



INSTITUTO FEDERAL
Paraíba

Campus
João Pessoa

INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
– PROFEPT
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

CLARISSA FELIPE DE OLIVEIRA

“Ona Odara”:

**A INTERSECCIONALIDADE NA TRAJETÓRIA DE VIDA DE MULHERES
NEGRAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**



JOÃO PESSOA – PB
2025

CLARISSA FELIPE DE OLIVEIRA

“Ona Odara”:

**A INTERSECCIONALIDADE NA TRAJETÓRIA DE VIDA DE MULHERES
NEGRAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**



DISSERTAÇÃO submetida ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), linha de pesquisa: “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica”, em cumprimento aos requisitos institucionais para a obtenção do Título de **MESTRA**.

Orientador: Prof. Dr. José Washington de Moraes Medeiros

**JOÃO PESSOA – PB
2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Nilo Peçanha - *Campus* João Pessoa, PB.

- O48o Oliveira, Clarissa Felipe de.
“Ona Odara”: a interseccionalidade na trajetória de vida de
mulheres negras na educação profissional e tecnológica / Clarissa
Felipe de Oliveira. – 2025.
185 f. : il.
Inclui o Produto educacional: “Caminhos cruzados : a intersec-
cionalidade no ensino médio técnico-integrado”.
Dissertação (Mestrado – Educação Profissional e Tecnológica) -
Instituto Federal de Educação da Paraíba / Programa de Pós-Gradua-
ção em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), 2025.
Orientação: Prof^o. Dr^o José Washington de Moraes Medeiros.
1. Interseccionalidade. 2. Educação profissional e tecnológica
(EPT). 3. Mulheres negras na EPT. 4. Instituto Federal do Rio Grande
do Norte (IFRN). 5. Sequência didática. I. Título.

CDU 316.34:377-055.2(=013)

CLARISSA FELIPE DE OLIVEIRA

“Ona Odara”: A INTERSECCIONALIDADE NA TRAJETÓRIA DE VIDA DE MULHERES NEGRAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

DISSERTAÇÃO submetida ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), linha de pesquisa: “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica”, em cumprimento aos requisitos institucionais para a obtenção do Título de **MESTRA**.

Aprovado em 08 de setembro de 2025.

Membros da Banca Examinadora:

Prof. Dr. José Washington de Moraes Medeiros

Instituto Federal da Paraíba (ProfEPT/IFPB)

Orientador



Documento assinado digitalmente

BERNARDINA SANTOS ARAUJO DE SOUSA

Data: 16/09/2025 12:13:05-0300

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

Profa. Dra. Bernardina Santos Araújo de Sousa

Instituto Federal de Pernambuco (ProfEPT/IFPE)

Examinadora interna

Profa. Dra. Ilane Ferreira Cavalcante

Instituto Federal do Rio Grande do Norte (PPGEP/IFRN)

Examinadora externa



Documento assinado digitalmente

ILANE FERREIRA CAVALCANTE

Data: 17/09/2025 09:23:10-0300

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

Documento assinado eletronicamente por:

■ **Jose Washington de Moraes Medeiros, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 16/09/2025 07:21:26.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 15/09/2025. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifpb.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código 766083
Verificador: 2bf892ec55
Código de Autenticação:



“A realidade dos afro-brasileiros é aquela de suportar uma tão efetiva discriminação que, mesmo onde constituem a maioria da população, existem como minoria econômica, cultural e nos negócios políticos”.

Abdias Nascimento

(O Genocídio negro no Brasil: processo de um racismo mascarado)

“Enquanto encorajei mulheres negras a tornarem-se feministas ativas, foi-me dito que não devíamos apoiar mulheres feministas liberacionistas, porque o racismo era a força opressiva nas nossas vidas – não o sexismo. Para ambos os grupos eu disse a minha convicção, de que a luta para acabar com o racismo e a luta para acabar com o sexismo estão naturalmente entrelaçadas e fazê-las separar era negar uma verdade básica da nossa existência, que a raça e o sexo são ambas faces imutáveis da identidade humana”.

bell hooks

(E eu não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismo)

AGRADECIMENTOS

Este trabalho nasce da confluência entre a *luta* e o *afeto*, entre o *rigor acadêmico* e a *memória viva* que carrego no corpo. Sou mulher negra, lésbica, nordestina e candomblecista — e cada uma dessas marcas, longe de serem fardos, são também faróis que me guiaram por entre os silêncios e as ausências de um campo que, tantas vezes, tentou não me ver!

- Agradeço ao meu orientador, o Prof. José Washington de Moraes Medeiros, pela escuta atenta, pela confiança na minha travessia e por compreender que pensar interseccionalidade na Educação Profissional e Tecnológica é, também, um gesto político e ético. Sua orientação foi bússola em mar de ideias e incertezas.
- À minha família, que me ensinou a resistir antes mesmo que eu soubesse nomear a opressão, e cuja presença silenciosa ou ruidosa foi sempre abrigo.
- À minha esposa, parceira de vida e de sonho, que sustentou comigo os dias mais duros e multiplicou a alegria nos dias de sol.
- Aos amigos e amigas que estiveram ao meu lado com palavras, risos e presença - cada gesto de afeto foi alento e alimento. Aos colegas de turma, com quem compartilhei mais que leituras e prazos: partilhamos humanidade.
- Rendo também minhas reverências aos meus *ancestrais* e aos *Orixás*, cuja força me atravessa, e cuja sabedoria me ensina a caminhar com os pés na terra e os olhos voltados para o infinito.

Que esta Dissertação (ProfEPT/IFPB) seja mais do que um constructo acadêmico — que ela seja oferta, continuidade e promessa.

Axé!

RESUMO

Esta dissertação desenhou-se como missão social articulada, por sua vez, como jornada acadêmico-científica, cujo fulcro centrou-se sobre o fenômeno da interseccionalidade (*raça, classe, gênero, sexualidade* etc.), e seus aportes advindos do feminismo negro. A pesquisa foi situada na conjuntura e no plano de mundo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), e teve como refúgio geopolítico e sociocultural a realidade do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus Natal – Centro Histórico*, cujo objetivo foi *investigar a interseccionalidade na trajetória de vida (acadêmico-profissional) de mulheres negras, na conjuntura da Educação Profissional e Tecnológica*. Mulheres estas cujas vivências interseccionais atravessam as experiências educacionais e profissionais na EPT, dando margem para o desvelamento dos objetivos específicos da pesquisa, dentre os quais consta o empreendimento do Produto Educacional (PE), que materializa a *práxis* que guiou a presente investigação – uma Sequência Didática (SD), intitulada “*‘Caminhos Cruzados’: a interseccionalidade no Ensino Médio Técnico-Integrado*”, aplicada e avaliada no cenário do componente curricular de Artes, no Ensino Médio Técnico-Integrado do referido Campus. A pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, tipificada como bibliográfica, descritiva e exploratória, contou com entrevistas semiestruturadas com duas estudantes e duas profissionais da EPT (docente e técnico-administrativa) – IFRN, *Campus Natal – Centro Histórico*. Os resultados, matizados a partir da análise de conteúdo, evidenciam o quanto desigualdades estruturais atravessam o cotidiano da EPT, manifestando-se tanto nas práticas pedagógicas quanto nas relações intra-institucionais – ou na ausência delas. Mulheres negras, pessoas LGBTQIAPN+ e estudantes oriundas de contextos periféricos relataram experiências de impercepções político-organizacionais e/ou invisibilização sistêmica, resvalando-se em discriminação e silenciamento que se reverberam no cotidiano a partir de complexas teias de subalternização, fruto de imbricamentos de poder e opressões confluentes. Ao mesmo tempo, também eclodem estratégias de resistência, construção de redes de apoio/dororidade, e constante (re)afirmação identitária no espaço socioeducacional – “*Ona Odara*”. O estudo aponta que, embora a EPT/IFRN encampe princípios da diversidade/diferença, e se proponha inclusiva, dialética e arbitrariamente, acaba perseguindo e (re)produzindo, nas propulsões das forças inquisidoras do estado, as mesmas dinâmicas excludentes da sociedade colonialista, capitalista e patriarcalista a qual faz parte, urgindo políticas mais comprometidas com a equidade e com a valorização efetiva do bem comum à integridade humana. Defendemos, ao fim e ao cabo, que o reconhecimento das múltiplas *interseccionalidades* seja condição para a (re)construção de uma EPT verdadeiramente emancipatória, compatibilizando os fundamentos da formação omnilateral, e comprometida com a justiça social.

Palavras-chave: interseccionalidade; Educação Profissional e Tecnológica (EPT); mulheres negras na EPT; Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN); sequência didática para o ensino de Artes no Ensino Médio Técnico-Integrado.

ABSTRACT

This dissertation was designed as a social mission articulated, in turn, as an academic-scientific journey, whose fulcrum focused on the phenomenon of intersectionality (race, class, gender, sexuality, etc.), and its contributions from black feminism, situated in the conjuncture and in the world plan of Career and Technical Education (CTE), and had as a geopolitical and sociocultural refuge the reality of the Federal Institute of Rio Grande do Norte (IFRN), Natal *Campus* – Centro Histórico. Thus, its general objective is *to investigate the intersectionality in the life trajectory (academic-professional) of black women, in the context of Career and Technical Education*. These women whose intersectional experiences cross the educational and professional experiences in CTE, giving room for the unveiling of the specific objectives of the research, among which is the Educational Product (PE) enterprise, which materializes the praxis that guided the present investigation – a Didactic Sequence (DS), entitled *"Crossed Paths": intersectionality in Technical-Integrated High School*", applied and evaluated in the scenario of the curricular component of Arts, in the Integrated Secondary Technical Education of the aforementioned *Campus*. The field research, with a qualitative approach, typified as bibliographic, descriptive and exploratory, included semi-structured interviews with two students and two professionals of the CTE (teacher and administrative technician) of the IFRN, Natal *Campus* – Historic Center. The results, nuanced from content analysis, show how much structural inequalities cross the daily life of CTE, manifesting themselves both in pedagogical practices and in intra-institutional relations – or in the absence of them. Black women, LGBTQIA+ people, and students from peripheral contexts reported experiences of political-organizational imperceptions and/or systemic invisibility, slipping into discrimination and silencing that reverberate in everyday life from complex webs of subordination, the result of confluent power imbrication. At the same time, strategies of resistance, construction of support networks and constant (re)affirmation of identity in the socio-educational space – *"Ona Odara"* – also emerge. The study points out that, although the CTE/IFRN embraces principles of diversity/difference, and proposes to be inclusive, dialectical and arbitrary, it ends up pursuing and (re)producing, in the propulsions of the inquisitive forces of the state, the same excluding dynamics of the colonialist, capitalist and patriarchal society to which it is part, urging policies more committed to equity and the effective valorization of the common good to human integrity. We defend, at the end of the day, that the recognition of multiple intersectionalities is a condition for the (re)construction of a truly emancipatory CTE, making the foundations of omnilateral education compatible, and committed to social justice.

Keywords: Intersectionality; Career and Technical Education (CTE); black women in CTE; Federal Institute of Rio Grande do Norte (IFRN); didactic sequence for the teaching of Arts in Integrated Secondary Technical Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTB	Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses
CNE	Comitê Nacional de Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DIEESE	Departamento Intersindical de Estudos e Estatísticas
EMI	Ensino Médio Integrado
EP	Ensino Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETFRN	Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFB	Instituto Federal de Brasília
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IFE	Instituição Federal de Ensino
Ifes	Instituto Federal do Espírito Santo
IFPB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MA	Metodologias Ativas
MEC	Ministério da Educação do Brasil
PE	Produto Educacional
PIA	População em Idade Ativa
PNADC	Pesquisa Nacional em Domicílios Continuada
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
PPC	Projeto Pedagógico dos Cursos
ProfEPT	Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SEGEPI	Secretaria de Gestão de Pessoas do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SD	Sequência Didática
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública
TAE	Técnico Administrativo em Educação

UFBA	Universidade Federal da Bahia
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1	PRIMEIROS PASSOS: INÍCIO DO TRAJETO.....	13
1.1	A “Existência Teimosa”: natureza do fenômeno de estudo.....	13
1.2	“Forasteira de Dentro”: relevância do fenômeno do estudo.....	18
1.3	“O resto que sobra dentre os ‘iguais’”: Estado da Arte do problema de pesquisa.....	24
1.4	Objetivos.....	31
1.4.1	Objetivo Geral.....	31
1.4.2	Objetivos Específicos.....	31
2	CAMINHOS CRUZADOS: O MAPA DO PERCURSO METODOLÓGICO.....	34
2.1	A pesquisa sobre trajetória de vida: envergaduras biográficas sobre corpo e sociedade.....	34
2.2	Caracterização da pesquisa: aportes lógico-dimensionais da investigação....	36
2.2.1	Quanto à classificação: a natureza metodológico-evolutiva do trabalho.....	36
2.2.2	Quanto à abordagem: o <i>modus operandi</i> da pesquisa.....	37
2.2.3	Quanto à tipologia da pesquisa: “ferramentas” metodológicas para a efetivação do trabalho.....	38
2.3	Sobre o campo empírico e os sujeitos da pesquisa.....	39
2.3.1	O lócus da pesquisa sob o terreno genuíno de constituição do fenômeno.....	39
2.3.2	Quanto à amostragem da pesquisa: critérios para deflagrar a amostra.....	40
2.3.3	Mulheres negras no IFRN, campus Natal – Centro Histórico: a amostra do estudo.....	42
2.4	Mediação com sujeitos da pesquisa: a entrevista como “voz ativa” das mulheres negras.....	43
2.5	Dinâmica da interpretação dos resultados: a trajetória de vida e a análise de conteúdo.....	46
2.6	Prototipação do Produto Educacional (PE): do planejamento à ação no ensino.....	48
2.6.1	Tipologia do PE: adentrando o ensino de Artes – Sequência Didática sobre interseccionalidade como conteúdo transversal.....	51

2.6.2	Estruturação do PE: fases do planejamento da Sequência Didática para o ensino de Arte.....	51
3	TRILHANDO A ESPERANÇA: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) NO BRASIL.....	54
3.1	Ensejando rastros históricos.....	55
3.2	Sobre as diretrizes fundantes da EPT: edificando cenários.....	57
3.3	EPT e formação humana: rumos da educação como prática da liberdade....	60
3.3.1	Alimentando alianças: educação, escola e formação politécnica – enveredando por concepções inter-relacionadas sob o paradigma do trabalho.....	60
3.3.2	A racionalidade instrumental e a racionalidade comunicativa: o “fio da navalha” entre a opressão e a autonomia.....	63
3.3.3	Sentidos histórico-ontológicos sobre o trabalho como princípio educativo.....	66
3.4	Por uma escola antirracista: das ações afirmativas às metodologias ativas de ensino-aprendizagem.....	68
4	“TALVEZ PRECISEMOS DE UM NOME PARA ISSO”: INTERSECÇÃO ENTRE RAÇA, CLASSE, GÊNERO E SEXUALIDADE – (RE)APROPRIAÇÃO DOS SABERES SUBALTERNOS.....	71
4.1	Fechando passagens: sob domínios da sociedade patriarcal.....	73
4.2	Origens do gênero como categoria analítica.....	75
4.3	Teoria Crítica Racial aplicada à Educação.....	77
4.4	A (re)volta da subalternidade: o movimento do feminismo negro.....	79
4.5	Raça, gênero e classe nas relações sociais brasileiras.....	80
4.5.1	Interseccionalidade à brasileira.....	84
4.5.2	Relações étnico-raciais e de gênero na EPT.....	86
4.5.3	Mulheres negras, trabalho e EPT.....	87
5	“ONA ODARA”: A INTERSECCIONALIDADE NA TRAJETÓRIA DE VIDA DE MULHERES NEGRAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – ENCAMPANDO O INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN).....	88
5.1	Perfil de alunas e servidoras negras do IFRN, <i>Campus</i> Natal – Centro Histórico.....	89
5.2	As subjetividades e as vivências das mulheres frente às categorias analíticas de gênero, raça e classe.....	106

5.2.1	A construção do gênero sob o prisma interseccional.....	108
5.2.2	A relação das mulheres com o IFRN: pertencimento e percepções.....	123
5.3	A concepção das mulheres sobre sexualidade em relação à interseccionalidade de suas trajetórias de vida.....	129
5.4	O Produto Educacional: Sequência Didática “Caminhos cruzados”: a interseccionalidade no Ensino Médio Técnico-Integrado”.....	138
6	“COMO PEGADAS NA AREIA”: MARCAS DE A LUTA CONTINUA.....	141
	REFERÊNCIAS.....	147
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (ALUNAS).....	165
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (SERVIDORAS).....	169
	APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E VOZ (TAUIV).....	169
	APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (ALUNAS).....	175
	APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (SERVIDORAS).....	178

1 PRIMEIROS PASSOS: INÍCIO DO TRAJETO

Iniciando esta missão social articulada como jornada acadêmica, esta primeira seção do texto reflete a natureza do fenômeno de estudo (interseccionalidade), no sentido de situá-lo em um panorama conjuntural, bem como sintonizá-lo no plano de mundo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tendo como refúgio geopolítico e sociocultural a realidade do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN).

Nessa toada, esta seção reflete sobre a contextualização do tema, a justificativa do estudo, o estado da arte do problema de pesquisa e, como arremate deste primeiro instante, os objetivos da pesquisa. Mais adiante, na seção seguinte, o texto percorre nuances epistêmico-metodológicas que fundam o trabalho nas bases científicas válidas, notadamente, na área das Ciências Humanas – Ensino.

1.1 “A Existência Teimosa”: natureza do fenômeno de estudo

Nas ruelas e alamedas da vida societal brasileira, sujeitos, grupos e classes¹ inter cruzam-se em espectros de complexidades que entrelaçam territorialidades urbanas, fronteiras de (des)igualdades sociais, distintivos (des)níveis educacionais, raças e etnias interpostas, com provável predominância de pessoas negras e pardas, (in)diferenças de gênero e sexualidade, entre outros aspectos minoritários.

Acreditamos que esse *caminho* – *Ona*, no idioma Iorubá – entre becos e vielas, pode ser construído de um modo *bonito* – *Odara*, também no idioma Iorubá. A beleza do trajeto, claro, depende das ações tomadas num plano individual, mas está mais fortemente ligada ao que se faz das ações concretas tomadas em direção à equidade social, à igualdade econômica e ao reconhecimento jurídico de pessoas diversas, divergentes da vertente de poder perpetuado pela colonialidade.

Nesses cenários, indivíduos habitam em diferentes alturas das vias que cortam uma cidade/sociedade, alguns e algumas se estabelecem nos centros, lugares onde avenidas largas perfilam o trânsito da *pólis*, uma movimentação mais livre, facilitada e fascinada da *ágora*. Já às margens das cidades, geralmente, com ruas irregulares, desmedidas, desmerecidas e

¹ Neste momento do texto diferenciamos grupos sociais e classes sociais por considerarmos que as classes sociais, no aspecto socioeconômico, não são homogêneas. Assim como os grupos de pessoas podem ser classificados sob diversos prismas, não somente o econômico, por exemplo: gênero, sexualidade, raça. Portanto, cabe informar que para facilitar a experiência do leitor que a partir deste momento utilizaremos o termo “grupos” ou “população” para tratar de aglutinação de pessoas sob um mesmo prisma simbólico-representativo, e “classe” para nos referirmos aos aspectos socioeconômicos, mais objetivamente, posses e condições materiais.

esquecidas, com pouca ou nenhuma infraestrutura e/ou manutenção, habitam os demais – ou “*os outros dos outros*”. A periferia da sociedade é forjada por encruzilhadas labirínticas, entremeadas por desajustes espaço-temporais e emaranhada por profundas idiossincrasias, a exemplo do racismo ambiental² e diversos outros matizes de injustiça social que permeiam a (des)ordem das múltiplas e distintivas realidades brasileiras.

A formação e o crescimento das periferias urbanas, por exemplo, contam com a contribuição da gentrificação³ de centros das cidades de grande e médio porte. Segundo Marco *et al.* (2020, p. 2) a ocupação dos centros urbanos por moradores de classes sociais diversas, até o início do século XX, passou a dar lugar a espaços exclusivos para as elites econômicas e excludentes de pessoas pobres, “[...] aqueles que tradicionalmente fogem à construção eurocêntrica e colonial do homem”, contando com investimentos do Estado não observados nas faixas periféricas das cidades, expondo desigualdades e aprofundando os abismos entre as classes sociais na América Latina.

Neste ínterim, quanto mais distantes do “centro” posicional a partir do qual se regram as bases do espaço público como privilégio dos “*iguais*”, os outros “*diferentes*” orbitam as mazelas da “existência teimosa”, resistente e evidente de sua própria subalternização, cravejando grupos minoritários da população de atravessamentos sócio-históricos coisificantes e coercitivos.

Por este ângulo, as periferias da sociedade às quais nos referimos são perpassados por espaços/condições de subalternização sob os estratos sociais: grupos inferiorizados por sua constituição étnico-racial, gênero, geração, condição econômica, formação educacional e/ou acesso a bens culturais, origem geográfica (pertencimento), sexualidades, e toda sorte de características ou situações que os tornem dissidentes em relação ao padrão hegemônico eurocentrado, masculinizante e masculinizado (Akotirene, 2019). A existência dos “outros dos outros”⁴ é suplantada diante do que se reconhece como padrão universal, à imagem e semelhança do colonizador, e suas formas de domínio aos moldes do Norte global.

² A expressão busca evidenciar as discrepâncias dos efeitos das condições ambientais, sejam elas consequências naturais ou antrópicas, entre comunidades vulnerabilizadas e a elite socioeconômica. Dessa maneira denuncia as desigualdades enfrentadas por comunidades periféricas e outras populações marginalizadas em decorrência da exclusão sociopolítica e socioambiental de tais comunidades, relegando-as à realidades indignas de vida (Silva, 2025).

³ A gentrificação faz parte dos fenômenos que abarcam a urbanização. O termo aqui é usado para referir-se aos processos de mercantilização e especulação imobiliárias de forma a encarecer o custo de vida nos centros urbanos, afastando a população mais pobre para faixas periféricas das cidades (Marco *et al.*, 2020).

⁴ Em sua argumentação baseada no conceito hegeliano de “outro”, Simone de Beauvoir estabeleceu que a mulher se coloca como a oposição em relação ao homem, no que diz respeito às construções de padrões sociais que levam o masculino como referência. Nesta retórica, Beauvoir pensou na mulher como um grupo essencialmente branco, pois não considerou o aspecto da raça. Grada Kilomba eleva o raciocínio de Beauvoir incluindo o fator

Portanto, pessoas subalternizadas são aquelas dominadas, expropriadas, exploradas e estigmatizadas etc. pela lógica do sistema capitalista, matriz de poder colonizador e patriarcal que autoengrena, restabelece, perpetua o ordenamento de seus próprios interesses. Sendo o capitalismo um sistema estruturado para manutenção das condições de acúmulo de capital, apoiado na miséria de muitos para promover e manter a riqueza de poucos, conta com eixos estruturantes de poder, por exemplo, em relação, à raça, ao gênero, à classe, à sexualidade etc.

Na outra ponta, os eixos de poder subjuguam tantas outras pessoas usando os mesmos critérios, e podem ser mais adequadamente tratados como *eixos de opressão* (Crenshaw, 2002). As opressões, por sua vez, em escala individual (microcosmo) e coletiva (macrocosmo), violam e promovem o controle da autonomia sobre corpos, pensamento e ação, atrofiando movimentos emancipatórios que poderiam romper com a tradição da exploração da colonialidade, do patriarcado e do capitalismo – tentáculos de uma mesma atmosfera reificadora da liberdade humana.

Neste ângulo, a compreensão sobre as opressões suplantadas sobre pessoas subalternizadas não poderia se furtar de sua complexidade imanente. Afinal, partindo da perspectiva do sujeito, inteiro, apesar de inacabado (Freire, 2003), a análise individual de suas características sociais seria incompleta, uma vez que elas não afetam somente as vivências individualmente. Considerando essa indivisibilidade do ser e de sua experiência social, intelectuais negras – Gonzalez (2020), Collins (2000), Crenshaw (1989), Akotirene (2019), dentre outras -, em épocas distintas, refletiram sobre a análise conjunta dos eixos de opressão, e como suas repercussões afetam a vida das pessoas a estes submetidos.

Em correspondência a este contexto, o conceito de interseccionalidade, referente à interação de dois ou mais fatores sociais que caracterizam um ser-humano, e como tais fatores se comportam diante da estrutura social, foi concebido para amparar o entendimento sobre eixos de opressão relacionados à gênero (*mulher*), raça (*negritude*), e classes sociais menos favorecidas (*pobreza*). Conforme posto, tais fatores ou marcadores sociais referem-se ao gênero, à raça ou etnia, à sexualidade, à classe, dentre outros componentes que confluem em

racial na equação, ao propor que a mulher negra, por seu gênero, assume o papel de oposto do homem, mas não é oposto à mulher branca, em função de sua raça. Ou seja, sua divergência do padrão masculino universal é dupla e múltipla, sendo o “outro” do outro. Politicamente, a mulher negra frequentemente é sub-representada ou não é representada pelos movimentos feministas, hegemônicos; ou pelos movimentos negros, masculinizados. Consequentemente, encontra dificuldade para abrir espaços para sua emancipação social, apesar de estar integrada à sociedade num espaço marginal em função do seu gênero e raça, desdobrados na estratificação social. Sendo uma forasteira de dentro em seus espaços de vivências (Beauvoir, 1980; Kilomba, 2008; Collins, 2000).

suas mais diversas combinações nas vivências das pessoas, afetando-as em conjunto, de forma a resultarem em desigualdades ou vantagens (Crenshaw, 1989).

Inicialmente, o conceito foi sistematizado no campo das Ciências Jurídicas, especificamente, pela feminista negra estadunidense Kimberlé Crenshaw, em 1989, que o propôs como ferramenta teórico-metodológica para discutir e descrever a alteridade interseccional das mulheres negras e sua posição marginalizada na sociedade, com o intuito de evitar e combater as violências sofridas por essas mulheres em suas comunidades (Assis, 2019).

Apesar de ser um conceito em disputa, e ainda criticado por aqueles/as que o entendem como uma pauta identitária e longe dos problemas centrais, sem compreender, é claro, que a interseccionalidade trata justamente de opressões estruturais intercruzadas (Collins; Bilge, 2021), a interseccionalidade é uma ferramenta valiosa de análise, em situações nas quais a concomitância ou confluência de opressões não poderia ser entendida de forma separada, sem que houvesse perdas para a construção do conhecimento, como é o caso das trajetórias de vida de mulheres negras, em suas múltiplas manifestações existenciais como sujeito ontológico-histórico e sócio-político.

De acordo com a pensadora brasileira e ativista negra Akotirene (2019, p. 17), o uso da interseccionalidade com base epistemológica decolonial e assentada no feminismo negro, longe do esvaziamento promovido por feministas brancas e eurocêtricas, e, dessa forma, convenientemente adotado por órgãos consultivos que se valem do conceito para propor “políticas públicas cumulativas, transversais e proformas, de suposto caráter interseccional, antidiscriminatório”, é fundamental para pensarmos resistências e lutas dentro de um sistema estruturalmente racista, patriarcal-capitalista, androcêntrico, fálico-machista, sexista, capacitista, etarista, LGBTQIAPN+fóbico⁵, cuja matriz de poder promove sucessivas e indiscriminadas opressões históricas contra minorias sociais– “os outros dos outros”.

Isso posto, quando falamos de mulheres negras, identificamos que, diante de uma estrutura social que perpetua o racismo, o capitalismo e o cisheteropatriarcado ocidental⁶, a interação entre os marcadores sociais de “gênero” (*mulher*) e “raça” (*negra*) são suficientes

⁵ A sigla em questão (LGBTQIAPN+) refere-se aos espectros de condições/orientações sexuais e de identidades de gênero humanos abarcados pelos movimentos sociais até o momento. Abrange pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, Não-binárias e mais. A junção da sigla ao sufixo *fóbico* dá conta dos preconceitos, discriminações e violências direcionadas a essas pessoas.

⁶ O cisheteropatriarcado é a lógica social e política que torna a cisgeneridade, a heterossexualidade e a masculinidade, eixos de poder em relação ao que se considera seus opostos: a transgeneridade ou a não-binariedade de gênero, a não-heterossexualidade e o que se interpreta como feminino. A ideologia cisheteropatriarcal no ocidente determina o outro como inferior e, ao mesmo tempo, uma ameaça à hegemonia ideológica que a comporta (Nascimento, 2021a).

para relegá-las a um lugar inferior na sociedade, reforçando e mantendo a exploração de “classe” (*pobre*).

Esta carga histórico-contemporânea marca a realidade, transpassa e afeta mulheres negras e outras minorias sociais, na maior parte dos seus espaços de circulação pública, sejam estes estatal-institucionais, comunitário-religiosos, socioculturais etc., especificamente, perpassados por trajetórias escolares, acadêmicas e profissionais, aqui situados na conjuntura da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Mesmo considerando os avanços conquistados através das lutas históricas que defendem a paridade de oportunidades (equidade de gênero)⁷ e denunciam opressões (violência simbólica etc.), a exemplo dos movimentos por direitos das pessoas negras, mulheres, pessoas LGBTQIAPN+, dentre outros grupos políticos minoritários, o cenário discriminatório ainda é mais gritante do que os esforços empreendidos para possibilitar equidade de oportunidades às pessoas dissidentes às normas cisheteropatriarcais.

Sabemos que o cerne da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), epistemologicamente, fundamenta-se na *práxis* entre “trabalho” e “educação”, subsidiando o “trabalho como princípio educativo”, característica recorrente que se reflete na grande utopia (trans)formativa da EPT, inter-relacionando os processos educativos (a exemplo do currículo, da didática, da metodologia de ensino-aprendizagem, da avaliação etc.) ao mundo do trabalho e suas circunstâncias referenciais concernentes à profissionalização, e suas repercussões ontológico-sociais.

No entanto, para além de sua identidade formativo-educacional, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) também pode ser compreendida como um campo epistemológico das Ciências da Educação. Nesse campo, torna-se necessário investigar fenômenos humanos e sociais frequentemente marginalizados, isolados ou silenciados — como as relações de gênero e étnico-raciais historicamente oprimidas — que atravessam o cotidiano das comunidades escolares e acadêmicas da EPT (Kuenzer; Grabowski, 2016; Cavalcanti, 2016 apud Conceição, 2021). Essa lacuna epistemológica pode estar relacionada à dualidade educacional que marca a história da EPT, resultado de uma percepção hierarquizante que subalterniza a formação profissional em relação à formação geral (Ramos, 2014).

⁷ A equidade, enquanto conceito, remete a uma ideia de igualdade que considera as diferenças. Quando inserimos o gênero neste contexto, estamos tratando dos processos, formais e materiais, que garantiriam às mulheres de todas as raças e étnicas, condições de serem sujeitas políticas, com autonomia e liberdade. A equidade de gênero pode ser analisada através das lentes de uma reparação histórica devida em função dos aprisionamentos provocados pelos ditames de uma sociedade hegemonicamente cisheteropatriarcal, fortemente estruturada e estruturante do capitalismo, resultando na ideia de que às mulheres somente cabe uma existência subalternizada (Lagarde, 1996 *apud* Lisboa, 2010; Lisboa, 2010).

Desta feita, pessoas diversas e disformes aos padrões da cisheteronormatividade⁸, não-brancas, que enredam performances de gênero e sexualidade destoantes, também existem na EPT, povoando espaços e constituindo categorias e segmentos institucionais possíveis: alunes, servidores, funcionáries⁹ de empresas de mão-de-obra terceirizada, comunidade externa. Dessa forma, faz-se oportuno investigar “gênero e diversidade”, como atributos ontológicos e socioculturais integrados à assunção da formação humana e integral *na EPT e com a EPT*.

Sendo assim, esta pesquisa busca entender a interseccionalidade na trajetória de vida de mulheres negras na EPT, tanto em relação aos desafios postos pelas desigualdades estruturais, quanto relativos às suas potências e resistências.

Para conduzir esta jornada investigativa, relembremos das ferramentas ancestrais daquelas e daqueles que deram “suor, lágrimas e sangue ao gosto do Mar” (Akotirene, 2019, p. 26), e que foram capazes de transmitir os recursos necessários aos mais novos para que estes pudessem transmutar o sofrimento inimaginável em trilhas possíveis de existências inteiras.

Acreditamos, portanto, que o *Ona – caminho* das mulheres negras na EPT – é navegado/trilhado a grande custo, mas que também pode ser *Odara – bonito/próspero* para aquelas que precisam e desejam nele avançar. Assim, esta pesquisa tratou das trajetórias interseccionais das mulheres na EPT, com a perspectiva real das intempéries opressivas entrecruzadas que as atingem, como também com o entendimento e a esperança de que o trajeto possa ser “*Ona Odara*” – *caminho bonito*.

Isso posto, no que concerne à pertinência da investigação no cenário da EPT, as razões pelas quais a pesquisa se justifica na área do Ensino serão arguidas na seção a seguir.

1.2 “Forasteira de Dentro”: relevância do fenômeno de estudo

Estando posicionada no lócus fronteiro da “forasteira de dentro” (Collins, 2000), ou seja, inserida política e socialmente em suas comunidades, mas com demandas suprimidas em

⁸ Este conceito trata de um conjunto de relações estruturais e de poder que naturaliza e regulamenta o gênero, o sexo de nascimento e a sexualidade, de forma a pressupor que as pessoas são sempre cisgêneras, ou seja, que se identifica com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer, e compulsoriamente heterossexuais, pessoas que se relacionam e/ou se sentem atraídas apenas por pessoas de outro sexo e/ou gênero binário. Por conseguinte, exclui da “normalidade” pessoas que não se adequam às normas tradicionais postas, cujas identidades sexuais e/ou de gênero foram deslocadas, a exemplo de transexuais, homossexuais, bissexuais, não-binárias etc. (Morera; Padilha, 2017; Lima, 2021; Sá; Szylit, 2021).

⁹ A escolha pela utilização da letra *e* no lugar de *a* e *o* para tratar dos substantivos é coerente com a intenção de incluir no panorama discutido as pessoas não-binárias. A linguagem inclusiva, como são chamadas as alternativas à binariedade da língua portuguesa e de outras línguas latinas, não é de uso obrigatório. Permite que os textos e falas abriguem um público mais amplo, sem retirar da língua oficial suas prerrogativas dentro do que se entende por “língua culta” (Menezes, 2023).

relação à raça ou ao gênero ou à sexualidade ou à classe etc., fatores lidos de forma indissociada, a mulher negra transita nos “não-lugares” estabelecidos por ditames colonialistas-eurocêtricos.

Mas até quando é possível sustentar o insustentável? A negação da complexidade da mulher negra é também a negação de sua plena realização enquanto ser humano. Gonzales (2020, p. 77) nos fala sobre a necessidade de verticalizar as discussões epistemológicas sobre a mulher negra, enfatizando a seguinte distinção:

O fato é que, enquanto mulher negra sentimos a necessidade de aprofundar a reflexão, ao invés de continuarmos na repetição e reprodução dos modelos que nos eram oferecidos pelo esforço de investigação das ciências sociais. Os textos só nos falavam da mulher negra numa perspectiva socioeconômica que elucidava uma série de problemas propostos pelas relações raciais. Mas ficava (e ficará) sempre um resto que desafiava as explicações.

Afinada com Gonzales (2020), Crenshaw (1989, p. 40), crava o seguinte argumento: “[...] as concepções operativas de raça e sexo se tornam ancoradas em experiências que, na realidade, representam apenas um subconjunto de um fenômeno muito mais complexo” – o referido fenômeno corresponde à interseccionalidade.

O desafio de explicar o que não é compreendido na cosmovisão hegemônica da branquitude também recai sobre a mulher negra. Apontar ao subalternizado a responsabilidade por sua condição social e política é uma tendência da sociologia brasileira, segundo Gonzales (2020). A academia brasileira, por mais comprometida que seja com a ciência e com a ética, não consegue liberar-se das “astúcias da razão ocidental” (Gonzales, 2020, p. 31).

Diante disso, Akotirene (2019, p. 24) ratifica que a alteridade da mulher negra se situa no fulcro da interseccionalidade e delimita seu poder de agência sobre questões estruturais às quais está sujeita:

[...] costumam usar a interseccionalidade como correspondente às minorias políticas ou à diversidade, chegando mesmo a questionar a agência da mulher negra, como se encruzilhada fosse tão somente o lugar da decisão da vítima: levantar-se ou continuar caída? Sentir ou não as feridas da colonização? É da mulher negra o coração do conceito de interseccionalidade.

Longe dos reducionismos impostos pela perpetuação das ferramentas do colonialismo – a colonialidade –, Akotirene (2019, p. 19) ratifica a essência complexa e afiada da interseccionalidade, a partir da seguinte ênfase:

A interseccionalidade visa instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado - produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais.

A percepção interseccional apresenta-se como questão vital para a complexa reflexão sobre os fenômenos que permeiam as trajetórias de vida das mulheres negras. Sendo assim, a perspectiva sensível sobre o lugar social dessas mulheres, proporcionada pelo ponto de vista privilegiado da própria autoria deste trabalho, que faz parte desse mesmo grupo/lugar social, pode ser valiosa para os desdobramentos e interpretações decorrentes desta investigação.

Em compasso a tudo isso, como investigação, a ideia do tema surgiu de inquietações da própria pesquisadora, mulher negra, ex-aluna e trabalhadora da EPT, agente sensível de jornadas através das quais pode sentir com mais propriedade como os caminhos da vida acadêmica e profissional são inter cruzados pelo racismo, sexismo, lesbofobia etc.

Nesta seara, o estudo também parte da sororidade relacionada à observação empírica da realidade, na qual outras mulheres negras desbravam os desafios nos processos de ensino-aprendizagem e no trabalho, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), cuja estrutura histórica tende a privilegiar pessoas com marcadores sociais que se encaixam no padrão eurocêntrico-patriarcal hegemônico (Oliveira; Medeiros, 2024).

Sendo assim, tornou-se questão primordial para nós a compreensão sobre a relação causa-efeito da interseccionalidade na trajetória de vida da mulher negra na EPT, cuja racionalização pode contribuir para que a existência e a resistência não seja um processo tão solitário para mulheres negras, na perspectiva de materializarmos e compartilharmos experiências de *dororidade*¹⁰ como movimento e atitude de solidariedade.

Ademais, a construção do conhecimento sobre gênero e sexualidade, raça/etnia e, especificamente, interseccionalidade, adequa-se aos objetivos do Mestrado Profissional em Educação Profissional em Rede Nacional (ProfEPT), mais especificamente à Linha de Pesquisa “Práticas Educativas em EPT”, cujo foco nas estratégias transversais e interdisciplinares no ensino da EPT objetiva a promoção de práticas educativas e desenvolvimento de currículo

¹⁰ O conceito criado pela professora Vilma Piedade, no livro *Dororidade*, de 2017, carrega afeto e contestação ao indicar que a prática da *sororidade* não basta às mulheres negras. A luta contra o machismo e o racismo são questões centrais do termo, conforme nos conta Piedade (2017, p. 17): “A sororidade parece não dar conta da nossa pretitude. Foi a partir dessa percepção que pensei em outra direção, num novo conceito que, apesar de muito novo, já carrega um fardo antigo, velho, conhecido das mulheres: a Dor – mas, nesse caso, especificamente, a Dor que só pode ser sentida a depender da cor da pele. Quanto mais preta, mais racismo, mais dor”.

pertinentes e alinhados às diretrizes fundantes da Educação Profissional e Tecnológica: trabalho como princípio educativo e pesquisa como princípio pedagógico, na busca pela formação omnilateral de estudantes.

Assim, referente à linha de pesquisa aludida, esta investigação encaixa-se no escopo do Macroprojeto 2 – “*Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT*” que, inserido na linha de pesquisa supracitada, reúne pesquisas que tratam das relações de ensino e aprendizagem atravessadas por elementos de diversidade social. Com isso, fomenta discussão sobre relações étnico-raciais e questões de gênero no ambiente escolar-acadêmico, bem como a ligação desses com as práticas do mundo do trabalho, por exemplo (MEC, 2022). Além disso, esta investigação abriga-se, por sua natureza, no Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero (*LogunGen*) do Instituto Federal da Paraíba (IFPB).

Dessa forma, trazer à tona fenômenos situados nos eixos sobre inclusão e diversidade, apreendidos e resvalados a partir de especificidades sobre aspectos importantes presentes nos espaços formais e não-formais da educação, possibilita abertura de caminhos para que temas histórico-sociais sobre minorias na Educação/Ensino sejam emblemáticos de forma transversal, inter, multi e transdisciplinar, a partir de conteúdos “vivos”, interpostos em currículos “abertos” na EPT, além de contribuir para a ampliação dos conhecimentos sobre as relações da educação *com e para* o mundo do trabalho, em suas faces e facetas dialéticas.

Como razão social, esta pesquisa é coerente com o fortalecimento das ações institucionais que promovem o antirracismo, tanto na esfera penal, quanto na esfera civil. No que pese à esfera penal, a legislação brasileira, por meio da Lei nº 7.716/1989, criminaliza a discriminação, o preconceito e a injúria (atualização dada pela Lei nº 14.532/2023) étnico-racial, por motivo religioso ou de nacionalidade, prevendo pena de reclusão de 2 a 5 anos e multa. No entanto, entende-se que para desfazer a prática do racismo de modo sustentável, são necessárias outras medidas para além da punição.

Sendo assim, subsidiam a prática antirracista leis que incluem o ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena nos currículos escolares (Lei nº10.639/2003 e 11.645/2008)¹¹, alterando os currículos nacionais estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases (LDB - Lei nº 9.394/1996).

¹¹ As Leis nº10.639/2003 e 11.645/2008 abriram espaço para criação de iniciativas político-pedagógicas na forma de núcleos de estudo, a exemplo do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) e do Núcleo de Estudos em Gênero e Diversidade (NEGEDI), existentes no IFRN e em diversas outras IFEs. No IFRN, em particular, o NEABI foi regulamentado em 2011 através da nº 17/2011 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da instituição. Ambos os núcleos realizam trabalho educativo (Freire, 2005) no sentido de expandir a construção de conhecimentos sobre cultura afro-brasileira e indígena, diversidade de gênero, sexualidade e inclusão na diversidade.

Em termos de acesso, a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas) reserva para estudantes de escolas públicas 50% do total de vagas disponíveis em cada processo seletivo para ingresso em universidades e instituições federais de ensino. Além disso, prevê desdobramentos para a ocupação dessas vagas em função da proporção populacional de pessoas pretas, pardas, indígenas, quilombolas ou com deficiência, conforme dados do último censo realizado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na localidade da Instituição Federal de Ensino (IFE). Atualmente, a Lei de Cotas passou por alteração através da Lei nº 14.723/2023, e inclui nas possibilidades de acesso vagas em pós-graduações *stricto sensu* oferecidas pela Rede Federal de Ensino.

Nessa mesma toada, em 2014 foi sancionada a Lei nº 12.990, que reserva 20% das vagas totais de concursos públicos para pessoas negras, no âmbito da administração pública federal, direta ou indireta, empresas públicas e de sociedades de economia mista controladas pela União.

A Portaria Normativa nº 4/2018, do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão é utilizada como referência para regulamentar os procedimentos de aferição de raça ou etnia de candidates que buscam acesso a vagas de concursos públicos, com base na lei de acesso mencionada acima. No caso da aferição realizada para ingresso em IFs, cabe a cada instituição regulamentar o funcionamento das bancas de heteroidentificação racial, conforme suas particularidades, mas é costumeiro utilizar como prumo a Portaria Normativa mencionada. No caso do IFRN, o Conselho Superior (Consup), aprovou o Regulamento das Ações Afirmativas sobre os Processos de Heteroidentificação através da Resolução nº 88/2022.

No que tange ao direito à liberdade de expressão de gênero nas Instituições de Ensino (IE), condição consonante aos princípios democratizantes garantidos em constituição, no Brasil e internacionalmente, a Resolução nº 2/2023, do Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, *Queers*, Intersexos, vinculado ao Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, estabelece parâmetros para que as IEs garantam o acesso e a permanência de pessoas cuja identidade de gênero não seja reconhecida socialmente dentro dos padrões cisheteronormativos (CNLGBTQIA+, 2023).

A seguir, apresentamos uma síntese histórico-jurídica com os principais dispositivos legais contra o racismo e em prol da inclusão e do respeito às minorias sociais, no Brasil.

Quadro 1 – Principais dispositivos legais ou normativos antirracistas e inclusivos no Brasil

DISPOSITIVO LEGAL	EMENTA
Lei nº 7.716/1989	Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor (Lei do Racismo ou Lei do Crime Racial)
Lei nº 10.639/2003	Altera a LDB para incluir a obrigatoriedade do ensino de "História e Cultura Afro-Brasileira" nos currículos da Rede de Ensino.
Lei nº 11.645/2008	Altera a LDB, já alterada pela Lei nº 10.639/2003, para incluir a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos currículos da Rede de Ensino.
Lei nº 12.711/2012	Garante o ingresso de estudantes de escolas públicas, pessoas negras, indígenas e quilombolas a 50% das vagas nas IFEs (Lei de Cotas).
Lei nº 12.990/2014	Garante o acesso de pessoas negras a 20% das vagas de concursos públicos federais.
Portaria Normativa nº 4/2018-SEGE/MP	Regulamenta o procedimento de heteroidentificação para o preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais, nos termos da Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014.
Resolução nº 88/2022-Consup/IFRN	Aprova o Regulamento das Ações Afirmativas sobre os Processos de Heteroidentificação no âmbito do IFRN.
Lei nº 14.532/2023	Equipara a Injúria Racial ao crime de Racismo, alterando a Lei nº 7.716/1989
Lei nº 14.723/2023	Inclui a pós-graduação <i>stricto sensu</i> na Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012)
Resolução nº 2/2023 - CNLGBTQIA+	Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis, mulheres e homens transexuais, e pessoas transmasculinas e não binárias - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais – nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Desta feita, maximizando a perspectiva sobre a relevância desta pesquisa para a sociedade, entendemos que a produção de conhecimentos que favorecem a formação do sujeito histórico, pautada na *polinização* da consciência autônoma e, portanto, na *politização* do mundo a partir de aprendizagens crítico-reflexivas, ultrapassa os vieses positivistas do conhecimento, incluindo, a racionalidade instrumental e seus parâmetros tecnicistas e hegemônicos que coisificam o saber, doutrinam os processos educativos, e tipificam a técnica e a ciência como a ideologia que tangencia a EPT.

Isso posto, a ampliação dos horizontes de saberes favorece a formação integral de cidadãos e cidadãs críticos, cientes de seu papel ontológico e político face à sociedade, cumprindo um dos objetivos sociais dos Institutos Federais (Damasceno, 2021), e devolvendo à sociedade benefícios duradouros na assunção de pessoas mais maduras e aptas a lidarem com as complexidades e descontinuidades da vida.

Dessa forma, abordar uma problemática relacionada à trajetória de vida das mulheres negras no âmbito formativo-cultural da EPT torna-se desafiador por sua transversalidade na educação, e relevante por sua materialidade na realidade vivida, na mesma proporção em que viabiliza uma melhor compreensão sobre a (in)visibilidade de sujeitos sociais (mulheres negras) tão secundarizadas por esquemas de um poder secularizado, estrutural e sistemicamente tão segregador e avassalador sobre os gêneros, os corpos e os comportamentos dos “diferentes” – o resto que sobra dentre os “iguais”.

Destarte, considerando as razões científica, pessoal e social que se alocam na gênese da investigação, conforme discutido anteriormente, partiremos para a reflexão sobre a problemática da pesquisa, conforme desenhada a seguir.

1.3 “O resto que sobra dentre os ‘iguais’”: Estado da Arte do problema de pesquisa

Condizente e consequente à relevância da investigação desdobrada anteriormente, o levantamento sobre o estado da arte do problema da pesquisa subsidia-se em produções acadêmico-científicas, com a finalidade de selecionar estudos relacionados à problemática proposta.

Assim sendo, recorreremos ao portal da Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTB), no intuito de mapearmos produções incidentes e correspondentes ao tema, considerando as seguintes especificidades de inclusão/exclusão de fontes (Dissertação/Tese):

- a) *critério temporal*: fontes geradas de 2018 a 2023. O intervalo de 5 anos, terminando no ano de 2023, foi estabelecido como critério com a finalidade de obter estudos mais recentes sobre as temáticas, e que, consequentemente, foram produzidos num contexto de tensionamento político no país, em função da onda extremista e conservadora que escancarou comportamentos e falas violentas fundada em ideologias racistas, sexistas, aporofóbicas de parte da população e governantes ¹², problemática que se relaciona intimamente com as bases teórico-metodológicas desta pesquisa;
- b) *critério indexador*: fontes classificadas no sistema, interrelacionando os descritores *interseccionalidade, gênero, raça, Educação Profissional e Tecnológica*. A intenção da escolha desses descritores deu-se no sentido de ampliar o escopo da busca para

¹² Para mais informações sobre a relação entre a crescente de violência contra minorias sociais e a ascensão da extrema direita, consultar Duarte (2023).

obter o máximo de resultados possíveis, mas mantendo a coerência/pertinência com as perspectivas teóricas que fundamentam este trabalho, explicitando sua vinculação ao ensino.

- c) *critério vinculador*: correspondente a fontes acadêmico-científicas cuja localização aportou-se na territorialidade da EPT no Brasil, em suas vertentes distintivas referentes ao fenômeno posto. A razão disso, pois, é a indissociabilidade de fatores que guiam os objetivos desta pesquisa: a EPT e a interseccionalidade.

Por isso, a busca, realizada no modo “avançado” disponibilizado no portal da BTDT, abarcou os critérios já supramencionados. Diante disso, considerando os processos de *recuperação, acesso, seleção e leitura* das fontes levantadas, a interlocução com o conteúdo das Dissertações/Tese versou, primeiramente, pelo título e resumo das produções.

A síntese da busca, com a aplicação de tais critérios, per fez 7 resultados, sendo de 5 teses e 2 dissertações, defendidas entre 2020 e 2023, nas seguintes instituições: Universidade Federal da Bahia (UFBA) (3 Teses e uma Dissertação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (uma Dissertação), Universidade de Brasília (UnB) (uma Tese), e na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) (uma Tese).

Como um dos critérios de inclusão/exclusão de fontes, considerou a relação da Dissertação/Tese selecionada com a EPT, ou seja, se esta relação é presente ou não, este critério estabeleceu-se primordialmente como medida de corte às fontes selecionadas, o que reduziu o resultado alcançado, referente às 7 fontes recuperadas na BTDT.

Em razão disso, a crivagem proposta reduziu a 3 o número de trabalhos consonantes ao fenômeno de estudo, em sua constituição autorreferente, estabelecendo-se como relação direta o seguinte mapeamento: uma Tese e uma Dissertação, ambas defendidas na UFBA e uma Tese defendida na UnB. As características desses trabalhos são apresentadas de forma sintética no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Caracterização das fontes selecionadas na BTDT
que interligam EPT e interseccionalidade (Continua)

TÍTULO	AUTORIA	ANO DE DEFESA E INSTITUIÇÃO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E TITULAÇÃO	PALAVRAS-CHAVE	ÁREA DO CONHECIMENTO
Concepções sobre ciência na educação profissional, científica e tecnológica : uma análise interseccional em um Instituto Federal de Educação	Patrícia Fernandes Lazzaron Novais Almeida Freitas	2020/UFBA	Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (PPGNEIM) - Doutorado	Gênero, Raça, Ciência, Tecnologia, Educação.	Ciências Humanas

Conclusão

Educação profissional, permanência estudantil e desigualdades raciais e de gênero: o IFB-Gama	Zora Yonara Torres Costa	2022/UnB	Programa de Pós-Graduação em Política Social - Doutorado	Educação Profissional. Questão Racial. Gênero. Política Social. Assistência Estudantil.	Ciências Humanas
Impactos de marcadores sociais na trajetória escolar dos alunos do Ifes Nova Venécia : desafios e possibilidades para a construção de uma política de ações afirmativas	Thaína Rodrigues Gava Angeli	2022/UFBA	Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovação Pedagógicas - Mestrado Profissional em Educação	Marcadores sociais, Equidade, Ações Afirmativas.	Educação

Fonte: Dados da pesquisa (2025) – teses e dissertação rastreadas e selecionadas pelo processo.

As Teses e a Dissertação, rastreadas e selecionadas pelo processo de busca/recuperação de fontes, apresentadas no Quadro 2, contêm, em seus títulos, os seguintes aspectos: a) termos ou referências à EPT: “educação profissional científica e tecnológica”, “Educação profissional” e “Ifes Nova Venécia”, este último referindo-se ao Campus Nova Venécia, do Instituto Federal do Espírito Santo; b) termos ou referências à interseccionalidade: “análise interseccional”, “desigualdades raciais e de gênero”, “impactos de marcadores sociais”.

As contribuições das pesquisas mapeadas (Dissertação e Teses) alinham-se com a perspectiva de aprofundar os estudos interseccionais nos contextos educacionais e institucionais, de forma a garantir a formação de uma base para relações de gênero e étnico-raciais mais equânimes, deixando para trás o caráter dominador da lógica colonialista, patriarcal e neoliberal. Diante disso, a seguir, tentaremos condensar os conteúdos das fontes selecionadas com ênfase nas conclusões obtidas pelas autoras.

Em sua tese doutoral, Freitas (2020, p. 19) propõe como objetivo geral “analisar, no contexto dos Estudos Feministas da Ciência e da Tecnologia, a inserção das temáticas de gênero e de raça/etnia nos cursos de graduação do Instituto Federal da Bahia, Campus Salvador, destacando os principais desafios e respectivas estratégias de superação”. A pesquisadora utilizou como base documentos institucionais como o Projeto Pedagógico Institucional e Projetos Pedagógicos dos Cursos Superiores do Campus Salvador, e as perspectivas do corpo docente. Valendo-se da interseccionalidade como ferramenta analítica, aliada aos fundamentos teóricos das Pedagogias Feministas e Pedagogia Histórico-Crítica, a pesquisadora concluiu que o viés tecnicista e androcêntrico da instituição, tanto na composição dos currículos quanto na composição do corpo docente e técnico, inibem a participação feminina em cursos das ciências exatas.

O reforço aos padrões patriarcais e biologizantes que inferiorizam a mulher e sua capacidade intelectual não encontra resistência no interior dos currículos, que não perpassam discussões sobre gênero, raça ou etnia aplicadas à realidade social e de formação profissional. A autora destaca a necessidade de atualização dos documentos institucionais de forma que estes passem a apresentar políticas que possibilitem a práxis inclusiva das diversidades, incluindo nas ações de desenvolvimento de pessoal a promoção de cursos de formação continuada, principalmente aos professores/as que não possuem formação pedagógica.

Também em sua tese de doutoramento, Costa (2022) indagou de que forma a interseccionalidade entre raça/etnia e gênero, lido como fator de vulnerabilidade, é de fato representada na concessão de benefícios de permanência e êxito no âmbito do Instituto Federal de Brasília (IFB), Campus Gama. E apresenta a relação íntima entre as políticas de acesso e permanência disponíveis aos estudantes do *campus* Gama, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), e a construção de um ambiente mais equânime do ponto de vista do gênero e da raça/etnia. Em sua pesquisa documental, a autora indica a necessidade de ampliação das políticas de inclusão já existentes, fundamentada no aprofundamento dos estudos de gênero, raça e classe, amparados pela perspectiva interseccional. Sugere ainda a formação continuada para componentes das bancas de heteroidentificação racial, processo incluído recentemente nas políticas de acesso aos Institutos Federais.

Por sua vez, em sua Dissertação, Angeli (2022) analisou os impactos da interseccionalidade de gênero, raça e classe na trajetória acadêmica dos estudantes do Campus Nova Venécia, do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), sob a perspectiva da construção de políticas afirmativas que permitissem a permanência e o êxito acadêmico. A proposta de intervenção apresentada e executada pela autora, conta com atividades de reestruturação dos processos de acolhimento de estudantes ingressantes no escopo dos processos de atuação da assistência pedagógica e de ensino e das ações de permanência e êxito, promovendo um mapeamento inicial de suas necessidades acadêmicas e socioeconômicas dos novos alunos a fim de ensejar ações efetivas para o sucesso acadêmico e formação ampla dos/as estudantes. As ações da intervenção estenderam-se para a revisão curricular e de documentos institucionais, bem como para o fortalecimento das ações de assistência estudantil e de orientação acadêmica.

Em suas diferentes conjunturas, as produções apresentam objetivos similares para a transformação das realidades da EPT em ambientes funcionais, dialógicos e que caminhem para a equidade e a inclusão. Objetivos que podem ser alcançados por estratégias também amparadas pela ferramenta teórico-metodológica que é a interseccionalidade.

No rastro das discussões propostas nas produções acadêmico-científicas recuperadas na BDTD, optamos também por explorar os dados da Plataforma Nilo Peçanha (PNP)¹³ sobre a composição de gênero e raça do corpo discente do IFRN, Campus Natal - Centro Histórico, locus no qual realizamos o estudo, utilizando os filtros de autodeclaração racial e gênero. Sendo o foco desta pesquisa os fenômenos que acompanham as trajetórias das mulheres negras¹⁴ na EPT, observamos especificamente o quantitativo de estudantes que se identificaram como pretas e pardas a partir do total de matrículas e renovações de matrícula do período de 2017 a 2022, nos cursos técnicos de nível médio, superiores (tecnólogos), e nas pós-graduações *lato sensu*, conforme demonstra a Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Quantitativo de matrículas de estudantes negras (pardas e pretas), no período de 2017 a 2022, no IFRN – *campus* Natal Centro Histórico

Feminino	843	650	706	661	929	946	4.735
Amarela	6	4	3	4	4	11	32
Branca	208	163	190	219	305	327	1.412
Indígena		2	1	2	3	3	11
Parda	222	252	265	335	473	476	2.023
Especialização (Lato Sensu)	10	22	25	18	43	39	157
Técnico	143	173	183	248	352	348	1.447
Tecnologia	69	57	57	69	78	89	419
Preta	40	46	64	70	105	123	448
Especialização (Lato Sensu)	2	5	7	8	14	12	48
Técnico	21	28	42	43	70	92	296
Tecnologia	17	13	15	19	21	19	104
Não Declarada	367	183	183	31	39	6	809

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2024).

Conforme exposto na Tabela 1, o número de estudantes do gênero feminino e autodeclaradas negras matriculadas no Campus Natal - Centro Histórico do IFRN apresentou um crescente entre os anos de 2017 e 2022, representando, no último ano do demonstrativo, aproximadamente, 63% do público feminino, e 39% do público total atendido pelo referido Campus. Com isso, a ocupação dos espaços institucional-estatais por mulheres negras parece romper com a lógica da dominação, a partir da qual as posiciona socialmente em condições históricas de subalternidade, cerceando a liberdade para que não tenham agência sobre si mesmas.

¹³ De acordo com o Ministério da Educação (2023), a Plataforma Nilo Peçanha é um ambiente virtual que reúne, valida e dissemina os dados alimentados pelas Instituições Federais de Ensino (IFEs) que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal) acerca da composição do corpo discente e técnico das IFEs, além de trazer dados sobre a gestão financeira dessas instituições, para acompanhamento pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC).

¹⁴ De acordo com o Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2010, Art 1º, Parágrafo único, Inciso IV): “o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga”.

Neste íterim, valendo-nos de Damasceno (2021), poderíamos inferir que o aumento do número de estudantes autodeclaradas negras, ao longo desse período, pode indicar tanto um aprimoramento do letramento racial, quanto um movimento de busca pela autonomia e libertação das perspectivas impostas às mulheres negras.

Nesta mesma oportunidade, verificamos a ausência de dados mais detalhados sobre a composição do quadro de servidores/as (técnico-administrativa e docente), outras categorias de sujeitos, incluídas nesta pesquisa, uma vez que a Plataforma Nilo Peçanha (PNP) traz apenas o quantitativo de docentes e técnicos-administrativos em educação, e algumas informações funcionais, como matrícula e regime de trabalho, mas não apresenta nenhuma outra característica do corpo docente e técnico, não sendo possível estabelecer um perfil desses/as trabalhadores/as da EPT na mesma proporção em que conseguimos sistematizar o perfil discente, exposto anteriormente.

A constatação sobre a ausência de dados sobre a composição racial e de gênero do quadro de servidores das Instituições Federais de Ensino (IFEs) já havia sido de(a)nunciada por Conceição (2021), no entanto, com o intuito de atualizar essa informação, empreendemos nova tentativa.

Destarte, a ausência desses dados em uma plataforma de acesso público (PNP) pode não ser em vão, isto é, incrementa o descrédito diante do processo de invisibilização e de silenciamento dos corpos e biografias sobre raça e gênero na EPT, sobretudo, a mulher negra. Por conseguinte, o Estado, ao considerar essas informações irrelevantes, favorece a perpetuação do tratamento evasivo dado aos conflitos internos sobre as opressões sofridas por mulheres negras em seus locais de estudo e trabalho (Conceição, 2021).

Em razão disso, a (in)diferença com a qual se tangencia o tema da interseccionalidade, como se este não fosse um fenômeno válido e/ou digno de atenção/reconhecimento nas instituições de ensino profissional e tecnológico, é retratada também na frequência em que o tema é perquirido, em comparação a outras problemáticas investigadas no campo epistemológico da EPT. Segundo Conceição (2021, p. 14),

[...] soma-se a isto, a ausência desse debate no campo da Educação Profissional e Tecnológica – EPT. A pesquisa realizada por Cavalcanti (2016) sobre a produção do conhecimento no campo da EPT revelou que as principais categorias temáticas e assuntos realçados pelos pesquisadores no campo da EPT no Brasil são: Educação Profissional em Saúde, Ensino Médio, Educação e Trabalho, Formação de professores para Educação Profissional, Currículo para a Educação Profissional, Políticas públicas de Educação Profissional, e Projeja. Estas pesquisas têm sido marcadas, em sua maioria, por uma corrente

do pensamento epistemológico ocidental – o marxismo –, a partir de categorias como: a práxis, a totalidade, a contradição e a mediação.

Os achados de Conceição (2021), citando Cavalcanti (2016), relativos aos temas mais frequentemente pesquisados na EPT, continuam atuais, como numa ciranda rodopiando em círculo, orquestrada pelo movimento do impulso ritmado por uma cadência “ruminante”. Não queremos imprimir a este fato nenhum demérito, pelo contrário, esforçamo-nos em deflagrar as clareiras a partir das quais outros fenômenos humanos e sociais ainda se encontram quase desguarnecidos e/ou menos privilegiados no cenário dos estudos e pesquisa na EPT, a exemplo de inclusão e diversidade – gênero e sexualidade.

Dando continuidade à busca pelos fios condutores da inclusão e da diversidade que nos levem a uma trama educacional complexa, examinamos os Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) de nível médio integrado do IFRN, Campus Natal - Centro Histórico, a fim de averiguarmos a aplicação dos conteúdos exigido na Lei 10.639/2003. Os achados indicam que são trabalhadas literatura, história e cultura africana e afro-brasileira, sobretudo, nas ementas dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e História dos terceiros e quartos anos.

No entanto, não foi possível verificar a extensão/exploração/aprofundamento com as quais as discussões sobre esses assuntos são enredados em sala de aula, notadamente, quanto à apropriação/propriedade pedagógicas por parte de docentes para tratarem de assuntos ligados às relações étnico-raciais e, principalmente, nas interseções entre estas e as opressões de gênero, a exemplo de misoginia, LGBTQIAPN+*fobia*, sexismo, capacitismo, e demais tipos de discriminação e violências simbólicas que, historicamente, assujeitam minorias subalternizadas, a exemplo da mulher negra.

Assim, a presente investigação cava “lugar de fala” no contexto da EPT, pois acende lampejos pertinentes às vivências de pessoas pouco retratadas, por intermédio de seus próprios trajetos biográficos de vida, cuja existência nas instituições de ensino é, muitas vezes, ponderada apenas a partir de dados quantitativos referentes à sua produtividade e êxito e/ou a partir de relatos terceirizados de suas vivências, ignorando aspectos estruturais que permeiam outras esferas de suas vidas.

Sendo assim, para além da mecanicidade organizacional-estatal e positivista sobre linhas de partida e de chegada que marcam os caminhos dos sujeitos, esta pesquisa parte do seguinte problema: *como a interseccionalidade repercute na trajetória de vida de mulheres negras na Educação Profissional e Tecnológica, especificamente, no Instituto Federal do Rio Grande do Norte?*

Condizente ao problema de pesquisa apontado, contextualizado por um panorama histórico e sociocultural premente, o projeto de pesquisa sistematizou os seguintes objetivos:

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Investigar a interseccionalidade na trajetória de vida (acadêmico-profissional) de mulheres negras, na conjuntura da Educação Profissional e Tecnológica.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Construir o perfil das mulheres negras atuantes no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Natal – Centro Histórico, categorizadas como alunas, professoras e servidoras técnico-administrativas.

Discutir as concepções que as mulheres negras constroem sobre sexualidade, a partir das trajetórias biográficas de vida, considerando os marcadores socioculturais de raça, classe e gênero.

- Empreender uma Sequência Didática como Produto Educacional (PE) para o ensino de Artes, intitulada “*‘Caminhos Cruzados’*: a interseccionalidade no Ensino Médio Técnico-Integrado.

Conforme explicitados, os objetivos propostos nesta pesquisa importam por comporem parte da história da EPT que raramente é lembrada ou divulgada. O foco nas mulheres negras não é acidental: trata-se de um esforço mínimo, mas intencional, de reparação histórica em favor de sujeitos que, mesmo em espaços que as relegam aos porões da subalternidade, excepcionalmente, têm a oportunidade de contar suas próprias trajetórias.

Na seção seguinte, apresentamos as escolhas metodológicas adotadas para entrelaçar essas histórias às tramas da EPT. Aqui, essas mulheres não serão tratadas como o “outro do outro” (Kilomba, 2008), nem como “forasteiras de dentro” (Collins, 2000), mas estarão em território próprio — em uma “abundância de si mesmas”, como propõe Mignolo (2020 *apud* Nascimento, 2021a), e em seus lugares de fala (Ribeiro, 2017).

Na terceira seção, abordamos a dimensão histórico-social da EPT, cujo processo de construção e lapidação até os dias atuais é permeado por contradições e dualidades, recuos e

avanços, em busca de uma educação emancipadora, democrática e omnilateral (Freire, 2005; Moura, 2007; Saviani, 2008).

Na quarta seção, apresentamos o conceito de interseccionalidade (Crenshaw, 1989), essencial para a compreensão das imbricações entre raça, gênero, classe e sexualidade na (re)produção das desigualdades. Essa abordagem permite superar análises fragmentadas — frequentemente replicadas pela epistemologia dominante, ocidentocêntrica (Oyěwùmí, 2021) e androcêntrica — que desconsideram as múltiplas formas de opressão vividas simultaneamente pelos sujeitos historicamente marginalizados.

Nesse sentido, torna-se indispensável abordar também o silenciamento de saberes subalternos, o que reforça a necessidade de valorizar conhecimentos situados e promovendo a confluência de epistemologias contra-hegemônicas nos diversos campos do saber, a partir do diálogo e da interculturalidade (Haraway, 1988; Freire, 1996). Tais concepções, amplamente discutidas nos feminismos negros e no feminismo comunitário, ampliam a compreensão da interseccionalidade ao evidenciar a interligação estrutural das opressões cisheteropatriarcais e capitalistas (Collins, 2019; Gonzalez, 2020; hooks, 2017; Lugones, 2020), mostrando como essas dinâmicas moldam não apenas identidades, mas também as possibilidades de existência e resistência.

No campo educacional, essa virada epistêmica e política exige o rompimento com a lógica bancária (Freire, 2003) que estrutura grande parte das práticas pedagógicas, propondo em seu lugar pedagogias emancipatórias que tensionem os currículos excludentes — tanto em sua dimensão física quanto em sua constituição epistemológica. Essa perspectiva é crucial diante da onipresença da raça nas relações sociais, cujas intersecções com a classe revelam mecanismos de exploração sistemática de corpos marcados por expectativas normativas ligadas à concepção hegemônica do feminino (Butler, 1990; Davis, 2016; Gonzalez, 2020; Ladson-Billings, 1998).

A quinta seção traz as análises dos dados coletados a partir das entrevistas com as mulheres participantes desta pesquisa, onde apresentamos um perfil que remonta suas trajetórias de vida – pessoal, acadêmica e profissional. A partir dos relatos obtidos através de entrevistas semiestruturadas, vislumbramos as concepções das mulheres acerca da sexualidade, de maneira ampla e individual. Por fim, apresentamos o PE oriundo desta pesquisa, que se constitui em uma Sequência Didática (SD) que tem como objetivo fomentar o pensamento crítico acerca da realidade multifacetada abarcada pela análise interseccional, elaborada para as/os estudantes do Ensino Médio Técnico-Integrado (EMI) e aplicada para este público-alvo.

Por fim, apresentamos as nossas (in)conclusões amparadas nos desdobramentos desta pesquisa, cujos objetivos consideramos termos atingido, mesmo diante dos limitantes: o curto tempo, a in experiência enquanto pesquisadora da autora, os percalços institucionais enfrentados junto ao Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB (CEPE/IFPB).

O empenho na realização deste trabalho pretendia transparecer o comprometimento com o qual o tema foi tratado, desde a pesquisa bibliográfica, passando pela coleta de dados, até a análise das narrativas das mulheres. Assim, aprofundamos o nosso entendimento sobre os meandros interseccionais que atravessam as vidas caracterizadas pela alteridade de gênero, raça, classe e, por vezes, de sexualidade, para nos depararmos com a realidade institucional do *Campus* Natal – Centro Histórico do IFRN, cuja essência inclusiva ainda tropeça nas armadilhas do racismo e sexismo institucionais.

Em meio a essa dança de avanços e recuos, o estudo aponta que, embora a EPT/IFRN encampe princípios da diversidade/diferença, e se proponha inclusiva, dialética e arbitrariamente, acaba perseguindo e (re)produzindo, nas propulsões das forças inquisidoras do estado, as mesmas dinâmicas excludentes da sociedade colonialista, capitalista e patriarcalista a qual faz parte, urgindo políticas mais comprometidas com a equidade e com a valorização efetiva do bem comum à integridade humana. Defendemos, ao fim e ao cabo, que o reconhecimento das múltiplas *interseccionalidades* seja condição para a (re)construção de uma EPT verdadeiramente emancipadora, compatibilizando os fundamentos da formação omnilateral, e comprometida com a justiça social.

2 CAMINHOS CRUZADOS: O MAPA DO PERCURSO METODOLÓGICO

O caminho metodológico que escolhemos trilhar nesta pesquisa condiz com a premissa segundo a qual a relação dialética constante entre o individual e o coletivo constrói a “realidade social” (Marinho, 2017). A realidade social, *grosso modo*, delimita os trajetos percorridos pelos sujeitos ao mesmo tempo que é delimitada por suas interações sociais (Guérios, 2011; Riscal, 2010).

Paradoxalmente fluida e descontínua, a relação indivíduo-sociedade pode ser mais bem abarcada, no cerne da lógica de construção do conhecimento científico, através de métodos e técnicas que afastem a dicotomia entre teoria e prática, principalmente, em *pesquisa aplicada* (Guérios, 2011), como é o caso da presente investigação.

Nesta conjuntura, a seguir, esta seção reflete, tal qual um mapa autorreferencial, a propositura de um caminho possível a partir do qual foi possível trilhar o trajeto seguido pela pesquisa, conforme discutido a partir de então.

2.1 A pesquisa sobre trajetória de vida: envergaduras biográficas sobre corpo e sociedade

Sendo esta pesquisa um esforço acadêmico-racional para evidenciar a interligação dos aspectos individuais e coletivos/sociais das vidas de mulheres negras em atuação na EPT, pareceu-nos coerente buscarmos saídas metodológicas e teóricas que se afastassem das trilhas dicotômicas das epistemologias que se desenvolvem a partir da observação isolada de corpo (indivíduo) e sociedade (coletivo).

A busca pela reapropriação dos corpos dissidentes dos padrões eurocêtricos e cisheteronormativos foi, também, uma tentativa de recuperar a experiência de existências negadas ou inferiorizadas pela ação sistemática da colonialidade (Marinho, 2017). A inclusão social desses grupos sociais diversos depende da compreensão acerca do movimento dialético entre o “individual” e o “social” e de seus desdobramentos. A partir da movimentação de trocas entre “exterior e interior” e “interior e exterior”, são construídos seus percursos de vida, e seus *habitus*¹⁶ (Bourdieu, 2000; Marinho, 2017).

Se os *habitus* e os percursos sociais são definidos pelas experiências sociais individuais, e também definidores de tais experiências, como nos diz Bourdieu (2000), então, a relação dialética indivíduo-sociedade torna-se um elemento estruturante da sociedade, determinante para estratificação social, sobre a qual os indivíduos reagem, seja por meio da reprodução ou da negação do modelo socioeconômico do praticado (Marinho, 2017).

Sendo assim, as leituras conjunturais de política e sociedade são produtos das interpretações da realidade social do sujeito, sendo, portanto, relativas de apreensão e significados (Guérios, 2011; Marinho, 2017). Assim, sobre a necessária ligação entre indivíduo-sociedade nas investigações sociais, e sobre as escalas de tempo em que essas investigações ocorrem, Bourdieu (1986, p. 71 *apud* Guérios, 2011, p. 11) afirma o seguinte:

[...] a análise crítica [destes] processos sociais [...] conduz à construção da noção de trajetória como série de posições ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) em um espaço ele mesmo em devir e submetido a incessantes transformações. Tentar compreender uma vida como uma série única e suficiente em si mesma de eventos sucessivos sem outra ligação que a associação a um “sujeito” cuja constância é apenas aquela de um nome próprio é quase tão absurdo quanto tentar explicar um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, ou seja, a *matriz* das relações objetivas entre as diferentes estações.

A matriz referida pelo autor pode ser vista sob diferentes prismas, e no caso desta pesquisa, buscamos inscrever as narrativas das mulheres negras na EPT levando em conta a matriz da estrutura de dominação (poder político macro), considerando como estruturas de poder as categorias que definem os padrões hegemônicos de existência (racismo, cisheteropatriarcado, capitalismo). De maneira coerente, fundamentamos este ponto de vista a partir da interseccionalidade como ferramenta teórico-metodológica.

Apesar de utilizarmos uma matriz tão ampla de poder e dominação, as lentes que usamos para registrar os trajetos vividos por indivíduos ou grupos podem ampliar o foco sobre determinado período para registrar somente alguns anos de uma trajetória individual, uma fase da vida, ou “microhistória” (Guérios, 2011; Marinho, 2017). Ao reduzir a escala de observação para adentrar nos detalhes de uma “microhistória”, segundo Guérios (2011, p. 15), podemos “[...] compreender melhor os dilemas, contradições e impasses de um período histórico através da vivência de indivíduos singulares, evitando operar com generalizações como as que eram comumente feitas neste campo acerca de ‘épocas’ ou ‘idades’”. Sendo assim, as perspectivas individuais das entrevistadas, apesar de inseridas em uma matriz ampla, serviram de aporte para: *a)* a não-generalização das vivências de mulheres negras; e *b)* atestar sobre o efeito das opressões estruturais nessas vivências, por mais próprias e distintas que sejam.

Guérios (2011) alerta-nos que não é função do/a pesquisador/a “escolher” as escalas de sua pesquisa, mas sim de estabelecer um foco a partir do qual possa tecer relações entre panoramas reduzidos e amplos. A partir desse enfoque, a metodologia da *trajetória de vida*, que agrega as investigações sobre os processos sociais do indivíduo, em uma determinada fase

de sua vida, aos elementos conjunturais gerais, reforça a natureza dialética dessa relação, numa tentativa de tecer conexões mais acuradas sobre um contexto vivenciado. Portanto, não permite a generalização ou a homogeneização de experiências sociais, mas resulta num registro significativo de um momento diante da realidade social observada/vivenciada, tanto pelo sujeito quanto pelo/a pesquisador/a (Guérios, 2011; Marinho, 2017).

Em função disso, mais adiante, nesta seção, discutiremos a dinâmica de interpretação das narrativas coletadas a partir da metodologia *trajetória de vida*. Para o momento, após as exposições iniciais desta metodologia, apresentaremos as características da pesquisa que pretendemos conduzir, diante dos parâmetros referentes à caracterização da pesquisa.

2.2 Caracterização da pesquisa: aportes lógico-dimensionais da investigação

Esta seção discute sobre a *classificação*, a *abordagem* e a *tipologia* da pesquisa, situando o rigor e a lógica metodológica no cerne da identidade da presente investigação.

2.2.1 Quanto à classificação: a natureza metodológico-evolutiva do trabalho

A pesquisa em tela perquiriu a trajetória vivida por mulheres negras na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), observando o fenômeno da interseccionalidade em suas trajetórias profissionais e acadêmicas. Sendo assim, primordialmente, a pesquisa classifica-se como aplicada, por se basear em dados coletados de forma empírica, em um contexto social posto, com o fito de se resolver um problema, cuja racionalização arvorou dimensões teórico-epistêmicas.

Segundo Fleury e Werlang (2017), a pesquisa aplicada preocupa-se com os problemas presentes no cotidiano de instituições e organizações, podendo propor soluções aos atores e grupos sociais. Em complemento, segundo Santos (2015, p. 20-21), é possível atinar o quanto a pesquisa aplicada adota “[...] uma abordagem focada na interconexão entre o problema, os objetivos da solução, o perfil de seus usuários, seus contextos de uso e certo grau de incerteza, caracterizando uma abordagem orientada à complexidade”.

Essa complexidade advém do entendimento de que a pesquisa aplicada busca o aprofundamento sobre um tema, indo além da produção e da divulgação do conhecimento acadêmico, causando impacto no contexto investigado, por vezes, apenas por trazê-lo à baila, afetando outras dimensões do cotidiano daquele lugar ou grupo.

No entanto, a pesquisa teórica e a pesquisa aplicada não são excludentes, ao contrário, complementam-se. Segundo Gil (2008, p. 27):

[...] a pesquisa aplicada, por sua vez, apresenta muitos pontos de contato com a pesquisa pura, pois depende de suas descobertas e se enriquece com o seu desenvolvimento; todavia, tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos. Sua preocupação está menos voltada para o desenvolvimento de teorias de valor universal que para a aplicação imediata numa realidade circunstancial.

Sendo assim, considerando que investigamos um fenômeno social à luz de conceitos advindos da epistemologia do feminismo negro, ensino, EPT e trabalho, devolvendo – potencialmente - resultados a esses campos, ratificamos a natureza empírica/aplicada desta pesquisa.

2.2.2 Quanto à abordagem: o *modus operandi* da pesquisa

As pesquisas científicas são dimensionadas, também, quanto à abordagem utilizada para geração de dados e métodos de análise, sendo estas qualitativas, quantitativas ou combinadas/mistas. Essa escolha, de forma indireta, influencia o delineamento da pesquisa e a produção do conhecimento (Bauer; Gaskell, 2008).

De acordo com Creswell (2012), a abordagem quantitativa pode ser viabilizada através de ferramentas estatísticas, e oferece resultados rápidos, úteis e confiáveis de uma maneira generalista; ao passo que a abordagem qualitativa possibilita o aprofundamento de questões e aspectos específicos contidos nos sentidos das coisas, permitindo a análise sobre os significados subjetivos dos fenômenos.

Assim, buscando atender ao que se propõe nos objetivos, a pesquisa fundou-se em uma abordagem predominantemente qualitativa para a construção do perfil das mulheres negras, estudantes e trabalhadoras do IFRN, Campus Natal - Centro Histórico, a partir da análise dos dados fornecidos pelas participantes. Além disso, pretendemos que o entendimento sobre as perspectivas relacionadas à sexualidade dessas mulheres, no contexto da interseccionalidade, foi substanciado por interpretações qualitativas. Desse modo, a pesquisa endossou-se como qualitativa para efetivar a construção do perfil sociodemográfico dos sujeitos.

2.2.3 Quanto à tipologia da pesquisa: “ferramentas” metodológicas para a efetivação do trabalho

O desenho de uma investigação pode perpassar por distintos tipos de pesquisa, complementando-se ao longo do percurso, e é ideal que seja assim, uma vez que as diferentes fases de um estudo científico demandam fases e etapas específicas que, por sua vez, podem necessitar de “ferramentas” ou conexões correspondentes. Uma pesquisa em estado inicial, por exemplo, assumirá características de uma pesquisa exploratória.

Nesse aspecto, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 51-2), é possível entender melhor a situação da seguinte forma:

[...] quando a pesquisa se encontra na fase preliminar, tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto. Assume, em geral, as formas de pesquisas bibliográficas e estudos de caso.

A partir da fase exploratória, e como consequência desta, a pesquisa passa a tomar contornos mais definidos, apesar de continuar sendo possível encontrar novas perspectivas de explorar o(s) tema(s) escolhidos.

No presente trabalho, a intenção da construção do perfil das pessoas participantes presumiu a descrição de características do grupo e suas relações com o meio social da instituição, lócus da pesquisa (IFRN). Segundo Gil (2017) e Vergara (2000), as pesquisas podem ser objetivadas quanto ao seu fim e ao seu meio. Quanto ao fim, esta pesquisa foi tipificada como descritiva, o que significa, segundo Gil (2017, p. 42), o seguinte:

Entre as pesquisas descritivas, salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental etc. [...] Algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, e pretendem determinar a natureza dessa relação. Nesse caso, tem-se uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa. Há, porém, pesquisas que, embora definidas como descritivas com base em seus objetivos, acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias.

Sendo assim, mesmo com os riscos inerentes e envolvidos no desenvolvimento de pesquisas de campo/aplicadas, descritivas, o percurso metodológico posto, condizente à caracterização desta pesquisa, possibilitou o desenvolvimento fluido e lógico-racional da

investigação, com resultados significativos para a área de Ensino, cuja articulação com o lócus e os sujeitos da pesquisa veremos a seguir.

2.3 Sobre o campo empírico e os sujeitos da pesquisa

2.3.1 O lócus da pesquisa sob o terreno genuíno de constituição do fenômeno

O universo de uma pesquisa, ou população, é o conjunto de elementos, animados ou inanimados, que reúnem características em comum, centrais para a investigação pretendida no estudo (Vergara, 2000; Lakatos; Marconi, 2007). Duarte (2002) diz que o universo é a base sobre a qual a pesquisa é estruturada, e que, portanto, as especificidades que delimitaram tal universo implicam na qualidade das informações obtidas, e consequentemente, na qualidade da análise realizadas, a fim de ampliar o entendimento sobre o tema pesquisado.

Segundo dados de 2022 obtidos na Plataforma Nilo Peçanha (PNP), relativos ao segmento discente do Campus Natal - Centro Histórico, e dados de 2023 retirados do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), relativos ao segmento das servidoras, tanto as Técnico-Administrativas em Educação (TAE) quanto as docentes lotadas nesta unidade do IFRN, são 615 mulheres autodeclaradas negras que compõem o lócus e os sujeitos desta pesquisa - Campus Natal - Centro Histórico, categorizadas como alunas regularmente matriculadas em múltiplos níveis de ensino (599), servidoras docentes (9), e servidoras TAE (7).

Cabe destacar que o *Campus* oferece cursos de Pós-graduação *Lato Sensu*, graduação Tecnólogo, e Técnico Nível Médio nas modalidades Subsequente e Integrado ao Ensino Médio, o que torna a composição formativa e etária do grupo variada em decorrência dos pré-requisitos acadêmicos dos diferentes níveis de ensino. Esse conjunto corresponde à população total do dito *Campus*, concernente às mulheres autodeclaradas como negras.

No entanto, ao pensarmos na delimitação do universo desta pesquisa, percebemos a necessidade de refinar o recorte da categoria discente, a fim nos concentrarmos nas narrativas de mulheres com 18 anos de idade ou mais, haja vista a singularidade do tema e a perspicácia de sua abordagem. No caso das meninas discentes, a escolha é justificada pela possibilidade de apreensão e entendimento sobre o fenômeno de maneira mais racionalizada, provenientes de trajetórias mais amplas de suas vivências, em relação às suas experiências escolar-acadêmicas e laborais, uma vez que existe uma maior probabilidade de serem concluintes ou egressas do EMI, especificamente, aumentando também a probabilidade de terem alguma experiência no

mundo do trabalho. Além disso, também incide nesta escolha a questão da autoconstituição identitária relacionada à manifestação da sexualidade, categoria complementar à pesquisa como marcador social de intersecção, aspecto ao qual poderia ser interpretado como deveras (in)delicado a menores de idade, inclusive, pela escola e pelos pais e/ou responsáveis.

Já no caso das mulheres servidoras (TAE/docentes), não haveria possibilidade de ser diferente, considerando que um dos pré-requisitos para investidura em cargos públicos no país é a maioridade legal (Brasil, 1990).

Dessa forma, tomamos como base para a categoria discente as 118 alunas autodeclaradas negras e maiores de 18 anos, matriculadas nos cursos de EMI do IFRN, localizadas no aludido Campus. Portanto, são 134 mulheres (118 discentes, 9 servidoras docentes e 7 servidoras TAE) que constituem o universo referencial do lócus da pesquisa, já que estão imbuídas pela interseccionalidade em seu cotidiano, inclusive, em seus ambientes de estudo e trabalho.

2.3.2 Quanto à amostragem da pesquisa: critérios para deflagrar a amostra

Em virtude do universo posto para seleção da amostra desta pesquisa, valemo-nos da técnica de amostragem não probabilística, em função da intenção deliberada em selecionar participantes com características sociais específicas, ou seja, a partir de critérios pontuais, condizentes com a atmosfera da pesquisa.

Segundo Prodanov e Freitas (2013), a amostragem não probabilística não apresenta garantias de retratar fidedignamente o universo que pretende investigar, do ponto de vista da racionalidade estatístico-matemática. Nessa esteira, Gil (2010, p. 145) afirma que “uma amostra intencional, em que os indivíduos são selecionados com base em certas características tidas como relevantes pelos pesquisadores e participantes, mostra-se mais adequada para a obtenção de dados de natureza qualitativa”.

Mediante isso, considerando que esta pesquisa fundou-se na abordagem combinada/mista, mas predominantemente qualitativa, e que imprimiu critérios mais intencionais do que aleatórios/ao acaso para a seleção de sujeitos do estudo, o que segundo Gil (2010) enriquece as pesquisas qualitativas, a escolha pela amostragem não probabilística fica justificada por ser o melhor encaixe dentro do que foi, metodologicamente, realizado para a efetivação da amostra e da coleta de dados.

Além disso, por se tratar de um estudo que envolve dimensões socioestruturais, de trajetória de vida, institucionais etc., entendemos que os métodos utilizados para a seleção da

amostra precisam ser cientificamente rigorosos, mas ainda assim flexíveis, possibilitando a compreensão e representatividade do fenômeno estudado diante do arcabouço da amostragem não probabilística.

Desse modo, mediante a amostragem não probabilística, o subtipo de amostragem ideal à pesquisa é o intencional, a partir do qual são escolhidos elementos da população investigada de acordo com as características necessárias para o estudo, e que representem de forma conjuntural o universo da pesquisa (Prodanov; Freitas, 2013).

Assim, inserida na *amostragem não probabilística intencional*, surge a estratégia de um tipo de procedimento chamado *amostragem “bola de neve”*, que funciona a partir de uma rede de referências, de forma que não é possível estabelecer a probabilidade de participação dos sujeitos, mas que se torna útil quando não se tem o conhecimento real do tamanho de uma população, ou quando esta é de difícil acesso, em relação à sensibilidade do tema e seus pormenores.

No caso em tela, apesar de termos acesso aos dados da Plataforma Nilo Peçanha e do SUAP, conforme posto, sobre a quantidade de estudantes negras matriculadas no citado *Campus* do IFRN, sabemos que, por vezes, esses dados não são registrados com acuidade, e uma forma de contornar possíveis equívocos de abordagem de participantes pode se dar por outras estratégias, inclusive, de pertinência, aspecto ideal às pesquisas com tendências qualitativas.

No caso das servidoras, os dados da composição racial do quadro técnico não são disponibilizados publicamente, o que também torna vital para a pesquisa a busca intencional por pessoas com as características desejadas, a fim de estabelecer uma amostra significativa às especificidades do estudo, mesmo sem os obrigatórios predicados da abordagem quantitativa, contando com a autoidentificação das participantes como mulheres negras.

Sobre o mecanismo de funcionamento da amostragem “bola de neve”, Vinuto (2014, p. 203) diz que:

A execução da amostragem em bola de neve se constrói da seguinte maneira: para o pontapé inicial, lança-se mão de documentos e/ou informantes-chaves, nomeados como *sementes*, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral. Isso acontece porque uma amostra probabilística inicial é impossível ou impraticável, e assim as sementes ajudam o pesquisador a iniciar seus contatos e a tatear o grupo a ser pesquisado. Em seguida, solicita-se que as pessoas indicadas pelas *sementes* indiquem novos contatos com as características desejadas, a partir de sua própria rede pessoal, e assim sucessivamente e, dessa forma, o quadro de amostragem pode crescer a cada entrevista, caso seja do interesse do pesquisador. Eventualmente o quadro de amostragem torna-se saturado, ou

seja, não há novos nomes oferecidos ou os nomes encontrados não trazem informações novas ao quadro de análise.

Em suma, a busca por participantes da pesquisa contaria com um “ponto de partida”, através de uma mediação de um contato conhecido, proveniente de sua rede de amigos/conhecidos, o que possivelmente facilitaria o aceite para participar da pesquisa, e evitaria um possível problema ético de abordagem dos sujeitos diretamente por parte da pesquisadora. Além disso, poderia minimizar o desgaste dos/as participantes que não querem se vincular a questões mais particulares de sua identidade, como a sexualidade, por exemplo.

Sobre a amostragem “bola de neve”, de acordo com Biernacki e Waldorf (1981, p. 41, tradução própria), é dito o seguinte:

[...] o método é adequado para uma variedade de objetivos de pesquisa e tem aplicabilidade especificamente quando o foco do estudo é um tema sensível, possivelmente sobre uma questão particular, e que, portanto, requer o reconhecimento de pessoas próximas para identificar participantes para a pesquisa.

Isso posto, a amostragem “bola de neve”, justamente por ser fundamentada nas redes de referência das “*sementes*”, pode resultar no fornecimento de dados oportunos, considerando que as opiniões, percepções e vivências de pessoas tão próximas podem ser semelhantes. Essa questão pode ser contornada buscando identificar pessoas de outras redes para que estas também possam participar do estudo.

Para além disso, em se tratando de populações reduzidas, o método “bola de neve” pode fornecer amostragens bastante representativas/significativas, considerando que o/a pesquisador/a esteja atento/a à qualidade da seleção de participantes, analisando cada indicação de forma a se certificar da adequação dos sujeitos indicados para o estudo, de forma a garantir o bom desenvolvimento da pesquisa (Vinuto, 2014), o que vai determinando, pela pertinência do mapeamento, a amostra da investigação.

2.3.3 Mulheres negras do IFRN, *Campus* Natal – Centro Histórico: a amostra do estudo

A amostra de um estudo é uma porção representativa e/ou significativa da população dentro da qual a pesquisa pretende investigar questões relevantes aos seus objetivos. Esse grupo é selecionado através da técnica de amostragem escolhida, haja vista a impossibilidade de coletar dados de todas as componentes do universo (Prodanov; Freitas, 2013). Segundo Lakatos e Marconi (2015), a amostra é um subgrupo convenientemente selecionado da população-alvo.

Assim, partindo dos principais critérios para a seleção de sujeitos, a amostra da pesquisa foi composta por mulheres autodeclaradas negras, maiores de 18 anos, com atuação no IFRN, Campus Natal – Centro Histórico, categorizadas como estudantes e servidoras (Técnico-Administrativas em Educação e Docentes).

Considerando a técnica de amostragem escolhida, e o eixo não probabilístico intencional: o procedimento “bola de neve”, discutido anteriormente, delimitamos a composição da amostra a partir de quatro (4) mulheres negras, distribuídas da seguinte forma: 2 discentes, 1 TAE e 1 docente.

Reforçamos, porém, que a natureza da técnica de amostragem “bola de neve” prevê sua conclusão quando é detectada a “saturação” dos conteúdos narrativos apresentados pelos sujeitos nas entrevistas, ou ainda uma repetição nas indicações das *sementes* de sujeitos adequados aos parâmetros estabelecidos pela pesquisa (Vinuto, 2014) - no caso desta pesquisa, ocorreu o último, ou seja, a repetição das indicações das servidoras e de uma das discentes, Aqualtune. Dessa forma, o quantitativo da amostra só pôde ser apresentado ao final do processo de coleta de dados, isto é, após formada a “bola de neve”. Cabe ratificar que a escolha do grupo amostral é justificada e determinada com base nas características da população-alvo, condizente com os objetivos da pesquisa.

2.4 Mediação com os sujeitos da pesquisa: a entrevista como “voz ativa” das mulheres negras

Os instrumentos de coleta de dados são ferramentas que buscam atender às demandas da pesquisa no campo empírico, adequando-se aos objetivos do estudo, através de técnicas e estratégias de reunião de informações, como questionário, entrevista, formulário e observação (Gil, 2017), dentre outros.

Nesta pesquisa, valendo-se das especificidades do fenômeno de estudo e sua singularidade, utilizamos a entrevista como via de articulação com o campo e os sujeitos (mulheres negras na EPT), no sentido de congregar informações pertinentes aos objetivos do estudo.

Gil (2010, p. 109) define a entrevista como:

[...] a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

Severino (2016, p. 133) complementa essa ideia dizendo que através da entrevista “o pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam”.

Sendo assim, em busca de relatos/narrativas significativos para a construção dos resultados desta investigação, utilizamos o modelo de *entrevista semiestruturada*, o qual Manzini (2004, p. 21) define da seguinte forma:

[...] possui um roteiro de perguntas básicas previamente estabelecidas e que fariam referência aos interesses da pesquisa. Ela difere da estruturada pela sua flexibilidade quanto às atitudes e compreensão do pesquisador, podendo ou não alterar as perguntas no decorrer das respostas dadas.

Dessa forma, entendemos que o diálogo entre entrevistadora e entrevistadas, fomentado pela entrevista semiestruturada, flui com mais naturalidade, assumindo ares mais até “confortáveis”, diante da naturalidade da conversa, permitindo que a coleta de dados ocorra sem maiores percalços, e fornecendo os registros significativos que a pesquisa necessita, inclusive, com adequação e mais aprofundamento à metodologia sobre trajetória de vida.

Em relação ao processo de coleta de dados, não somente entendemos como também respeitamos o zelo sobre a preservação da dignidade ética e moral da pesquisa sobre a privacidade das entrevistadas e do sigilo das informações fornecidas, razão pela qual cumprimos com o protocolo metodológico do próprio instrumento de coleta de dados e suas implicações normativas.

Dessa forma, as entrevistas foram realizadas individualmente com cada sujeito, com data e horário acordados previamente, presencialmente, na maioria dos casos, sendo apenas uma das entrevistas realizada via telechamada por requisito da participante. Referente ao protocolo metodológico apontado, as entrevistas foram gravadas para possibilitar a consulta da pesquisadora às narrativas e às demais observações distintivas presentes na comunicação verbal/não verbal e no comportamento por parte das entrevistadas, que sejam relevantes para a compreensão e interpretação do objeto de estudo.

Como dito, de maneira mais específica, foram adotadas as recomendações e os direcionamentos estabelecidos na Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), bem como os parâmetros éticos da Resolução nº 466/2012, também do próprio CNS. As entrevistadas concordaram em participar livremente da pesquisa, aderindo e convalidando sua adesão através de sua assinatura, atinente às condições dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponíveis nos Apêndices A e B.

Considerando os possíveis impactos da pesquisa sobre as entrevistadas, tanto na forma de riscos quanto na forma de benefícios, diretos ou indiretos, coube valer-nos de cuidados sobre tais consequências, de forma a garantir os padrões éticos da pesquisa e a dignidade das participantes. Sendo assim, resumimos essas considerações no quadro a seguir:

Quadro 3 – Riscos, manejos e benefícios da pesquisa sobre as participantes (Continua)

RISCOS	MANEJOS	BENEFÍCIOS
Desconforto diante de temas sensíveis ou íntimos para a entrevistada	A entrevistada poderá usar o tempo que for necessário para suas respostas/narrativas	Aprofundar as reflexões sobre interseccionalidade, diversidade e inclusão nos espaços formais e não formais de aprendizagem
Revitalização ao relembrar situações de discriminação, assédio ou abuso	Caso a participante deseje, por cansaço ou qualquer outro desconforto, pode solicitar que a entrevista continue em outro dia	Contribuir para os estudos de gênero, raça, classe e sexualidade na EPT
Cansaço devido à duração da entrevista	As entrevistadas não serão silenciadas, tendo liberdade de discurso, inclusive de não fornecer respostas quando for de sua vontade e escolha. De maneira que possíveis tensões/constrangimentos que surjam no momento da entrevista possam ser dissipadas.	Fortalecer as discussões para criação e melhorias de ações institucionais benéficas às mulheres negras do IFRN
No caso das entrevistas <i>online</i> , pode haver contratempos relacionados à má qualidade da conexão de internet, do áudio ou do vídeo. Além de interferências relacionadas à segurança do espaço virtual da entrevista	Caso ocorram contratempos relacionados à má qualidade de conexão de internet, de áudio ou de vídeo, a pesquisadora se compromete em remarcar a entrevista para um momento em que tais problemas estejam sanados, ou remarcar o encontro de forma presencial.	Produção de material replicável sobre feminismo negro, inclusão e diversidade na EPT
Há o risco inerente a qualquer acesso à internet quanto à segurança de dados e outras violações de privacidade.	Asseguramos que informações não fornecidas pelo participante (por exemplo, IP) não serão acessadas pelo pesquisador. Já os endereços de e-mail, por exemplo, serão salvos em arquivo separado do da transcrição da entrevista, sendo os arquivos identificados por códigos ou codinomes. Comprometemo-nos em apagar da nuvem/rede todos os dados sobre sua pesquisa (inclusive os termos, anuências, consentimentos e ou gravações), e guardá-los em dispositivo eletrônico próprio/local na maior brevidade possível, conforme exige a Carta Circular nº	

Conclusão

	23/2022/CONEP/SECNS/SGIP/SE/MS).	
	Em caso de haver necessidade e persistência dos incômodos acima citados, a pesquisadora se compromete em garantir assistência integral e gratuita.	
	Em caso de haver necessidade e persistência dos incômodos acima citados, a pesquisadora se compromete em garantir assistência integral e gratuita.	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Os riscos para as participantes da pesquisa estão relacionados a algum desconforto/incômodo ou constrangimento no momento da entrevista. Esclarecemos que, por se tratar de uma entrevista semiestruturada, os riscos para as participantes encerram-se ao final da entrevista. No entanto, alguns cuidados foram tomados durante a coleta de dados para mitigar os possíveis desconfortos.

Cabe destacar que, no momento da entrevista, os eixos temáticos favoreceram a flexibilidade e a liberdade necessárias para que as participantes relatassem as suas vivências sobre os aspectos concernentes ao fenômeno estudado. Além disso, para garantir o acesso das participantes aos resultados da pesquisa, encaminharemos as transcrições de forma individualizada e/ou encaminharemos o texto da Dissertação e o Produto Educacional, bem como avisaremos sobre publicações, participação em eventos e/ou palestras, cujos dados advenham dos resultados da pesquisa.

2.5 Dinâmica da interpretação dos resultados: a trajetória de vida e a análise de conteúdo

Conforme exposto ao longo desta seção, utilizamos os aportes teóricos e metodológicos da *trajetória de vida*, intimamente ligada aos métodos da *análise de conteúdo*, agregando os dados a partir do prisma da *interseccionalidade* para a concepção do delineamento das entrevistas, bem como para a *leitura e interpretação* – e *tradução*, quando necessário – das experiências sociais narradas pelos sujeitos da pesquisa. As ações mencionadas (leitura, interpretação e tradução) permeiam a teoria e a prática da pesquisa aplicada, especialmente, da pesquisa social (Guérios, 2011).

É justamente nessa intersecção da teoria e da prática que se fundamentam as três perspectivas teóricas e metodológicas citadas. E nesse interposto, elas se complementam para

subsidiar o trabalho de pesquisa envolvendo sujeitos de vivências complexas intermediadas por encruzilhadas opressivas, tratando de suas realidades sociais imediatas (Akotirene, 2019; Marinho, 2017). Ademais, a relação entre as metodologias e o instrumento de coleta de dados (entrevista semiestruturada), enseja uma movimentação dinâmica, sensível e conectiva, características indispensáveis para atingirmos os objetivos desta pesquisa, com o devido respeito à dignidade da pessoa humana, resvaladas às distinções morais e éticas da pesquisa científica.

O subsídio de entrevista semiestruturada como instrumento de coleta possibilita, através da elaboração de um roteiro pertinente, voltado ao registro de narrativas sobre experiências sociais/individuais, culmina no estabelecimento de relações com realidades sociais de outros indivíduos e com a realidade objetiva. Marinho (2017, p. 37), por exemplo, relata sua experiência utilizando os métodos propostos a partir do conceito de *trajetória de vida*, realizando a coleta de dados a partir de “roteiros de entrevista fundamentados na seleção de determinados percursos sociais, de experiências específicas consideradas úteis para a compreensão da condição social mais ampla [...]”, para coletar as narrativas de jovens em fase de transição para a vida adulta.

Nos entremeios produzidos através da visão analítica proporcionada pela *trajetória de vida*, percebemos o potencial para a convergência entre teoria e prática, e entre pesquisa biográfica e pesquisa etnográfica. A metodologia é proposta para o registro de narrativas e para interpretá-las intersubjetivamente, e pressupõe refletir sobre elas a partir de outros prismas possíveis, isto é, a partir de leituras sociológicas, históricas, geográficas, econômicas e outras que possam auxiliar a pesquisadora ou o pesquisador a obter respostas. Compromete-se, portanto, a iluminar os aspectos individuais de histórias únicas, com suas interações objetivas e subjetivas com o meio social; e em buscar outras práticas de pesquisa que possam aclarar os fenômenos sociais observados que, por sua vez, são consequências das relações sociais (Marinho, 2017).

Dessa forma, segundo conclui Marinho (2017, p. 47),

[...] o conhecimento produzido pelo pesquisador social configura-se como um quadro interpretativo, e não como uma verdade absoluta. Isso corrobora a validade do conhecimento representado pelo conceito de trajetória de vida. E, todo esse processo de construção do conhecimento fundamenta-se na dimensão da experiência que envolve desde as leituras prévias de caráter teórico, como as práticas de pesquisa e o modo como são registrados os eventos e, por fim, o modo como se traduz numa narrativa final, a escrita de um material iconográfico, expresso sobremaneira pela linguagem escrita. Por

fim, não se trata de reinventar a roda, mas sim de colocá-la em movimento tendo como perspectiva um determinado terreno no tempo atual.

As molduras deste quadro interpretativo mencionado por Marinho (2017), podem destacar uma cena específica do cotidiano, seja geográfica e/ou historicamente etc., como também podem enquadrar *habitus* semelhantes em sujeitos de um grupo social. Atuando como as bordas de um conjunto para envolver aquilo que se assemelha nas trajetórias pessoais, torna-se estruturante das experiências sociais, por ser indissociável das estruturas sociais de ideologia discriminatória e opressiva contra minorias políticas (Groffman, 2012 *apud* Silva; Cotanda; Ferreira, 2017).

De forma sucinta, observamos, refletimos e discutimos sobre os desdobramentos fenomenológicos da *interseccionalidade* através da metodologia *trajetória de vida*, que carrega em si a essência da análise de conteúdo, visando concentrar-se numa realidade imediata, a fim de produzir um *enquadramento interpretativo* referente às experiências sociais de mulheres negras na EPT.

A forma de execução que elencamos para essa atividade baseia-se nos procedimentos da análise interseccional – atravessada e influenciada pelos contextos sócio-históricos, socioculturais e econômicos vividos pela entrevistada/sujeito e entrevistadora/pesquisadora (ancorada na teoria) que, no nosso caso, advém do caráter interseccional das categorias de análise: *gênero, raça, classe e sexualidade*.

Sendo assim, podemos ponderar que a característica de alteridade, proveniente da análise interseccional, leva-nos a uma primeira camada pragmática, baseada em dados censitários e socioeconômicos. No entanto, a partir do aprofundamento nas origens da subalternização imposta às mulheres negras, por exemplo, percebemos que os resultados da realidade material contam, em suas entrelinhas, uma história coletiva, ancestral, comunitária, ao mesmo tempo que é individual.

A sensibilidade necessária para alcançar tais recônditos depende do repertório teórico da pesquisadora, mas também de suas vivências, alteridade, contatos com a realidade das mulheres negras participantes desta pesquisa, cujo resultado estruturou/arquitetou um Produto Educação (PE), aplicado à comunidade acadêmica do IFRN, conforme discriminado a seguir.

2.6 Prototipação do Produto Educacional (PE): do planejamento à ação no ensino

O Produto Educacional (PE) é o resultado concreto, aplicável e replicável de pesquisas científicas realizadas no âmbito de mestrados profissionais, no caso do ProfEPT, especialmente

na área de Ensino. O PE deve buscar responder às lacunas/inquietações surgidas a partir dos resultados da pesquisa, e suas repercussões à aprendizagem refletiva, servindo à comunidade escolar de forma a oferecer soluções e/ou novas perspectivas diante do objeto estudado.

Além disso, o produto deve ser, distintivamente, registrado na Plataforma edu-CAPES, vinculado à Dissertação de Mestrado correspondente, e deve ser compartilhável e de livre acesso ao público, respeitando-se as condições da licença *Creative Commons*, o que implica que os PEs não estão totalmente prontos ou fechados, podendo ser adaptados conforme as necessidades de cada realidade (CAPES, 2019a).

De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2019a, p. 15):

[...] um processo ou produto educativo é aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de videoaulas, um equipamento, uma exposição, entre outros.

A CAPES (2019a, p. 15) também nos informa que “a dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido”. Sendo um elemento compulsório para a modalidade de ensino dos mestrados profissionais na área de Ensino, o produto educacional deve contribuir para a sociedade, para além dos limites da produção acadêmica, “promovendo ‘transferência de tecnologia’ científica e/ou cultural, bebendo na fonte da pesquisa aplicada, além de ampliar o tempo de exposição e reflexão do profissional aos referenciais teórico-metodológicos de cada área de conhecimento” (Rôças; Moreira; Pereira, 2018, p. 61).

Sendo assim, a ligação entre os conhecimentos produzidos na pesquisa e a temática do PE é imprescindível para que este seja academicamente relevante, avaliado, validado, acessível e significativo para a comunidade escolar onde será aplicado. Assim, a conexão entre os conhecimentos teóricos e enquadramentos interpretativos produzidos ao longo da pesquisa deve estar evidente no PE resultante dela¹⁷.

2.6.1 Tipologia do PE escolhido: adentrando o ensino de Artes – Sequência Didática sobre interseccionalidade como conteúdo transversal

O PE pensado para este projeto de pesquisa correspondeu ao planejamento, à elaboração e aplicação de uma Sequência Didática (SD), conectando o ensino de Arte na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) aos conteúdos transversais abarcados por esta pesquisa,

especialmente, no que se refere às percepções e representações de raça e gênero na arte, inspirada nos contextos sócio-históricos brasileiros, seja ela produzida por nativos ou estrangeiros. A partir deste PE, correspondente ao último objetivo específico da investigação, correspondemos ao regulamento do ProfEPT, do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), bem como alçamos os requisitos dispostos pela CAPES para a área de Ensino (2019a, p. 16) no que se refere à motivação, planejamento e execução:

A área de Ensino entende como produto educacional o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo.

Dessa forma, entendemos que a SD “*Caminhos Cruzados’: a interseccionalidade no ensino médio técnico-integrado*” atende aos critérios estabelecidos pelo Grupo de Trabalho de Produção Técnica (CAPES, 2019b) relativos à aderência, impacto, aplicabilidade, inovação e complexidade dos PEs apresentados.

Segundo Zabala (1998), a Sequência Didática é uma articulação de conteúdos que busca atingir um objetivo, sendo este trajeto mediado pelas articulações metodológicas e pedagógicas que se fizerem pertinentes. Em outras palavras, a SD é o caminho traçado no mapa, da partida ao destino, influenciado e modificado pelas paisagens e condições de planejamento e adaptação das/os caminhantes.

Enquanto recurso educacional, a SD pretende auxiliar educadores/as na articulação de atividades que elevem o pensamento crítico discente em relação à interseccionalidade de *raça, gênero, classe e sexualidade* no contexto do componente curricular Arte, no Ensino Médio Integrado (EMI). No entanto, como se trata de conteúdos – factuais, conceituais, comportamentais e atitudinais (Zabala, 1998) –, as perspectivas teóricas e didáticos-pedagógicas materializadas são capazes de enveredar, em amparo interdisciplinar, por outros componentes curriculares, mediante o planejamento cuidadoso, adequado e atrativo para o público-alvo a que se destina.

Dessa forma, a SD serve como mediação entre o conhecimento gerado na pesquisa acadêmica para a comunidade escolar, em especial, para as turmas do Ensino Médio Integrado (EMI), a quem se destina nessa versão inicial. Entrementes, pode ser replicado dentro e fora da escola, de acordo com as estratégias metodológicas escolhidas para os diferentes níveis de ensino e ciclos de aprendizagem.

Dessa maneira, ratificando a natureza transversal das temáticas relacionadas à raça, gênero, classe e sexualidade, e outros marcadores sociais, consideramos que estas também fazem parte do escopo da educação não-formal – aquela que se apreende das experiências sociais e equipa os sujeitos com uma visão de mundo própria, e com a capacidade interpretativa de sua realidade social. Portanto, os temas devem ser dialogados de forma acessível, a fim de que sejam debatidos e internalizados. Destarte, a SD pode apresentar-se como uma forma dinâmica para desenvolver debates sobre estes assuntos, que atravessam o conteúdo escolar e a vida das pessoas que formam a comunidade escolar, dentro e fora da EPT.

2.6.2 Estruturação do PE: fases do planejamento da Sequência Didática para o ensino de Arte

Os conteúdos e atividades da SD foram planejados a partir do fenômeno perquirido e desenvolvido ao longo da pesquisa, coerentes com a realidade do contexto escolar no que diz respeito às relações raciais e de gênero nos ambientes acadêmicos e profissionais. Nos cabe esclarecer que, apesar de a pesquisa ter sido desenvolvida com a participação de entrevistadas egressas do EMI, suas perspectivas sobre as vivências desse período foram tomadas como ponto de partida para o desenvolvimento da SD.

Tendo em mente que o conteúdo deve chegar de uma forma didática/descomplicada ao público-alvo, a linguagem deve ser acessível, baseada na teoria pertinente e nos conhecimentos produzidos e interpretados ao longo da pesquisa, considerando a recomendação da CAPES (2019a) sobre a indissociabilidade entre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa e a natureza do PE.

A motivação para compor uma SD articulada ao componente curricular Arte deu-se a partir de uma das entrevistas que executamos durante a coleta de dados da pesquisa, ocasião a qual uma das entrevistadas (uma discente) expôs sua percepção acerca da ausência de pensadoras/es, artistas, autoras/es negros/as nas referências e materiais de aula na EPT. Lamentando o ocorrido, ela passou a exemplificar como essa realidade poderia ser modificada, tornando-se mais representativa da diversidade, especificamente, exibida nos corredores do Campus Natal - Centro Histórico, do IFRN.

Um dos exemplos proposto pela entrevistada envolvia a apresentação de obras de artistas negros nas aulas de Arte, sugestão que adaptamos para apresentar o esquema posto nesta SD, o de revelar os sintomas dos tempos através das representações artísticas de pessoas negras no período colonial até meados do século XX, expondo a característica interseccional que essas obras desvelam, mesmo que de forma não intencional.

Partindo como articulação da própria entrevistada, a ideação do PE não poderia assumir uma articulação mais propícia, posto que a coparticipação dos próprios sujeitos da pesquisa arvora a própria primazia e corresponsabilidade que articulam o empreendimento a uma lacuna sentida, percebida e explicitada no terreno do ensino.

Dessa forma, desenvolvemos a SD para articular os conteúdos, estruturados de acordo com Zabala (1998), em quatro encontros de 50 minutos cada. A seguir, apresentamos o detalhamento destes conteúdos no Quadro 4:

Quadro 4 – Sequência Didática estruturada a partir de Zabala (1998) (Continua)

TIPOS DE CONTEÚDO	ESPECIFICIDADES SOBRE OS CONTEÚDOS
Conteúdos factuais	Os conteúdos factuais alicerçam a SD, consistindo na visibilidade, respeito e entendimento sobre as diferenças como princípio humano. Assim, relacionamos os contextos históricos e sociais a partir do enfoque às pessoas negras, com maior atenção para o recorte de gênero, a partir do retrato de sua realidade, através de obras de artes plásticas (quadros e gravuras), explorando as seguintes nuances: - Marcadores sociais da diferença e suas combinações para determinar as vantagens e desvantagens sociais de um indivíduo. - Subalternização histórica e social da população negra em função do racismo da escravidão. - A perpetuação de estereótipos negativos a partir das ideologias desumanizadoras da pessoa negra. - O mito da democracia racial perpetuado através do estereótipo do mestiço dócil e subalterno. - A situação subalterna da mulher negra na sociedade brasileira em função do acúmulo de marcadores sociais desvantajosos no sistema patriarcal-racista-capitalista. - O uso da arte como ferramenta de luta e militância, revelando o potencial ressignificador da criatividade diante da dor.
Conteúdos conceituais	Os conceitos utilizados para sedimentar os fatos: marcadores sociais, interseccionalidade, raça, racismo, gênero, democracia racial, arte militante.
Conteúdos procedimentais	O primeiro encontro baseia-se na avaliação dos conhecimentos prévios das/os estudantes: - A partir de um primeiro diálogo, e da formação de uma nuvem de palavras construída por meio de três características que identificam as/os estudantes na sociedade, valemos da plataforma digital-instantânea Mentimeter como perspectiva didático-pedagógica para o desenvolvimento das ações. - Seguiremos para a porção expositiva da aula, apresentando conceitos de marcadores sociais, raça, racismo, gênero, sexismo, articulados às reverberações sociais da interseccionalidade na vida coletiva e individual. - Por fim, propomos uma atividade a partir da leitura do texto “A juventude negra brasileira e a questão do desemprego” (Gonzalez, 1979), utilizada como referência para a produção dos desenhos/colagens pertinentes ao seu conteúdo (atividade em dupla). No segundo encontro, revisitamos o texto a partir da apresentação das produções das/os alunos: - A apresentação de cada dupla pode levar até um minuto. - A discussão sobre os aspectos mais marcantes do texto na percepção das/os estudantes serve como início para o tema da subalternização da população negra. - Por fim, o vídeo “Expressões artísticas: O RACISMO NA ARTE - Canal Preto” ratifica a necessidade de representatividade negra na arte. - Ao final deste encontro, a proposta de atividade prevê a divisão da turma em grupos de

Conclusão

	cinco pessoas para a produção de conteúdo (material gráfico, desenho/pintura, planejamento de evento, conteúdo para redes sociais) vinculado à visibilidade e/ou à inclusão e à representação de minoria(s) política(s) na sociedade, na cultura e na arte: “como você gostaria de ser representado?” A atividade deverá ser apresentada pelo grupo nas próximas aulas, cada grupo terá 5 minutos para apresentação. O terceiro encontro centra-se na representação da mulher negra nas artes: - Desenvolvimento de aula expositiva e dialogada acerca das representações das mulheres negras e sobre o significado da perpetuação desses estereótipos. - Nesta toada, o debate é conduzido para que as/os estudantes contribuam com indicações de seus artistas favoritos, e a relevância da mensagem de suas obras para a sua construção como indivíduo autônomo e livre. - Por fim, exemplos de arte militante nas artes plásticas são apresentados como forma de arrematar a discussão anterior. O quarto encontro é destinado à apresentação das produções das/os estudantes: - A avaliação se dá a partir da qualidade das produções e sua relação com os temas tratados em sala, e com os objetivos da atividade. - em seguida, após o fechamento e agradecimentos, devem ser encaminhadas as avaliações acerca das aulas para preenchimento pelas/os estudantes.
Conteúdos atitudinais	A partir do apresentado, pretendemos fomentar o pensamento crítico dos/as estudantes, e sua capacidade de leitura crítica de produções artísticas para além da técnica e do entretenimento, com o objetivo de ampliar os horizontes das relações sociais e, a partir disso, facilitar as ações que visem à inclusão e ao protagonismo de grupos socialmente subalternizados.

Fonte: Elaboração própria, adaptado de Zabala (1998).

Em relação à produção gráfica/web design, foi criada uma programação visual/comunicacional como plano de fundo para identidade e promoção ao PE que, de maneira singela, abrigue os esquemas propostos para cada aula, ligando-se aos temas percorridos nesta trajetória.

Por fim, o PE foi configurado e materializado em um arquivo disponível para *download* ou consulta em um site próprio (edu-CAPES), para que seja difundido e enriquecido com as estratégias metodológicas traçadas por educadoras e educadores interessados em replicar seu conteúdo.

Nessa vertente, a SD foi aplicada no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Natal – Centro Histórico, especificamente, ao longo de quatro (4) encontros de 50 minutos cada, em uma turma de 2º ano do Ensino Médio Integrado (EMI) do Curso de Lazer, em aulas do componente curricular Arte, de maneira que foi avaliada pelas/os estudantes através de um formulário online simplificado, como também pela docente responsável pelo componente, a fim de aferir a relevância do momento para a formação dos participantes, e a importância do conteúdo para sua trajetória na EPT.

Expostos os caminhos percorridos e os mapas os quais guiaram as tramas de teorias, metodologias e ferramentas analíticas, seguiremos, nas próximas seções, aprofundando nossos fundamentos, a base teórica da investigação.

3 TRILHANDO A ESPERANÇA: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) NO BRASIL

Nesta seção, correlacionaremos os percursos acadêmicos e profissionais das mulheres negras, tidas como foco desta pesquisa, com o desenvolvimento, de forma concomitante e dialética, ao de uma estrada iniciada no século XX no Brasil: a assunção da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

De forma ampla, a EPT inicia sua jornada com a missão de abastecer de mão-de-obra o mercado industrial em desenvolvimento, em um cenário de crescente urbanização do país e quebras de paradigmas econômicos capitalistas. Por outro lado, essa mão-de-obra a que a modalidade educacional (Moura, 2007) se destinava no momento de sua criação, deixaria de ser uma questão-problema para a gestão das cidades, visto que se tratava, em sua maioria, de pessoas pobres, *demitidas da vida* (Freire, 2005), agora com possibilidades empregatícias.

Nesta toada, a EPT nasce desconectada da educação geral e, apesar de ter se tornado campo de disputas política, econômica, social e pedagógica a fim de abrigar a escola unitária fundada sobre a proposta de “educação omnilateral” (Gramsci, 2002; Ramos, 2014), tem sido marcada pelo favorecimento de ideologias neoliberais, como a da pedagogia das competências e a flexibilização dos currículos e programas de ensino, por exemplo (Ramos, 2014). Esse sentimento de desconexão entre EPT e educação geral é consolidado, de forma contundente, na primeira versão da LDB, aprovada em 1996, e no Decreto nº 2.208 de 1997, hoje superado. Mais recentemente, o viés da educação unilateral, utilitarista e fragmentada, reafirmou-se através do projeto de lei que aprova o Novo Ensino Médio (Brasil, 2017).

O dilema e a dualidade da EPT têm reflexos visíveis nas instituições, legislações, regimentos e, até mesmo, em Projetos Pedagógicos de cursos dentro das Instituições de Ensino Profissional e Tecnológico. O impasse persistente trazido pelo questionamento: *Como a EPT, enquanto modalidade educacional, atuando apartada da educação básica poderia promover sua mais exuberante pretensão de equidade social através da formação de trabalhadoras e trabalhadores*¹⁸? Resposta: não poderia! Afinal, a escola democrática, ponte para uma sociedade igualmente democrática, depende não apenas do desenvolvimento de aptidões e competências técnicas em seus estudantes, mas também da construção da capacidade crítica e transformadora que surgem nas trocas de ensino e aprendizagem direcionadas para a liberdade e emancipação (Freire, 2003; Saviani, 2008).

Ao aprofundar-se no conceito de pedagogia transformadora e revolucionária, Freire (2005) articula seu ponto de vista aos argumentos do sociólogo alemão Erich Fromm, para dizer

que a ausência de consciência crítica em relação à realidade é o contrário da vida, pois não há nada de biológico na formação de autômatos, referindo-se aos educandos formados com base numa “educação bancária” e centrada no educador e, portanto, não-dialógica. Se é assim, o diálogo e a construção dialética são essenciais para a formação integral e para um caminho no qual se tenha esperança nas pessoas e em suas capacidades de refletir-agir sobre o mundo para transformá-lo através da *práxis* - contrária às *palavras ocas* (Freire, 2005) que desvinculam a educação geral da educação profissional.

A fim de exercitarmos essa esperança de equidade, democracia, justiça social e, portanto, de autonomia popular, é preciso que trilhemos o caminho da formação integrada, superando dicotomias aprisionadoras que consideram as funções de quem ocupa o *chão de fábrica* pouco qualificadas, menores, comparadas àquelas exercidas pelos *intelectuais/gestores*. Sendo assim, a disputa por uma EPT que atue de forma a privilegiar o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico torna-se fundamental na celebração de uma realidade inclusiva e diversa, base de uma democracia sólida.

A seguir, trataremos de alguns marcos históricos da EPT, de forma sucinta, apenas para demarcarmos as disputas e discontinuidades que constituem este campo epistemológico. Neste momento, cabe ressaltar que, ao tratarmos de EPT, ater-nos-emos às Instituições Federais de Ensino (IFE), em razão da natureza desta pesquisa e de seu lócus, o IFRN.

3.1 Ensejando rastros históricos

No Brasil, um importante marco da rede de Educação Profissional remonta ao início do século XX, a partir de uma perspectiva formativa de mão-de-obra, essencialmente operária, para atender aos interesses das recém reconfiguradas classes dominantes brasileiras. Dessa forma, parecia impertinente aliar o adestramento tecnicista a outros elementos da educação e do ensino acadêmico, de forma que o contato com disciplinas que propiciariam uma formação humana e ampla aos novos técnicos não eram contempladas e, por conseguinte, não havia integração entre trabalho e educação (Brasil, 1999; Ramos, 2014).

Estabelecida essa dualidade nos sistemas de ensino, a partir da Reforma Capanema que originou as Leis Orgânicas de Ensino na década de 1940, a formação profissional estaria destinada àqueles que seriam formados para atuar como mão-de-obra para a indústria e agricultura, enquanto o ensino formativo propedêutico e humano estaria destinado aos futuros dirigentes, no sentido gramsciano, filhos da burguesia. Essa noção, conforme acompanhava o

pensamento médio da sociedade brasileira, enfatizava a dicotomia entre capital e trabalho e foi se perpetuando ao longo das décadas (Kuenzer, 2000; Porto, 2015; Ramos, 2014).

Mesmo com a promulgação da Lei orgânica do ensino industrial, em 1942, que trazia como parâmetro a formação humana atrelada à formação profissional, a ênfase da rede de ensino profissionalizante continuou sendo o atendimento aos interesses das empresas e da economia do país (Brasil, 1942). Desde então, percorremos um longo caminho de lutas de educadores e estudantes até chegarmos no estabelecimento de uma Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96), alterada pela Lei 13.415/2017.

Essa última, disfarçada por um fino véu de proposta dinâmica e moderna para ampliar o escopo da formação e da autonomia dos estudantes brasileiros (Brasil, 2017), na prática, aplica uma contrarreforma precarizante ao currículo do Ensino Médio, descaracterizando seu papel na Educação Básica. A proposta do *Novo Ensino Médio* fatia o currículo em itinerários formativos que fogem da busca pela formação integral, e abriga nada além do que os interesses mercadológicos do capitalismo dependente e da concentração de riquezas (Corrêa *et al.*, 2022). Nos colocando novamente à mercê dos ditames do *mercado de trabalho* e mais distantes de formar cidadãos e cidadãs aptos para o *mundo do trabalho*, politicamente conscientes e críticos. Em tempo, destacamos que a referida Lei foi atualizada pela Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024c), que define quantitativamente a carga-horária para a Formação Geral Básica, ampliando-a, e diminui o espaço dos itinerários formativos, visando a valorização da Formação Geral Básica no Ensino Médio.

Destacamos em meio a esse apanhado histórico, as lutas promovidas pelo Movimento Negro para garantia de acesso, permanência e inclusão de pessoas negras nas escolas, tendo em vista a ascensão social a partir de uma formação acadêmica, persistiram também para que houvesse uma exigência legal do ensino de história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares. A construção e promulgação da Lei 10.639/2003, aliada à Lei nº 11.645/2008, que alteram a LDB, são exemplos dos resultados alcançados através de lutas e articulações políticas do movimento negro e dos povos originários.

Consideradas políticas públicas antirracista, como exposto no Quadro 1, na primeira seção deste trabalho, preveem a inclusão de conteúdos sobre cultura afro-brasileira, africana e indígena, e relações étnico raciais, além da adoção de ações e políticas que facilitem essa aplicação, inclusive através da produção de materiais didáticos que auxiliem na incorporação dos conteúdos no cotidiano escolar, e também institui nos calendários escolares o dia 20 de novembro como Dia da Consciência Negra.

No entanto, o cumprimento dos termos da lei a partir do que é sugerido no Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira ainda é pouco exigido e aplicado nas IEs (Conceição, 2021; Rocha, 2015), perspectiva também compartilhada pelas mulheres entrevistadas ao longo desta pesquisa, conforme veremos mais adiante.

A institucionalização da promoção do acesso de pessoas negras na EPT através da Lei nº 12.711/2012, que torna obrigatória a reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas e, dentro desse recorte, reserva metade das vagas para pessoas autodeclaradas negras e indígenas, também foi fruto da luta de movimentos sociais que reivindicavam a inclusão dessas pessoas nas IFEs como uma forma de realizar uma tímida reparação histórica pelas violências e abandonos sofridos ao longo dos séculos. Ressalta-se que mesmo antes da implantação da Lei, algumas instituições de ensino já aplicavam algum modelo de reserva de vagas, dentre elas o IFRN - na época Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN) -, que desde 1994, passou a reservar 50% das vagas de alguns cursos a estudantes oriundos do Pró-Técnico¹⁹ (Skeete, 2013).

O contexto de construção da EPT apresentado acima evidencia o quão incipiente é a aplicação do conceito de formação omnilateral, e o quão recentes são as iniciativas de políticas afirmativas para inclusão e permanência de estudantes negros e de estudantes LGBTQIAPN+. Imaginamos e observamos, portanto, o quão desafiadoras são as tarefas cotidianas de educadores e gestores que tentam aplicar na prática uma proposta de educação inclusiva e integral, apesar de a EPT apresentar bases e diretrizes sociais coerentes com tais objetivos em seus documentos norteadores (CNE, 2021), fundamentos dos quais trataremos a seguir.

3.2 Sobre as diretrizes fundantes da EPT: edificando cenários

A Resolução nº 1/2021, do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2021) é o documento mais recente que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. O documento do CNE define *Diretriz* como a articulação de princípios e critérios de planejamento, execução e avaliação relativos à EPT, que devem ser acompanhados pelos sistemas e instituições de ensino, públicas e privadas.

Pautado pelo objetivo de definir tais diretrizes, o documento nos informa os princípios norteadores da EPT, ou seja, aqueles sobre os quais a EPT se fundamenta. Além disso, a Resolução classifica e localiza a EPT como modalidade educacional que atravessa diferentes níveis de ensino, do básico à pós-graduação. Dentre os nortes que orientam a “modalidade de

ensino”, destacamos a concepção do trabalho como fundamento da educação, remetendo a uma *práxis* educacional que rompe com a dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual; e a pesquisa como princípio pedagógico, operando na construção de estudantes conscientes de sua autonomia e potencial intelectual e criativo.

Sabemos que a versão final do supracitado documento é resultado de disputas nos campos político, social e epistemológico de educadores para estabelecer no âmbito da EPT *práxis* condizentes para a formação integral, politécnica e humana para os estudantes. Diante do histórico de criação e crescimento da EPT no Brasil percebemos a clara influência dos interesses liberais, ou neoliberais, na conformação dos currículos, práticas pedagógicas e documentos oficiais com determinações estabelecidas, por vezes, sem o devido diálogo ampliado com aquelas e aqueles que atuam no *chão da escola* - trabalhadoras/res da educação (Ramos, 2014).

Cabe ressaltar que a dualidade que separa trabalhos em menos qualificados - manuais - e mais qualificados -intelectuais -, a divisão social do trabalho, é estrutural e estruturante do modo de produção capitalista, e, portanto, não há de ter sua resolução advinda apenas da escola (Moura, 2017). No entanto, a escola, como parte da sociedade, reprodutora da estrutura, da cultura e dos modos sociais deve fazer parte de transformação social que gere inclusão e equidade, considerando que ambas, escola e sociedade, caminhem próximas em direção a este objetivo (Saviani, 2008).

Sendo assim, o desafio de desconstruir a ideia de divisão social do trabalho - nos seus sentidos ontológico e sócio-histórico - e educação, alinhando as duas perspectivas, perpassa diversos obstáculos, inclusive interesses políticos e econômicos. Focando nas práticas educativas, o rompimento dessa dicotomia “[...] significaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção” (Ramos, 2014, p. 38). Partindo da ampliação que o aprendizado das ciências que apoiam as técnicas usadas nos diversos cenários profissionais no mundo do trabalho, o ensino médio técnico - nível de ensino ao qual Ramos (2014) se refere especificamente - tornar-se-ia politécnico²⁰, focado na formação humana e aliando-se de forma indissociável ao trabalho, à cultura, à ciência e à tecnologia.

Isto é, a transformação pretendida ao adotar-se o trabalho como princípio educativo, pedagogicamente e na composição curricular, justifica-se pelo vislumbre de que a apreensão dos elementos culturais e científicos de uma sociedade também compõem o mundo do trabalho, não estando esse hermeticamente isolado em um ambiente tecnicista e meritocrático. E assim, dando uma dimensão histórica ao trabalho e consequentemente ao ser-humano. É partir disso que seriam produzidas as mudanças orgânicas na escola, na sociedade, e nas práticas

produtivas/econômicas, a partir da possibilidade real de surgimento e ascensão de líderes orgânicos da classe trabalhadora, e da formação de uma *elite* que de fato se relaciona com seu povo (Gramsci, 1991; Ramos, 2014; Saviani, 2008).

Nesta perspectiva, Ramos (2014, p. 93) relaciona as diretrizes norteadoras *trabalho como princípio educativo e pesquisa como princípio pedagógico* quando nos diz que:

A necessária autonomia para que o ser humano possa, por meio do trabalho, atuar dessa forma pode e deve ser potencializada pela pesquisa, a qual contribui para a construção da autonomia intelectual e deve ser intrínseca ao ensino, bem como estar orientada ao estudo e à busca de soluções para as questões teóricas e práticas da vida cotidiana dos sujeitos trabalhadores.

Portanto, de acordo com as concepções e diretrizes mais recentes sobre EPT, a relação entre o trabalho e a pesquisa devem orientar as *práxis* para a formação integral de pessoas autônomas, capazes de apreender situações complexas e propor soluções possíveis embasadas no conhecimento construído através da pesquisa, da ciência, da tecnologia e da cultura, e concretizadas através do trabalho. A formação de pessoas autônomas e críticas diante da realidade social, econômica e cultural na qual estão inseridas é também a formação de pessoas livres para pensar e *serem mais* (Freire, 2003; Ramos, 2014).

Atuar de maneira crítica e reflexiva - características iminentes do ser-humano consciente e liberto (Freire, 2003) - diante das complexidades postas pela realidade no sistema capitalista é um equilíbrio desafiador entre o produzir e produzir-se, entre transformar a natureza e promover condições de vida melhores para a coletividade. Tal equilíbrio, apesar de distante na atualidade, só poderá ser construído por pessoas aptas a pensar e transformar, gente curiosa por soluções viáveis para a sociedade, e não apenas e somente para satisfazer as expectativas mercadológicas.

Diante do objetivo da formação integral, a necessidade de atender às demandas do mercado não poderia relegar a EPT a uma mera fonte de mão-de-obra capacitada. Sendo assim, as articulações entre a EPT e o setor produtivo devem ser pautadas pelo compromisso com o desenvolvimento socioeconômico local, com o reconhecimento de saberes e práticas culturais locais e comprometidas com a inclusão social das diversas raças/etnias, povos e culturas e identidades de gênero, a fim de oferecer não somente uma formação integral, mas também humana, conforme discutiremos a seguir.

3.3 EPT e formação humana: rumos da educação como prática da liberdade

Além da construção de planos de ensino e aplicação de enfoques pedagógicos fundados nas diretrizes básicas da EPT - trabalho como princípio educativo, pesquisa como princípio pedagógico, ética, diversidade, inclusão e democracia-, e das posições político-ideológicas que confiam à formação omnilateral, aliada às lutas sociais, a abertura de caminhos para uma sociedade verdadeiramente democrática (Saviani, 2008), a formação humana caracteriza-se por fincar seu posicionamento em favor da formação dos sujeitos da classe trabalhadora, deixando as necessidades do mercado em segundo plano.

O que chamamos de formação humana, portanto, não se limita à formação omnilateral, sendo também uma posição política em favor dos sujeitos da classe trabalhadora e de suas necessidades cotidianas e no mundo do trabalho (Mészáros, 2005). Tal viés sobre a formação humana afastaria as tentativas de cooptação da EPT pelos interesses mercadológicos e seus arranjos flexíveis que precarizam as condições de trabalho e, conseqüentemente, a vida de trabalhadores (Moura, 2017).

Sendo assim, a formação omnilateral ensinaria a emancipação de estudantes constituídos em cidadãos e cidadãos livres, consolidando-se em uma prática para o alcance da liberdade, conforme argumenta Freire (2003). No entanto, as linhas traçadas para o objetivo - considerado utópico em função da distância entre a realidade presente e a que se almeja -, não são o suficiente para o avanço das pautas geradoras de mudanças nos paradigmas social e histórico dominantes.

O caminho a percorrer, que nos levaria da dimensão da educação unilateral à dimensão da educação omnilateral sugere concessões e avanços dentro das possibilidades concretas da educação enquanto prática social submetida aos valores sociais dominantes. Desta feita, a educação politécnica é considerada um caminho possível para o alcance do objetivo utópico.

3.3.1 Alimentando alianças: educação, escola e formação politécnica – enveredando por concepções inter-relacionadas sob o paradigma do trabalho

A partir do que estabelecemos anteriormente, cabe iniciarmos esta seção ratificando que a nossa concepção de educação vem de uma lógica ancestral - advindas das cosmopercepções afro-brasileiras e indígenas - na qual os mais velhos educam os mais novos para a vida social. Por esse prisma, as relações de aprendizagem teriam o objetivo de formar cidadãos autônomos, aptos a atuarem de forma produtiva e colaborativa para a continuidade e sucesso do seu meio social e do conjunto da sociedade política (Brandão, 1995; Caputo, 2012). Uma compreensão

alinhada à apresentada acima é encontrada no pensamento de Durkheim (1978, p. 22), conforme citado por Brandão (1995, p. 9):

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina.

Essa perspectiva mais ampla de educação comunica que além dos educandos-educadores e educadores-educandos (Freire, 2005), e dos processos subjetivos de aprendizagem, a *práxis* da educação envolve a plataforma de convivência social na qual as trocas de aprendizado ocorrem. No caso da educação formal e acadêmica as instituições de ensino formal representam esses espaços de aprendizado. Mas a educação transcende as salas de aula e é praticada nos lares, nos espaços religiosos/sagrados, clubes, equipes esportivas, grupos comunitários, enfim, em ambientes de reunião social e política.

Se é assim, podemos considerar todos os ambientes escolares como espaços de aprendizado, como por exemplo, a quadra esportiva, o pátio, o refeitório, e outros espaços pedagógicos, apesar de neles não ser necessariamente trocado o saber formal. Ligando a nossa perspectiva de educação e de escola com a realidade material, entendemos que o saber poderia ser livremente compartilhado visando a emancipação social do povo. No entanto, tanto a prática educativa quanto o caráter ideológico das instituições de ensino seguem as diretrizes estabelecidas pelos grupos dominantes da sociedade na qual estão inseridas, o que resulta na instrumentalização do saber, tema abordado mais extensamente no próximo tópico.

Brandão (1995, p. 4) nos fala sobre as contradições entre a educação na prática e a que é regulamentada pelos documentos oficiais, e sobre o reforço das desigualdades de classe provocado por esse desencontro, ao mesmo tempo em que favorece o epistemicídio dos saberes populares e ancestrais:

[...] a educação nega no cotidiano o que afirma na Lei. [...] não há igualdade entre os brasileiros e a educação consolida a estrutura classista que pesa sobre nós; não há nela nem a consciência nem o fortalecimento dos nossos verdadeiros valores culturais.

Se no campo da educação e das vivências escolares há distância entre intenção - o que está na Lei - e gesto - a realidade material -, é inevitável a ruptura dos valores democráticos, o que pesa muito mais sobre o povo do que sobre as elites econômicas. Por óbvio, a

responsabilidade democrática em nossa sociedade não resta apenas sobre os ombros do sistema educacional, de legislações e currículos. Mediante tal constatação, o caráter utópico - no sentido de ser um ideal desejado e ainda a ser conquistado - de uma educação omnilateral e de uma formação humana tornam-se ainda mais evidentes.

Ciente deste desafio, o posicionamento de Moura (2017) alinhado com a argumentação de Gramsci (1991) sobre a escola unitária e a construção de seus caminhos possíveis, vislumbra o Ensino Médio integrado à EPT - momento mais contundente da junção entre trabalho e ensino na educação básica - como uma possibilidade para o alcance deste objetivo, considerando a materialidade posta pela hegemonia da estrutura societal capitalista.

A partir da necessidade de trilhar caminhos possíveis rumo a perspectivas distantes, Moura (2017, p. 18) esclarece que, ainda que a perspectiva da formação humana omnilateral seja uma meta para o futuro:

[...] isso não impede que no transcurso da luta política da classe trabalhadora rumo ao domínio do poder político se produzam, dentro do conflito entre capital e trabalho, avanços quantitativos e qualitativos na perspectiva da superação da sociedade burguesa em geral e, em particular, de sua educação.

Dessa forma, entende-se que a possibilidade mais próxima para a formação de uma classe trabalhadora consciente de seu potencial político e econômico partiria da conjunção do trabalho e do conhecimento técnico mediados pela ciência e pela tecnologia, ou seja, a formação politécnica. No entanto, cabe ressaltar que a forma de aplicação dessa pedagogia sofre interferências dos interesses hegemônicos, de modo que a ideia de uma formação politécnica que agiria como ponte para uma educação omnilateral precisaria admitir elementos que estão além de uma educação positivista, focada em resultados, afeita e validadora de apenas um modo de raciocínio, o técnico.

Em contrapartida, suscitar o raciocínio ampliado e interpretativo sobre a sociedade e seu funcionamento poderia reequilibrar a balança da formação politécnica, dando mais peso a uma formação humana, consciente e ampla, e menos relevância a uma formação meramente tecnicista, facilmente usurpada pelas elites para a perpetuação de seu domínio econômico e social sobre o povo.

3.3.2 A racionalidade instrumental e a racionalidade comunicativa: o “fio da navalha” entre a opressão e a autonomia

De maneira direta e resumida, podemos dizer que a sociedade capitalista se utiliza da racionalidade instrumental para moldar os rumos econômicos e políticos dos pactos sociais conforme seus interesses, valendo-se da suposta neutralidade ideológica e moral conferida à ciência e à técnica. No entanto, existem ponderações prévias ao estabelecimento da razão técnico-científica como base das decisões e ações dos grupos dominantes, de maneira que a opção por esse rumo está longe de ser fundamentada sob valores neutros, considerando que esses não existem plenamente na natureza.

Segundo Oliveira (1993), a razão instrumental nasce de um viés da razão iluminista, que na sua origem propunha a libertação do ser-humano da dominação exercida por crenças e mitos religiosos e sobrenaturais que, por sua vez, impediriam, ou delongariam, a evolução da humanidade nas áreas da ciência e da tecnologia, e consequentemente comprometeriam a eficiência das atividades econômicas e produtivas. A racionalidade iluminista saiu vitoriosa da disputa travada com a religiosidade e com a dimensão mágica das crenças humanas, transformando essas no contrário da razão e tornando-se prioritária nas tomadas de decisão na sociedade moderna.

Porém, o caráter emancipatório da racionalidade iluminista foi instrumentalizado de maneira que a ciência e a técnica passaram a ser consideradas verdades absolutas - paradigmas que raramente estão relacionados ao pensamento livre e independente. Ao cruzar essa linha, substituindo mitos mágicos por mitos métricos, abandonou-se a ideia de emancipação humana substituindo-a pela supervalorização da ciência e da técnica - vale destacar que apenas o conhecimento ocidentocêntrico (Oyěwùmí, 2024) é representado nesse modelo de racionalidade. Dessa forma, a razão iluminista foi sequestrada por ideologias que desprezavam o caráter subjetivo das relações sociais, incluindo nesse novo arranjo a educação e o trabalho²¹.

Enquanto a natureza dialética da racionalidade iluminista propunha que o modo de vida humano avançasse num equilíbrio entre racional e subjetivo, em busca da liberdade crítica, as elites econômicas encaravam a essência humana como um obstáculo aos seus objetivos políticos, de forma que se estabeleceu um domínio positivista sobre a produção e modo de vida. Para Marcuse (1968), conforme citado por Oliveira (1993), o domínio da racionalidade científica, instrumentalizada pelo capitalismo em nome do progresso concebido pelas classes dominantes, submeteria as pessoas a condições que as afastariam de sua essência, impedindo,

portanto, o avanço moral e intelectual da sociedade. Ou seja, na visão de Marcuse (1968 *apud* Oliveira, 1993), a opressão da razão instrumental sobre o povo impediria a sua emancipação.

As críticas à racionalidade instrumental não dizem respeito à sua simples proposição, mas sim à sua forma de aplicação dominadora. Por óbvio, são reconhecidos os avanços promovidos pela ciência, pela técnica e pelo conjunto de ações calculadas pela racionalidade formal na concepção weberiana. Porém, a necessária conciliação entre a racionalidade formal, da técnica, da lógica, do cálculo, e a racionalidade material - também nos termos weberianos - , da vida, das ideias, das ideologias não vem de maneira fluida, pois diferem em princípios: enquanto a racionalidade formal privilegia a eficiência dos meios para atingir os fins, a racionalidade material traçaria o caminho inverso, sem levar em conta as consequências das escolhas dos meios necessários para o alcance de objetivos.

Conforme Oliveira (1993), Weber (1964) destaca que ambos os conceitos de racionalidade apresentados, o formal e o material, existem no campo conceitual, o que torna sua aplicação na prática uma incógnita definida pelas medidas e prioridades vigentes na sociedade, podendo acarretar num domínio dos critérios racionais econômicos e políticos sobre as esferas sociais, subtraindo, portanto, segundo Oliveira (1993, p. 21): “[...] a dimensão política da dominação, elidindo o entrosamento social, o diálogo através do qual se decidem caminhos alternativos para a humanidade.”

As relações sociais, por sua vez, diferente das relações empresariais e burocráticas exploradas por Weber (1968 *apud* Oliveira, 1993), dependem do diálogo para constituírem-se de maneira saudável e sustentável, e tendem a enfraquecer sob a pressão de burocracias que minam os processos dialéticos que elevam os debates sociais. Isto porque, segundo Habermas (1987), o fortalecimento dos laços e dos pactos que impulsionam a sociedade para um agir mais livre e colaborativo dependem dos questionamentos feitos às estruturas sociais e políticas vigentes.

A “dimensão política da dominação”, emprestando o termo usado por Oliveira (1993, p. 21) na citação acima, enseja a disputa entre classes sociais, a qual é fortalecida em um ambiente materialmente plural e não apenas garantidor de direitos de liberdade de expressão, por exemplo. De uma maneira mais simples, e ainda em caráter de exemplo, pode-se dizer que um contexto político-social opressor e economicamente desigual não produz um pluralismo verdadeiro, onde ideias contra-hegemônicas possam florescer e serem debatidas para o fortalecimento democrático. Sendo assim, a razão instrumentalista, não abarcaria a dimensão dialógica e o potencial dialético da sociedade, servindo a interesses opressores e elitistas.

Por sua vez, a manutenção das estruturas do sistema econômico e político formadas até aqui, sistemas esses mediados pelo dinheiro e pelo poder, respectivamente, está atrelada aos valores da racionalidade instrumental e da administração burocrática e, não por coincidência, distanciadas da racionalidade intersubjetiva - aquela gerada através das interações entre sujeitos sociais através das linguagens e das argumentações.

A superação da dominação instrumentalista, por sua vez, viria não de sua subversão ou abolição total, mas de sua submissão a uma nova lógica proposta por Habermas, a racionalidade comunicativa. A crítica de Habermas a Weber se detém ao foco dado pelo último ao desenvolvimento apenas da parte formal de sua teoria da racionalidade, em detrimento da porção social, escolha que se adequa ao produtivismo capitalista (Fernandes; Ponchirolli, 2011).

Por outro lado, A Teoria da Ação Comunicativa proposta por Habermas (1980) vai além de uma versão subjetiva da racionalidade instrumental, trata-se de outro jogo e de outros objetivos. Segundo Fernandes e Ponchirolli (2011, p. 607):

A racionalidade comunicativa se constituiria precisamente a partir dos pressupostos da interação e da linguagem. Sua função seria a de possibilitar o entendimento entre os indivíduos, a negociação de seus interesses e objetivos e a formação do consenso na sociedade.

A mediação das relações sociais através da linguagem, mais especificamente através da ação comunicativa, reverbera através do prisma analítico do materialismo histórico-dialético, uma vez que se propõe como uma ferramenta que intercede os conflitos sociais evidenciados na realidade. Dessa forma, considerando que a realidade material abriga o fenômeno da interseccionalidade, a partir do qual tecemos nossas análises, compreendemos que as ações comunicativas, sejam elas pragmáticas ou teórico-comunicativas devem considerar as relações intersubjetivas, inclusive as de poder e hierarquia social (Mühl, 2011). Essa perspectiva junta-se à ideia de justiça social no que tange a garantia de participação popular plena, por exemplo, nos processos decisórios, ou na construção de normativos e planos pedagógicos.

Mühl (2011, p. 1038-1039) ressalta a importância do reconhecimento das diferentes vozes para a “[...] compreensão do processo de constituição do mundo e no entendimento da construção dos saberes [...]”. Assim, a submissão do *mundo da vida* ao *mundo sistêmico* alimenta as desigualdades estruturais da sociedade que limitam a emancipação popular, de modo que a relação de interdependência entre esses dois mundos é invertida através dos meios

dinheiro e poder para manter o controle social, que privilegia as elites políticas e econômicas. Dessa maneira, ainda segundo os autores: “O poder volta-se prioritariamente para a proteção sistêmica em detrimento das necessidades e demandas dos grupos sociais e dos indivíduos.”

A partir deste prospecto, os mecanismos de subalternização social e subjetiva estão atrelados à manutenção do domínio do *mundo sistêmico*, elegido como prioridade diante do *mundo da vida* pelos interesses do capital. Outrossim, a instrumentalização da racionalidade técnico-científica usada para tais fins não poderia operar em equilíbrio com os ideais de celebração da diversidade e saneamento das desigualdades. Dessa maneira, a descridibilização da racionalidade comunicativa concorre para o silenciamento do povo - submisso na relação de dominação aplicada pelo capital -, a partir da introjeção individual e coletiva dos valores hegemônicos que reforçam estigmas e ciclos de subalternização de grupos sociais politicamente minorizados.

3.3.3 Sentidos histórico-ontológicos sobre o trabalho como princípio educativo

O ser humano é consequência do trabalho (Lukács, 1978). A partir do ponto de vista marxiano, absorvemos que a produção dos meios de vida para sobrevivência humana ocorre a partir do trabalho, resultando em produção material ou em relações (sociais, com a natureza, com o próprio trabalho) que dão sentido à vida, produzindo, em certa medida, a materialidade de suas próprias existências materiais. Mas antes de tudo, o que o indivíduo produz através do trabalho em seu viés ontológico é um espelho de sua essência (Marx; Engels, 2007).

Sendo uma atividade tipicamente humana, o trabalho nos diferencia dos demais animais, que nascem com inscrições genéticas (*imprinting*) que lhes garantem serem o que são diante de suas características genéticas e hereditárias. O humano, por sua vez, torna-se humano, e essa formação dá-se a partir do trabalho e modifica a natureza, por conseguinte, sendo também parte dela (Frigotto, 2009). Lukács (1978, p. 5) entende que o trabalho faz do homem “um ser que dá respostas”, um ser resolutivo e criativo que alcança através do trabalho as soluções que alimentam seu próprio crescimento e de suas atividades. A partir disso entendemos que o trabalho em seu sentido ontocriativo não pode ser reduzido à “mera atividade laborativa”, como disse Frigotto (2009, p. 259), mas como parte do que constitui e retroalimenta o ser humano.

Já o trabalho em seu sentido sócio-histórico, que pode ser também servil, escravo ou assalariado, esse último tendo como característica principal a venda da força de trabalho pelo trabalhador aos donos da propriedade privada em uma relação de poder desigual que resulta não só em lucro para os detentores do capital, consequência da apropriação da mais-valia do

trabalhador, mas também no desgaste físico, psicológico, emocional dos trabalhadores que acabam sendo reduzidos à força-de-trabalho, frequentemente administrada enquanto “recurso”, em troca de salário ou meios de subsistência que podem ou não suprir suas necessidades de vida (Frigotto, 2009).

É importante ressaltar, no contexto desta pesquisa, que o trabalho assume de forma mais óbvia os aspectos etimológicos da palavra quando consideramos a escravidão. A escravidão, segundo Almeida (2017), assenta-se no racismo e definiu, assim como ainda define, a divisão do trabalho entre físico e intelectual, sendo o primeiro reservado às pessoas negras, conforme perpetuado na história.

O trabalho como o temos hoje está atrelado ao entendimento burguês de utilidade das atividades humanas que devem ser focadas na produção ou para a produção, sendo separadas das demais dimensões da vida. Essa alienação da atividade do trabalho, apropriada pelo capital é elencada como prioridade, em detrimento das individualidades e relações sociais, com a natureza, e com a espiritualidade, ou seja, elementos que marcam o sentido ontocriativo do trabalho, acirram a noção de dualidade entre atividades que exigem esforço físico das atividades que são consideradas essencialmente intelectuais, dando às primeiras um caráter de trabalhos “não-qualificados” para os quais basta uma formação básica que consistiria apenas no adestramento do executor; enquanto as últimas, que permitiriam uma maior dedicação ao ócio, seriam atividades elevadas e com maior prestígio social (Liedke, 1997). Do ponto de vista gramsciano, entendemos que os intelectuais estão distribuídos em todo o estrato social, e que a hegemonia de uma classe de intelectuais intimamente ligada aos interesses das classes dominantes tende apenas a reforçar a já mencionada dualidade entre atividades laborativas de forma a atender os interesses do capital (Gramsci, 2022).

A dualidade entre trabalho físico e intelectual foi transferida também para a EPT, que em suas gênesis visava apenas a formação de mão-de-obra sem relacionar educação e trabalho como princípio educativo. Dessa forma, a educação propedêutica não era considerada importante para os estudantes dos cursos técnicos e profissionalizantes no Brasil, acentuando a cisão entre trabalho e academia, e a exclusão promovida por essa separação de conhecimentos, e entre o capital e o trabalho (Kuenzer, 2000).

No entanto, sabemos que essa noção de dualidade entre o ensino básico e o ensino técnico existe hoje num contexto de disputa por hegemonia dentro da luta de classes, de forma que o que se vê hoje no Brasil é também a busca por uma educação politécnica, com anseios de construir uma ponte entre a formação para o mundo do trabalho e a formação de pessoas críticas

e emancipadas de uma existência alienada, condizente com a visão marxiana de omnilateralidade.

Nesta perspectiva, seguimos na busca por uma escola diversa e inclusiva, não simplesmente adaptada, mas transformada a partir da necessidade de avançarmos na superação de ideologias excludentes e discriminatórias que operam com base nas identidades sociais e individuais dissidentes. Sendo assim, uma das pautas fundamentais para caminharmos em direção à justiça social no Brasil é o antirracismo, termo que denomina uma batalha travada já em posição recuada, de defesa diante das atrocidades cometidas em nome da ideologia racista. A seguir, exploraremos alguns caminhos possíveis já abertos por outras e outros que vieram antes de nós.

3.4 Por uma escola antirracista: das ações afirmativas às metodologias ativas de ensino-aprendizagem

A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e de gênero insere-se no contexto de uma formação ampla, de acesso democrático, que foge aos padrões utilitaristas e tecnicistas que ainda florescem na EPT. No entanto, raça e gênero ainda são temáticas pouco discutidas pedagogicamente, e secundarizados em temas de pesquisas acadêmicas no campo da EPT (Cavalcanti, 2016; Rocha, 2015), apesar de fazerem parte da realidade material, e, portanto, do cotidiano escolar e das vivências que atravessam a todas e todos, especialmente em um país com o histórico escravocrata, machista e conservador como o Brasil.

Raça e Gênero - e marcadores sociais interligados -, são prismas analíticos tão importantes para a construção da base epistemológica das pesquisas em EPT quanto investigações sobre temas mais recorrentes, como as relações com o trabalho e a construção de currículos acadêmicos, uma vez que convergem e influenciam em todos os aspectos da trajetória de mulheres negras, inclusive os mais práticos, em seus contextos escolares, profissionais e sociais.

Com o aumento no número de estudantes negras/os nas escolas técnicas a partir da lei de cotas, esses temas tornam-se mais pungentes no cotidiano escolar, e não convém ignorá-los ou tratá-los a partir das velhas fórmulas inspiradas no mito da democracia racial, calcado na ideologia eugenista do século XX. Outrossim, as demandas reais por inclusão e equidade perpassam as políticas institucionais exigindo avanços que deem suporte à materialidade das necessidades sociais de pessoas beneficiárias das ações afirmativas nos espaços educacionais.

Em contrapartida, a revisão - periódica ou por demanda - de políticas públicas e políticas institucionais vinculadas que visam a garantia do acesso, permanência e êxito de grupos e

populações historicamente excluídas dos espaços escolares, agrega aos objetivos e metas estabelecidos em tais políticas, fortalecendo a práxis emancipadora da educação quando aplicada à busca pela justiça social no campo educacional (Freire, 2003). Para tanto, é indispensável a associação das práticas pedagógicas e de assistência estudantil - balizadas pelos documentos oficiais pertinentes - ao aspecto interseccional dos perfis e realidades dos estudantes.

De acordo com Potes e Assis (2023, p.65):

O perfil e a realidade dos estudantes influenciam na sua permanência em um curso de natureza profissionalizante, cabendo à instituição estar atenta às suas demandas, refletindo com eles sobre estratégias de engajamento e perspectivas em relação ao curso e à sua inserção no mundo do trabalho.

Se é assim, a relação dialógica entre estudantes e instituições de ensino e educadores é fundamental para o sucesso escolar, especialmente de estudantes socialmente marginalizados em vista dos seus marcadores sociais da diferença. Estabelecendo a conexão entre institucionalidade e ensino, Pontes e Assis (2023, p. 65) ainda argumentam que “as práticas de ensino utilizadas e o clima criado para promover o envolvimento dos alunos com a aprendizagem são fundamentais para a permanência e o êxito dos estudantes”.

Dessa forma, entende-se que o diálogo institucional é lapidado pela dialética desenvolvida nos processos de ensino-aprendizagem voltados para o fomento da autonomia, da democracia e da liberdade dos educandos e das educandas, contextos que só podem existir em um ambiente de celebração da diversidade e de prática da inclusão como caminho para uma realidade onde não haja exclusões de acesso aos bens sociais (Brasil, 1988; Freire, 2003; Saviani, 2008).

Nessa correspondência, de acordo com a percepção de Pontes e Assis (2023) sobre os estudos promovidos por Rumberger e Lim (2008), o êxito estudantil equilibra-se nos aspectos institucionais: relativos à estrutura, recursos e práticas e composição socioeconômica e educacional dos estudantes; também recaindo sobre a perspectiva individual dos estudantes diante de seus objetivos, valores, autopercepção, pertencimento, engajamento no processo de aprendizagens de conteúdo, além das relações interpessoais dos educandos e dos demais sujeitos envolvidos na comunidade escolar.

Segundo Barbosa e Moura (2013), o engajamento ao processo de ensino-aprendizagem depende da utilização de práticas docentes variadas, adequadas ao contexto, aos perfis das/os estudantes, ao conteúdo e às necessidades de aprendizagem. O uso de metodologias para privilegiar o aprendizado significativo atravessam os caminhos das estratégias de ensino mais

tradicionais, como é o caso das aulas puramente expositivas, no uso de recursos pedagógicos que trazem a realidade conjuntural para a sala de aula, até chegarem no uso de metodologias-ativas.

Neste ínterim, o uso de metodologias-ativas de aprendizagem é apresentado como um grupo de ações que tendem a estabelecer a/o estudante como protagonista da aprendizagem, fomentando a construção de novos conhecimentos a partir de conceitos prévios de domínio das/os educandas/os, fundamentando o aprendizado na prática reflexiva e no pensamento crítico capaz de transpor essas habilidades para a lida com o mundo do trabalho e as discontinuidades da vida (Barbosa; Moura, 2013; Mitre *et al.*, 2008).

Sendo assim, o Ensino para as Relações Étnico-Raciais e o ensino de gênero aliados às metodologias-ativas de aprendizagem tem a possibilidade de fomentar a transformação do pensamento colonizado, relativo aos padrões hegemônicos de hierarquia social com base na raça e no gênero, em reflexões embasadas por argumentos advindos de uma reflexão sócio-histórica materialista e, por conseguinte, mais próxima das vivências individuais e coletivas do corpo discente do *campus* Natal-Centro Histórico, por exemplo, que é composto em sua maioria por mulheres negras, de acordo com os dados de ensino referentes ao ano de 2024, publicados na Plataforma Nilo Peçanha (PNP, 2025).

A perspectiva da formação de estudantes autônomas e livre passa pelo reconhecimento das desigualdades sociais estabelecidas no convívio social cotidiano. Ademais, a compreensão aprofundada sobre as desigualdades sociais e suas causas reais direcionam o pensamento crítico para um patamar distante das platitudes sobre meritocracia e pseudociência, construídas para minar a independência e a liberdade de corpos contra-hegemônicos, que frequentemente têm acesso limitado a recursos materiais e a condições dignas de vida.

Adiante, na próxima seção, serão explorados aspectos sobre o uso do gênero enquanto ferramenta analítica (Scott, 1995) e da teoria racial crítica aplicada à educação (Ladson-Billings; Tate, 1995) que culminam na análise interseccional de raça e gênero (Crenshaw, 1989), atreladas, no contexto desta pesquisa, às manifestações e nuances da sexualidade humana (Theodoro, 2000). Essa metodologia teórico-crítica, por sua vez, é fundamentada pelo pensamento feminista negro (González, 2020; Collins, 2000) para a busca de caminhos e construção de ferramentas para transmutar realidades desiguais.

4 “TALVEZ PRECISEMOS DE UM NOME PARA ISSO”: INTERSECÇÃO ENTRE RAÇA, CLASSE, GÊNERO E SEXUALIDADE – (RE)APROPRIAÇÃO DOS SABERES SUBALTERNOS

A compreensão das dinâmicas de opressão e exclusão social exige uma abordagem que considere a multiplicidade e a simultaneidade das formas de subalternização. A noção de interseccionalidade, cunhada por Crenshaw (1989), torna-se fundamental para analisar como raça, classe, gênero e sexualidade se articulam na produção das desigualdades. Ao invés de operar a partir de categorias estanques e fragmentadas, a interseccionalidade propõe uma leitura complexa e relacional das estruturas sociais, reconhecendo que os marcadores sociais da diferença não agem de forma isolada, mas em imbricação.

Nesse sentido, pensar as intersecções não é apenas um exercício teórico, mas um posicionamento ético-político e metodológico. A trajetória das mulheres negras, por exemplo, revela como as experiências de subalternização operam de forma interdependente: o racismo, o sexismo, a pobreza e a normatividade de gênero não se somam, mas se entranham na vivência concreta, conferindo-lhe uma especificidade que escapa às análises monocategóricas ocidentocêntricas. A produção de conhecimento que não leva em conta essa complexidade incorre no risco de universalizar perspectivas particulares, sobretudo aquelas que partem de sujeitos privilegiados por gênero, raça e classe.

A epistemologia dominante, enraizada em um paradigma moderno, ocidental, branco e masculino, construiu uma hierarquia de saberes que deslegitima as formas de conhecimento produzidas por sujeitos racializados, feminizados, empobrecidos e dissidentes. Como argumenta Spivak (2010), o sujeito subalterno é sistematicamente silenciado pelas estruturas coloniais e patriarcais que definem os contornos do discurso legítimo. Esse silenciamento não implica ausência de produção simbólica, mas a negação de sua validade no campo do saber hegemônico.

A partir dessa constatação, emerge a necessidade de reconhecer e valorizar os saberes subalternos, entendidos como formas de conhecimento que nascem da experiência vivida da marginalidade e da resistência (Anzaldúa, 1987). Intelectuais como Ladson-Billings (1998), Collins (2000), Carneiro (2005), hooks (2017), Gonzalez (2020) e Nascimento (2021b) representam pilares fundamentais na proposição de epistemologias críticas que reposicionam os sujeitos historicamente excluídos como produtores legítimos de conhecimento. Trata-se, portanto, de uma reapropriação epistêmica, que tensiona os critérios tradicionais de cientificidade e rompe com a colonialidade do saber.

Nesse contexto, os saberes forjados nas bordas do sistema — nos terreiros, nos quilombos, nas favelas, nas redes de cuidado entre mulheres negras, nas narrativas de travestis e pessoas LGBTQIAPN+ — não são meras expressões culturais ou testemunhos de resistência, mas epistemologias situadas (Haraway, 1988) - conceito ampliado na linguística e na análise do discurso como locus de enunciação (Nascimento, 2021a) -, que oferecem perspectivas inovadoras e críticas sobre o mundo social. A descolonização do saber implica no reconhecimento da diversidade epistemológica como condição para a justiça cognitiva.

No campo da educação, essa reconfiguração exige uma ruptura com a lógica bancária da transmissão de conteúdo (Freire, 2003) e a adoção de pedagogias emancipatórias que incorporem os saberes de origem popular, africana, indígena, periférica e dissidente. A inserção da interseccionalidade como princípio pedagógico implica transformar a escola em espaço de construção coletiva de conhecimento, onde as experiências de vida dos sujeitos — especialmente os historicamente excluídos — são tomadas como ponto de partida para o processo educativo. Além disso, a tomada deste ponto de vista de partida posiciona as/os estudantes no centro do processo ensino-aprendizado que, funcionando a partir dessas configurações, abre espaço para a aplicação de metodologias ativas de ensino-aprendizagem e outras práticas que evidenciem a importância da subjetividade na educação (Barbosa; Moura, 2013; Mitre *et al.*, 2008).

Nesta perspectiva, pondera-se que as concepções de “conhecimentos situados” (Haraway, 1988) e da confluência destes aplicados à educação tendem a tensionar também os currículos escolares, que frequentemente reproduzem a lógica eurocêntrica, androcêntrica e heteronormativa. A reapropriação dos saberes subalternos, nesse sentido, não se resume à inclusão de conteúdos sobre diversidade, mas propõe uma virada epistemológica, em que os próprios critérios de relevância curricular são revistos à luz de uma ética do reconhecimento. Ao incorporar autores, autoras e saberes oriundos das margens, desloca-se o centro da produção de conhecimento e amplia-se o horizonte de possibilidades de formação crítica.

Além disso, o reconhecimento da interseccionalidade como ferramenta de análise social e pedagógica permite compreender como determinadas identidades e experiências se situam em posição de maior vulnerabilidade. As mulheres trans negras, por exemplo, ocupam um lugar de confluência das múltiplas formas de opressão e, por isso, enfrentam níveis alarmantes de exclusão, violência e precarização¹⁵ (ANTRA, 2025); de maneira que considerar

¹⁵ De acordo com a (ANTRA, 2025, p. 113): “Observa-se que, assim como nas estatísticas de assassinatos de mulheres cis, aproximadamente 79% dos casos de assassinatos contra mulheres trans e suas identidades transfemininas têm sido registrados contra travestis e mulheres trans negras.”

realidades como essa é essencial para a formulação de políticas públicas e práticas educativas que se proponham verdadeiramente inclusivas e transformadoras.

A reapropriação dos saberes subalternos, portanto, é inseparável de um projeto de justiça social. Não se trata apenas de um movimento compensatório ou de valorização cultural, mas de uma reconfiguração das relações de poder no campo do conhecimento. Ao reconhecer a legitimidade dos saberes produzidos nas margens, questiona-se a naturalização da centralidade branca, masculina, burguesa e cisheteronormativa, abrindo caminho para a construção de um saber plural, situado e comprometido com a transformação das estruturas de dominação.

Em síntese, a interseccionalidade, quando articulada à noção de saberes subalternos, permite não apenas uma compreensão mais profunda das desigualdades sociais, mas também a formulação de práticas pedagógicas, políticas e epistemológicas comprometidas com a equidade educacional e social. O desafio que se impõe é o de construir espaços de escuta, reconhecimento e protagonismo para aqueles e aquelas que historicamente foram silenciados - não como objeto de estudo, mas como sujeitos que pensam, escrevem, sentem e transformam o mundo.

4.1 Fechando passagens: sob domínios da sociedade patriarcal

O caráter estrutural e normativo do patriarcado como sistema que regula, limita e controla as possibilidades de existência das sujeitas e dos sujeitos que fogem à norma hegemônica, estabelece bloqueios simbólicos, materiais e institucionais que interditam acessos, silenciam corpos e confinam saberes. No contexto da sociedade patriarcal, essa clausura opera não apenas sobre o corpo feminino, mas sobre todos aqueles que desafiam a cisheteronormatividade, a binaridade de gênero e as hierarquias de poder que sustentam a dominação cis-hetero-masculina (Lerner, 2019; Theodoro, 2000).

Enquanto regime de organização social e simbólica, o patriarcado é historicamente construído e naturalizado como forma legítima de ordenamento das relações humanas. Conforme argumenta Federici (2017), o controle dos corpos das mulheres e a repressão das sexualidades dissidentes são condições centrais para a consolidação do capitalismo moderno, que exige a reprodução da força de trabalho e a obediência aos modelos familiares. O patriarcado, nesse sentido, não é um sistema isolado, mas articulado com o racismo e o classismo, formando um dispositivo complexo de dominação.

Dentro dessa lógica, as mulheres – especialmente as negras, indígenas, periféricas e LGBTQ+ - são alvos preferenciais das violências epistêmicas, políticas e físicas. A clausura das passagens não se dá apenas no espaço físico - como por exemplo a limitação da mobilidade, o confinamento doméstico ou o assédio nos espaços públicos-, mas também no campo simbólico, afetivo e cognitivo. A tentativa de interditar a circulação das mulheres nas dimensões do saber, na política, na arte e no discurso revela o esforço contínuo de exclusão da experiência feminina como produtora legítima de sentido (Lerner, 2019).

Sendo assim, o patriarcado não nos impõe apenas controles sobre a liberdade material e subjetiva das mulheres, como também normatiza afetos e sentimentos de inferioridade, culpa, vergonha e medo, inculcados nas subjetividades femininas como parte da pedagogia da obediência, oposta diametralmente à pedagogia da transgressão e da liberdade (hooks, 2018). A pedagogia da obediência é sustentada por instituições como a escola, a família, as religiões e os aparatos midiáticos, que reproduzem a ideia de que o lugar da mulher é o da passividade, da doçura, da subalternidade. A transgressão a esse roteiro normativo é frequentemente punida com violência - simbólica ou física -, o que contribui para o fechamento das passagens para a emancipação.

No campo da sexualidade, o patriarcado atua como regulador do desejo, impondo a heterossexualidade compulsória como modelo hegemônico. Rich (1980) propõe essa expressão - heterossexualidade compulsória - para denunciar a imposição da norma heterossexual como natural, apagando as possibilidades de existências de afetividades dissidentes, não somente no espectro da sexualidade, como também no que se refere aos conceitos eurocêtricos normatizadores das relações afetivas (Lugones, 2020). O fechamento das passagens, aqui, se dá pela negação da legitimidade de outros modos de amar, de viver o corpo e de significar o prazer.

Do ponto de vista epistemológico, o patriarcado implica na negação das mulheres como seres cognitivamente capazes de gerar conhecimento, reduzindo ou extinguindo a sua representação histórica e, por conseguinte, na formulação dos códigos sociais e culturais (Lerner, 2019). Para além disso, Carneiro (2005) atenta para a articulação do patriarcado com o racismo, que estrutura um sistema de exclusão intelectual que invisibiliza a intelectualidade de mulheres negras e as impõe o silenciamento como destino. A desqualificação desses saberes reforça a ideia de que apenas um tipo de sujeito - branco, masculino, letrado, cisgênero - é autorizado a produzir conhecimento válido.

A resistência a esse fechamento de passagens, entretanto, tem sido protagonizada por movimentos feministas interseccionais, que denunciam as diversas formas de exclusão e propõem alternativas políticas, pedagógicas e afetivas. O feminismo negro, em especial, tem

contribuído para desestabilizar as estruturas patriarcais, ao articular as lutas de gênero com as questões de raça e classe, posto que não é possível pensar a opressão de gênero desarticulada das demais formas de dominação (Collins, 2019; Gonzalez, 2020; hooks, 2017).

No campo educacional, a crítica ao patriarcado produz a necessidade da práxis educativa voltada à liberdade, autonomia e o fomento ao pensamento crítico das e dos estudantes. Nesse diapasão, o reconhecimento do papel da escola enquanto reprodutora das normas de gênero evidencia também sua potência como espaço de reflexão e reinvenção. Conforme destaca Freire (2005), a educação é um ato político, e assumir uma prática pedagógica libertadora implica questionar os discursos e dispositivos que sustentam a subalternização das mulheres e das dissidências sexuais e de gênero.

Assim, reabrir as passagens para o caminhar das mulheres e de outros grupos subalternizados, implica uma dupla tarefa: desconstruir os mecanismos que sustentam as barreiras materiais, emocionais e simbólicas que contêm a emancipação desses grupos; ao mesmo tempo que se criam rotas de fuga, de resistência como acalanto para as dores e traumas cultivados nesses corpos subalternizados. Isso, no entanto, exige o reconhecimento da pluralidade das experiências femininas e dissidentes, o combate à violência estrutural e a afirmação de outras formas de saber e de estar no mundo. O patriarcado fecha passagens, mas os sujeitos subalternizados seguem abrindo brechas, criando fissuras e inventando caminhos possíveis — muitas vezes nos subterrâneos, nos interstícios, nas frestas do sistema.

Portanto, compreender o patriarcado como força que fecha passagens é também reconhecer que toda clausura produz resistência. Como nos lembra Anzaldúa (1987), há potência nas fronteiras, nos limiares, nos lugares em que os mundos se encontram e se chocam. É nesses territórios de conflito que se forjam subjetividades críticas e insurgentes, capazes de romper com as tramas da dominação e de imaginar outras formas de vida. Reabrir passagens, nesse sentido, é um ato radical de desobediência, mas também de criação.

4.2 Origens do gênero como categoria analítica

A consolidação do gênero como categoria analítica representou uma inflexão paradigmática nos estudos sociais, históricos e culturais, a partir da crítica à naturalização das diferenças sexuais e da desigualdade entre homens e mulheres. O termo *gênero*, tal como utilizado nas ciências humanas e sociais, emerge de um deslocamento teórico operado sobretudo a partir da década de 1970, em diálogo com os feminismos e com os estudos pós-

estruturalistas, propondo uma distinção entre sexo biológico e construções socioculturais (Beauvoir, 1980; Scott, 1995).

Embora existam antecedentes nos debates feministas do século XIX e início do XX - que contaram com as contribuições da potiguar Nísia Floresta (Oliveira; Medeiros, 2024) -, o uso sistemático de “gênero” como categoria de análise foi proposto de modo mais estruturado por Scott (1995) em função do uso dessa categoria na sociedade enquanto balizadora de relações e dinâmicas de poder. Sua proposta foi fundamental para institucionalizar o gênero como ferramenta conceitual nas ciências humanas, ao mesmo tempo em que se articula à dimensão simbólica com a materialidade das estruturas sociais.

Antes disso, os estudos de Beauvoir (1980), já haviam operado um marco, antecipando a crítica à ideia de uma identidade feminina essencial. Beauvoir rompe com o determinismo biológico e propõe que a mulher é construída histórica e culturalmente como “o outro” em relação ao masculino universal. Sua obra pavimentou o caminho para o reconhecimento do caráter socialmente construído das categorias de sexo e gênero.

Butler (2003) ampliou a crítica ao essencialismo, ao propor que o gênero é elaborado socialmente a partir de performances, de maneira que as identidades de gênero são efeitos reiterados de práticas discursivas e normativas, reguladas por regimes de poder. Butler argumenta que não há um sujeito anterior ao gênero, uma vez que este é produzido e reproduzido em atos repetidos, argumento que desestabiliza a binariedade tradicional homem/mulher. Diante dessa ampliação dos horizontes da categoria gênero, Lugones (2020) e Oyěwùmí (2021) encaminham o debate para as imposições da colonização europeia sobre as percepções de gênero de povos originários dos territórios geográficos que hoje chamamos de Sul Global.

Essas formulações permitiram que o gênero fosse concebido como uma categoria relacional, histórica e interseccional. Ao invés de tratar “mulheres” ou “homens” como grupos homogêneos, o gênero passou a ser analisado em suas articulações com raça, classe, sexualidade, geração, entre outros marcadores sociais. Essa perspectiva foi aprofundada por Crenshaw (1989), Collins (2000), González (2020), Nascimento (2021b) que evidenciam como as experiências de gênero variam radicalmente em função de outras posições sociais, particularmente no caso de mulheres negras, cuja vivência é atravessada simultaneamente por racismo e sexismo.

Portanto, as origens do gênero como categoria analítica estão enraizadas em uma crítica ao biologicismo, ao androcentrismo e ao universalismo abstrato das ciências sociais tradicionais. Essa categoria permitiu a emergência de epistemologias feministas e decoloniais

que colocam em questão os fundamentos do conhecimento hegemônico, evidenciando que as estruturas de poder atravessam os corpos e produzem desigualdades. Hoje, o gênero se apresenta como um conceito central para compreender a produção das subjetividades, a organização social e as relações de dominação e resistência.

4.3 A Teoria Crítica Racial aplicada à Educação

A Teoria Crítica Racial (TCR) surgiu como uma investida acadêmica para a inovação na interpretação dos paradigmas jurídicos aplicados nos Estados Unidos, a partir da década de 1970. Ao propor uma abordagem analítica e política para a compreensão e o enfrentamento do racismo estrutural nas instituições, a TCR evolui a partir do entendimento acadêmico promovido pelos estudos legais críticos que, por sua vez, foram motivados pela longa espera da população afro-americana dos Estados Unidos pelas reformas dos direitos civis. A TCR, portanto, parte da premissa de que o racismo não é um desvio ou anomalia, mas uma característica constitutiva das estruturas sociais, legais e educacionais no ocidente (Delgado, 1995 *apud* Ladson-Billings, 1998).

A natureza crítica desta teoria é calcada na “onipresença da raça” como condutora das dinâmicas de poder inerentes às relações sociais. No entanto, ao aprofundarmos o entendimento sobre essas relações, encontramos algo mais problemático do que a já mencionada “onipresença da raça”: o valor e o significado (auto)atribuídos à branquitude, como argumenta Ladson-Billings (1998) a partir de Roediger (1991). Outrossim, as hierarquias sociais fundadas sobre o poder hegemônico da branquitude tornam a TCR: “[...] uma ferramenta intelectual e social para a desconstrução, reconstrução e construção: desconstrução de estruturas e discursos opressores, reconstrução da autonomia humana, e construção de relações de poder equânimes e socialmente justas” (Ladson-Billings, 1998, p. 9. *Tradução nossa*).

Ao ser transposta para o campo educacional a teoria ganha novas dimensões, permitindo uma crítica sistemática às formas como a escola, os currículos e as práticas pedagógicas reproduzem desigualdades raciais historicamente construídas, operando como ferramenta teórico-metodológica que desestabiliza a suposta neutralidade e universalidade dos saberes eurocêtricos, privilegiados em detrimento das epistemologias negras, indígenas e populares.

Consonante à proposta da CTR para o campo jurídico e acadêmico, Ladson-Billings (1998), pioneira na aplicação da TCR à educação, destaca a necessidade de compreensão do

alcance do privilégio branco nas políticas e práticas escolares, e como essas contribuem para a sua manutenção, silenciando narrativas, identidades e histórias racializadas.

Partindo deste objetivo, cinco princípios fundamentais podem ser destacados para a aplicação da TCR à educação: (1) a compreensão do racismo como fato cotidiano e estrutural, não episódico; (2) a valorização das vivências de pessoas racializadas como fonte legítima de conhecimento; (3) a percepção crítica de vieses hegemônicos na formulação de políticas educacionais; (4) o compromisso com a justiça social e a transformação institucional; e (5) a interdisciplinaridade como método crítico de ensino-aprendizagem. Esses princípios desafiam a ideia de meritocracia e de igualdade formal de oportunidades, revelando que, para pessoas racializadas, o acesso e a permanência na escola são atravessados por múltiplas barreiras materiais e simbólicas.

Nesse sentido, a CRT contribui para uma análise crítica da branquitude como posição social normatizadora, e das formas de violência epistêmica que marcam os processos de escolarização. A produção de um currículo que desconsidera as contribuições intelectuais e culturais de sujeitos não brancos reforça a lógica colonial de desumanização. Autoras como Carneiro (2005) e Lino Gomes (2017), ao trazerem para o Brasil esse debate, demonstram que o racismo na educação não é apenas excludente, mas produz subjetividades deslegitimadas, que internalizam inferiorizações simbólicas.

No Brasil, a implementação das Leis nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), que tornam obrigatório o ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena nas escolas, representa um avanço legal importante, mas ainda limitado diante da resistência institucional à efetivação de uma educação antirracista. A TCR, nesse contexto, se articula com a luta por uma educação emancipatória e com os princípios das pedagogias decoloniais, propondo a valorização das narrativas subalternizadas e a reconstrução do currículo como espaço de disputa política.

Desta forma, a TCR envereda por caminhos que desviam da concepção jurídica ortodoxa ao evidenciar desigualdades sistêmicas que, por sua vez, revelam a fragilidade argumentativa do *mito da democracia racial*, no Brasil, ou *colorblindness*, nos Estados Unidos da América, que garantiriam uma igualdade formal na sociedade. (Crenshaw *et al.*, 1995; Gonzalez, 2020). Para além disso, a TCR inclui a subjetividade social dos indivíduos como um ponto de partida chave para as inquições jurídicas nas quais estão implicados corpos não-hegemônicos. Ou seja, a TCR teoriza sobre a interação de outras opressões sociais associadas ao racismo, sendo este vislumbre um dos pontos de partida para a elaboração do conceito e escopo analítico da interseccionalidade (Crenshaw, 1989; Ladson-Billings, 1998).

Sendo assim, a TCR aliada ao prisma analítico fornecido pela interseccionalidade permite às educadoras e aos educadores o reconhecimento da escola como reprodutora das dinâmicas de poder que estruturam o racismo, o sexismo, a LGBT+fobia, o capacitismo, dentre outras formas de opressão, possibilitando o fomento de uma postura crítica, reflexiva e comprometida com a justiça social, que implique não apenas o acesso formal à educação, mas a transformação radical das formas de ensinar, aprender e existir no espaço escolar.

4.4 A (re)volta da subalternidade: o movimento do feminismo negro

O feminismo negro emerge como uma das expressões mais potentes de contestação às opressões estruturais que articulam gênero, raça e classe, promovendo uma ruptura epistemológica com os paradigmas universalizantes do feminismo hegemônico. Os grupos socialmente, politicamente e economicamente subalternizados são aqueles colocados na “lata de lixo da sociedade brasileira”¹⁶, conforme expressou González (2020, p. 77-78), apenas para concluir que o silenciamento evoca nesses grupos a sua emergência à cena política e discursiva enquanto produtor legítimo de saberes e práticas transformadoras: “o lixo agora vai falar, e numa boa”. Tal revolta não é apenas uma reação irreflexiva diante das interdições impostas pelo poder hegemônico, mas um movimento afirmativo que reconfigura os marcos da luta social a partir da experiência histórica de mulheres negras.

A crítica fundamental do feminismo negro dirige-se à invisibilização das mulheres negras nos discursos feministas hegemônicos e nas análises marxistas tradicionais, as quais muitas vezes desconsideraram as especificidades das opressões racializadas. Intelectuais negras como González (2020) Davis (1981), hooks (2017) e Collins (2000) foram pioneiras em demonstrar que as experiências das mulheres negras não podem ser compreendidas por categorias isoladas, pois são atravessadas simultaneamente por racismo, sexismo e desigualdade de classe. Essa perspectiva é epistemologicamente fundamentada na noção de interseccionalidade, cunhada por Crenshaw (1989), que se tornou central na análise das múltiplas formas de subordinação.

O feminismo negro, portanto, não busca apenas inclusão em estruturas já existentes, mas propõe uma crítica radical ao modelo de sociedade que perpetua desigualdades. Como destaca Carneiro (2005), o sujeito negro historicamente construído como "outro do ser" enfrenta a desumanização ontológica, e o feminismo negro atua na reconstrução da humanidade roubada,

¹⁶ Referindo-se especificamente sobre a população negra brasileira e que aqui ampliamos para tratar de todos os grupos subalternizados.

tanto no plano simbólico quanto no político. Esse movimento é, assim, um projeto ético-político de reumanização e reapropriação de narrativas.

No Brasil, o feminismo negro encontra raízes em práticas históricas de resistência que remontam ao período colonial e à luta antiescravista. Contudo, sua institucionalização como campo político-intelectual se fortalece a partir da década de 1980, com a criação de organizações como o Geledés – Instituto da Mulher Negra e o Movimento de Mulheres Negras. As denúncias contra o racismo institucional, a violência policial, a desigualdade no mercado de trabalho e a medicalização forçada de corpos negros tornaram-se pautas centrais do ativismo e da produção teórica dessas mulheres.

Ao propor uma epistemologia enraizada na experiência vivida, o feminismo negro opera um deslocamento na lógica de produção do conhecimento. Gonzalez (2020) cunhou o termo *amefricanidade* para descrever a especificidade cultural e política das populações negras da América Latina, propondo uma visão decolonial que rompe com as perspectivas eurocentradas. Essa abordagem não apenas desvela as estruturas de opressão, mas também valoriza os saberes ancestrais, as práticas culturais negras e a espiritualidade como dimensões da resistência.

Nesse sentido, a (re)volta da subalternidade não é apenas a visibilidade conquistada por vozes antes silenciadas, mas a afirmação de um projeto político próprio, articulado a partir das margens e das potencialidades que elas abrigam (Anzaldúa, 1987). Trata-se de uma reconfiguração das lutas sociais, na qual as mulheres negras não são apenas objeto de políticas públicas, mas sujeitos históricos de transformação. A insurgência do feminismo negro convoca a educação, a política e a academia a reverem seus paradigmas, reconhecendo que não há justiça social sem justiça racial e de gênero.

Assim, o movimento do feminismo negro se inscreve como uma das forças mais consistentes na luta contra o patriarcado, o racismo e o capitalismo, abrindo passagem para outras formas de existir, resistir e pensar o mundo a partir dos saberes subalternizados. Sua potência reside não apenas na denúncia, mas na proposição de uma nova ética do comum, pautada na dignidade, na ancestralidade e na autonomia dos corpos e saberes negros.

4.5 Raça, gênero e classe nas relações sociais brasileiras

A partir da ótica do materialismo histórico-dialético compreende-se que as análises sociais devem englobar não apenas os sujeitos da história, mas também o contexto no qual estão inseridos, e este contexto como resultante de um processo diacrônico e em constante

desenvolvimento, que engloba as situações atuais como resultantes complexas de processos históricos (Leite, 2017).

Sendo assim, as constatações sobre a presente relação interdependente entre raça, gênero e classe remontam de um passado de violência e negação contra grupos de pessoas que tiveram sua humanidade negada, uma vez que não se adequaram, e nem teriam como adequar-se, ao modelo imposto pelos colonizadores de América, África e Ásia. Em suas dispendiosas navegações em busca de novas mercadorias para abastecer as necessidades criadas durante a primeira fase do capitalismo, a fase mercantil ou comercial, homens europeus encontraram seus “dessemelhantes”, não sendo espelhos seus: branco, masculino de acordo com os padrões eurocêntricos, cristão e provavelmente heterossexual; não tinham valor enquanto gente, sendo a partir dali designados objetos, vítimas de uma exploração cruel.

A partir da invasão e ocupação das terras nas Américas deu-se início aos genocídios/epistemicídios contra os povos indígenas e contra africanos sequestrados, presos e posteriormente escravizados. Observando a inevitável ligação entre genocídio e epistemicídio, cabe dizer que o primeiro dizima povos e o segundo destrói, fisicamente ou a partir de relações de poder estruturais e estruturantes, o seu conhecimento (Carneiro, 2005; Grosfoguel, 2016).

Apartados, em certo nível, de seus modos e cultura, considerados inadequados na cosmovisão limitante e limitada dos colonizadores europeus, que viviam os padrões da Europa burguesa, as pessoas escravizadas, além de exploradas fisicamente pela sua capacidade de trabalho e de gerar mais escravizados, foram invisibilizadas como seres pensantes e possuidores de conhecimentos válidos na visão eurocêntrica que se impunha pela força através dos colonizadores. A invisibilização e a inferiorização do pensamento de pessoas não-brancas teve seu papel no passado e tem sua função de perpetuar o racismo e a “supremacia intelectual da racialidade branca” no presente (Carneiro, 2005, p. 10), conforme descrito por Grosfoguel (2016, p. 40):

A inferioridade epistêmica foi um argumento crucial, utilizado para proclamar uma inferioridade social biológica, abaixo da linha da humanidade. A ideia racista preponderante no século XVI era a de "falta de inteligência" dos negros, expressa no século XX como "os negros apresentam o mais baixo coeficiente de inteligência."¹⁷

¹⁷ As teorias do darwinismo social e sua vertente mais radical, a eugenia, não encontram eco nas comunidades científicas atuais. No entanto, encontraram terreno fértil no seio da ideologia de uma sociedade conservadora como a brasileira, tanto no período da escravidão como no pós. Para leituras mais aprofundadas sobre o tema veja-se, entre muitos outros: Bergo (1993); Bolsanello (1996); Coelho (2022).

Nessas condições, as pessoas escravizadas eram tolhidas de suas humanidades e, quando conveniente, as mulheres também eram libertadas das premissas construídas para o gênero feminino, realizando quaisquer funções que dependessem da força física. Davis (2016, p. 204-205) resume essa condição e relação de conveniência no tratamento e funções das pessoas escravizadas:

Assim como as mulheres negras dificilmente eram “mulheres” no sentido corrente do termo, o sistema escravista desencorajava a supremacia masculina dos homens negros [...]. Além disso, uma vez que as mulheres negras, não podiam ser tratadas como o “sexo frágil” ou “donas de casa”, os homens negros não podiam aspirar à função de “chefes de família”, muito menos à de “provedores da família”. Afinal, homens, mulheres e crianças eram igualmente “provedores” para a classe proprietária de mão de obra escrava.

Aprofundando nos detalhes da relação de exploração e violência física contra as mulheres escravizadas, Davis (2016, p. 19) explica:

A postura dos senhores em relação às escravas era regida pela conveniência: quando era lucrativo explorá-las como se fossem homens, eram vistas como desprovidas de gênero; mas, quando podiam ser exploradas, punidas e reprimidas de modos cabíveis apenas às mulheres, elas eram reduzidas exclusivamente à sua condição de fêmeas.

Resta evidente que as mulheres negras não têm o mesmo tratamento que as mulheres brancas no Brasil escravocrata, pois apesar das opressões de gênero serem aplicadas a todas as mulheres, as mulheres negras eram duplamente atingidas pelas violências praticadas, tanto por sua raça quanto pelo seu gênero. Portanto, para compreender as relações sociais no Brasil, principalmente quando tratamos de mulheres negras, é primordial que utilizemos a raça e o gênero como perspectivas analíticas. Ainda que, quanto à raça, “haja no imaginário social uma forte crença no “mito da democracia racial”, que propaga a ideia de que há, no Brasil, uma vivência harmoniosa e sem desigualdades entre as diferentes raças” (Conceição, 2021, p. 21).

Importa também relacionar o fator raça à classe social, considerando que no período pós-escravidão, as pessoas antes escravizadas e agora libertas não receberam acolhimento do Estado. Sem direito à terra ou acesso à educação, a população negra no Brasil passou de escravizada a marginalizada, e os efeitos dessa negação de direitos e acessos é sentida no presente como consequência das dificuldades enfrentadas ao longo de gerações. As consequências do abandono do Estado para as pessoas negras no Brasil são pautas de luta do movimento negro, que, por vezes, utiliza o termo “raça” como sinônimo de “classe” vistas as

frequentes sobreposições de condições sociais e políticas aplicáveis às pessoas em situação de vulnerabilidade social e às pessoas negras (Gomes, 2001; Conceição, 2021).

Ao reproduzir os padrões dos abandonos sofridos pela população negra ao longo dos anos, estamos alimentando um ciclo cumulativo de desvantagens, segundo Hasenbalg e Silva (1992 *apud* Guimarães, 2012). É quase como se entregássemos aos pretos e pardos deste país destinos fadados a ocuparem lugares de precariedade, analfabetismo, encarceramento e outros tipos de “infortúnio”, como estigmas geradores de conflitos profundos em cada e todo espaço da sociedade brasileira (Guimarães, 2012; Conceição, 2021).

As consequências do abuso histórico contra a população negra do país é refletido em dados alarmantes relacionados à violência contra a mulher negra até os dias atuais, segundo dados do Monitor da Violência e Secretarias de Segurança Públicas dos estados (2020), que conta com os dados de registro dos crimes fornecidos pelas secretarias de segurança pública (SSP) dos estados brasileiros nos quais constam dados de raça/etnia, as mulheres negras são vítimas de 75% dos homicídios de mulheres e, segundo dados do Sistema único de Saúde (SUS) também de 2020¹⁸, as mulheres negras são vítimas de 67% dos feminicídios no país, e ainda são vítimas de mais da metade dos casos de estupros denunciados. De acordo com dados levantados por Velasco *et. al.* (2020), as informações de raça/etnia não são preenchidas pelas SSPs de 10 estados brasileiros e em outros as informações são incompletas. A subnotificação gerada pelo preenchimento incorreto dos boletins de ocorrência leva a crer que os dados podem ser ainda mais alarmantes no que diz respeito à violência contra mulheres negras.

Além da violência, a vulnerabilidade econômica e social atinge as mulheres negras com mais pungência do que a outros grupos de mulheres e homens¹⁹. A violência, em si, é o resultado de uma convergência de fatores de desvantagem aos quais essas mulheres estão sujeitas por questões históricas e presentes, provocada pela hegemonia de um sistema branco e cisheteropatriarcal. Feijó (2022) em sua análise sobre os microdados trimestrais da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio Continuada coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD/IBGE), observa que a taxa de ocupação de mulheres negras em idade laboral é de 51,2% no período pós-pandemia da Covid-19, apesar de estas serem o grupo com

¹⁸ Dados disponíveis na matéria “Sete em cada 10 feminicídios no Brasil são de mulheres negras”, escrita por Bianca Gomes para o jornal O Globo em sua versão *online*.

¹⁹ “As mulheres negras também apresentam a menor taxa de participação em comparação aos demais grupos demográficos. Entre os anos 2016 e 2019 essa taxa situava-se em torno de 52%, mas no 2º tri de 2020 caiu para 45,6%, atingindo seu menor nível desde 2012. Nos trimestres subsequentes a taxa começou a retornar lentamente para o nível pré-pandemia, mas ainda está 1 p.p. abaixo do 1º tri de 2019. Atualmente, das 48,8 milhões de mulheres negras em idade para trabalhar, apenas um pouco mais da metade (51,5%) está no mercado de trabalho, seja buscando emprego ou ocupada” (Feijó, 2022).

maior representatividade da População em Idade Ativa (PIA), sendo 28,3% do total. As mulheres negras também são o grupo com maior número de desempregadas (16,3%) do país, a média nacional sem contabilizar as mulheres negras é de 9,6%, ambos os dados são referentes ao primeiro trimestre de 2022. Dados do mesmo período mostram que o rendimento médio das mulheres negras é 50% menor comparado aos dos homens brancos, e 60% menor que os vencimentos recebidos por mulheres brancas (Feijó, 2022).

Dados do Departamento Intersindical de Estudos e Estatísticas (DIEESE), de 2022, contam que as mulheres negras representam 65% das trabalhadoras domésticas do país, enquanto recebem 20% a menos que as não negras (Vilela, 2022). As condições de precariedade do trabalho são também um fator preponderante, a taxa de informalidade das mulheres negras ocupadas era de 43% no primeiro trimestre de 2022, segundo dados da PNADC/IBGE. Os desdobramentos ilustrados por esses dados serão apresentados mais adiante neste trabalho.

A partir de observações do cotidiano ou de dados estatísticos percebemos que o entrelaçamento de opressões sofridas pelas mulheres negras há de ser considerado nas análises políticas, econômicas e sociais realizadas com o objetivo de criação de políticas públicas, caso contrário, o trabalho para promoção da igualdade de acessos e da paridade social pode incorrer apenas em “políticas públicas cumulativas, transversais e proforma, de suposto caráter interseccional, antidiscriminatório” (Akotirene, 2019, p. 17).

4.5.1 Interseccionalidade à brasileira

O racismo é um fenômeno estrutural que se manifesta, consciente ou inconscientemente, e leva a privilégios ou desvantagens, dependendo do grupo racial ao qual se pertence (Almeida, 2019). Considerando o histórico cruel de exploração e privação ao qual as populações negra e indígena deste país foram sujeitadas, entendemos que o racismo atinge essas pessoas de forma pungente. Apesar das tentativas de negar as discriminações raciais, que ocorrem de forma individual ou sistêmica, e da ilusão criada pelo mito da democracia racial, reforçado na prática do “racismo à brasileira²⁰”, a sociedade brasileira não é capaz de se livrar da postura escravocrata que lhe caiu tão bem no período colonial e posteriormente, trazendo benefícios

²⁰ “Entendendo esse como forma sofisticada que responde à concretude das relações raciais brasileiras. Tomando-o como um dos elementos estruturais da sociedade brasileira. Pode-se considerar que há três momentos chave para a concepção do chamado racismo à brasileira estes são: o sistema escravista, o racismo científico em seu modo particular de apropriação pela intelectualidade nacional e a mestiçagem/miscigenação em Gilberto Freyre como premissa do branqueamento. Desse modo, expressões aparentemente surpreendentes de racismo hoje podem ser mais bem compreendidas, à luz das inflexões do próprio racismo enquanto construção sócio-histórica” (Marques Junior, 2021, p. 63).

econômicos e sociais às classes dominantes, formadas por pessoas brancas exploradoras da mão-de-obra escrava.

Por sua vez, o gênero é também um marcador social “[...] constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças perceptíveis entre os sexos” e “[...] uma forma primária de dar significado às relações de poder.”. Para além dessa perspectiva, o gênero é o que se construiu dele a partir de convenções socioculturais, religiosas, ideológicas e econômicas (Lorber, 1994), e por esses prismas, o gênero feminino ocupa papéis coadjuvantes e submissos na sociedade. A partir das contribuições de West e Zimmerman (1991), e de Butler (2003), importa ratificar que gênero é algo que se faz no sentido de performance, e não algo que se é, no sentido da essência individual, a partir de condicionamentos biológicos ou de socialização.

As mulheres negras são duplamente atingidas pelas consequências estruturais do racismo e do sexismo, e a soma desses dois marcadores sociais, raça e gênero, afetam em conjunto a vida dessas mulheres, e seria contraproducente para o que se pretende nesta pesquisa utilizá-los como prismas analíticos separados um do outro, uma vez que a mensuração do que é racismo e do que é sexismo ficaria nublada pela interação interseccional desses elementos.

Interseccionalidade é um conceito criado nas Ciências Jurídicas, pela advogada Kimberlé Crenshaw, no ano de 1989, a partir da reflexão sobre direitos humanos e direitos das mulheres, e como ambas as matérias jurídicas indicavam a defesa das mulheres, mas condicionam os operadores do direito e as instituições públicas a agirem de forma excludente quando mais elementos, como raça, classe, sexualidade, são adicionados às situações práticas da vida. Na perspectiva de Crenshaw (2012, p. 10), “a interseccionalidade sugere que, na verdade, nem sempre lidamos com grupos distintos de pessoas e sim com grupos sobrepostos”. Essa ferramenta de análise teórico-metodológica oferece uma ampla visão das opressões estruturais que se inter cruzam, e confluem para situações de desvantagem cumulativas quando falamos de diversos grupos não-brancos, e fora dos padrões cisheteronormativos europeus (Collins; Bilge, 2021).

Anterior à sistematização do conceito de interseccionalidade por Crenshaw (1989), a antropóloga e militante González (2020, p. 76) fez considerações primordiais sobre o posicionamento político e social das mulheres negras no Brasil, relacionando a naturalização do sexismo sofrido pela mulher negra, que acaba assumindo três papéis tradicionais no imaginário popular: o de “mulata”, o de “mãe preta”, ou o de “doméstica”; e a opressão racista que não era, até então considerada nas lutas feministas da época, fazendo parte da “neurose cultural brasileira” alimentada pelo mito da democracia racial:

O lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo.

Para nós, o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira. Nesse sentido, veremos que sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular. Consequentemente, o lugar de onde falaremos põe um outro, aquele é que habitualmente nós vínhamos colocando em textos anteriores. E a mudança foi se dando a partir de certas noções que, forçando sua emergência em nosso discurso, nos levaram a retornar a questão da mulher negra numa outra perspectiva. Trata-se das noções de mulata, doméstica e mãe preta.

Akotirene (2019) defende o uso da interseccionalidade através de uma perspectiva decolonial e embasada no feminismo negro, como forma de realizar análises de forma contundente para o benefício das mulheres negras de fato, longe de possíveis esvaziamentos provocados por interesses outros, inclusive do feminismo branco que é aquele que exclui vivências de raça e classe que diferem das experiências da classe média branca. Sobre a hegemonia da branquitude e seus efeitos de negação, rejeição e anulação da mulher negra enquanto pessoa detentora de conhecimentos, pensamentos e até mesmo sentimentos, Carneiro (2003, p. 122) diz que “é uma violência invisível que contrai saldos negativos para a subjetividade das mulheres negras, resvalando na afetividade e sexualidade destas”.

A partir dos trabalhos de González (2020), Carneiro (2003, 2005), Crenshaw (1989, 2012), Akotirene (2019), dentre outras, percebemos que a interseccionalidade é essencial para análises sociais que trazem a mulher negra como foco, de forma a não reduzir, mas ampliar as noções de saberes e conhecimentos que lhes são imanescentes, e adquiridos, especialmente em uma sociedade que trata a questão racial de forma tão peculiar como a brasileira.

4.5.2 Relações étnico-raciais e de gênero na EPT

A escola é um espaço formativo importante para a construção da identidade do indivíduo, pois além das construções de aprendizados pré-definidos pelos currículos escolares, a escola é um espaço de socialização e de consolidação da percepção de si em relação ao outro (Silva e Fernandes, 2023). No entanto, como espaço inserido na sociedade, a escola acaba por reproduzir certos valores sociais que, conforme estabelecemos nas seções anteriores, seguem um padrão de racismo e sexismo ao longo dos séculos de Brasil.

Sendo assim, a escola acaba sendo mais um não-lugar social para mulheres negras, tanto por sua raça, termo que aqui tratamos como conceito sociológico e não biológico, e pelo seu gênero, que historicamente não encontra lugar relevante na academia, visto que esses espaços foram criados essencialmente para homens, brancos e ricos (Conceição, 2021).

4.5.3 Mulheres negras, trabalho e EPT

A relação das mulheres negras com a educação e com o trabalho carrega as marcas históricas da exploração do período escravocrata, onde viviam a dicotomia de serem despidas do constructo de gênero aplicado às mulheres brancas para realizar trabalhos físicos pesados e outras torturas, e de serem exploradas sexualmente e como geradoras de filhos quando era conveniente para os seus escravizadores, sendo novamente consideradas mulheres para os padrões relevantes da época.

Toda essa carga histórica, como já estabelecido, resultou em situações de vida precarizadas para a população de negras e negros, sendo as mulheres negras afetadas de forma interseccional pelas relações estruturais de poder que envolvem raça e gênero. Nesse contexto, o acesso à educação e ao emprego torna-se dificultado por esses mesmos problemas estruturantes da sociedade brasileira.

Além disso, a perpetuação da ideia de que as mulheres negras existem para servir, resquícios da escravidão, colocam-nas, no imaginário popular, automaticamente em papéis de subjugados, que segundo Gonzalez (2020) podem ser traduzidos como a figura da “doméstica”, e essa noção é reforçada na realidade por dados coletados pelo DIEESE (2022), detalhados em seção anterior deste trabalho. E como já demonstrado em dados apresentados anteriormente, as mulheres negras foram as mais afetadas pelo desemprego no período pós-pandêmico da Covid-19, e continuam a ter um rendimento mensal médio inferior aos dos homens e mulheres brancas (Feijó, 2022).

Apesar de não haver uma relação direta entre escolaridade e empregabilidade, é importante que as políticas de acesso e permanência de mulheres negras nas escolas e universidades sejam mantidas e acrescidas, vislumbrando que a educação possa propiciar a ascensão social dessas mulheres. O acesso à educação e a reafirmação das capacidades das mulheres negras e seu protagonismo em pesquisas acadêmicas podem cumprir o importante propósito de encerrar o estigma de que as mulheres negras são incapazes de produzir conhecimentos válidos (Conceição, 2021).

Sendo assim, a descolonização do estereótipo atribuídos às mulheres negras e a evidenciação de suas vivências como estudantes e profissionais quebra as perspectivas da hegemonia colonizadora e nos traz novos horizontes de aprendizados mais condizentes com a essência brasileira e afro-brasileira das quais também somos formadas.

5 “ONA ODARA”: A INTERSECCIONALIDADE NA TRAJETÓRIA DE VIDA DE MULHERES NEGRAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – ENCAMPANDO O INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN)

Esta seção refere-se às análises e interpretações dos resultados da pesquisa, matizando um breve perfil e as vivências permeadas pela interseccionalidade a partir das narrativas vivificadas por quatro (4) mulheres negras, cuja trajetória de vida profissional e acadêmica conflui com a história do IFRN, Campus Natal - Centro Histórico. Como já exploramos na seção pertinente à metodologia do trabalho, para nos envolvermos nesta tarefa, valemo-nos da noção de trajetória de vida (Guérios, 2011), atrelada à análise dialógica do conteúdo, ao passo que ancoramos os achados na interseccionalidade como ferramenta teórico-metodológica.

Isso posto, faz-se preciso ressaltar o quanto os resultados da pesquisa perpassam por reflexões oriundas de substratos acadêmico-científicos, por um lado, e por atravessamentos que consubstanciam, ao mesmo instante, a *primazia do encontro consigo mesma* referente à própria pesquisadora – negra, de origem pobre, lésbica, nordestina, ex-aluna e trabalhadora da educação.

Estes intercruzamentos de histórias rememoradas e vivificadas entre pesquisadora e participantes da pesquisa, como mulheres negras, são percebidos a partir desse *lugar de fala* e de alteridade, fundamentado na teoria interseccional e, consequentemente, no pensamento feminista negro no que tange às políticas de sobrevivência e o hábito de cultivar a esperança no futuro, agindo no presente. Características e habilidades que insistem em acompanhar as mulheres negras e suas trajetórias em busca de justiça social para si e para os demais estratos subalternizados da sociedade (Collins, 2000).

Mediante essas referências inerentes à pesquisa, coadunando a pesquisadora e o objeto estudado na mesma ciranda de luta na EPT, começaremos apresentando as mulheres entrevistadas e as circunstâncias que as levaram a participar desta pesquisa, tanto as pertinentes à metodologia, quanto as subjetivas, quando assim for possível. Em seguida, daremos ênfase à análise das narrativas propriamente ditas, a partir das categorias analíticas de *raça*, *classe* e *gênero*, constituintes da teoria da interseccionalidade no cenário do feminismo negro. Por fim, detalharemos como as concepções dessas mulheres sobre *sexualidade* articulam-se com esses marcadores socioculturais - raça, classe e gênero - em suas trajetórias biográficas.

Para além das análises formais, como parte desta seção, apresentaremos o produto educacional oriundo da pesquisa: uma Sequência Didática para o ensino de Arte, que aborda a

interseccionalidade a partir dos elementos estruturantes da sociedade brasileira como a conhecemos hoje.

5.1 Perfil de alunas e servidoras negras do IFRN, *Campus Natal* – Centro Histórico

Conforme adiantamos na seção anterior, para esta pesquisa foram selecionadas como amostra da investigação quatro (4) sujeitos que se autoconcebem como mulheres negras, pertencentes ao *Campus Natal* – Centro Histórico do IFRN, e que se dispuseram a ser entrevistadas: duas servidoras (docente e TAE) e duas alunas da referida instituição. Cabe destacar que os codinomes escolhidos para identificar as entrevistadas remetem a mulheres negras de grande relevância na história e literatura brasileiras, assim, denominamos as entrevistadas de “*Acotirene*²¹”, “*Carolina*²²”, “*Conceição*²³” e “*Aqaltune*²⁴”, cujas existências inspiram pela resistência e pela permanência de seus feitos na cultura afro-brasileira.

O contato inicial com as duas servidoras foi feito diretamente pela pesquisadora, nos moldes da amostragem não-probabilística intencional (Prodanov; Freitas, 2013), e conforme a ação inicial indicada para a aplicação da técnica “bola de neve” (Vinuto, 2014). A escolha das *sementes-servidoras* partiu do ciclo de contatos mais próximos da pesquisadora no contexto da convivência profissional no próprio *campus*. Sendo assim, os contatos com Carolina – servidora TAE - e com Acotirene – servidora docente - foram diretos, ocorrendo no eixo pesquisadora-semente.

Já o contato com as alunas deu-se, também, no desenrolar da técnica “bola de neve”, isto é, a partir da indicação da servidora docente – Acotirene – chegamos até a Aqaltune – egressa do EMI do *Campus Natal* – Centro Histórico e, atualmente, aluna de curso superior na mesma unidade -, e a partir da indicação desta, chegamos até Conceição - egressa do EMI de outra unidade do IFRN, e que havia recém-concluído o curso subsequente no dito *Campus*. Nesse ciclo, a indicação de Aqaltune voltou-se para Acotirene e para Conceição que, por sua vez, não forneceu indicações de estudantes ou servidoras. Carolina, TAE e primeira entrevistada desta pesquisa, não ofereceu indicações no momento da conversa. Sendo assim, prosseguimos com a metodologia “bola de neve” a partir da indicação da semente Acotirene, que se desenrolou no registro de narrativas robustas das alunas participantes, resultado que foi

²¹ Líder de mocambo e matriarca na confederação quilombola de Palmares.

²² Refere-se à escritora Carolina Maria de Jesus, voz importante na literatura brasileira e internacional cujas obras versavam sobre a vida da perspectiva de uma mulher negra e de origem favelada.

²³ Remete à escritora brasileira Conceição Evaristo, reconhecida internacionalmente pela sua *escrivivência*.

²⁴ Líder de mocambo e matriarca na confederação quilombola de Palmares.

considerado satisfatório diante dos objetivos desta pesquisa, especialmente quando consideramos a profundidade dos temas abordados nas entrevistas e a janela de tempo para execução de tal empreitada.

A indicação da servidora docente, como “semente”, foi fundamental para reordenar os rumos da seleção das alunas. Como professora, no cotidiano de sala de aula, torna-se possível conhecer melhor as potencialidades cognitivo-comportamental das pessoas, e a depender das sutis circunstâncias do fenômeno de estudo, a sugestão das alunas pela professora, também participante da pesquisa, pareceu-nos suficientes para redimensionar avaliação sobre os nomes das alunas que, por sua vez, foram ponderados e congregados.

Nesses moldes, cabe ressaltar que, apesar de as alunas não estarem cursando o EMI neste momento de suas vidas, esse fator não desabonou os critérios iniciais estipulados, quando foram (re)apropriados a partir da consideração segundo a qual as duas alunas foram discentes do EMI no IFRN, em um passado bastante recente, mantendo este lugar de passagem como memória viva das narrativas, porém, associado com a vida atual. Por essas vias, as impressões apreendidas naquele momento de suas trajetórias foi reavivada pela reverberação das pautas ancoradas pela entrevista, que não deixaram de permear suas vidas, e, por vezes, pela condução direta da entrevistadora, em determinadas partes da conversa, que propiciava abertura para o diálogo a partir de dois momentos distintos das vidas das alunas, a saber, o EMI e o curso atual.

Essa ponte entre passado e presente é fundamental para compreender a construção interseccional de suas vivências acadêmicas e de suas *mulheridades* contra-hegemônicas. Isto porque, ao percorrermos essa ponte, vislumbramos o amadurecimento das outrora meninas negras estudantes do EMI, diante dos desafios oferecidos pela comunidade acadêmica para a formação e desenvolvimento das agora mulheres negras como, por exemplo: *a)* a pressão estética, fator latente na adolescência, direcionada ao alcance dos padrões de beleza hegemônicos ou tendenciosamente eurocêtricos; *b)* o desconforto com os olhares atentos lançados sobre meninas jovens, reforçando a tendência machista de objetificação dos corpos femininos, especificamente, os corpos negros; *c)* a sensação de não pertencer a grupos economicamente privilegiados, evidenciada pelos malabarismos necessários para adequar as despesas com transporte e alimentação ao orçamento familiar, mesmo com o recebimento de auxílios de assistência estudantil, dentre outros fatores pertinentes relatados por Aqualtune e Conceição em suas entrevistas.

Os desafios supramencionados condensam boa parte dos relatos sobre as experiências das jovens mulheres negras entrevistadas nesta pesquisa, exercendo papéis formadores das estudantes/mulheres em seus ambientes acadêmicos/sociais. Acerca da pressão estética sofrida

por meninas jovens durante os anos de EMI, Aqualtune relata um episódio que a marcou e fortaleceu o sentimento de inadequação que já a acompanhava nas suas vivências escolares em virtude do marcador classe social:

Uma servidora com quem eu tinha proximidade durante meu tempo como aluna do EMI, me contou que **eu era o assunto no horário do almoço dos professores. Segundo ela, eles comentavam sobre minha aparência e sobre minhas escolhas estéticas.** Isso porque no primeiro ano do EMI, eu passava por uma fase de descobertas, era adolescente e estava nessa transição para a juventude e, nessa época, eu raspei meu cabelo na máquina zero, vestia um casaco bem largo, calça jeans, meio que largada... **E eu recebia olhares questionadores/julgadores/desaprovadores, tanto dos professores, quanto dos alunos. [...]** Quando eu fiquei sabendo que minha aparência era tema das conversas dos meus professores, fiquei chocada, porque, para mim, o IF sempre me pareceu um lugar acolhedor à diversidade, onde você encontra pessoas de diferentes tipos. [...] Eu me sentia incomodada com a maneira que as pessoas me olhavam, porque **em comparação com a forma como olhavam para outras meninas da minha turma, que usavam maquiagem às sete horas da manhã, e às suas performances de gênero, eu representava uma quebra do padrão estético e comportamental.** Eu sofria muito com essa cobrança social (Aqualtune, grifo nosso).

Aqualtune relembra do sofrimento provocado pelos julgamentos acerca de sua aparência e sua performance de gênero dissidente da norma durante sua época de estudante no EMI, e em seguida reflete sobre os desdobramentos dessas situações na construção de sua mulheridade e autoconfiança: “agora, no curso superior eu não sinto tanto essa pressão [...]”. Além disso, Aqualtune percebe avanços geracionais num curto espaço de tempo no âmbito do *campus*: “quando eu olho hoje para as meninas do EMI, **sinto orgulho por elas serem mais livres** com suas expressões estéticas, de cabelo, roupas etc.” (Grifo nosso).

Para além das pressões estéticas, Conceição relata que sua principal dificuldade para permanência e êxito acadêmicos no IFRN, tanto no EMI quanto no curso subsequente, foi o orçamento familiar que não comportava seus gastos com transporte e alimentação, de forma que sua inscrição nos programas da Assistência Estudantil foi fundamental para o seu sucesso acadêmico:

Eu tenho certeza que os programas de Assistência Estudantil são essenciais para pessoas da mesma classe que eu. Como seria possível manter uma jovem, um jovem que vem de uma situação de vulnerabilidade social em uma instituição de ensino como esta? As pessoas precisam de auxílio transporte, por exemplo, para ocuparem os espaços da escola e, a partir disso, se capacitarem para o mundo do trabalho, serem o que quiserem, de maneira autônoma. Da mesma forma, como é possível manter esses jovens de origem pobre na escola se não são oferecidas condições de permanência, como a alimentação, por exemplo? **Eu acredito que os programas precisam ser ampliados para atender a mais pessoas, principalmente os programas de**

auxílio de transporte e de alimentação escolar. Muitas vezes eu vim para a escola assistir aula com fome, e eu encontrava essa alimentação aqui (Conceição, grifo nosso).

Ademais, percebemos as potencialidades afloradas diante de tais desafios, que se materializam no sucesso acadêmico das alunas entrevistadas, na conexão com a escola e com as pessoas que fazem parte do seu cotidiano, e que reforçam o pertencimento desses corpos na instituição. Outrossim, as ambições dessas mulheres negras, alunas do IFRN, apontam para horizontes de esperança, por uma vida digna, leve e feliz, permeada pelo trabalho qualificado, pela formação e pelos valores angariados em suas trajetórias acadêmicas e de vida.

No caso das servidoras, divididas entre as categorias docente e TAE, ambas trabalham no IFRN há pelo menos 12 anos, e no Campus Natal - Centro Histórico há pelo menos 7 anos. Tanto a servidora TAE (a partir de agora chamada de Carolina) quanto a servidora docente (doravante chamada de Acotirene) iniciaram suas trajetórias na instituição em Campi do interior do Estado do RN. O tempo de serviço das servidoras torna-se um dado relevante tanto pelo acúmulo de experiências relacionadas ao fazer profissional, quanto pela valoração das trajetórias vivenciadas por essas duas mulheres negras no IFRN.

Quando relacionamos a faixa etária das servidoras ao seu tempo de serviço, temos uma dimensão ainda maior da fatia considerável de suas vidas a partir da qual a instituição teve papel relevante. Carolina, por exemplo, tem 40 anos, de forma que seu tempo de serviço no IFRN (13 anos) corresponde a mais de um terço de sua existência. No caso de Acotirene, com 53 anos de vida e 12 anos de serviço, essa proporção é de aproximadamente um quinto de sua vida.

Aqualtune e Conceição têm, respectivamente, 24 e 28 anos de idade, e cursaram o EMI entre 15 e 20 anos. Assim, as jovens mulheres têm uma ligação formal com o IFRN há 6 anos de suas vidas, no caso da Conceição, e 7 anos, no caso da Aqualtune, mesmo considerando os intervalos entre as conclusões dos cursos do EMI e o início do curso subsequente, no caso de Conceição, e do Tecnólogo, no caso de Aqualtune. Ou seja, quase um terço da vida de Conceição, e pouco mais de um quinto da vida de Aqualtune.

Nossa insistência no registro dessas proporções entre a idade das entrevistadas e seu tempo de ligação com o IFRN é justamente para destacar a marca que esses períodos vividos, em contato com a instituição, imprimem nas trajetórias de vida acadêmica e profissional dessas mulheres, e em suas constituições como sujeito histórico, e suas percepções sobre si. Além do mais, em uma vertente inter-relacional ou em uma escala diferente, a presença de tais pessoas também modifica a instituição, ao longo do tempo, de forma singular e em proporções peculiares.

Este pressuposto equaliza-se a partir da noção de que o poder exercido pelas instituições de ensino, enquanto Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), é praticado a partir da ideologia da reprodução do poder hegemônico. Ao mesmo tempo, tal poder também se equilibra na resistência oferecida pelas classes oprimidas, que podem, e frequentemente o fazem, impactar a ideologia hegemônica praticada em tais ambientes como, por exemplo, na escola (Althusser, 1985). A qualidade e a força desse impacto podem ressoar no tempo tomando a forma de uma maior autonomia nas expressões estéticas de pessoas negras, como relatou Aqualtune ao mencionar seu orgulho por perceber o assenhoreamento das atuais alunas do EMI sobre seus corpos, sua estética, seu cabelo, etc.

De acordo com Butler (2017), a formação do sujeito é regulada por um poder externo e que o precede – o poder hegemônico, ideológico e repressivo –, sendo esse sujeito inevitavelmente *(de)formado* para se alinhar ao jogo de forças e aos padrões que, muitas vezes, lhe são danosos, como no caso das autorrepressões exercidas por pessoas com existências contra-hegemônicas, a exemplo de mulheres negras. Sobre tais manifestações autoimpostas, Butler (2017, p. 28) nos diz que elas fazem parte do processo de sujeição, manifestando-se “na volta peculiar do sujeito contra si mesmo que ocorre em atos de autocensura, consciência e melancolia que se dão em conjunto aos processos de regulação social”.

A partir dessas considerações, podemos elencar o processo de formação do sujeito, e sua *deformação* para se encaixar nos moldes sociais hegemônicos, como elemento indispensável na manutenção do aparato de reprodução da ordem social, juntamente, por óbvio, da “superestrutura jurídico-política e ideológica”, de forma a conservar o poder nas mesmas mãos (Althusser, 1985, p. 58).

Nesse contexto, atravessado em suas diversas dimensões pelo vetor opressão/exploração (Saffioti, 2015), encontramos as existências subalternizadas nas mulheres, alvos de recorrentes violências em função do gênero, seja na esfera pública ou privada de suas vidas. As opressões subalternizantes criam barreiras para o protagonismo das mulheres, tidas como o “outro”, do ponto de vista patriarcalista (Beauvoir, 1980). No entanto, diversos aspectos de resistência e ruptura, silenciosas ou turbulentas, apontam para uma realidade que questiona a crença limitante do que é ser mulher na sociedade, apontamento este corroborado pelos avanços nas políticas formais de gênero e na ocupação da esfera pública por mulheres, inclusive, na política partidária (Oliveira; Medeiros, 2024).

Já a realidade interseccional das mulheres negras não cabe na definição beauvoiriana, que compreende a mulher apenas sob o prisma do gênero. Afinal, a mulher negra é condensada à posição subalternizada nas relações com os homens, sejam eles brancos ou negros, em função

do sexismo e do racismo. E o mesmo ocorre com as mulheres brancas, só que em função do racismo, de modo que esses fatores estruturantes - *racismo* e *sexismo* - são determinantes para o posicionamento destas mulheres no *ranking* social da depreciação, independente do esforço aplicado por elas na árdua tarefa de se sujeitar a padrões hegemônicos, estéticos e comportamentais, que podem ser desconfortáveis física e emocionalmente.

Mesmo não sendo consideradas sujeitos sociais da mesma forma como são os homens e as mulheres brancas, as mulheres negras caminham por entre pessoas reconhecidas em seus espaços sociais, obrigadas a se arrefecerem como “forasteiras de dentro” ou “o outro do outro” (Collins, 2000; Kilomba, 2008), designação a qual as posiciona no mais desvantajoso, insignificante e desvalorizado lugar na hierarquia das relações intersubjetivas, dos privilégios e do *status* sociocultural.

Tal premissa remete-nos a sinuosos vislumbres sobre as condições históricas e socioculturais impostas às mulheres, sobretudo, à constituição das mulheres negras, que adentram nos espaços profissionais e acadêmicos cuja estrutura sistêmico-social nunca foi convidativa nem criada para recebê-las. No caso do IFRN, como uma dessas estruturas sistêmico-sociais que representam o Estado, Oliveira e Medeiros (2024) registram que a instituição contou, desde a sua formação, com professoras e gestoras que se alçaram ao protagonismo, mesmo atuando em uma escola que recebia apenas estudantes homens, até a metade da década de 1970, marco temporal que indica o início de um longo e contínuo processo de inclusão e equidade para as mulheres na educação formal, especificamente, na EPT.

Esse processo, no entanto, ainda conta com defasagens consideráveis na busca pela equidade de gênero no IFRN. Oliveira e Medeiros (2024) destacam que a presença feminina no quadro de servidores do IFRN ainda está aquém do que se desejaria diante do objetivo igualitário, representando 35,8% do total de servidores efetivos da instituição - 31,5% do corpo docente e, aproximadamente, 42% do corpo técnico-administrativo.

No locus desta pesquisa, o panorama apresenta-se mais otimista em relação à proporcionalidade de cargos efetivos ocupados por gênero, as mulheres perfazem 45,2% do total de servidores do *Campus* Natal - Centro Histórico, correspondendo a 46,9% do corpo docente, e 42,8% dos técnicos administrativos²⁵. Apesar das discrepâncias, cabe destacar que as proporções apresentadas no *Campus* supra são mais equilibradas que o cenário geral do IFRN, como também do próprio cenário nacional, em que 35,2% dos servidores federais são

²⁵ Dados coletados do SUAP em dezembro de 2024.

mulheres, de acordo com informações do Anuário de Gestão de Pessoas do Serviço Público (Campagnac *et al.*, 2024).

Com isso, o cenário nacional segue a mesma toada, dada a baixa representatividade quando se trata de raça e gênero. Campagnac *et al.* (2024) informam que apenas 13,5% do corpo dos profissionais públicos são mulheres negras. No IFRN, essa proporção equilibra-se em relação ao gênero, já que aproximadamente 42% das servidoras são negras, no entanto, elas perfazem apenas 15% do total de trabalhadores efetivos na instituição. No Campus Natal – Centro Histórico, as mulheres negras representam uma estimativa de 33% das servidoras e, apenas, 14,7% do total do quadro de profissionais estatutários²⁶.

Por outro lado, o ingresso de mulheres como alunas apresenta uma realidade bem diferente, uma vez que, em 2023, elas foram a maioria discente matriculada nos cursos regulares do IFRN (PNP, 2025). De acordo com a Plataforma Nilo Peçanha (PNP), as mulheres representaram 54% do total de estudantes matriculados no referido ano e, dentre elas, 51,4% é negra, uma representatividade sem precedentes na esfera pública democrática, que anuncia reparação, conquista, reconhecimento e mudança histórico-social. Mediante tal fato, no IFRN, Campus Natal - Centro Histórico, as proporções são animadoras considerando os dados do mesmo ano: 68% dos estudantes matriculados do *campus* são mulheres, das quais 53% são negras.

O otimismo relacionado à grande representação numérica de mulheres ingressantes na EPT, em especial, mulheres negras, fundamenta-se na esperança de que vozes, muitas vezes silenciadas pela exclusão de acesso à educação e ao trabalho formal, sejam cada vez mais comuns no cotidiano dos espaços escolar-acadêmicos e no mundo das profissões. Se é assim, as mulheres entrevistadas nesta pesquisa estão no cerne das (re)adequações e (r)evoluções que envolvem equidade e representatividade de gênero e raça no IFRN, quiçá, um panorama socioinstitucional que institui uma realidade em ascensão, porém, ainda pouco incidente Brasil afora, quando associado aos marcadores gênero (*mulher*) e raça (*negra*).

Diante de tal caracterização, como fase inicial da busca pelos componentes da interseccionalidade nas trajetórias de vida das entrevistadas, questionamos sobre a identidade de gênero das participantes, de modo que todas se autodefinem como *mulher cisgênero* – a mulher cuja identidade de gênero alinha-se ao sexo biológico atribuído no nascimento. A

²⁶ Dados coletados do SUAP em maio de 2023. Importa dizer que a identificação étnico-racial da maior parte dos cadastros no SUAP é autoatribuída, visto que a regulamentação das ações afirmativas, incluindo o processo de heteroidentificação racial como uma etapa dos concursos públicos para ingresso no IFRN, ocorreu a partir de setembro de 2022 (IFRN, 2022c).

cisgeneridade, pois, anuncia-se como ponto em conformação com os padrões socioculturais hegemônicos, considerando que tais mulheres não sofreram diretamente com violências transfóbicas ao longo de suas trajetórias de vida.

Além disso, duas delas, Acotirene e Aqualtune, de maneira espontânea, expressaram que não encaram o gênero atribuído ao nascimento como determinante ou permanente, reconhecendo que a identidade de gênero pode ser fluida e/ou (re)adequada ao longo dos ciclos e das fases da vida, se for o caso. Em complemento à compreensão sobre identidade de gênero, em relação à identidade sexual, ambas entrevistadas se declararam, respectivamente, como *bissexual* e de *sexualidade fluida*, ou seja, não se identificam apenas com uma orientação sexual, desviando-se das condições normativas da tradição patriarcal apregoadas como padrão para o comportamento sexual. Paralelamente, considerando a autoconstituição da sexualidade das demais, Carolina e Conceição declararam-se *heterossexuais*, assumindo-se correspondentes às normas presumidas.

A afirmação de Acotirene acerca da fluidez de sua sexualidade encontra amparo não somente em suas experiências afetivo-sexuais, a partir das quais ela afirma que “pode ser considerada bissexual” em razão de ter empreendido relações com homens e com mulheres, mas também em suas reflexões sobre a fluidez de seu gênero, ao olhar sua trajetória em retrospecto:

Se eu procurava o banheiro feminino e ele estava lotado, eu ia no banheiro masculino, e se alguém questionava eu falava que era homem. Eu sempre brinquei muito com essa binariedade do gênero, **eu realmente me sinto fluida**, apesar de me identificar como mulher (Acotirene, grifo nosso).

Essa aparente contradição nas percepções de Acotirene sobre sua sexualidade pode ancorar-se na associação comum entre sexo e gênero (fêmea/feminino), e orientação sexual e gênero, uma interpretação frequentemente prescrita a partir da lógica heteronormativa (Menezes, Brito e Henriques, 2010).

Embora não exista uma correlação direta entre a orientação sexual de um indivíduo e sua compreensão sobre identidade de gênero, as experiências das duas mulheres analisadas — Acotirene e Aqualtune — em contextos de convivência com pessoas LGBTQIAPN+ podem ter contribuído significativamente para a construção de tal compreensão. Essa convivência, possibilitada em parte por suas próprias orientações sexuais e pela socialização em espaços comuns, parece ter favorecido um entendimento mais profundo da temática sob perspectivas teóricas, sociais e afetivas. A formação da identidade sexual, bem como sua manifestação, são

fenômenos complexos, moldados por interações entre fatores biológicos e culturais. Segundo Menezes, Brito e Henriques, (2010, p. 246):

A caracterização da orientação sexual como fenômeno complexo incorre, entre outras coisas, na necessidade de rompimento com a tradicional dicotomia inato e aprendido. Assim, a perspectiva interacionista faz-se fundamental para articular os diferentes resultados existentes na literatura, possibilitando a interpretação de que, ao invés de contraditórios, estes seriam complementares [...]. Suas múltiplas formas de manifestação decorreriam de diferentes interações entre esses elementos [biológicos e culturais] e, consequentemente, de diferentes percursos de desenvolvimento ontogenético.

Assim, é possível que, referente à compreensão sobre orientações/manifestações sexuais, as mulheres tenham elaborado concepções acerca das identidades de gênero a partir de suas próprias interações com a realidade, e seus processos de autoanálise/autorreflexão relativos aos comportamentos socialmente esperados de uma mulher e de sua sexualidade.

Em relação à autoidentificação étnico-racial, conforme pré-requisito para participar da pesquisa, todas as mulheres se autorreferem como *pardas*, pelo menos, em interação inicial. No entanto, no decorrer da entrevista, a autoidentificação, em perspectiva classificatória, oscilou para incluir, especificamente, a identidade *negra*. Não entendemos, *a priori*, este movimento alternado como sintomático em termos identitários, posto que faz parte da própria formação do povo brasileiro, em essência.

No caso de Acotirene, outro marcador chamou atenção, haja vista que esta também considerou sua autoidentificação étnica como *indígena*, ao longo da conversa, vínculo que explicou existir em decorrência de suas características fenotípicas e pela afinidade cultural/ancestral que compartilha com os povos originários. Porém, marcou sua posição enquanto mulher negra quando percebeu, no autorreconhecimento, a possibilidade de contribuir para a representatividade das mulheres pretas em papéis de destaque na instituição:

Esse questionamento veio de uns tempos pra cá. [...] Você é convidada a se posicionar [...], mas eu **comecei a me aceitar parda por ser preta**. É como se fosse para fortalecer esse direcionamento. **Como indígena, eu não posso contribuir muito**. Mesmo que a gente tenha esse movimento de **indígena que não é aldeado**. Eu não consigo efetivamente contribuir. **Mas como preta, eu consigo**, socialmente. Se eu disser que eu sou, eu sou (Acotirene - grifo nosso).

A posição de Acotirene revela-nos um caráter essencial sobre o autorreconhecimento étnico-racial de minorias políticas, como as mulheres negras: o viés político de suas existências

persistentes em vista do modelo colonial-patriarcalista, que aprisiona corpos dissidentes em contextos sociais subalternizados. Na conjuntura em que a existência das mulheres negras é atravessada por opressões, os caminhos cruzados entre gênero, raça, sexualidade e classe engrandecem a potência política dessas mulheres cuja sobrevivência está calcada na resistência às violentas tentativas de apagamento e silenciamento, inclusive os movimentos sociais negros e feministas (Gonzalez, 2020).

Nessa toada, a insurgência de movimentos político-sociais pertinentes às existências de mulheres negras, que abriguem uma diversidade de identidades, sexualidades e condições socioeconômicas são fundamentais para o fortalecimento desses corpos (individuais e coletivos), inclusive na EPT. Tais espaços podem ser institucionais, a exemplo do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi), cujas atribuições abrangem os estudos e ações fomentadores das políticas afirmativas e da igualdade direcionadas às minorias raciais e étnicas nas dimensões do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, no IFRN (IFRN, 2011); mas podem tomar outros formatos, como sugerem Aqualtune e Conceição sobre as ações de acolhimento para estudantes negres, por exemplo. Na perspectiva de Aqualtune:

[...] existe essa tentativa no imaginário, mas na prática, eu ainda sinto essa falta. Porque não adianta a gente só dizer que está fazendo ações e não fazer de fato. Não adianta dizer que a maioria das pessoas que são atendidas pelo serviço social são pessoas negras. Poderiam tentar entender quais as necessidades das pessoas negras. Enfim, num aspecto geral, poderiam promover ações envolvendo a psicologia. A gente tem uma psicóloga escolar, mas a gente está tratando realmente desses alunos? **Dentro da sala de aula, o que a gente está debatendo, quais são essas referências que a gente está trazendo para esses alunos vislumbrem esse lugar de protagonismo?** (Aqualtune – grifo nosso).

Aqualtune aponta em seu questionamento uma motivação fundamental para o desenvolvimento da Sequência Didática que figura como PE desta pesquisa: Sob quais aspectos e a partir de quais referências a negritude é abordada no Ensino no contexto da EPT, e especialmente no Ensino Médio Técnico-Integrado? Ao propor essa reflexão, Aqualtune posiciona o planejamento dos conteúdos didáticos como ação efetiva para o acolhimento e fomento do protagonismo de estudantes negres no IFRN, viés que ressoa em nossa práxis ao longo do desenvolvimento desta pesquisa e do PE correspondente.

Por sua vez, Conceição pontua que o distanciamento entre a intenção das organizações dos eventos pertinentes à diversidade e o resultado final da ação advém da falta de pesquisa e diagnóstico adequados:

É preciso perguntar ao público-alvo sobre suas realidades, o que elas passam, o que elas acham. Isso gera questionamentos. [...] É preciso entender a realidade pra falar de tal coisa, tem uma história por trás de tudo, não é só colocar ali na internet, tem um porquê disso tem que respeitar. [...] Precisa fazer um diagnóstico daquela comunidade, daquele contexto onde você quer colocar aquele evento para que o público se sinta acolhido [...] **se não for assim**, você faz toda uma estrutura que não acolhe essas pessoas, **não inclui**. (Conceição – grifo nosso)

Ambos os pontos de vista de Aqualtune e Conceição apresentam um dos fundamentos da episteme do pensamento feminista negro (Collins, 2000), que atribuem aos indivíduos que vivenciam a alteridade, o papel de fonte primária para compreender os percalços de uma população ou grupo sociopoliticamente minorizados, e a partir disso, fomentar os planejamentos e ações de mitigação das desigualdades. Outrossim, é fundamental que os diagnósticos mencionados por Conceição, e os debates e referências citados por Aqualtune, partam do prisma gerado pela interseccionalidade, para que assim promovam resultados significativos na dimensão do ensino-aprendizagem, mas também, e sobretudo, da formação omnilateral almejada pela EPT (Crenshaw, 1989; Freire, 2005; Moura, 2007; Saviani, 2008).

Ademais, é importante, sobretudo, questionar a celebração de uma pluralidade que define esse projeto de civilização brasileira em torno da mestiçagem como dispositivo de embranquecimento, criticando não somente as feridas coloniais e seus traumas, mas como essa engrenagem de apagamentos e silenciamentos atualiza-se e se perpetua na contemporaneidade.

Carolina, ao final da entrevista, referiu-se a si mesma como *mulher negra*. Conceição, inicialmente, declarou-se *parda* e, quase que imediatamente, aparentando realinhar-se consigo própria, verbalizou-se como *negra*. O curto período da mudança de perspectiva parece tê-la lembrado que o autorreconhecimento social e político enquanto mulher negra é um processo subjetivo que exige subjetivação e autopresença, posição autoidentitária de realinhamento e volta às origens, (re)composição corajosa e contínua em favor da própria essência, jornada esta que compartilhou ao longo da entrevista, especialmente, quando tematizamos lembranças de sua infância em que presenciou seu irmão mais velho passar por situações que, somente hoje, entende e associa ao racismo ao qual foi vítima. Aqualtune autoidentificou-se como *negra de pele clara* ao longo da entrevista, e contou sobre as discordâncias de sua mãe, referente à sua identificação étnico-racial, conforme relata: “[...] se eu falar pra minha mãe ‘sou uma mulher negra’, ela responde que eu não sou negra. [...] **Ela fala que eu não sou negra... só o cabelo que nasceu assim (crespo)**, porque puxou ao dela. [...] Às vezes, tem comentários que são uma negação das minhas afirmações” (Aqualtune, grifo nosso).

Isso posto, em suas declarações, ficou perceptível o quanto oscilações e reconsiderações marcaram a tônica sobre a autoidentificação étnico-racial, cujas entrevistadas convergem em histórias que versam sobre um país cuja população constituiu-se, majoritariamente, *parda* em razão da miscigenação, ocorrida naturalmente (de forma consensual) ou, e talvez principalmente, por meio do que Carneiro (2011) chama de *estupro colonial*, mas que somente recentemente tem se (re)descoberto e escolhido mostrar-se assim diante das esferas institucionais²⁷ (Belandi; Gomes, 2024).

Neste ângulo, a classificação racial *parda* inclui pessoas miscigenadas, com alguma ascendência branca, mas que são socialmente racializadas - identificadas e julgadas, primeiramente, pelo marcador social raça -, ao contrário do que ocorre com pessoas brancas (Lago; Montibeler; Miguel, 2023).

Em outras palavras, no Brasil, a pessoa *parda* é histórica e socialmente identificada através de traços fenotípicos negros ou indígenas, sobrepujados às características da genética branca, emergindo as características não-brancas como dimensões hierárquicas prevaletentes e compulsórias diante da representação social da pessoa. É aqui, pois, que surge o hiato entre a autoidentificação e o reconhecimento social: enquanto a branquitude “lameia” a autopercepção (“seja negro/a de alma branca”), a classificação alheia está sempre a postos para lembrar ao sujeito de seu lugar nas predileções e privilégios sociais, desnivelado das pessoas brancas.

No entanto, a heteroidentificação racial das pessoas pardas, isto é, a identificação étnico-racial realizada por outrem, não condiz necessariamente com as expectativas sobre seus vínculos com as comunidades negra ou indígena. Silva *et al.* (2020) argumentam que, no caso das mulheres não-brancas, a identificação com um grupo étnico-racial ocorre a partir da sua construção como sujeito, no que diz respeito ao desenvolvimento da psique e às vivências relacionais, o que inclui seu posicionamento na hierarquia social diante dos aspectos interseccionais definidos pela lógica cisheteropatriarcal, brancocêntrica e colonial-capitalista.

Nas dimensões estatal-institucionais brasileiras, a agregação das populações *parda* e *preta* sob o guarda-chuva da classificação étnico-racial *negra* foi uma demanda política do movimento negro brasileiro, com a intenção de fortalecer a identidade racial dos negros a partir da ideia de unidade, arrecadando mais inscritos à luta antirracista. A reivindicação das lutas sociais do movimento negro foi institucionalizada a partir do Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2010). Cabe ressaltar que esse movimento teve como consequência pouco calculada a

²⁷ No censo demográfico de 2022, a maioria da população brasileira declarou-se *parda* (45,3%), registrando maioria pela primeira vez desde 1991. Nesta mesma pesquisa, 10,2% da população declarou-se *preta*, um aumento de 42,3% em relação ao registrado no censo anterior, de 2010 (Belandi; Gomes, 2024).

exclusão da contribuição indígena à formação do pardo brasileiro (Lago; Montibeler; Miguel, 2023).

Nesses moldes, na formação da identidade brasileira, a fenotipia parda ou miscigenada ou não-branca, na sua miríade de matizes e características, atuou, na prática, como um elemento desagregador da identidade racial da população negra, por dificultar a percepção de pertencimento racial. Isto porque, diante da herança do projeto eugenista²⁸, pensado para o país entre os séculos XIX e XX, a miscigenação serviria como um passo para o branqueamento populacional, de forma que as pessoas pardas estariam acima das/os negras/os na hierarquia social que mantinha as pessoas brancas na posição dominante (Lago; Montibeler; Miguel, 2023). Por esta razão, aos miscigenados foi vendida a ilusão de que, a partir de sua sujeição à ideologia e à estética branca europeia, receberiam em troca a possibilidade de ascensão e reconhecimento social, ideia que alimenta o ciclo da alienação e fragmentação política e social da população negra - obstáculos difíceis de serem vencidos em busca da autonomia e da liberdade desse grupo (Fanon, 2008).

A disputa pela configuração e pelo destino da identidade étnica brasileira, debatida pelos eugenistas, era fundamentada no pensamento pseudocientífico europeu da época, a partir do qual se acreditava que a mistura entre raças/etnias geraria pessoas desequilibradas, degeneradas, principalmente, em função da contribuição genética negra, raça considerada inferior às etnias indígenas e, sem dúvidas diante do que se pregava, inferior à raça branca (Munanga, 2004).

No entanto, diante da inevitabilidade do processo de miscigenação e de seus rumos tomados fora do que era desejado, a saber, o branqueamento da população e a extinção das características fenotípicas negras (Gonzalez, 2018; Nascimento, 2021b), foi necessário explorar os aspectos positivos das combinações genéticas e culturais entre negros, índios e brancos, largamente baseados na riqueza possibilitada pela diversidade cultural, e que exibia como fruto um país em harmonia. Essa imagem otimista de um Brasil racialmente democrático foi amplamente difundida no livro *Casa grande e senzala*, de Freyre (2003).

Nessa linha, contrariamente, o argumento de que a configuração étnico-racial miscigenada da população brasileira traduziria-se em *democracia racial* enfraquece diante dos

²⁸ A eugenia, fundada em 1883, pretendia o favorecimento pelo Estado de indivíduos cujas características físicas eram interpretadas como superiores em detrimento de outras raças e etnias – não-brancas. O desenvolvimento desta teoria fundamenta o racismo científico que se baseia na pseudociência para evidenciar a superioridade da raça branca a partir de dados sociais, desconsiderando o contexto político-social que subalterniza, invisibiliza e violenta corpos não-brancos (Lago; Montibeler; Miguel, 2023). No Brasil, o projeto eugenista foi alavancado pela miscigenação dos povos, que pretendia a extinção da raça negra, e ancorado pelo mito da democracia racial (Gonzalez, 2020), que prometia a igualdade social independente da raça ou etnia.

fatos da realidade, que colocam a população negra do país em situações de vida precarizadas²⁹ (IBGE, 2024). Condições essas que expõem as fragilidades da aludida equidade, qualificando-a como *mito* (Fernandes, 2007), justamente, por não haver materialidade dessa democracia. Tal incongruência expressa, de uma maneira mais explícita nas palavras de Nascimento (2021b, p. 40), a seguinte consideração: “A democracia racial brasileira talvez exista, mas em relação ao negro inexistente”. Nessa reflexão, Nascimento (2021b) refuta a ideia de democracia racial no Brasil ao dizer que ela exclui as pessoas negras, de forma que não poderia ser uma democracia.

A partir dessas contradições, Gonzalez (2020) classifica as ideologias racistas - e sexistas, ao nosso ver, diante do fenômeno da interseccionalidade - como sintomas da grande *neurose cultural brasileira*: o conflito interno de um país que se vê espelhado nas estruturas de poder hegemônico, enquanto sua materialidade é construída por saberes, corpos, místicas e resistências subalternas. O fiel retrato desta realidade histórica reflete-se, de maneira especialmente cruel, nas vivências de pessoas negras, e de outros grupos subalternizados, que experimentam, cotidianamente, violências veladas pelos falsos princípios de diversidade e inclusão, porém, com ações diretas e pungentes. As agressões sociais consequentes podem ser facilmente negadas pelos executores, a partir de argumentos “verborrágicos” que questionam a percepção da pessoa agredida. Nascimento (2021b, p. 43) dá-nos uma dimensão real desta manipulação psicológica:

Geralmente, quando somos agredidos na rua e reagimos, apressam-se os agressores imediatamente a recorrer ao que entendem por integração racial, como o dar-se muito bem com os pretos, menos comigo, é claro, que não entendi que foi uma forma de carinho chamar-me, por exemplo, de *crioula*, com uma acentuação bastante depreciativa e agressiva, ou exigir que chame a dona da casa quando atendo à porta do meu apartamento. E outras vezes a violência se manifesta em toda a sua plenitude, com ameaça, inclusive, de agressão física. Na escola ou no trabalho esperam sempre que você seja o incapaz ou o gênio. Quanto ao primeiro, a frase que surge é: ‘Mas ele é preto!’; quanto ao último: ‘Ele é preto, mas...’. Quer dizer, conhece e permanece no seu lugar, no seu papel, na representação.

²⁹ Os dados que colocam a população negra - preta e parda - brasileira nas piores condições de vida e trabalho são consistentes com a herança escravagista/racista do país. Esses dados foram ratificados no livro *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*, publicado pelo IBGE, em 2024, considerando dados do período de 2012 a 2023. De acordo com a publicação, a população negra representa 70% dos pobres (linha US\$ 6,85 PPC*) e extremamente pobres (linha US\$ 2,15 PPC*) do país (IBGE, 2024).

* *Purchasing power parity*, que significa o poder de compra por dia em paridade, “a preços internacionais de 2017 e ancorada nas estimativas de pobreza dos países mais pobres do mundo.” (IBGE, 2024, p. 52).

No trecho aludido, percebemos como a violência direcionada a pessoas racializadas, em especial, às mulheres negras é, de fato, causa e consequência de uma *neurose cultural*, posto que exclui e/ou massacra aqueles/as que não se sujeitam à ideia da superioridade branca, ao mesmo instante em que supostamente acolhe aqueles/as que nela acreditam, mesmo sem pertencer a ela – ainda que esse suposto acolhimento seja permeado por outros atos deletérios da dignidade humana. Com efeito, a dita neurose cultural recorre ao artifício técnico de uma “inclusão” incompleta, condicionada à percepção do “incluído” - negras/os, pardas/os, pretas/os - sobre os limites do lugar que ocupam do seu próprio cativeiro (Nascimento, 2021b).

E acima desse emaranhado de complexos/recalques, o comportamento neurótico da sociedade ideologicamente racista e misógina ainda encontra espaço para impregnar na mulher negra a ideia de que seu corpo é feito para a mais ampla e irrestrita servidão: sexualmente, em atividades domésticas, como alvo fácil de violências, em tarefas árduas ou indignas³⁰ (Gonzalez, 2020).

A partir das reflexões postas, (re)conhecendo as complexidades que concorrem *com e para* a existência livre das mulheres negras, e mantendo o laço de coerência com os critérios teórico-metodológicos desta pesquisa, bem como com a sistematização dos documentos institucionais (Brasil, 2010) sobre negritude, e, principalmente, a partir da autoidentificação étnico-racial das entrevistadas, as categorizaremos como *mulheres negras*. Dessa forma, acreditamos estar respeitando a alteridade das entrevistadas e o seu domínio sobre suas identidades, e os processos pessoais de reconhecimento racial afetados pelos elementos histórico-sociais sobre os quais discorremos anteriormente.

Como mencionado alhures, durante a fase inicial da entrevista, solicitamos às mulheres alguns dados objetivos para que pudéssemos caracterizá-las de maneira fiel, afastando generalizações que tendem a amalgamar as existências de mulheres negras brasileiras. Uma das nuances sobre o perfil referia-se à renda familiar mensal estimada, e as respostas que obtivemos variaram, como se esperaria, de acordo com as composições familiares e com a fase presente das trajetórias de vida, que situa a escolaridade (nível formativo-cultural), aspirações de carreira profissional e a busca por emprego e/ou circunstâncias profissionais.

Por exemplo, Carolina e Acotirene são trabalhadoras da educação, vinculadas à esfera federal em uma relação estatutária própria e, por conseguinte, recebem salários condizentes com os planos de carreira de suas áreas de atuação, titulação e tempo de serviço, variando de acordo com cada posição. Assim, declararam o rendimento mensal domiciliar, pelo qual são as

³⁰ Aspectos relacionados ao trabalho reprodutivo e à sexualidade serão aprofundados mais adiante, neste capítulo.

únicas responsáveis (arrimo de família), consentâneo a essas circunstâncias, próxima a cinco (5) salários-mínimos³¹, no caso de Carolina, e próxima a sete (7) salários-mínimos, no caso de Acotirene. De certo, no cenário da realidade brasileira, as faixas de renda declaradas pelas servidoras as posicionam em um patamar econômico e social diferente da maioria das pessoas, notadamente, mulheres negras brasileiras, fato este que é relevante para a análise interseccional e suas trajetórias, no presente.

Em um comparativo feito entre as rendas das servidoras com a renda média mensal da população brasileira, encontramos que os rendimentos das entrevistadas, as únicas responsáveis pela renda em suas residências, estão acima da média brasileira, calculada no período de setembro a novembro de 2024, que foi de R\$3.285,00 (Três mil duzentos e oitenta e cinco reais) ou, aproximadamente, 2,3 salários-mínimos. Ainda no mesmo período, o rendimento médio mensal habitual no Estado do Rio Grande do Norte foi de R\$2.230,00 (Dois mil duzentos e trinta reais) ou, aproximadamente, 1,7 salários-mínimos (IBGE, 2024).

Essas disparidades são sentidas, especialmente, pelas mulheres negras, que chegam a receber 32% a menos do que a média salarial nacional do setor privado. No RN, a desigualdade salarial chega a ser ainda maior, considerando que o salário médio das mulheres negras representa, aproximadamente, 40% da média estadual, de acordo com dados do Relatório Empresarial de Igualdade Salarial (Brasil, 2024d).

No setor público, tendo como referência todas as esferas de poder, a incongruência salarial se repete: ainda que as mulheres negras representem uma maioria numérica no setor, sobretudo em razão de os quadros municipais serem formados por uma maioria de mulheres negras (36%), elas ocupam a base da pirâmide salarial do funcionalismo público. Especificamente na esfera federal, estima-se que a remuneração da profissional pública negra chega a ser 33% menor do que a recebida por homens brancos, cuja explicação dá-se pelo fato de, frequentemente, ocuparem cargos mais baixos, além de terem menor representatividade em cargos de liderança em relação às pessoas brancas (Campagnac *et al.*, 2024; FONASEFE, 2024).

No caso das alunas do IFRN, Campus Natal – Centro Histórico que fizeram parte da pesquisa, a realidade socioeconômica atual mostrou-se congênere com a da maioria da população brasileira, visto que os rendimentos domiciliares habituais mensais informados

³¹ O valor do salário-mínimo na época das entrevistas correspondia a R\$1.412,00 (Mil quatrocentos e doze reais). Esse valor foi atualizado em 1º de janeiro de 2025 como parte da política de valorização do salário-mínimo (Brasil, 2024b), passando a R\$1.518,00 (Mil quinhentos e dezoito reais), um acréscimo de 7,5% ao valor anterior. Apesar dessa alteração, as análises não sofreram distorções relevantes diante do que se pretendeu evidenciar nas comparações de renda familiar das entrevistadas e da média brasileira.

foram próximos a dois (2) salários-mínimos, no caso de Aqualtune, e próximos a um salário-mínimo, no caso de Conceição. Aqualtune reside com a mãe, o padrasto e com a avó; e Conceição mora sozinha.

A renda própria das estudantes é proveniente de trabalhos esporádicos, algumas vezes, atuando em suas áreas de formação profissional de nível técnico. No caso de Aqualtune, parte de sua renda é também proveniente de uma bolsa de estágio no seu campo de estudo, a partir da matrícula como aluna do IFRN.

Entrementes as disparidades das rendas das entrevistadas, todas se consideram inseridas na baixa classe média ou na média classe média, conceitos que se confundem e se expandem na medida dos avanços econômicos e políticos que abarcam a geração de empregos e a distribuição de renda no país. A classe média brasileira é um grupo heterogêneo da classe trabalhadora, ou seja, aquela que depende dos rendimentos de seu trabalho para (sobre)viver, e pode ser classificada alternativamente como classe C, a qual cabe a mediana dos rendimentos familiares. Em 2024, a classe C representava, aproximadamente, 31% dos lares brasileiros, com rendimentos entre R\$ 3,3 mil (Três mil e trezentos reais) e R\$ 8 mil (Oito mil reais), entre 2,3 e 5,6 salários-mínimos, considerando o valor vigente na época da pesquisa (Kramer, 2024).

A partir de tais resultados, percebemos que o conceito de “classe média” representa um grupo robusto da população brasileira, com realidades e impactos diferenciados em seu cerne. De fato, a classe C, ou classe média, em suas subdivisões, abriga as famílias das servidoras pelos critérios definidos pelo IBGE, com base na renda *per capita*. Em derivação, tais critérios posicionam as alunas entre as classes D e E, que compõem 49,9 % dos domicílios do país (Kramer, 2024).

Tendo como referência o ano de 2023, o IBGE estimou o rendimento médio mensal domiciliar *per capita* do brasileiro em R\$ 1.848,00 (Um mil oitocentos e quarenta e oito reais). No mesmo período, o rendimento *per capita* dos domicílios potiguares correspondeu a R\$ 1.373,00 (Um mil trezentos e setenta e três reais) (IBGE, 2024). Diante dessas métricas, fica evidente a desigualdade econômica das famílias das servidoras em relação às famílias das alunas - e da maior parte da população do país -, já que o rendimento por pessoa nos domicílios das *Servidoras A e B* ultrapassa esse valor médio, enquanto o mesmo não ocorre nos lares das alunas *X e Y*.

Sobre as condições de moradia, ambas as servidoras residem em imóveis próprios na zona sul e na zona leste de Natal. Conceição reside em um apartamento alugado na zona sul da cidade; e Aqualtune mora com sua família em uma casa própria, em um município da Região Metropolitana de Natal.

Um outro aspecto abordado nessa fase inicial da entrevista foi a afiliação religiosa ou crença das mulheres, e nessa dimensão elas também se mostram diversas em suas buscas relativas à espiritualidade: As *Servidoras A e B* disseram-se católica e budista, respectivamente; Aqualtune é candomblecista, e Conceição não se insere em nenhum grupo religioso.

Quanto à forma de ingresso no IFRN, as servidoras não utilizaram as políticas afirmativas para o ingresso de profissionais negros no serviço público (Brasil, 2014), uma vez que estas prerrogativas são posteriores à suas entradas na instituição. No caso das alunas, cuja reserva de vagas para ingresso é garantida a partir da Lei de Cotas (Brasil, 2023b), apenas Aqualtune inscreveu-se nas categorias de raça e classe estabelecidas no edital para ingresso, tanto no Ensino Médio Integrado (EMI), quanto mais recentemente, no curso superior.

Como já mencionamos, alguns dados não foram alvo de análise aprofundada, uma vez que tem o intuito apenas de evidenciar a realidade conjuntural das mulheres que participaram da pesquisa. De toda sorte, conseguimos estabelecer que as entrevistadas são mulheres negras que, por não terem a pele retinta, constroem sua identidade racial a partir das vivências em sociedade, e conforme suas autopercepções diante de sua posição social.

No que tange às condições socioeconômicas, percebemos que as servidoras possuem rendas mais altas em comparação com as estudantes e suas famílias. Este aspecto põe em evidência a necessidade de acesso a oportunidades de educação e emprego para mulheres negras, a fim de que a representatividade dessas mulheres, principalmente nas gerações mais jovens, seja efetivada também no topo da pirâmide social, ao contrário da representatividade esvaziada que serve à lore da inclusão no sistema racista e capitalista.

Neste primeiro contato com as entrevistadas, propusemo-nos a reunir dados mais tangíveis que dimensionam o momento atual de suas trajetórias de vida, inclusive, no IFRN. Além disso, sobressaíram-se alguns feixes de subjetividades e características sociais, inclusive, em relação à sexualidade, gênero e raça. Assim sendo, na seção a seguir, passaremos à análise/interpretação mais atenta a partir das narrativas socializadas nas entrevistas, sobre a intersecção dos marcadores de gênero, raça, classe e sexualidade na vida dessas mulheres.

5.2 As subjetividades e as vivências das mulheres frente às categoriais analíticas de gênero, raça e classe

A partir deste ponto do texto, aprofundaremos as reflexões acerca das subjetividades evidenciadas nas experiências das entrevistadas, a partir do fenômeno de estudo. Partimos do princípio de que, embora pessoas diferentes, têm vivências inter-relacionadas e conectadas

pelos caminhos interseccionados próprios de suas existências, cujos percursos e percalços como mulheres negras trouxeram-nas até este ponto de suas trajetórias de vida, enquanto trabalhadoras, educadoras e estudantes da EPT.

Para tanto, valemo-nos das contribuições diretas das próprias mulheres, e suas encruzilhadas pensadas, sentidas, doídas e curadas referentes às interfaces sobre *gênero, raça, classe, sexualidade*, e suas combinações ao longo de suas trajetórias de vida, como sujeito histórico. Portanto, essas disposições formam o arremate das categorias analíticas da pesquisa, razão pela qual matizaram a pauta da entrevista e, por conseguinte, os sinais que intermediam as características de alteridade interseccional das entrevistadas enquanto mulheres negras (Akotirene, 2019; Janis, 1982). Por sua vez, tais sinais/falas são ancorados na teoria própria do Pensamento Feminista Negro e da interseccionalidade (Collins, 2000; 2021), associados também aos aportes teóricos e utópicos da EPT.

Como provocação e motivação à conversação, sequenciamos esta parte da entrevista a partir de questionamento emblemático: “o que é ser mulher?” Relacionada à categoria gênero, esta indagação é, a nosso ver, essencial para os estudos que pretendem desvelar a diversidade intrínseca da humanidade, para tanto, condicionada a se vincular à raça e à classe.

Em outros termos, se *gênero* é uma categoria analítica, *per si*, autônoma de recursos e complexidades inerentes, as performances vividas pelos sujeitos gendrados nos costumes eurocentrados também o são, ou deveriam ser (Gomes, 2018). Afinal, o gênero visto além do binarismo masculino/feminino, pode distanciar-se das conformidades sociais impostas à correlação sexo biológico e orientação/desejo sexual, e funcionar como “um desestabilizador de conceitos como mulher, homem, sexo e mesmo corpo” (Gomes, 2018, p. 68), aproximando-se do que Bento (2006, p. 75) denominou como o “conteúdo histórico da construção dos corpos sexuais”.

O prisma analítico exposto, por assim dizer, conversa com a episteme teórico-metodológica do feminismo decolonial, pois questiona as posições tradicionalmente convalidadas e fixas de dominação (masculino) e, por seu turno, de opressão e subjugação (feminino), arraigadas na hierarquia de gênero euro-androcêntrica, de supremacia neopatriarcal. Em termos históricos, tudo isso torna possível vislumbrar a diversidade dos modos de fazer o gênero no cotidiano social na América Latina pré-colonização, ainda que o gênero fosse encarado como dualidade, e não oposição, já que as dinâmicas de poder não operariam na mesma lógica do colonizador (Lugones, 2014). Para além disso, a maneira com a qual o poder colonial foi imposto sobre os padrões/costumes, saberes genuínos/naturais e modos de vida originários dos povos latino-americanos, vincula-se, diretamente, às hierarquias sociais de

raça/etnia e de classe - assentadas na dicotomia colonizador/colonizado - criadas e proliferadas pelos europeus ou pelo Norte global sobre o Sul.

Partindo disso, reforçamos nosso pressuposto acerca da indissociabilidade entre *gênero*, *raça*, *classe* e *sexualidade*, na busca pela heterogeneidade dessas categorias analíticas, a partir das quais “a modernidade organiza o mundo” de lá (Norte) para cá (Sul), ratificando o fato de que a interseccionalidade “vai além das categorias da modernidade” (Lugones, 2014, p. 935), de tal maneira que podemos considerá-la um domínio *não moderno*, como diria Lugones (2014), a partir de Aparicio e Blaser (2008), isto é, emancipada de máscaras ou contrária ao epistemicídio colonialista sobre os povos e as culturas do Sul global.

Em contrapartida, a fim de melhor racionalizarmos o seguimento dos resultados obtidos nesta pesquisa, em termos mais didáticos, optamos por segmentar as análises/interpretações que se seguem, por intermédio de seções, geradas a partir das categorias já mencionadas. O objetivo dessa aparente segregação dos eixos temáticos é o de reuni-los, ligando-os ao fio da análise de conteúdo (Mendes, 2013) a partir das bases teóricas, das perspectivas e contextos expostos pelas entrevistadas, e do ponto de vista da pesquisadora. E a partir desse emaranhado de conexões, expor os vórtices interseccionais que escoam as complexidades das trajetórias de vida das mulheres negras na EPT.

5.2.1 A construção do gênero sob o prisma interseccional

Refletir sobre suas próprias percepções do que é *ser mulher* gerou surpresa nas entrevistadas diante da complexidade da questão, uma vez que a autorreflexão aprofundada sobre tal eixo tende a nos levar além do discurso cansado e perpetuado pelas tentativas de sublimação da *mulheridade*, através de narrativas romantizadas - popularizadas pelas técnicas de venda -, e dos determinismos guiados pela bússola moral das classes hegemônicas.

Carolina, por exemplo, de maneira implacável e deveras exclamativa, considera a mulher “**uma força da natureza**”, mas que é “**renegada**” (grifo nosso) em função das subjetividades e percepções do mundo que o feminino carrega, e que diverge da norma hegemônica masculina. Além disso, a entrevistada também ressalta a imprescindibilidade do empoderamento das mulheres em seu cotidiano profissional e familiar, mesmo que essa autonomia não se espelhe, diretamente, em sua posição socioeconômica no que se refere à renda e posses materiais, mas sim, nas relações com o mundo, nos vínculos de afeto criados e mantidos por elas.

A partir das ênfases de Carolina, podemos tecer um paralelo entre o tratamento e a atenção dispensados pela sociedade capitalista/patriarcal à natureza/mulher, duas forças fundamentais para o equilíbrio da existência humana, paradoxalmente, relegadas a posições subalternizadas, tratadas na prática como problemas a serem dominados no caminho dos empreendimentos dos homens.

Em outra conexão, o potencial adaptável da natureza/mulher e seu papel como base de força e propulsão para a existência da humanidade, conforme mencionado por Carolina, remete-nos à alteridade compreendida pela tradição Iorubá sobre *Oyá/Iansã*, referência de poder e protagonismo feminino, orixá reverenciada por sua adaptabilidade e retidão na manutenção de seus princípios de lealdade e de cuidado incondicional para com suas filhas e filhos.

Para além disso, o potencial de transformação e transmutação do feminino, comumente relacionado à capacidade reprodutiva e ao trabalho do cuidado, é instrumentalizado pelo patriarcado/capitalismo para a perpetuação da reprodução social nos termos do capital (Saffioti, 2015). Nesse esquema, a função social da mulher é reduzida à reposição de mão-de-obra para a cadeia produtiva, inclusive, para a manutenção do desemprego estrutural (Marx, 2013), como também reprodução das relações capitalista-patriarcais. Isso ocorre a despeito do direito de autonomia relativa à saúde sexual e reprodutiva³² não ser concedido plenamente às mulheres de vários países, incluindo, às brasileiras.

Ainda sobre a relevância social da mulher, Carolina reforça que considera o protagonismo feminino na vida privada, como uma base necessária para o convívio familiar, de forma que a entrevistada percebe esse papel como uma força motriz importante para o empoderamento feminino, tão relevante quanto seria ocupar uma posição de destaque na esfera pública:

Quando eu vejo mulher, eu vejo potencial. Existem muitas mulheres importantes, não necessariamente nas dimensões da carreira profissional ou do acúmulo de riquezas, mas que na vida da família, na sua própria vida. São empoderadas e construíram coisas, e foram sustentação para grandes famílias, criaram muitos filhos. Então eu vejo isso muito como poder.

O potencial contido na capacidade de se mostrar vulnerável, ao mesmo tempo em que reivindica sua dignidade e humanidade, é um aspecto mencionado por Conceição, para quem

³² Saúde sexual e reprodutiva diz respeito aos aspectos de bem-estar, saúde e autonomia de mulheres e homens no exercício de suas sexualidades, não sendo expostos a violências, discriminações ou riscos de se exporem a infecções sexualmente transmissíveis ou à gravidez não intencional, resguardando o direito de escolha de ter ou não ter filhos, com quem e no momento que lhes for preferível (Brasil, 2013).

ser mulher corresponde a “ter a oportunidade de me colocar enquanto pessoa em sociedade. As minhas qualidades, as minhas fraquezas, o meu ser”. É importante ressaltar que as “fraquezas” sublinhadas por Conceição são parte natural da constituição do ser humano, independente de gênero, assim como as qualidades, no entanto, as vulnerabilidades expostas por mulheres e outras minorias são fomentadas e escrutinadas através dos vetores de opressão-exploração (Saffioti, 2015) da sociedade masculinizada/sexista, enquanto suas qualidades/fortalezas são desvalorizadas.

Essa combinação de ações que visam o desmonte da autoestima e da autonomia das mulheres negras, e de outros grupos politicamente minorizados, sempre soaram estratégias de domínio e enfraquecimento utilizadas pelos grupos hegemônicos para reafirmar o pertencimento de tais indivíduos em posições subalternas, somando-se às demais opressões e ameaças cotidianas enfrentadas por pessoas inseridas nesses segmentos sociais. Um exemplo disso é relatado pela própria Conceição, quando diz que é vista como uma mulher “**pequena e frágil**” em sua atuação profissional, mesmo quando esses aspectos de sua constituição física não são relevantes para suas funções laborais.

A associação de características performativas de gênero, arbitrariamente vinculadas à mulher pelo sistema patriarcal ocidental como, por exemplo, a delicadeza e a fragilidade dos modos e da constituição física, também incomodam a Acotirene, que encara a *mulheridade* (o ser mulher) como uma “**crise**” que, para ela, surge ao se reconhecer como alguém que se distancia dos padrões sociais hegemônicos. Ela relata que o momento de sua autopercepção enquanto mulher, dissidente das concepções de gênero atribuídas às mulheres, funde-se ao período de sua entrada no IFRN, que se deu no mês de março no qual é celebrado o “Dia Internacional da Mulher Trabalhadora”, cuja simbologia marca a luta por equidade de direitos de mulheres e homens. Ao discorrer sobre esse desconforto inicial no momento de sua chegada à instituição, ela nos diz que até então não se classificava como mulher, pois não se via representada no que ela chama de “**protótipo de feminilidade**”, ou seja, adequada à neurose binária e limitadora do modelo cisheteropatriarcal.

Sendo assim, por essa vertente, Acotirene enfatiza que:

Ser mulher é ser um ser-humano, como qualquer outro. Só que tem essa **carga social da reprodução**, que ficou na nossa mão, e é por isso que muita coisa acontece. É por isso que a gente tem tanta **dificuldade de ser quem a gente é porque a liberdade é cerceada**. Tem **padrões que você tem que seguir, pra dizer se você é ou não é...** E eu nunca fui assim, então, é isso, **ser mulher pra mim é crise**. E ter que trabalhar pra resolver essa crise (Acotirene, grifo nosso).

Além dos esquemáticos aspectos estéticos e comportamentais, a Acotirene fala sobre a “carga social da reprodução”, ou seja, a função social imposta às mulheres, reforçando o quanto essa atribuição retira das mulheres o direito às suas próprias liberdades individuais, em nome da manutenção do trabalho do cuidado. Essa atribuição é entregue às mulheres de forma geral, mas historicamente verga mais o peso às mulheres negras, antes escravizadas e sufocadas nos limites do poder branco-colonizador e patriarcal, reduzidas aos estereótipos da *mulata*, *mucama*, *mãe-preta*, *ama de leite*, *preta velha* etc., padrões atribuídos à mesma mulher, por vezes, a depender de sua idade ou contexto (González, 2020). Nessas circunstâncias, é compreensível que a mulheridade seja vista como uma crise para aquelas cujo fenótipo e subjetividades não se afinam com as expectativas geradas sobre a mulher a partir das obrigações idealizadas para elas, por outrem.

Ao revisar suas reflexões sobre a época de seu ingresso no IFRN, no contexto das comemorações do “Dia Internacional da Mulher Trabalhadora”, Acotirene relembra ter considerado, em tom de revolta, que *ser mulher* “[...] **não pode ser só isso. Isso é muito ruim** [...] E eu lembro que uma das reclamações que eu cheguei [na terapia] logo de cara dizendo foi ‘**Eu odeio ser mulher!**’”. Impactada com o discurso institucional sobre a realidade das mulheres, ali tratadas como um grupo homogêneo e ajustado às características padronizadas associadas ao feminino, e dos motivos postos para celebração, Acotirene parece ter se dado conta de que a performance de gênero esperada das mulheres naquele ambiente seria aprisionadora diante do que ela vivenciou e construiu para si ao longo de sua trajetória até aquele momento: “Não pode ser só isso”.

A imposição de uma configuração uniformista ou ideal para existir enquanto mulher é paralisante, pois pretere a homogeneização de um grupo diverso nos aspectos fenotípicos, culturais, religiosos e subjetivos, ou seja, prevê a desumanização das mulheres. Portanto, ver-se como alvo dessa carga misógina concentrada em razão das “comemorações” do Dia da Mulher, e ainda adicionando a isso as pressões de ser recém-chegada em um novo ambiente profissional remete a uma experiência avassaladora.

No decorrer da entrevista, importa esclarecer, que Acotirene diz ter conquistado seu espaço e suas condições de existir de maneira livre no primeiro Campus do IFRN em que trabalhou, apesar deste, num primeiro momento ter se apresentado como um lugar de cerceamento de suas subjetividades. No entanto, apesar dos avanços, relatou situações em que pôde sentir a estranheza de alguns colegas de trabalho sobre seu modo de ser, além de ter relatado uma situação de desrespeito com seu fazer profissional e sua área de atuação.

A compreensão do gênero enquanto construção social (Butler, 2003) leva-nos a questionar as expectativas colocadas sobre nós mulheres. E entendê-las não mais como um fator determinante para uma existência bem-sucedida, mas sim como um modelo que busca perpetuar a ordem hierárquica de poder patriarcal, através da imposição de limites cerceadores, intenta arrefecer a autonomia e a liberdade nas dimensões sistêmico-estrutural e subjetiva. A perspectiva de Aqualtune sobre tal debate reforça a ideia da reprodução social e da performance de gênero como uma força opressora aplicada através dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE): “[...] **a gente não nasce sabendo quem a gente é**, as instituições familiares, instituição educacional, é que dizem quem você é, então, isso é uma construção social”.

A dominação masculina exercida sobre o feminino e demais gêneros plurais ou dissidentes, e que conduz à subalternidade de gênero vivenciada pelas mulheres (Oliveira; Medeiros, 2024; Bourdieu, 2003), incorre na exclusão da mulher/do feminino de seu posto de personagem principal nas tramas vividas pelo sujeito histórico (Lerner, 2019). Mote que se apresenta claramente na comunicação falada e escrita, ratificada pela gramática e pelo sistema linguístico, quando universaliza o masculino como o avatar padrão do ser-humano no ocidente, ocorrência presente na literatura didática e paradidática. Essa universalização do masculino na comunicação é subvertida e acomodada no cotidiano, de forma criativa, por Acotirene:

Eu costumo dizer assim: ‘você se torna homem’, [...] porque pra mim, **ser mulher é ser homem**, que é ser uma pessoa. Que tem ações na sociedade, que participa, que define, que tem voz ativa, e tudo isso chamou-se nessa sociedade ocidental de ‘homem’. **Botaram esse nome ‘homem’**. **Então, eu sou homem** (*risos*). Eu me sinto homem. Eu tenho direito a coisas (Acotirene, grifo nosso).

Ao assumir o lugar de quem “**participa e define**” na sociedade, apropriando-se do substantivo homem — em seu uso universalizante e masculinizado na linguagem formal e normativa — para representar-se, mesmo reconhecendo-se como mulher, Acotirene realiza um gesto simultaneamente incômodo e insurgente. Esse movimento pode ser compreendido, à luz dos estudos interseccionais, como uma estratégia de enfrentamento às múltiplas opressões de gênero, raça e classe que estruturam as relações sociais e produzem exclusões históricas. A partir de uma leitura inspirada em Gonzalez (2020) e Oyěwùmí (2021), compreende-se que a linguagem, longe de ser neutra, reproduz a colonialidade do poder e reforça hierarquias de saber e de existência. Ao subverter esse uso normativo e reivindicar para si o lugar de sujeito sócio-histórico, Acotirene denuncia os limites da dicotomia binária e afirma seu direito à dignidade e à cidadania enquanto ser-humano.

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), essa leitura revela os desafios persistentes para a efetivação de políticas educacionais verdadeiramente inclusivas e emancipadoras. Ainda que a EPT tenha avançado em termos de acesso e diversidade, sobretudo por meio de políticas públicas voltadas à equidade, como a implementação das cotas e a expansão da Rede Federal, os retrocessos também são visíveis nas resistências institucionais, na manutenção de currículos excludentes e na desvalorização dos saberes plurais. A experiência de Acotirene, portanto, ressoa como crítica e proposta: questiona os marcadores normativos que definem quem pode ensinar, aprender e transformar, e reivindica uma EPT comprometida com a justiça social, a pluralidade de vozes e o reconhecimento dos sujeitos historicamente silenciados.

Esse, por sua vez, é um artifício de uso delicado, já que a subversão de elementos opressivos, inclusive no campo da linguagem, pode ser percebida tanto como estratégia de resistência à subjugação, como pode indicar o conformismo e a derrocada de uma frente de luta pela equidade de gênero, se usado com a intenção de validar as relações homem/autonomia e mulher/subalternidade. A atitude encampada por Acotirene nos remete ao movimento ativista da linguagem inclusiva/neutra, que tem se fortalecido ultimamente, inclusive na academia. A recusa da binariedade na linguagem opera paralelamente à concepção de gênero enquanto constructo social, maculado pelas dinâmicas de poder patriarcal/machista e, por conseguinte, aventa a existência de identidades de gênero não-binárias – que não operam a partir do binômio feminino/masculino (Butler, 2003; Menezes, 2023).

Concomitante a isso, *grosso modo*, as entrevistadas demonstraram compreender o sexo como um dado biológico que não é necessariamente definidor do gênero, premissa afinada à crítica que Butler (2003, p. 27) traça à máxima beauvoiriana ao afirmar que “não há nada em sua explicação [de Beauvoir] que garanta que o 'ser' que se torna mulher seja necessariamente fêmea”. A percepção das entrevistadas sobre a relação gênero/sexualidade será abordada mais adiante, neste trabalho.

A recusa a pertencer aos recantos obscuros de subalternidade reservados às mulheres, e a importância das lutas pela equidade, principalmente no que se refere ao acesso à educação e ao emprego, são aspectos presentes nas percepções das entrevistadas sobre as trajetórias das mulheres mais velhas de suas famílias, especialmente, sobre suas mães e avós.

Nessa esteira, as entrevistadas consideram que, no Brasil, a realidade da mulher, hoje, é mais amparada por políticas formais de Estado, em comparação ao que sabem das vidas de suas mães. Apesar de essa ser uma afirmação relevante para a valorização das lutas por direitos equiparados entre mulheres e homens, o ritmo dessa evolução é ralentado por vetores

que sustentam a reprodução de valores conservadores acerca da posição social da mulher nas esferas privada e pública, do seu acesso à renda e de sua autonomia.

Outro aspecto que chama atenção no discurso das mulheres sobre suas mães e avós é a escassez de compartilhamentos de histórias de vida, no seio da própria família. A relação de silêncio e cuidado estabelecida entre duas mulheres que estão fortemente ligadas por laços diretos de parentesco (mãe/filha e avó/neta), que não comunicam suas dores abertamente, é percebida como uma compartimentalização das dores, que tem o intuito de não recrudescer os sofrimentos vividos no passado, conforme ficou aparente em Conceição, Aqualtune e Acotirene. No entanto, apesar dessa realidade de omissões, o compartilhamento das experiências de pessoas mais velhas poderia ser um material valioso para que as mais novas construíssem suas próprias ferramentas para lidar com um cotidiano atravessado por opressões, como o das mulheres negras.

Com base nisso, as narrativas das mulheres entrevistadas demonstram que a ausência de compartilhamento/aprendizado dessas vivências, ocorre mesmo, e talvez principalmente, quando se trata de casos de violência, assédio, abuso de qualquer tipo, medo, ressentimento etc. Na percepção de Conceição, lembrar e dialogar sobre situações difíceis alimenta o sofrimento, conceito que acredita ter absorvido a partir da convivência com sua mãe. Apesar disso, a entrevistada reforça que saber dos acontecimentos do passado de sua mãe e de sua avó a ajuda a não reproduzir comportamentos que não a interessam no presente, e para a construção de seu futuro:

[...] eu acho que quando a gente repete algumas questões, a gente não evolui com isso, a gente fica só reproduzindo e não sai do lugar. Então, tem questões que eu vejo e eu faço diferente [em relação à mãe e à avó]. [...] **Eu não quero reproduzir coisas que eu não acho bacana**, eu quero fazer diferente, eu quero mostrar que isso é possível também.

A partir dessas contradições, podemos conjecturar que os silêncios alimentam o desconhecimento desse passado e tornam ainda mais desafiadora a faina de se construir enquanto mulher, caso essa tarefa seja deixada à mercê somente de uma capacidade de observação, interpretação e reflexão sobre os degraus para a construção da *mulheridade*. Além disso, torna o processo mais solitário do que precisaria ser. O compartilhamento das dores e experiências das mais velhas para as mais novas dá sentido a um ciclo de acolhimento que é profícuo para o desenvolvimento saudável de mulheres, em especial, de mulheres negras, cuja ancestralidade foi vastamente vilipendiada e dissipada pelas ações colonialistas perpetuadas

pelo pacto da branquitude (Bento, 2022). Essa ligação chamada de *dororidade* por Piedade (2017, p.17), assemelha-se à *sororidade*, mas carrega um outro elemento, a raça:

A sororidade parece não dar conta da nossa pretitude. Foi a partir dessa percepção que pensei em outra direção, num novo conceito que, apesar de muito novo, já carrega um fardo antigo, velho, conhecido das mulheres: a Dor – mas, nesse caso, especificamente, a Dor que só pode ser sentida a depender da cor da pele.

Exercer a *dororidade*, no entanto, é um desafio dualístico para quem é responsável pelo cuidado e para quem deve se permitir ser cuidada, especialmente em virtude das expectativas geradas em torno do arquétipo da mulher forte e ‘guerreira’, a partir do qual as mulheres negras são compreendidas socialmente, já que no imaginário social e perpetuador da colonialidade ocupam o não-lugar, na perspectiva da *forasteira de dentro* (Collins, 2000), e do *outro do outro* (Kilomba, 2008). Diante desses elementos, conjuga-se a mulher negra, essencialmente, como cuidadora das necessidades e sentimentos alheios, responsável pela manutenção do espírito de luta dos seus (Gonzalez, 2020), o que torna a exibição de suas vulnerabilidades um grande desafio para as mulheres afrodiáspóricas, dificuldade que Conceição classifica como contraproducente para o desenvolvimento de *mulheridades negras* saudáveis e que, portanto, necessita ser questionada e modificada em benefício das mulheres negras e de suas redes de apoio.

Em razão disso, as dores inerentes ao processo de constituição das mulheres negras em um contexto social racista e misógino, têm sido questionadas, minimizadas ou invalidadas por ideologias tradicional-moralistas, advindas do campo político neoconservador, categorizando-as como pautas identitárias, numa tentativa de diminuir sua relevância sociopolítica, performando um movimento de recusa insistente em reconhecer a indissociabilidade do ser e de sua identidade.

Por essas vias, as demonstrações continuadas de desprezo pelos corpos dissidentes revelam o fulcro da colonialidade - dimensão simbólica do colonialismo (Restrepo; Rojas, 2012) -, presente nos discursos de ódio contra minorias, ou seja, o não reconhecimento desses corpos não-hegemônicos/contra-hegemônicos enquanto seres-humanos ou, ao menos, não tão humanos quanto os corpos hegemônicos e, portanto, incapazes, desorganizados, degenerados.

O peso sobre a carga de se construir mulher, de fenótipo e sexualidade não-hegemônicas, é classificada por Aqualtune como uma tarefa extenuante, em vista da interseccionalidade dos vetores de opressão-exploração, em sintonia com o que apregoa Saffioti

(2015). Assim, em uma tônica mais objetivada do discurso, Aqualtune incrementa a seguinte fala:

[...] a sociedade limita muito a gente, como também nos coloca à prova. A gente já acorda tendo que provar que é capaz de fazer [as] coisas porque algumas pessoas vão dizer que você não consegue. E tem várias outras questões que ainda dobram mais essa carga, [como] questões de raça, de sexualidade. Então, essa carga vai aumentando. Também é difícil. É bem difícil.

Nesse diapasão, o cerceamento do livre existir das mulheres negras, por ser uma mazela decorrente do racismo marginalizante e do sexismo sistêmico, ocorre também em espaços que deveriam ser acolhedores e seguros, como o convívio familiar, por exemplo. Enquanto Aparelho Ideológico do Estado (AIE), o seio familiar reproduz os vieses opressores da sociedade, mesmo quando essas ferem os próprios membros daquele grupo. As convicções e condutas arraigadas na ideologia política brasileira, frutos da colonização europeia dizimadora da diversidade cultural e, consequentemente, existencial/comportamental dos povos originários e afrodiaspóricos, inflamam a neurose nacional, que pratica o racismo por denegação (Gonzalez, 2020) em seu cotidiano, tornando-o parte das dinâmicas familiares, condicionando ciclos intergeracionais de autodepreciação.

Por óbvio, o racismo por denegação, nos termos de González (2020), vitimiza pessoas racializadas em função de seu caráter estruturante na sociedade, que qualifica como inferiores as distinções étnico-culturais não equivalentes aos arquétipos eurocêtricos, nesse caso, o corpo negro, a intelectualidade negra, a estética e a cultura negras etc. Essa subalternização de valores e estética culmina na mais profunda e desoladora reprodução do desprezo por parte das próprias pessoas negras que, em alguns casos, escolhem ou são pressionados a escolherem “sair de si”, isto é, adequar-se às conduções normativas alheias, aos padrões estéticos e sociais da branquitude, submetendo-se a processos descaracterizadores ou deformadores de seus traços fenotípicos naturais, por exemplo.

Faz-se preciso ressaltar que não estamos falando de escolhas livres, e sim de condicionantes sob coação, seja velada ou não. A grande mídia e/ou as redes sociais são exemplos de ordenamento hegemônico, cuja supremacia discursiva pode promover coação sutil, ou seja, invadem “de dentro pra fora”, induzindo os sujeitos ao comportamento programado/alienado, de interesse de outrem. Outro exemplo da situação, que dimensiona uma coação mais explícita: uma mulher negra é contratada por uma empresa e, mesmo sem adotar fardamento para a equipe interna, exigida da moça que não use roupas e adornos africanizados,

muito menos, cabelos esvoaçantes ao estilo *black power*, para não causar suposta “estranheza” aos clientes.

Destarte, o contexto familiar vivido por Aqualtune sinaliza ser permeado por crises que acompanham a reprodução do racismo por denegação, especialmente, quando nos referimos ao pertencimento racial e à pressão estética, nesse caso, direcionada ao modo como a entrevistada escolhe usar seu cabelo, evidenciando a textura, o volume e a curvatura naturais. No relato da referida aluna, a seguir, sentimos os dissabores exercitadas pelas pressões aplicadas pela mãe e pelo padrasto que, não se reconhecendo como pessoas negras, atuam como verdadeiros agentes do racismo por denegação, comprimindo e tensionando com a moça, cuja conscientização identitário-racial já ultrapassou esta fase e se desvencilhou de tais limitações.

Existe comentários, do tipo: **‘faça uma trança’ ou [...] ‘alisa esse cabelo’**. Antes era bem mais recorrente ela [a mãe] pedir pra eu ficar alisando. Hoje em dia, ela já sabe que eu não vou alisar, e quando eu falo que vou cortar... ela também detesta meu cabelo curto. Quando eu raspei ‘no zero’ foi um chororô pra ela. E aí, agora eu já venho com ameaça, ‘quer que eu raspe?’, **mas ela já aceitou o cabelo curto, o cabelo raspado [...] depois de tanta insistência, de tanto falar pra ela que eu sou assim**. Ela tem aprendido a lidar, mesmo que ainda não concorde 100%, ela aceita e sabe respeitar o meu espaço. Ela consegue respeitar (Aqualtune).

Complementando esta narrativa, ao ser perguntada se sente algum preconceito direcionado a ela no seu convívio familiar, Aqualtune é incisiva quando responde o seguinte:

Eu acho que vindo dela [da mãe], não. Mas acho que do meu padrasto, sim. **Ele é negro, só que ele não se reconhece como um homem negro**. Ele também tem um cabelo crespo, mas ele raspa o cabelo. E aí, ele não tem cabelo crespo, né? Porque é raspado. Não tem cabelo.

Concernente a isso, as ambivalências raciais, traduzidas em problemas de autoaceitação demonstradas pela mãe e pelo padrasto de Aqualtune, notadamente, em entender, aceitar e acolher sua autoafirmação como mulher negra - inclusive, diante de sua escolha por não “alisar” os cabelos -, são mais comuns do que se imagina, na conjuntura de tantas e quantas famílias negras no Brasil profundo.

Outra linha interpretativa possível, e não-excludente da primeira, poderia sugerir que os obstáculos que essa recusa carrega estariam envoltos em uma camada de cuidado parental, objetivando que filha/enteada não seja vítima das sequelas do racismo estrutural mais claramente direcionado àquelas e àqueles que não aderem aos “ajustamentos” estipulados, traduzidos em clara obrigatoriedade, no pronto atendimento aos padrões estéticos da

branquitude. Ainda que esse seja o caso, cabe reforçar a necessidade de que esse cuidado tome rumos mais saudáveis, e não alimentem ciclos que reproduzam o racismo no convívio familiar.

Diante desta contenda intrapessoal, interpessoal e intergeracional, que atravessa a conscientização cotidiana e perene da identidade negra, ou de qualquer identidade, “o corpo se destaca como um veículo de expressão e de resistência sociocultural, mas também de opressão e negação” (Gomes, 2006, p. 3). Nesse sentido, a escolha de expressar sua identidade utilizando-se de inspirações da estética africana, ou da ressignificação dessa estética original a partir dos contextos diaspóricos e da colonialidade, para além de uma escolha pessoal, afeta o coletivo por meio da expressão de resistência, exposta a partir da corporeidade. Com efeito, o cabelo ocupa o espaço de “ícone identitário” (Gomes, 2006, p. 3), revelando, a partir de suas modificações ou *designs*, a autonomia e a ousadia, ou a introjeção de sentimentos de inferioridade resultantes do conflito, coletivo e individual, entre ter o cabelo “ruim”/“feio” - cabelo crespo/cacheado com curvaturas mais fechadas, *africanizado* -, ou ter o cabelo “bom”/“bonito” - liso ou com ondulações mais suaves, *eurocentrado*.

Nessa linha, a percepção negativa desses “ícones identitários” que assumem a forma de contra-hegemônicos, é refletida nas ações individuais – discriminatórias e preconceituosas – direcionadas às pessoas negras desde a mais tenra idade, conforme exposto pelo relato de Conceição, sobre um incidente marcante de sua infância: “Lembro de uma vez em que cheguei na casa de uma amiga e a mãe dela me olhou diferente. Eu percebi o porquê do olhar, **eu era uma criança negra, com um cabelo ‘feio’**” (grifo nosso). Esse olhar discriminatório não passou incólume pelos sentidos da criança-Conceição, um indivíduo que se sabia ‘diferente’, mesmo sem ainda ter se assenhorado de tal alteridade. Prosseguindo no relato, Conceição conclui: “[...] **são lembranças assim** - referindo-se à situação na casa da amiga de infância -, **que fizeram eu reconhecer a mim como mulher negra**” (grifo nosso).

Assim, o caminho percorrido por Conceição – do episódio discriminatório até o autorreconhecimento de sua identidade – ajusta-se ao roteiro concebido pelos colonizadores de desumanização da pessoa negra que, em caso de não ter a oportunidade de aproximar-se de sua ancestralidade, acaba por reconhecer-se pelo que não é, no espelho que reflete a colonialidade – o outro. Quanto as ausências de referências próprias para a formação da identidade negra, Gomes (2003, p. 79) elabora que:

A cultura negra possibilita aos negros a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. Esse “nós”

possibilita o posicionamento de negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade.

Dizendo ainda mais, ainda de acordo com Gomes (2003, p. 174), “[...] o cabelo pode ser um dos caminhos para a compreensão da identidade negra em nossa sociedade”. Esse processo de compreensão da identidade negra, em especial da mulher negra, é conturbado e tensionado pelas pressões estéticas que afetam as mulheres de forma geral, mas que atingem as negras pelos inter cruzamentos dos vetores de opressão racismo e sexismo. Sendo as mulheres negras, conforme nos lembra Kilomba (2018), “o outro do outro” na escala de valor das representações estratificadas na sociedade, os parâmetros para pleitear uma aceitação social mínima são balizados tanto pelo olhar masculino, frio e objetificador, quanto pelo viés da branquitude, que repele corpos dissidentes, aqueles que não são “iguais a mim”.

Nesse ínterim, os cabelos crespos são alvo de críticas corriqueiras, considerados feios, mal cuidados, e uma expressão de desleixo de quem os carrega, valores que, se internalizados nos recônditos mais primazes do (in)consciente, podem in(co)ibir o desenvolvimento da consciência e da identidade moral/pessoal, em função da necessidade de integração forçada ao meio, estrategicamente amplificada como inclusão social. Diante disso, Conceição relata o seguinte: “Muitas vezes, eu percebia que não estava ‘pranchando’ (alisando) meu cabelo porque eu achava bonito, mas **para tentar me colocar num lugar onde as pessoas não me diminuíssem**, para que não me olhassem de outra forma” (grifo nosso).

Compreendemos que a introjeção do branqueamento — processo pelo qual mulheres negras passam a alisar seus cabelos com o objetivo exclusivo de se tornarem minimamente aceitas em seus contextos familiares, profissionais, acadêmicos e sociais — não apenas compromete sua autonomia, mas também atinge diretamente sua dignidade humana.

Diante disso, reforçamos a importância de uma educação pautada em uma perspectiva antirracista como base para a formação crítica. Essa perspectiva foi institucionalmente fortalecida, em nível nacional, a partir da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e, localmente, no IFRN, incluindo o Campus Centro Histórico, pela atuação dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI). No entanto, a construção de uma realidade verdadeiramente antirracista exige ações cotidianas voltadas para o desenvolvimento do pensamento crítico entre as/os estudantes. Como afirma Nilma Lino Gomes, em entrevista concedida a Teixeira (2016, p. 275):

O imaginário racista está para todo mundo, e aí entra o papel da educação, a educação tem um papel muito importante de desvelar essas coisas, com os

estudantes, e não precisa ser uma forma de desvelar que seja quase que uma, digamos assim, uma inculcação ideológica nos estudantes. Você pode fazer isso de uma forma pedagógica, como tem que ser feito. **E uma forma de fazer isso é ter bons materiais pedagógicos, aparar os estudantes para que eles possam ter acesso a uma série de outras informações sobre o tema.**

Nesse contexto, destacamos o alinhamento entre os temas abordados nesta pesquisa e a escolha do formato do Produto Educacional: a Sequência Didática intitulada “*Caminhos Cruzados*”: a interseccionalidade no Ensino Médio Técnico-Integrado”. Tal escolha se justifica especialmente por sua aplicabilidade no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que é orientada pelo objetivo de uma formação omnilateral.

Conquista da plena presença de si como sujeito histórico-político em seu tempo, o senso de autonomia é um estágio da consciência emancipatória, imprescindível para a construção de identidades livres e saudáveis, que podem contribuir para a representatividade positiva de corpos negros na sociedade e, por conseguinte, para a florescência de existências desatadas de conflitos internos sobre a autodefinição étnico-racial, sobretudo, para crianças e jovens negros. Ainda nesse escopo, Acotirene nos diz que se considera ser “**a única (mulher) livre da família**”, acerca da carga que as pressões estéticas exercem sobre as outras mulheres com quem tem parentesco direto.

Com respaldo em Munanga (2004), indo além da pressão euro-estética padronizante, torna-se possível perceber o quanto a expressão da negritude, em todas as dimensões ontológicas, é vinculada a espectros negativos, nocivos ou peçonhentos do comportamento social e da cognição, a exemplo dos estereótipos de propensão à violência e à inferioridade intelectual e moral em relação ao branco.

A ideologia racista, origem das banalidades raciais subalternizantes, utiliza-se de mecanismos de sujeição perversamente violentos, mesmo que apenas no aspecto simbólico, mirando no enfraquecimento das identidades individuais e na fragmentação das articulações coletivas que visem resistir aos seus domínios, manifestos através de múltiplos e variados ataques. As marcas das violências cotidianas, aplicadas através do preconceito e da injúria racial, atingem não somente as vítimas diretas, visto que ressoam no senso de coletividade e justiça social, implicando em ações contra a própria humanidade.

Um dos relatos de Conceição dá-nos certa proporção dessa reverberação dos efeitos de atitudes racista, quando ela nos conta que o início de sua autopercepção como uma mulher negra deu-se ainda na infância, a partir de uma observação empírica sobre seus momentos cotidianos de saída da escola, nos quais era buscada pelo irmão mais velho para fazer o caminho de casa. Ela percebeu que os funcionários da escola tratavam seu irmão, um jovem negro, de cabelos

crespos e tatuado, de maneira inquisitiva e agressiva, comportamento que, de longe, se assemelhava e/ou não se repetia com os demais familiares que chegavam para fazer a mesma função de seu irmão.

Com base nessas cenas comuns e que marcam definitivamente o inconsciente e os traumas infantis, Conceição passou a apreender o fato de que os funcionários da escola esperavam que seu irmão apresentasse um comportamento incongruente/violento, incompatível com o real objetivo de sua presença naquele espaço. A partir daí, constatando ter semelhanças fenotípicas com o irmão, Conceição passou a se sentir “diferente” de suas colegas de turma, percepção que não havia tido antes dos ditos incidentes diários com seu irmão, no convívio social quando da saída da escola.

O desvelamento dessa realidade, para Conceição, materializou-se no direcionamento de seus esforços para se enquadrar, simbólica e socialmente, a partir de certa (re)integração ao grupo, o que demandou parecer menos com seu irmão, através de ações intervencionistas externas, a exemplo da modificação de seus cabelos, de cacheados para lisos, a fim de atingir o objetivo de ficar “esteticamente padronizada”, iniciativa que, no presente, ela questiona a partir dos seus entendimentos acerca da sua identidade racial. Em outros termos, lembrando Souza (2021), a trajetória de Conceição para se tornar-se negra, processo que se iniciou na infância a partir dos primeiros contatos com a desigualdade vividas por seu irmão, tomou forma a partir da assunção de sua autonomia em relação aos padrões estéticos da branquitude, assumindo aí sua alteridade enquanto mulher negra:

Tenho orgulho em ser mulher negra, de ter reconhecido que sou uma mulher negra, e isso me deu mais motivação para continuar a luta, ocupar espaços, me sentir mais ainda pertencente. Eu preciso estar lá porque eu também posso estar lá. Acho que isso demorou, mas chegou de uma forma muito boa, de uma forma muito positiva. Mas também bateu aquela tristeza, de olhar no espelho e dizer ‘por que você fez isso com você? Por que você alisou o cabelo tentando se enganar?’. **Eu tentava me encaixar em lugares e ficar esteticamente padronizada para ser vista e reconhecida** como qualquer outra pessoa (Conceição, grifo nosso).

O desejo expresso por Conceição de “ser vista e reconhecida como qualquer outra pessoa”, apesar de singelo, prevê movimentos de autonomia muito complexos e desestruturadores do sistema social no qual estamos inseridos/as, no sentido de alcançar a equalização do acesso aos direitos sociais, e a descolonização das ideologias que regem as estruturas socioculturais sistêmicas, a exemplo dos saberes naturais, da família, da escola, da igreja etc., mantidas em função da perpetuação do poder de grupos hegemônicos, cujos

interesses não ressoam com os princípios da interculturalidade, da inclusão do outro, da diversidade ontológico-subjetiva, da equidade de gênero, raça, classe, sexualidade e demais características socioculturais que atravessam as identidades contra-hegemônicas.

Nesse vislumbre, o caminho para a emancipação de corpos negros segue atrelado ao contexto de luta por dignidade e equidade, a fim de interromper o ciclo de opressão-exploração que aflige e persegue a população negra brasileira há gerações. Para as alunas entrevistadas, a quebra desse ciclo tem se concretizado a partir do investimento em suas formações em nível médio técnico e em nível superior, como forma de contribuírem para o compromisso geracional de alcançarem condições de vida e trabalho melhores que a dos seus pais e avós, desejo que também é expresso pelos seus mais velhos na forma de conselho e incentivo. Para as servidoras, segundo seus relatos, os conselhos para investirem em suas formações também foi reforçado pelos pais, o que nos remete à ideia de que a educação reflexivo-crítica é a saída possível dos ciclos de exploração e opressão vivenciados pela população negra, por mulheres, por pessoas indígenas e pertencentes a outras minorias políticas subalternizadas.

Em sintonia com esse desfecho, Souza (2003, p. 170) exclama que “é por meio da educação que a cultura introjeta os sistemas de representações e as lógicas construídas na vida cotidiana, acumulados (e também transformados) por gerações e gerações”. Portanto, considerando o aporte necessário para realizar o seu papel de (re)produção social, a educação também seria capaz de promover a ruptura necessária para a emancipação popular, passando pelo reconhecimento e valorização de suas identidades, assumindo formatos contra-hegemônicos no que tange aos currículos escolares e à associação da escola com elementos culturais e históricos originados nas camadas mais baixas da hierarquia social - o lado perdedor da história -, adentrando no campo dos espaços educativos não-formais, por exemplo.

Sendo assim, ratificamos a valorização dos saberes subalternos e localizados (Anzaldúa, 1987; Haraway, 1988) como parte fundamental para o sucesso da empreitada em direção à formação omnilateral. Afinal, tal esforço costuma permitir o questionamento, que por sua vez, fomenta o pensamento crítico, e abre as portas para a interação colaborativa entre os conhecimentos diversos acumulados pela humanidade, em especial, para aqueles que sobreviveram ao apagamento sistêmico imposto pelo colonialismo.

A partir disso, seguiremos com as reflexões construídas a partir dos relatos das mulheres negras entrevistadas acerca de sua relação com o IFRN, a partir da concepção de suas identidades pessoais e coletiva, e de seus objetivos, avanços e retrocessos em busca da construção de suas trajetórias acadêmicas e profissionais.

5.2.2 A relação das mulheres com o IFRN: pertencimento e percepções

As informações levantadas na pesquisa feita por Oliveira e Medeiros (2024) mostram que a instituição centenária que se conformou no IFRN, foi um produto de sua época. Tal instituição de ensino, em sua origem, adotava vieses masculinistas e desenvolvimentistas para aplicar o “modelo educativo unilateral” (instrutivo-tecnicista), no qual a formação profissional, que se pensava adequada para os filhos dos trabalhadores, superava em prioridade qualquer iniciativa que remontasse ao “modelo educativo omnilateral” (reflexivo-autônomo). Nesse embate de perspectivas duais entre uma razão instrumental e uma razão emancipatória, a educação destinada aos mais pobres seria aquela instrumentalizada pelas ideologias dominantes, mantendo o ciclo de privilégios restrito aos grupos e às classes detentoras dos poderes hegemônicos, ao custo da subalternização e empobrecimento das populações minorizadas.

Na época, o espaço das mulheres na instituição (IFRN) resumia-se ao cargo de professora de primeiras letras, componente curricular destinado à alfabetização dos futuros artífices/técnicos - todos homens -, limitada pelos requisitos mínimos necessários para a formação profissional. A abertura da instituição para receber estudantes do gênero feminino deu-se na década de 1970 (Oliveira; Medeiros, 2024), período no qual as regras para ingresso em instituições públicas ainda não traziam à baila a equidade de oportunidades para homens e mulheres nos concursos públicos, visto que tal parâmetro, o da equidade de gênero, só seria validado legislativamente após a redemocratização, período que tem como marco a publicação da Constituição Federal (Brasil, 1988). Destaca-se ainda que a vedação da discriminação ilegítima em concursos públicos, em função dos marcadores sociais de “idade, sexo, estado civil, condição física, deficiência, etnia, naturalidade, proveniência ou local de origem”, deu-se apenas em 2024, através da Lei nº 14.965 (Brasil, 2024a, Capítulo I, Art. 4º).

Nesta toada, Oliveira e Medeiros (2024) ainda demonstram que, no tempo presente, o corpo docente do IFRN continua sendo majoritariamente masculino e branco, arranjo que reveste o presente com as cores do passado, e que segue reverberando as disparidades de uma história construída a partir - e apesar - da inferiorização das mulheres, cuja opressão tem sido fundamentada no exercício do poder e dos controles patriarcais (Lerner, 2019), assim como ocorre na sociedade. Sendo assim, esmiuçando as razões que levam a esse contexto de baixa representatividade feminina no quadro de servidores do IFRN, ponderamos que o espaço conquistado pelas mulheres na instituição foi o resultado das lutas dos movimentos sociais pela equidade de gênero e da luta feminista, cujos resultados são materializados no conjunto políticas

formais de inclusão, apoiadas pela legislação vigente nacionalmente - políticas essas que para terem o efeito almejado, precisam ser combinadas com ações em direção à superação de dicotomias opressoras e violências estruturantes da sociedade racista, misógina, LGBTfóbica etc. -, e cujas intenções voltadas para a justiça social também são expressas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição (IFRN, 2012).

No entanto, mesmo diante dos desmedidos desígnios sofridos pelo gênero feminino no decorrer da história do IFRN - realidade exposta por pesquisadoras e pesquisadores que se debruçam sobre a história da instituição e suas reverberações no presente (Medeiros Neta; Silva, 2017; Eustáquio; Nascimento, 2022; Oliveira; Medeiros, 2024) -, as mulheres entrevistadas revelaram o quanto se sentem pertencentes à instituição, especificamente, ao seu Campus de atuação, onde conseguiram vincular-se a uma comunidade que as acolheu. O ingresso das servidoras na instituição deu-se após ambas já terem vivenciado outros ambientes e experiências de trabalho na iniciativa privada, e Acotirene também atuou na esfera pública municipal antes de sua entrada no IFRN. Ambas as servidoras são egressas da EPT.

No caso de Carolina, a sensação de pertencimento transparece no comprometimento com o seu trabalho e com o IFRN³³:

Eu sou ex-aluna da instituição, então eu pertenço desde quando eu tomei posse do cargo. [...] Quando se é servidora, identifica-se de maneira mais pragmática os problemas da instituição, diferente de quando se é estudante. Mas eu me considero pertencente e tenho um senso de comprometimento muito forte (Carolina).

O pertencimento, sentido por Carolina e demonstrado em sua dedicação ao trabalho, é alimentado, no fazer profissional de Acotirene, pela contribuição dada à função social do IFRN: “O IFRN tem uma função social, e eu me identifico com isso, porque eu sempre vivi no sentido de melhorar a sociedade em que eu estou, e isso é uma revolução.”

Apesar disso, Acotirene, oferece uma outra interpretação, um tanto mais difusa sobre o seu sentimento de pertencimento relativo ao IFRN, principalmente, em decorrência de situações

³³ Ao trilhar os belos caminhos abertos por esta pesquisa, as verdades da pesquisadora, por vezes, repercutiam em uníssono com os relatos das entrevistadas. Um desses momentos ocorreu ao ouvir de Carolina sobre seu senso de pertencimento e comprometimento com a instituição que, no passado, lhe abrigou como estudante do EMI e, depois, na pós-graduação. Nesse aspecto, nossas experiências diversas, vividas no ensino médio e no serviço público, encontram um ponto de convergência importante: a transmutação e a tradução do afeto - alimentado principalmente pelo papel determinante que a instituição representou em nossas trajetórias acadêmica e profissional, no sentimento de pertencimento, garantido pelo convívio duradouro no território-escola, como o concebem Oliveira e Fonseca (2006), e de comprometimento com o exercício profissional destinado ao IFRN.

nas quais notou a desproporção na distribuição de recursos, espaços e materiais entre os componentes curriculares de formação geral, e os dos eixos tecnológicos, estes último considerados mais racionais do ponto de vista tecnicista, e atrelados à ideia de Silva e Prates (2024), de que a capacidade de raciocínio e a força são características iminentes do masculino.

A partir disso, e com base nas reflexões da própria Acotirene acerca das situações vivenciadas no seu cotidiano institucional, identificamos o fenômeno da interseccionalidade presente em sua relação (mulher negra, bissexual e cuja formação se afasta da lógica das ciências exata e da terra) com a instituição, predominantemente masculina, branca e conservadora dos seus vícios instrumental-tecnicistas, e seus vínculos diretos, advindos e que fortalecem a lógica capitalista. As demonstrações de tratamento desigual e o preterimento de suas necessidades funcionais levam Acotirene a concluir que tais situações não ocorreriam com um “professor de química”, por exemplo:

Na primeira vez que adoeci gravemente, desfizeram o laboratório de [área de docência de Acotirene]. Quando eu retornei, estava tudo encaixotado: computador, material. Desde que eu cheguei, já refleti muito sobre isso, se eu tivesse outra personalidade, eu tinha entrado na justiça. Por que fizeram isso?! Mas tenho outros jeitos de fazer, e falei para todo mundo que **‘se o professor de química tivesse um episódio de depressão profunda e fosse afastado durante um bom tempo, e depois voltasse, estaria tudo aí!’... Mas era uma mulher!’. Isso apaga a nossa história! Eu senti como se fosse um apagamento.** Eu fiquei durante muito tempo bem chateada, e fui resolver na terapia (Acotirene).

O relato em tela demonstra o reconhecimento da interseccionalidade de uma maneira pungente, já que os vetores de opressão destacados - gênero, raça e área de formação/atuação profissional - são todos relevantes diante das estruturas sociais às quais estamos todos/as vinculados/as. Nesse esquema das coisas, as instituições, reproduzem as ideologias e as formas de violência simbólica validadas pela elite social-econômica (Althusser, 1985) como, por exemplo: *a)* subestimar as capacidades cognitivas e laborais de pessoas negras e mulheres - racismo, sexismo/machismo; *b)* desvalorizar ocupações historicamente construídas como femininas - misoginia; *c)* desabonar as conquistas e as lutas de mulheres negras - misoginia, racismo (Carneiro, 2005; Lerner 2019; Gonzalez, 2020; Silva; Prates, 2024).

A tríade de violências simbólicas identificadas a partir do relato de Acotirene é apenas um exemplo das combinações possíveis de opressões vivenciadas por uma mulher negra em seu espaço profissional, de forma que resta evidente o caráter interseccional das experiências vivenciadas por mulheres negras nos seus espaços de convívio. Mesmo que experimentada em contextos diferentes e por pessoas com marcadores sociais da diferença diversos, a

interseccionalidade mostra-se muito claramente diante dos relatos das entrevistadas, e também diante de suas reações frente a demonstrações de desrespeito e/ou desprezo direcionadas a elas. O “desconforto” sentido e relatado ao se ver como a única comensal negra em um restaurante (*Aqaltune*), ou ao notar o desdém dos vendedores de uma joalheria ao mostrar interesse por um produto (*Acotirene*), asseveram uma realidade de constante enfrentamentos, como também mostram-se como a tradução viável encontrada pela psique para processar o que a realidade impõe na forma da interseccionalidade eclipsada por violências simbólicas.

Os episódios ora mencionados demonstram as participações das entrevistadas em atividades e transações idealizadas pela branquitude como demonstrações de ascensão social. Os avanços sociais e econômicos de indivíduos negros soam inconcebíveis ou incongruentes diante da estrutura racista que, para Souza (2021, p. 19), “instituiu o paralelismo entre a cor negra e a posição social inferior”. Situações que negam essa instituição causam desconforto não somente - mas principalmente - em quem sofre com a exclusão social, que nega acesso a prazeres e posses às populações subalternizadas, mas também naqueles que se veem retirados de suas posições privilegiadas nas quais usufruem das consequências da colonialidade do poder reservadas, exclusivamente, à elite econômica branca (Lugones, 2014).

A construção da subjetividade negra, nessas circunstâncias, torna-se uma missão frequentemente pesadosa e adoecedora para mulheres negras, em função da asfixia social a qual estão sujeitas, em virtude do binômio racismo/sexismo. A ação conjunta dessas opressões acompanha-as em todos os espaços que ocupam, inclusive, nos mais íntimos, de tal maneira que o acúmulo dessas violências pode causar danos profundos à saúde mental e à autoestima dessas mulheres (Carneiro, 2005; Souza, 2021), mesmo que não haja exposição a violências diretas e ou a percepção das opressões que permeiam essas mulheres. Em razão disso, conforme argumenta Souza (2021, p. 33-4), com base em Freud, quando o Ideal do Ego³⁴ forma-se no contexto da colonialidade, o modelo por ele almejado é reiteradamente “[...] branco, em seus diversos matizes”, além de cisheteronormativo e bem-sucedido. Ainda de acordo com a autora, a exigência do Ideal do Ego sobre o Ego³⁵ é “difícilmente burlável” (Souza, 2021, p. 33), de maneira que os impulsos do Ideal do Ego - por vezes, mediados pela expectativa dos pais/substitutos e ideais normativos - correntemente são direcionados a buscar o ideal branco, mais especificamente, o ideal da elite econômica branca.

³⁴ Instância psíquica que nos permite entender o significado de sucesso prevalente na sociedade (Souza, 2021)

³⁵ Estrutura psíquica responsável, dentre outras coisas, pela formação da personalidade (Souza, 2021).

No entanto, a submissão a valores e padrões coloniais costuma não atender às idealizações, nem no campo social, e nem no campo psíquico, já que a personalidade e as complexidades do indivíduo são suprimidas em favor da busca por um ideal ilusório, tensionando a relação entre *Ego* e *Superego*, e consequentemente gerando um ambiente íntimo desarmônico - substrato propício ao adoecimento psíquico (Fanon, 2008; Souza, 2021).

Para além das questões psíquicas, as concessões que as mulheres precisam fazer para serem bem-sucedidas em suas carreiras acadêmicas e profissionais, e em suas vidas privadas, pesam mais ainda nas costas das mulheres negras, principalmente, por caber a elas a tarefa de administrar as situações e ações racistas e sexistas que permeiam suas relações sociais. Além disso, historicamente, também é massacrante por representarem a parcela da população com menor garantia de acesso à educação e menores remunerações (Gonzalez, 2020). Por óbvio, o peso das opressões é, em algum nível, dinamicamente reajustado de acordo com o contexto social ao qual se está integrada, ainda que todas estejam sujeitas às violências estruturais inquiridas pelos membros da sociedade e suas instituições.

Em se tratando de violências estruturais, os assédios moral, sexual e racial, presentes nos ambientes profissionais e acadêmicos, tendem a acompanhar o grau de precarização das relações de trabalho nesses ambientes. Isto porque as interações pessoais pertinentes a estes ambientes passam, antes de tudo, pelo crivo das relações de poder e dominação vigentes na sociedade, a partir das quais o poder-saber pertence aos homens, de forma que, às mulheres, cabem as funções secundárias e subvalorizadas de auxílio e de cuidado. Tal condição reforça a perpetuação dos vetores de exploração e reprodução social no sistema capitalista.

Partindo disso, parece coerente afirmar que as mulheres com maior acúmulo de desvantagens são as principais vítimas dos assédios em seus locais de trabalho e educação. Esse revés é agravado, de acordo com Lucena (2024), pelos estereótipos que hipersexualizam seus corpos e desqualificam seus intelectos e personalidades. Para as mulheres entrevistadas, as mulheres estão mais sujeitas aos assédios em virtude da configuração societal que naturaliza essas violências e minimiza suas consequências. Existe em seus relatos uma pulsão por mudança que deseja atingir resultados para a coletividade, a partir de ações individuais, como a denúncia e o enfrentamento direto a assediadores, principalmente entre as servidoras. No caso das alunas, o medo de sofrer agressões mais graves (físicas) e de caírem em um sofrimento psíquico debilitante, escolhem como resposta o recuo do embate com os/as agressores/as.

Entrementes, mesmo com o senso de pertencimento institucional, as entrevistadas não consideram o IFRN um ambiente acolhedor para as vítimas de assédios, e desconhecem programas ou iniciativas para esse tipo de atendimento específico, tanto para alunas quanto para

servidoras, e outras trabalhadoras da instituição. Elas reconhecem, no entanto, que existem aparelhos de acolhimento na instituição que podem ser direcionados para este fim, e campanhas pontuais contra assédio sexual, mas reforçam existir um vácuo de políticas institucionais específicas para tratar dessas situações e reprimi-las em seu âmbito.

O IFRN pauta a promoção da diversidade e da inclusão de pessoas diversas como objetivos transversais de seu papel social (IFRN, 2012), no entanto, apresenta iniciativas focais, e não sistêmicas, para o alcance dessas metas. As servidoras entrevistadas reconhecem a existência dessas iniciativas materializadas em eventos culturais no Campus Natal - Centro Histórico, que aludem ao debate sobre negritude, diversidade étnica dos povos originários e diversidade sexual e de gênero³⁶. Esses eventos têm como público-alvo a comunidade escolar do Campus, mas para as estudantes que participaram desta pesquisa, os eventos carecem de pesquisa e fundamentação empírica sobre as temáticas propostas.

Ao que pudemos observar, o Campus Natal- Centro Histórico do IFRN atua na promoção da diversidade sexual e de gênero a partir de sua realidade material, uma vez que, de acordo com a percepção das entrevistadas - e também desta pesquisadora -, abriga muitos membros da população LGBTQIAPN+, tanto no quadro de servidores quanto no corpo discente.

A concentração da população LGBTQ+ no dito Campus é atribuída ao eixo tecnológico ligado à produção cultural e à qualidade de vida. Esta circunstância apresenta, como um de seus resultados, a imersão em realidades diversas, princípio fundamental para a superação de preconceitos. Carolina, por exemplo, conta-nos que foi no IFRN que ela conviveu, de forma ampla, com pessoas da população LGBTQIAPN+, seus colegas de trabalho, e o quanto esse contato, mesmo que constrito com pessoas de sexualidades não-hegemônicas, contribuiu para o seu crescimento pessoal:

[...] acho que **foi o primeiro lugar que eu tive amizade, de saber, de conviver, por exemplo, com casais afirmados LGBT, casais homoafetivos.** Eu conhecia alguém que era, mas não era do meu círculo próximo, de sair uma vez... ou é uma pessoa que você conhece e o pessoal fala que é [LGBT+], mas nunca disse que é... aquela coisa. E no IF não, de fato, são meus amigos de sair, acho que amiga é uma palavra muito forte, mas bons colegas de trabalho, de sair com eles e tudo, então, eu acho que **eu até cresci também, evolui muito nessa parte no dia a dia.**

³⁶ Nessa esteira, cabe destacar a criação dos Núcleos de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Diversidade (Nugedi) nos *campi* do IFRN, a partir de julho de 2024. A criação do núcleo acompanha uma tendência no IFRN de implantar espaços de acolhimento a pessoas com características sociais contra-hegemônicas, a exemplo do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne) e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi) (Macedo, 2024).

Sob outro prisma, Aqualtune explica que a liberdade de existir enquanto pessoa LGBTQ+ no Campus Natal - Centro Histórico foi um dos fatores que a ajudou a se sentir acolhida: “Esse Campus aqui, eu acho que ele é o “vale”³⁷ do IFRN. Eu acho que **existem muitas pessoas LGBTQs aqui, então, eu acho que ele acaba se tornando um Campus [...] acolhedor por ter tanta gente LGBTQ+ aqui dentro (grifo nosso)**”. Consoante ao depoimento de Aqualtune, que classifica o Campus Natal - Centro Histórico como “o vale do IFRN”, Acotirene também reconhece que o exercício da diversidade é mais perceptível neste Campus, em comparação aos outros Campi do IFRN: “Eu acho que nós somos um dos Campus da diversidade, eu diria, entendeu? Onde a pessoa ‘fecha’, brinca [...], todo mundo ri junto [...] um dos outros. Em outros Campus já é mais velado, eu acho”.

A abertura para o convívio diverso e inclusivo no Campus Natal – Centro Histórico, na concepção das entrevistadas, deu-se através da prática do diálogo, e do reconhecimento do *outro* apartada de pré-conceitos acerca de sexualidades divergentes da régua heteronormativa. No entanto, diante do apurado, percebemos que existe espaço para aprofundarmos o debate e as ações sobre essa e outras questões relevantes para o bem viver das populações LGBTQIAPN+ e negra do Campus, assim como para as mulheres. Sendo assim, a fim de contribuir com mais elementos para o entendimento das complexidades acerca das vivências das mulheres negras pertencentes à EPT, seguiremos com a análise sobre as concepções das mulheres entrevistadas sobre sexualidade, incorporada ao contexto interseccional de suas trajetórias.

5.3 A concepção das mulheres sobre sexualidade em relação à interseccionalidade de suas trajetórias de vida

A sexualidade, uma área complexa e inerente à condição do desejo e dos sentimentos que se refletem nas ações/práticas e interações/manifestações sexuais dos indivíduos, abrange

³⁷ O termo “vale” utilizado por Aqualtune para descrever o Campus Natal - Centro Histórico do IFRN refere-se a uma gíria comumente usada para designar espaços seguros para as pessoas LGBTQIAPN+ exercerem suas vivências com liberdade, ou certa liberdade. Refere-se, especificamente, a um lugar onde essa população é acolhida justamente por existir em grande número. Esse termo é mais um exemplo do uso combativo e criativo das palavras que foram criadas para constranger e ameaçar a população LGBTQIAPN+, já que foi popularizado através do discurso de ódio proferido por religiosos, segundo os quais a população LGBTQ+ seria condenada a viver no “vale dos homossexuais”, punição cabível dentro do sistema de crenças cristão relativas ao julgamento dos pecados, à condenação, ao inferno, no qual se localizaria o mencionado vale, ou à redenção que levaria ao céu/paraíso. Entretanto, invertendo a polaridade das intenções que originaram o termo, a população LGBTQIAPN+ o ressignificou para refletir o imaginário de um espaço no qual a vida digna e segura é possível para a sua comunidade (Oliveira, 2017).

dimensões da experiência e da condição humana, indo além da fisicalidade e da biologia, uma vez que é produzida nas dimensões social, cultural, histórica e, portanto, (re)moldada pelas expectativas e padrões gerados a partir desses campos (Chauí, 1985; OMS, 2006).

Em 2006, a Organização Mundial de Saúde (OMS) atualizou o conceito sobre sexualidade, reconfigurando a concepção mantida pela organização desde 1975, para incluir os aspectos psicossociais que intercedem sobre esta dimensão humana. A revisão conceitual pela OMS ratifica a amplitude do termo, visto que a sexualidade, além de se referir ao ato sexual, *per si*, não se resume somente a isso. Afinal, o que se entende por sexualidade, na dimensão sócio-histórica e cultural, compõe-se a partir do conjunto de sentimentos, desejos e prazer (físico ou psíquico), crenças, valores e outros aspectos que se desenvolvem juntamente com a identidade de gênero, orientação sexual e expectativas centradas nos papéis sociais do masculino e do feminino, estes últimos na tradição do binarismo.

Diante desses construtos, é coerente com o caminho que delineamos até o momento nesta pesquisa, aludirmos a sexualidade como marcador social e, portanto, como categoria analítica vinculada à interseccionalidade, em vista do seu papel central na vida, na identidade de indivíduos e na saúde humana, sendo, portanto, indissociável da construção do ser-indivíduo e do ser-coletivo. Se é assim, cabe estabelecer que a sexualidade humana, mesmo diante da complexidade de fatores intrínsecos e extrínsecos que a compõem, tende a ser comprimida para se encaixar em um padrão performático, estético e moral, fundamentado largamente na tradição judaico-cristã – a tradição do colonizador (Theodoro, 2000), para quem a sexualidade deve se restringir à sua única função: a procriação.

Esticando um pouco mais a linha desse raciocínio na direção dos rumos tomados por esta pesquisa, encontramos a sexualidade submetida às ideologias racistas e patriarcais, impostas e difundidas a partir dos violentos processos de colonização, que massacraram corpos, culturas, conhecimentos e conformações sociais diversas da hierarquia piramidal europeia, na qual o homem branco, cisgênero e heterossexual encontra-se no cume. Outrossim, esses condicionantes do comportamento se mantêm ativos no presente, através das táticas de dominação e exploração adaptadas à contemporaneidade: a colonialidade (Lugones, 2020).

Em virtude da simplificação neurótica, binária e hierárquica dos corpos, do gênero e suas performances - intimamente vinculada às expressões da sexualidade pelas ideologias patriarcal, cisheteronormativa e racista -, a liberdade e a existência das mulheres resta subjugada aos valores e necessidades dos homens, de forma que a invenção do que é ser mulher/feminino no mundo ocidental deu-se a partir do binarismo masculino/feminino que por, sua vez,

permeada e atravessada pela colonialidade, desdobra-se na vinculação entre dominador/subalterno (Lugones, 2020; Oyěwùmí, 2021).

Em consonância com tal vinculação, as perspectivas das entrevistadas acerca da expectativa alheia sobre a performance de gênero da mulher reconhecem esta como sujeito física e emocionalmente frágil, e sexualmente contida, como exploramos anteriormente nas falas de Conceição e Acotirene. Apesar da identificação desse padrão idealizado do que é ser mulher, ambas as entrevistadas não se reconhecem nele, ou o identificam nas mulheres de suas famílias, ou mesmo em suas amigas. Tal paradoxo é exposto no relato de Conceição sobre a dinâmica de parentalidade entre seus pais: “Eu a via como uma pessoa **mais rígida** [a mãe], sendo mulher, mas eu achava que era o homem [o pai] que tinha que ser assim, eu entendia que **o homem tinha que ter esse papel**”. A partir dessa fala de Conceição compreendemos que ela, mesmo hoje sendo favorável a ruptura dos estereótipos de gênero que a aprisionam em seu cotidiano, esperava de seus pais comportamentos engendrados no que a lógica cisheteropatriarcal determina sobre as performances de gênero.

Praticamente nesse mesmo prisma, a contradição se completa com a fala de Acotirene sobre si mesma: “**Ser mulher não tem glamour, não! Não é bonitinho, não é fofinho, não!** E eu sou meio espalhada, **nunca fui esse protótipo de menina delicada, nunca fui essas coisas que muita gente diz que é ser mulher**. Eu nunca fui assim, o protótipo da feminilidade”.

O “protótipo da feminilidade” ao qual Acotirene se refere alude às expectativas tradicional-patriarcais sobre a performance de gênero do feminino que abarca, em seu modelo limitado(r), o comportamento sexual esperado da mulher - idealizada como cisgênero e heterossexual. Um exemplo da relação de alteridade entre as expectativas da sexualidade masculina e feminina fica exposto na reflexão de Carolina sobre as contraposições entre as pressões sofridas por homens e mulheres acerca de seus relacionamentos afetivo-sexuais: “[...] nossa sociedade ainda tem isso muito forte, a expectativa do casamento. **O homem solteiro, ele é ‘descolado’** [...], mas **a expectativa do casamento [sobre a] mulher é muito mais forte**”. O aspecto dicotômico entre as performances binárias de sexualidade é reforçado por Aqualtune, e acrescido de sua perspectiva enquanto mulher bissexual acerca heteronormatividade imposta socialmente aos relacionamentos afetivo-sexuais:

[...] acho que é muito no sentido da construção de que **o homem está num lugar superior. Então, consequentemente, é um lugar de segurança** [...], de achar que uma relação com um homem é uma relação mais segura [...], e também é mais tradicional, mais aceitável publicamente, em comparação a se relacionar com uma mulher. Alguém que vai cuidar de você [...], ter filhos, casar, essas expectativas que as pessoas têm sobre as mulheres. Sobre os

homens, as expectativas são outras, [...] casar com uma mulher boa que te dê filhos bons, fora isso, viver a vida, conquistar seus objetivos.

Esta vista estreita do papel e dos objetivos da mulher em seus relacionamentos afetivo-sexuais rebaixa a sexualidade feminina a um patamar de subserviência à sexualidade masculina, especialmente no que tange aos papéis de gênero convalidados e replicados pela dinâmica afetiva entre homens e mulheres heterossexuais. Além disso, o trecho do relato de Aqualtune destaca o que se passou a denominar *bifobia* - discriminação e preconceito contra pessoas bissexuais -, que contribui para a manutenção das opressões heteronormativas ao vincular o sucesso de um relacionamento à segurança - física e financeira, supõe-se - que, nessa perspectiva, somente poderia ser proporcionada pelo falo, representação viril do homem e sua função de provedor e protetor da mulher e da família.

Em ressonância, no âmbito relacional tradicional, a experimentação da sexualidade da mulher tem sido suprimida pelo poder patriarcal, logo, a sexualidade feminina, aprisionada no dever de servir ao homem, baseia-se no contraste do que se idealizou para a sexualidade masculina, gerando uma falsa ideia de complementaridade dos gêneros binários e suas performances, e novamente, elencando a mulher como “o outro” em mais um aspecto vital de sua existência (Lerner, 2019; Theodoro, 2000).

Com isso, o poder de despersonalização e desumanização regidos pela relação de alteridade dominador/subalternizada, a partir da qual se erigiu a representação de mulher/feminino na ideologia patriarcal e cisheteronormativa, permitiu a naturalização de comportamentos sexuais condizentes, a saber, a subjugação do desejo sexual da mulher ao desejo do homem, e a objetificação e exploração dos corpos femininos. Assim, as vivências sexuais das mulheres têm sido, social e culturalmente, tolhidas ao longo da história pós-colonial, contexto que acompanha e se adiciona às demais opressões subalternizantes relativas aos recortes de gênero, de raça e de classe (Lugones, 2020).

Diante de tais opressões, cabe destacar o movimento de resistência fomentado pela luta feminista entre as décadas de 1960 e 1980, identificada como a *segunda onda do feminismo*, que utilizou seus recursos e esforços de organização para contestar os aspectos dominantes na cultura e na política, responsáveis pela subalternização das mulheres. No entanto, como nos esclarece Lugones (2020), a organização feminista desse período, assim como a dos períodos anteriores, acabou por se resvalar em mais um campo de exclusão das pessoas com características contra-hegemônicas: mulheres não-brancas, mulheres LBTQIAPN+, mulheres da classe trabalhadora e pobres:

A luta das feministas brancas e da ‘segunda liberação da mulher’ nos anos 1970 em diante passou a ser uma luta contra as posições, os papéis, os estereótipos, traços e desejos impostos na subordinação das mulheres burguesas brancas. Elas não se ocuparam da opressão de gênero de mais ninguém. Conceberam ‘a mulher’ como um ser corpóreo e evidentemente branco, mas sem explicitar essa qualificação racial. Ou seja, não entenderam a si mesmas em termos interseccionais, na intersecção de raça, gênero e outras potentes marcas de sujeição ou dominação. Como não perceberam essas diferenças profundas, não viram nenhuma necessidade de criar coalizões. Assumiram que existia uma irmandade, uma sororidade, um vínculo já existente forjado pela sujeição do gênero (Lugones, 2020, p. 76).

A perspectiva analítica provida pela interseccionalidade revela que as lutas da primeira e da segunda onda do feminismo hegemônico - centradas no direito ao sufrágio feminino e na contestação dos papéis de gênero, respectivamente - falharam em incluir, por exemplo, as mulheres colonizadas, com quem estabeleceram, mesmo que de maneira não intencional, uma nova relação de contrastes. A alteridade imposta à existência das mulheres colonizadas as transformou no oposto da imagem de pureza, delicadeza e dessexualização do corpo feminino branco - o “protótipo da feminilidade” (Acotirene), reservado ao matrimônio e à procriação - e, portanto, alvos aceitáveis para as performances de luxúria, da violência e da perversidade sexual do homem colonizador.

O mito da mulher negra super sexuada, construído ao longo da história, se origina da visão existente no período escravista que a considerava coisa, numa sociedade patriarcal, onde sempre predominou o poder do homem sobre a mulher, independente desta ser escrava ou senhora. Ambas tinham a obrigação de servir ao senhor [...]. A atuação sexual diferenciada entre negras e brancas situa a função que ocupavam na sociedade: mulher branca era educada para ser dona da casa e mãe de família, sendo proibida de manter relações sexuais antes do casamento. As mulheres brancas casavam-se muito cedo e aos vinte anos, se já não tivessem seus maridos eram consideradas solteironas. Seu lugar era o da submissão e de dona de casa exímia, tolerante com as transgressões sexuais do marido (Theodoro, 2000, p. 4).

A sexualidade da mulher negra é um campo de usurpação, cujo lastro é marcado por violências históricas e estruturas de poder que interligam raça, gênero e classe. González (2020), em seu famoso ensaio “Racismo e sexismo na cultura brasileira”, reflete - à luz da interseccionalidade e da psicanálise - sobre a superexploração e a hipersexualização da mulher negra, e seu papel no fulcro da formação da sociedade brasileira. No referido ensaio, a intelectual negra, filósofa e antropóloga, militante do Movimento Negro Unificado (MNU), destrincha o significado dos termos “mulata”, “mucama” e “mãe-preta”, todos atribuídos às

mulheres negras em diferentes contextos e, possivelmente, em diferentes períodos de suas trajetórias de vida, para revelar contundentemente a neurose cultural brasileira, expondo o racismo e o sexismo brasileiros mirados, concomitantemente, na direção da mulher negra.

Lélia Gonzalez (2020) argumenta que a figura da “mulata”, cujo apelo cresce no carnaval - período em que os desejos pelo *exótico* podem ser atendidos -, pode ser interpretada no cotidiano pela empregada doméstica - “mucama” - ou por uma babá mais velha - “mãe preta”. Assim, a autora expõe o nó sintomático da neurose cultural brasileira: desejar aquilo que se odeia/menospreza, desvairando-se práticas de assédio e violência sexual à mulher negra que misturam prazer para si e dor para o fruto desejado que, diante de sua própria abjeção, precisa pagar, sofrer pelos impulsos incontidos de outrem.

Nesse contexto, fica clara a instrumentalização da sexualidade da mulher negra como mecanismo de dominação pelo poder colonial, presente nas estruturas contemporâneas de marginalização e objetificação das mulheres. Enquanto mulheres brancas foram idealizadas sob os mitos da pureza e fragilidade, corpos negros foram violentamente associados à animalização e disponibilidade sexual — uma herança escravocrata que ecoa até hoje (Theodoro, 2000).

Pela força desses mecanismos, as mulheres negras, população de identidades diversas, foram reduzidas a objetos de consumo masculino (hooks, 2019) no inconsciente coletivo. Arquétipo reforçado no pós-abolição, refletido na mídia e na cultura popular, que associam mulheres negras à sexualidade exacerbada e à fácil disponibilidade — um processo que as exclui das noções hegemônicas de feminilidade respeitável ou do “protótipo da feminilidade”, conforme acentua Acotirene.

Essas construções não passam despercebidas pelas próprias mulheres negras, que podem internalizar tais conceitos, gerando sofrimento, sentimento de inadequação, de abandono, de preterimento — “o nada que sobrou do tudo”. Nas palavras de Carolina, a percepção dos efeitos da hipersexualização da mulher negra, associada ao comportamento neurótico da cultura brasileira, resume-se nos relacionamentos não oficializados, diante da família ou do Estado:

Tem uma sexualização muito forte da mulher negra, que eu acho que vem de **carnaval**, enfim, esse tipo de coisa, e deve ter pontos mais profundos também de **escravidão**, talvez, seja coisa facilitada, **como se a sexualidade da mulher negra desperte muitas muito desejo sexual no outro, ela seja uma coisa mais fácil, um alvo mais fácil do que a branca**, que vai ter que ser conquistada demais, e talvez a negra não tanto só porque aquela ‘beleza ali’ vai ser usada. É um padrão muito sexualizado, mesmo como a **rainha de bateria**, que tá ali exposta. Li recentemente que é **invisibilidade** que existe em mulheres negras e pardas, não serem notadas, e **não serem para se viver um relacionamento**, por algum motivo, não sei. **Não é aceito, não se mostra**

para os outros. É como se fosse escondido, pega uma vez, ‘é uma colega’, mas **nunca é a ‘namorada’, nunca é a ‘noiva’**. Não assume.

Na pesquisa de Cruz (2004), realizada na área da saúde e que trata sobre a sexualidade, a saúde reprodutiva e a violência contra a mulher negra, foram apuradas as implicações diretas do racismo sobre a autoestima e a saúde psíquica da mulher negra. O prisma interseccional utilizado para conduzir esta pesquisa, bem como a perspectiva racial crítica utilizada por Cruz (2004), permitem que observemos, na discriminação da estética negra, um agente reverberador de desvantagens para outras áreas da vida, como a sexualidade, por exemplo.

Se é assim, a distância da estética negra em relação aos padrões de beleza hegemônicos, coaduna-se ao preterimento dessa mulher - em relação às mulheres de fenotipia branca - na busca de uma relação afetiva/sexual saudável, como ilustrado pelo relato de Carolina, mulher negra cisheterossexual: “Já vi muito em festa, sai em grupo, e **sempre a que é chamada primeiro**, a que tem uma brincadeira³⁸ primeiro, **é sempre a mais branca [...]**”. Conceição por sua vez, considera que as mulheres brancas têm mais liberdade para falar sobre sexualidade sem serem rotuladas como vulgares, condição que não se aplica às mulheres não-brancas.

As perspectivas de Carolina e Conceição alinham-se ao pensamento de Theodoro (2006), no que se refere à pecha de ser hipersexualizado e de pouco valor para o matrimônio, atribuídos à mulher negra por força do racismo no período da escravidão, e que segue resistindo no imaginário popular como um “fio de navalha”, cujos “cortes” vão constituindo os fatos na realidade vivida, apesar de se apresentar-pouco resistente ao pensamento crítico, preconizado pelos subsídios do feminista negro (Collins 2000; Gonzalez, 2020).

Nesta toada, seria possível presumir que, diante das rejeições sofridas pelas mulheres negras em virtude das encruzilhadas interseccionais nas quais se encontram, a concepção do que seria um “relacionamento saudável” poderia, eventualmente, ser degradada em função das vivências reais experimentadas e dos traumas gerados por elas. No entanto, percebemos que as convicções das mulheres sobre a qualidade de um relacionamento afetivo-sexual são fundamentadas, principalmente, no respeito mútuo, no apoio incondicional, na autonomia e na valorização das individualidades.

Embora as entrevistadas expressem convicção acerca dos fatores que delimitam uma convivência relacional proveitosa, esses mesmos aspectos apresentam-se com um vislumbre ingrato para tais mulheres, com exceção de Carolina, no sentido de que já viveram o desrespeito e o menosprezo, como os concebem, dentro de uma relação afetivo-sexual. Apesar de não terem

³⁸ Interpretamos que o termo “brincadeira”, neste trecho, refere-se a um flerte leve e bem-humorado.

revelado objetivamente quais tipos de violência - física, psicológica, financeira etc. – foram vitimadas, a confirmação das entrevistadas acerca da vivência, de algum tipo de agressão ou abuso, corrobora os dados nacionais que enquadram colocam as mulheres negras como vítimas das mais frequentes violência doméstica ou familiar (Brasília, 2024).

Não obstante as percepções acerca dos conflitos vividos em relacionamentos sejam ressignificadas ao longo da vida, o desenvolvimento psicossocial, necessário para administrar as dinâmicas dos relacionamentos afetivo-sexuais, é influenciado pela capacidade dialógica familiar acerca do amplo diálogo sobre sexualidade, especialmente, durante a adolescência (Lima; Pavinati, 2023).

Essas mesmas autorias identificaram que a ausência de diálogo em relações familiares cujas conversas são programadas pelos educadores-educandos (pais e responsáveis), ao invés de partirem de uma provocação dos educandos-educadores (filhos), tendem a se restringir a tópicos informativos e instrucionais sobre sexualidade, mantendo uma “linha de corte”, uma fronteira ou zona limítrofe de liberdade que define até onde é possível chegar, condições marcadas por vergonhas, tabus, preconceitos, moralismo, religiosidade etc.

Desta feita, a composição dialética a partir da qual se vislumbrariam as nuances de um relacionamento saudável perpassa pelo entendimento e atitude familiar acerca das construções performáticas de gênero e sexualidade, hegemonicamente adotadas pela sociedade. Outrossim, afere-se a partir do estudo de Lima e Pavinati (2023), que a construção dessas concepções nos indivíduos, nas fases iniciais e intermediárias de sua formação psicossocial, estaria atrelada ao *habitus* familiar no que tange aos relacionamentos afetivo-sexuais.

Ademais, a partir desse raciocínio, acrescentam-se aos capítulos da formação psicossocial da mulher negra os aspectos do racismo e da hipersexualização aos quais estão sujeitas, elementos que reafirmam as gradações de sua alteridade em relação às mulheres brancas (Cruz, 2004; Gonzalez, 2020; hooks, 2019). Tais circunstâncias reflexivas, em muitos casos, nem a família nem a escola ousam tematizar por envolver, além do pseudo-entendimento sobre a questão, temores históricos em mexer com atmosferas delicadas, justamente por envolver dois marcadores sociais que coadunam autoconhecimento e evolução da consciência crítico-histórica: negritude e sexualidade.

Neste ínterim, as entrevistadas, com exceção de Acotirene, relataram que as conversas sobre sexualidade em seus lares resumiam-se a falas de alerta e cuidado para evitar Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) e gravidez precoce ou indesejada. Fica flagrante o quanto os debates sobre desejo/atração e identidade sexual eram, de certa forma, um tabu nas conversas familiares. Mesmo assim, uma especificidade que chama atenção é o fato de as mulheres

identificarem que seus pais e familiares mais próximos nutriam a expectativa da heteronormatividade para as filhas e filhos, como sendo o “normal [...], porque todo mundo é, então, a minha família também vai ser.” (Carolina). Já Conceição examina a heterossexualidade compulsória (Rich, 1980), imaginada pelos pais, dizendo que “**sua criação foi essa**”.

A entrevistada Aqualtune vai mais além, ao comparar a abertura do diálogo entre sua mãe e sua irmã mais velha sobre o relacionamento heteronormativo da última, e seu diálogo constrito com a mãe acerca do desenvolvimento de seus relacionamentos homoafetivos. Ela destaca o desconforto percebido na mãe ao tratar sobre o relacionamento sáfico, no qual ela está envolvida, entretanto, observa também que existe a intenção de cuidado e acolhimento, mesmo que de forma ainda pouco desenvolvida: “Eu tento manter o diálogo com ela, de forma que eu não me machuque, mas que eu também consiga minimamente conversar com a minha mãe.”

Em vista disso, reafirmamos os impactos das opressões histórico-sistêmicas - racismo, sexismo, marginalização socioeconômica etc. - na construção social da sexualidade das mulheres negras através da perpetuação de estereótipos desumanizantes, como a hipersexualização e a objetificação. Ademais, a opressão LBTfóbica intercrusa-se a estas já postas, podendo afastar ainda mais essas mulheres da vivência plena de suas próprias sexualidades, nos seus termos.

Assim, diante das complexidades expostas, reiteramos a vitalidade da abordagem interseccional para a compreensão das subjetividades das mulheres negras - que estão longe de serem um grupo homogêneo - a fim de que seja possível traçar estratégias de resistência e ressignificação identitária, contando com o auxílio dos arcabouços plantados pelo feminismo negro e pelos movimentos sociais na desconstrução desses paradigmas (Collins, 2019; Collins; Bilge, 2021). Para além das dores, movimentos como Marcha das Mulheres Negras³⁹ e coletivos artísticos ressignificam a sexualidade negra, celebrando-a como ato de autonomia e poder, desconstruindo estereótipos e afirmando corporeidades plurais.

Por fim, ratificamos que a sexualidade da mulher negra é um território de disputa, onde opressões históricas e resistências se entrelaçam. Diante deste enfrentamento, a abordagem interseccional é uma ferramenta potente, permitindo visibilizar como racismo, sexismo, classismo, LBTfobia, etarismo, xenofobia, dentre outras opressões interconectadas e que enlaçam as mulheres negras, operam em conjunto, demandando políticas públicas específicas

³⁹ Segundo a Articulação de Mulheres Negras Brasileiras (2025, s.p.), “a Marcha é uma das mais importantes mobilizações voltadas à luta por justiça social, racial e de gênero, representando uma resposta coletiva contra o racismo, o sexismo e as violências que impactam a vida da população negra em todo o mundo.”

e representações midiáticas antirracistas. Reconhecer a agência dessas mulheres, para além dos estigmas, é urgente na construção de uma sociedade verdadeiramente equitativa, na qual os estereótipos e mitos inerentemente contraditórios que nos aprisionam - da fragilidade feminina, da mulher forte e guerreira, da democracia racial etc. - possam ser questionados, debatidos e desmantelados.

Nessa jornada árdua e necessária, a virada pragmática sobre os absurdos histórico-coloniais e patriarcais sobre as mulheres negras necessita dos parâmetros didático-pedagógico da educação emancipatória, em sala de aula. Fomentar o debate aberto e esclarecedor na escola, no cenário dos processos educativos no ensino, enseja plantar sementes de pensamentos para articular colheitas de autopercepção, autoaceitação e alteridade, matizando o legado da consciência crítica como rumo ininterrupto para a assunção política do sujeito histórico, utopia propícia à formação omnilateral, tangenciada pela Educação Profissional e Tecnológica (EPT) libertária.

5.4 O Produto Educacional: Sequência Didática “Caminhos Cruzados: a interseccionalidade no Ensino Médio Técnico-Integrado”

Impendendo o atendimento ao terceiro objetivo específico desta pesquisa, a saber, “empreender uma *sequência didática* como Produto Educacional (PE) para o ensino de Artes”; e em consonância com o que apresentamos na segunda seção, o PE decorrente desta pesquisa configura-se, conforme posto, em uma *Sequência Didática* (SD), intitulada “*Caminhos cruzados: a interseccionalidade no Ensino Médio Técnico-Integrado*”, cuja ideação foi concebida, aplicada e avaliada no IFRN, Campus Natal – Centro Histórico.

A motivação para a idealização, o planejamento e a confecção deste PE estão intimamente conectados aos caminhos que empreendemos no decorrer desta pesquisa, de maneira que, bem como os emaranhados interseccionais das vidas das mulheres negras, restam inseparáveis.

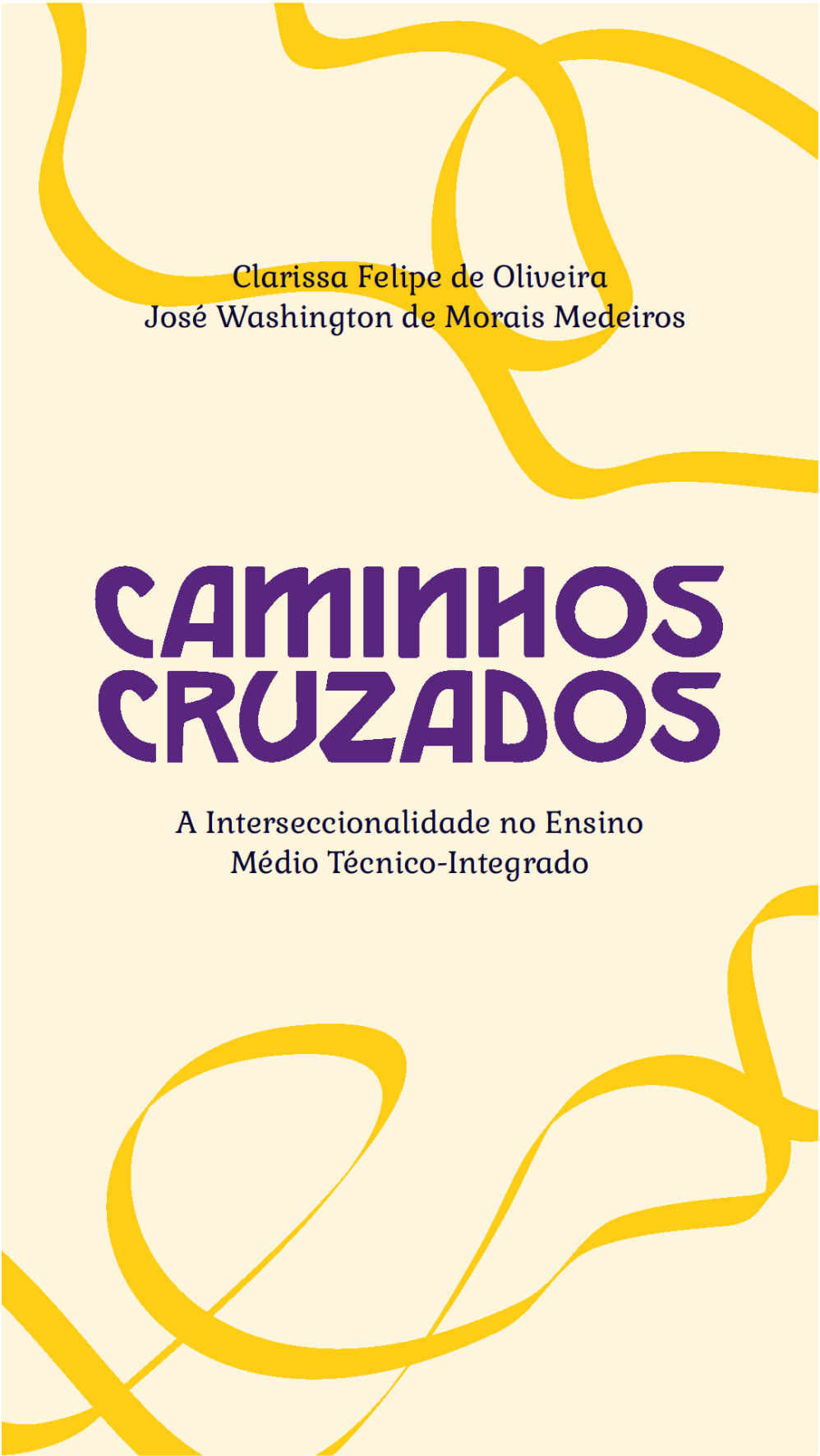
Não por acaso, a SD buscou responder a uma lacuna identificada durante a coleta de dados da pesquisa, notadamente, a imprecisão ou quase impercepção sobre conteúdos curriculares no Ensino Médio, sistemática e coerentemente referenciados sobre negritude, gênero, sexualidade e classe em comum associação – as quatro linhas que se interseccionam ao longo da pesquisa, constituintes do fenômeno estudado, de forma também coerente com o que determina a Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008).

Por esta razão, o esforço acadêmico aqui empreendido só tem sentido se articulado à prática do ensino – a *práxis* educativa – em sua indelével relação *ensino-aprendizagem*. Aplicada à EPT, essa premissa ganha contornos ainda mais complexos e completos, diante de dois de seus pilares: formar a partir do trabalho e da pesquisa. Outrossim, buscamos aliar a essa essência os prismas da teoria omnilateral, e da potência teórico-metodológico-analítica da interseccionalidade.

A programação visual da SD foi desenvolvida para que seja possível ‘folheá-la’ de maneira amigável, em dispositivos como celulares e/ou *tablets*, para um acesso rápido e descomplicado ao seu conteúdo. Além disso, a diagramação pretende proporcionar uma leitura leve e facilitada, atrativa pelas cores e ilustrações aliadas ao conteúdo textual, articulações comunicacionais cujas linguagens constituem formas de interação mais dinâmicas.

Em relação ao conteúdo, a SD inclui, em suas primeiras páginas ou parte inicial, esclarecimentos preambulares sobre metodologias ativas, raça, gênero, sexualidade e classe. Em um segundo momento ou seção seguinte, são apresentadas as sugestões de planos de aula, sucedidas pelos relatos de sua própria aplicação, no cenário do ensino de Artes, no IFRN. Em seguida, consta a seção de sugestões de leitura, que também conta com a apresentação de verbetes relevantes para os estudos interseccionais empreendidos por docentes que decidam enveredar por este PE, como recurso didático-pedagógico em suas aulas. Por fim, compartilhamos ideias de atividades que podem enriquecer a experiência de educadoras/es e estudantes.

A íntegra da *sequência didática* como *práxis* de um PE para o ensino, desenvolvida no contexto do componente curricular Artes do IFRN, Campus Natal – Centro Histórico, pode ser acessada clicando duas vezes na ilustração que se segue:



Clarissa Felipe de Oliveira
José Washington de Moraes Medeiros

CAMINHOS CRUZADOS

A Interseccionalidade no Ensino
Médio Técnico-Integrado

6 “COMO PEGADAS NA AREIA”: MARCAS DE A LUTA CONTINUA

As fases, etapas investigativas e reflexivas desenvolvidas ao longo desta dissertação permitiram perscrutar e evidenciar que a interseccionalidade é uma lente teórico-metodológica fundamental para compreender as desigualdades renitentes no tecido societal brasileiro, inclusive, presentes na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Ao investigar as trajetórias acadêmico-profissionais de mulheres negras no contexto do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus* Natal – Centro Histórico, foi possível identificar o quanto os marcadores de raça, gênero, classe e sexualidade são/estão entrelaçados, constituídos pela mesma teia de arbitrariedades que tem relegado a mulher negra, legionária de um coletivo afrodiaspórico que constantemente (re)lembra a si e ao outro sobre as sangrias das travessias transatlânticas de África até o Brasil. São herdeiras diretas das *Iyabás*⁴⁰, que mantêm, em sua ligação placentário-espiritual com a natureza, a força na primazia da vida em abundância, mesmo diante de tantos enfrentamentos contra a recusa ou abnegação mandatória sobre sua existência – um cotidiano cansativo, constrangedor e inquisitório.

Os emaranhados de tais marcadores interseccionais, que amalgamam a vida privada e pública da mulher negra, têm produzido, ao longo de mais de 500 anos, experiências únicas, das mais aberrantes, extenuantes e arrefecedoras formas de exclusão, marginalização, abnegação, opressão, violência. Ao mesmo tempo, tal qual balanços das ondas fortes na maré alta, também tem culminado em resistência e (auto)afirmação, nesta fase da contemporaneidade, sem precedentes na histórica civilizatória humana e brasileira.

Mediante esta seara secular, a pesquisa revelou que, apesar dos avanços institucionais em termos de acesso e permanência à educação e ao mundo do trabalho, as mulheres negras ainda enfrentam desafios significativos, primeiramente, para se libertar das agruras que invadem a si mesmas, fruto das máculas colonizadoras, como também para conquistar, se manter e progredir em espaços educacionais e profissionais com equidade.

Neste sentido, os objetivos específicos do trabalho - que incluíram: (a) construir o perfil das mulheres negras atuantes no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus* Natal – Centro Histórico, categorizadas como alunas, professoras e servidoras técnico-administrativas; (b) discutir as concepções que as mulheres negras constroem sobre

⁴⁰ São as divindades femininas do candomblé, conhecidas também como orixás mulheres. O termo tem origem na língua iorubá (*iyá bàbá* ou *àiyábá*), significando “mãe ancestral” ou “mãe rainha”. Representam forças da natureza, aspectos da existência e princípios femininos como a fertilidade, o cuidado, a sabedoria, a justiça e a transformação. Segundo Prandi (2001), essas orixás expressam não apenas a dimensão religiosa, mas também um complexo sistema ético e cosmológico afro-brasileiro, que atribui às mulheres um papel central na organização da vida e da espiritualidade.

sexualidade, a partir das trajetórias biográficas de vida, considerando os marcadores socioculturais de raça, classe e gênero; e (c) empreender uma Sequência Didática como Produto Educacional (PE) para o ensino de Artes, intitulada “*Caminhos Cruzados*”: a interseccionalidade no Ensino Médio Técnico-Integrado - permitiram uma imersão singular e sensível nas múltiplas dimensões que compõem suas vivências que unem histórias, passadas e presentes, horizontalizando o futuro.

Ao trazer as vozes dessas mulheres para o centro da formação humana no cenário da EPT, a pesquisa acentuou a necessidade em desnaturalizar as desigualdades e evidenciar as potências latentes nas narrativas biográficas como ferramenta de escuta, denúncia e reconstrução de sentidos no campo da EPT, abrindo clareiras no sentido de que a interseccionalidade possa retroalimentar condições abertas de comunicação e debate que perpassem o currículo, o ensino e a aprendizagem a partir de conteúdos e cenários formativo-profissionais diversificados.

A pesquisa demonstrou, através da análise das narrativas das entrevistadas, que os marcadores sociais interseccionais não operam de forma isolada, mas se articulam de maneira complexa, gerando formas particulares de opressão e privilégio, inclusive, no âmbito da EPT, razão pela qual a educação formal-profissionalizante, independentemente do nível e da modalidade formativa, não pode se desvencilhar de seu compromisso para com o fenômeno. Mulheres negras, por exemplo, mesmo quando inseridas na instituição, dentro e para além do IFRN, como estudantes ou profissionais, continuam vivenciando obstáculos relacionados à invisibilidade, ao descrédito, ao racismo institucional, à objetificação sexual, e à sub-representação em cargos de poder. Essas constatações reforçam a necessidade de políticas educacionais interseccionais, situadas em diferentes níveis formativos e fases de desenvolvimento cognitivo, que vão além de uma abordagem universalizante, e considerem as especificidades e os atravessamentos que estruturam as experiências de vida de meninas e mulheres negras na EPT.

Além disso, ficou evidente que a formação docente, ainda pouco sensível às questões interseccionais, pode comprometer a efetividade de uma educação descolonizadora, antirracista, antipatriarcal, omnilateral-emancipatória, libertária e, verdadeiramente, inclusiva, pautada na interculturalidade e na diversidade humana. Muitos/as profissionais da EPT seguem operando sob uma lógica meritocrática e descontextualizada, que desconsidera os efeitos históricos e estruturais das desigualdades e das opressões histórico-avassaladoras que comprimem a justiça social de muitas pessoas que compõem a própria EPT e/ou que margeiam as paredes institucionais, pelo lado de fora.

Nesse contexto, a sequência didática desenvolvida e aplicada no Ensino Médio Integrado (EMI) do IFRN, Campus Natal – Centro Histórico, denominada “*‘Caminhos Cruzados’*: a interseccionalidade no Ensino Médio Técnico-Integrado”, criada como produto educacional advindo da pesquisa, buscou responder/atender a essa lacuna, ao propor metodologias ativas que aproximem os/as estudantes do EMI da realidade social e das tensões que atravessam os corpos, os territórios e os saberes. A experiência indicou que práticas pedagógicas usando a interseccionalidade como fundamento podem fomentar o pensamento crítico, o diálogo e o reconhecimento da diversidade como valor educativo, e que pode repercutir profundamente na (re)constituição do *eu* e da alteridade no compasso das relações intersubjetivas e sociais.

Em síntese, esta dissertação buscou investigar a interseccionalidade nas trajetórias acadêmico-profissionais de mulheres negras na conjuntura da Educação Profissional e Tecnológica, com ênfase no contexto do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Natal – Centro Histórico. Nesta busca, ao construir o perfil dessas mulheres, categorizadas enquanto alunas, professoras e servidoras técnico-administrativas, e ao discutir suas concepções sobre sexualidade atravessadas pelos marcadores de raça, classe, gênero, foi possível evidenciar como suas vivências são marcadas por desigualdades estruturais, mas também por estratégias de resistência e afirmação, materializadas, em parte, nos seus êxitos profissionais e acadêmicos, conquistados *apesar dos pesares* a elas imbuídos pelas condições de alteridade que as constituem.

A construção do perfil das mulheres negras entrevistadas, percorreu o caminho inverso dos formatos tradicionais de perfis elaborados sobre grupos e populações subalternizados, ao singularizar vivências das trajetórias de vida das mulheres mediante a perquirição da interseccionalidade nos dados – relatos – gentilmente disponibilizados pelas entrevistadas, relacionando-os às suas trajetórias profissionais e acadêmicas na EPT. A partir disso, incorremos em desdobramentos que permearam a trajetória acadêmica das estudantes, relativos às dificuldades de permanência escolar em decorrência de sua classe social (Conceição); constrangimentos provocados pela objetificação de seus corpos e julgamentos acerca de suas performances de gênero, especialmente no caso de Aqualtune.

Concomitantemente, registramos suas angústias quanto à discordância entre as autopercepções de raça de Conceição e Aqualtune e a percepção atribuída a elas por suas famílias e o conflito interno/externo entre o *tornar-se negra*, e o que significa ser negra para a sociedade racista-patriarcal, recorte que evidencia o aporte de expectativas geradas para os nossos corpos e a intensa batalha para existir livremente – aspecto reforçado a partir da narrativa

de Acotirene sobre a função de reprodução social imposta às mulheres. Cabe ressaltar que, mesmo em momentos díspares de suas trajetórias de vida, separadas por décadas de vida, os desafios decorrentes da existência interseccional das mulheres negras não cessam ou abrandam, motivo pelo qual ratificamos a importância das redes de apoio, dos diálogos entre *mais velhas* e *mais novas*, para a (re)constituição de estratégias que objetivem o nosso bem viver.

Outrossim, a discussão acerca da sexualidade das mulheres enquanto categoria interseccional, revelou que o preterimento da mulher negra em função da mulher branca ainda persiste socialmente, conforme as narrativas de Carolina e Conceição sobre a busca de parceiros afetivo-sexuais. Os relatos de desvalorização das mulheres negras nas relações heteroafetivas, apontam para um desfecho *batido*: a não-oficialização da relação perante a família/sociedade, uma ofensa inconfessável aos olhares racistas e patriarcais. Por outro lado, as vivências de Aqualtune, enquanto uma mulher jovem, negra e bissexual, e Acotirene, mulher madura, e que também contraria a expectativa da heteronormatividade compulsória, incorporam a opressão da LBT+fobia ao binômio racismo-sexismo.

Embora as mulheres categorizadas como servidoras, Acotirene e Carolina, não tenham registrado terem sofrido explicitamente o etarismo – discriminação com base na idade –, reconhecemos que essa é uma realidade presente, especialmente no que tange a mulher/feminino, cuja janela para exercer a produção social - reprodução biológica - estreita-se com o passar dos anos. Esse caminho biológico natural, por sua vez, é visto como um processo de desvalorização da mulher, que é potencializado em decorrência do envelhecimento, e do consequente distanciamento da idade reprodutiva, ‘desvaloriza-se’ para o exercício da função da (re)produção social, sustentada e determinada pelo patriarcado e pelo capitalismo. Ademais, reexaminando a história brasileira, resta evidente a relação entre a reprodução social e o racismo, mediante as violações sofridas pelas mulheres negras escravizadas, cujos corpos eram despudoradamente explorados pelos escravagistas como ‘fábricas’ de novos corpos sujeitos à escravização.

Desta feita, consideramos que os objetivos inquiridores pretendidos nesta pesquisa foram cumpridos. Os resultados obtidos, e aqui apresentados, tem a possibilidade de reverberarem positivamente na EPT, no campo acadêmico (estudantes) e no profissional (servidoras/es), na medida em que demandam o protagonismo de indivíduos invisibilizados, historicamente, socialmente, politicamente. Diante desse merecido destaque, mesmo que livre da intenção de promover a extrapolação dos resultados para outros indivíduos que não as participantes desta pesquisa, esperamos contribuir para o panorama mais amplo fustigando a necessidade da compreensão ampla sobre as condições em que mulheres negras atuam na EPT,

fortalecendo-a em suas bases, almejando um cenário não somente adaptado para essa minoria, mas verdadeiramente inclusivo.

Nesta toada, compreendemos também que urge a incorporação no ensino da EPT de interpretações mais amplas sobre os marcadores sociais interseccionados associados a esta pesquisa, visto que essas percepções são aportes para a formação cidadã, omnilateral e transformadora, seja nos contextos sociais mais amplos, ou nos mais próximos, como o próprio *campus* Natal – Centro Histórico, por exemplo. Aventar e estimular o aprofundamento em trajetórias subjugadas e subalternizadas, por sua vez, fortalecem, potencialmente, os vínculos sociais e de comunidade. Diante dessa urgência, a produção e aplicação do produto educacional desta pesquisa – cuja motivação emergiu das lacunas no ensino da EPT apontadas por Acotirene e Aqualtune -, demonstrou o potencial transformador de práticas pedagógicas que dialogam com a realidade social dos sujeitos, favorecendo uma educação crítica, sensível à diversidade e consonante com a formação omnilateral.

Como desdobramento desta pesquisa, sugere-se a ampliação de investigações interseccionais para outros aspectos que afetam a formação subjetiva das mulheres negras e suas trajetórias na EPT, como por exemplo, preconceito religioso, psicofobia – discriminação contra pessoas com transtornos ou deficiências mentais – e capacitismo, etarismo, dentre outros. No mesmo diapasão, o pano de fundo de tais investigações pode ser ampliado para contemplar as pós-graduações *stricto sensu*, contribuindo para o fortalecimento de políticas e formações que fomentem uma EPT – em todos os seus níveis de ensino - mais inclusiva, dialógica e emancipadora.

Acerca dos percalços encontrados no caminho desta pesquisa, cabe destacar um único que não existiu em decorrência da inexperiência da pesquisadora em sua atuação, e nem do acúmulo de funções que cabem à vida adulta funcional. O referido descaminho ocorreu durante a apresentação do então projeto desta pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal da Paraíba (CEPE/IFPB), com a finalidade de obter a autorização para a coleta de dados, os detalhes desse desvio se estenderam por três longos e valiosos meses, até que os termos desta pesquisa – essencialmente qualitativa! – delimitasse quantitativamente a amostra para a perquirição de dados. As tentativas de conciliação foram muitas, e exigiram a mediação da coordenação do ProfEPT/IFPB para a resolução da questão. Felizmente, houve consenso e a pesquisa pode fluir por suas trilhas, mesmo que retardada por essa aparente incompreensão institucional.

Por fim, utilizando de lentes tanto dedutivas quanto prenunciadoras em relação ao IFRN, especificamente, e à EPT, conjunturalmente, as esperanças se renovam contra o sistema de

opressão que subjugam a mulher negra. Atenta às vozes abjetas que enredam raça, classe, gênero, sexualidade etc., manteremos o caráter consistente, sistemático e pragmático contra perpetradores de violência contra tal minoria social tão subjugada, sustentando a firmeza das convicções a partir das quais acreditamos, conscientes, consistentes e organicamente engajados/as na causa e na luta, que os caminhos (*Ona*) da mulher negra podem ser de real liberdade e prosperidade (*Odara*)!

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS [ANTRA] *In*: BENEVIDES, Bruna G.; NOGUEIRA, Sayonara N. B. (orgs.). **Dossiê: Assassinatos e violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2024**. Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA, 2025.
- ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/La Frontera: The New Mestiza**. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Silvio L. de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ALVES, Raíla. **Negras e Sapatões**: uma análise sobre elaborações de identidades nos movimentos lésbico e racial no Distrito Federal. 2019. 131 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, 2019.
Disponível em:
http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/36784/1/2019_Ra%C3%ADladeMeloAlves.pdf
f. Acesso em: 30 maio 2023.
- ANGELI, Thaína R. G. **Impactos de marcadores sociais na trajetória escolar dos alunos do Ifes Nova Venécia**: desafios e possibilidades para a construção de uma política de ações afirmativas. 2022. 242 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.
Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/36521>. Acesso em: 20 jan. 2024.
- ASSIS, Dayane N. C. de. **Interseccionalidades**. Salvador, BA: IFBA/Superintendência de Educação a Distância, 2019. E-book. 32 p. Disponível em:
<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/30892>. Acesso em: 09 jun. de 2023.
- BARBOSA, Eduardo. F.; MOURA, Dácio. G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/349/333>. Acesso em: 23 out. 2025.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Orgs.) **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som – um manual prático**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BELANDI, Caio; GOMES, Irene. **Censo 2022**: pela primeira vez, desde 1991, a maior parte da população do Brasil se declara parda. 2024. Disponível em:
<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda>. Acesso em: 16 dez. 2024.
- BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BENTO, Cida. **Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERGO, Antonio C. **Darwinismo social e educação no Brasil**. 1993. 260 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1580767>. Acesso em: 08 ago. 2023.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo sexo: fatos e mitos**. 4 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1980.

BIERNARCKI, Patrick; WALDORF, Dan. Snowball sampling-problems and techniques of chain referral sampling. **Sociological Methods and Research**, v. 10, n. 2, p. 141-163, nov. 1981. Disponível em: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2756312>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BOLSANELLO, Maria A. Darwinismo social, eugenia e racismo "científico": sua repercussão na sociedade e na educação brasileira. **Educar em Revista**, n. 12, p. 153–165, jan. 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sNH6RP4vvMk6wtPSZztNDyt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 ago. 2023.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de Uma Teoria da Prática**: precedido de três estudos da etnologia Cabila. Oeiras: Celta Editora, 2000.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. Rio de Janeiro: Bertrand. Brasil, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação? Educações: aprender com o índio. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de Janeiro de 1942**. Lei orgânica do ensino industrial. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Capítulo I – DO PROVIMENTO, Art. 5º, inciso V. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8112-11-dezembro-1990-322161-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 16/99**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

Brasília: MEC/CNE, 1999. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf. Acesso em:
 10 ago. 2023.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 09 jan. 2024.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Saúde Sexual e Saúde Reprodutiva – Cadernos de Atenção Básica**. Brasília: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em:
https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude_sexual_saude_reprodutiva.pdf. Acesso em: 24 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014**. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm. Acesso em: 09 jan. 2024.

BRASIL. Secretaria-Geral. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 11 ago. 2023.

BRASIL. Secretaria-Geral. **Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023**. Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial, prever pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou

artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público. Brasília, DF, 2023a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114532.htm. Acesso em: 09 jan. 2024.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Brasília, DF, 2023b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm. Acesso em: 09 jan. 2024.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 14.965, de 9 de setembro de 2024**. 2024a. Dispõe sobre as normas gerais relativas a concursos públicos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114965.htm. Acesso em: 13 mar. 2025.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 15.077, de 27 de dezembro de 2024**. 2024b. Altera as Leis nºs 8.171, de 17 de janeiro de 1991 (Lei da Política Agrícola), 8.742, de 7 de dezembro de 1993 (Lei Orgânica da Assistência Social), 14.601, de 19 de junho de 2023 (Lei do Programa Bolsa Família), e 14.995, de 10 de outubro de 2024a, para dispor sobre políticas públicas; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L15077.htm. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. 2024c. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para definir diretrizes para o ensino médio e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1 ago. 2024d. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 06 out. 2025.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Programa de Disseminação das Estatísticas do Trabalho. **Relatório Empresarial de Igualdade Salarial**. Brasília, DF, 2024d. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/assuntos/estatisticas-trabalho/relatorio-empresarial/relatorio-empresarial>. Acesso em: 14 jan. 2025.

BRASÍLIA. Instituto de Pesquisa Datasenado. **Pesquisa Nacional de Violência contra a Mulher Negra**. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/materias/relatorios-de-pesquisa/pesquisa-datasenado-detalha-a-violencia-domestica-contra-mulheres-negras-desigualdades-e-desafio>. Acesso em: 06 maio 2025.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. **A vida psíquica do poder: teorias da sujeição**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

CAMPAGNAC, Vanessa; PESSANHA, Ana Luiza; FRIAS, Paula; SALES, Ana Paula. **Anuário de gestão de pessoas no serviço público 2024**. Rio de Janeiro :

República.org, 2024. Disponível em: https://republica.org/wp-content/uploads/2024/10/Anuario_Gestao_Pessoas_Web.pdf. Acesso em: out. 2025.

CAPUTO, Stela G. **Educação nos Terreiros e como a escola se relaciona com as crianças de candomblé**. Rio de Janeiro: FAPERJ e Pallas, 2012.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, v. 17, n. 49, p. 117–133, set. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/Zs869RQTMGGDj586JD7nr6k/#>. Acesso em: 10 ago. 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005, 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 23 out. 2025.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o Feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. **Geledés**. 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-americalatina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero>. Acesso em 25 fev. 2025.

CAVALCANTI, Vanessa O. M. **A produção do conhecimento sobre educação profissional no portal de periódicos da capes: a configuração do campo científico**. 2016, 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/844/A-produ%c3%a7%c3%a3o-do-conhecimento_2016_DISSERT.pdf?sequence=8&isAllowed=y. Acesso em: 23 out. 2025.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão Sexual: Essa nossa (des)conhecida**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

COLLINS, Patricia H. **Black Feminist Thought: knowledge, consciousness and the politics of empowerment**. Nova York: Routledge, 2000.

COLLINS, Patricia H.; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

COELHO, Fernando M. Neoliberalismo e darwinismo social: reflexões a partir da pandemia de Covid-19 no Brasil. **Temporalidades – Revista de História**, ed. 37, v. 14, n. 1, p. 613-639. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/download/36828/31240>. Acesso em: 08 ago. 2023.

CONCEIÇÃO, Caliane C. dos S. da. **Histórias de vida de professoras negras da educação profissional no IFBA: e eu, eu não sou uma cientista?**. 2021. 105 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/enfrentamento-ao-racismo/obras_digitalizadas/ebook_cientistas_negras_na_ept_5.pdf. Acesso em: 23 out. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE. **Resolução nº 1, de 5 de janeiro de 2021.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578> Acesso em: 13 maio 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Documento de Área – Ensino.** Brasília, 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Grupo de trabalho Produção Técnica.** Brasília, 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf>. Acesso em: 25 jan. 2024.

CORRÊA, Shirlei. de S.; FERRI, Cássia.; GARCIA, Sandra. R. de O. O que esperar do Novo Ensino Médio? **Retratos da Escola**, v. 16, n. 34, p. 15–21, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1543>. Acesso em: 2 maio. 2024.

COSTA, Zora Y. T. C. **Educação profissional, permanência estudantil e desigualdades raciais e de gênero – o IFB-Gama.** 2022. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/43614/1/2022_ZoraYonaraTorresCosta.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **The University of Chicago Legal Forum**, n. 140, p. 139-167, 1989. Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

CRENSHAW, Kimberlé. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. **Cruzamento: raça e gênero.** Brasília, DF: Unifem, 2002a. Disponível em: <https://static.tumblr.com/7symefv/V6vmj45f5/kimberle-crenshaw.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, vol. 10, n. 1, 2002b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em, 10 ago. 2023.

CRESWELL, John W.; PLANO CLARK, Vicki L. **Designing and conducting mixed methods research.** 2. ed. Los Angeles: SAGE Publications, 2011.

DAMASCENO, Heide de J. **Experiências de jovens afrodescendentes/negras na educação profissional:** contribuições ao Serviço Social em Portugal e Brasil. 2021, 336 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2021. Disponível em: http://repositorio.ifba.edu.br/jspui/bitstream/123456789/172/1/phd_Heide_Jesus_Damasceno.pdf. Acesso em: 10 ago. 2023.

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

DELGADO, Richard; STEFANCIC, Jean. **Critical race theory: an introduction**. New York: New York University Press, 2017.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de pesquisa**, n. 115, p. 139–154, mar. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PmPzwqMxQsvQwH5bkrhrDKm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 out. 2025.

DUARTE, Kamila. A. Dominação burguesa entre o velho e o novo: a ascensão da extrema-direita no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**, v. 146, n. 3, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/JSQhmDk8n5Q4jbLmVqJnwDy/#>. Acesso em: 25 fev. 2024.

EUSTÁQUIO, Daniella L. A. B. de O.; NASCIMENTO, Francinaide de L. S. A presença das mulheres na Educação Profissional: breve análise dos espaços conquistados. **Revista Paradigma**, v. 43, p. 363-382, set. 2022. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/issue/view/83/10>. Acesso em: 15 set. 2023.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2008.

FERNANDES, Valdir; PONCHIROLLI, Osmar. Contribuições da racionalidade comunicativa, racionalidade substantiva e ambiental para os estudos organizacionais. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 9, n. espec.1, p. 604–626, jul. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/wjtWzNkVRVfMzmyXCffZkwc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 maio 2025.

FONASEFE - Fórum das Entidades Nacionais do Serviço Público Federal. Servidoras negras recebem 33% a menos que servidores brancos e ocupam apenas 1% dos altos cargos do funcionalismo federal. **FONASEFE**, 2024. Disponível em: <https://fonasefe.org/servidoras-negras-recebem-33-a-menos-que-servidores-brancos-e-ocupam-apenas-1-dos-altos-cargos-do-funcionalismo-federal-2/#:~:text=A%20baixa%20representatividade%20se%20soma,de%20R%24%205.815%2C50.> Acesso em: 14 jan. 2025.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/bitstreams/1d896734-f7da-46a7-9b23-906b6df3e11b/download>. Acesso em; 04 jun. 2025.

FEIJÓ, Janaína. **A participação das mulheres negras no mercado de trabalho**. Portal FGV. 22 jul. 2022. Economia. Disponível em: <https://portal.fgv.br/artigos/participacao-mulheres-negras-mercado-trabalho>. Acesso em: 13 ago. 2023.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global Editora, 2007.

FLEURY, Maria T. L.; WERLANG, Sérgio. R. C. Pesquisa aplicada: conceitos e abordagens. **GV Pesquisa – Anuário de Pesquisa 2016-2017**, São Paulo, n. 5, p. 10-15, 2017. Disponível

em: <https://periodicos.fgv.br/apgvpesquisa/article/view/72796/69984>. Acesso em: 24 out. 2025.

FEDERICI, Silvia. **O patriarcado do salário**: notas sobre Marx, gênero e feminismo. Elefante, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Patrícia F. L N. A. **Concepções sobre Ciência na Educação Profissional, Científica e Tecnológica**: uma análise interseccional em um Instituto Federal de Educação. 2020. Tese (Doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/35279/1/Tese%20Final%20Patricia%20Lazzaron.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

FREITAS, Rony. Produtos Educacionais na área de ensino da Capes: o que há além da forma? **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, n. 2, v. 5, p. 5-20, 2021. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/download/1229/805/5056>. Acesso em: 25 jan. 2024.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob regime da economia patriarcal. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho. In: PEREIRA, Isabel B.; LIMA, Júlio C. F. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2.ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), 2009. p. 258-262. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Trabalho.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LINO GOMES, Nilma. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 mar. 2025.

GOMES, Nilma. **Educação e relações étnico-raciais**: fazendo valer a Lei 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

GOMES, Nilma. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma. **O lugar da escola na promoção da igualdade racial**. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2017.

GOMES, Camilla. de M.. Gênero como categoria de análise decolonial. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, v. 18, n. 1, p. 65–82, jan. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/bRTKvzGxYTtDbtrFyLm5JNj/#:~:text=Usar%20o%20g%C3%AAnero%20como%20categoria%20de%20an%C3%A1lise%20%C3%A9%20compreende%20que,g%C3%AAnero%20como%20categoria%20de%20an%C3%A1lise>. Acesso em: 33 jan. 2025.

GOMES, Bianca. **Sete em cada 10 feminicídios no Brasil são de mulheres negras**. O Globo, 22 nov. 2022. Brasil. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2022/11/mulheres-negras-sao-vitimas-de-quase-7-em-cada-10-femicidios-no-brasil.ghml>. Acesso em: 13 ago. 2023.

GONZALEZ, Lélia. **Lélia González: primavera para as rosas negras**. São Paulo: UCPA, 2018.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, V. 5**. O Rissorgimento: Notas sobre a história da Itália. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25–49, jan. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzw4F3dpF6yZVVGgt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 out. 2025.

GUÉRIOS, Paulo R. O estudo de trajetórias de vida nas Ciências Sociais: trabalhando com as diferenças de escalas. **Campos - Revista de Antropologia**, v. 12, n. 1, p. 9-29, jun. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/28562>. Acesso em: 17 jan. 2024.

GUIMARÃES, Antonio S. A. **Classes, raças e democracia**. 2 ed. São Paulo, SP: Editora 34, 2012.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Biblioteca de Filosofia Contemporânea, Ed. 70, 1987.

HARAWAY, Donna. Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. **Feminist Studies**, v. 14, n. 3, p. 575-599, 1988. Disponível em: <https://philpapers.org/archive/harskt.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **E eu não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismo**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**, 2024. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. IFRN. **Deliberação nº 17/2011 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPEX**. Natal: IFRN, 2011.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. IFRN. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva**. Documento-Base. Natal, IFRN, 2012. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/2439/PPP_-_01_de_agosto_2013_DB.pdf. Acesso em: 11 nov 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Multimídia na forma Integrada, presencial**. Natal: IFRN, 2013. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/762/Tecnico_em_Multimidia_2012.pdf. Acesso em: 24 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Lazer na forma Integrada, presencial**. Natal: IFRN, 2013. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/735/Tecnico_Integrado_em_Lazer_2015.pdf. Acesso em: 24 out. 2025.

JANIS, Irving. L. O problema da validação da análise de conteúdo. In: LASSWELL, Harold; KAPLAN, Abraham. **A linguagem da política**. Brasília: Universidade de Brasília, 1982.

JOHNSON, R. Burke; ONWUEGBUZIE, Anthony J.; TURNER, L. A. Toward a Definition of Mixed Methods Research. **Journal of Mixed Methods Research**, n. 2, vol.1, p.112-133, abr. 2007. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1558689806298224>. Acesso em: 20 jul. 2023.

KAPLÚN, Gabriel. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, São Paulo, Brasil, n. 27, p. 46–60, 2003. Disponível em: <https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491>. Acesso em: 5 jun. 2024.

KILOMBA, Grada. **Plantation memories: episodes of everyday racism**. Berlim: Unrast, 2008.

KRAMER, Vandrê. **Ganhos das classes A e B devem crescer mais que o dobro da renda dos pobres**. Gazeta do Povo, 09 de agosto de 2024. Disponível em:

<https://www.gazetadopovo.com.br/economia/renda-classes-a-b-cresce-mais-que-pobres-2024>. Acesso em: 21 jan. 2025.

KUENZER, Acácia Z. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 68, p. 21-28, fev. 1989. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/826.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2023.

LADSON-BILLINGS, Gloria.; TATE, William. Toward a Critical Race Theory of Education. **Teachers College Record**. v. 97, p. 47-68, 1995. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/016146819509700104>. Acesso em: 10 jun. 2025.

LADSON-BILLINGS, Gloria. Just What Is Critical Race Theory and What's It Doing in a Nice Field Like Education? **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 11, n. 1, p. 7–24, 1998. Disponível em: <https://thrive.arizona.edu/sites/default/files/Just%20what%20is%20critical%20race%20theory%20and%20whats%20it%20doing%20in%20a%20nice%20field%20like%20education.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

LAGO, Mara. C. de S.; MONTIBELER, Débora. P. da S.; MIGUEL, Raquel. de B. P. Pardismo, Colorismo e a “Mulher Brasileira”: produção da identidade racial de mulheres negras de pele clara. **Revista Estudos Feministas**, v. 31, n. 2, 2023

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. 5. reimp. São Paulo: Atlas, 2007.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Contribuições do materialismo histórico-dialético para as pesquisas em Mestrados Profissionais na área de ensino de humanidades. *In*: Congresso Ibero-Americano de Investigação Qualitativa, 6, 2017, Lisboa, Portugal. **Anais [...] - Investigação Qualitativa em Educação**. Lisboa: CIAIQ, 2017. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/767545676/5-Contribuicoes-Do-Materialismo-Historico-dialetico-Para-as-Pesquisas-Em-Mestrados-Profissionais>. Acesso em: 25 out. 2025.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos homens. São Paulo: Cultrix, 2019.

LIEDKE, Elida R. Trabalho. *In*: CATTANI, A. **Trabalho e tecnologia**: dicionário crítico. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1997. p. 268-274.

LIMA, Alef de Oliveira. A ignorância cisheteronormativa. **Bagoas**, v. 14, n. 22, p. 156-174, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/22354/14394>. Acesso em: 24 out. 2025.

LISBOA, Teresa. Políticas Públicas com Perspectiva de Gênero – Afirmando a Igualdade e Reconhecendo as Diferenças. *In*: Fazendo Gênero 9 – Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, 2010, Santa Catarina. **Anais [...]**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. Disponível em: http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1278289946_ARQUIVO_Texto.ST_Completo_FG9.pdf. Acesso em: 25 fev. de 2024.

LORBER, Judith. **Paradoxes of Gender**. Yale University Press, 1994.

LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar, 2020, p. 52-83.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo decolonial. **Revista de Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/QtnBjL64Xvssn9F6FHJqnzb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 jan. 2025.

LUCENA, Maria do S. R. de. Opressão da(s) mulher(es) na sociedade de classe: “Trabalhadora não é feminino de trabalhador” – perspectivas feministas em debate. **Revista Ciências do Trabalho**, n. 2, 2024. Disponível em: <https://rct.dieese.org.br/index.php/rct/article/view/386/337>. Acesso em: 25 mar. 2025

LUKÄCS, György. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas**, v. 4, p. 1-18, 1978. Disponível em: <https://beneweb.com.br/resources/As%20bases%20ontol%C3%B3gicas%20do%20pensament%20e%20da%20atividade%20do%20homem.pdf>. Acesso em: 24 out. 2025.

MACEDO, Ester. **Novo núcleo no IFRN foca em educação, gênero e diversidade**. Portal IFRN, 25 jul. 2024. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/campus/reitoria/noticias/novo-nucleo-no-ifrn-foca-em-educacao-genero-e-diversidade>. Acesso em: 07 out. 2025.

MANZINI, Eduardo J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, v. 2, 2004. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais [...]**, Bauru: USC, 2004. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf. Acesso em: 05 ago. 2023.

MARCO, Christian. M. D.; SANTOS, Paulo. J. T.; MÖLLER, Gabriela. S. Gentrificação no Brasil e no contexto latino como expressão do colonialismo urbano: o direito à cidade como proposta decolonizadora. **urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana**, v. 12, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/urbe/a/jDnnbHFHvQG5vGpTL8zktvz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 jul. 2025.

MARINHO, Marco A. C. Trajetórias de Vida: um conceito em construção. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, v. 13, n. 17, p. 25-49, nov. 2017. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/article/view/15710>. Acesso em: 13 jan. 2024.

MARQUES JUNIOR, Joilson S. Racismo no Brasil e racismo à brasileira: traços originários. **O Social em Questão**, v. 24, n. 50, p. 63-82, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5522/552266675018/html/>. Acesso em: 10 Ago. 2023.

MARTINS, Gilberto de A. **Manual para Elaboração de Monografias e Dissertações**. 3. ed. São Paulo: Atlas. 2012.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MEC. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfePT). **REGULAMENTO GERAL**. Vitória: Ifes, 2022. 22 p. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/regulamentoprofept/16478-regulamento2023> Acesso em: 10 jan. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MEC. **O que é a Plataforma Nilo Peçanha?**. MEC/PNP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Acesso em: 20 ago. 2023.

MENEZES, Taissa. Linguagem Neutra e não binariedade. **Conexão UFRJ**, 19 jul. 2023. Sociedade. Disponível em: <https://conexao.ufrj.br/2023/07/linguagem-neutra-e-nao-binariade/>. Acesso em: 05 jan. 2024.

MEDEIROS NETA, Olívia. M.; SILVA, Nina. M. A professora Lourdes Guilherme e o canto orfeônico na escola industrial de natal (1945-1968). **Educação & Formação**, v. 2, n. 6, p. 153-164, 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/165/147>. Acesso em: 24 out. 2025.

MENEZES, Aline. B.; BRITO, Regina. C. S.; HENRIQUES, Alda. L.. Relação entre gênero e orientação sexual a partir da perspectiva evolucionista. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 2, p. 245–252, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/857V5jqkwwKzzF39RYYyR8d/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 out. 2025.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MITRE, Sandra. M. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 2133-2144, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/9M86Ktp3vpHgMxWTZXScRKS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 out. 2025.

MORERA, Jaime Alonso Caravaca.; PADILHA, Maria Itayra. Representações sociais do sexo e gênero entre pessoas trans. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 70, n. 6, p. 1235–1243, nov. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/Kv57myfLRJKgHCMGytwVSxF/?lang=pt#>. Acesso em: 05 ago. 2023.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **HOLOS**, v. 2, p. 4–30, 2007. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 6 maio 2024.

MÜHL, Elder Henrique. HABERMAS E A EDUCAÇÃO: RACIONALIDADE COMUNICATIVA, DIAGNÓSTICO CRÍTICO E EMANCIPAÇÃO. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1035-1050, out.-dez. 2011.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/6VrZDR498DDdjP8ZRdnqrWy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 mai. 2025.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NASCIMENTO, Gabriel. Entre o lócus de enunciação e o lugar de fala: marcar o não-marcado e trazer o corpo de volta na linguagem. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, n. 1, p. 58–68, jan. 2021a. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tla/a/r7rQrXcSvqQFTx3WNft4Rff/#>. Acesso em: 10 jan. 2024.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021b.

OLIVEIRA, Fátima B. de. Razão instrumental versus razão comunicativa. **Revista De Administração Pública**, vol. 27, n.3, p. 15-25, jul./set. 1993. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rap/article/view/8646>. Acesso em: 13 nov. 2024.

OLIVEIRA, Andréia M.; FONSECA, Tania M. G. Os devires do território-escola: trajetos, agenciamentos e suas múltiplas paisagens. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 31, n. 02, p. 135-153, dez. 2006. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432006000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 mar. 2025.

OLIVEIRA, Clarissa F. de; MEDEIROS, José W. de M. “Entre trincas e trançados”: subalternidade de gênero e interseccionalidade no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). **Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia**, v. 12, n. 2, p. 4135–4143, 2024. Disponível em: <https://interfaces.unileao.edu.br/index.php/revista-interfaces/article/view/2001>. Acesso em: 17 mar. 2025.

OLIVEIRA, Megg R. G. de. **O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em:

<https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/47605/R%20-%20T%20-%20MEGG%20RAYARA%20GOMES%20DE%20OLIVEIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 mar. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. OMS. **Gender and Reproductive Rights**, 2006. Disponível em: https://www.who.int/health-topics/sexual-health#tab=tab_2. Acesso em: 16 abr. 2025.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PATEMAN, Carole. **O contrato sexual**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

PONTES, Ana Paula F. S; ASSIS, Mércia F. Permanência e êxito escolar na Educação Profissional: fatores dificultadores. **EPT em revista**, vol.7, n. 1, p. 54-67. 2023. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1610/1037>. Acesso em: 28 maio 2025.

PORTO, Camila C. B. de Almeida. A educação de classe trabalhadora: de Marx a Saviani. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/download/2222/2292> Acesso em: 10 ago. 2023.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PIEDADE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo: Editora Nós, 2017

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da Educação Profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial**: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Colombia: Universidad del Cauca, Popayán, 2012.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RICH, A. Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence. **Signs: Journal of Women in Culture & Society**, v. 5, n. 4, p. 631-660, 1980. Disponível em: <https://transasdocorpo.org.br/wp-content/uploads/2017/01/Compulsory-heterosexuality-and-lesbian-existence-2.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

RISCAL, Sandra Aparecida. A realidade social e os desafios para a pesquisa em educação. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 31, p. 45-52, ago. 2010. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752010000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 jan. 2024.

RÔÇAS, Giselle.; MOREIRA, Maria Cristina do Amaral; PEREIRA, Marcus Vinicius. “Esquece tudo o que te disse”: os mestrados profissionais da área de ensino e o que esperar de um doutorado profissional. **Revista ENCITEC**, v. 8, n. 1, p. 59-74, 2018. Disponível em: <http://srvapp2s.santoangelo.uri.br/seer/index.php/encitec/article/download/2624/1228>. Acesso em: 09 ago. 2023.

RODRIGUES, Willian C. **Metodologia Científica** [Material de apoio para aulas da disciplina de Metodologia Científica: UFRGS]. 2007. Disponível em: http://pesquisaemeducaoufrgs.pbworks.com/w/file/64878127/Willian%20Costa%20Rodrigues_metodologia_cientifica.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado**. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

SÁ, Natália Nigro; SZYLIT, Regina. Cisheteronormatividade e luto na experiência familiar da pessoa não-cisgênero. **Pathos: Revista brasileira de práticas públicas e psicopatologia**, vol. 7, n. 6, p. 45-72, jun. 2021. Disponível em: https://revistapathos.com.br/volumes/volume_07-n.01/cisheteronormatividade.pdf. Acesso em: 05 ago. 2023.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANTOS, Márcio C. dos. Jornalismo, mobilidade e realidade aumentada: notas sobre possibilidades de utilização. *In*: CANAVILHAS, J.; SATUF, I. (Orgs.). **Jornalismo para Dispositivos móveis: produção, distribuição e consumo**. Covilhã: Livros Labcom, 2015.

SOUZA, Neusa S. **Tornar-se negro**: Ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxprrzCX5GYtgFpr7VbhG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 out. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p.71-99, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 29 maio. 2025.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, José W.; FERNANDES, Natal L. R. Mulheres negras na educação profissional e tecnológica: um olhar sobre a produção científica. **Revista Devir Educação**, Lavras, v.7, n.1, e-612, p. 1-21, 2023. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/612/491>. Acesso em: 09 Ago. 2023.

SILVA, Marcelo. K.; COTANDA, Fernando. C.; PEREIRA, Matheus. M. Interpretação e ação coletiva: o “enquadramento interpretativo” no estudo de movimentos sociais. **Revista de Sociologia e Política**, v. 25, n. 61, p. 143–164, mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/hVvv5JGFRbMgw9wLt6GF6cM/#ModalTutors>. Acesso em: 24 jan. 2024.

SILVA, Pérsida P. da.; PRATES, Daniela M. de A. Gênero e Desigualdades na Educação Profissional e Tecnológica: Um olhar sobre a divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 20, n. 02, p. 32-46, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/54926>. Acesso em: 19 mar. 2025.

SILVA, Ester Maria F. da. **Racismo ambiental para além de um crime físico**: uma revisão bibliográfica sobre os impactos socioambientais na saúde mental das comunidades pretas. 2025. 42 f. Monografia (Graduação em Ciências Biológicas – Licenciatura) – Instituto de Ciências Exatas e Biológicas, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2025.

SKEETE, Nadir A. A Experiência Pioneira do IFRN com Reserva de Vagas em Seus Processos Seletivos. *In*: LÁZARO, André; TAVARES, Laura (Orgs.). **Coleção Estudos Afirmativos**, n. 3. Rio de Janeiro: FLACSO/UERJ, 2013. Disponível em:

http://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/flacso-br/20170905052839/pdf_45.pdf. Acesso em: 12 ago. 2023.

SOUZA, Francisca L. de; COSTA JÚNIOR, José G. B.; SOUZA, Francisco das C. S. Ensino Médio Integrado: um estado do conhecimento. In: IV Colóquio Nacional, I Colóquio Internacional: A Produção do Conhecimento em Educação Profissional, 4, 23 a 24 jul. 2017, Natal. **Anais [...]**. Natal, RN: IFRN. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo2/E2A2.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2024.

SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

TEIXEIRA, Mariana C. Alteridade & identidade em Para entender o negro no Brasil de hoje, de Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes. **Revista de Ciências do Estado**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 266–300, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revise/article/view/e5055>. Acesso em: 14 ago. 2025.

THEODORO, Helena. Mitos, tradições culturais e sexualidade. In: Congresso Internacional da Associação Latino-Americana de Estudos Africanos e Asiáticos – ALADAA, 10. 2000, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ALADAA, s.f. Disponível em: <https://aladaainternacional.com/wp-content/uploads/Mitos-tradicoes-culturais-e-sexualidade.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2025.

VAZ, Joelma C. R.; SOUZA, Tiago Z. de. O ensino de arte nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs): um estudo do estado do conhecimento. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 68, p. 1-20, jan./mar. 2024. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/24537/10785>. Acesso em: 24 out. 2025.

VELASCO, Clara; GRANDIN, Felipe; CAESAR, Gabriela; REIS, Thiago. **Mulheres negras são as principais vítimas de homicídios; já as brancas compõem quase metade dos casos de lesão corporal e estupro**. G1, 16 set. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2020/09/16/mulheres-negras-sao-as-principais-vitimas-de-homicidios-ja-as-brancas-compoem-quase-metade-dos-casos-de-lesao-corporal-e-estupro.ghtml>. Acesso em: 13 ago. 2023.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2000.

VILELA, Pedro R. **Mulheres negras são 65% das trabalhadoras domésticas no país**. Agência Brasil. 27 abr. 2022. Geral. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-04/mulheres-negras-sao-65-das-trabalhadoras-domesticas-no-pais>. Acesso em: 14 ago. 2023.

VINUTO, Juliana A. amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, SP, v. 22, n. 44, p. 203–220, 2014. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 21 jul. 2023.

WACQUANT, Loïc. Esclarecer o Habitus. **Educação & Linguagem**, São Paulo, Ano 10, n.16, p.63-71, 2007.

WEST, Candace; ZIMMERMANN, Don H. Doing gender. *In*: LORBER, Judith; FARRELL (Org.). **The social construction of gender**. Newbury Park, 1991. p. 13-37.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (ALUNAS)

Nome da Pesquisa: "Ona Odara": A INTERSECCIONALIDADE NA TRAJETÓRIA DE VIDA DE MULHERES NEGRAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Pesquisadora responsável: Clarissa Felipe de Oliveira

Convidamos você a participar do projeto de pesquisa intitulado "Ona Odara": A INTERSECCIONALIDADE NA TRAJETÓRIA DE VIDA DE MULHERES NEGRAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.

Sua colaboração será no sentido de responder a uma entrevista sobre suas experiências no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) enquanto mulher negra e aluna da instituição. A entrevista será feita presencialmente ou via chamada de vídeo (no *Google Meet*), conforme sua preferência, em data e horário previamente acordados entre você e a pesquisadora.

Informações sobre a pesquisa:

Esta pesquisa tem o objetivo de investigar o papel das discriminações sociais (de raça, de gênero, de classe social, de idade, sexualidade, etc.), na trajetória de vida (acadêmico-profissional) de mulheres negras, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Em outras palavras, buscamos compreender e refletir sobre a forma que esses aspectos interagem em sua vida acadêmica, nesta fase atual de sua trajetória como aluna da instituição.

Consequentemente, o estudo ora apresentado é de grande relevância para o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), ao propor uma investigação sobre características, como gênero, raça, classe, geração, sexualidade, pouco abordadas no contexto histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.

Pretendemos também realizar um ciclo de palestras, que será resultado dos temas abordados ao longo da pesquisa, ligando conhecimentos teóricos com a realidade das mulheres negras no IFRN. Metodologicamente, este estudo em curso classifica-se como pesquisa aplicada, de abordagem predominantemente qualitativa, utilizando como ferramentas teórico-metodológicas de análise a Interseccionalidade e a Trajetória de Vida.

Os riscos para as participantes da pesquisa estão relacionados a algum desconforto/incômodo ou constrangimento no momento da entrevista. Dentre estes possíveis riscos, destacamos os seguintes:

- a. Desconforto diante de temas sensíveis ou íntimos para a entrevistada;
- b. Revitimização ao relembrar situações de discriminação, assédio ou abuso;
- c. Cansaço devido a duração da entrevista;
- d. No caso das entrevistas *online* pode haver contratempos relacionados à má qualidade da conexão de internet, do áudio ou do vídeo. Além de interferências relacionadas à segurança do espaço virtual da entrevista.
- e. Há o risco inerente a qualquer acesso à internet quanto à segurança de dados e outras violações de privacidade.

Esclarecemos que, por se tratar de uma entrevista semi-estruturada, os riscos para as participantes encerram-se ao final da entrevista. No entanto, alguns cuidados serão tomados durante a coleta de dados **para mitigar os possíveis desconfortos:**

- a. Abordaremos os eixos temáticos de forma abrangente, favorecendo a flexibilidade e a liberdade necessárias para que você relate as suas vivências sobre os temas tratados nesta pesquisa;
- b. Você poderá usar o tempo que for necessário para suas respostas/narrativas;
- c. Caso deseje, por cansaço ou qualquer outro desconforto, você pode solicitar que a entrevista continue em outro dia;
- d. As entrevistadas não serão silenciadas, tendo liberdade de discurso, inclusive de não fornecer respostas quando for de sua vontade e escolha. De maneira que possíveis tensões/constrangimentos que surjam no momento da entrevista possam ser dissipados;
- e. De toda sorte, em caso de haver necessidade e persistência dos incômodos acima citados, a pesquisadora se compromete em garantir assistência integral e gratuita;
- f. Caso ocorram contratempos relacionados à má qualidade de conexão de internet, de áudio ou de vídeo, a pesquisadora se compromete em remarcar a entrevista para um momento em que tais problemas estejam sanados, ou remarcar o encontro de forma presencial;
- g. Asseguramos que informações não fornecidas pelo participante (por exemplo, IP) não serão acessadas pelo pesquisador. Já os endereços de e-mail, por exemplo, serão salvos em arquivo separado do da transcrição da entrevista, sendo os arquivos identificados por códigos ou codinomes.
- h. Comprometemo-nos em apagar da nuvem/rede todos os dados sobre sua pesquisa (inclusive os termos, anuências, consentimentos e ou gravações), e guardá-los em dispositivo eletrônico próprio/local na maior brevidade possível, conforme exige a Carta Circular nº 23/2022/CONEP/SECNS/SGIP/SE/MS.

Como benefícios às participantes, a pesquisa pode, mesmo que de forma indireta:

- a. aprofundar as reflexões sobre interseccionalidade, diversidade e inclusão nos espaços formais e não-formais de aprendizagem;
- b. contribuir para os estudos de gênero, raça, classe e sexualidade na EPT;
- c. fortalecer as discussões para criação e melhorias de ações institucionais benéficas às mulheres negras do IFRN;
- d. produção de material replicável sobre feminismo negro, inclusão e diversidade na EPT.

Os resultados deste estudo serão apresentados/publicados em eventos da área de educação profissional, revistas científicas e também na Dissertação de Mestrado. O sigilo de suas informações e narrativas é garantido pela pesquisadora, sendo também uma exigência da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, à qual subscrevemos.

Para garantir seu acesso aos resultados, encaminharemos para o seu e-mail um relatório com os achados de forma individualizada, texto da dissertação e as demais publicações que resultem desta investigação, bem como avisaremos sobre a realização de eventos e palestras a ela relacionados.

Ademais, informamos que o envio e a recepção deste TCLE se dará de forma eletrônica (e-mail ou aplicativo de mensagem) ou física, a depender da preferência da entrevistada pelo encontro por vídeo-chamada ou presencial. Em ambos os casos os TCLE serão assinados pela pesquisadora, devendo ser arquivados tanto pela entrevistada quanto pela pesquisadora.

Esclarecemos, ainda, que você terá a garantia de que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a pesquisa estão de acordo com o que preconiza a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS. Em situações não contempladas por essa Resolução, prevalecerão os princípios éticos contidos na Resolução 466/2012 do (CNS). Dentre outras garantias, destacamos:

- a) a garantia de plena liberdade da participante da pesquisa para decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum;
- b) a garantia de manutenção do sigilo e de sua privacidade durante todas as fases da pesquisa;
- c) a garantia às participantes do acesso aos resultados da pesquisa;
- d) a garantia de que receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) devidamente assinada pelo pesquisador responsável e por você;
- e) a garantia de ressarcimento e cobertura de eventuais despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes;
- f) a garantia de que todas as despesas serão de responsabilidade da equipe de pesquisa, sejam estas oriundas de atividades presenciais ou remotas;
- g) a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
- h) a garantia de que a pesquisa não acarretará nenhum prejuízo individual ou coletivo;
- i) a garantia de que toda e qualquer responsabilidade nas diferentes fases da pesquisa, é dos pesquisadores, bem como fica assegurado que poderá haver divulgação dos resultados finais em órgãos de divulgação científica em que a mesma seja aceita;
- j) a garantia de que todo o material resultante será utilizado exclusivamente para a construção da pesquisa e ficará sob a guarda dos pesquisadores, podendo ser requisitado pelo entrevistado em qualquer momento.

Cabe informar que:

Os materiais utilizados, como vídeos e gravações ficarão sob a responsabilidade exclusiva do(s) pesquisador(es) e sob sua guarda pelo período de 5 (cinco anos) em dispositivo eletrônico físico de propriedade da pesquisadora, sendo apagados de nuvens/redes de dados assim que forem armazenados de forma segura. Entretanto me resguardo o direito de retirar a qualquer momento a minha autorização.

As gravações de imagem e/ou vídeo coletadas durante as entrevistas servirão **estritamente para análise e transcrição das narrativas cedidas em entrevista, para consulta da pesquisadora na construção de Dissertação de Mestrado e outras produções acadêmicas e não serão divulgadas imagem ou voz das participantes para o público geral.** Para mais informações e garantias, anexo a este Termo seguirá o Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Voz (TAUIV), específico para autorização ou não da coleta de imagem/voz.

A sua participação é muito importante, pois trará contribuição em relação ao tema abordado tanto para os participantes do estudo como também para o ensino e a pesquisa.

Eu, _____, abaixo assinado, tendo recebido todas as informações acerca dos objetivos e procedimentos da pesquisa, de livre e espontânea vontade, concordo com a participação, podendo, a qualquer tempo, desistir, pois estou ciente de que terei, de acordo com a Resolução 510/2016, especificamente, o disposto no Capítulo III – Do Processo de Consentimento e do Assentimento Livre e Esclarecido, todos os meus direitos acima relacionados. Tenho ciência do exposto acima e autorizo a participação na pesquisa.

Natal/RN, ____ de ____ de 2024.

Participante da pesquisa

Natal/RN, ____ de ____ de 2024.

Pesquisadora responsável

Esta pesquisa foi analisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB (CEP – IFPB), o qual tem o objetivo de garantir a proteção dos participantes de pesquisas submetidas a este Comitê. Portanto, se a senhora desejar maiores esclarecimentos sobre seus direitos como participante da pesquisa, ou ainda formular alguma reclamação ou denúncia sobre procedimentos inadequados dos pesquisadores, pode entrar em contato com o CEP – IFPB.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO IFPB. Av. João da Mata, 256 – Jaguaribe – João Pessoa – PB. Telefone: (83) 3612-9725 - e-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br. Horário de atendimento: Segunda à sexta, das 12h às 18h.

Contato da pesquisadora responsável: Clarissa Felipe de Oliveira. Endereço: Rua Vila Velha, 74, Pitimbu, CEP: 59068-630, Natal/RN. Telefone: (84) 99819-0726; E-mail: clarissa.felipe@academico.ifpb.edu.br.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (SERVIDORAS)

Nome da Pesquisa: "Ona Odara": A INTERSECCIONALIDADE NA TRAJETÓRIA DE VIDA DE MULHERES NEGRAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Pesquisadora responsável: Clarissa Felipe de Oliveira

Convidamos você a participar do projeto de pesquisa intitulado "Ona Odara": A INTERSECCIONALIDADE NA TRAJETÓRIA DE VIDA DE MULHERES NEGRAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.

Sua colaboração consistirá em responder a uma entrevista sobre suas experiências no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) enquanto mulher negra e servidora da instituição. A entrevista será feita presencialmente ou via chamada de vídeo (no *Google Meet*), conforme sua preferência, em data e horário previamente acordados entre você e a pesquisadora.

Informações sobre a pesquisa:

Esta pesquisa tem o objetivo de investigar a interseccionalidade na trajetória de vida (acadêmico-profissional) de mulheres negras, na conjuntura da Educação Profissional e Tecnológica. Ou seja, é um trabalho que busca compreender e refletir sobre a maneira que os aspectos de raça e etnia, gênero, classe social, dentre outras características se inserem em sua vida profissional. Sendo esses marcadores sociais indissociáveis em sua trajetória de vida, propomo-nos a investigar as implicações deles nesta fase atual de sua trajetória como servidora da instituição.

Consequentemente, o estudo ora apresentado é de grande relevância para o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), ao propor uma investigação que se debruce sobre categorias, como gênero, raça, classe, sexualidade, pouco abordadas no contexto histórico da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil.

Pretendemos também realizar um ciclo de palestras, que será resultado dos temas abordados ao longo da pesquisa, ligando conhecimentos teóricos com a realidade das mulheres negras no IFRN. Metodologicamente, este estudo em curso classifica-se como pesquisa aplicada, de abordagem predominantemente qualitativa, utilizando como ferramentas teórico-metodológicas de análise a Interseccionalidade e a Trajetória de Vida.

Os riscos para as participantes da pesquisa estão relacionados a algum desconforto/incômodo ou constrangimento no momento da entrevista. Dentre estes possíveis riscos, destacamos os seguintes:

- a. Desconforto diante de temas sensíveis ou íntimos para a entrevistada;
- b. Revitimização ao relembrar situações de discriminação, assédio ou abuso;
- c. Cansaço devido a duração da entrevista;
- d. No caso das entrevistas *online* pode haver contratempos relacionados à má qualidade da conexão de internet, do áudio ou do vídeo. Além de interferências relacionadas à segurança do espaço virtual da entrevista.
- e. Há o risco inerente a qualquer acesso à internet quanto à segurança de dados e outras violações de privacidade.

Esclarecemos que, por se tratar de uma entrevista semi-estruturada, os riscos para as participantes encerram-se ao final da entrevista. No entanto, alguns cuidados serão tomados durante a coleta de dados **para mitigar os possíveis desconfortos**:

- a. Abordaremos os eixos temáticos de forma abrangente, favorecendo a flexibilidade e a liberdade necessárias para que você relate as suas vivências sobre os temas tratados nesta pesquisa;
- b. Você poderá usar o tempo que for necessário para suas respostas/narrativas;
- c. Caso deseje, por cansaço ou qualquer outro desconforto, você pode solicitar que a entrevista continue em outro dia;
- d. As entrevistadas não serão silenciadas, tendo liberdade de discurso, inclusive de não fornecer respostas quando for de sua vontade e escolha. De maneira que possíveis tensões/constrangimentos que surjam no momento da entrevista possam ser dissipados;
- e. De toda sorte, em caso de haver necessidade e persistência dos incômodos acima citados, a pesquisadora se compromete em garantir assistência integral e gratuita;
- f. Caso ocorram contratempos relacionados à má qualidade de conexão de internet, de áudio ou de vídeo, a pesquisadora se compromete em remarcar a entrevista para um momento em que tais problemas estejam sanados, ou remarcar o encontro de forma presencial;
- g. Asseguramos que informações não fornecidas pelo participante (por exemplo, IP) não serão acessadas pelo pesquisador. Já os endereços de e-mail, por exemplo, serão salvos em arquivo separado do da transcrição da entrevista, sendo os arquivos identificados por códigos ou codinomes.
- h. Comprometemo-nos em apagar da nuvem/rede todos os dados sobre sua pesquisa (inclusive os termos, anuências, consentimentos e ou gravações), e guardá-los em dispositivo eletrônico próprio/local na maior brevidade possível, conforme exige a Carta Circular nº 23/2022/CONEP/SECNS/SGIP/SE/MS.

Como benefícios às participantes, a pesquisa pode, mesmo que de forma indireta:

- a. aprofundar as reflexões sobre interseccionalidade, diversidade e inclusão nos espaços formais e não-formais de aprendizagem;
- b. contribuir para os estudos de gênero, raça, classe e sexualidade na EPT;
- c. fortalecer as discussões para criação e melhorias de ações institucionais benéficas às mulheres negras do IFRN;
- d. produção de material replicável sobre feminismo negro, inclusão e diversidade na EPT.

Os resultados deste estudo serão apresentados/publicados em eventos da área de educação profissional, revistas científicas e também na Dissertação de Mestrado. O sigilo de suas informações e narrativas é garantido pela pesquisadora, sendo também uma exigência da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, à qual subscrevemos.

Para garantir seu acesso aos resultados, encaminharemos para o seu e-mail um relatório com os achados de forma individualizada, texto da dissertação e as demais publicações que resultem desta investigação, bem como avisaremos sobre a realização de eventos e palestras a ela relacionados.

Ademais, informamos que o envio e a recepção deste TCLE se dará de forma eletrônica (e-mail ou aplicativo de mensagem) ou física, a depender da preferência da entrevistada pelo encontro

por vídeo-chamada ou presencial. Em ambos os casos os TCLE serão assinados pela pesquisadora, devendo ser arquivados tanto pela entrevistada quanto pela pesquisadora.

Esclarecemos, ainda, que você terá a garantia de que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a pesquisa estão de acordo com o que preconiza a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS. Em situações não contempladas por essa Resolução, prevalecerão os princípios éticos contidos na Resolução 466/2012 do (CNS). Dentre outras garantias, destacamos:

- a) a garantia de plena liberdade da participante da pesquisa para decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum;
- b) a garantia de manutenção do sigilo e de sua privacidade durante todas as fases da pesquisa;
- c) a garantia às participantes do acesso aos resultados da pesquisa;
- d) a garantia de que receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) devidamente assinada pelo pesquisador responsável e por você;
- e) a garantia de ressarcimento e cobertura de eventuais despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes;
- f) a garantia de que todas as despesas serão de responsabilidade da equipe de pesquisa, sejam estas oriundas de atividades presenciais ou remotas;
- g) a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
- h) a garantia de que a pesquisa não acarretará nenhum prejuízo individual ou coletivo;
- i) a garantia de que toda e qualquer responsabilidade nas diferentes fases da pesquisa, é dos pesquisadores, bem como fica assegurado que poderá haver divulgação dos resultados finais em órgãos de divulgação científica em que a mesma seja aceita;
- j) a garantia de que todo o material resultante será utilizado exclusivamente para a construção da pesquisa e ficará sob a guarda dos pesquisadores, podendo ser requisitado pelo entrevistado em qualquer momento.

Cabe ainda informar que:

Os materiais utilizados, como vídeos e gravações ficarão sob a responsabilidade exclusiva do(s) pesquisador(es) e sob sua guarda pelo período de 5 (cinco anos) em dispositivo eletrônico físico de propriedade da pesquisadora, sendo apagados de nuvens/redes de dados assim que forem armazenados de forma segura. Entretanto me resguardo o direito de retirar a qualquer momento a minha autorização.

As gravações de imagem e/ou vídeo coletadas durante as entrevistas servirão **estritamente para análise e transcrição das narrativas cedidas em entrevista, para consulta da pesquisadora na construção de Dissertação de Mestrado e outras produções acadêmicas e não serão divulgadas imagem ou voz das participantes para o público geral.** Para mais informações e garantias, anexo a este Termo seguirá o Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Voz (TAUIV), específico para autorização ou não da coleta de imagem/voz.

A sua participação é muito importante, pois trará contribuição em relação ao tema abordado tanto para os participantes do estudo como também para o ensino e a pesquisa.

Eu, _____, abaixo assinado, tendo recebido todas as informações acerca dos objetivos e procedimentos da pesquisa, de livre e espontânea vontade, concordo com a participação, podendo, a qualquer tempo, desistir, pois estou ciente de que terei, de acordo com a Resolução 510/2016, especificamente, o disposto no Capítulo III – Do Processo de Consentimento e do Assentimento Livre e Esclarecido, todos os

meus direitos acima relacionados. Tenho ciência do exposto acima e autorizo a participação na pesquisa.

Natal/RN, ____ de _____ de 2024.

Participante da pesquisa

Natal/RN, ____ de _____ de 2024.

Pesquisadora responsável

Esta pesquisa foi analisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB (CEP – IFPB), o qual tem o objetivo de garantir a proteção dos participantes de pesquisas submetidas a este Comitê. Portanto, se a senhora desejar maiores esclarecimentos sobre seus direitos como participante da pesquisa, ou ainda formular alguma reclamação ou denúncia sobre procedimentos inadequados dos pesquisadores, pode entrar em contato com o CEP – IFPB.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO IFPB. Av. João da Mata, 256 – Jaguaribe – João Pessoa – PB. Telefone: (83) 3612-9725 - e-mail: eticaempesquisa@ifpb.edu.br. Horário de atendimento: Segunda à sexta, das 12h às 18h.

Contato da pesquisadora responsável: Clarissa Felipe de Oliveira. Endereço: Rua Vila Velha, 74, Pitimbu, CEP: 59068-630, Natal/RN. Telefone: (84) 99819-0726; E-mail: clarissa.felipe@academico.ifpb.edu.br.

APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E VOZ (TAUIV)

Título do projeto: "Ona Odara": A INTERSECCIONALIDADE NA TRAJETÓRIA DE VIDA DE MULHERES NEGRAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.

Pesquisador (es): Clarissa Felipe de Oliveira

Orientador: José Washington de Moraes Medeiros

Objetivo principal: investigar o papel das discriminações sociais (de raça, de gênero, de classe social, de idade, sexualidade, etc.), na trajetória de vida (acadêmico-profissional) de mulheres negras, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

Eu, _____, participante voluntário do projeto acima descrito, de nacionalidade _____, estado civil _____, portador(a) da Cédula de Identidade RG nº _____, inscrito (a) no CPF sob nº _____, residente à Av/Rua _____, cidade _____ de _____, estado _____.

Por favor, selecione a opção que corresponde ao nível de autorização que você se sente confortável para gravação/uso de sua imagem e/ou voz:

() SIM, AUTORIZO a gravação e divulgação da minha imagem e/ou voz em todo e qualquer material de vídeo e áudio para ser utilizada no projeto de pesquisa e analisadas pelos pesquisadores acima citados.

() AUTORIZO a gravação, mas não a divulgação de minha imagem e/ou voz;

() NÃO, NÃO AUTORIZO a gravação E/OU divulgação da minha imagem e/ou voz.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso das imagens e voz acima mencionadas em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: **estritamente para análise e transcrição das narrativas cedidas em entrevista, para consulta da pesquisadora na construção de Dissertação de Mestrado e outras produções acadêmicas e não serão divulgadas imagem ou voz das participantes para o público geral.** Porém, dados pessoais como nome, número de documentos, e similares, não devem ser identificados.

Os materiais utilizados, como vídeos e gravações ficarão sob a responsabilidade exclusiva do(s) pesquisador(es) e sob sua guarda pelo período de 5 (cinco anos) em dispositivo eletrônico físico de propriedade da pesquisadora, sendo apagados de nuvens/redes de dados assim que forem armazenados de forma segura em dispositivo próprio, conforme exige a Carta Circular nº 23/2022/CONEP/SECNS/SGIP/SE/MS. Entretanto me resguardo o direito de retirar a qualquer momento a minha autorização.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem e voz ou a qualquer outro.

Natal, _____ de _____ de 2024.

Nome do participante: _____

Assinatura da participante

Telefone para contato: _____

e-mail do participante: _____

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (ALUNAS)

Data:

Horário:

Local:

Entrevistada (codinome):

Recepção da entrevistada.

Agradecimento.

Breve apresentação da pesquisadora.

Exposição dos Objetivos da Pesquisa.

Leitura do TCLE e do TAUIV.

PRIMEIRA PARTE: Perfil da entrevistada

1. Você deseja ser tratada por um codinome específico nos materiais resultantes desta pesquisa? Caso você não queira escolher um codinome, atribuiremos um código aleatório para identificá-la.

2. Em qual faixa etária você se encontra hoje?

☐ De 18 a 20 anos

☐ De 21 anos adiante.

3. Em que etapa do seu curso você está?

☐ 1º ano

☐ 2º ano

☐ 3º ano

☐ 4º ano

4. Em termos raciais/étnicos, como você se autodeclara?

☐ Preta

☐ Parda

☐ Amarela

☐ Indígena

☐ Branca

5. Com qual gênero você se identifica?

☐ Mulher cisgênero

☐ Mulher transgênero

☐ Pessoa agênero ou queer ou não-binária

☐ Outro: _____

6. Como você define sua orientação sexual?

☐ Heterossexual

- ☐ Homossexual
- ☐ Bissexual
- ☐ Assexual
- ☐ Outro: _____

7. Você mora com quem? (Marque as alternativas que couberem na sua realidade)

- ☐ Pais/mães
- ☐ Pai e mãe
- ☐ Apenas com a mãe
- ☐ Apenas com o pai
- ☐ Irmãos/ãos
- ☐ Avós
- ☐ Tios/as
- ☐ Outro: _____

8. Sua moradia é:

- ☐ Alugada
- ☐ Própria
- ☐ Emprestada
- ☐ Outra _____

9. Você é mãe?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se sim, quantos/as filhos/as você tem? _____

10. Você tem religião?

- ☐ Sim. Qual _____
- ☐ Não

11. Em média, qual a renda de sua família?

- ☐ Até 1 salário mínimo (R\$ 1.640,00).
- ☐ De 1 a 2 salários mínimos (entre R\$ 1.641,00 e R\$ 3.280,00)
- ☐ De 2 a 3 salários mínimos (entre R\$ 3.281,00 e R\$ 4.920,00)
- ☐ De 3 a 4 de três salários mínimos (entre R\$ 4.921,00 e R\$ 6.560,00)
- ☐ Mais de 4 salários mínimos (a partir de R\$ 6.561,00)

12. Você já teve algum trabalho remunerado?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Qual? _____

13. Atualmente, você exerce algum tipo de trabalho?

() Sim

() Não

Qual? _____

SEGUNDA PARTE: EIXO TEMÁTICO – CLASSE (gravação)

- A. Vida escolar-acadêmica anterior ao ingresso no IFRN.
- B. Processo de ingresso no IFRN.
- C. Vida escolar-acadêmica no IFRN.
- D. Motivador da escolha pelo o ensino profissional.
- E. Relação entre sucesso escolar e vida profissional.
- F. Desigualdades observadas em função da oportunidade de estudo/ingresso no IFRN

TERCEIRA PARTE: EIXO TEMÁTICO - RAÇA (gravação)

- A. Ações de permanência da instituição e a vulnerabilidade de raça e gênero.
- B. Saúde mental e rede de apoio institucional e familiar.
- C. Atenção à saúde da mulher negra no *campus*.
- D. Mulher negra aluna do *Campus*.
- E. Imagens positivas de mulheres negras no IFRN ou outras instituições de ensino
- F. Adesão dos currículos à Lei 10639/03 e a conteúdos de inclusão da diversidade

QUARTA PARTE: EIXO TEMÁTICO – GÊNERO (gravação)

- A. Trabalho do cuidado e vida acadêmica.
- B. Rede de apoio.
- C. Imagens positivas de outras mulheres no convívio familiar, escolar e comunitário.
- D. Envolvimento em atividades extra sala de aula e elaboração da identidade pessoal.

QUINTA PARTE: EIXO TEMÁTICO - SEXUALIDADE (gravação)

- A. Integração da diversidade de gênero e sexualidade no *Campus*.
- B. Impacto das ações de diversidade de gênero do *Campus* em sua vida/perspectiva.
- C. Estruturas de poder e sexualidade na escola.

Fim da gravação

Agradecimentos e orientações finais.

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (SERVIDORAS)

Data:

Horário:

Local:

Entrevistada (codinome):

Recepção da entrevistada.

Agradecimento.

Breve apresentação da pesquisadora.

Exposição dos Objetivos da Pesquisa.

Leitura do TCLE e do TAUIV.

PRIMEIRA PARTE: Perfil da entrevistada

1. Você deseja ser tratada por um codinome específico nos materiais resultantes desta pesquisa? Caso você não queira escolher um codinome, atribuiremos um código aleatório para identificá-la.

2. Em qual faixa etária você se encontra hoje?

- ☐ De 18 a 28 anos
- ☐ De 28 a 38 anos
- ☐ De 38 a 48 anos
- ☐ De 48 a 58 anos
- ☐ 59 anos em diante.

3. Há quantos anos você trabalha neste *Campus*?

4. Em termos raciais/étnicos, como você se autodeclara?

- ☐ Preta
- ☐ Parda
- ☐ Amarela
- ☐ Indígena
- ☐ Branca

5. Com qual gênero você se identifica?

- ☐ Mulher cisgênero
 - ☐ Mulher transgênero
 - ☐ Pessoa agênero ou queer ou não-binária
 - ☐ Outro: _____
-

6. Como você define sua orientação sexual?

- ☐ Heterossexual
- ☐ Homossexual
- ☐ Bissexual
- ☐ Assexual
- ☐ Outro: _____

7. Você mora com quem? (Marque as alternativas que couberem na sua realidade)

- ☐ Pais/mães
- ☐ Pai e mãe
- ☐ Apenas com a mãe
- ☐ Apenas com o pai
- ☐ Irmãos/ãs
- ☐ Avós
- ☐ Tios/as
- ☐ Cônjuge
- ☐ Outro: _____

8. Sua moradia é:

- ☐ Alugada
- ☐ Própria
- ☐ Emprestada
- ☐ Outra _____

9. Você é mãe?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se sim, quantos/as filhos/as você tem? _____

10. Você tem religião?

- ☐ Sim. Qual _____
- ☐ Não

11. Em média, qual a renda de sua família?

- ☐ De 1 a 2 salários mínimos (entre R\$ 1.641,00 e R\$ 3.280,00)
- ☐ De 2 a 3 salários mínimos (entre R\$ 3.281,00 e R\$ 4.920,00)
- ☐ De 3 a 4 de três salários mínimos (entre R\$ 4.921,00 e R\$ 6.560,00)
- ☐ Mais de 4 salários mínimos (a partir de R\$ 6.561,00)

SEGUNDA PARTE: EIXO TEMÁTICO - CLASSE(gravação)

- A. Vida profissional anterior ao ingresso no IFRN.
- B. Processo de ingresso no IFRN.
- C. Vida profissional no IFRN.

- D. Motivador da escolha pela instituição e como local de trabalho.
- E. Relação entre sucesso escolar e vida profissional.
- F. Desigualdades observadas em função da oportunidade de ingresso no IFRN

TERCEIRA PARTE: EIXO TEMÁTICO - RAÇA (gravação)

- A. Ações de permanência da instituição e a vulnerabilidade de raça e gênero.
- B. Saúde mental e rede de apoio institucional e familiar.
- C. Atenção à saúde da mulher negra no *campus*.
- D. Mulher negra aluna do *Campus*.
- E. Imagens positivas de mulheres negras no IFRN ou outras instituições de ensino
- F. Adesão dos currículos à Lei 10639/03 e a conteúdos de inclusão da diversidade

QUARTA PARTE: EIXO TEMÁTICO - GÊNERO(gravação)

- A. Trabalho do cuidado e vida profissional.
- B. Rede de apoio.
- C. Imagens positivas de outras mulheres no convívio familiar, profissional e comunitário.
- D. Envolvimento em atividades fora do trabalho e elaboração da identidade pessoal.

QUINTA PARTE: EIXO TEMÁTICO - SEXUALIDADE (gravação)

- A. Integração da diversidade de gênero e sexualidade no *Campus*.
- B. Impacto das ações de diversidade de gênero do *Campus* em sua vida/perspectiva.
- C. Estruturas de poder e sexualidade no ambiente de trabalho.

Fim da gravação

Agradecimentos e orientações finais.