

# EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E GÊNERO: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

# 07

Cândida Beatriz Alves<sup>1</sup>  
Sônia Cristina Hamid<sup>2</sup>  
Elzahrã Mohamed  
Radwan Omar Osman<sup>3</sup>

## Introdução

O objetivo deste trabalho é fazer uma releitura da educação profissional sob a ótica dos estudos feministas a partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético, compreendendo que a posição da mulher na sociedade capitalista está inevitavelmente atrelada ao lugar a ela destinado pela divisão sexual do trabalho. Observa-se que a história de profissionalização feminina segue de forma clara a divisão sexual do trabalho estabelecida pelo modo de produção e reprodução capitalista. Assim, ao se falar do trabalho como princípio educativo, é importante refletir sobre o que se entende por trabalho a partir de uma perspectiva dos estudos feministas.

Homens e mulheres não estão inseridos da mesma forma na sociedade capitalista; entretanto, análises sobre o universo do trabalho, bem como da educação, frequentemente ignoram as relações de gênero, o que leva a que todas as relações sociais sejam representadas segundo um padrão masculino. Tratar desse tema é uma tarefa complexa, que requer que se considere a sociedade enquanto totalidade, em que se imiscuem relações econômicas, de gênero, de classe social, de raça etc. Diferentes tradições vêm ressaltando a necessidade de se compreender a imbricação de relações de dominação na sociedade capitalista, particularmente no que diz respeito às dimensões de gênero<sup>4</sup>, classe social e raça. Damos destaque aqui às perspectivas da interseccionalidade, termo cunhado por Kimberlé Crenshaw e associado ao feminismo negro (CRENSHAW, 2002), e a da consubstancialidade, desenvolvida por Daniëlle Kergoat e associada ao feminismo materialista francês (KERGOAT, 2010). Mais do que defender uma ou outra tradição, esse texto pretende salienta como essas dimensões são

---

1 Doutora em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Docente do Instituto Federal de Brasília (IFB). E-mail: candida.alves@ifb.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7318-5398>.

2 Doutora e Mestre em Antropologia Social pela Universidade de Brasília; Licenciada em Pedagogia. Docente do Instituto Federal de Brasília. E-mail: sonia.hamid@ifb.edu.br.

3 Doutoranda em Filosofia pela Universidade de Brasília; Graduada em Ciência Política e Filosofia. Pesquisadora-Tecnologista do Inep. E-mail: assaddaka@gmail.com.

4 Há impasses, no interior das tradições feministas marxistas, entre o uso do termo gênero ou sexo. Tendo em vista que esses impasses não apontam para uma oposição fundamental entre ambos e que não é o objetivo deste texto se aprofundar nessas questões, optamos pelo uso do termo gênero, largamente utilizado pelos estudos na área no Brasil, porém manteremos a nomenclatura divisão sexual do trabalho, também já consagrada. Para um aprofundamento desse debate, ver CISNE, Mirla. **Feminismo e consciência de classe no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2014.

essenciais para a compreensão das vivências concretas de mulheres trabalhadoras.

Tendo em vista nosso objetivo, partiremos de compreensões acerca da mulher e da família em obras centrais de Marx e Engels até chegar a alguns dos debates propostos por feministas marxistas nas últimas décadas. Em seguida, aprofundaremos na temática da divisão sexual do trabalho, abordando tensões entre capitalismo e patriarcado, com o intuito de fornecer o aparato conceitual crítico para a releitura da educação profissional que propomos no tópico seguinte, intitulado “Gênero, trabalho produtivo e educação profissional”. Nele, procuramos dar visibilidade à educação profissional de mulheres no Brasil, ressaltando como essa traz as marcas de uma divisão sexual e também racial do trabalho. Por fim, à guisa de conclusão, trazemos alguns apontamentos para se pensar essa modalidade educacional de forma crítica e emancipatória.

## **1 Compreensões do materialismo histórico-dialético sobre a mulher e a família**

O tema gênero e trabalho não aparece com muita frequência nem de forma explícita na obra de Marx e Engels. Marx, apesar de considerar produção e reprodução social dimensões indissociáveis, privilegiou a análise do processo de produção capitalista. No entanto, é possível entrever, em diversas obras desses autores, a evolução do seu pensamento sobre a divisão sexual do trabalho, a família e o trabalho reprodutivo (MARX; ENGELS, 2007 [1932]; MARX, 2008 [1867]; GAMA, 2014; GOLDMAN, 2014).

Em obra de 1844, **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**, Engels (2008 [1845]) aborda os efeitos da industrialização sobre a família, ao observar que homens vinham sendo cada vez mais substituídos por mulheres e crianças nos postos de trabalho, por salários muito mais baixos. A posição do autor parece ambígua, o que se observará em outros trabalhos de Marx e Engels: se, por um lado, ele via a inserção das mulheres no mercado de trabalho como inevitável, por outro, preocupava-se com seus efeitos sobre o emprego dos homens e também sobre a saúde de mulheres e crianças.

A exposição de Engels, apesar de não pretender ser uma análise teórica aprofundada, demonstra que o autor entrevia contradições entre o trabalho produtivo capitalista e a família. Com ambos os pais ocupados em jornadas exaustivas, as consequências eram, no seu entendimento, uma emancipação precoce dos filhos, um descaso com o trabalho doméstico e com a própria família. Além disso, a crescente dificuldade apresentada pelos homens para conseguir emprego acarretava uma inversão dos papéis de gênero. “O trabalho da mulher desorganiza inevitavelmente a família e esta desorganização tem, no estado atual desta sociedade assente na família, as consequências mais desmoralizantes, tanto para os pais como para as crianças” (ENGELS, 2008 [1845], p. 150).

Observa-se, nessa obra, uma visão naturalizante dos papéis de gênero, ao falar da virilidade dos homens e da feminilidade das mulheres, que es-

tariam sendo degradadas pelo capitalismo (ENGELS, 2008 [1845]). Nesse sentido, seu ponto de vista mostrava-se em certa medida similar aos de alguns trabalhadores que professavam um antifeminismo proletário, alegando que a inserção das mulheres nas fábricas rebaixava os salários e deixava a casa e a família desassistida (GOLDMAN, 2014). Por outro lado, a obra de Engels começa a levantar dúvidas sobre essa divisão supostamente natural, ao afirmar que “se a supremacia da mulher sobre o homem, inevitavelmente provocada pelo sistema fabril, é inumana, a do homem sobre a mulher, tal como existia antes, também o era” (ENGELS, 2008 [1845], p. 150).

Esses questionamentos parecem surtir efeito sobre os jovens pensadores Marx e Engels e, pouco tempo depois, quando publicam **A ideologia alemã** (2007 [1932]), já apresentam algumas transformações em suas ideias sobre a divisão do trabalho. Nessa obra, os autores sugerem que as relações na família não são naturais, fixas ou a-históricas, mas sim assumem novas configurações sociais a partir do modo de produção vigente. Por esse motivo, a família – e a mulher – não deveria ser tratada como algo abstrato, idealizado, mas antes como o reflexo de relações sociais que emergem de condições concretas da vida.

Se a concepção de família apresentada por Marx e Engels mostra-se inovadora para aquele momento histórico, os autores enfrentam um impasse entre relações sociais e naturais, dificuldade que se revelava particularmente na tentativa de explicar a opressão da mulher (MORAES, 2000). Em suas formulações sobre a divisão social do trabalho na tribo, utilizavam diferenças biológicas como princípio explicativo da escravização da mulher pelo homem. A mulher teria sido, portanto, a primeira forma de propriedade privada, e sua opressão, em última instância, estaria associada à maternidade (MARX; ENGELS, 2007 [1932]).

Nota-se, nessa formulação, uma contradição patente com a ideia também exposta pelos autores da importância da estrutura social para a compreensão da família. Afinal, se a opressão às mulheres estivesse calcada em uma ordem natural, que remetesse ao período tribal e, portanto, anterior a qualquer organização produtiva, como entendê-la em relação dialética com o modo de produção vigente? (GOLDMAN, 2014). Tal conflito não passava despercebido pelos próprios autores e Engels tentará saná-lo no livro **A origem da família, da propriedade privada e do estado** (ENGELS, 1984 [1884]), sobre o qual falaremos adiante.

Em trabalhos subsequentes desses pensadores, o tema da família, da mulher e da divisão sexual do trabalho não aparece de forma significativa. Em **O Capital**, esse é um assunto quase não abordado por Marx (2008 [1867]). Ao discutir as relações de troca na sociedade, com base na mercadoria, as tarefas domésticas permanecem ocultas, como se se tratasse de algo que fugiria ao escopo da obra, por não ser objeto de troca (FEDERICI, 2018a).

**A origem da família, da propriedade privada e do Estado**, de 1884, foi publicado por Engels com base em escritos de Marx, logo após sua morte e, nesse, procura resolver o dilema apresentado por eles mesmos em outros momentos teóricos a partir de uma perspectiva materialista. Na obra, Engels (1984 [1884]) tece uma análise histórica e antropológica – a partir dos escassos trabalhos disponíveis à época – para a compreensão da origem da

divisão sexual do trabalho e da opressão do sexo feminino pelo masculino. O autor procura demonstrar como a passagem do direito materno para o paterno está baseada na propriedade privada e no interesse em transmitir a herança.

A partir dos anos 1970, essa obra de Engels tornou-se alvo de críticas por parte de pesquisadoras e militantes feministas. Por outro lado, reconhece-se o mérito da obra por tentar demonstrar que a sujeição das mulheres não era natural, mas sim fruto de relações sociais passíveis de transformação (TRAT, 2014).

Nas formulações de Marx e Engels sobre a mulher, a família e a divisão sexual do trabalho, conforme apresentadas até aqui, a opressão da primeira é justificada pela propriedade privada. Assim, com o fim dessa, a família capitalista também seria espontaneamente desfeita, em prol de relações baseadas na igualdade e na afeição genuína (GOLDMAN, 2014). As relações de opressão no interior das classes trabalhadoras não foram abordadas pelos pensadores, que tendiam a idealizá-las como igualitárias e sem a subordinação observada nas classes burguesas (TRAT, 2014). Outra crítica bastante pertinente à obra de Marx e Engels é que, nela, a temática da mulher aparece sempre de forma subsidiária à temática da família, como se houvesse aí uma relação orgânica e natural (MITCHELL, 2006). Não podemos deixar de mencionar também o binarismo em suas concepções de gênero, o que não será diferente em autoras mais recentes que se inscrevem dentro de uma perspectiva dita marxista (MACHADO, 2017).

Frigga Haug (2007) reconhece que a análise de relações de gênero aparece na teoria de Marx e Engels com pouca frequência de maneira explícita. Na maioria das vezes, aparece de maneira implícita, em que esses enxergam o trabalhador como sendo do sexo masculino, e a mulher e as crianças como sujeitos que, por receberem menores salários, deslocam o lugar do proletariado nas fábricas. Além disso, a mulher é tida como aquela responsável pela reprodução da vida, na esfera privada. A apropriação dessas ideias levou movimento de trabalhadores a colocar em segundo plano a luta das mulheres, com base em

uma crença que ignora o fato de que as relações de produção são de fato sempre relações de gênero, e também ignora a força das relações de gênero em determinar a forma específica das relações sociais em seu conjunto" (HAUG, 2007, p. 350).

Christine Delphy (2015) ressalta que o materialismo não deve ser compreendido como uma teoria exclusiva para a compreensão das relações remuneradas do sistema capitalista, e sim, de modo amplo, como uma teoria da história que parte da análise e da luta contra a opressão. Com seu texto **O inimigo principal: a economia política do patriarcado**, de 1970, Delphy pretende traçar uma análise materialista da opressão às mulheres, diretamente caudatária da concepção de Engels de que as mulheres e os filhos são propriedade do marido e entre eles há uma relação de escravidão. A autora tece a análise de que há uma coexistência entre dois modos de produção: o modo de produção capitalista, que se baseia na exploração do proletariado pela burguesia, e o modo de produção patriarcal, que se baseia na explora-

ção das mulheres pelos homens. Para ela, essas duas formas de exploração não podem ser confundidas. À semelhança do **Manifesto Comunista**, a autora conclama todas as mulheres a se unirem na luta contra a opressão do patriarcado, pois a abolição das relações de produção capitalista não será suficiente para libertá-las.

Concordamos com Delphy que não se pode equivar capitalismo e patriarcado. Entretanto, em nossa opinião, é igualmente inegável que esse último adquire uma configuração específica no capitalismo, em que a relação entre ambos é muito mais orgânica do que uma mera coexistência, como sugere a autora. Essa perspectiva, que chamaremos aqui, *grosso modo*, de unitária, é assumida por importantes autoras do feminismo marxista contemporâneo como Cinzia Arruzza, Tithi Bhattacharya e Silvia Federici, ainda que com diferenças entre elas (ARRUZZA, 2010; FEDERICI, 2017).

Silvia Federici, ao tratar das características que o patriarcado assume no capitalismo, aderindo e sendo transformado por ele, cunha o conceito de Patriarcado do Salário (FEDERICI, 2018b) enquanto uma “nova ordem patriarcal” (FEDERICI, 2017), que deve ser compreendida como produto dos processos ocorridos na passagem do feudalismo para o capitalismo (FEDERICI, 2017). Assomam-se a eles os cercamentos das terras e dos corpos femininos, a pauperização da população, a monetarização da economia, a separação do trabalho produtivo e do reprodutivo antes realizados em comunidade, o surgimento do trabalho remunerado e não remunerado inexistentes em “sociedades pré-capitalistas ou sociedades não reguladas pela lei do valor de troca” (FEDERICI, 2018a, p. 99) e a expulsão continuada das mulheres do mercado laboral pré-industrialização e também ao final do século XIX e início do XX. Ademais, há a naturalização e desvalorização do trabalho doméstico, caracterizado enquanto arcaico e desprovido de valor frente ao trabalho promovido nas fábricas por aqueles considerados promotores da emancipação do gênero humano.

Nancy Holmstrom (2014) é outra teórica que pretende fazer uma leitura crítica das relações de gênero a partir de uma perspectiva marxista, extrapolando, porém, o que foi dito por Marx. Holmstrom (2014) defende que as relações de gênero são perpassadas igualmente por relações de classes, de tal forma que as desigualdades de gênero persistem e se diferenciam de acordo com desigualdades de classes. Nesse sentido, ela também se contrapõe a Delphy: se, em boa parte do mundo capitalista, as mulheres conquistaram igualdade jurídica em relação aos homens, esse ganho não significou para todas as mesmas consequências. Um exemplo é o fato de que mulheres, sobretudo brancas, podem comprar o trabalho de outras mulheres, em sua maioria negras, para realizar tarefas a elas atribuídas pela divisão sexual do trabalho. Em outras palavras, a compreensão da opressão das mulheres é uma tarefa complexa, que exige ser feita de maneira intrincada com relações de classe e de raça, tendo em vista experiências concretas.

Angela Davis (2016), teórica feminista de origem marxista e atenta à dimensão racial, demonstrará, tanto no período da escravidão quanto posteriormente, que a reprodução e manutenção da família da população negra nos EUA – ou da África do Sul no *apartheid* – exigiu um esforço maior das mulheres, que não pretendiam ver seus filhos à disposição do mercado

capitalista, fossem como escravos, fossem como trabalhadores marginalizados (DAVIS, 2016), “resistindo à mercantilização total da vida” (FEDERICI, 2018b).

Apesar das diferenças encontradas entre as chamadas feministas marxistas, podemos observar em comum sua percepção de que o materialismo histórico-dialético deve ser entendido como uma proposta teórica em aberto, que se molda a problemas novos e transformações históricas. Essas autoras chamam a atenção para a necessidade de uma análise específica da opressão às mulheres, ainda que essa esteja relacionada à opressão dos trabalhadores no capitalismo (SAFFIOTI, 2013 [1969]; MITCHELL, 2006; DELPHY, 2015; entre outras). É esse o tema que pretendemos aprofundar no próximo tópico, compreendendo como a divisão sexual do trabalho se estabelece em uma tensão entre capitalismo e patriarcado, onde também o racismo se mostra estrutural.

## **2 Divisão sexual do trabalho: capitalismo e patriarcado**

A divisão sexual do trabalho opera de acordo com dois princípios organizadores fundamentais: o de separação, pois a homens e mulheres são designados tipos distintos de trabalho, e o hierárquico, pois um tipo de trabalho vale mais do que outro. Deve-se entender que, se, por um lado, esses princípios são observados em diferentes culturas, por outro, suas formas de manifestação e, portanto, a organização da divisão sexual do trabalho se modifica historicamente, da mesma forma que as relações de gênero. Essa divisão está associada a uma base tanto política quanto econômica da sociedade (HIRATA; KERGOAT, 1994).

De acordo com esse princípio, produção e reprodução sociais têm sido vistas como âmbitos separados e hierarquizados de trabalho humano. A análise marxiana da sociedade capitalista centrou-se na produção social, em detrimento do processo de reprodução social. Em que consistiria, nesses termos, o trabalho produtivo? Segundo Marx (2008 [1867]), o trabalho produtivo seria aquele trabalho assalariado que produz mais-valia. Por outro lado, o reprodutivo seria realizado dentro do espaço doméstico, não remunerado e, à primeira vista, não geraria mais-valia. Busquemos entender melhor o que Marx chama de reprodução social. Para ele, esse fenômeno engloba a reprodução da totalidade do processo social, aí envolvidas a reprodução dos meios de produção, das relações de produção, da força viva de trabalho e também da consciência social. Como a sociedade reproduz a si mesma, perpetuando o modo de produção, as relações sociais e a ideologia?

Quando tratamos do conflito entre o trabalho produtivo e o trabalho reprodutivo, estamos também falando, necessariamente, de relações de gênero, uma vez que este último tem sido historicamente atribuído às mulheres. Em uma busca por compreender as razões disso, muitas autoras afirmam que, por muito tempo – e talvez até hoje – a naturalização do lugar da mulher no espaço privado do lar vem do fato de a mulher parir. Trata-se de uma tentativa de ancorar sobre fatos biológicos relações que se expli-

cam histórica e socialmente, conforme já discutimos. Podemos ver, além disso, que os afazeres domésticos extrapolam as atividades relacionadas à gestação, ao parto e à amamentação (BRUSCHINI; RICOLDI, 2009), e nem mesmo atividades diretamente ligadas ao corpo biológico, como a amamentação, podem ser naturalizadas como instintivas (BADINTER, 1985).

Aqui cabe um relevante aparte histórico a fim de compreendermos como as feministas marxistas irão reabilitar o que Marx chamou de “reprodução simples” (FEDERICI, 2018a). Com o intuito de pensar a subsunção formal da reprodução da força de trabalho ao sistema capitalista para além da mera produção e consumo de mercadorias, ganha proeminência, na década de 1970, a campanha *International Wages for Housework Campaign* (Campanha Internacional Salários para o trabalho doméstico (WfH) (FEDERICI, 2019), ao enfatizar que a questão sobre o trabalho doméstico não remunerado e remunerado, mormente realizado pelas mulheres, torna-se a questão feminista por excelência. A campanha não demandava que as mulheres fossem inscritas nas relações de trabalho sob o capitalismo, uma vez que o trabalho doméstico era o responsável pela produção da força de trabalho e parte essencial da acumulação capitalista. Fazer o Estado e o capital admitirem-no, para além de contabilizarem a riqueza produzida para o sistema, tinha o intuito de possibilitar que as mulheres percebessem a exploração da força de trabalho a que estavam submetidas quando empenhavam-se na reprodução da vida, ainda quando não estavam no mercado de trabalho (FEDERICI, 2019).

Antunes (2003) ressalta que a inserção da mulher no sistema capitalista é marcada por uma dupla opressão: a opressão do sistema em si e a opressão da divisão sexual do trabalho, que a coloca em um lugar de subordinação aos homens. O acesso da mulher ao mercado de trabalho é marcado pela precarização. A mulher é tida como uma força de trabalho secundária, o que inicialmente foi associado à sua escolarização e qualificação técnicas usualmente mais baixas. Contudo, esses índices se modificaram sem que fosse atingida a igualdade salarial entre homens e mulheres. A mulher sofre com salários mais baixos que os homens, independentemente da classe social ou categoria profissional, ainda que disponha de uma escolarização igual ou superior à do homem (BRUSCHINI; RICOLDI, 2009).

Com a reestruturação produtiva em vigor nas últimas décadas, a mulher é vista como mais adaptável às demandas desse processo, como, por exemplo, o trabalho parcial ou temporário, a informalidade, salários inferiores etc. Desigualdades raciais agravam essa situação. A entrada no mercado de trabalho das mulheres da classe média gera um enorme número de empregos precarizados para as mulheres das classes mais desprivilegiadas, em sua maioria negras: o emprego doméstico. De fato, o trabalho doméstico remunerado é historicamente uma das principais ocupações da trabalhadora brasileira, sobretudo da trabalhadora negra (IBGE, 2014).

A partir da discussão estabelecida até aqui, que teve o intuito de trazer bases conceituais para a compreensão das tensões entre gênero e trabalho no modo de produção capitalista, tentaremos, no próximo tópico, olhar para a história da educação profissional no Brasil sob esse enfoque. Apesar de muitas vezes contada a partir de uma perspectiva única, buscaremos salientar a imbricação de gênero e raça na formação e destinação profissional

de homens e mulheres.

### **3 Gênero, trabalho produtivo e educação profissional**

Para tratar da educação profissional de mulheres no Brasil, é necessário que nos empenhemos em compreender o percurso histórico dessa modalidade educacional. Tendo em vista que a história da educação profissional de homens é amplamente abordada em textos da área – que anunciam essa como “A história da educação profissional” – nos centraremos aqui na educação profissional das mulheres, um percurso muitas vezes invisibilizado. Nossa intenção aqui é chamar a atenção para o modo como a história da educação profissional reproduz a divisão sexual do trabalho imposta pelo modo de produção capitalista, estando a maioria das mulheres em profissões tidas como extensões do lar e da maternidade em decorrência de atributos biológicos que as tornariam mais aptas a executá-las. Nesta conformação, percebe-se que a desvalorização social em relação ao trabalho doméstico/materno, visto como “não trabalho”, se estende para essas profissões assumidas por mulheres.

A educação no Brasil, historicamente, foi estruturada a partir da sociedade de classes, tendo em vista o modo de produção capitalista. Em linhas gerais, educação profissional foi pensada para os abandonados, desvalidos e pobres, enquanto uma educação intelectual era destinada às elites. A educação no Brasil foi pensada, assim, de forma dual, para formar, de um lado, trabalhadores braçais e, de outro, intelectuais. Observa-se, a partir de uma influência greco-cristã, a desvalorização histórica do trabalho dito braçal e a marca, nesse, da marginalidade social. É justamente essa a noção de trabalho subjacente a todo o processo de escravização de negros em terras brasileiras. Além de lucrativo para a economia nascente, o comércio de escravos supre a mão de obra do continente por séculos e estigmatiza o trabalho no Brasil, acirrando a dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual e agregando a essa distinção a marca racial (FAUSTO, 2008).

Com a Revolução Industrial e o surgimento de máquinas mais engenhosas, aumenta também a necessidade de trabalhadores capacitados para operá-las. É nesse contexto que a escola se consolida como instituição, alongando cada vez mais os anos necessários para a formação. No entanto, persiste a divisão entre os tipos de trabalho e a qual classe cada tipo será destinado. É nesse sentido que a evolução da educação profissional está, desde seu início, marcada pela divisão social do trabalho e pela ideologia das elites dominantes, essa última ligada às necessidades dos setores produtivos vinculados ao sistema capitalista (PACHECO; PEREIRA; SOBRINHO, 2009). Tendo em vista esta conformação, há que se pensar de que modo a dimensão de gênero se articula com a dimensão de classe. Afinal, homens e mulheres, seja da elite ou da classe trabalhadora, não tiveram as mesmas oportunidades de formação e inserção profissional ao longo da história.

No Brasil, desde o período colonial, o ensino de profissões se fazia por meio das Corporações de Ofício, nas quais a participação de escravos e

mulheres era dificultada ou mesmo impedida. Com a vinda da Coroa Portuguesa para o Brasil, no início do século XIX, intensificaram-se as iniciativas na área da educação profissional no país, quando o governo de D. João criou as primeiras escolas de agricultura. O Colégio das Fábricas, de 1809, foi a primeira referência importante na educação manufatureira. Inicialmente destinado a acolher órfãos, o colégio dedicava-se ao ensino de ofícios diversos (CUNHA, 2000).

Entre os anos de 1840 e 1856, dez governos provinciais criaram as Casas de Educandos Artífices, que colocavam em prática uma rígida e hierárquica educação militar no ensino de diferentes ofícios. Outra instituição do tipo são os Liceus de Artes e Ofícios, tendo o primeiro deles sido inaugurado no Rio de Janeiro em 1858. Em 1875, inaugura-se, no Rio de Janeiro, o Asilo dos Meninos Desvalidos, que, como o próprio nome indica, recebia meninos, entre seis e 12 anos de idade, em situação de pobreza e mendicância. Os garotos eram levados ao asilo por autoridade policial e aí tinham acesso à instrução básica e também à aquisição de um ofício (CUNHA, 2000).

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

Guacira Lopes Louro (2013) destaca que, se havia aí a influência de uma noção cristã da maternidade como uma missão sagrada da mulher, símbolo de pureza, crescia também uma influência positivista, que defendia uma aprendizagem da função materna que fosse calcada em uma perspectiva científica. Assim, por séculos, no Brasil, considerou-se que o lugar da mulher branca – tida como civilizada – era o espaço privado do lar, no cuidado dos filhos e do marido. As mulheres da elite poderiam até ter acesso a algum tipo de educação, mas o propósito dessa não era o da profissionalização, mas antes o de preparar a futura mãe e esposa para o desempenho das funções do lar. É importante, no entanto, destacar as diferenças raciais e de classe, uma vez que mulheres negras e pobres sempre estiveram envolvidas tanto com o trabalho produtivo quanto com o trabalho reprodutivo, ainda que sua inserção profissional também estivesse marcada pela divisão sexual do trabalho (GAMA, 2014).

No final do século XIX e início do XX, diferenças significativas marcam o ensino ministrado a meninos e meninas. Inicialmente, ambos aprendiam a ler, escrever, realizar as operações matemáticas básicas, além de doutrina cristã. Logo após esses conteúdos considerados elementares, havia uma importante distinção: enquanto os meninos passavam a aprender noções de geometria, por exemplo, as meninas recebiam lições de bordado e costura (LOURO, 2013).

Para suprir a carência de professores, são criadas, em meados do século XIX, as Escolas Normais, destinada à formação de docentes. Embora abertas para ambos os sexos, elas passaram sobretudo a ser frequentadas por mulheres, tornando-se um importante espaço de sua profissionalização.

Com o processo de urbanização e industrialização, os homens passaram a abandonar a escola, atraídos por atividades profissionais mais rentáveis. Iniciava-se, assim, o processo, cunhado por Louro (2013), de “feminização do magistério”. Para justificar sua inserção nesta profissão, a docência foi vista como uma extensão da maternidade, sendo ao mesmo tempo um espaço de cuidado das crianças e de formação para um melhor exercício da própria maternidade. Louro (2013) aponta que esta construção do magistério ligado à vocação ou missão da mulher levou a que esse campo não fosse valorizado enquanto campo profissional, repercutindo até hoje em discussões sobre carreira, salários ou condições de trabalho.

É apenas no final do século XIX que são criadas as primeiras Escolas Profissionais Femininas. Chama a atenção a escassez de trabalhos na área, diferentemente daqueles relativos às instituições voltadas para o público masculino. No Rio de Janeiro, o Instituto Profissional Feminino é criado no ano de 1898. Em 1913, são criadas duas instituições profissionalizantes voltadas para o sexo feminino: 1ª Escola Profissional Feminina (Bento Ribeiro) e 2ª Escola Profissional Feminina (Rivadavia Correa). Em 1919, há a criação da Escola Profissional Paulo de Frontin (BONATO, 2003).

A Escola de Niterói é criada em 1919 por Raul de Moraes Veiga, então presidente da província do Rio de Janeiro, e era voltada para trabalhos domésticos. O ensino abrangia lavagem, cozinha, engomagem, copa e arranjos caseiros; as oficinas eram de corte e costura e bordados e renda; o curso comercial era composto pelos conteúdos de contabilidade, datilografia, correspondência, estenografia e francês ou inglês (DUTRA, 2013).

Em São Paulo, o Decreto n. 2.118-B cria, em 1911, a Escola Profissional Feminina. A maioria das alunas era oriunda da classe trabalhadora e muitas eram filhas de imigrantes. A escola oferecia matérias básicas, como Português e Matemática, e oficinas profissionalizantes, entre as quais se destacavam a de Confecção, a de Rendas e Bordados e a de Flores e Chapéus. Aos poucos, a variedade de cursos aumentou, mas sempre dentro do âmbito do trabalho reprodutivo: Educação Doméstica, Dietética para Donas de Casa, Auxiliar em Alimentação etc. A escola permaneceu exclusiva para mulheres até a década de 1970 (NOVELLI, 2004).

No início do século XX, a crescente industrialização do país representou uma série de impactos na configuração social brasileira. Muitas famílias vinham do campo para os grandes centros urbanos, em busca de trabalho nas fábricas, onde mulheres e crianças poderiam ser empregadas. Além disso, observa-se um aumento no número de divórcios. Essas transformações levam a uma preocupação dos governantes, que passam a temer uma falência das famílias, o que, em seu entendimento, acarretaria também a falência da sociedade (OLIVEIRA, 2006).

É sobre a escola que recai a incumbência de reverter esse quadro, proporcionando às mulheres um ensino científico sobre como administrar o cotidiano familiar e doméstico. Tal discussão se une à crescente reivindicação feminina por maior acesso à educação, o que não necessariamente significava uma consciência de seu papel solitário no trabalho reprodutivo. No ano de 1939, o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio cria a cadeira de economia doméstica para os cursos profissionalizantes do Instituto Profissional Feminino da Capital de São Paulo. Em 1942, com a Lei Orgânica do

Ensino Secundário, todas as séries dos cursos ginásial, clássico e científico deveriam passar a oferecer o curso. Em 1952, a Escola Superior de Ciências Domésticas, na antiga Escola Superior de Agricultura e Veterinária – hoje, Universidade Federal de Viçosa –, cria o primeiro curso superior na área de economia doméstica (AMARAL JUNIOR, 2013).

Os cursos superiores na área passaram a ser frequentados quase exclusivamente por mulheres. Havia disciplinas de vestuário, decoração, nutrição, arte, puericultura e educação, todas voltadas para o trabalho reprodutivo no lar. Observava-se uma tentativa de trazer cientificidade ao espaço e às tarefas domésticas, em um esforço de aplicar os princípios tayloristas às tarefas cotidianas, como o tempo cronometrado e a fragmentação das atividades (AMARAL JUNIOR, 2013).

Vão se delineando, assim, quais seriam as profissões ditas femininas, baseando-se nas qualidades tidas como intrínsecas à mulher: o cuidado, a honestidade, a proteção, dentre outras. É o que explica Louro (2013):

As atividades profissionais representavam riscos para as funções sociais das mulheres. Dessa forma ao se feminizarem, algumas ocupações, a enfermagem e o magistério, por exemplo, tomaram emprestado as características femininas de cuidado, sensibilidade, amor, vigilância etc. De algum modo se poderia dizer que os “ofícios novos” abertos às mulheres nesse fim de século levaram a dupla marca do modelo religioso e de metáfora materna: dedicação, disponibilidade, humildade-submissão, abnegação-sacrifício (LOURO, 2013, p. 434).

A década de 1950 é um período de acelerada expansão urbana e industrial, que traz consigo mudanças no sistema de ensino; contudo, pouca diferença se faz notar na situação das mulheres, cuja educação seguia fortemente atrelada a rígidos costumes. Apesar de sua maior inserção no mercado de trabalho, a mulher desempenhava, via de regra, funções consideradas inferiores às dos homens e recebia também salários mais baixos. Não era bem vista a mulher branca e de classe média que fazia um serviço remunerado, uma vez que essa estava deixando de lado as tarefas domésticas; dessa forma, muitas se recolhiam ao espaço privado quando se casavam ou tinham o primeiro filho. Ainda assim, iam se consolidando aquelas profissões ditas femininas: professoras, enfermeiras, secretárias, vendedoras e assistentes sociais, funções claramente associadas ao cuidado. Em termos de escolarização, aumentava a proporção de mulheres que concluíam o ensino elementar, o médio e até mesmo o superior, sendo o magistério a formação mais procurada (SAFFIOTI, 2013 [1969]).

Com a chegada à presidência de Juscelino Kubitschek, o desenvolvimento intensivo da indústria automobilística brasileira aparece como grande representante da nova fase do progresso nacional, marcada por uma ideia de modernização e pelo investimento na infraestrutura do país. As antigas Escolas Industriais e Técnicas, em 1959, recebem a denominação de Escolas Técnicas Federais e a incumbência de adaptar-se de modo mais flexível às demandas do capitalismo (CUNHA, 2005).

O período militar é marcado pelo desenvolvimentismo, ou seja, pela ênfase na necessidade de rápido desenvolvimento econômico, industrial e de infraestrutura no Brasil. Em 1971, é promulgada a Lei n. 5.692 que institui a obrigatoriedade da formação profissional no 2º grau, em uma tentativa

de fornecer ao mercado o grande número de trabalhadores técnicos demandados pela industrialização e pelas grandes obras. Entretanto, diante do despreparo das instituições para dar conta dessa nova exigência, ampliaram-se as diferenças entre as escolas destinadas aos ricos e aos pobres, bem como entre a educação básica e a profissional, na medida em que instituições privadas continuavam a ofertar ensino propedêutico disfarçado de profissionalizante (TAVARES, 2012). Em 1982, a lei foi revogada.

No que toca ao ensino superior, a reforma universitária de 1968 havia trazido a ampliação do número de cursos superiores no Brasil com base na oferta de cursos de menor duração por instituições não universitárias, na tentativa de melhor adequar o ensino superior do país às exigências do mercado. É como consequência dessas transformações conjunturais que, a partir do final da década de 1970 e início da década de 1980, algumas Escolas Técnicas Federais são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

De acordo com Barroso e Mello (1975), houve, entre os anos de 1955 e 1970, um aumento do percentual de mulheres que terminou o ensino médio e ingressou no ensino superior. Em relação à sua distribuição nos cursos oferecidos, entretanto, não houve mudança, havendo predominância no Curso Normal e no ensino propedêutico clássico. Em 1976, nova pesquisa sobre os impactos da lei de 1971 foi desenvolvida, mostrando ter havido um aumento do número de mulheres matriculadas nos cursos profissionalizantes, mas ainda com predominância nos cursos Normal, Economia Doméstica e Artísticos (BONFIM, 2009).

A década de 1990 trouxe grandes mudanças em razão do avanço tecnológico mundial, o que levou a novos padrões de produção e acumulação flexível, demandando dos trabalhadores formação específica, o que fez com que muitos fossem excluídos do novo processo produtivo. As relações de trabalho se fragilizam e são ainda mais desregulamentadas. Com relação às mulheres nesse cenário, essas são profundamente atingidas pelas mudanças trazidas pelo novo modelo de flexibilização de produção, ocupando postos de trabalho informais e precarizados (ANTUNES, 2010).

Em 1997, o então presidente Fernando Henrique Cardoso, por meio do Decreto n. 2208, extingue os cursos técnicos integrados ao ensino médio, priorizando a oferta de cursos superiores de tecnologia, em uma medida claramente voltada aos interesses do mercado (PACHECO, PEREIRA; SOBRINHO, 2009).

Quando da ascensão de Luiz Inácio Lula da Silva ao governo, a educação profissional volta a se tornar tema de intenso debate. Os Institutos Federais de Educação e Tecnologia (IFs) e programas como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) são propostos como reformulação da Educação Profissional no Brasil, da qual a lei mais emblemática é a Lei n. 11.892/2008. A chamada Rede Federal de Educação Profissional, que contava com 144 unidades em 2004, é duplicada em menos de cinco anos (BRANDÃO, 2010).

Assim, os IFs foram distribuídos por todo o país, comprometidos com o desenvolvimento regional. Além disso, propôs-se abandonar o velho estigma de produção para o capital, com ensino de qualidade e acesso democratizado. Passou-se também a defender que pensar a educação profissional

de sujeitos excluídos pela lógica do capital não significava apenas colocá-los dentro de salas de aula de escolas técnicas, mas envolvia também resgatar o sentido de trabalho (SILVA, 2009). Este não poderia seguir sendo pensado de forma fragmentada, havendo uma grande crítica à formação dual pautada nas classes sociais. A proposta que surgia era a de formação do sujeito integral, com formação política, cidadã e técnica.

Se é inegável o avanço desta perspectiva para confrontar a formação dual que reflete e constitui a sociedade de classe na qual vivemos, há que se refletir muito ainda sobre o modo como essa proposta tem contribuído para desconstruir as desigualdades da divisão sexual de trabalho na sociedade. Nesse sentido, programas como o Mulheres Mil, instituído em 2007 e ampliado em 2011, cujo objetivo era formar profissionalmente mulheres em situação de vulnerabilidade social, sobretudo das regiões Norte e Nordeste do país, apesar de seus méritos, dificilmente conseguiu romper com a divisão sexual e racial do trabalho características do modo de produção capitalista (DUARTE; PANIAGO, 2016). A predominância de mulheres nas profissões ditas femininas, inclusive no ensino superior, segue significativa (OLIVEIRA, 2013; CARVALHO, 2016).

## **À guisa de conclusão: contribuições para a educação profissional**

Silvia Federici aponta que ainda vivemos a acumulação primitiva ao infinito, tendo em vista os cercamentos das florestas, das águas e do solo disponível para a agricultura de subsistência. Ao analisar esse contexto, a autora nos diz que o campo da reprodução humana torna-se o lugar de configuração da luta pela própria sobrevivência e de resistência ao sistema capitalista na contemporaneidade (FEDERICI, 2018b). Nem a expansão capitalista nem o avanço tecnológico promoveram ganhos para a vida das mulheres globalmente, e nem mesmo podem substituir efetivamente todo o trabalho de reprodução necessário quando pensamos na constante fragilização dos serviços sociais e retrocessos quanto aos direitos sociais que vimos assistindo no mundo todo. Sendo assim, a questão da reprodução não deixou de ser uma questão feminista, pois são as mulheres, ainda hoje – “vulnerabilizadas social e economicamente” (FEDERICI, 2018b), as responsáveis por permitirem, no contexto de pauperização, guerras e imigrações, a existência da vida no planeta.

A produção só é possível por meio da reprodução da força de trabalho. Além disso, a reprodução é, tanto quanto a produção, uma forma de trabalho, uma vez que envolve uma ação humana consciente que visa modificar a realidade ao seu redor (MARX, 2008 [1867]). Ambos modificam a natureza e modificam o próprio ser humano que o realiza.

As contribuições das feministas marxistas sobre a divisão sexual do trabalho e os sentidos de trabalho são fundamentais para pensarmos o campo da educação, de modo amplo, e da educação profissional, especificamente. Enquanto, de forma geral, o resgate da história da educação profissional

tendeu a privilegiar a questão da desigualdade de classes que fez com que uma educação intelectual fosse destinada às elites e uma educação técnica fosse destinada aos pobres com vistas à formação de mão de obra para o sistema de produção capitalista, ela não tem ressaltado suficientemente as nuances de gênero e de raça que a constituem. Enquanto mulheres brancas tentavam expandir sua atuação do domínio reprodutivo para o produtivo, empenhando-se para a entrada em cursos que fossem socialmente aceitos para sua inclusão, as mulheres negras, que há muito estavam no setor produtivo, também viviam restrições quanto às ocupações possíveis. Em ambos os casos, o acesso à educação se deu de forma ainda mais restritiva, haja vista o fato de terem que lidar não apenas com a dicotomia da formação braçal/intelectual em decorrência de sua classe, mas também com o que seria socialmente aceito para o seu gênero.

Ao chamarmos a atenção para as profissões socialmente aceitas para as mulheres e nas quais, na atualidade, elas estão majoritariamente inseridas, o intuito não foi apenas o de reivindicar a ampliação de sua inserção em qualquer área de formação. As contribuições das feministas marxistas vêm para que entendamos e nos posicionemos em relação às raízes históricas que instituem, de forma estrutural, a divisão sexual do trabalho, que, ao mesmo tempo que estabelece uma dicotomia entre o não trabalho (reprodutivo) e o trabalho (produtivo), apregoa quais corpos são pertencentes a cada um destes domínios e, conseqüentemente, quais profissões, vistas como próprias de cada um deles, devem ser mais valorizadas do que outras.

Assim, a análise de gênero sobre os fenômenos e instituições sociais se mostra necessária para a complexificação da compreensão da sociedade, de modo a combater desigualdades e opressões causadas pelo sistema capitalista, que é, em sua estrutura, também racista e patriarcal. Esse debate se mostra essencial para a construção de uma educação profissional verdadeiramente emancipadora, que, ao desnaturalizar e colocar em perspectiva a forma como gênero se combina com outros marcadores sociais instituindo múltiplas desigualdades, abra possibilidades para a realização das potencialidades humanas.

## Referências

AMARAL JUNIOR, José Carlos. Educação para mulheres: análise histórica dos ensinamentos de economia doméstica no Brasil. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 52, p. 275-285, 2013.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do Mundo do Trabalho. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

ARRUZZA, Cinzia. **Feminismo e marxismo**: entre casamentos e divórcios. Lisboa: Combate, 2010.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1985.

BARROSO, Carmen Lúcia de Melo; MELLO, Guiomar Namó de. O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 15, p. 47-77. 1975.

BONATO, Nailda Marinho da Costa. **A Escola Profissional para o sexo feminino através da imagem fotográfica**. 2003. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, SP, 2003.

BONFIM, Carla Maria Paiva Assis. **A situação das mulheres na educação profissional de nível médio: uma análise dos dados do censo escolar 2001 a 2006**. 2009. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, MG, 2009.

BRANDÃO, Marisa. O governo Lula e a chamada educação profissional tecnológica. **RETTA**, Seropédica, v. 1, n. 1, p. 61-87, jun. 2010.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha; RICOLDI, Arlene Martínez. **Família e trabalho: difícil conciliação para mães trabalhadoras de baixa renda**. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 93-123, 2009.

CARVALHO, Rutineia Oliveira. Sociedade, mulher e profissão. **Revista de Gestão e Secretariado - GeSec**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 01-26, 2016.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2002000100011&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2002000100011&script=sci_arttext). Acesso em: 20 mar. 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 89-107, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELPHY, Christine. O inimigo principal: a economia política do patriarcado. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 17, p. 99-119, ago. 2015 [1970].

DUARTE, Kelly Ferreira Prado; PANIAGO, Maria de Lourdes Faria. Programa Mulheres Mil: Educação profissional destinada ao gênero feminino. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 12, n. 1, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/36456>. Acesso em: 3 mar. 2021.

DUTRA, Vivian Machado. **De Nilo Peçanha a Aurelino Leal: conflitos inter-oligárquicos em torno da Escola Profissional Feminina de Niterói (Primeira República)**. 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, 2013.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1984 [1884].

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008 [1845].

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2008.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a Bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017.

FEDERICI, Silvia. Notas sobre gênero em O Capital de Marx. **Cadernos Cemarx**, Campinas, SP, n. 10, p. 83-111, 2018a. Disponível em: <https://economics.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cemarx/article/view/10922>. Acesso em: 5 mar. 2021.

FEDERICI, Silvia. **El patriarcado del salario**. Críticas feministas al marxismo. Madrid: Traficantes de Suenos, 2018b.

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

GAMA, Andréa de Sousa. **Trabalho, Família e Gênero**: Impactos dos direitos do trabalho e da educação infantil. São Paulo: Ed. Cortez, 2014.

GOLDMAN, Wendy. **Mulher, estado e revolução**: política familiar e vida social soviéticas, 1917-1936. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014.

HAUG, Frigga. Para uma teoria das relações de gênero. In: BORON, Atilio; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina. (Orgs.). **A teoria marxista hoje**: problemas e perspectivas. Buenos Aires: CLACSO, 2007, p. 345-359.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. A classe operária tem dois sexos. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 93-100, 1994.

HOLMSTROM, Nancy. Como Karl Marx pode contribuir para a compreensão do gênero? In: CHABAUD-RYCHTER, Danielle; DESCOUTURES, Virginie; DEVREUX, Anne-Marie; VARIKAS, Eleni. (Orgs.). **O gênero nas ciências sociais**: releituras críticas de Max Weber a Bruno Latour. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Editora UnB, 2014, p. 343-357.

IBGE. **Estatísticas de Gênero**: Uma análise dos resultados do censo demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Ed. Contexto, 2013, p. 443-481.

KERGOAT, Danièle, Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. **Novos Estudos Cebrap**, n. 86, p. 93-103, 2010. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002010000100005](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000100005). Acesso em 25 mar. 2021.

MACHADO, Bárbara Araújo. Interseccionalidade, consubstancialidade e marxismo: debates teóricos e políticos. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E O MARXISMO 2017, Niterói. **Anais do Colóquio Internacional Marx e o Marxismo**, 2017.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1932].

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da Economia Política, livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008 [1867].

MELO, Hildete Pereira de; CONSIDERA, Claudio Monteiro; SABBATO, Alberto Di. Os Afazeres Domésticos Contam!. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 16, n. 3, p. 435-454, dez. 2007.

MITCHELL, Juliet. Mulheres: a revolução mais longa. **Gênero**, Niterói, v. 6, n. 2, p. 203-232, 2006.

MORAES, Maria Lygia Quartim de. Marxismo e feminismo: afinidades e diferenças. **Crítica Marxista**, v. 1, n. 11, p. 89-97, 2000.

NOVELLI, Giseli. Ensino profissionalizante na cidade de São Paulo: um estudo sobre o currículo da Escola Profissional Feminina nas décadas de 1910, 1920 e 1930. In: REUNIÃO ANUAL ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu, MG, Brasil, 2004.

OLIVEIRA, Talita Santos. A inserção das mulheres na construção civil: um retrato midiático sobre a expressão e reprodução da feminilidade no setor. In: YANNOULAS, Sílvia Cristina. (Org.). **Trabalhadoras: Análise da Feminização das Profissões e Ocupações**. Brasília: Editorial Abaré, 2013, p. 137-156.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; SOBRINHO, Moisés Domingo. Educação profissional e tecnológica: das Escolas de Aprendizizes Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **T&C Amazônia**, v. 7, n. 16, p. 2-7, 2009. Disponível em: <http://politicaspublicas.yolasite.com/resources/Educa%C3%A7%C3%A3o%20profissional%20e%20tecnol%C3%B3gica%20-%20das%20escolas%20de%20aprendiz%20de%20art%C3%ADfices%20aos%20institutos%20federais%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20ci%C3%Aancia%20e%20tecnologia..pdf>. Acesso em: 28 out. 2020.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes**. Mito e realidade. São Paulo: Expressão Popular, 2013 [1969].

SILVA, Caetana Juracy Rezende. **Institutos Federais. Lei 11.892, de 29/12/2008**: Comentários e Reflexões. Natal: Editora do IFRN, 2009.

TAVARES, Moacir Gubert. A Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: As etapas históricas da Educação Profissional no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – REGIONAL SUL, 9., 2012, Caxias do Sul, ANPED Sul. **Anais** [...]. Caxias do Sul: ANPED Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>. Acesso em: 17 nov. 2020.

TRAT, Josette. Friedrich Engels: da propriedade privada à sujeição das mulheres. In: CHABAUD-RYCHTER, Danielle; DESCOUTURES, Virginie; DEVREUX, Anne-Marie; VARIKAS, Eleni. (Orgs). **O gênero nas ciências sociais**. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Editora UnB, 2014, p. 343-357.