudantes e dos estudantes da escola e do lugar de cada pessoa na sociedade em geral, o que torna esse vetor uma dimensão fundamental na construção das hierarquias sociais. Entretanto, como já analisado nesta tese, relatos da maior parte das estudantes são suficientemente fortes para comprovar que, sozinho, o vetor gênero não explica as relações desiguais e hierárquicas que esse campo social apresentava. Mais uma vez, constato a impossibilidade de decompor um problema de pesquisa que envolve situações de mulheres identificadas como negras e pobres, considerando gênero sem interseccioná-lo com a cor ou raça. A condição de classe,

balizando o acesso econômico das mulheres de cor e suas possibilidades de emprego, riqueza e ascensão, constitui elemento definidor de suas experiências, porém também não é fator exclusivo na demarcação da posição que elas ocupam na sociedade (CRENSHAW, 1991).

Não proponho construir um esquema de opressão hierárquico que dimensione as identidades por elas apresentadas. Conforme critica Patrícia Hill Collins (2015, p. 18):

Análises somatórias da opressão se assentam, diretamente, nos pilares gêmeos de pensamento ou/ou e na necessidade de quantificar e hierarquizar todas as relações para que se saiba onde alguém se localiza. Essas abordagens veem as mulheres afro-americanas, tipicamente, como sendo mais oprimidas que todos/as porque a maioria das mulheres negras experimenta os efeitos negativos das opressões de raça, classe e gênero simultaneamente. Em essência, se juntássemos as diferentes opressões, teríamos uma opressão maior do que a soma de suas partes.

Trata-se de entender que gênero, raça e classe são identidades que estruturam as situações de opressão, mas nem sempre são visíveis, reconhecidas e/ou importantes nas definições das pessoas, daí a necessidade de pensar essas categorias, compreendendo como funcionam enquanto sistemas paralelos e imbricados e entender como estão presentes nas relações sociais, mesmo quando se visibilizem mais para uns e menos para outros (COLLINS, 2015).

Compreender que a intersecção de raça, gênero e classe representa um componente estrutural elementar na vida de mulheres negras, de modo que suas experiências são sempre moldadas por essas identidades, mesmo quando não conseguem defini-las, torna-se basilar nesse ponto da análise empreendida nessa tese.

A partir dessa constatação, ratifico a definição interseccional dos três vetores na análise das histórias apresentadas pelas mulheres negras pobres, que compõem o quadro de sujeitos dessa pesquisa e retorno às suas experiências, ressaltando a forma como suas identidades de gênero, de raça e de classe demarcaram as expectativas dos colegas, e até de professores, em relação ao seu futuro profissional. Segundo elas, eram comuns os comentários, dentro e fora da Escola, de que aquele não era o lugar delas, de que deveriam ter buscado formação mais apropriada às suas condições, chegando, como nos relata Francisca (29 abr. 2016) a designar: “- Ah você é mulher, então vai tomar conta de casa, vai cozinhar ou pegar uma trouxa de roupa pra lavar”.

As estudantes que vivenciaram esse tipo de experiência são unânimes em avaliar que, mesmo quando colocados em tom de brincadeira, esses comentários se sustentavam em

estereótipos fortemente arraigados na sociedade da época. Elas reconheciam serem exceções, pois sabiam que:

A maior parte das mulheres negras, como eu, não estavam estudando, muito menos se profissionalizando em uma Escola Técnica, mas sim trabalhando em casa de brancos ou em serviços de limpeza” (Abgail, 04 mai. 2016).

Essa percepção é fruto de uma condição historicamente imposta aos homens e mulheres de cor no Brasil, que envolve dois fenômenos sociais, fortemente associados: o primeiro diz respeito à segregação da população negra brasileira no que tange ao acesso à educação formal, principalmente nos níveis mais altos da formação, como os ensinos médio e superior. Nesses níveis evidencia-se a diferença entre a população branca, majoritária, e a população negra, minoritariamente representada.

No trabalho intitulado *As desigualdades raciais no Brasil*, com base em estudos realizados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Jaccoud e Beghin (2002) identificam as disparidades de variados marcadores sociais entre a população negra e branca brasileira, dentre as quais as desigualdades de acesso à educação e da taxa de escolarização.

Analisando a evolução de anos médios de estudo para a população negra e branca de diferentes coortes nascidas entre 1900 e 1965, representando pessoas que entraram no sistema educacional entre 1907 e 1972, observam- se dois fenômenos: (i) o nível educacional, tanto de brancos como de negros, aumentou das coortes nascidas de 1900 a 1965; e (ii) a evolução entre os grupos de coortes assume trajetória semelhante, mantendo a diferença entre brancos e negros em torno de dois anos de estudo, ou seja, todos se beneficiam com mais escolarização, mas a desigualdade entre negros e brancos permanece inalterada (JACCOUD; BEGHIN, 2002, p. 32).

A análise da taxa de escolarização líquida, definida como a razão entre crianças na idade escolar matriculadas no ciclo escolar no qual deveriam estar, mostra que houve uma universalização do acesso ao ensino fundamental: com efeito, observa-se uma diminuição clara do hiato entre brancos e negros, que caiu de 12 para 3 pontos percentuais. No entanto, o mesmo não se verifica no caso do acesso ao ensino médio: a distância aumentou de 18 para 26 pontos; isso ocorreu apesar de a população negra de 15 a 17 anos ter quase que triplicado seu ingresso no ensino médio (Idem, p. 33).

O segundo fenômeno evidenciado na fala da estudante Abgail, se relaciona ao que Bento (1995, p. 482) denominou de “gueto da subalternização e da realização de atividades manuais”, que define as ocupações urbanas de menor valor, em termos de remuneração e de

reconhecimento social, como “naturais” da população negra do país. Numa sociedade construída sob o estigma da escravização de negros e de negras, essa designação se enraíza de tal forma que mesmo depois de mais de um século da abolição formal da escravatura, continua a demarcar o lugar da população negra no país e, quando se generifica, define os serviços domésticos como os de cozinheiras, lavadeiras e de limpeza em geral, como aqueles, naturalmente destinados às mulheres negras.

A partir de informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) – 1976 – de Mão de obra e no seu Suplemento de Mobilidade e Cor, Oliveira, Porcaro e Araújo (1985), no trabalho intitulado *O Lugar do Negro na força de Trabalho*, utilizam dados estatísticos para analisar a articulação entre raça e estratificação social, tendo como referência a inserção de brancos e negros na estrutura ocupacional, assinalando como principais particularidades da condição da trabalhadora negra: a baixa remuneração, quando comparada a outros grupos e a concentração em setores e atividades cujos salários e condições de trabalho são sempre inferiores.

Passando agora ao exame das categorias ocupacionais referentes às ocupações manuais do setor terciário temos que a categoria de maior importância em termos da absorção de pessoas ocupadas entre as ocupações manuais urbanas é a dos "Empregados na prestação de serviços" (10,8% do total da força de trabalho). Das ocupações que fazem parte deste grupo a mais representativa é a dos empregados domésticos (quase 50% da categoria) e que tem, portanto, grande influência no rendimento médio mensal encontrado para a categoria, da ordem de Cr$ 845,00. Enquanto 8,9% da força de trabalho branca está incluída nesta categoria ocupacional, essa proporção é 19,7% para os pretos e 11,8% para os pardos. Apesar do nível médio de instrução ser semelhante (e muito baixo) entre brancos e negros com essas ocupações, os diferenciais de rendimento são muito acentuados, com os negros ganhando em média 65% do que ganham os brancos. E importante observarmos que, na área urbana, essas são as ocupações a que correspondem as mais baixas remunerações, concentrando uma elevadíssima proporção de mão-de-obra feminina, 22,8% das mulheres contra 5,8% dos homens. A participação das mulheres é, também, bastante diferenciada segundo a raça, encontrando-se nesta categoria 43,8% da força de trabalho feminina preta, 25,8% da parda e 18,0% da branca (OLIVEIRA; PORCARO; ARAÚJO, 1985, p. 43).

Esses dados permitem caracterizar a discriminação das mulheres, em especial das mulheres negras, no mercado de trabalho, como um fenômeno social constituído a partir de mecanismos de segregação que resultam em menores salários e oportunidades de crescimento para estas. Emanados da tradição patriarcal e racista da sociedade brasileira, que coloca as mulheres negras na condição servil de atendimento às demandas das elites brancas, esses

mecanismos são incorporados no âmbito da produção, designando as áreas de atuação, atividades e serviços que lhes colocam em posição social e ocupacional de inferioridade e subordinação.

O significativo é observar que a alocação das mulheres em ocupações femininas diferenciadas por seu prestigio social tem uma clara segmentação racial: metade das negras trabalhadoras na Bahia é empregada doméstica (contra 16% das brancas). Essa diferença se expressa de imediato no rendimento auferido, condição de sobrevivência: enquanto apenas um terço das mulheres brancas recebia até um salário mínimo, dois terços das negras tinham esse mesmo nível de remuneração; visto o mesmo fenômeno no extremo oposto, menos de 1% das mulheres negras baianas conseguia auferir mais de 10 salários mínimos; esse número se mostrava sete vezes maior que entre as mulheres brancas (CASTRO E BARRETO, 1998, p. 34)62.

A discriminação por raça e/ou gênero no mercado de trabalho, identificada nas composições sociais apresentadas, se manifesta nas formulações dos guetos ocupacionais, na definição da remuneração, no valor atribuído ao serviço e finalmente nas possibilidades concretas de progressão e mobilidade vertical. Esses indicadores, por sua vez, são definidos a partir dos demarcadores de raça e gênero, identificando os espaços de atuação de mulheres negras no âmbito do trabalho remunerado e suas desigualdades em relação às mulheres brancas e aos homens negros e brancos.

Outro elemento que se evidencia na narrativa da estudante Abgail é o sentimento de que elas eram privilegiadas por estarem estudando, principalmente pela oportunidade de se tornarem técnicas industriais. Não era essa, segundo seu relato, a realidade das demais meninas/mulheres de sua cor e condição socioeconômica. Isso as deixava mais vulneráveis às marcas cunhadas por comentários sexistas e racistas de colegas e de outras pessoas.

Um relato comovente, nesse sentido, é o de Ana Alice sobre um episódio ocorrido com ela e um colega, quando estudantes, mas que lhe deixou marcas profundas e não esquecidas.

Um colega meu me disse no ano que a gente estava formando: “- Olha, se alguém lhe pagar um salário pra você ser eletrotécnica, eu te pago o dobro pra você servir cafezinho na minha empresa”. Fiquei arrasada. Porque tinha essa coisa, era em tom de brincadeira, mas no fundo era verdadeiro. Porque a pior coisa é a discriminação camuflada, em tom de brincadeira. Isso aí é muito pior do que você chegar diretamente e falar, pra pessoa ter o direito de se defender. À medida que você fala por brincadeira depois você alega: “- Foi só uma brincadeira”. Isso aí,

62 As autoras utilizam de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD/IBGE, para 1990.

com certeza, foi uma coisa que me marcou e eu fiquei lembrando disso por muito tempo (Ana Alice, 22 mar. 2016).

De forma explícita, embora ocorra a tentativa de ocultamento pelo clássico “tom de brincadeira”63, o discurso vem carregado de ideologia, demarcando relações patriarcais de gênero que se interseccionam com as categorias de raça e classe.

A percepção atual, apresentada pela narradora, de que a alegação do propositor de que “foi só uma brincadeira”, era ainda mais terrível por não lhe permitir o direito de defesa, delimita o tamanho da marca que aquela proposta lhe impregnou. O sentimento de que “não ia dar certo”, que de fato “não tinha capacidade” para desempenhar as atividades da área em que se profissionalizava, compõe suas memórias e o fato dessa lembrança estar associada ao questionamento sobre sua opção pelo magistério e não pela carreira de técnica industrial em eletrotécnica, é definidor do quanto o discurso de gênero reforça e consolida formulações sociais e culturais que podem dirigir, e até determinar, as histórias de vida das mulheres. Segundo Louro (1997, p. 65, grifo da autora), “a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os *institui;* ela não apenas veicula, mas produz e pretende *fixar* diferenças”.

Nesse caso, a linguagem se coloca a serviço da ideologia, apresentando-se como o elemento que busca neutralizar a indignação e os possíveis conflitos. Por trás dela, na dimensão sociocultural, estão: um homem, que no contexto da formação profissional encontra-se em condição de igualdade com a mulher, demarcando o terreno de sua pretensa superioridade, ao designar que a ela, embora formada técnica eletrotécnica como ele, caberia a condição subalterna de uma atividade considerada socialmente menor, inferior – “servir cafezinho”. O uso do serviço doméstico apresenta-se como demarcador da condição de subalternidade e inferioridade que a mulher exercia, naquele contexto, mas, acima de tudo, delimita o lugar da mulher – a cozinha – e as atividades que lhe são “naturais” – os serviços domésticos.

As bases ideológicas desse discurso se afirmam a partir de concepções que aludem à diferença ou às diferenças, responsáveis pela produção social e cultural das desigualdades. Na base deste estudo, elas se apresentam nos demarcadores que diferenciam homens e mulheres

63 As estudantes engenheiras da UFPR e UFBA, entrevistadas por Casagrande e Lima e Souza (2017), também registram a justificativa dos/as agressores/as de que “é só brincadeira”, ao serem flagrados em atitudes ou comentários preconceituosos. As autoras chamam a atenção de que “a brincadeira só acontece quando todos/as se divertem. Se a diversão de uns/umas causa a dor e o sofrimento de outros/as, isso não é brincadeira, é bullying, é violência” (CASAGRANDE; LIMA E SOUZA, 2017, p. 182).

em contexto de formação profissional, mas, atenta ao fundamento que as concebem, compreendo impossível e, por isso inaceitável, deter exclusivamente a esse princípio.

Como assinala Louro (1997), a diferença colocada como identificador do homem e da mulher parece remeter-se a um “*estrito* ou *estreito* domínio biológico — mais explicitamente, ao domínio sexual” (Idem, p. 43, grifo da autora), o que induz a um questionamento da existência de um campo biológico que seja entendido externo às relações sociais ou da possibilidade de apartar cultura e biologia. Nesse caso, evidencia-se a necessidade de pensar as diferenças utilizadas como princípio e fundamento das desigualdades e, portanto, assumindo sempre um caráter social.

As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação (LOURO, 1997, p. 22).

Mais uma vez, torna-se imprescindível analisar no discurso e nas práticas generificadas, a articulação com outros marcadores de diferenças e desigualdades. Aplico aqui, a proposta analítica de Adriana Piscitelli (2008) de considerar a diferença em seu sentido amplo, visando dar conta das interações das diferenças, presentes nesse contexto específico. Para isso, considero a abordagem construcionista de teóricas como Anne McKlintock (2010) e Avtar Brah (2006), que discutem a articulação entre gênero, raça, classe, entre outros, uma importante contribuição para a compreensão das experiências de formação das estudantes da ETFBA. Nesse caminho analítico, é possível pensar os marcadores das identidades dessas estudantes como instrumentos de ação e não apenas como formas de categorização.

A racialização do discurso, apresentado pelo estudante da ETFBA, ao propor à colega, “servir cafezinho em sua empresa”, identifica o vetor cor, mas precisa ser analisada levando em conta outras categorias. A narradora se auto identifica como negra, mas não é isso, estritamente, o que racializa a situação, mesmo porque não tenho dados para apresentar a identidade racial do referido colega. O fenômeno social que salta da situação narrada está permeado por marcadores de gênero, raça e classe, porque, conforme já discutido aqui, historicamente no Brasil além da constituição das representações sociais que designam à mulher a esfera privada e à mulher negra o servilismo passivo, as atividades domésticas remuneradas estiveram a cargo da mulher negra e pobre.

Compõe, também, esse quadro de representações sociais designadas às mulheres negras a noção de propensão natural ao cuidado com os outros. Sustenta essa composição o fato de que no Brasil, desde o período da escravização, as mulheres negras são responsabilizadas não só por cuidar dos filhos das brancas, mas muitas vezes de amamentá- los. Para Bell Hooks (1995) essa realidade persiste nos Estados Unidos, apesar das mudanças no quadro social, mas é uma realidade que pode ser observada em vários outros países, inclusive no Brasil. Segundo a autora:

As suposições racistas e sexistas de que as negras são de algum modo inatamente mais capazes para cuidar dos outros continuam a impregnar o pensamento cultural sobre os papeis da mulher negra. Em consequência disso, negras de todas as camadas de vida, das profissionais de empresa e professoras universitárias a empregadas domésticas se queixam de que colegas colaboradores, supervisores etc., lhes pedem que assumam papeis de zeladoras, que sejam suas consultoras, orientadoras, babás, terapeutas, padres, quer dizer que sejam aquele peito que a todos amamenta — a mãe preta. Embora essas negras não sejam mais obrigadas pelas práticas trabalhistas exploradoras, racistas a servir apenas em empregos julgados servis, espera-se que limpem a sujeira de todos. E não é só o mundo branco que tem essas expectativas em relação às negras, elas também são impostas por homens e crianças negros, que também acham que as negras devem servi-los. Suposições sexistas sobre papeis femininos informam as expectativas das comunidades negras em relação às negras. Muita gente negra compartilha dessa ideia defendida por diversos grupos nesta sociedade de que as mulheres são inerentemente destinadas a servir aos outros com abnegação (HOOKS, 1995, p. 470).

A designação do cuidado aos outros como algo pertinente à natureza das mulheres e, em particular, da mulher negra, aparece no relato de uma estudante, cuja situação narrada é indicativa da persistência dessa representação social, no contexto das relações estabelecidas na ETFBA.

Os meninos eram muito folgados, muito folgados mesmo. Ficavam sempre na espera que cuidássemos das coisas, limpássemos as sujeiras e se tivesse que providenciar algum tipo de comida era sempre a gente que tinha que fazer. Era como se nós tivéssemos a obrigação de carregá-los no colo (Abgail, 04 mai. 2016).

O cuidado exibido nessas circunstâncias não se apresenta na condição de trabalho ou serviço prestado, mas assume uma condição ideológica ao definir uma ação que deve sempre ser assumida pelas mulheres, em suas relações com os outros. Concordo que o “cuidado não é

apenas uma atitude de atenção, é um trabalho que abrange um conjunto de atividades materiais e de relações que consistem em oferecer uma resposta concreta às necessidades dos outros” (KERGOAT, 2016, p. 17)64 e por isso, o convoco para compreender, no contexto das relações estabelecidas entre os estudantes e as estudantes da ETFBA, a representação das mulheres como naturalmente propensas a desempenhar esse papel e desenvolver as atividades a ele pertinentes.

A ideia de cuidado como algo naturalmente designado às mulheres está nas atitudes dos estudantes da Escola Técnica em outras circunstâncias narradas e se identifica com outra construção histórica, que encarrega às mulheres negras funções consideradas menores, inferiores e de subalternidade. É assim na crítica de Leolinda (05 mai. 2016):

Havia sempre uma cobrança de que nós mulheres é que devíamos limpar os instrumentos que foram usados nas aulas práticas. Os professores não designavam isso, mas sempre recaia para nós e nunca houve uma intervenção contrária nesse sentido. Era como se fosse algo normal e aí os meninos saiam, deixavam tudo sujo e a gente que fosse limpar.

Essa indicação não faz parte apenas das experiências vividas pelas estudantes dentro da Escola. Também nos espaços externos – e talvez de forma bem mais violenta – elas se depararam com marcas culturais que lhes cobravam posturas e ações designadas socialmente como pertinentes às mulheres e, mais precisamente, às mulheres negras. Luiza nos relata uma situação bastante emblemática dessa construção.

Eu vim de família muito humilde onde todas as mulheres até então eram domésticas, lavadeiras ou faxineiras. Eu, minhas irmãs e minhas primas fomos colocadas pra estudar e nos formamos porque nossas mães queriam que com a gente as coisas fossem diferentes. As pessoas que nos conheciam achavam, muitas vezes, que a gente era metida porque estava estudando e não trabalhando pra ajudar em casa e sempre ouvíamos comentário como: “- Vocês deviam estar cozinhando ou lavando roupa pra ganhar a vida. Estudo não dá comida e, depois, lugar de mulher é em casa e não na rua procurando problemas” (Maria Luzia, 26 abr. 2016).

Para Hooks (1995), a persistência da representação das mulheres negras como empregadas domésticas, desempenhando serviços de atendimento às demandas de cuidado dos outros, em sua maioria, da população branca, independente do lugar que ocupam socialmente e, principalmente, certa “anuência passiva”, por parte delas, desses papeis, são

64 Definição de cuidado dada pelo colóquio internacional “Teorias e Práticas do Cuidado”, realizado em Paris em junho de 2013, utilizado por Daníèle Kergoat (2016, p. 17) ao propor um instrumento para pensar a complexidade do cuidado.

fatores importantes de limitação do desenvolvimento intelectual das mulheres negras até os dias atuais.

Se num primeiro momento, a avaliação de Hooks causa certa estranheza por designar às mulheres negras parte da responsabilidade pela manutenção de papeis a elas designados culturalmente, sua análise apresenta uma denúncia dessas condições históricas e um alerta para que as mulheres de cor assumam uma postura política de luta por respeito e regulamentação do trabalho doméstico.

A sociedade patriarcal racializada e com forte designação classista, que imputa o trabalho doméstico como atividade natural de mulheres negras e pobres, a partir da constituição de leis rígidas que determinam os espaços a serem ocupados por elas, também as coloca sob o julgo masculino, consolidando a hegemonia social do homem branco rico. À designação desse lugar, marcado para as mulheres negras, acrescia-se a negação ao direito de estudar, de buscar uma profissão que lhes permitissem melhorar de vida, sair da condição econômica em que se encontravam e ascender socialmente.

Aos olhos dos representantes dessa sociedade generificada, racista e preconceituosa, a condição que buscavam galgar era vista como perigosa, contrária à “natureza” feminina e aos valores culturais que defendiam e buscavam manter. Por isso procuravam, seja de forma direta ou indireta, se apropriando de subterfúgios como o “é de brincadeira” ou de um discurso claramente machista, como o “ah, você é mulher”, limitar os projetos das estudantes, designando que “trabalho de mulher, negra e pobre é na cozinha”.

* 1. ***Quando minha profissão é definida pelo outro*: “mulher tem dom natural para ser professora”**

Retomo a questão analisada na primeira seção desse capítulo com um último intuito de entender como as mulheres que, na década de 1970 buscaram a profissionalização na ETFBA, trilharam o caminho do magistério ao se tornarem auxiliares de ensino e depois professoras, da Escola que acabava de lhes conceder o título de técnicas industriais em Eletrotécnica, Mecânica e Metalurgia. Mais precisamente busco, a partir da elocução apresentada no título dessa seção – ouvida por algumas das estudantes entrevistadas, durante seu processo de formação na ETFBA – compreender de que forma as representações sobre as mulheres, elaboradas pela sociedade marcada por uma ordem de gênero patriarcal, podem ser apresentadas como explicativas para essa definição de rumo profissional.

Como já analisado, o caminho trilhado por essas mulheres, desde a escolha do curso até a saga enfrentada para cumprirem o estágio curricular obrigatório, foi marcado por distintas formas de questionamentos, cujo fundamento se assenta em representações sociais e culturais, elaboradas sobre a caracterização biológica do masculino e do feminino, que estabelecem papéis sociais e expectativas de comportamentos para homens e mulheres.

Ao ingressarem na ETFBA com o propósito de se profissionalizarem como eletrotécnicas, mecânicas ou metalúrgicas, as estudantes contrastavam normas e regras culturais impostas pela sociedade patriarcal sobre as profissões que as mulheres podiam exercer, a partir de representações sociais que definem como qualidades femininas a fragilidade, a docilidade e a subjetividade. Contrariando os suportes ideológicos que situam homens e mulheres em posições distintas, essas estudantes foram obrigadas a lidar, durante todo o processo de formação, com as descrições que procuravam enquadrar, ou reenquadrar, seus intentos profissionais.

Para além das tentativas de apresentar as áreas profissionais por elas escolhidas, como essencialmente masculinas, por exigirem qualidades ativas que, presumidamente, são próprias dos homens, como força, coragem e dinamismo, indicando, na própria Escola Técnica, cursos que lhes eram mais apropriados como Química, Edificações ou Telecomunicações (conforme já apresentado no terceiro capítulo), as pessoas costumavam definir o que, de fato, a sociedade esperava e indicava para as mulheres. Faziam referências diretas à representação do magistério como a melhor e mais adequada profissão feminina, reproduzindo os arranjos da sociedade patriarcal para ajustar a busca da profissionalização pelas mulheres aos objetivos concretos de mantê-las sob o controle e domínio masculino.

Antes de discutir as questões apresentadas nessa última formulação, vejamos alguns relatos das estudantes entrevistadas que sinalizam essas abordagens.

As pessoas que estranhavam nossas escolhas costumavam ficar indicando o que deveríamos estar estudando e aí diziam: “- Menina, você deveria estudar pra ser professora. Isso sim é uma profissão bonita para as mulheres” (Luiza, 26 abr. 2016).

Eu ouvir muitas vezes que não podia ser eletrotécnica. Tinha um tio que brigava o tempo todo porque achava que eu devia sair da Escola Técnica e ir pro ICEIA, estudar pra ser professora, como as outras mulheres da família (Francisca, 29 abr. 2016).

Foi corrente durante todo o tempo em que estudava pessoas me perguntando como eu ia ser mecânica e que o melhor pra mim e pra minha família era que eu tivesse estudando pra ser professora (Lili, 05 abr. 2016).

As expectativas sinalizadas nesses relatos impõem um retorno às condições históricas que transformaram o magistério em uma profissão feminina por excelência e, principalmente, que incorporaram em sua demanda de aptidões as qualidades estabelecidas, culturalmente, como femininas, a exemplo da maternidade, sensibilidade, o cuidado e a atenção.

Ao analisar *o gênero da docência* em seu livro *Gênero, Sexualidade e Educação* e indicar que as distintas instituições sociais são constituídas pelo gênero, pela classe e pela raça, Guacira Louro (1997) apresenta a seguinte formulação como primeira resposta possível ao questionamento “qual é o gênero da escola?”:

A escola é feminina, porque é, primordialmente, um lugar de atuação de mulheres — elas organizam e ocupam o espaço, elas são as professoras; a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas. Além disso, os discursos pedagógicos (as teorias, a legislação, a normalização) buscam demonstrar que as relações e as práticas escolares devem se aproximar das relações familiares, devem estar embasadas em afeto e confiança, devem conquistar a adesão e o engajamento dos/as estudantes em seu próprio processo de formação. Em tais relações e práticas, a ação das agentes educativas deve guardar, pois, semelhanças com a ação das mulheres no lar, como educadoras de crianças ou adolescentes (LOURO, 1997, p. 88).

Embora a autora indique outra possibilidade de resposta, com justificativas para inferir que a “escola é masculina”, me interessam as justificativas apresentadas nessa primeira formulação porque ela contém as concepções sociais que podem explicar o fato da docência ter se tornado uma profissão feminina. Conforme já discutido no segundo capítulo, esse processo ocorreu, no Brasil, entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras do século XX, em um contexto de mudanças sociais oriundas da urbanização e modernização econômica do país. Nesse momento, a formação de jovens cidadãos implicou na defesa da educação das mulheres, responsáveis pela construção, dentro do lar, de hábitos e valores concernentes com o novo perfil da sociedade brasileira e na gradativa transferência dessa responsabilidade para a escola, que passou, então, a demandar as qualidades tradicionalmente atribuídas às mulheres.

Assumindo esse processo, a sociedade e o Estado ampliaram as possibilidades de acesso das mulheres na formação profissional e designaram o magistério como a profissão conveniente e admissível a elas. A partir daí “as escolas de formação docente enchem-se de moças, e esses cursos passam a constituir seus currículos, normas e práticas de acordo com as concepções hegemônicas do feminino” (LOURO, 1997, p. 97).

Ao longo do século XX, as expressões que associam o magistério à feminilidade não só se perpetuaram como ganharam reforço pela desvalorização econômica e social da profissão, o que levou à ampliação do processo de abandono, por parte dos homens, da carreira docente. Além disso, as construções culturais do magistério, como profissão feminina, são reforçadas pela continuidade da lógica binária, que designa os homens como responsáveis pelo provimento do lar e as mulheres pelos afazeres domésticos e o cuidado com os familiares vulneráveis.

Nessa lógica, constroem-se atributos que são definidores de papéis femininos e masculinos e das fixações das atividades e profissões de mulheres e homens, fundamentadas em representações sociais e acepções culturais radicados socialmente.

As mulheres passam a ser geralmente associadas às atividades como: alimentação, maternidade, cuidado e educação. Enquanto os homens são costumeiramente vistos como provedores e relacionados ao uso do poder. Criam-se, então, vários estereótipos sobre homens e mulheres: agressivos e racionais para os primeiros, e dóceis, relacionais e afetivas para as segundas. E, como decorrência, funções como alimentação, maternidade, preservação, educação e cuidado com os outros são mais relacionadas aos corpos e às mentes femininas, ocupando lugar inferior na sociedade quando comparadas às atividades masculinas (VIANNA, 2013, p. 172).

É possível verificar a expressão dessas representações em algumas experiências relatadas pelas estudantes, de modo que o discurso androcêntrico, machista e sexista que a sociedade apresenta, não apenas é reproduzido na Escola, mas é construído e reconstruído por ela. Isso pressupõe pensar a Escola não só como palco de reprodução de relações sociais generificadas, racializadas e classistas, mas, principalmente, como *lócus* de construção de relações marcadas pelos vetores de gênero, raça e classe.

A situação experenciada por Abgail é peculiar da forma como a Escola Técnica, embora apresentando um objetivo específico voltado à formação técnica industrial, não conseguiu extirpar as concepções binárias que definem apropriações do feminino e do masculino. Segundo ela:

A gente tinha um professor bastante machista que vivia falando que as mulheres são mais fracas e mais sensíveis que os homens e que, por isso, elas deviam entender que tem coisas que podiam e outras que não podiam fazer, que tem coisas que nós não conseguíamos fazer porque não é da condição da mulher. Aí um dia ele falou na sala que a profissão que mais se adequava ao perfil feminino era o de professora, porque permitia que as mulheres continuassem cuidando dos filhos e da casa, que é sua responsabilidade. Então não aguentei e perguntei que, se essa era uma profissão de mulher, então porque ele era professor. Ele ficou meio nervoso e veio com um

monte de blá blá blá para dizer que ser professor de Mecânica e Eletrotécnica, Engenharia os homens não só podiam como eram os mais capacitados (Abgail, 04 mai. 2016).

Essa concepção encontra fundamento na origem do processo que levou à gradativa substituição no magistério dos homens pelas mulheres e indica uma deliberação da sociedade, marcada por relações de gênero patriarcais, de que a profissionalização das mulheres não poderia, nem deveria representar mudanças na forma de organização familiar ou na redefinição do papel assumido, tradicionalmente, pela mulher dentro de casa. Para Louro (1997), a construção do trabalho fora do lar para as mulheres sobreveio de modo a não colocar em risco a organização da família patriarcal, devendo ocorrer aproximando-o das atividades por elas desenvolvidas em casa e de modo a não causar nenhum tipo de perturbação ao pleno funcionamento dessas atividades.

A compreensão de que a profissionalização das mulheres colocava em risco a engrenagem histórica da sociedade, é referencial da forma como os homens percebiam como ameaça à constituição do seu poder e das relações de mando que se estabeleciam no contexto da sociedade patriarcal, a inserção das mulheres no mercado de trabalho (BRUSCHINI, 1979; GUIMARÃES, 1992). Da mesma forma, a noção de que as mulheres precisam manter-se submissas e controladas está implícita na forma como a sociedade patriarcal busca constituir argumentos para justificar ser o magistério a profissão que se alinha ao perfil e às identidades femininas. Como decorrência dessa acepção, a instituição da profissão docente como feminina se enraíza culturalmente, ganha status de imutabilidade e passa a ser percebida como algo que ao ser questionado pode colocar em risco a engrenagem motora da dinâmica social (ALMEIDA, 1998).

As mulheres entrevistadas vivenciaram duplamente experiências de discriminação de base sexista, dentro da Escola Técnica. Quando estudantes se depararam com discursos que buscavam negar legitimidade às suas escolhas profissionais, por serem compreendidas socialmente como impróprias, inadequadas e impertinentes às mulheres. Designadas por distintas circunstâncias, já analisadas anteriormente, para o magistério, na condição de auxiliares de ensino e depois de professoras, numa perspectiva que poderia ser entendida como um cumprimento da primeira acepção, elas continuaram sofrendo ataques às suas competências, pelo único fato de serem mulheres. Foi assim quando encontraram nos seus alunos da Escola Técnica, depois de se tornarem professoras, distintas formas de questionamento e resistência a lhes aceitarem como capazes de fazer o que faziam: ensinar Eletrotécnica, Mecânica ou Metalurgia.

Eles me discriminavam porque eu dava aula de eletricidade básica e viviam questionando: “- Por que a senhora fez Eletrotécnica?” Ou de forma mais direta: “- Por que a senhora é professora de eletricidade?”. Se eu respondia que era porque eu gostava, eles logo perguntavam: “- E o que tem eletrotécnica pra uma mulher gostar?” Eu respondia: “- Tem tudo. Eletrotécnica é uma matéria como outra qualquer”. Às vezes eu perguntava: “- Se eu fosse formada em Física e desse (ensinasse) eletricidade, vocês questionavam?”. Eles respondiam: “- Aí seria diferente professora, aí seria só um conteúdo” (Ana Alice, 12 mai. 2016).

Onde a gente enfrentou mais desafio foram nos cursos que tinham mais homens, como o de Mecânica. Mas também em outros cursos a gente era o tempo todo testada. Quando entrávamos na sala, nos olhavam dos pés à cabeça e já percebíamos a incompreensão: “- Uma mulher ensinando eletricidade?” Eu tinha alunos que tudo que eu falava ficavam confrontando e me desafiando pra ver se aquilo era verdade, se aquilo estava certo. Em Eletrotécnica, Mecânica e em outros cursos também tinha isso: “- Será que ela é competente? Será que ela vai dar conta? Será que ela é capaz?” (Francisca, 29 abr. 2016).

Quando comecei a lecionar os alunos ficavam me olhando como se eu fosse uma coisa do outro mundo e muitas vezes chegavam a falar: “Como pode uma mulher ensinar mecânica?” Então eu ficava pensando que não eram apenas os adultos que tinham preconceito em relação à nossa profissão, os jovens também incorporavam o mesmo tipo de pensamento (Lili, 05 abr. 2016).

Mulher ensinando Conformação Mecânica? Sempre havia esse espanto e aí pra você ter o controle da turma não era nada fácil. Colocavam em cheque nossa competência e ficavam o tempo todo nos testando e desafiando, unicamente porque era uma mulher! (Leolinda, 05 mai. 2016).

Os registros evidenciam elementos para outra discussão, no que concerne à designação da profissão docente como aquela que, no caso das estudantes da ETFBA na década de 1970, corrigiria o “erro” das suas escolhas profissionais. Serem encaminhadas pela própria Escola ao magistério, depois de designarem 3 a 4 anos de suas vidas estudando para se tornarem técnicas industriais nas áreas de Eletrotécnica, Mecânica e Metalurgia, pode não parecer um grande problema hoje, para a maioria dessas mulheres, que acabaram se realizando na profissão docente. Entretanto, não consigo analisar o que, inicialmente, considerei um desvio, sem defini-lo como uma “violência” do sistema educacional da época, do mercado de trabalho sexista e da sociedade caracterizada por uma ordem patriarcal de gênero.

Ao sistema educacional e à Escola Técnica, como sua representação, no contexto analisado, designo a incapacidade de atender a promessa que está intrínseca à possibilidade de acesso das mulheres à profissionalização: a escola que recebeu as estudantes para torná-las técnicas industriais não foi capaz de constituir possibilidades para que elas atuassem na profissão que acabavam de se formar.

Ao mercado, como representação do capitalismo e às empresas, como sua dimensão concreta, incorporo a noção de que sua dinâmica é a tal ponto androcêntrica e sexista que é incapaz de mesmo em um momento de forte demanda de mão de obra, abrir mão desses

pressupostos e incorporar as mulheres que se apresentavam com a qualificação necessária para desenvolver as atividades pertinentes às suas áreas de formação.

Por fim, à sociedade baiana, estruturada sob a base de relações de gênero patriarcais, designo o ato mais agressivo no sentido de não incorporar novas concepções, valores éticos e morais que marcavam as transformações ideológicas e culturais mundiais, nacionais e regionais, naquele contexto.

Às três dimensões, identifico a incapacidade de se renovarem, de reelaborarem seus conceitos, normas e princípios e se reestruturarem, de modo a constituir novas perspectivas de trabalho e atuação para as mulheres e contra o ritmo da onda de mudanças paradigmáticas, contribuírem para reforçar estereótipos e concepções machistas, sexistas e androcêntricas, perpetuando a noção de que a profissão feminina é o magistério, porque “mulher tem dom natural para ser professora”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando me deparei com as histórias de formação das ex-estudantes da ETFBA, através de conversas informais com professoras do então Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (CEFET-BA), compreendi que o caminho por elas percorrido na instituição, de estudantes a professoras, precisava ser estudado tendo o gênero como categoria de análise. Naquele momento, as mulheres com quem eu conversava, informalmente ou como sujeitos do primeiro projeto que desenvolvi – com o objetivo de explicar porque algumas estudantes da ETFBA tinham se tornado professoras da instituição, depois de se formarem técnicas industriais –, narravam experiências formativas compatíveis com relações de gênero, muitas vezes interseccionadas com raça, classe e outros demarcadores de desigualdades sociais.

As pesquisas que ensejaram a construção desse projeto de doutoramento muniram-me de interrogações, cujo ponto chave centrava no questionamento sobre o que poderia explicar a transferência de um número expressivo de mulheres para a profissão docente, depois de concluírem um curso técnico industrial em um momento de evidente crescimento do mercado de trabalho, em suas áreas de formação. Identifiquei nessa constatação uma situação paradoxal em que as mulheres, impelidas pelos construtos culturais de sua época, buscavam se inserir em áreas profissionais designadas historicamente aos homens, através da profissionalização em uma Escola Técnica e acabavam, depois de alcançarem sucesso nesse processo, abrindo mão da intenção que as movera, para se inserirem no magistério, área profissional historicamente designada às mulheres.

O acesso a uma vasta bibliografia sobre a temática indicou que as mulheres ampliaram sua participação no mundo do trabalho e na profissionalização, a partir das décadas de 1960 e 1970, mas suas opções ainda recaem em áreas de conhecimentos reconhecidas, culturalmente, como femininas. Nesse período, se anunciaram, em termos de educação formal, as principais mudanças sociais e em termos de valores, as principais transformações culturais e morais, indicativas de novas perspectivas profissionais para as mulheres brasileiras.

As jovens que, nesse período, buscaram uma formação profissional na ETFBA, assim como em outras instituições brasileiras, expressaram as mudanças ocorridas nessa época, resultantes dos movimentos sociais, em particular do movimento feminista. Os padrões sociais que colocavam como principal objetivo de vida das mulheres o matrimônio e a maternidade começaram a ser rompidos enquanto os estudos e a carreira profissional foram se

tornando prioridades, inclusive com as primeiras inserções de mulheres em carreiras consideradas, até então como redutos de homens.

Diante das inquietações apresentadas na indicação do problema e nas primeiras leituras, procurei compreender através das trajetórias de formação de nove ex-estudantes dos cursos de Eletrotécnica, Mecânica e Metalurgia da ETFBA, na década de 1970 – hoje professoras ativas ou aposentadas do IFBA – a forma como as representações sociais de gênero, de raça e de classe foram agenciadoras da definição dessas mulheres pela profissão docente, levando-as à inversão de seus projetos profissionais. Mais do que isso, busquei nas experiências de formação narradas por essas mulheres, explicações para que tendo optado pela profissionalização em cursos técnicos, com o objetivo explícito de se desviarem do paradigma da época que apresentava o magistério como a profissão apropriada para mulheres, elas tenham se tornado professoras da Escola que acabava de lhes conceder o título de técnicas industriais.

A pesquisa realizada a partir dos aportes teórico-metodológicos da história oral me permitiu ouvir essas mulheres que incentivadas a narrar suas experiências de estudantes em uma escola e em cursos cunhados como *lócus* masculino, encontraram em suas memórias registros de relações de gênero em muitos casos interseccionadas com os vetores de raça e classe. Ciente de que suas narrativas expressam um ponto de vista e uma interpretação individual de uma experiência coletiva, porque envolve relações sociais em um espaço estruturado de posições, um campo marcado por circuitos de relações e oposições, confrontei os depoimentos entre si e/ou com outras fontes de pesquisa.

A tese se bifurca em dois campos dos estudos de gênero: o da formação e qualificação profissional das mulheres e o do trabalho feminino. No que diz respeito a este último, busquei identificar principalmente como as questões referentes à oferta, à possibilidade de acesso e de permanência no trabalho podem ser definidoras da problemática levantada.

Neste sentido, o estudo confirmou que o mercado de trabalho industrial na Bahia reproduziu os atributos do resto do país no que diz respeito à exclusão do trabalho feminino, convergindo ao perfil nacional ao expressar um visível entrave no emprego da mão de obra feminina na indústria moderna e ao alocá-la principalmente nos setores de serviços e em atividades que exigiam menor grau de qualificação e demandavam menores remunerações. A urbanização e industrialização, vivenciadas pelo estado a partir da década de 1970, foram fundamentais para a mudança de determinados valores culturais, constituindo-se em fatores de construção de oportunidades de escolarização das mulheres baianas. Entretanto, isto não foi suficiente para promover a igualdade de oportunidades e acesso a determinadas profissões.

A despeito do crescimento da presença feminina em escolas de profissionalização técnica, como no caso da ETFBA, resultante em grande parte do processo de crescimento econômico da cidade de Salvador e de sua região metropolitana, o que se constatou na pesquisa foi uma realidade de imensa dificuldade das mulheres acessarem o mercado de trabalho industrial. Isto, entretanto, não desqualifica o grande feito das jovens que diante desse perfil do mundo do trabalho colocaram em prática o projeto de se tornarem técnicas industriais em áreas generificadas.

A imposição da presença feminina em espaços antes restritos aos homens representou um primeiro passo no caminho que as mulheres ainda precisavam trilhar para alcançarem a equidade de acesso a postos de trabalho na indústria moderna. Esse perfil apareceu nos depoimentos das entrevistadas como um importante fator do desvio profissional que as encaminhou para a docência. Todas as narrativas identificaram a dificuldade de acesso ao mercado de trabalho industrial em suas áreas de formação e relacionaram isso ao fato de aceitarem o convite para se tornarem auxiliares de ensino após o término do processo de profissionalização.

No primeiro campo de estudo, identificado como o da formação e qualificação profissional das mulheres, empenhei-me em entender e explicar como no recorte temporal foco da pesquisa – década de 1970 –, mulheres baianas lidaram com estereótipos sociais que as colocavam em condição de submissão e de opressão, enfrentaram ideias que as inferiorizavam física e intelectualmente em relação aos homens e, diante de inúmeras dificuldades e obstáculos – que iam da oposição familiar a críticas de vizinhos, amigos, conhecidos e desconhecidos –, elegeram como foco profissional áreas de conhecimentos consideradas como “naturais” para o sexo masculino.

As entrevistadas reconheceram esse feito como algo importante e desafiador nas suas vidas, mas em muitas falas, a ideia de “ousadia” e de “transgressão” vem carregada da imagem estereotipada de que estavam onde não deviam estar, que aquele era um espaço dos homens e que certas atividades profissionais não conseguiam realizar porque eram mulheres. Fica evidente, nessa linha de pensamento, um reforço aos estereótipos sociais e à ordem patriarcal, o que a princípio parece contrastar com o fato em si, uma vez que só as presenças dessas mulheres nos cursos tidos como masculinos tendem a representar uma ruptura.

O desafio de compreender essas experiências no contexto de uma sociedade machista e androcêntrica e, portanto, como reforço de uma ordem patriarcal de gênero, mas, paradoxalmente, entender essas mulheres como agentes de enfrentamento e em posição de empoderamento, exigiu um esforço analítico na busca por identificar nos subsídios objetivos e

subjetivos de suas experiências, as condições concretas das relações estabelecidas no processo de formação em que estavam inseridas.

A forma como as ex-estudantes avaliaram suas experiências é demonstrativa do modo como se materializa suas identidades de gênero, de raça e de classe, seja no tempo das relações vividas ou no tempo presente do ato de rememorar. Isso identifica o caráter subjetivo da experiência narrada, mas, por outro lado, objetiva suas identidades como resultados das condições históricas e sociais no contexto das relações por elas estabelecidas.

Num tempo onde o ser mulher, estudante e depois professora são definições dadas e impostas socialmente, ser mulher e estudante em “espaço e curso de homem” gerava inquietações, críticas e era condição que demandava de reestruturação e reencaminhamentos. Isso explicou, em parte, o ser professora na condição experienciada por essas mulheres.

A pesquisa demonstrou que a docência não foi uma escolha das estudantes. Como analisado no quarto capítulo, embora apresentado como algo casual ou contingencial, o redirecionamento das recém-formadas técnicas industriais para o magistério cumpriu posições de poder, compreendidas como redefinição dos papeis escolhidos pelas jovens ao se candidatarem a uma vaga de estudo num curso técnico industrial na ETFBA. Não se trata de pensar em um sistema maquiavélico de dominação/opressão que responsabilizaria os homens da Escola – estudantes, professores e gestores – por uma capciosa armação para tirar as técnicas de seu caminho profissional e colocá-las no “seu devido lugar”: o de ser professora.

Confesso que por força da condição de feminista, tendi e me vi envolvida por esse tipo de interpretação, quando me deparei com a problemática que sustentou essa pesquisa. Estava ali mais uma oportunidade de culpabilizar a sociedade machista por imputar às mulheres uma profissão rejeitada por elas, no contexto da definição da formação profissional.

Quando relataram sobre esse fato específico, as estudantes minimizaram o papel do outro ou outros: falam de “um chamado”, “um olhar cuidadoso de um professor” ou de “uma atenção de um coordenador de curso, preocupado com seus destinos profissionais”. Colocam- se na condição de agente ao denotar uma “escolha”, ou seja, elas teriam “optado por serem professoras da ETFBA”. No máximo, encontram na dificuldade ou mesmo impossibilidade de se inserirem no mundo do trabalho, em suas áreas de formação, o dolo por essa “opção”: o mercado não as aceitou, elas buscaram utilizar suas competências técnicas em outras demandas a elas favoráveis. Assim a docência, além de acidental, teria se materializado por uma escolha baseada na análise de que não teriam outra chance de serem responsáveis pelos seus custeios e de suas famílias, em muitos casos, dependentes dessa base financeira.

Inconformada com a rápida desistência do que avaliei como demonstração de autonomia e empoderamento – a escolha por uma profissão compreendida na época como apropriada aos homens – não aceitei explicações elementares, movidas por um sentimento de afeto e gratidão à Escola que as acolheu como estudante e depois como profissionais, ainda que elas parecessem levar a uma compreensão de autonomia e de decisão particular. Estas explicações poderiam me encaminhar a pensar na capacidade de agência e reflexividade que indicaria, em termos do ato social, um nível de consciência, autonomia e reflexão conferido ao agente, no contexto das relações sociais.

As explicações das entrevistadas serviram, dessa forma, para atender ao meu ímpeto feminista, em duas direções dialeticamente antagônicas: primeiro, responsabilizar a sociedade, abalizada pelo machismo, androcentrismo e por estereótipos de gênero, pela não incorporação das jovens técnicas no mundo do trabalho e por “arquitetar o plano” de fazê-las retomar ao lugar “concedido” às mulheres no seu intuito de ter uma profissão – o lugar de professora; segundo, dar às mulheres um lugar de “senhoras de seus destinos”, perfazendo a noção de autonomia, de agente capaz de definir, diante das dificuldades enfrentadas, um caminho menos tortuoso e mais rápido para realização de seus intentos de profissionalização – o de uma base material que lhes garantisse autonomia econômico-financeira e capacidade de contribuir com o sustento familiar.

A segunda explicação contemplou minha concepção inicial de mulheres fortes que não se resignaram a posições pré-estabelecidas e às definições estruturantes de “lugar de homem” e “lugar de mulher”. O convívio profissional com essas mulheres reforçava essa noção e, portanto, atendia meu intento feminista de mostrar que as mulheres não se submetem resignadamente à opressão porque são agentes de poder nas relações que estabelecem.

Ao sair da análise binária encontrei nos depoimentos das ex-estudantes uma diversidade de dados que não apenas complementaram as explicações diretas a essas questões, mas as ampliaram e as redefiniram. As experiências de formação relatadas pelas mulheres entrevistadas compõem um vasto sistema de relações, onde suas identidades de gênero, de raça e de classe são definidoras de suas ações e das posições que assumem nesse campo social. As posições demarcadas por suas expressões identitárias as colocam na condição de agente de poder mesmo quando parece serem impelidas a decisões que não faziam parte de seus planos e projetos originais.

Ao constatar relações atravessadas pelos vetores de gênero, raça e classe, em situações de evidentes sexismo, racismo e demarcadores classistas dentro da ETFBA, na década de 1970, encontrei bases para sustentar minha tese de que representações sociais de gênero, de

raça e de classe foram definidoras da direção profissional que as estudantes dos cursos técnicos de Eletrotécnica, Mecânica e Metalurgia seguiram, após a conclusão do processo formativo.

As representações sociais de gênero tornaram-se definidoras desse caminho porque, como apresentado nessa tese, as estudantes relataram diferentes formas como seus familiares, colegas, professores e outros agentes sociais condenaram suas escolhas profissionais, a partir da compreensão estereotipada de que “às mulheres não era dado o direito de se colocarem numa profissão reconhecida como masculina”; que “as características naturais femininas não se adequam ao perfil profissional dessas áreas”; que “os homens são mais fortes, capazes e inteligentes que as mulheres”; e, por fim, que “a profissão apropriada ao perfil e à natureza da mulher era o magistério”.

Contrariando essas determinações essencialistas, as técnicas industriais em Eletrotécnica, Mecânica e Metalurgia, embora pareça reforçar essas representações, se tornaram professoras de disciplinas das áreas técnicas, espaço de trabalho ainda hoje majoritariamente masculino65. A presença de mulheres nesse campo da docência é uma imposição que os homens, professores e estudantes, terão que aceitar e, mais do que isso, reconhecer suas competências e muitas vezes, se submeterem às suas lideranças e gestões. Comprova isso o fato de muitas das 09 (nove) entrevistadas, ao longo de suas histórias profissionais, terem assumido cargos de chefia na ETBFA, no CEFET e no IFBA, conforme dados apresentados abaixo:

1. 07 (sete) mulheres assumiram o cargo de coordenadora de curso;
2. 05 (cinco) mulheres desempenharam a função de chefia de departamento;
3. 01 (uma) mulher já foi diretora da instituição;
4. 01 (uma) mulher assumiu o cargo máximo do IFBA, tornando a primeira mulher a ser reitora de um Instituto Federal no Brasil.

As representações sociais de raça exibidas no contexto escolar a partir de diferentes formas de manifestações racistas, ainda que disfarçadas por elocuções reducionistas66, também definiram o destino profissional das mulheres negras entrevistadas, em direção à docência. Nos discursos e nas práticas que compõem o cotidiano da escola enquanto espaço

65 Atualmente no IFBA no Departamento de Eletrotécnica estão lotados 14 docentes, sendo 10 homens e 04 mulheres e no de Mecânica, 34 decentes, sendo 30 homens e 04 mulheres. Fonte: Departamento de Eletrotécnica

* IFBA e Departamento de Mecânica – IFBA.

66 É o caso, por exemplo, do “é só brincadeira”, já analisado no terceiro e quarto capítulos.

social, a condição de ser mulher negra reproduz um caráter representativo de submissão e de servilismo.

Depreende-se daí algumas experiências relatadas: o reconhecimento, presente em praticamente todos os depoimentos das mulheres negras entrevistadas de que eram “privilegiadas” por estarem estudando, porque “essa não era a realidade das mulheres negras de suas famílias ou da sociedade em geral”, que “trabalhavam na cozinha de branco ou em serviços de limpeza”; a definição do destino profissional da estudante negra que “serviria cafezinho” na possível futura empresa do colega; da estudante que, por ser mulher (e negra) deveria estar cozinhando ou “pegando uma trouxa de roupa pra lavar”; do colega que estranha a ascensão política e profissional da professora negra.

Nesse ponto, a contestação é bastante significativa. Recorrendo aos dados apresentados acima, nos cargos de gestão assumidos pelas ex-estudantes em suas trajetórias profissionais na instituição, identifico:

1. 06 (seis) negras entre as mulheres que assumiram cargos de coordenadoras de curso;
2. 03 (três) negras entre as que se tornaram chefes de departamentos;

## É negra a única mulher que se tornou diretora e depois a primeira reitora da instituição.

Por fim, identifico nas representações sociais de classe, que as entrevistadas apresentam como bases estruturais de seus projetos de formação profissional – as condições socioeconômicas familiares no momento da profissionalização, a idealização da autonomia financeira e da ajuda no custeio familiar e a necessidade de emprego imediato ao término do curso – a principal explicação para o redirecionamento profissional que fizeram ao concluírem seus processos de formação.

A docência seria, no olhar dessas mulheres, a forma mais rápida de atingir todos esses objetivos e, afinal, fazer a Escola cumprir a promessa de emprego que as levaram a optar pela profissionalização na ETFBA. Esta é para as mulheres entrevistadas, uma promessa cumprida: elas são unânimes em reconhecer a instituição como agente de suas condições de equilíbrio financeiro e promovedor da aquisição dos bens materiais que fazem parte hoje de seus patrimônios, da ascensão socioeconômica que conseguiram galgar e, principalmente, da posição de respeito profissional que adquiriram em suas trajetórias como professoras da instituição.

A carreira docente, assumida no contexto da formação, lhes tornou mulheres realizadas profissionalmente, felizes com o caminho que trilharam e, principalmente muito agradecidas com a instituição que lhes “deu régua e compasso”, que lhes tornaram “profissionais respeitáveis” e que lhes garantiu uma ascensão socioeconômica, possibilitando a aquisição de bens materiais que lhes pareciam distante em função das condições de suas famílias no período em que se profissionalizavam.

Nas narrativas encontrei inúmeras manifestações de reconhecimento – de mulheres que apresentam a educação, a formação na ETFBA e, principalmente a carreira docente na instituição, como seus maiores e melhores investimentos – do papel que a Escola representou em suas vidas. O rompimento da exclusão oriunda de suas condições identitárias de mulheres negras e pobres, atrela suas histórias de vidas, inexoravelmente, à ETFBA/CEFET-BA/IFBA.

Encero esse estudo sem nenhuma ambição de exaurir a problemática que lhe motivou. Movida pela epistemologia do “ponto de vista” feminista, percorri uma das muitas trajetórias que ela permite, lançando um olhar afetivo e muito cuidadoso sobre as histórias de vidas das mulheres, queridas colegas do IFBA, que me permitiram adentrar sobre suas experiências de formação na ETFBA. Identificando nas narrativas das estudantes, a Escola Técnica e a formação profissional, como *lócus* inesgotável de outros referenciais investigativos, ouso pretender, nesse final de estudo, que novos olhares se encarreguem de outras interpretações, de novas e infinitas HISTÓRIAS DE MULHERES.

## LISTA DE FONTES

BAHIA, Arquivo Público do Estado. **Lei n. 37/1836**. Criação da Escola Normal da Bahia. Salvador, 1836. Apud LIMA, 2006, p. 158-159.

BAHIA, Biblioteca Pública do Estado da Bahia. **Diário de Notícias.** Setor de Periódico. Salvador, 18 de janeiro de 1966, p. 02.

BAHIA, Biblioteca Pública do Estado da Bahia. **Jornal Tribuna da Bahia.** Setor de Periódico. Salvador, 24 de outubro de 1974.

BAHIA, Biblioteca Pública do Estado da Bahia. **A TARDE**. Setor de Periódico. Salvador, 29 abr. 1974, p. 1 Classificados.

BAHIA, Biblioteca Pública do Estado da Bahia. **A TARDE**. Setor de Periódico. Salvador, 11 fev. 1974, p. 1 Classificados.

BRASIL. **Constituição Política do Brasil**. Carta de Lei de 25 de março de 1824. Disponível em: <[www. Monarquia.org.br/PDFs/CONSTITUIÇÃODOIMPERIO.pdf](http://www.Monarquia.org.br/PDFs/CONSTITUI%C3%87%C3%83ODOIMPERIO.pdf)>. Acesso em: 23 jun. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.566** de 23 de setembro de 1909. Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário gratuito. Coleção Leis do Brasil. Imprensa Nacional: Rio de Janeiro, 31 dez. 1909. Disponível em:< [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\_7566\_1909.pdf.>](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf). Acesso em: Acesso em: 27 jun. 2017

BRASIL. **Decreto-Lei nº 19.851,** de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Legislação Informatizada. Disponível em: <[http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html) [1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html)>. Acesso em 10 de ago. 2016.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 19.890**, de 18 abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Legislação Informatizada. Disponível em:

<[http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html) [504631-publicacaooriginal-141245-pe.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html)>. Acesso em 10 de ago. 2016.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4 073 de 30 de janeiro de 1942: **Lei Orgânica do Ensino Industrial**. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-> 1946/Del4073.htm>. Acesso em: 27 jun. 2017.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.119** de 21 de fevereiro de 1942. Disposições transitórias para execução da lei orgânica do ensino industrial. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 31 de dezembro de 1942. 1942d. Coleção Leis do Brasil. Disponível em:

<[http://www6.senado.gov.br>](http://www6.senado.gov.br/). Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244,** de 09 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Legislação Informatizada: Câmara de Deputados. **Disponível em:** <[http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html) [414155-publicacaooriginal-1-pe.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html)> Acesso em 10 de ago. 2016.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 547**, de 18 de abril de 1969a. Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. Legislação Informatizada: Câmara de Deputados. Disponível em: [<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-547-18-abril-1969-374120-publicacaooriginal-1-pe.html) [1969/decreto-lei-547-18-abril-1969-374120-publicacaooriginal-1-pe.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-547-18-abril-1969-374120-publicacaooriginal-1-pe.html)>. Acesso em: 20 set. 2017.

BRASIL. **Decreto-lei nº 861**, de 11 de setembro de 1969b. Autoriza a contratação de empréstimos externos, no valor global equivalente a US$30,000,000.00 em moeda-convênio, para aquisição de equipamentos e materiais de ensino na República Democrática Alemã e República Popular da Hungria, e dá outras providências. Senado Federal. Portal Legislação. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-861-11-> setembro-1969-375441-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 jun. 2017.

BRASIL. **Lei de 15 de Outubro de 1827.** Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Legislação Informatizada. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-> 566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em: 23 jun. 2017.

BRASIL. **Lei nº 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. Legislação Informatizada: Câmara de Deputados. Disponível em:

<[http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3552-16-fevereiro-1959-354292-](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3552-16-fevereiro-1959-354292-publicacaooriginal-1-pl.html) [publicacaooriginal-1-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3552-16-fevereiro-1959-354292-publicacaooriginal-1-pl.html)> Acesso em: 10 jun. 2016

BRASIL. **Lei nº 4.024,** de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-> dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BRASIL. **Lei nº 4.759**, de 20 de agosto de 1965. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4759-20-agosto-1965-368906-> publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-> publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 jun. 2016.

BRASIL. **Lei nº 5.727**, de 04 de novembro de 1971. Dispôe sôbre o Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), para o período de 1972 a 1974. *(sic).* Disponível em:

<<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/medici/i-pnd-> 72\_74>. Acesso em: 11 jun. 2016.

BRASIL. **Lei nº 6.297** de 15 de dezembro de 1975. Dispõe sobre a dedução do lucro tributável, para fins de imposto sobre a renda das pessoas jurídicas, do dobro das despesas realizadas em projetos de formação profissional, e dá outras providências. Legislacão Informatizada: Câmara deDeputados. Disponível em: < [http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6297-15-dezembro-1975-357263-](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6297-15-dezembro-1975-357263-norma-pl.html) [norma-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6297-15-dezembro-1975-357263-norma-pl.html)> Acesso em: 11 jun 2016.

BRASIL; MEC - Ministério da Educação e Cultura. **A Nova Escola Técnica**. Documento Escola Técnica Federal da Bahia, jul. 1969. Memorial IFBA, PRODIN, Reitoria IFBA.

BRASIL; MEC - Ministério da Educação e Cultura. **Relação entre Ensino de 2º Grau, Formação Profissional e Emprego**. Brasília: DEM/DDD, 1972.

BRASIL; MEC - Ministério da Educação e Cultura. **Ensino Profissionalizante do 2º grau**: atuação do MEC, através do PRODEM. Brasília MEC/DEM, 1974. Disponível em:

<[http://www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br/)>. Acesso em: 15 jun. 2017.

BRASIL. **PARECER CFE N.º 45/72** – CEPSG – A qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau**.** O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional. Aprovado em: 12 de janeiro de 1972. Disponível em: <siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe45\_72.doc>. Acesso em: 09 out. 2017.

BRASIL. **Parecer nº 76/75**, de 23 de janeiro de 1975, do CFE. O ensino de 2º grau, na Lei 5.692/71. Disponível em:

<<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%2076>

-1975%20o%20ensino%20de%202%BA%20grau%20na%20lei%205.692-71.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2016.

BRASIL. República Federativa. II Plano Nacional de Desenvolvimento (1975-1979). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/leis/1970-1979/anexo/ANL6151-](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/anexo/ANL6151-74.PDF) [74.PDF](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/anexo/ANL6151-74.PDF)>. Acesso em: 11 jun. 2016.

BRASIL. **Resolução Normativa nº 36,** de 25 de abril de 1974. Dá atribuições aos profissionais da Química e estabelece critérios para concessão das mesmas, em substituição à Resolução Normativa nº 26. Disponível em: <<http://www.cfq.org.br/rn/RN36.htm>>. Acesso em: 17 out. 2017.

ETFBA. **A Nova Escola Técnica.** Jul. 1969. Folheto de divulgação. Memorial IFBA– PRODIN.

ETFBA. **Livro de Atas do Conselho de Representantes de 06/10/1966 a 26/11/1970**. In: Livro 02, Cx. 02 – Memorial IFBA – PRODIN.

ETFBA. Ata da 57ª sessão ordinária do Conselho de Representantes da ETFBA de 06/10/1966. In: **Livro de Atas do Conselho de Representantes, de 06/10/1966 a 26/11/1970.** Livro 02– Cx. 02 – Memorial IFBA –PRODIN.

ETFBA. Ata da 59ª sessão ordinária do Conselho de Representantes da ETFBA, de 11/10/1966. In: **Livro de Atas do Conselho de Representantes, de 06/10/1966 a 26/11/1970**. Livro 02,– Cx. 02 – Memorial IFBA –PRODIN.

ETFBA. Ata da 60ª reunião do Conselho de Representantes da Escola Técnica Federal da Bahia, de 23/11/1966. In: **Livro 02**, Cx. 02 – Memorial IFBA–PRODIN.

ETFBA. **Livro de Atas do Conselho de Representantes, de 22/12/1970 a 01/04/1972**. In: Livro 03, p. 18 – Cx. 02– Memorial IFBA – PRODIN.

ETFBA. Ata da 122ª sessão do Conselho de Representantes da ETFBA, de 26/08/1970, In: **Livro de Atas do Conselho de Representantes, de 22/12/1970 a 01/04/1972**. Livro 03 – CX 02 (p. 01 a 28) – Memorial IFBA – PRODIN.

ETFBA. Ata da 123ª sessão do Conselho de Representantes da ETFBA, de 20/10/1971. **Livro de Atas do Conselho de Representantes, de 22/12/1970 a 01/04/1972**. Livro 03, Cx. 02 (p. 01 a 28) – Memorial IFBA –PRODIN.

ETFBA. Ata da 129ª sessão do Conselho de Representantes da ETFBA, de 29/02/1972, p. 25. **Livro de Atas do Conselho de Representantes, de 22/12/1970 a 01/04/1972**. Livro 03 – Cx. 02 (p. 01 a 28) – Memorial IFBA –PRODIN.

ETFBA. Ata da 5ª sessão do Conselho de Representantes da ETFBA, de 25/10/1974. **Livro de Atas, de 12/10/1974 a 25/10/1990**. Livro OY, Cx. 1. Memorial IFBA–PRODIN.

ETFBA. Ata da 23ª reunião do Conselho Técnico Consultivo da ETFBA (1976). **Livro de Atas de 12/10/1974 a 25/10/1990.** Livro OU, Cx. 1. Memorial IFBA-PRODIN.

ETFBA. Ata da 18ª reunião da Diretoria da ETFBA com os chefes dos órgãos de direção superior, de 17/08/1977. **Livro de Atas de reunião da Diretoria da ETFBA com os chefes dos Órgãos de Direção Superior, de 11/10/1976 a 16/03/1982.** LIVRO 05, p. 45, Cx. 02. Memorial IFBA–PRODIN.

ETFBA. Escola Técnica Federal da Bahia: **Regimento Interno**. Portaria 518, de 16 de outubro de 1975. Salvador, 1975. Memorial IFBA – PRODIN.

ETFBA. **JUVENTEC**: ÓRGÃO DE COMUNICAÇÃO DA JUVENTUDE DA E.T.F.Ba.

Salvador - Bahia, 1977.

ETFBA. “**Reestruturação”**, s.d. p. 21. Documento disponível no Memorial IFBA – PRODIN.

MTPS - **Ministério do Trabalho e da Previdência Social**. Disponível no Site do MTPS:

<[www.brasil.gov.br>](http://www.brasil.gov.br/). Acesso em 13 out. 2017.

## REFERÊNCIAS

AGIER, Michel; GUIMARÃES, Antonio Sergio A. Técnicos e peões: a identidade ambígua. In: .; CASTRO, N. A. (Orgs.) **Imagens e identidades do trabalho.** São Paulo: Hucitec; Paris: Orstrom, 1995.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ALMEIDA, Paulo Henrique de. A economia de Salvador e a formação de sua Região Metropolitana. In: CARVALHO, I. M. M.; PEREIRA, G. C. (Orgs.). **Como anda Salvador e sua região metropolitana** [online]. Salvador: EDUFBA, 2008.

ARAGÃO, R. M. Brasil Precisa Investir Mais na Educação. In: BASTOS, H. (Org.).

**Educação para o Desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Reper, s/d.

ARAÚJO, Tereza Cristina N. A classificação de “cor” nas pesquisas do IBGE: notas para uma discussão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, nov. 1987. Disponível em:

<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1262>>. Acesso em: 12 mai. 2017.

BASTIDE, Roger. **Sociologia do folclore brasileiro**. São Paulo: Anhambi, 1959.

BASTIDE, Roger e FERNANDES, Florestan. **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: Anhembi, 1955.

. **Negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: Nacional, 1959.

BENTO, Maria Aparecida S. A mulher negra no mercado de trabalho. **Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 3, 1995. Disponível em: <[https://www.geledes.org.br/wp-](https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2011/10/16466-50750-1-PB.pdf) [content/uploads/2011/10/16466-50750-1-PB.pdf](https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2011/10/16466-50750-1-PB.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2017.

. Raça e gênero no mercado de trabalho. In: ROCHA, Maria Isabel B. (Org.). **Trabalho e gênero:** mudanças, permanências e desafios. Campinas: ABEP, NEPO/UNICAMP e CEDEPLAR/UFMG, São Paulo: Editora 34, 2000.

. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iracy; (Orgs.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002.

BORDO. Susan R. O corpo e a reprodução da feminidade: uma apropriação feminista de Foucault. In: JAGGAR, Alison; . **Gênero, corpo e conhecimento.** Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos, 1997.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: Lembranças de Velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Sur le pouvoir symbolique**. Paris, Annales, n. 32, v. 3, 1977.

. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu:** Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. São Paulo: Papirus, 1996.

. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005a.

. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005b.

. **A profissão do sociólogo.** Petrópolis: Vozes, 2007.

BLAY, Eva. **Trabalho Doméstico**: a mulher na Indústria Paulista. São Paulo, Ática: 1978.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cpa/n26/30396.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2016.

BREJON, Moysés. O Ensino do 1º e 2º graus e a qualificação para o trabalho. 7. ed. In:

**Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus**. São Paulo: Pioneiras, 1976.

BRUSCHINI, Cristina. Sexualização das ocupações: o caso brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 28, 1979.

. **Tendências da força de trabalho feminina brasileira nos anos setenta e oitenta**: algumas comparações regionais. São Paulo: FCC/DPE, 1989.

. Desigualdades de Gênero no Mercado de Trabalho Brasileiro: O trabalho da mulher no Brasil e nas Regiões Nordeste e Sudeste na década de oitenta. In: **Em Busca da Igualdade**: Discriminação positiva, ações afirmativas. Brasília: CFEMEA: São Paulo: ELAS, 1996.

. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, 2007. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0337132.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

; LOMBARDI, M. R. Médicas, arquitetas, advogadas e engenheiras: mulheres em carreiras profissionais de prestígio. **Estudos Feministas,** Florianópolis, v. 7, 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11950>>. Acesso em: 12 mai. 2016.

. Trabalho, educação e rendimentos das mulheres no Brasil em anos recentes. In: HIRATA, H.; SEGNINI, L. **Organização, trabalho e gênero**. São Paulo: SENAC/SP, 2007.

BURKE, Peter. História como memória social. In: **Variedades de história cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CALDEIRAS, Tereza. Enclaves fortificados: a nova segregação urbana. **Novos Estudos**, n. 47, 1997. Disponível em: <<http://reverbe.net/cidades/wp-content/uploads/2011/08/Enclaves->

fortificados\_segregacao-urbana.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2018.

CAMARGO, J. Márcio; SERRANO, Franklin. Os Dois Mercados homens e mulheres na indústria brasileira**. Revista Brasileira de Economia**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 4, 1983.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CARDOSO, Cláudia Pons. **Outras falas**: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras. 2012. (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti- racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, Niñez y Juventud, v. 8, n.. 1, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\_abstract&pid=S1692-](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&amp;pid=S1692-) 715X2010000100028>. Acesso em: 25 jun. 2017.

CARMO, Cintia T. **Rede Federal de Educação Profissional no Brasil**: a trajetória de expansão de uma política pública. 2016. (Doutorado em Sociologia Política) – Centro de Ciências do Homem, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campo dos Goytacazes-RJ.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América latina a partir de uma perspectiva de gênero. Seminário Internacional sobre Racismo, Xenofobia e Gênero. Durban, África do Sul, 2001. **Textos...** Disponível em:

<[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/375003/mod\_resource/content/0/Carneiro\_Feminis](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/375003/mod_resource/content/0/Carneiro_Feminismo%20negro.pdf) [mo%20negro.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/375003/mod_resource/content/0/Carneiro_Feminismo%20negro.pdf)>. Acesso em: 16 out. 2017.

CARVALHO, Inaiá M. Moreira de. A escolarização em famílias das classes trabalhadoras.

**Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 42, 1982. Disponível em:

<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1548>>. Acesso em: 16 out. 2017.

; PEREIRA, Gilberto Corso. As “Cidades” de Salvador. In: ; . (Orgs.).

**Como anda Salvador e sua Região Metropolitana**. Salvador: EDUFBA, 2008.

CASAGRANDE, Lindamir Salete; LIMA E SOUZA, Ângela Maria Freire de. Percorrendo Labirintos: trajetórias e desafios de estudantes de engenharias e licenciatura. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 163, 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n163/1980-](http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n163/1980-5314-cp-47-163-00168.pdf)

[5314-cp-47-163-00168.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n163/1980-5314-cp-47-163-00168.pdf)>. Acesso em: 17 jan. 2018.

CASTRO, Nádya A.; GUIMARÃES, Antônio S. A. Competitividade, tecnologia e gestão de trabalho: a petroquímica brasileira nos anos 90. **Colóquio Internacional Innovations technologiques et mutations industrielles dans 1’Amerique Latine**, Paris: CREDAL/IEAL, dezembro, 1990.

; BARRETO, Vanda Sá. (Orgs.) **Trabalho e desigualdades raciais**: negros e brancos no mercado de trabalho em Salvador São Paulo: Annablurne; A Cor da Bahia, 1998.

CHARTIER, Roger. **História cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

CHIES, Paula Viviane. Identidade de gênero e identidade profissional no campo de trabalho.

**Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 18, v. 2, 2010. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2010000200013>. Acesso em: 23 ago. 2016.

COLLINS, Patricia Hills. **Black feminist thought**: knowledge, consciousness and the politics of empowerment. 2. ed. New York: Routledge, 2000.

. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. In: MORENO, Renata (Org.). **Reflexões e práticas de transformação feminista**. São Paulo: SOF- Cadernos Sempreviva, 2015.

COSTA, Ana Alice Alcântara. **As donas do poder**. Salvador: NIEM/UFBA – Assembleia Legislativa da Bahia, 1993.

. Gênero, poder e empoderamento das mulheres. In: S**eminário de aprofundamento dos estudos com gênero no Pró-gavião.** Vitória da Conquista, 2000. Texto de apoio I. Disponível em: <https://pactoglobalcreapr.files.wordpress.com/2012/02/5-empoderamento- ana-alice.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2016.

COSTA, Claudia de Lima. O tráfico de Gênero. **Cadernos Pagu**, pp.127-140. São Paulo: 1998.

CRENSHAW, Kimberlé W. Mapping the margins: Intersectionality, Identity Politics and Violence Against Women of Color. **Stanford Law Review***,* 43, 1991. Disponível em:

<<https://www.racialequitytools.org/resourcefiles/mapping-margins.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2016.

. Documento para encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, 2002. Disponível em:

<https//dx.dol.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>. Acesso em: 17 jun. 2017.

CUNHA, Luiz Antonio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, 2000a.

. **O ensino profissional da irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2000b.

CUNHA, Olívia Maria Gomes da. Criadas para servir: domesticidade, intimidade e retribuição. In: ; GOMES, Flávio dos Santos. (Orgs.). **Quase-cidadão***:* histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil*.* Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2007.

DANIEL, Camila. O trabalho e a questão de gênero: a participação de mulheres na dinâmica do trabalho. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, n. 25-26, 2011. Disponível em:

<<http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/17_OSQ_25_26_Daniel.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

DE BARBIERI, Tereza. Acerca de las propuestas metodológicas feministas. In: BARTRA, E. **Debates em torno a uma metodologia feminista**. México (D.F): Universidade Autônoma Metropolitana Xochimilco, 1998.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Abril, 1974. (Coleção Os Pensadores).

. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Paulinas, 1989.

ESCANDÓN. Carmem Ramos. La nueva história, el feminismo y la mujer*.* In: . (Org.)***.* Género e História.** México: Instituto Mora/UAM, 1992.

ESPINHEIRA, Carlos Gey; SOARES, Antonio Mateus de C. Pobreza e marginalização: um estudo da concentração e da desconcentração populacional nas metrópoles latinoamericanas: o caso de Salvador, no Brasil. In: Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 15, ABEP, Caxambú-MG, 2006. **Anais...** Disponível em

<<http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/view/1609>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

FAGUNDES, Ailton Laurentino Caris. Do golpe à ditadura: a Doutrina de Segurança Nacional e a construção do regime militar. **OPSIS,** Catalão-GO, v. 14, n. 1, 2014. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/Opsis/article/viewFile/28656/17885>>. Acesso em: 11 out. 2017.

FARTES, Vera Lúcia B. **Modernização tecnológica e formação dos coletivos fabris**: um estudo a partir da Escola Técnica Federal da Bahia. 1994a. (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

. Modernização tecnológica e formação dos coletivos fabris. **Cadernos do CRH,**

Salvador, v. 23, 1994b.

. A Escola Técnica Federal da Bahia na memória dos anos de 1970: a construção social da qualificação e da identidade operária. In: ; MOREIRA, Virlene Cardoso.(Orgs) **Cem anos de educação profissional no Brasil**: História e memória do Instituto Federal da Bahia: (1909-2009) Salvador: EDUFBA, 2009.

FIRESTONE, Shulamith. **A Dialética do Sexo**: um estudo da revolução feminista. Rio de Janeiro: Editora Labor do Brasil, 1970.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1981.

. **Vigiar e punir:** o nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

. **História da sexualidade** I: a vontade do saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988. FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.

GIACOMINI, Sônia Maria. Ser escrava no Brasil. **Revista Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, n. 15, 1988.

GONZALEZ, Lélia. O movimento negro na última década. In: \_; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. São Paulo: Ática, 1978.

GUIMARÃES, Iracema Brandão; CASTRO, Nádya. O que que a baiana faz**? Cadernos do CRH (UFBA)***,* Salvador, n. 5, 1987.

. Famílias, relações de gênero e experiências feminina no trabalho. **Cadernos CRH**, Salvador, n.16, p.51-64, jan/jul, 1992.

. **Famílias, vida cotidiana e sociabilidade**: uma abordagem sobre o mundo privado dos trabalhadores. São Paulo, 1994. (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de São Paulo.

. Desigualdades de classe e de gênero: mudanças e permanências. In: COSTA, Ana Alice A.; ALVES, Ivia I. (Org.). **Ritos, Mitos e Fatos**: Mulher e gênero na Bahia. Salvador: NEIM/UFBA, 1997.

GUIMARÃES, Nadya Araújo. Seção Temática: Gênero e Trabalho. **Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 12, 2004.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Rio de Janeiro, n. 24, 1996.

. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença***:* a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

. **Da Diáspora:** Identidades e Mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG/ Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HARAWAY, Donna. Gênero para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra.

**Cadernos Pagu**, Campinas, v. 22, 2004. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cpa/n22/n22a09.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2016.

HARDING, Sandra. **¿Existe un método feminista**? In: BARTRA, Eli. (Org.). **Debates em torno a una metodología feminista**. México (D.F.): Universidad Autonoma Metropolitana Xochimilco, 1998.

HASENGALG, Carlos. Raça, classe e mobilidade. In: GONZALEZ, Lelia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Daniele. A classe operária tem dois sexos. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 2, 1994. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16291/14832>>. Acesso em: 25 out. 2016.

. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, 2007. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0537132.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

HOOKS, Bell. Intelectuais Negras. **Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 2, 1995. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/viewFile/16465/15035>>. Acesso em: 10 out. 2017.

JACCOUD, L.; BEGHIN, N. **Desigualdades raciais no Brasil**: um balanço da intervenção governamental. Brasília: IPEA, 2002.

JELIN, Elizabete. A Baiana na força de trabalho: atividade doméstica, produção simples e trabalho assalariado em Salvador. In: SOUZA, Guaraci Adeodato de. A. de; FARIA, Vilmar. **Bahia de todos os pobres.** Petrópolis: Vozes, 1980.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P.; \_ . (Orgs.).**Textos em Representações Sociais.** Petrópolis: Vozes, 1995.

JUNQUEIRA. Rogério. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: . (Org.) **Diversidade Sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/SECAD/UNESCO, 2009.

KELLER, Evelyn Fox. Feminism & Science. In: ; LONGINO, Helen. (Org.).

**Feminism & Science**. Oxford, New York: Oxford University Press: 1996.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: TEIXEIRA, Marilane [et al] (Org.). **Trabalho e cidadania ativa para as mulheres**: desafios para as políticas públicas. São Paulo: Prefeitura Municipal/Coordenadoria Especial da Mulher, 2003.

. O cuidado e as imbricações nas relações sociais. In: ABREU, Alice R. de P.; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa. **Gênero e trabalho no Brasil e na França**; perspectivas interseccionais. São Paulo: Boitempo, 2016.

KERNER, Ina. Tudo é interseccional? Sobre a relação entre racismo e sexismo. Tradução de Bianca Tavolari. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 93, 2012. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101->>. Acesso em: 25 abr. 2015.

LANGER, Johnni. A Nova História Cultural: Origens, Conceitos e Críticas. **Revista História e-história**, s/l, 2012. Disponível em:

<[http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=artigos&amp;id=186](http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=artigos&amp;amp%3Bid=186)>. Acesso em: 04 ago. 2016.

LARRAIN, Jorge. **Identity and Modernity in Latin America**. Cambridge: Polity Press, 2000.

LESSA, José Silva. **Dados sobre a Escola Técnica Federal da Bahia**. Salvador ETFBA: 1980.

LESSA, José Silva. **CEFET-BA** – uma resenha histórica: da Escola do Mingau ao complexo integrado de educação tecnológica. Salvador: CCS/CEFET-BA, 2002.

. **Escola Técnica Federal da Bahia** - ETFBA - 1970/1980. Blog: Educação em Destaque, abril de 2009. Disponível em: <<http://secbahia.blogspot.com.br/2009/04/escola-> tecnica-federal-da-bahia-etfba\_25.html>. Acesso em: 20 set. 2017.

LIMA E SOUZA, Ângela Maria Freire de. **As armas de marte no espelho de Vênus**: a marca de gênero em ciências biológicas. 2003. (Doutorado) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia.

. Sobre gênero e ciência tensões, avanços, desafios. In: BONNETI, Alinne; . (Org.). **Gênero, mulheres e feminismos.** Salvador: EDUFBA/NEIM, 2011.

LIMA, Marcelo. **O desenvolvimento histórico do tempo socialmente necessário para a formação profissional**: do modelo correcional-assistencialista das Escolas de Aprendizes Artífices ao modelo tecnológico-fragmentário do CEFET do Espírito Santo. Vitória: Autor, 2010.

LIMA, Marta Maria Leone. **Ingresso das mulheres no magistério da Bahia**: o resgate de uma história. 2006. (Doutorado) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

LOMBARDI, M. R. **Perseverança e resistência**: a engenharia como profissão feminina. 2004. (Doutorado) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós- estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2006.

MACEDO, Márcia dos Santos. **Na trama das interseccionalidades**: mulheres chefes de família em Salvador. 2008. (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

MACHADO, Lia Zanotta. **Perspectivas em confronto**: Relações de gênero ou patriarcado contemporâneo? UNB: Brasília, 2000.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Educação e divisão social do trabalho**: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

MANFREDI, Silvia Maria. **A educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2001.

MARRY, C. Les femmes et la chimie. **Annales des Ponts et Chaussées**, v.72, 1994.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1984 (v. 1, livro primeiro, tomo 2).

MATTOSO, Katia M. de Queirós. **Ser Escravo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

. Bahia opulenta: uma capital portuguesa no Novo Mundo (1549-1763). **Revista de História**, São Paulo, n. 114, 1983. Disponível em:

<<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/62048/64877>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

MCKLINTOCK, Anne. **Couro Imperial**: raça, sexualidade e gênero no embate colonial. Campinas: Editora UNICAMP, 2010.

MELLO, Marina F. de. **Análise da Participação Feminina no Mercado de Trabalho no Brasil**. 1982. (Mestrado) **–** Faculdade de Economia, Programa de Pós-Graduação em Economia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

MENACHO CHIOK, Luis Pedro. **Diccionario sobre género y temas conexos**. Lima, 2005. MIES, M. Investigación sobre las mujeres o investigación feminista? In: BARTRA, E.

**Debates em torno a una metodologia feminista**. México (D. F): Universidad Autônoma Metropolitana Xochimilco, 1998.

MILLET, Kate. Teoria de la política sexual. In: **Política Sexual**. México, DF: Publicações Dom Quixote, 1975.

MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINELLA, Luzinete Simões**.** Temáticas prioritárias no campo de gênero e ciências no Brasil: raça/etnia, uma lacuna? **Cadernos Pagu**, n. 40, 2013.

; SARDEMBERG, Cecília Bacelar (Org.). **Gênero e Ciências:** mulheres em novos campos. Salvador: EDUFBA, 2015.

MONACORDA, Mário Alighiero. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1997.

MORAES, Carmen Sylvia V. [et al]. **Diagnóstico da formação profissional**: ramo metalúrgico. São Paulo: CNM/Rede Unitrabalho, 1999.

MOREIRA, H. CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para professor pesquisador**. Curitiba: Lamparina, 2008.

MORIN, Edgar. Parte I – Para a Ciência. In: . **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

Serge MOSCOVICI. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

MOTTA, Alda Brito da. As dimensões de gênero e classe social na análise do envelhecimento. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 13, 1999. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=51317>>. Acesso em: 25 out. 2015.

**MTE** – Ministério do Trabalho e Emprego. Assédio moral e sexual no trabalho. Brasil: MTE; Assessoria de Comunicação (ASCOM), 2009, p. 13.

**MTPS** - Ministério do Trabalho e da Previdência Social. Disponível no Site do MTPS:

<[www.brasil.gov.br>](http://www.brasil.gov.br/). Acesso em 13 out. 2017.

NASCIMENTO, Beatriz. A mulher negra no mercado de trabalho. In: RATTS, Alex (Org.). **Eu sou Atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Instituto Kuanza, 2007.

OFFEN, Karen. História de las Mujeres. **La Aljaba segunda época: Revista de Estudios de la Mujer**, Luján, v. 13, 2009. Disponível em:

<[http://www.cervantesvirtual.com/descargaPdf/la-aljaba-segunda-epoca-revista-de-estudios-](http://www.cervantesvirtual.com/descargaPdf/la-aljaba-segunda-epoca-revista-de-estudios-de-la-mujer-volumen-xiii-2009-848922/) [de-la-mujer-volumen-xiii-2009-848922/](http://www.cervantesvirtual.com/descargaPdf/la-aljaba-segunda-epoca-revista-de-estudios-de-la-mujer-volumen-xiii-2009-848922/)>. Acesso em: 13 set. 2016.

OLIVEIRA, Cloves Luiz Pereira; BARRETO, Paula Cristina da Silva Barreto. Percepção do racismo no Rio de Janeiro. **Estudos Afro-Asiáticos**, v. 2, n. 25, 2003. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/eaa/v25n2/a01v25n2.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

OLIVEIRA, E. G. de, PORCARO, R. M.; ARAÚJO, T. C. N. **O lugar do negro na força de trabalho**. Rio de Janeiro: IBGE, 1985.

**ONU -** Declaração sobre a eliminação da violência contra as mulheres. s/d. Disponível em:

<<http://direitoshumanos.gddc.pt/3_4/IIIPAG3_4_7.htm>>. Acesso em: 07 out. 2017.

OSÓRIO, R. G. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE***.* Brasília, DF: IPEA, 2003. Disponível em: [<http://www.ipea.gov.br/pub/td/2003/td\_0996.pdf](http://www.ipea.gov.br/pub/td/2003/td_0996.pdf)>. Acesso em: 13 mai. 2017.

PACHECO, Ana Claudia Lemos. Uma caracterização do trabalho feminino no Pólo Petroquímico de Camaçari-BA. In: COSTA, Ana Alice Alcântara; ALVES, Ivia Iracema (Orgs.). **Ritos, Mitos e fatos**: Mulher e Gênero na Bahia. Salvador: NEIM/UFBA, 1997.

PAIVA, Paulo de T. A Mulher no Mercado de Trabalho Urbano. Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 2, Águas de São Pedro-SP, 1980. **Anais...** Disponível em:

<<http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/view/210>>. Acesso em: 12 mai. 2008.

PAIXÃO, M. J. P.; CARVANO, L. M. Censo e demografia: a variável cor ou raça no interior dos sistemas censitários brasileiros. In: PINHO, O. A.; SANSONE, L. (Org.). **Raça**: novas perspectivas antropológicas. Salvador: ABA; EDUFBA, 2008.

PASSOS, Elizete Silva. Presença feminina nos cursos de Graduação da Universidade Federal da Bahia. In: COSTA, Ana Alice Alcântara; ALVES, Ivia Iracema (Orgs.). **Ritos, Mitos e fatos**: Mulher e Gênero na Bahia. Salvador: NEIM/UFBA, 1997.

. **Palcos e plateias**: as representações de gênero na faculdade de Filosofia. Salvador: NEIM/UFBA, 1999.

PATEMAN, Carole**. O Contrato sexual**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história**: Operários, mulheres, prisioneiros. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

. **História da vida privada**: da Revolução Francesa à Primeira Guerra. São Paulo: Cia das Letras, 1992. (v. 4).

; DUBY, Georges (Orgs.). **Histórias das mulheres**. Porto: Afrontamento, 1993.

. Escrever uma história das mulheres*:* relato de uma experiência. In.: **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 4, 1995. Disponível em:

**<**<http://www.ifch.unicamp.br/pagu/sites/www.ifch.unicamp.br.pagu/files/pagu04.02.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru: EDUSC, 2005.

PETEROSSI, Helena Gemignani. **Formação do Professor para o Ensino Técnico**. São Paulo: Loyola, 1994.

PINHO, Roberto Cumming de. **Escola Técnica Federal da Bahia** – MEC/SESG. Salvador, 1989.

PISCITELLI, Adriana. Re-criando a (categoria) mulher. In: ALGRANTI, L. M. (Org.). **A Prática Feminista e o Conceito de Gênero**: Textos Didáticos, n. 48. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2002.

. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 11, n. 2, 2008. Disponível em:

<<https://www.revistas.ufg.br/fchf/article/view/5247/0>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Mulheres no ensino superior no Brasil. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 23, 2000, Caxambu-MG. **Caderno de resumos...** Disponível em: [<http://23reuniao.anped.org.br/trabtit1.htm#gt9](http://23reuniao.anped.org.br/trabtit1.htm#gt9)>. Acesso em: 05 mai. 2016.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, J. M.; GROSSI,

M. P. (Org.). **Masculino, Feminino, Plural**. Florianópolis: Mulheres, 1998.

REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil**, São Paulo, Brasiliense, 1986.

RIBEIRO, Antonio Lopes. Razão e sensibilidade: a desconstrução do mito da fragilidade feminina. In: Congresso de Teologia da PUC-PR, Curitiba, 2011. **Anais eletrônicos...**

Disponível em: [<http://www.pucpr.br/eventos/congressoteologia/2011/](http://www.pucpr.br/eventos/congressoteologia/2011/)>. Acesso em: 10 nov. 2017.

ROCHA, Maria da Franca. Escola Técnica da Bahia no contexto do ensino industrial de 1937- 1970. In: FARTES, Vera Lucia Bueno; MOREIRA, Virlene Cardoso.(Orgs) **Cem anos de educação profissional no Brasil**: História e memória do Instituto Federal da Bahia: (1909- 2009) Salvador: EDUFBA, 2009.

ROMANELLI, Otaiza de O. **História da Educação no Brasil** (1930/1973). PetrópolisJ: Vozes, 1985.

RUBEGA, Cristina Cimelli; PACHECO, Décio. A formação da mão-de-obra para a indústria química: uma retrospectiva histórica. **Ciência & Educação***,* v. 6, n. 2, 2000. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v6n2/06.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

RUBIN, Gayle. The Traffic in Women: Notes on the political economy of sex. In: R. Reiter (Org.). **Toward an Anthropology of Women***.* New York: Monthly Review Press, 1975.

SAFFIOTI. Heleieth. **O poder do macho.** São Paulo: Moderna, 1987.

. Rearticulando Gênero e Classe. In: COSTA, Albertina.; BRUSCHINI, C. (Orgs.). **Uma Questão de Gênero.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

. Quem tem medo dos esquemas patriarcais de pensamento? **Crítica Marxista**, Campinas, n. 11, 2000 Disponível em:

<<http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/04helei.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

. Ontogênese e filogênese do gênero: ordem patriarcal de gênero e a violência masculina contra mulheres. **Série Estudos e Ensaios** - Ciências Sociais / FLACSO Brasil, 2009.

. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Cortez, 2008. SANTOS, Milton. **O centro da cidade de Salvador**. Salvador: EDUFBA, 1959.

SANTOS, Nadja Paraense dos; MASSENA, Elisa Prestes. **As marcas do gênero na ciência**: a formação do licenciado e do químico na antiga FNFi e no Instituto de Química/UFRJ. VII ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis, 8, 2009. **Anais...** Disponível em: [<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienpec/pdfs/520.pdf](http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienpec/pdfs/520.pdf)>. Acesso em: 16 dez. 2017.

SANTOS FILHO, Ruy. **Escola Técnica Federal da Bahia**: dez anos de educação profissionalizante – 1975/1984. Relatório, dezembro de 1984, s/p.

SARDEMBERG. Cecília M. Bacellar. Da crítica Feminista à Ciência a uma Ciência Feminista. In: COSTA, Ana Alice Alcântara; . (Orgs.). **Feminismo, Ciência e Tecnologia.** Salvador: EDUFBA, 2002. Disponível em:

<<http://www.neim.ufba.br/site/arquivos/file/feminismocienciencia.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2016.

. (Org.). **A face feminina do complexo metal-mecânico**: mulheres metalúrgicas no Norte e Nordeste. Salvador: UFBA/NEIM; REDOR, São Paulo: CNM/CUT, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”:** Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo.

SCHWARTZMAN, Simon. **Estado Novo**, um auto-retrato (Arquivo Gustavo Capanema). Brasília: Editora Universidade de Brasília. 1982

; BOMENY, Helena M. B.; COSSTA, Vanda M. R. **Tempos de Capanema**. São Paulo: EDUSP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

SCOTT, Joan W. **Gender and the Politics of History**. New York: Columbia University Press, 1988.

. El problema de la invisibilidad. In: ESCANDÓN, C. R. (Org.). **Gênero e História**. México: Instituto Mora/UAM, 1989.

. **História das mulheres**. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da História:** Novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.

. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade***.* v. 20, n. 2, 1995.

. Igualdade *versus* diferença: os usos da teoria pós-estruturalista. **Debate Feminista** - Cidadania e Feminismo, n. especial, 2000.

. **A Cidadã Paradoxal**: as feministas francesas e os direitos do homem. Tradução Élvio Antônio Funck. Florianópolis: Mulheres, 2002.

SCRATON, S. **Educación Física de Ias niñas**: un enfoque feminista. Madrid: Morata, 1992.

SETTON, Maria da Graça J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 20, 2002. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2016.

SILVA, A. **Expansão da indústria química nacional**: modelos de formação de capital. 1991. (Mestrado) – Faculdade de Economia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA, Nelson do Valle. Cor e processo de realização socioeconômica. In: SILVA, L. A Machado [et al]. **Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos**. Brasília: ANPOCS, 1983.

SOARES, Antonio Mateus de C. Cidade revelada: pobreza urbana em Salvador-BA.

**Geografias**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, 2009. Disponível em:

<<http://www.igc.ufmg.br/portaldeperiodicos/index.php/geografias/article/view/482/354>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

SOARES, Cecília Moreira. As ganhadeiras: mulher e resistência negra em Salvador no século

1. **Afro-Ásia**, n. 17, 1996. Disponível em:

<https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20856/13456>. Acesso em: 20 mar. 2017.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 27, n. 54, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-> 01882007000200015&script=sci\_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 25 jul. 2017.

SOUZA-LOBO, Elizabeth Souza. **A Classe Operária tem Dois Sexos:** trabalho, dominação e resistência. São Paulo: Brasiliense, 1991.

TABAK, F. **O Laboratório de Pandora**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

TILLY, A. Louise; SCOTT, Joan W. **Women, work, and family**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1978.

. Genre, histoire des femmes et histoire sociale. **Gèneses**, v. 2, 1990.

. Gênero, História das Mulheres e História social*.* **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 3, 1994. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1722>. Acesso em: 22 out. 2017.

THERBORN, Goran. **Power of Ideology and the Ideology of Power***.* London: New Left Books, 1980.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária na Inglaterra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado:** História Oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

TORRES. Eduardo Mannis. A evolução da Petroquímica brasileira. **Química Nova**, n. 20 (Especial), 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/qn/v20nspe/4982.pdf>>. Acesso em 17 out. 2017.

TRONTO, Joan C. Mulheres e cuidados: o que as feministas podem aprender sobre a moralidade a partir disso? In: JAGGAR, Alison M.; BORDO, Susan R. (Orgs.). **Gênero, corpo e conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: . **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VANIN, Iole Macedo. **As Damas de Branco na biomedicina baiana (1879-1949)**: médicas, farmacêuticas e odontólogas. 2008. (Doutorado) **–** Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Salvador.

. Regateiras, ganhadeiras, vendeiras: gênero, perfume e cor pelas ruas da Salvador colonial. **Bahia Análise & Dados**, Salvador, v. 25, n. 3, 2015.

VAZ, Daniela Verzola. O teto de vidro nas organizações públicas: evidências para o Brasil.

**Economia e Sociedade. V**. 22, n. 3, p. 765-790, Campinas: 2013.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. Disponível em: [<http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242](http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242)>. Acesso em: 12 out. 2017.

VILLAÇA, Flávio. **Espaço Intra-Urbano no Brasil**. São Paulo: Studio Nobel; Lincoln Institute; Fapesp, 1998.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, 1995.

WARDE, M. J. **Educação e Estrutura social:** A Profissionalização em Questão. São Paulo: Cortez & Morais, 1977.

WEBER, M. **Ensaios de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

. **Conceitos sociológicos fundamentais**: metodologia das ciências sociais. Campinas: Cortez/Unicamp, 1992.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. (Org.) **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais*.* Petrópolis: Vozes, 2004.

231

# APÊNDICES

## APÊNDICE 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Esta entrevista é parte da pesquisa de doutoramento, realizado no Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, Gênero e Feminismos, da UFBA, intitulada **Formação técnica, profissão professora: expressões identitárias das estudantes da ETFBA, na década de 1970,** cujo objetivo é analisar as representações sociais de gênero, definidoras de expressões identitárias que podem ter motivado, no processo formativo profissional das estudantes que cursaram, na década de 1970, os cursos técnicos de Eletrotécnica, Mecânica e Metalurgia da ETFBA, as suas escolhas pela profissão docente.

Através da entrevista busco identificar os elementos que possam visibilizar representações de gênero e de raça e seu caráter definidor das identidades das estudantes pesquisadas, bem como a sua relação com suas escolhas pela profissão docente e/ identificar nos relatos das ex-estudantes da ETFBA, expressões de gênero, de classes e étnicas, que sejam motivadoras para não inserção no mercado de trabalho em suas áreas de formação e por suas escolhas pela profissão docente.

## ROTEIRO DA ENTREVISTA

**IDENTIFICAÇÃO:**

* 1. Idade de ingresso e de conclusão da formação na ETFBA
  2. Curso de ingresso e em que se formou na ETFBA
  3. Identidade racial

## DADOS PESSOAIS E FAMILIARES (Para estudantes negras)

1. Situação econômica e social familiar na época da profissionalização
2. Experiências pessoais que definiram a decisão pela formação na ETFBA e pela escolha do curso/profissão
3. Experiências vivenciadas fora da ETFBA de discriminações de gênero pela escolha da profissão
4. Experiências de discriminações de gênero no contexto da formação profissional, dentro da ETFBA
5. Percepção de práticas pedagógicas generificadas na estrutura organizacional da ETFBA
6. Experiências de discriminação racial no contexto da profissionalização
7. Dificuldades enfrentadas dentro da ETFBA pela condição de mulher negra
8. Percepção em relação ao mercado de trabalho na Bahia para a área em que se profissionalizava
9. Elementos que explicam a opção por se tornar auxiliar de ensino na ETFBA ao concluir a profissionalização

## DADOS PESSOAIS E FAMILIARES (para estudantes não negras)

1. Situação econômica e social familiar na época da profissionalização
2. Experiências pessoais que definiram a decisão pela formação na ETFBA e pela escolha do curso/profissão
3. Experiências vivenciadas fora da ETFBA de discriminações de gênero pela escolha da profissão
4. Experiências de discriminações de gênero no contexto da formação profissional, dentro da ETFBA
5. Percepção de práticas pedagógicas generificadas na estrutura organizacional da ETFBA
6. Percepção de situações de discriminação racial no contexto da profissionalização na ETFBA
7. Percepção de situação de privilégio em relação às colegas negras
8. Percepção em relação ao mercado de trabalho na Bahia para a área em que se profissionalizava
9. Elementos que explicam a opção por se tornar auxiliar de ensino na ETFBA ao concluir a profissionalização

**Notas explicativas**:

1. A formulação de duas bases de roteiro está associada à definição da identidade racial apresentada pela entrevistada na parte de identificação
2. Por se tratar de uma narrativa, este é apenas um roteiro indicativo, que não deve, necessariamente, seguir a ordem indicada e ser, obrigatoriamente esgotado. Serão respeitados ritmos e encaminhamentos das entrevistadas, como também poderão surgir novas questões a partir das indicações de suas narrativas.

## APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistada, referente a pesquisa intitulada **Formação técnica, profissão professora: expressões identitárias das estudantes da ETFBA, na década de 1970,** desenvolvida pela estudante de doutorado do Programa de Pós-graduação do Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, Gênero e Feminismo, da UFBA, Sonia Maria de Souza Brito, (e-mail soniasbrito@gmail.com).

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informada dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é “analisar as representações sociais de gênero definidoras de expressões identitárias que podem ter motivado, no processo formativo profissional das estudantes que cursaram, na década de 1970, os cursos técnicos de Estradas, Eletrotécnica e Metalurgia da ETFBA, as suas escolhas pela profissão docente”.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semi-estruturada a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora.

Fui ainda informada de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Salvador, de de

Assinatura da participante:

Assinatura da pesquisadora:

**APÊNDICE 3 - QUADRO DE BIOGRAFIAS DAS MULHERES BAIANAS QUE NOMEIAM AS ENTREVISTADAS**

|  |  |
| --- | --- |
| Feminista Baiana | Biografia |
| Ana Alice Alcântara Costa | Nasceu em 1951, em Caravelas-Bahia, passando parte de sua infância em Porto Alegre, mudando-se de volta para a Bahia em meados dos anos 1950. Filha de família de classe trabalhadora, cresceu no Alto do Peru, bairro popular de Salvador. Graduou-se em Ciências Sociais na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA, em 1975 e concluiu o mestrado em 1981 pela Universidade Nacional Autónoma de México (UNAM), onde também realizou estudos de doutoramento anos mais tarde. No início da década de 1980 participou do Grupo Feminista Brasil Mulher – o BM –, a primeira entidade feminista autônoma da Bahia, criada em 1979, tornando-se docente do Departamento de Ciência Política da UFBA. Lutou pela criação do Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (NEIM), tornando-se uma das suas principais inspiradoras e docentes até sua morte em 2014. Ao longo de sua vida participou de inúmeros movimentos sociais pelo empoderamento e valorização das mulheres, estabelecendo parcerias com organizações de mulheres das periferias, organizadas através da Federação de Associações de Bairros de Salvador (FABS), do Centro da Mulher Baiana (CEM), da Associação de Moradores de Plataforma (AMPLA) e da Associação de Mulheres do Calafate, dentre outras. Foi agraciada com vários prêmios, entre eles, o Diploma Mulher-Cidadã Bertha Lutz, do Senado Federal, e a Medalha Maria Quitéria, da Câmara Municipal de Salvador, ambos  recebidos em 201267. |
| Zahidé Machado Neto | Nasceu em Salvador no dia 01 de agosto de 1931 e faleceu no dia 17 de março de 1983, com 52 anos, em um acidente automotivo, na época em que se dedicava ao doutorado. Na década de 1960, com a carreira de socióloga consolidada, Zahidé iniciou seus estudos sobre a condição de trabalho das mulheres, contribuindo para o debate acadêmico em torno da condição de trabalho feminino, da condição da mulher como força de trabalho, sobre a divisão sexual do trabalho e os desfechos que essa divisão acarreta na vida das mulheres, enquanto um grupo social oprimido. Participou da organização do grupo de trabalho “Mulher e  Força de Trabalho” da Associação Nacional de Pós-Graduação e |

67 Fonte: **Revista Estudos Feministas**. v. 23, n. 1. Florianópolis: jan./2015. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/issue/view/2225/showToc>. Acesso em: 05 ago. 2016.

|  |  |
| --- | --- |
|  | Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS) e foi uma das idealizadores  do projeto do NEIM68. |
| Lili Tosta | Amélia Teixeira Tosta, conhecida como Lili Tosta, nasceu em 1893 no Engenho Capivary, em Muritiba, Comarca de Cachoeira. Em 1911, a família muda para Londres, onde teve uma educação liberal, frequentando colégios mistos, convivendo com estudantes de várias áreas do pensamento. Esse período de permanência e formação educacional na Inglaterra coincidiu com o auge do movimento sufragista inglês. Esta vivência foi determinante em sua vida. Ao retornar para o Brasil, em 1920, depois de permanecer nove anos na Europa, Lili se deparou com uma Bahia conservadora e com fortes tradições patriarcais. A partir de 1922, Lili Tosta começou a publicar artigos sobre o feminismo em jornais baianos. Em 1931, com o aumento da agitação feminista, sua produção militante adquiriu maior força, colaborando nos jornais Diário da Bahia, O Imparcial, Diário de  Notícias e A Tarde69. |
| Luiza Helena de Bairros | Nasceu em Porto Alegre-RS, em 1953. Formou-se em Administração Pública e Administração de Empresas pela UFRGS em 1975. Especializou-se em Planejamento Regional pela UFCE em 1979; Cursou mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia, UFBA e doutorado em Sociologia pela Michigan State University, tendo concluído em 1997. Atuou no Movimento Negro Unificado, MNU, fundadora do Grupo de Mulheres do MNU em 1991. Foi participante do Movimento Negro na Bahia e no Brasil. Gerenciou programas de apoio ao trabalhador na Secretaria de Trabalho e Ação Social do Estado da Bahia. Pesquisadora associada do Centro de Recursos Humanos da UFBA. Implantou o Programa de Combate ao Racismo Institucional, nas prefeituras de Recife-PE e Salvador-BA e no Ministério Público de Pernambuco (2003-2006). Foi Secretária Estadual de Promoção da Igualdade Racial da Bahia, SEPROMI, entre agosto de 2008 e dezembro de 2010. Foi ministra-chefe da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial do Brasil, entre 2011 e 2014. Recebeu o título de cidadã Baiana em 2013 e faleceu em  julho de 201670. |

68 Fonte: **Aceno** – Revista de Antropologia do Centro-Oeste. (Adaptado). Disponível em:

<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/aceno/article/view/3708/pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2017.

69 Fonte: **Jornal A Tarde**. (Adaptado). Disponível em:

<<http://atarde.uol.com.br/bahia/salvador/noticias/1259113-exemplos-de-fibra-na-luta-pelo-voto>>. Acesso em: 09 jun. 2017.

70 Fonte: **Mulher 500 anos**. Disponível em: <<http://www.mulher500.org.br/luiza-bairros-1953/>> e **Geledés** – Instituto da Mulher Negra. Disponível em: <[https://www.geledes.org.br/tag/luiza-bairros>./](https://www.geledes.org.br/tag/luiza-bairros%3e./) (Adaptado). Acesso em: 13 set. 2017.

|  |  |
| --- | --- |
| Francisca Praguer Fróes | Nasceu em 1872, na cidade de Cachoeira, no Recôncavo Baiano. Vencendo preconceitos, matriculou-se aos dezesseis anos (em 1888) na Faculdade de Medicina da Bahia, colando o grau de doutora em Medicina, em 1893. A partir de 1903, começou a defender, publicamente, a emancipação feminina e publicou, na Gazeta Médica da Bahia, um artigo, verdadeiro libelo contra o preconceito, exigindo que as mulheres tivessem o mesmo direito dos homens nas Faculdades de Medicina. Sua luta em favor do feminismo repercutiu em todo o estado, bem como no restante do país. Nos idos de 1917, defendeu o divórcio, publicando um artigo altamente polêmico. Em 1931, foi eleita presidente da União Universitária Feminina (Livro de Atas, 1931 apud  RAGO, 2002), ligada à Federação Bahiana pelo Progresso Feminino71. |
| Leolinda Daltro | Professora e indianista baiana que viveu a maior parte de sua vida no Rio de Janeiro, em 1896 tomou para si a luta dos índios por condições dignas de vida. Precursora do feminismo no Brasil, tinha um estilo de ação política bastante peculiar. Invadia espaços exclusivamente masculinos, expunha-se pessoalmente às críticas, sempre buscando chamar a atenção da sociedade para as desigualdades e injustiças. Em protesto, ao ter seu alistamento eleitoral recusado, fundou no Rio de Janeiro, em dezembro de 1910, o Partido Republicano Feminino – primeiro e único partido político feminino no Brasil –, cujo objetivo era mobilizar as mulheres na luta pelo direito ao voto. Dentre suas estratégias políticas de mobilização e convencimento promoveu, em novembro de 1917, uma marcha pelas ruas do Rio de Janeiro, com a participação de cerca de noventa mulheres. A rebeldia de Daltro e de suas companheiras chamou atenção da imprensa, provocou polêmica e deu visibilidade à condição feminina no Brasil. Ela também foi a primeira feminista brasileira candidata às eleições municipais, em 1919, com a plataforma da diminuição da miséria e do sofrimento e  pela melhor distribuição da justiça72. |
| Maria Abigail Freitas Feitosa | Nasceu em Tauá (CE) no dia 17 de abril de 1933, filha de Francisco de Aragão Freitas e de Maria Leitão Freitas. Diplomou-se na UFBA, em 1956 com especialização em ginecologia. Atuou como médica do Hospital Ana Néri, vinculado ao Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social (INAMPS) e da rede pública estadual,  desenvolvendo um trabalho assistencial que a projetou entre as |

71 Fonte: **Filhos ilustres da Bahia**. (Adaptado) Disponível em:

<<http://ilustresdabahia.blogspot.com.br/2012/09/francisca-praguer-froes_26.html>>. Acesso em: 15 mai. 2017.

72 Fonte: **Noticias e documentos para a História**. Disponível em:

<<http://noticiasedocumentosparahistoria.blogspot.com.br/2014/02/professora-indigenista-feminista-as.html>>. Acesso em: 10 set. 2016.

|  |  |
| --- | --- |
|  | comunidades carentes de Salvador. Desenvolveu ainda intensa militância em grupos feministas baianos, como o Movimento Brasil Mulher. Entre 1980 e 1982 foi vice-presidente da Associação Baiana de Medicina. Elegeu-se, em novembro de 1982, deputada estadual pelo PMDB e integrou, em 1985, o grupo que estruturou a Comissão Nacional dos Direitos da Mulher. Em novembro de 1986 foi eleita deputada federal constituinte. Em 1988 deixou o PMDB e ingressou no PSB. Representando esta legenda, participou dos trabalhos constituintes como titular da Comissão de Sistematização e suplente da Subcomissão de Saúde, Seguridade e do Meio Ambiente da Comissão  da Ordem Social73. |
| Edith Mendes da Gama e Abreu | Nasceu em 1898 em Feira de Santana – Bahia e faleceu em 1982. Diferenciando-se das mulheres de sua época, Edith Mendes construiu uma carreira pública de prestígio. Entre outras atividades, aposentou-se como inspetora do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura; foi professora catedrática e fundadora da Faculdade de Filosofia da Bahia; foi a primeira mulher a compor a Academia de Letras da Bahia; candidatou-se à Assembleia Nacional Constituinte em 1933 e ao legislativo estadual em 1934. Como feminista, trabalhou intensamente em prol da emancipação da mulher e foi das que mais atuou na luta pelo sufrágio feminino no estado da Bahia. Foi presidente vitalícia do órgão que dirigiu a luta sufragista das mulheres na Bahia, a *Federação Baiana pelo Progresso Feminino*, fundado em 1931. Integrou-se e se entregou à causa feminista, ao lado de Bertha Lutz, tendo ilustrado sua atuação a luta contra as restrições ao voto feminino no anteprojeto do Código Eleitoral, e contra o projeto de lei que vinculava o cargo público à mulher que tivesse, como o homem, a indispensável carteira de reservista. Participou de várias instituições culturais, notadamente da Academia de Letras, e do Instituto Geográfico e Histórico (do qual foi Presidente interina, Vice-Presidente  e Oradora)74. |
| Maria Luíza Dória Bittencourt | Nasceu em 1910, em Salvador (BA). Diplomou-se no Colégio Pedro II, ingressando na Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, formando-se em 1931. Ainda estudante, foi secretária da  União Universitária Feminina e participou do Congresso Penal |

73 Fonte: **Assembleia Nacional Constituinte**. Repertório (1987-1988); COELHO, J. & OLIVEIRA,

A. Nova; Correio Brasiliense (20/01/87); Jornal do Brasil (21/12/87). Disponível em:

<<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/maria-abigail-freitas-feitosa>>. Acesso em 29 jun. 2016.

74 Fonte: **Biografia.** (Adaptado) Disponível em: <<http://www.escritorasbaianas.ufba.br/edith/bio.html>>. Acesso em: 15 mai. 2017.

|  |  |
| --- | --- |
|  | Penitenciário Brasileiro, e apresentou a tese Reformatório das Mulheres Criminosas. O mesmo trabalho foi enviado a outro evento sobre o tema, em Praga em 1930. Destacou-se no Congresso Internacional Feminista realizado no Rio de Janeiro em 1931, e na II Conferência Nacional de Educação em 1932, expondo um trabalho sobre o ensino primário no qual propunha a regulamentação da divisão  de competência entre a União e os estados75. |

75 Fonte: REGIS, Caren Victorino. **Mulheres da União Universitária Feminina**. Disponível em:

<[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/C/Caren%20victorino%](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/C/Caren%20victorino%25) 20regis.pdf>. Acesso em: 15 set. 2017.

240

# ANEXOS

## ANEXO A – Transcrição completa da nota publicada no Jornal Tribuna da Bahia no dia 24 de outubro de 1974 – Denúncia dos professores da ETFBA de manobra do conselho de representantes no encaminhamento da lista tríplice ao MEC para escolha do diretor da instituição.

### 24 de outubro de 1974, Tribuna da Bahia, página 5

***PROFESSORES CONDENAM MANOBRA DO CONSELHO DA ESCOLA TÉCNICA***

*Professores da Escola Técnica Federal da Bahia estão se movimentando contra o Conselho de Representantes que dirige a escola. Na semana passada, os professores foram convocados a indicar nomes que comporiam uma lista tríplice para ser enviada ao Ministério da Educação, órgão que faria a escolha final do diretor da escola.*

*Entretanto, os nomes escolhidos pela quase totalidade dos 103 professores da ETFBa, não constam da lista enviada ao Mec e o presidente do Conselho, Walfrido Moraes, afirma que não a divulgará nem mesmo internamente, antes de formalizar sua entrega ao Ministério. Até 12 de outubro passado, a Escola Técnica era dirigida pelo interventor federal Nazir Ribeiro Fragoso, que passou a responder pela direção da escola apenas interinamente, após a posse dos membros do Conselho, nessa data, escolhidos através de lista tríplice, elaborada por cada um dos órgãos representados no Conselho: Presidente: Walfrido de Moraes, professor estranho à Escola Técnica, indicado pela Secretaria de Educação; vice-presidente: Irundi Duarte de Assis, da ETFBa, Nemésio Diógenes Neto, da Confederação da Indústria; Lauro Soares Mousinho; Alexandre Maia Filho, do Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura – Crea e Dilza Maria Andrade Atta, também estranha à escola. A nomeação foi*

*publicada no Diário Oficial de 11 de setembro de 1974.*

*A entrada de repórteres na Escola Técnica é cercada de cuidado, estando eles sempre acompanhados por um funcionário. Segundo o ex-interventor, Nazir Fragoso, “há professores revoltados capazes de denunciar a direção da escola”. Embora ele tenha conhecimento das cartas enviadas aos jornais, afirma que “o assunto é sigiloso, já que as escolas técnicas pertencem à área de Segurança Nacional”.*

*Nenhum professor se arrisca a qualquer comentário ou afirmação, mas pelos corredores comenta-se que os nomes escolhidos pelo corpo docente são: Ramiro Herculano Fonseca, Pedro Martins, Maria da Conceição Fontes (Supervisora da Coordenação de Ensino) e Antônio Carlos Scardino, ex-supervisor da escola. Dos indicados, apenas Ramiro*

*Fonseca não participou da reunião ontem à tarde com o assessor jurídico da escola, Ernani de Assis Menezes, que, segundo o professor Scardino, “tinha por objetivo discutir assuntos referentes ao regime interno da Escola”.*

*Os professores da Escola Técnica redigiram nota, enviada à TRIBUNA, com o seguinte*

*teor:*

*“Senhor Redator: O corpo docente da Escola Técnica Federal da Bahia foi convocado*

*pelo Conselho de Representantes, a fim de indicar nomes de professores capazes de assumir a direção da Escola para constituir a lista tríplice que esse mesmo Conselho devia encaminhar ao Ministério da Educação.*

*Os professores aderiram ao apelo com presteza, encarando esta convocação com a máxima seriedade em virtude de terem sido conclamados por tão significativo órgão. O comparecimento foi em massa, deixando muitos dos professores suas atividades em outros Estabelecimentos côncios de sua responsabilidade pessoal e da importância decisiva que tal fato acarretaria para a Escola.*

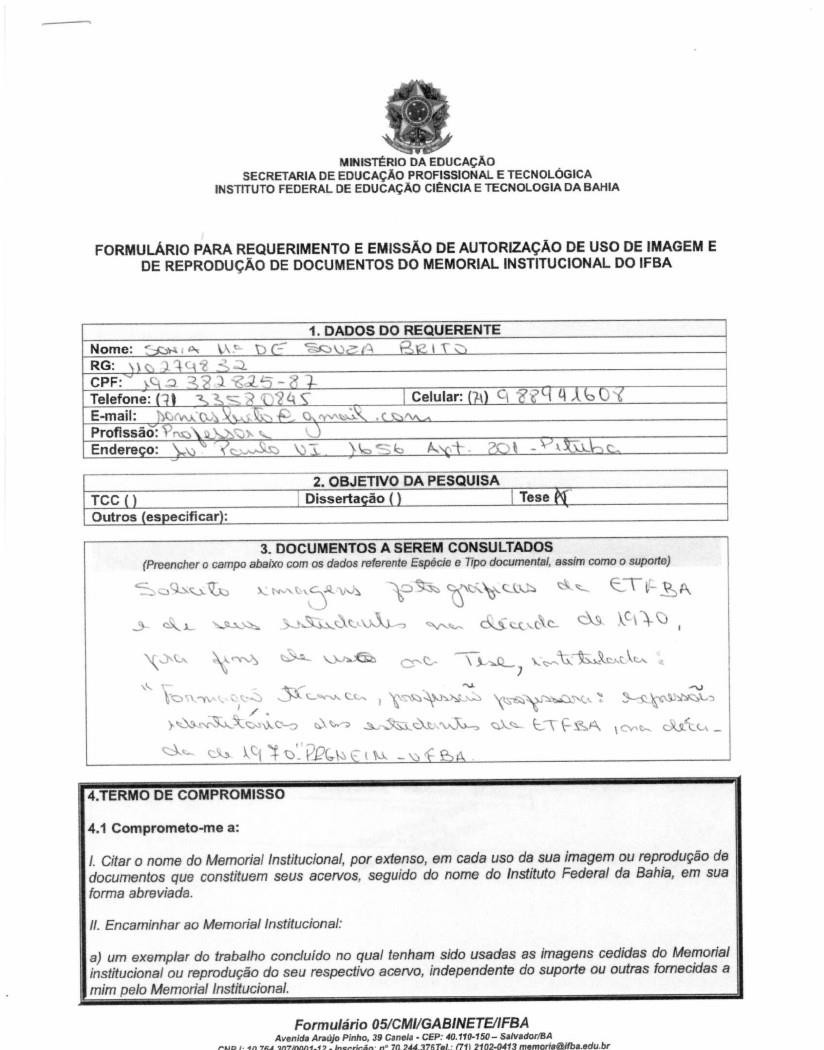
*Foram eleitos quatro com a maioria absoluta de votos, quatro professores de comprovada eficiência, dotados de qualificação para o cargo em pauta.*

*Entretanto, este mesmo corpo docente foi informado de que nenhum dos nomes indicados consta na lista tríplice já enviada ao Ministério.*

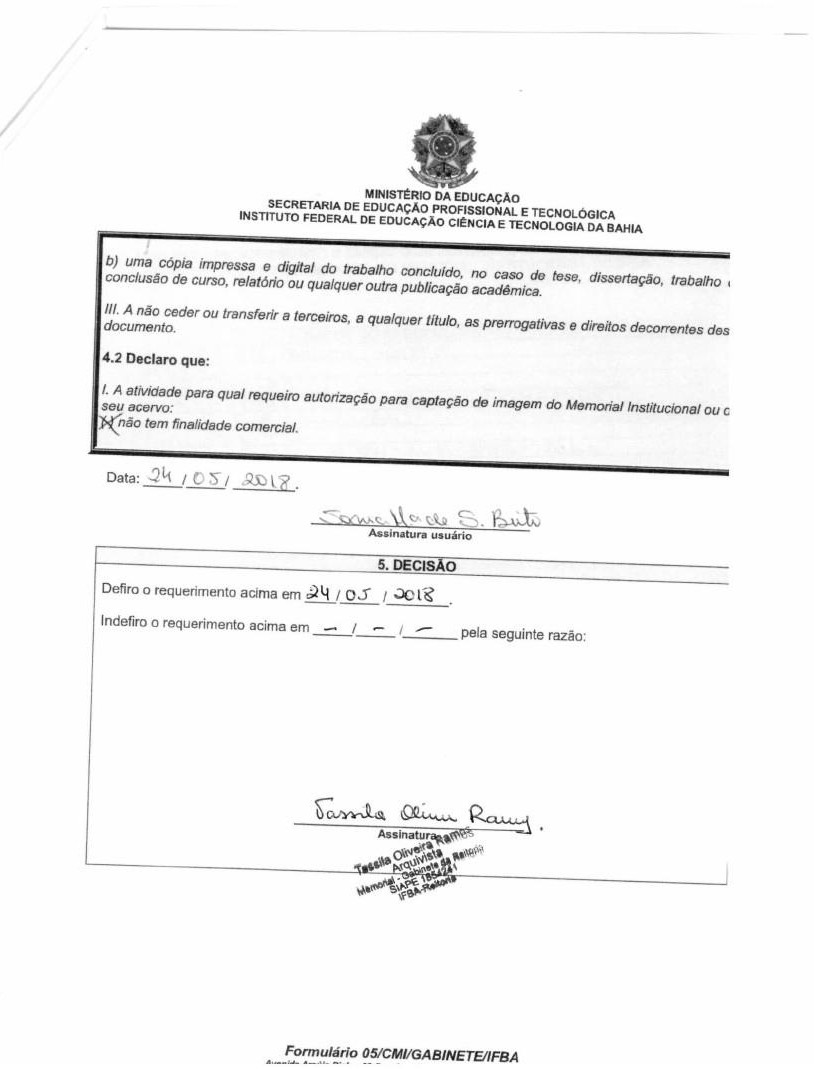
*O corpo docente – elemento fundamental da escola – braços que trabalham e mentes que refletem, através da imprensa, faz um apelo ao* ***Conselho de Representantes*** *para que só o consulte quando suas opiniões merecerem respeito e acatamento.*

*Agradecemos,*

*Os professores da Escola Técnica Federal da Bahia”.*



## ANEXO B – Autorização de uso de imagem e de reprodução de documentos do Memorial Institucional do IFBA



244

**ANEXO C - Fotografias de expressões artísticas de estudantes da ETFBA, na década de 1970**











Atividades artísticas – ETFBA: DÉCADA DE 1960. In: MEMORIAL IFBA - Fundo Escola Técnica Federal da Bahia – ETFBa (1965 / 1992).