

8. Estudos feministas, EJA e educação profissional interloquções acerca da inserção feminina na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Edna Castro de Oliveira
Edna Graça Scopel
Maria José de Resende Ferreira

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

OLIVEIRA, E.C., SCOPEL, E.G., and FERREIRA, M.J.R. Estudos feministas, EJA e educação profissional: interloquções acerca da inserção feminina na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. In: PAIVA, J., comp. *Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos* [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2019, pp. 173-188. Pesquisa em educação/Educação ao longo da vida series. ISBN: 978-65-990364-9-1. <https://doi.org/10.7476/9786599036491.0009>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

8

Estudos feministas, EJA e educação profissional: interlocuções acerca da inserção feminina na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Edna Castro de Oliveira
Edna Graça Scopel
Maria José de Resende Ferreira

Introdução

A proposta desse estudo é elucidar algumas reflexões acerca dos desafios da escolarização do público feminino, em específico, das estudantes da educação de jovens e adultos (EJA), inseridas nos cursos profissionalizantes de nível médio ofertados pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) *campus* Vitória.

Esse debate está legitimado pela especificidade da nossa formação histórica, marcado pela persistência da herança de uma sociedade patriarcal que cerceou o acesso das mulheres aos espaços públicos;¹ pelo quadro de exclusão educacional preocupante,

1. Referimos aqui acerca da dualidade público X privado – espaços interditados e permitidos, respectivamente, que demarcaram a História das Mulheres, ainda a serem desconstruídos, conforme preconiza Matos (2000).

apontado pelo Censo de 2010, o qual revela que cerca de 9,7% da população feminina brasileira acima de quinze anos é analfabeta e que outras 20% são analfabetas funcionais; e considerando, ainda, o crescimento da presença das mulheres no mercado de trabalho e nas instituições escolares, resultado das transformações conjunturais pelas quais passou a sociedade brasileira (IBGE, 2014).

Tal cenário nos impulsiona para uma leitura mais minuciosa e criteriosa das fontes analisadas, para nos atermos aos tensionamentos e aos desafios que perpassam a inserção das mulheres no mundo do trabalho. Com efeito, quando examinamos os dados informativos e os seus desdobramentos em outras categorias de análises, eles indicam que a inserção feminina no mundo do trabalho acontece de forma precarizada (Hirata, 2002 e Nogueira, 2009) e com o predomínio dos “[...] chamados ‘guetos’ ocupacionais femininos” (Bruschini e Lombardi, 2007, p. 56).

Diante desse panorama, cresce a discussão sobre a importância da educação das mulheres, especificamente, aquelas pertencentes às camadas populares e com marcas identitárias da EJA (Oliveira et al, 2009), já que elas estão ainda mais vulneráveis ao mundo do trabalho, constituindo, assim, um público destinado ao trabalho informal e/ou precarizado, contribuindo cada vez mais à discriminação e à exploração. Importa reafirmar que a EJA, enquanto modalidade da educação básica, no cenário educacional brasileiro, é um campo que vem buscando se consolidar na pesquisa, se reconfigurando nas políticas públicas e diretrizes educacionais, na formação de educadores/as e intervenções pedagógicas (Machado, 2009 e Paiva, 2009).

Esse quadro introdutório, traçado até então, nos possibilita refletir a respeito dos obstáculos interpostos no percurso formativo das mulheres inseridas na EJA, no que se refere à formação técnica profissionalizante em cursos considerados “tradicionalmente masculinos”. Com o intuito de contribuirmos com os estudos

acerca da escolarização feminina na EJA e sua inserção na educação profissional, fazemos interlocução com as/os estudiosas/os do campo das relações sociais de gênero, entrelaçada à reconstituição histórica que articula o processo de constituição da escolarização feminina e sua inserção na educação profissional, sinalizando, ao final, algumas sínteses e reflexões sobre nossos estudos.

Relações de gênero e escolarização feminina: historicidade e problematização do itinerário formativo na educação profissional

As atuais abordagens feministas pós-estruturalistas, com a intenção de ressignificar a construção social de gênero e problematizar acerca da natureza biológica universalizável do corpo e do sexo, defendem que a questão do gênero deve ser discutida num sentido amplo. Busca englobar todas as formas de construção social e linguística que diferenciem mulheres de homens, afastando-se, portanto, daquelas vertentes que tratam o corpo humano como uma entidade biológica, sem distinguir e separá-lo como corpo dotado de sexo, gênero e sexualidade.

Compreendemos que essas são categorias de análise construídas socialmente e que o ser e o estar no mundo, seja como homem ou como mulher, não é fato apenas natural e biologicamente determinado, mas que pertence à ordem do social e do cultural. Buscamos, por meio das concepções acerca das relações de gênero, discutir as relações de poder em que as diferenças e as desigualdades são criadas, vivenciadas e legitimadas. O que pressupõe que o desempenho dos papéis femininos vai se alterar no decorrer do processo histórico, em diferentes espaços e tempos e em função de outras determinações sociais como classe e raça, entre outras variáveis. Dessa forma, ao pensar as dimensões de que esse conceito se revestiu na teorização social, cultural e política

na contemporaneidade, torna-se impossível ignorar as relações de gênero e de sexualidade intrínsecas no cenário socioeducacional (Meyer et al., 2004).

Observa-se, ao longo da história, que a escolarização feminina desde os primórdios da colonização, sob a responsabilidade da Companhia de Jesus, foi direcionada para a instrumentalização dos aspectos elementares como a leitura e a escrita. Nesses espaços educativos, ensinavam-se também música, canto e trabalho doméstico como coser e bordar, para um baixo número de mulheres (Algranti, 2000 e Silva, 2004). Acrescenta-se que, mesmo depois do processo de laicização da educação, a instrução feminina pouco mudou (Veiga, 2007).

Com a crescente complexidade e diversidade das relações sociais e de trabalho durante a constituição do Estado nacional brasileiro no século XIX, ainda não havia no Brasil uma política de educação sistemática e planejada (Veiga, 2007). A Constituição de 1824 colocava a instrução primária como gratuita para todos os cidadãos. Reconhecia-se, nesse documento legal, a necessidade da instrução feminina; o projeto de ensino esboçado, contudo, apresentava-se com nítidas diferenças em relação aos currículos (Vilela, 2000).

O Projeto de Lei sobre a Instrução Pública no Império do Brasil também atuou em favor do ensino profissional. Iniciava-se uma nova organização à aprendizagem de ofícios e, entre outras regulamentações, destacava-se a “[...] obrigatoriedade, por parte das meninas, da aprendizagem de costura e bordados” (Fonseca, 1961, p. 128). Essa oferta, durante o Império, fazia-se por meio da iniciativa privada e da pública, em entidades filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios (Manfredi, 2002) e nas Casas de Educandos Artífices, criadas entre 1840 e 1856 por dez governos provinciais (Cunha, 2000).

Durante todo este período, segundo Manfredi (2002), as práticas educativas, oficiais ou privadas refletiam as concepções assis-

tencialista, compensatória e disciplinadora. E nesse sentido, vão legitimar a estrutura social excludente, patriarcal e escravocrata, e delinear os espaços de escolarização “permitidos” às mulheres. A esse propósito, também inferimos a diferenciação entre o espaço público e o privado — ou seja, na delimitação entre o mundo masculino e o feminino que interditou e/ou regulamentou a vida das mulheres da elite e das camadas populares, brancas, nativas ou negras (livres ou não). Essa delimitação ocorria uma vez porque, nos estabelecimentos de ensino profissionalizante dos principais centros urbanos à época, os cursos destinados ao atendimento do público feminino são orientados no sentido de prepará-las para funções “consideradas adequadas ao seu perfil”, cujas atividades irão reforçar sua atuação no mundo privado e doméstico ou, ainda, com tarefas similares às quais já desempenhavam.

Na transição para o regime republicano, disseminam-se inúmeras instituições de preservação e assistência à infância e de ensino de ofício, como a criação de dezenove Escolas Federais de Aprendizes e Artífices instaladas nas capitais dos estados. Formava-se assim, na concepção de Cunha (2000a), um sistema escolar distinto das demais instituições de ensino profissional já existentes. E, mesmo diante de tantas dificuldades, veio a se consolidar como um modelo de ensino técnico-profissional no Brasil e no primeiro sistema educacional de abrangência nacional (Cunha, 2000a).

Não obstante, em relação à inserção das mulheres, constatamos que, apesar de não haver proibição explícita de frequentarem as escolas oficiais, Nader (2001) esclarece que as ausências de condições materiais e de verbas para a ampliação da rede escolar foram os argumentos usados para neutralizar a grande pressão da solicitação de matrículas femininas. Contudo, esses argumentos, pondera a autora, não conseguiram afastar de todo o interesse das mulheres para a escolarização formal, mesmo considerando a

diferenciação entre a oferta de cursos para distintos públicos, que as direcionava às práticas educativas profissionais similares ao exercício das atividades domésticas. Dessa forma, o acesso da mulher à educação não rompia com o padrão de comportamento masculino, persistindo uma resistência quanto às carreiras profissionais, com exceção do magistério e da enfermagem (Silva, 2004).

Na esfera educacional, durante a fase do Estado Novo (1937-1945), foram empreendidas outras reformas do ensino — Leis Orgânicas do Ensino. Essas alterações legais reforçaram a dualidade educacional já existente, uma vez que o sistema oficial oferecia cursos de formação de maior durabilidade e que “classificava” socialmente, objetivando atender as elites e os grupos médios que não estavam interessados no ensino profissionalizante de grau médio (Machado, 1989 e Küenzer, 1998). Esse dualismo estrutural, por sua vez, refletia e reforçava também os preconceitos culturais contra o gênero feminino. As mulheres eram encaminhadas para estabelecimentos de ensino de frequência feminina, de acordo com a recomendação da lei, para o aprendizado de atividades “inerentes a sua condição” (Fonseca, 1961).

A partir da década de 1970, novas reformas na área educacional garantiram a maior flexibilidade na passagem entre o ensino profissionalizante e o secundário, por meio da equivalência. Nesse período, as possibilidades de as mulheres exercerem diversas profissões foram consolidadas, embora ainda coexistissem guetos profissionais ratificados pelas campanhas intensivas empreendidas, em anos anteriores, de organizações patronais a respeito das funções as quais elas deviam desempenhar (Weinstein, 2000).

O crescimento da presença feminina no mercado de trabalho demandou a necessidade de melhor preparo profissional, o que impulsionou a expansão dos cursos superiores, notadamente nas áreas de ciências humanas e sociais (Silva, 2004). A autora

ainda ressalta que o preconceito contra a presença feminina nas escolas mais importantes, de direito ou engenharia, ainda era muito grande. Era natural, portanto, que se dirigissem predominantemente para determinados cursos, que as conduziam para as “profissões femininas”, a exemplo do magistério. Desse modo, evidencia-se que a discriminação se deslocou: deixou de ser exercida pelo impedimento de frequentar a escola e passou a ser feita pelo impedimento do acesso a certos cursos (considerados masculinos), ofertados no ensino superior.

As últimas décadas do século XX e as primeiras do século XXI foram marcadas por um período de mudanças, tanto para o cenário educacional quanto para a visibilidade das questões acerca do gênero feminino.² Obviamente, isso trouxe reflexos para a sociedade, para a educação geral, notadamente para o ensino profissionalizante, que acompanhou as transformações que se processavam em todo o país, com a ampliação do espaço para a formação profissional na área industrial.

O que se verifica, a partir de meados da década de 1990, é a disputa pela sociedade civil, em torno das concepções educacionais expressas na nova Lei de Diretrizes e Bases, aprovada entre tensões sob o n. 9.394/96 (Brasil, 1996). Ao se adequarem ao novo marco legal, as antigas Escolas Técnicas, Agrotécnicas e afiliadas e os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET, atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, IF) extinguiram os conhecimentos da formação geral em seus cursos técnicos, desvinculando o ensino médio do técnico, recompondo a dualidade educacional, por meio do Decreto n. 2.208/1997 (Brasil, 1997).

É nesse cenário político de disputas e tensões de projetos societários que, desde 2001, o IFES *campus* Vitória vem atendendo ao público da EJA com uma proposta de escolarização e de

2. Materializada na Constituição de 1988 (Bruschini, 2000).

qualificação profissional, com a oportunidade de matriculá-lo em um dos cursos técnicos de nível médio, quando da conclusão da educação básica (Ferreira et al., 2011). No governo Lula abriu-se a possibilidade legal da oferta integrada entre educação profissional e educação geral no âmbito do ensino médio. Foi por meio desse movimento que se aprovou o Decreto n. 5.478/2005 (Brasil, 2005), posteriormente atualizado pelo Decreto n. 5.840/2006 (Brasil, 2006), que instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

A inserção feminina na Rede Federal no Espírito Santo: aproximações do processo histórico e a conjuntura atual

Numa tentativa de contextualizar a trajetória da escolarização feminina na região capixaba, buscamos situar a atuação do espaço técnico profissionalizante, hoje denominado IFES. A implantação dessa escola aconteceu no bojo da criação, em 1909, das Escolas de Aprendizes e Artífices, em cada unidade da Federação, e foi inaugurada em 1910. Estudiosos do campo da educação profissional elencam uma série de problemas sobre a inadequação desse sistema de escolas de aprendizes artífices à dinâmica do processo de industrialização que se desenvolvia no país (ETFES, 1979 e Santos, 2000).

Nessa mesma linha de estudos no campo da educação profissional, atrelada à discussão de gênero, Ferreira (2003) em suas pesquisas sobre a inserção das mulheres nos cursos técnicos de eletrotécnica e de mecânica da instituição, rastreia, por meio de diversas fontes documentais e de estudos acadêmicos concernentes à rede de escolas técnicas, vestígios da presença feminina nessa modalidade educacional.

Na instituição espírito-santense foi possível localizar vestígios da presença das capixabas, nos estudos de Ferreira (2003), de Pin-

to (2006) e de Lima (2010). Segundo Ferreira (2003), em 1971, a escola, com o objetivo de adequar-se à mudança na legislação educacional, passou a oferecer um número maior de matrículas para o 2.º grau³ técnico e regulamentou a abertura de matrícula para mulheres, determinada pela legislação.⁴

A mesma autora afirma que, na documentação analisada (Acervo do CEFETES, 2003; Lima, 2011), foram encontrados registros de matrículas desse público, nos cursos técnicos, a partir de 1970, para edificações, estradas, agrimensura, eletrotécnica, mecânica e metalurgia. Entretanto, estudos de Lima (2010; 2011) indicam a presença feminina, já nos anos de 1940, em cursos de alfaiataria, tipografia e encadernação.

Pinto (2006) também aponta registros da presença de mulheres na década de 1950 e destaca que essas matrículas estavam condicionadas ao curso de alfaiataria. Outras fontes documentais indicam também os cursos de tipografia e encadernação; assim, a legislação, à época, abria outras possibilidades para a profissionalização feminina, embora ainda a direcionando no que diz respeito ao que era “apropriado” para este segmento.

Instigadas pelas leituras dessas fontes primárias e pelas pesquisas acadêmicas, debruçamo-nos sobre os dados de matrículas das educandas da EJA do IFES *campus* Vitória e, em destaque, do curso técnico de metalurgia, no período de 2010 a 2015. Depreendemos que no primeiro semestre de 2015, o total de discentes matriculados nesse curso é de 239;⁵ desses, 162 são do sexo masculino e 77 do feminino. Isso mostra que a proporção de mu-

3. Nomeação do atual ensino médio, pela Lei n. 5.692/1971.

4. No registro à época da Ata do Conselho de Professores, datada do ano de 1971, o diretor comunica essa decisão: “O Sr. Presidente informa que no próximo ano será livre a escolha para o elemento feminino, pois não podemos alterar um dispositivo constitucional” (Acervo do CEFETES, 2003).

5. Esse quantitativo corresponde ao total de matriculados em todos os períodos do curso de

Iheres matriculadas no curso é de 32%, enquanto 68 % das matrículas atendem o público masculino. Os números apontam um quantitativo inexpressivo das estudantes inseridas nesse curso⁶ e vêm corroborar nossas inquietações a respeito das determinações sociais das relações de gênero que interditam a inserção feminina nos espaços educacionais de profissionalização e no mundo do trabalho, considerados “redutos masculinos”. Destacamos para efeito de comparação de dados que, no mesmo período, o total de matrículas em todos os cursos da EJA desse *campus* teve uma proporção de 52% das matrículas para o público feminino e 48% para o masculino.

Perante as reflexões postas até então, nossas inquietações se avolumam quando nos atentamos para a realidade da implementação do Proeja na Rede Federal (Machado, 2011), e em atenção maior ao *campus* Vitória, *locus* de nossa discussão. Estudos e pesquisas acadêmicas, advindos da parceria interinstitucional UFES/IFES⁷, inferem sobre os desafios de inserção do/as estudantes da EJA nessa instituição referenciada na sociedade capixaba como de excelência.

Essas pesquisas apresentam relatos substanciais de preconceito e de exclusão, sinalizando o “não lugar” da EJA nos IFES, e são corroboradas pela documentação produzida pelos grupos de pesquisa já indicados, bem como pelos depoimentos trazidos por gestores/as, docentes e discentes imerso/as no cotidiano escolar,

metalurgia que ingressaram no curso entre 2010/01 e 2015/01. Fonte: Sistema Acadêmico/IFES (2015).

6. O curso de Metalurgia é o único, dentre aqueles ofertados para a EJA nesse *campus*, na área direta de atuação industrial. Esse fato justifica o interesse em dar ênfase a esse curso específico na discussão proposta. Destacamos que os cursos ofertados para a EJA no *campus* Vitória são: Segurança do Trabalho (vespertino), Metalurgia, Edificações (em processo de extinção), Guia de Turismo e Qualificação profissional em Cadista para construção civil, todos no período noturno.

7. Configurada pelo grupo de pesquisa Capes/Setec/Proeja (2006a) com sua continuidade pela rede Observatório da Educação UFG/UFES/UnB (2012).

em momentos ímpar, como as reuniões pedagógicas, os conselhos de classe e inclusive nos Fóruns de EJA do Espírito Santo. Essas questões, se analisadas na perspectiva das relações de gênero, agravam ainda mais a problematização deste texto, uma vez que o público feminino é maioria no quantitativo total de matrículas da EJA. Se considerarmos outras variáveis, temos um percentual significativo de mulheres acima de 25 anos responsáveis pelo trabalho produtivo e reprodutivo nos seus domicílios.⁸

Outro destaque que merece reflexão, neste estudo, é a constante ameaça de extinção do curso de metalurgia pela coordenaria desse curso. Num momento de inserção orgânica da EJA no organograma do *campus* Vitória e de monitoramento de novo curso, ofertado pela coordenadoria do Curso Técnico em Guia de Turismo na modalidade EJA, há um esforço de construção coletiva junto à coordenadoria do Proeja, com docentes lotados/as nessa coordenação e empenhados/as nos estudos da EJA para maior qualificação dessa oferta.

Nesse contexto, as ações da coordenadoria de Metalurgia representam um total despropósito e um retrocesso, considerando as legislações vigentes (Brasil, 2006 e 2008) e o compromisso dessa instituição pública para com a sociedade capixaba. Destacamos, outrossim, que as ameaças de fechamento do curso de metalurgia não só expressam o desrespeito e a falta de compromisso com a educação de milhares de jovens e adultos desse país, como também a interdição do público feminino para atuação na área industrial, caracterizada até então pela predominância masculina. Interdição essa que, historicamente, vem acontecendo desde a implantação da educação profissional, apontada e denunciada neste trabalho.

8. Fonte: Sistema Acadêmico – IFES (2017).

Considerações finais

Historicamente, o trânsito das mulheres da esfera privada para a pública deu-se mediante o processo formal de escolarização. Assim, a escola, enquanto instituição, foi preponderante para o segmento feminino superar as barreiras impostas pelas determinações sociais das relações de gênero a que secularmente vem sendo submetido. Deve-se destacar, no entanto, o acesso restrito a essa escolarização, devido à seleção do currículo e de cursos e seu direcionamento, no que concerne à educação profissional, às atividades similares “ao seu universo doméstico”.

Denotamos várias determinações sociais que, ao longo da história, produziram a interdição da escolarização das mulheres, e que há ainda resquícios da divisão sexual do trabalho que se foi configurando quando da constituição dos papéis sociais na sociedade patriarcal. Embora notemos a progressiva expansão da participação da mulher no mundo do trabalho, essas ocupações nem sempre têm ocorrido de forma justa e igualitária, apontando os resquícios dessa cultura patriarcal. Por isso, acreditamos que não há como discutir sobre trabalho feminino se não for por meio da mediação da categoria gênero e via processos educativos, que possam mudar a ordem sustentada na subordinação e na dependência desse segmento populacional.

Inferimos que a conclusão do processo de escolaridade, em qualquer modalidade de educação, é requisito fundamental para o crescimento das mulheres em todas as esferas sociais. É necessário garantir a oportunidade de uma educação de qualidade tanto para as/os meninas/os quanto para a população de jovens e de adultos/as deste país. Considerar, portanto, que na educação escolar coexistem diferenças nas relações de gênero, assim como de classe e étnico-racial, configura-se uma abordagem necessária nas pesquisas educacionais, em uma sociedade diferenciada quanto

ao acesso à educação, à cultura e aos bens materiais. Ao se adotar um recorte de gênero nas análises educacionais, é possível edificar novas formas de pensamento isentas de diferenciação sexista, o que levará a práticas pedagógicas e sociais compatíveis com a nova posição do gênero feminino no mundo atual.

Referências

- ALGRANTI, Leila Mezan. “Mulheres enclausuradas no Brasil Colonial”. In HOLANDA, H. Buarque de e CAPELATO, Maria H. Rolin (orgs.). *Relações de gênero e diversidades culturais nas Américas*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; São Paulo: EDUSP, 2000.
- BRASIL. *Lei n. 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, Distrito Federal: Congresso Nacional. 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://Portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf. Acesso em 5 abr. 2018.
- _____. Congresso Nacional. *Decreto n. 2.208 de 1997*. Disponível em: http://Portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf. Acesso em 5 mar. 2017.
- _____. *Decreto n. 5.478 de 23 de junho de 2005*. Disponível em: http://Portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf. Acesso em 5 mar. 2017.
- _____. *Decreto n. 5.840 de 13 de julho de 2006*. Disponível em: http://Portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf. Acesso em 5 mar. 2017.
- _____. Edital Proeja/Capes/Setec n. 037/2006. Brasília: MEC/Setec, 2006a.
- _____. *Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2008. Seção 1, p. 01. Disponível em: <http://Portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lei11.892.pdf>. Acesso em 5 jan. 2018.
- BRUSCHINI, Maria Cristina A. e LOMBARDI, M. Rosa. “Trabalho, educação e rendimentos das mulheres no Brasil em anos recentes”. In HIRATA, Helena e SEGNINI, Liliana. *Organização, trabalho e gênero* (orgs.). São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2007.

- BRUSCHINI, Maria Cristina A. e LOMBARDI, M. Rosa (org.). *Articulação, trabalho e família: famílias urbanas de baixa renda e políticas de apoio às trabalhadoras*. São Paulo: FCC/DPE, 2000.
- CAPES/SIAPES. *Programa Observatório da Educação: rede UFG, UFES, UnB. SICAPES13769 – OBEDUC/CAPES/INEP*, 2012.
- CUNHA, Luís A. C. R. *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília, Distrito Federal: Flacso, 2000.
- _____. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília, Distrito Federal: Flacso, 2000a.
- ETFES. “Coordenadoria de Planejamento e Assessoria”. *O Visgo Eteviriano*. Vitória: ETFES, 1979.
- FERREIRA, Eliza B. et al. “A EJA integrada à educação profissional no CEFET: avanços e contradições”. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, v. 17. n. 35, Vitória: PPGE/UFES, 2011.
- FERREIRA, Maria José de R. *A inserção feminina na formação técnico-profissional: proposta de um programa estratégico para implementar sua participação nos cursos de Mecânica e de Eletrotécnica no CEFETES* (dissertação). Centro Federal de Educação Tecnológica, Vitória, 2003.
- FONSECA, Celso S. *História do ensino industrial no Brasil*, v. 01. Rio de Janeiro: SENAI, 1961.
- HIRATA, Helena. *Nova divisão sexual do trabalho? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade*. São Paulo: Boitempo, 2002.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *PNAD Contínua 2014*. Disponível em <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 30 mar. 2017.
- KÜENZER, Acácia. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1998.
- LIMA, Marcelo. *Memória e imagens do IFES: cronologia, digitalização e transcrição das principais fontes historiográficas da EAAES ao CEFETES*. Vitória: Ed. Autor, 2011.
- _____. *O desenvolvimento histórico do tempo socialmente necessário para a formação profissional*. Vitória: Ed. Autor, 2010.
- MACHADO, L. R. de S. *Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro*. 2. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

- MACHADO, M. Margarida. "A educação de jovens e adultos no Brasil pós Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública". *Em Aberto*, v. 22, p. 17, Brasília, nov. 2009.
- _____. "Avaliação da produção das pesquisas sobre o Proeja: impactos da implementação do programa". 34ª Reunião Anual da ANPEd, 2011. (mimeo)
- MANFREDI, Sílvia M. *A educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MATOS, Maria Izilda S. de. *Por uma história da mulher*. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2000.
- MEYER, Dagmar Estermann et al. *Gênero, sexualidade e educação: "olhares" sobre algumas das perspectivas teórico-metodológicas que instituem um novo G. E.* Rio de Janeiro: ANPEd/UFRJ, 2004.
- NADER, Maria Beatriz. *Mulher: do destino biológico ao destino social*. 2 ed. Vitória: DUFES/Centro de Ciências Humanas e Naturais, 2001.
- NOGUEIRA, Cláudia M. "As metamorfoses da divisão sexual do trabalho". In NAVARRO, Vera L. e PADILHA, Valquíria. *Retratos do trabalho no Brasil*. Uberlândia: EdUfu, 2009.
- OLIVEIRA, Edna C. de et al. "Sujeitos da educação de jovens e adultos no Proeja". *Simpósio Brasileiro Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação 2009*. Anais, v. 8, pp. 11-22. Vitória, [s. n.], 2009.
- PAIVA, Jane. "Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças". In OLIVEIRA, Inês Barbosa de e PAIVA, Jane (orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2009.
- PINTO, Antônio Henrique. *Educação matemática e formação para o trabalho: práticas escolares na escola técnica de Vitória de 1960 a 1990* (tese). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo: 2006.
- SANTOS, J. Alves dos. "A trajetória da educação profissional". In LOPES, Eliane Marta Teixeira et al (orgs.). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SILVA, Maria Beatriz Nizza. "A educação da mulher e da criança no Brasil Colônia". In STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria H. Câmara (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

- VEIGA, Cynthia Greive. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007.
- VILLELA, Heloísa de O. S. “O mestre-escola e a professora”. In LOPES, Eliane Marta Teixeira et al (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- WEINSTEIN, Bárbara. *(Re)Formação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964)*. São Paulo: Cortez: CDAPH-IFAN, 2000.