



A presença da mulher negra no ensino técnico e seus lugares de pertencimento: um estudo sobre gênero, raça e educação para o trabalho

JOSÉ WELLINGTON DA SILVA



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
IFCE *CAMPUS* FORTALEZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA (ProfEPT)

JOSÉ WELLINGTON DA SILVA

A PRESENÇA DA MULHER NEGRA NO ENSINO TÉCNICO E SEUS LUGARES
DE PERTENCIMENTO: UM ESTUDO SOBRE GÊNERO, RAÇA E EDUCAÇÃO
PARA O TRABALHO

FORTALEZA

2023

JOSÉ WELLINGTON DA SILVA

A PRESENÇA DA MULHER NEGRA NO ENSINO TÉCNICO E SEUS LUGARES
DE PERTENCIMENTO: UM ESTUDO SOBRE GÊNERO, RAÇA E EDUCAÇÃO
PARA O TRABALHO

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - *Campus* Fortaleza, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre. Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof^a. Dra. Natal Lânia Roque Fernandes

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal do Ceará - IFCE
Sistema de Bibliotecas - SIBI
Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S586p Silva, Jose Wellington da.
A presença da mulher negra no ensino técnico e seus lugares de pertencimento : um estudo sobre gênero, raça e educação para o trabalho / Jose Wellington da Silva. - 2023.
145 f. : il. color.
- Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Rede Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, Campus Fortaleza, 2023.
Orientação: Prof. Dr. Natal Lânia Roque Fernandes.
1. Gênero. 2. Raça. 3. Educação Profissional. 4. Ensino técnico. I. Título.

CDD 378.013

JOSÉ WELLINGTON DA SILVA

A PRESENÇA DA MULHER NEGRA NO ENSINO TÉCNICO E SEUS LUGARES
DE PERTENCIMENTO: UM ESTUDO SOBRE GÊNERO, RAÇA E EDUCAÇÃO
PARA O TRABALHO

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - *Campus* Fortaleza, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre.
Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em: **24 de março de 2023.**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Natal Lânia Roque Fernandes (Orientadora)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Prof^a. Dra. Carolina Maria Costa Bernardo
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira –
UNILAB

Prof^a. Dra. Ana Cláudia Uchôa Araújo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Prof^a. Dra. Bárbara Suellen Ferreira Rodrigues – PROFEPT/IFCE

Dedico a todas as mulheres negras
que abriram caminhos para que
pudéssemos chegar até aqui, muito
além daquilo que poderíamos
imaginar alcançar. Eu sou grato.

AGRADECIMENTOS

Nesta etapa onde há plenitude e calma, agradeço a algumas pessoas especiais que me acolheram e me motivaram nesta caminhada:

Aos meus pais, Maria Gorete e José Raimundo, pelo incentivo e apoio constantes.

Aos amigos, minha família afetiva, que de várias maneiras contribuíram nesta caminhada. Obrigado pela partilha.

Ao Wanderson Nascimento por ser e estar aqui presente.

À professora doutora Natal Lânia Roque Fernandes, obrigado pelos conhecimentos compartilhados e ensinamentos e por ser um exemplo de ser humano empático. A vida fez uma escolha maravilhosa ao permitir esse encontro!

Às professoras Dra. Ana Cláudia Uchôa Araújo, Dra. Bárbara Suellen Ferreira Rodrigues e Dra. Carolina Maria Costa Bernardo, pelo aceite em participar da banca examinadora deste trabalho e além disso, pelos questionamentos e novos caminhos apontados.

Às mulheres negras estudantes do *campus* Sobral que aceitaram participar desta pesquisa, vocês foram essenciais na construção deste trabalho.

Axé!

*E quando minhas mãos não puderem
mais segurar as suas mãos nas minhas...
Não é pra soltar
Sei que não estive só, me resta confiar
Luta por mim!*

Trecho da música “Luta por Mim”,
de autoria de Jup do Bairro, Mulambo

RESUMO

A presente dissertação analisou a presença da aluna negra em cursos técnicos ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE *campus* Sobral. Nesse sentido, buscou-se responder, dentre outros questionamentos, como as questões raciais e de gênero repercutem na formação profissional e na vida dessas alunas. Para isso, considerou-se a dinâmica das relações sociais de gênero e raça construídas nas trajetórias formativas e no ambiente escolar dessas alunas. Em uma perspectiva interseccional teórica problematizou-se questões como gênero, raça, identidade, mundo do trabalho e educação profissional. A pesquisa de campo foi desenvolvida com alunas autodeclaradas negras matriculadas nos cursos técnicos, subsequentes de Fruticultura, Eletrotécnica e Mecânica do referido *campus*. Em relação aos procedimentos metodológicos, o estudo, de caráter qualitativo do tipo estudo de caso, utilizou como instrumentos para a coleta de dados, o questionário *on-line* e a entrevista semiestruturada. Inicialmente aplicou-se o questionário com amostra composta por 63 alunas, em um segundo momento realizou-se entrevista com seis delas. Os dados foram analisados mediante análise de conteúdo, fundamentado em Laurence Bardin (2011), com apoio do software IRaMuteQ (*Interface de R pour l'analyse Multidimensionnelle de Textes et de Questionnaires*), versão 0.7 alpha 2. Como produto educacional foi desenvolvido uma revista eletrônica denominada 'identidade Negra', com conteúdo nas temáticas das relações étnico-raciais e de gênero na educação profissional, produzido sob minha autoria. A reflexão sobre a participação da mulher negra na educação profissional possibilitou a identificação de circunstâncias que apontam para a interferência da questão cultural no perfil da presença das alunas nos cursos técnicos estudados. Espera-se que se possa avançar no combate às desigualdades de gênero e raça, no sentido de acolher as mulheres negras historicamente excluídas dos processos formais de ensino no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

Palavras-chaves: Gênero; Raça; Educação Profissional; Ensino técnico.

ABSTRACT

This dissertation analyzed the presence of black students in technical courses offered by the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará - IFCE campus Sobral. In this sense, an attempt was made to answer, among other questions, how racial and gender issues affect the professional training and lives of these students. For this, the dynamics of social relations of gender and race built in the formative trajectories and in the school environment of these students were considered. In a theoretical intersectional perspective, questions such as gender, race, identity, world of work and professional education were problematized. The field research was carried out with self-declared black students enrolled in technical courses, subsequent to Fruit Growing, Electrotechnics and Mechanics on the aforementioned campus. Regarding the methodological procedures, the study, of a qualitative nature of the case study type, used as instruments for data collection, the online questionnaire and the semi-structured interview. Initially, the questionnaire was applied to a sample composed of 63 students, in a second moment, an interview was carried out with six of them. The data were analyzed through content analysis, based on Laurence Bardin (2011), with the support of the IRaMuteQ software (Interface de R pour les Analyzes Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), version 0.7 alpha 2. An electronic magazine was developed as an educational product called 'identidade NEGRA', with content on the themes of ethnic-racial and gender relations in professional education, produced under my authorship. The reflection on the participation of black women in professional education made it possible to identify circumstances that point to the interference of the cultural issue in the profile of the presence of students in the technical courses studied. It is hoped that progress can be made in combating gender and racial inequalities, in the sense of welcoming black women historically excluded from formal teaching processes in the scope of Professional and Technological Education.

Keywords: Gender; Race; Professional Education; Technical education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	-	Garotos em oficina de sapataria em Escola de Aprendizes e Artífices de Alagoas, 1910	51
Figura 2	-	Oficina mecânica da Escola Técnica de Salvador, Bahia (1950)	52
Figura 3	-	Localização dos NEABIs nos campi do IFCE.....	58
Figura 4	-	Mapa com indicação da sede e distritos da cidade de Sobral.....	65
Figura 5	-	Distribuição dos <i>campi</i> do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.....	66
Figura 6	-	Fachada do IFCE <i>campus</i> Sobral.....	67
Figura 7	-	Fases da pesquisa.....	71
Figura 8	-	Etapas do método da análise de conteúdo.....	74
Figura 9	-	Análise de similitude de todo o <i>corpus</i> textual produzido através das entrevistas	76
Figura 10	-	Dendograma da CHD da percepção das alunas negras acerca da dinâmica das relações sociais de gênero e raça na EPT	77
Figura 11	-	Escola do Comércio Dom José, sem data	81
Figura 12	-	Patronato Maria Imaculada, sem data	82

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relação, por gênero e raça, de estudantes ingressantes nos cursos técnicos do IFCE <i>campus</i> Sobral no semestre 2021.2.....	69
Tabela 2 - Número de matrículas (por ano)	71
Tabela 3 - Ocupação atual das alunas	84
Tabela 4 - IFCE <i>campus</i> de Sobral na discussão sobre gênero e raça.....	89

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Ingresso pelo sistema de cotas	85
Gráfico 2 - Perfil, por gênero, dos cursos	87
Gráfico 3 - Concordância sobre desigualdade de gênero no curso	88
Gráfico 4 - Percepção sobre as dificuldades de mulheres negras na trajetória de formação profissional.....	88
Gráfico 5 - Estética (design favorece a compreensão do conteúdo)	108
Gráfico 6 - Conteúdo (linguagem clara e objetiva)	108
Gráfico 7 - Recomendação a outra pessoa	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação de cursos oferecidos pelo IFCE <i>campus</i> Sobral	68
Quadro 2 - Relação, por gênero e raça, de estudantes ingressantes nos cursos técnicos do IFCE <i>campus</i> Sobral no semestre 2021.2	73
Quadro 3 - Perfil das alunas participantes da entrevista.....	78
Quadro 4 - Tipo de cursos frequentados pelas alunas em outras instituições de ensino	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Cefet-PI	Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí
Cefets	Centros Federais de Educação Tecnológica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCA	Coordenadoria de Controle Acadêmico
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EITs	Escolas Industriais e Técnicas
EPT	Educação Técnica e Profissional
EUA	Estados Unidos da América
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IDH	Índice de Desenvolvimento Econômico
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
IRaMuteQ	<i>Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires</i>
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
NUGEDS	Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual
MEC	Ministério da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
ProfEPT	Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SUMÁRIO

RECRIANDO NOVOS CAMINHOS: A SOMA DAS ESCOLHAS	18
INTRODUÇÃO	22
CAPÍTULO I – AS RELAÇÕES ENTRE GÊNERO, RAÇA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	30
1.1 Gênero e Raça: formulações conceituais para um olhar interseccional sobre mulheres negras.....	30
1.2 Empoderamento da mulher negra através da escolarização	40
1.3 Mulheres negras e trabalho: enxertos	42
1.4 A mulher negra na educação profissional: entre apagamento e luta	47
1.5 Instituto Federal do Ceará e as políticas de ações afirmativas: e as mulheres negras?.....	55
CAPÍTULO II – CAMINHOS DA PESQUISA: PRESSUPOSTOS TEÓRICO - METODOLÓGICOS	63
2.1 <i>Lócus</i> da pesquisa	64
2.2 Da amostra	69
2.3 Procedimentos para coleta e análise dados	71
2.3.1 O questionário	72
2.3.2 A entrevista semiestruturada	73
2.4 Tratamento dos dados das entrevistas com auxílio do <i>software</i> IRaMuteQ.....	74
CAPÍTULO III – A PRESENÇA DAS MULHERES NEGRAS NO IFCE CAMPUS SOBRAL: O QUE ELAS NOS DIZEM?	80
3.1 Um breve histórico da educação profissional em Sobral	80
3.2 Quem são as alunas participantes da pesquisa?	83
3.3 Panorama sobre a percepção das alunas sobre raça e gênero no IFCE <i>campus</i> Sobral	85
3.4 Relações familiares e processo escolar das alunas negras	89
3.5 Percepções sobre gênero e raça na EPT e no mundo do trabalho	95
3.6 Ações desenvolvidas pela instituição escolar em gênero e raça	100
CAPÍTULO IV – REVISTA <i>identidade</i> NEGRA: APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	104

4.1 Descrição do Produto Educacional	104
4.2 Desenvolvimento da revista	105
4.3 Aplicação e avaliação do produto.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
ANEXO	122
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO	125
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA	128
APÊNDICE C – AVALIAÇÃO PRODUTO EDUCACIONAL	129
APÊNDICE D – PRODUTO EDUCACIONAL	131

RECRIANDO NOVOS CAMINHOS: A SOMA DAS ESCOLHAS...

*A nossa escrevivência não pode ser lida como
“Histórias para ninar os da casa grande”
E sim para incomodá-los em seus sonhos injustos.
Conceição Evaristo (2007, p. 21)*

Ao iniciar a construção dessa dissertação fui buscar algumas leituras feitas tempos atrás; uma delas, a “Filosofia da Ancestralidade” do filósofo e educador Eduardo Oliveira que me inspirou a contar um pouco sobre a minha caminhada até aqui. Em um certo momento Eduardo vai filosofar sobre a relação do corpo e os diversos signos definidos pelo contexto onde ele está inserido; sendo assim, o corpo negro, o meu corpo negro é um amontoado de memórias; e elas vêm de muito antes, vêm do pranto, da tristeza, da alegria das festas e celebrações, dos ritos e fé dos meus ancestrais que desbravaram as águas atlânticas para um universo de incertezas deixado pelos processos de rupturas a que foram submetidos. Assim como traz memória de luta e resistência que dá sentido ao que sou hoje.

As marcas deixadas pela ancestralidade trouxeram-me experiências múltiplas para o campo da pesquisa, e, ao direcionar este estudo percorro caminhos que não costumo cruzar cotidianamente, ao ser guiado por linhas vividas, escritas e não escritas por quem as viveu. E é a partir do lugar social, aqui circunscrito, que peço licença para contar um pouco da minha trajetória de vida, narrando alguns momentos essenciais para entender os passos dados para o encontro com a pesquisa e que culminaram no momento que estou vivendo agora, escrevendo essa(s) escrevivência(s), como diz Conceição Evaristo.

Ao longo do percurso, a vida me colocou no encontro com mulheres negras determinadas e que me fizeram ter a percepção de vida que tenho hoje, mulheres desenhadas por traços que remetem às mulheres violentadas pelo colonialismo, das quais foram retirados sua língua, sua cultura, negando seu futuro. Dona Francisca Silva, minha avó materna, é mulher franzina que no alto dos seus 1,50 m de altura criou seis filhos/filhas (três homens e três mulheres) numa comunidade no interior do estado do Piauí, lugar que não tinha água encanada e nem luz elétrica. Lembro de quando criança, nas férias escolares, ir ao interior onde ela morava e a ver carregando um balde de água na cabeça por vários quilômetros com um semblante de que aquilo era a coisa mais natural do mundo. Apresento esta memória, não no sentido de reforçar o estereótipo da mulher negra forte, que aguenta tudo; quero com esta lembrança, mostrar que para a grande maioria das mulheres negras, esta é uma realidade presente.

Minha mãe é a filha mais velha da Dona Francisca. Ela cuidava dos irmãos/irmãs e creio que por isso não teve a oportunidade de frequentar a escola, e por mais que ela não fale, percebo

que este seja um dos maiores arrependimentos da sua vida, o de não saber ler nem escrever. Aos 16 anos ela foi morar na capital, Teresina, onde trabalhava como doméstica e posteriormente como costureira, profissão exercida até 2018, quando sofreu um grande baque (a morte de sua filha mais nova). Casou-se aos 18 anos com seu José, meu pai, que frequentou a escola por apenas três anos e trabalha até hoje como motorista. Sou o segundo filho deles. Eles tiveram mais duas filhas. Uma vez ouvi que a terceira geração de uma família é a que começa a não sofrer no mundo, e isto na nossa família, é bem verdade. Meus pais estavam ali, dando suporte inigualável para que tivéssemos (eu e minhas irmãs) um futuro diferente do passado deles.

Não ter crescido num lar de negações e provações diárias, como o que minha mãe cresceu, fez com que eu conseguisse obter êxito. Meus pais estavam preocupados com os estudos dos seus três filhos; penso que, pelo fato de não terem tido a oportunidade, queriam que pudéssemos obter triunfo na vida através da educação. Eu fui o primeiro e único membro da minha família a ingressar numa universidade, e essa foi, sem dúvida, a grande alegria que pude proporcionar aos meus pais.

Um momento divisor de águas no meu percurso escolar foi a passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, pois cursei o Ensino Fundamental numa escola pública estadual e era desejo de quase todos os alunos da escola estudar no Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (Cefet-PI), agora Instituto Federal de Educação do Piauí. Fui o único da escola a passar. Lembro-me da alegria e das lágrimas dos meus pais no dia do resultado. Analisando criticamente, hoje percebo que essa passagem reflete muito o fato de que a educação dita “de qualidade” está reservada a poucas pessoas, pois era uma oferta limitada de vagas, fazendo com que os processos seletivos fossem muito concorridos e que a grande maioria dos que chegavam fosse oriunda de escolas particulares, constituindo assim um perfil de alunado branco e de classe média. Na minha classe, eu era a única pessoa negra, e durante os três anos, poucas são as memórias de colegas homens e principalmente mulheres negras. Apesar do Ensino Médio cursado em uma instituição de Educação Técnica e Profissional (ETP), naquele tempo, não tive muito contato com a modalidade, pois o meu curso era médio regular, mas foi o que definiu, de fato, os rumos que levariam ao lugar em que estou hoje.

Assim, na caminhada para a construção da minha identidade profissional, os cursos complementares foram/são essenciais para o processo de avaliação da minha prática profissional na área da Educação, na minha formação continuada, transitei por algumas áreas de conhecimento, tais como: Educação; Biologia; Biologia Parasitária; Gênero; Raça. No ano de 2017, enquanto eu já estava na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e

Tecnológica (RFEPECT), como Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará *campus* Sobral, comecei a minha segunda pós-graduação *lato sensu* e creio que o estímulo dominante que permitiu eleger o objeto desse estudo surgiu a partir da minha inserção no Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (2017-2018), ofertada pela Universidade Federal do Ceará. O curso me fez despertar para questões de ordem social, principalmente com temáticas que envolvem gênero, diversidade e questões étnico-raciais. Pude, assim, ampliar a vivência e o conhecimento e pesquisar sobre esses temas transversais que passaram a ser meu interesse de estudo, desde então. Na especialização em Gênero e Diversidade na Escola, os horizontes expandiram-se e pude refletir sobre o papel da escola no processo de formação humana. Falar sobre gênero, sexualidade, racismo, é parte da construção do respeito à dignidade humana; entender os processos que atravessam os corpos dos grupos chamados “minorias” foi/é de extrema importância na minha caminhada de educador e sujeito participante da sociedade.

Nesse período, também despertou em mim o desejo de me afirmar dentro da sociedade racista na qual estou inserido, enquanto pessoa negra. Hoje, paro para pensar que o racismo está tão arraigado que demorei quase três décadas para me afirmar, conhecer, estudar e debater essas questões. O final da especialização em Gênero e Diversidade na Escola culminou com o trabalho de conclusão de curso intitulado “A Presença Feminina num Curso Superior de Tecnologia do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - *campus* de Sobral”, com o qual pude aprofundar os conhecimentos sobre a área e entender a influência dos gêneros na escolha de mulheres tomando como recorte um curso de graduação.

E para contextualizar esta pesquisa, registro aqui meu lugar de fala: homem, preto, servidor público federal. Nesse contexto, foi pensando no objeto de estudo que adentrei numa seara complexa, plural, mas importante de ser desvelada. Peço licença e tomo como premissa os questionamentos de Gloria Anzaldúa (2000, p. 230) “[...] quem nos deu permissão para praticar o ato de escrever? Por que escrever parece tão artificial para mim? O que temos para contribuir, para dar? Nossas próprias expectativas nos condicionam.”; ao afirmar que o tema desta pesquisa gerou em mim algumas inquietações, como por exemplo; eu, enquanto homem negro, ultrapassaria a barreira da luta de mulheres negras e tomando seu protagonismo? Teria condições de dialogar com essas mulheres e manter os cuidados éticos? Não posso negar que o fato de estar envolto em uma educação eurocêntrica e masculina de alguma forma não impregnou o meu comportamento na sociedade, mas tenho plena consciência de que estou em constante processo de desconstrução de ideias que a mim foram impostas. Por um certo tempo essas questões perduraram, mas ao ler a obra de Glenora Hudson-Weems, *Mulherismo*

Africana: Recuperando a nós mesmos (2021) onde a autora ao pensar o paradigma do mulherismo africana coloca as mulheres, homens e crianças descendentes de africanos como um total; olhando o homem como companheiro e não como opositor; mais preocupada na construção da raça do que no binarismo opositor homem/mulher, percebi que enquanto homem negro posso refletir sobre as responsabilidades enquanto homem perante a comunidade.

Durante a fase adulta fui impelido, com ajuda da consciência racial, a me manifestar em situações que envolvam algum tipo de preconceito, sejam s racial, de gênero, social. Em meio a todas essas indagações, surgiu, em 2020, a possibilidade de participar do processo seletivo do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação do Ceará. Não tive dúvidas quanto ao meu projeto de pesquisa, cujo tema trago como objeto de estudo as relações raciais e de gênero no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. Sendo assim, neste trabalho, ao falar sobre mulheres, quero ressaltar que entendo meu lugar e que este espaço diz respeito às mulheres, pois não cabe aos homens (nós) ocuparmos espaços de poder como representantes das demandas impostas às mulheres e que por essa razão não posso falar por elas e sim com elas, problematizando os sistemas de controle, dominação e opressão estruturados pela lógica da colonialidade experienciada por elas. Por esta razão, considero essencial reconhecer meu lugar, mas não fazendo com que isso me impeça de dialogar e entender mais para assim construirmos juntos uma outra narrativa. Não reconhecer meu lugar seria oprimir mais ainda as mulheres negras que há décadas batalham por emancipação, como minha mãe e avó fizeram lá atrás direta e indiretamente.

Com essas lembranças, como pano de fundo, faz-se necessário discorrer sobre a invisibilidade social imposta historicamente pela sociedade às mulheres negras, refletindo sobre a escolaridade dessas mulheres para assim poder contribuir com a construção de sua identidade de gênero e raça, auxiliando no processo de evidenciar o seu lugar de fato e de direito. Por fim, a forma como me conecto com o objeto de pesquisa sobre o qual me debrucei e sobre o mundo ao qual me relaciono foram e são influenciados pelo meu processo formativo e vivido, construindo, reconstruindo e/ou, principalmente, desconstruindo a forma como concebo o tema proposto aqui, e ao compreender isto, penso na contribuição na ampliação das lentes acerca da presença da mulher negra nos espaços educacionais, em especial na educação profissional.

INTRODUÇÃO

Antes de mais nada é importante salientar que a história das mulheres negras precede de lacunas e apagamentos e por vezes são apresentadas como histórias de complementaridade. E no Brasil não foi diferente, forjada na exploração ou escravização pelo colonizador europeu, a construção da ideia do papel que as mulheres negras exercem na nossa sociedade é marcada por acentuadas desigualdades, serviram para a fabricação de estereótipos utilizados desde o período colonial que são incorporados no imaginário social. As marcas desse penoso caminho feito de preconceito e estigmas sociais recaem, de certo modo, nas relações entre os gêneros. Essas relações são forjadas principalmente no interior da família enquanto produto das formas de organização entre os humanos. As diferentes formas de relação familiar são, assim, fabricadas e modificadas ao longo da história. A família brasileira, por exemplo, tinha uma estrutura muito hierarquizada, essencialmente nuclear patriarcal, centrada na figura masculina e no controle dos corpos femininos. Ao longo dos séculos, essa configuração foi se modificando e segundo dados do último Censo Demográfico do IBGE (2010), cresceu o número de famílias monoparentais femininas, ou seja, a configuração familiar de mães solteiras, separadas ou viúvas com filhos, que passou de 11,5% em 1980 para 15,3% em 2010.

De certo, existem outras configurações de família no mundo, conforme aponta a socióloga nigeriana Oyèrónké Oyěwùmí quando em sua pesquisa cita uma sociedade Iorubá do sudoeste da Nigéria. A autora mostra que naquela sociedade a família é “não-generificada e baseada na antiguidade”, com isso os centros de poder dentro da família são difusos e não são especificados pelo gênero e o que organiza a família é a antiguidade baseada na idade relativa (OYẸWÙMÍ, 2004, p. 6). Nesta configuração, os papéis sociais são fluidos, contextuais e as mulheres gozavam de prestígio social que lhes garantia acesso ao poder público e religioso. Há ainda aquelas constituições onde podiam ser chefiadas por mulheres, que se organizavam predominantemente em torno da figura da mãe e eram do tipo coletivistas, nômades, étnicas. Neste tipo de sociedade, os papéis sexuais não eram rígidos e por vezes as relações entre homens e mulheres eram definidas por funções, com o advento da agricultura, da caça e fixação dos povos num determinado território, a divisão social do trabalho ganhou espaço, e aos homens (de uma forma geral, embora não exclusiva) cabia a caça, o espaço público, o trabalho fora do lar e o espaço doméstico (predominantemente) era destinado às mulheres. Portanto, essa divisão fez com que as diferenças biológicas entre homens e mulheres fossem manipuladas socialmente, em um processo que levou a uma situação de inferiorização e dominação do gênero feminino.

A subalternização da mulher e consequente imaginário de dominação masculina na sociedade contemporânea brasileira é resultado de comportamentos naturalizados e perpetuados dentro de padrões de fragilidade e/ou inferioridade da mulher. Este conceito de submissão feminina, conforme afirma a filósofa Judith Butler (2003), foi forjado no determinismo biológico existente na ideia de sexo, onde o sujeito nasceria homem ou mulher e suas diferentes experiências e lugares na sociedade seriam determinados naturalmente de acordo com o sexo com o qual nasceu, colaborando com uma organização de separação de atividades entre os gêneros.

O conceito de gênero surge para afirmar que as diferenças sexuais não são, por si só, determinantes das diferenças sociais entre homens e mulheres, mas são significadas e valorizadas pela cultura de forma a produzir diferenças que são ideologicamente afirmadas como naturais. Butler (2003, p.26), afirma ainda que gênero é “uma categoria construída a partir das práticas, discursos e vivências individuais dentro da sociedade”. Assim, esta categoria constitui-se como um marcador que fornece elementos para desconstruir e repensar a identidade negativa definida para as mulheres, fruto de relações de poder que alimentam e mantêm esse segmento, em particular, em situações de desvantagens nos mais variados ambientes, seja no educacional, político, cultural, dentre outros.

Várias mudanças ocorreram na organização das sociedades, dentre elas, as de ordem econômica, política e cultural, as quais têm provocado movimentos de rupturas, descontinuidades e impulsionado alterações significativas na dinâmica das relações sociais; redimensionando, assim, o viver em sociedade. Dentre as pessoas que transformaram sua forma de viver estão as mulheres, que devido às novas configurações sociais no mundo do trabalho e da educação, passaram a ocupar postos em diferentes setores. Abriram-se, assim, novos espaços de atuação e discussão impulsionados também pela atuação dos movimentos feministas. Esta nova configuração está relacionada, dentre outros fatores, a um aumento expressivo da inserção das mulheres nos ambientes escolares. Hoffmann e Leone (2004, p.38) verificaram que a desigualdade de gênero no mercado de trabalho, onde exige-se dessas mulheres maiores competências e responsabilidade, fizeram com que elas investissem em níveis de capacitação e escolarização maiores. Vale ressaltar que a realidade descrita acima não condiz com a de parte da população de mulheres negras brasileiras, que devido a escolarização tardia e ao racismo ocuparam postos de trabalho menos valorizados e que continuam a reproduzir um padrão de ocupação no mundo de trabalho, fazendo com que elas permaneçam em determinados nichos ocupacionais, como, por exemplo, o de empregada doméstica.

Segundo o boletim do DIEESE (2022, p. 2), “são visíveis as dificuldades que as mulheres negras enfrentam no mercado de trabalho”. O referido relatório mostra que no segundo trimestre de 2022, elas vivenciavam taxa de desocupação 13,9%, maior do que a de homens negros (8,7%), de mulheres não negras (8,9%) e de homens não negros (6,1%). Esse mesmo relatório mostra que entre as mulheres negras, 16,4% ocupavam postos nos serviços domésticos. 12,6% delas eram trabalhadoras domésticas sem carteira e 3,7% com carteira; 21,1%, trabalhavam por conta própria; e 10,8% eram assalariadas sem carteira. No total, quase metade (47,3%) das mulheres negras trabalham sem proteção trabalhista alguma. O boletim também mostra a discrepância entre os rendimentos das mulheres negras e o restante da população; naquele mesmo período, enquanto o homem branco recebeu R\$ 3.708 e a mulher branca, R\$ 2.774, a trabalhadora negra ganhou, em média, R\$ 1.715, e o homem negro, R\$ 2.142, considerando a mesma função exercida. Esses números indicam que a mulher negra recebeu 46,3% a menos do rendimento recebido pelo homem branco, em 2022.

A população negra representa 56% da população total do Brasil, segundo dados do IBGE; desse percentual, mais da metade é constituída por mulheres, correspondendo a 54%, e comparando os dados de trabalho com o número de mulheres negras na população, percebe-se a cruel manifestação da dupla discriminação que as impactam, fazendo com que as mesmas, uma vez vitimadas pelo racismo e sexismo, se deparem com postos de trabalhos inferiorizados.

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - PNAD (IBGE, 2019), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, mostram que a taxa ajustada de frequência escolar líquida (que considera a frequência apenas ao nível de ensino adequado à faixa etária ou a conclusão dessa etapa) ao ensino superior de mulheres negras entre 18 e 24 anos é de 22,3%, quase 50% menor do que a registrada entre mulheres brancas (40,9%) e quase 30% menor do que a taxa verificada entre homens brancos (30,5%). Essa realidade indica que para as mulheres negras, ainda persistem dificuldades em acessar o ensino superior, apesar das mulheres, de um modo geral, estarem terem ampla vantagem em relação ao acesso ao ensino superior do que os homens, principalmente no que se refere a ocupação de vagas.

Mesmo que os dados do Censo Escolar 2020 (BRASIL, 2021) não mencionem a cor/raça em relação ao gênero nos seus relatórios, eles nos mostram que do total de 1,8 milhão de matrículas do ensino técnico de nível médio, 59,6% são de estudantes do sexo feminino. E que existe um relativo equilíbrio entre o número de matrículas de brancos e de pretos/pardos, representando, respectivamente, 47,4% e 51,5%. Os números indicam que as mulheres negras conseguem, mesmo ainda diante da presença dos marcadores de gênero e raça, estarem presentes nos diversos níveis de ensino, em especial o superior e o técnico. Não obstante, os

números assinalam as condições de desigualdades em diversas esferas sociais, notadamente no mercado de trabalho, campo no qual essas discrepâncias se traduzem nos baixos salários recebidos por elas e nos desprestigiados postos de trabalho que as mesmas ocupam.

Através do determinismo social que atravessa os corpos negros e principalmente os corpos de mulheres negras, os estudos sobre elas perpassam uma história de sacrifício, pobreza e de várias formas de desvantagens em relação até mesmo ao homem negro. A vida dessas mulheres é demarcada por preconceito, discriminação, exclusão social, ressaltando ainda que é sobre a mulher negra que recai todo o peso da herança colonial, no qual o sistema branco patriarcal apoia-se solidamente baseando-se na prática do que herdou do sistema escravista, conforme afirma Gonzalez (1984).

Há muito tempo já ecoavam nas vozes de mulheres negras questionamentos sobre o seu local de pertencimento dentro dos movimentos feministas, muitas vezes ocupando, ao mesmo tempo, uma espécie de vácuo, um não-lugar. Estudiosas do pensamento feminista do Brasil e dos Estados Unidos, como Lélia Gonzalez (1984), Sueli Carneiro (2003), bell hooks¹ (2015), Angela Davis (1981), dentre outras, têm denunciado a falha do movimento feminista ao negligenciar as diversas vozes dentro do grupo, silenciando questões que atingem diretamente as mulheres racializadas. Elas denunciavam que aquele movimento se concentrava somente na compreensão dos papéis sociais e sexuais atribuídos ao homem e à mulher branca, negligenciando dessa forma os problemas que atingiam diretamente as mulheres negras. E isso vem do fato do mito de que as opressões de gênero eram vivenciadas de forma igual por todas as mulheres, desconsiderando a pluralidade de existências e as diversas formas de opressão às quais as mulheres negras eram submetidas.

Essa invisibilidade da mulher negra, assim como em vários outros campos da sociedade, também é observada no ambiente escolar. A começar pela pouca ou falta de representatividade e ocupabilidade dessas mulheres naqueles espaços em cargos de poder, como por exemplo, como professora, ou diretora, ou nas representações positivas dos livros didáticos, em posição de subalternidade e inferioridade nas quais elas foram frequentemente retratadas. E hoje, ao aprofundar pensamentos e lembranças da escola, consigo assimilar que essa falta está relacionada ao racismo. Diante disso, entender a dinâmica das inter-relações de gênero, raça e escolaridade é fundamental para identificar, e agir para a superação de históricas desigualdades. Sendo assim, a análise que proponho com este trabalho ancora-se no entendimento de que o cruzamento das categorias raça, gênero e escolaridade ajuda a

¹ Seu nome é grafado em letras minúsculas no corpo do texto por se tratar de pseudônimo de Gloria Watkins. Todavia, para indicação de fonte e referência, seguimos a norma acadêmica.

compreender se há algum impacto na educação profissional e quais são as consequências desse impacto no grupo estudado.

No atual contexto, a necessidade de pesquisar as relações de gênero na educação profissional, particularmente quando o gênero se cruza com a condição racial e com a classe social se faz importante, pois como afirmam Patrícia Freitas e Ângela Souza (2021, p.1), a “Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, sob o pretexto de formar profissionais racionais e objetivos para as indústrias, enfatiza os conhecimentos técnicos em detrimento de conhecimentos humanos”; com isso é de grande valia a abordagem de tais temáticas naqueles espaços onde são colocadas em segundo plano.

A fim de colaborar com as discussões na literatura sobre o tema, o estudo abordará a realidade de mulheres autodeclaradas negras em cursos técnicos ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, *campus* Sobral. Este será o *lócus* para a presente pesquisa, uma vez que se percebe a necessidade de pesquisar como se dá a presença destas mulheres naqueles espaços no contexto da construção de sua identidade, levando em consideração as relações que perpassam as questões de gênero e raça.

Diante disto, a motivação pelo tema surge tanto a partir do conhecimento contextual macro, construído por meio da literatura das áreas de estudo em questão e das estatísticas, quanto a partir das inquietações pessoais e profissionais enquanto sujeito participante do processo ensino-aprendizagem, não podendo ficar alheio à realidade social na qual estou inserido. Assim, um olhar crítico de como as questões das relações étnico-raciais e de gênero são tratadas no ambiente escolar, em especial na educação profissional, a partir das falas das mulheres, alunas do curso, poderá fornecer elementos para o debate e auxiliar no combate aos preconceitos de gênero e raça/cor.

Para tanto, direcionaram à investigação as seguintes indagações: a) Quais percepções as alunas negras têm sobre a sua presença num curso técnico? b) Que influências elas receberam na escolha de um curso técnico? c) Como as questões raciais e de gênero repercutem na formação profissional e na vida dessas alunas? d) Essas mulheres experienciam o racismo e o sexismo? Se experienciam, quais estratégias elas utilizam para romper com as formas de ser de subalternização do sujeito e assim apoderar-se como cidadãs? e) O ambiente escolar contribui para o desenvolvimento das identidades e afirmação do pertencimento étnico dessas alunas?

Na tentativa de elucidar essas questões, a investigação acerca da presença da mulher negra na educação profissional decorre por acreditar que dialogar com as questões de gênero com estas mulheres fortalece as críticas à masculinidade hegemônico-colonial que produz bases de dominação e violência sobre aqueles corpos, agravando-se por meio de marcadores étnico-

raciais. Portanto, a hipótese é que apesar de experienciar desafios no processo ensino-aprendizagem ancorados nas questões de gênero e raça numa instituição de Educação Profissional e Tecnológica, as estudantes negras dos cursos técnicos do IFCE podem consolidar novas práticas discursivas sobre o seu fazer no mundo.

De forma geral, a pesquisa objetiva **analisar** a presença da aluna negra em cursos técnicos IFCE *campus* Sobral, considerando a dinâmica das relações sociais de gênero e raça construídas em seus percursos formativos e no ambiente escolar.

Assim, delimitamos objetivos específicos para auxiliar na pesquisa:

i) **caracterizar** as relações cotidianas de mulheres negras dentro e fora dos espaços de sociabilidade na educação profissional;

ii) **refletir** a interseccionalidade das relações de gênero e raça em cursos técnicos ofertados pelo IFCE *campus* Sobral, com ênfase nos processos educacionais de mulheres negras;

iii) **identificar** possíveis ações da instituição no que concerne às questões de gênero e raça;

iv) **elaborar** um produto educacional, na estrutura de uma revista eletrônica, com conteúdo sobre relações étnico-raciais e de gênero para a educação profissional.

Esta pesquisa justifica-se pelo fato de que os estudos sobre mulher negra, não é uma simples questão de acréscimo de conteúdo, ele representa a inclusão de uma discussão que retira a mulher negra da posição inferiorizada que ocupa na história, graças à opção ideológica dada ao assunto, que ignora a realidade política e social contemporânea dessas sujeitas, colocando-as como protagonistas de sua história. Compreendendo, pois, como se dá a ocupação do espaço escolar por mulheres negras numa sociedade marcada pelo sexismo e racismo e os sentidos que elas dão à escola, principalmente a de formação técnica que é tradicionalmente considerada como espaço masculino, na promoção de práticas que favoreçam a autonomia e fortaleçam sua identidade provocando, com isso, um reforço positivo na sua vida acadêmica. Para isso, fundamentou-se nos estudos de Judith Butler (2003), Joan Scott (1995), Guacira Lopes Louro (1997), Patricia Hill Collins (2016), Nilma Lino Gomes (2017), Sueli Carneiro (2011), bell hooks (2018), Lélia Gonzalez (2020).

Este estudo está organizado em quatro capítulos. Além desta introdução, onde abordou-se o tema, o problema, as questões de investigação, os objetivos da pesquisa e a justificativa para desenvolvimento do estudo, bem como das considerações finais e elementos pré-textuais.

No **primeiro capítulo** apresento o embasamento teórico, no qual procuro delinear conceitos centrais para a compreensão do tema em estudo, o qual está estruturado em quatro

subseções, vale ressaltar que as bases teóricas das categorias gênero, raça e educação profissional são os principais fios condutores das reflexões e posterior análises dos dados obtidos. Com base nisto, na **primeira subseção** abordo o conceito de gênero e os desdobramentos teóricos e políticos de sua utilização, levando em conta a contribuição desse marcador que atrelado a raça promove a invisibilidade da mulher negra na sociedade brasileira, em especial na educação; assim, discute-se a construção dessa invisibilidade por intermédio de um processo de invisibilização de identidades, perpassando também os processos de empoderamento que auxiliam na afirmação dessas mulheres dentro da sociedade. Na **segunda subseção discuto** primeiramente algumas noções de trabalho, passando por uma análise sobre a mulher negra no mercado de trabalho, procurando ancorar essas explicações no sistema de dominação racista e patriarcal. Apresento também, em linhas gerais, a presença da mulher negra ao longo da história da educação profissional e tecnológica a nível nacional e local. Na **terceira e última subseção, reflito** sobre a questão das ações afirmativas para a população negra e em especial para as mulheres negras no âmbito do IFCE, detalhando como se concretiza as ações desenvolvidas por intermédio das políticas públicas.

No **segundo** capítulo apresento as escolhas teórico-metodológicas para a pesquisa, sendo de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. Como os instrumentos de coleta de dados acataram-se, em um primeiro momento, a aplicação de um questionário *on-line* e em um segundo momento, entrevistas semiestruturadas cujo propósito foi conhecer as trajetórias das alunas e ampliar os entendimentos sobre as questões investigadas. A interpretação dos dados das entrevistas está ancorada no referencial teórico e o tratamento aplicado ao material deu-se através da análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011). Utilizou-se o software IRaMuTeQ (RATINAUD, 2009), versão 0.7 alpha 2, para subsidiar o tratamento dos dados durante a análise qualitativa.

No **terceiro capítulo**, referente à análise e interpretação dos dados, apresento as participantes da pesquisa, suas percepções e entendimentos sobre os temas abordados neste trabalho. A partir disso, realizo algumas considerações e ponderações sobre as condições de inserção da mulher negra na educação profissional e tecnológica, a partir das falas das estudantes do *campus* Sobral.

No **quarto capítulo** destaco o produto educacional elaborado, o qual tem como objetivo de expandir e socializar informações relevantes voltadas para a promoção da educação para as relações étnico-raciais e de gênero na educação profissional.

Por fim, traço as considerações finais desta pesquisa, relacionando os resultados das análises aos objetivos alcançados e, enfim, destacando as principais possibilidades de

contribuições deste estudo e de seu produto educacional, que ensejam auxiliar na compreensão dos aspectos contidos nas relações étnico-raciais e de gênero na educação profissional ancorados nas falas de estudantes negras, visando, com isso, denotar avanços nas discussões sobre a luta contra as desigualdades raciais e sociais no meio acadêmico.

CAPÍTULO I – AS RELAÇÕES ENTRE GÊNERO, RAÇA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

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.

Lélia Gonzalez (1984)

Aqui serão apresentadas algumas considerações sobre gênero, raça e a inter-relação destes com a Educação Profissional. Cabe ressaltar que, antes de apresentar qualquer pressuposto teórico sobre o tema, ao adotar como recorte nesta pesquisa as mulheres, não significa que falar sobre gênero é, simplesmente, falar sobre mulheres, muito embora estes estudos tenham começado por elas e para elas. Gênero, nesta pesquisa, trata-se de uma categoria relacional de poder, construída socialmente e que caminha para além de uma expressão corporal biológica do sexo. E articular gênero a raça ao analisar a inserção de mulheres negras na educação profissional, significa entender indubitavelmente sobre o processo de produção do racismo e sexismo presentes em nossa sociedade.

1.1 Gênero e Raça: formulações conceituais para um olhar interseccional sobre mulheres negras

A divulgação da recente notícia sobre a retomada de poder em Cabul, capital do Afeganistão, pelos fundamentalistas islâmicos do Talibã em agosto de 2021, deixou o mundo atônito e a se perguntar como serão os direitos das mulheres naquele país daqui para a frente. A história recente nos lembra que quando aquele grupo esteve no poder, entre 1996 e 2001, os direitos das mulheres afegãs foram severamente restringidos; elas ficaram proibidas de trabalhar ou estudar, as acusadas de adultério eram açoitadas e apedrejadas até a morte, códigos de vestimentas era/são impostos a elas. Embora os processos ocorridos no Afeganistão não sejam idênticos aos do Brasil e as formas de tratar as mulheres sejam diferentes, este fato ocorrido em outro país, com outra cultura, nos mostra que as questões que envolvem gênero não são um problema local, mas global. No entanto, é importante compreender como cada cultura trata as mulheres e assim, contribuir com possíveis mudanças. Esta ressalva serve para entender que o Afeganistão não é um ‘ponto fora da curva’ e que o Brasil também está inserido nesta curva quando, por exemplo, há pouca ou inexpressiva participação delas na política ou

ao verificar os dados alarmantes de feminicídio.

Com relação a este último exemplo, o Atlas da Violência 2021 (CERQUEIRA et al., 2021, p. 38) mostra que em 2019, “3.737 mulheres foram assassinadas no Brasil”. Este dado inclui tantas circunstâncias em que as mulheres foram vitimadas em razão de sua condição de gênero feminino (35,5%), como também em dinâmicas derivadas da violência urbana, como roubos seguidos de morte e outros conflitos. Os dados mostram também que, em termos absolutos, 66% das mulheres assassinadas no Brasil eram negras; 2,5% desses assassinatos correspondem à taxa de homicídios de mulheres não negras e 4,1% de mulheres negras. Isso quer dizer que o risco relativo de uma mulher negra ser vítima de homicídio é 1,7 vezes maior do que o de uma mulher não negra, ou seja, para cada mulher não negra morta, morrem 1,7 mulheres negras.

Podemos perceber que em diferentes momentos históricos, em diversas partes do mundo, as mulheres passaram e passam por processos discriminatórios, processos estes baseados num determinismo biológico, onde qualidades e traços de temperamento são atribuídos de modo diferentes a homens e mulheres e utilizados para delimitar os espaços de atuação desses indivíduos. A forma como a sociedade identifica e define esses traços resultou na naturalização de desigualdades fundamentadas no gênero e retroalimentadas por práticas e experiências vivenciadas e perpetuadas ao longo do tempo. a antropóloga Adriana Piscitelli (2009, p. 118), afirma que “ao serem considerados como algo inato, supostamente “natural”, esses traços passam a delimitar o que é ser homem e mulher na sociedade”. Logo, os arranjos que se deslocam para as fronteiras dos comportamentos sexuais tidos como adequados seriam inexistentes, ou ao menos, seriam redirecionados ao sistema binário homem-mulher.

Muito difundida nas décadas de 1920 e 1930, a ideia dos papéis sociais condicionados ao sexo valida a noção de que homens e mulheres desempenham papéis biologicamente diferentes numa dada sociedade. As diferenças entre o que é tido como feminino e masculino informam as personalidades consideradas apropriadas para homens e mulheres e as ideias sobre as tarefas que uns e outras devem desempenhar, pois temos sido impelidos a pensar a relação homem-mulher como uma relação de dominação-submissão, sendo está a única forma de relação entre esses elementos.

Em alguns poucos espaços sociais, as mulheres fazem destes ambientes um local de resistência e exercício de poder, que pode dar-se em várias direções, considerando que os sujeitos são múltiplos, modificando assim as relações existentes dentro desse binarismo, conforme afirma a doutora em Educação Guacira Louro (1997). Nesse sentido, com o passar do tempo notamos a resistência das mulheres em não aceitar a relação de dominação imposta

em diversos ambientes da sociedade. Portanto, pode ser utilizada como um conceito pelo qual se permite mapear as relações de gênero e as disputas sociais a elas relacionadas. Permite-se também reconhecer as estratégias adotadas por mulheres para se posicionarem em determinado espaço social, além de se combater a visão determinista do gênero feminino subordinado ao masculino.

Mas afinal, o que é gênero? O conceito de gênero, no sentido político que se conhece na atualidade, está intimamente ligado ao movimento feminista, principalmente aquele iniciado nos anos 1960, na chamada “segunda onda” do feminismo branco (PISCITELLI, 2009). Para além das reivindicações de poder de voto, independência econômica, controle sobre o próprio corpo, as estudiosas das ciências humanas e as militantes do movimento feminista anglo-saxãs preocupavam-se com a condição da mulher branca diante às desigualdades sociais e políticas em relação ao homem branco, em um movimento que refletiu a necessidade de transcender as explicações deterministas que justificavam a hierarquia entre homens brancos e mulheres brancas diante das diferenças biológicas (LOURO, 1997).

Em 1975, no ensaio *O tráfico das mulheres: notas sobre a economia política do sexo*, a antropóloga estadunidense Gayle Rubin explorou questões em torno do que chamou “sistema sexo-gênero”; estimulando com isso a difusão do conceito de gênero na década seguinte. Segundo a autora, esse sistema “é o conjunto de arranjos através do qual uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana.” (RUBIN, 1993, p.3). Ancorada nas formulações da “teoria do parentesco” do antropólogo francês Lévi-Strauss (1908-2009), a autora afirma que a divisão social do trabalho, ao instituir funções diferenciadas a homens e mulheres, situa e explica a opressão das mulheres dentro dos sistemas sociais. Essa construção sociocultural de gênero, onde cristaliza-se e naturaliza-se a definição do que é ser homem ou mulher nas estruturas sociais, traz a falsa impressão de que tais comportamentos são inatos ao sexo e, portanto, não podem ser modificados.

Joan Scott escreveu no final da década de 1980, um artigo intitulado *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Apoiando em estudiosos como Jacques Derrida (1930-2004) e Michel Foucault (1926-1984), este artigo é considerado um marco nos estudos sobre gênero; nele a autora apresenta novos entendimentos na concepção de gênero, onde considera a categoria como analítica e não apenas descritiva das relações entre os sexos. Para Scott (1995, p.20), gênero é definido a partir de duas proposições: “(i) como um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, e (ii) como uma forma primária de dar significado às relações de poder.” Para a autora, gênero é a organização social da diferença sexual percebida, onde se estabelecem distribuições de poder,

controle ou acesso diferencial aos recursos materiais e simbólicos disponíveis, desse modo, o gênero aparece como um princípio de classificação categorizando e hierarquizando o universo circundante em termos de sexo.

A autora (1995), visando rejeitar um determinismo biológico implícito no uso do termo gênero, nos diz que através da simbologia presente nas relações hierárquicas que posicionam as diferenças entre os gêneros o conceito serve, assim, como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política, fazendo com que gênero não seja uma categoria fixa. Dessa forma, autoras como Scott abriram caminho para que se pudesse ir além daquele “paradigma das identidades de gênero” ao apontar para a necessidade de se relacionar gênero não somente a sexo, mas também a elementos como classe, raça/etnia e qualquer processo social que vise à igualdade política e a justiça social.

Através de uma visão pós-estruturalista, a filósofa Judith Butler deu sua contribuição para o debate a partir da publicação de *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*, em 1989. Para a autora (2003) gênero é um meio discursivo, um conjunto de atos reiterados no sentido de regular a sexualidade, seguindo padrões heterossexuais construídos para simularem uma aparência de natureza. Ela sinaliza para a importância das reflexões sobre gênero numa abrangência interseccional das múltiplas formas de identidades, e que é importante questionar gênero sob uma perspectiva política enquanto instrumento de poder para a superação da heteronormatividade. Com isso, propõe a desnaturalização do sexo e afirma que tanto o gênero quanto o sexo são constituídos socialmente, “se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra, de um sexo desta ou daquela maneira” (BUTLER, 2003, p.26). Ela percebe que dentro da construção da categoria de gênero a presença do sexo é marcante, e em outras palavras; o sexo também é uma categoria sociocultural e construído ao lado do gênero, que é uma categoria erigida a partir das práticas, discursos e vivências individuais e coletivas dentro da sociedade.

Butler (2003) vai contestar a própria construção do par binário sexo/gênero. A autora critica o fato de que o gênero só pode ser compreendido em relação a um outro significado oposto; em outras palavras, o gênero feminino, por exemplo, só existirá como oposto do gênero masculino. Para ela, esta regulamentação binária da sexualidade suprimiria a “multiplicidade subversiva” de uma sexualidade, declarando apenas duas maneiras de se vivenciar esta sexualidade, por exemplo. Para longe disso, o gênero não é algo que está acabado, estando constantemente em construção através do tempo, sendo assim um fenômeno inconstante e contextual.

Guacira Lopes Louro (1997, p.23) afirma que no Brasil, “será já no final dos anos 80

que, a princípio timidamente, depois mais amplamente, feministas passarão a utilizar o termo gênero.” Corroborando com as ideias dos estudos feministas pós-estruturalistas, a autora vai nos falar que as identidades de gênero e sexuais são construídas dentro das relações sociais, fazendo com que a significação entre elas seja mais complexa e distinta do que a oposição entre dois extremos, ou seja, que os gêneros estão intimamente ligados, se construindo sejam através de mecanismos de repressão (como usualmente vemos), seja pelo modo de agir, de ser e estar.

Gênero, também é entendido por Louro (1997) como constituinte da identidade das pessoas. Assim, as relações de gênero estão intimamente ligadas às identidades, estas não são fixas ou permanentes e que podem até mesmo serem contraditórias. Os sujeitos se constroem como masculino e feminino a partir de símbolos, significados, representações, discursos e práticas que comumente se entrelaçam nas relações sociais, pautando suas formas de ser e estar na realidade em que estão. E dentro dessas relações, os sujeitos diferentes devem ser considerados de forma equivalentes. Ao estarem imersos em categorias ou marcadores tais como classe, raça, gênero, sexualidade "não podem ser tratados como “variáveis independentes”, porque a opressão de cada uma delas está inscrita no interior da outra e é constituída e constituinte da outra". É preciso também que o entendimento das relações generificadas seja tomado de forma a abarcar não só a relação homem-mulher, mas várias construções de relações possíveis que estão inseridas na sociedade, “teremos de ser capazes de um olhar mais aberto, de uma problematização mais ampla (e mais complexa), uma problematização que terá de lidar, necessariamente, com as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia” (LOURO, 1997, p.64-65).

Vale ressaltar que existem, para fins de conhecimento, outras formas teóricas de pensar o gênero. Pensadoras feministas negras em África e em diáspora argumentam que o conceito de gênero, lançado pelo feminismo branco, não dá conta de uma análise contextualizada de todas as mulheres. Elas também refutam o conceito de gênero binarista, dentro dos padrões dos estudos ocidentais que se propõe (homem/mulher) e depende do contexto social em análise. Segundo a cientista social e professora nigeriana Oyèrónké Oyěwùmí (2004, p.2), nesses estudos, o termo gênero é utilizado como meio para compreender a subordinação e opressão das mulheres em todo o mundo, utilizando-o como designador de ‘homem’ ou ‘mulher’. O conhecimento ocidental enquanto modelo hegemônico e universal, torna a academia um espaço europeizado, composto majoritariamente por sujeitos únicos, como homens brancos. O movimento feminista ao forjar o conceito de gênero, embora combata uma hegemonia masculina, acaba colaborando na reprodução de outras violências, como o racismo

ao desconsiderar a existência de outras formas de expressão de gênero, como as das mulheres negras.

No caso africano, Oyěwùmí (2004) enfatiza a importância de se falar sobre África a partir de África. A autora traz alguns exemplos de como a sociedade Iorubá do sudoeste nigeriano mantém suas relações hierárquicas e percebe que algumas delas se dão por idade e não por gênero. Ela demonstra assim, que não é possível estudar realidades que não se organizam como o modelo ocidental de família nuclear pela forma proposta pelo feminismo hegemônico, a partir de categorias generalizadas como ‘homem’ e ‘mulher’.

Estudos realizados sistematicamente nos últimos anos sobre as lutas das mulheres pela conquista de seus direitos, especificamente das mulheres negras e suas presenças em diversos espaços têm ancorado a categoria de interseccionalidade como elemento dessa trajetória no pensamento feminista negro.

A jurista norte-americana Kimberlé Crenshaw (2002) propõe que, assim como é verdadeiro o fato de que todas as mulheres estão, de algum modo, sujeitas ao peso da discriminação de gênero, também é verdade que outros fatores tais como classe, raça, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual pesam na forma como vários grupos de mulheres, dentre eles as de mulheres negras, vivenciam a discriminação. A autora formula o conceito de interseccionalidade ancorado na raça e no gênero, levando em consideração o contexto de ações afirmativas e de discriminação persistente nos Estados Unidos da América. Ela nos ensina que as desigualdades relacionadas à classe, gênero ou raça não são simplesmente possíveis de hierarquização e é a interação dessas categorias que atuam na produção e manutenção das desigualdades.

Kimberlé Crenshaw (2002, p.180) mostra que para resolver o problema da invisibilidade da mulher negra quanto aos processos de exclusão e marginalização, “não basta incluí-las em uma já estabelecida estrutura de análise é preciso que o racismo e o sexismo sejam pensados conjuntamente, garantindo uma maior compreensão da subordinação que é imposta às mulheres negras”.

Patrícia Hill Collins (2019, p.17) também ressalta a necessidade de se considerar raça, classe e gênero como categorias conectadas nas análises das relações sociais, a autora ressalta que a interseccionalidade pode ser uma ferramenta analítica útil para pensar e desenvolver estratégias para a equidade. Assim, a referida ferramenta é utilizada como uma “forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas” ao investigar como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade.

A própria Collins (2017) vai tecer críticas ao modo como o termo vem sendo empregado pela comunidade acadêmica. A autora mostra que muito antes de ser “cunhado” por Kimberlé Crenshaw no artigo *Mapeando as margens: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres não-brancas*, escrito em 1991, já era parte do fazer de um grande número de pessoas e grupos que militavam por acesso a direitos e pela eliminação de desigualdades sociais. A autora relata que ao ser transportado para a academia o termo vem perdendo o sentido de ser, pois sua compreensão foi afastada do movimento social como uma forma de pesquisa prática.

O termo carrega muito mais que isso, ele carrega as ideias do feminismo negro para os estudos de raça, classe, gênero de mulheres negras politicamente ativas, como por exemplo; as ideias de Angela Davis em *Mulheres, Raça e Classe* (1981), Audre Lorde no clássico *Irmã Outsider* (1984), dentre outras. Elas deram uma visão clara da inter-relação das estruturas no desenvolvimento da interseccionalidade como projeto de conhecimento. Para não se perder no sentido, Collins (2017) sugere que a interseccionalidade seja tratada como uma construção social e não como uma teoria de verdade desvinculada das preocupações de justiça social, ela é muito mais ampla que isso e não meramente mais um campo acadêmico.

Vale ressaltar que o termo esteve, de certa forma, presente nas produções de feministas negras brasileiras, como Sueli Carneiro (1995; 2003) e Lélia Gonzales (1984), que apesar de não trabalharem com o conceito em si, trabalham com muitas das premissas que o antecedem. As discussões desenvolvidas por elas, tanto na academia quanto nos movimentos sociais, tornaram visível a busca por articular gênero, raça e classe de modo crítico. Nas décadas de 1970 e 1980 muitas mulheres negras já denunciavam a dupla discriminação que sofriam, pois, atravessadas pelo machismo e pelo racismo elas não se sentiam representadas pelo feminismo tradicional e dentro do movimento negro se viam envoltas pelo machismo, ao limitar o depor de decisão dessas mulheres bem como desconsiderando suas pautas.

Assim é preciso ter em mente que ao considerarmos o conceito de gênero, estamos adotando uma perspectiva que desconstrua a fixidade das ideias de feminilidade e masculinidade, bem como a hierarquia contida nas relações entre os gêneros, para isso é preciso olhar para outros eixos da estruturação social entendendo que são tão importantes quanto o gênero na construção das relações de poder. Propor pensar gênero como categoria analítica articulada à raça na educação profissional é pensar a educação como processo formativo e a escola como espaço onde múltiplas diferenças se articulam e interagem, constituindo aspectos positivos de empoderamento e liberdade.

A raça, enquanto marcador social da diferença estabelecida por cor, cultura, traços

fenotípicos, etc, é empreendida aqui na sua dimensão social e política e não relacionada ao conceito biológico de raças humanas usado em contextos de dominação. Este conceito político de raça é o mais adequado “pois desenvolve-se não apenas a partir de elementos da identidade étnica de determinado grupo, mas também em razão dos aspectos físicos possíveis de serem observados na estética corporal de pessoas desse grupo”, conforme salienta Nilma Lino Gomes (2005, p. 45). A autora complementa que a forma como a raça opera em nossa sociedade está atrelada ao racismo e este vai se propagando e invadindo as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais dos negros, fazendo com que consiga dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação na nossa sociedade. Kabengele Munanga (2006) concorda com Nilma Lino Gomes ao afirmar que o conteúdo da raça é social e político e que o conceito existe na cabeça de todos, sejam racistas ou suas vítimas. De acordo com esse autor o problema não está na negação das diferenças ou na erradicação da raça, mas sim na diferença fenotípica por ela simbolizada pelas práticas racistas.

Não podemos negar que a raça tem uma operacionalidade na cultura, na vida social e na construção de uma sociedade. Como apresentado anteriormente, as feministas negras norte-americanas, incomodadas com a uniformidade do movimento, começaram a questionar e exigir que as pautas fossem estendidas e englobasse mulheres negras, pobres, lésbicas, ou seja, os outros sujeitos ali presentes. Como uma das percussoras deste movimento de “ruptura” podemos citar a professora, escritora e ativista negra norte-americana bell hooks. no contexto dos Estados Unidos, hooks (2015) afirma que os problemas e dilemas de donas de casa brancas da classe privilegiada eram preocupações reais, porém não eram questões políticas urgentes da maioria das mulheres negras, estas estavam preocupadas com a sobrevivência econômica e a discriminação racial. A autora sustenta que o “vínculo comum entre todas as mulheres não é forjado pelo sexismo, pois a raça e a classe estabelecem largas diferenças no *status* social, na qualidade e no estilo de vida das mulheres que prevalecerão com relação às experiências compartilhadas” (hooks, 2015, p.196). Assim, a autora afirma que o movimento feminista nasce de experiências somente vivenciadas por mulheres brancas entediadas em seus lares e que as preocupações delas não eram a da maioria das mulheres, tais como mulheres pobres, não-brancas, solteiras lésbicas, sendo que estas estavam mais preocupadas com sua subsistência econômica, a discriminação étnica e social, dentre outras.

Corroborando com as ideias de hooks, a filósofa e ativista Angela Davis (1969) também afirma que a discussão de gênero é importante, mas não é o ponto central. Para ela, qualquer debate social precisa pensar o lugar da mulher negra. Assim, concebia a questão de gênero não somente com base em perspectiva feminista, mas de pensar a mulher negra como pessoa

histórica dentro das categorias gênero e raça. Tomando essa consciência, mulheres negras brasileiras também começaram a se mobilizar e ir contra a unificação no movimento. As questões levantadas por elas eram muito semelhantes às identificadas nos Estados Unidos. Elas denunciavam a inserção precária no mercado de trabalho, o controle dos seus corpos (sobretudo a esterilização sem consentimento a que eram submetidas) e a sexualização.

Partindo dessa abordagem interseccional, Lelia Gonzalez (1984, p.224) afirma que “a mulher negra está envolta em múltiplas formas de opressão e dominação articuladas ao processo colonial, que são persistentes e duradouras e naturalizam as hierarquias sociais”. Nesta visão a mulher negra sofre uma discriminação tríplice: social, racial e sexual. No caso específico das mulheres negras, sabe-se que desde o Brasil-colônia, elas estão envoltas numa prática política e social que as colocam em uma condição marginal. Nesse contexto, de um lado estava a mulher branca vista como dona de casa e do outro a mulher negra, atuando de modo semelhante ao homem, muitas vezes no trabalho pesado fora e dentro dos casarões, num papel ativo na sociedade. Nesta visão, não foi delegado à mulher negra o local de fragilidade e cuidado, ela foi vista como um ser que consegue sobreviver por si só.

As problemáticas ligadas à identificação na pessoa negra com a raça foram fortemente influenciadas pelas teorias raciais europeias e norte-americanas vigentes no Brasil nas primeiras décadas do século XX e que começaram a se estabelecer no final do período e início da República. O sistema foi pensado para que a(o) negra(o) não aceitasse a sua cor. No período pós-abolição uma das teses racistas mais difundidas e que contribuiu para essa não-aceitação foi a da mestiçagem. O professor Kabengele Munanga (2008) destaca em sua obra, *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra*, que a mestiçagem foi um mecanismo criado para atingir o branqueamento da população brasileira, a fim de dividir negros e mestiços, para aliená-los em seus processos de identidades. Ele afirma que a mestiçagem se enquadra na perspectiva do branqueamento e que durante muito tempo foi intensamente “incentivado”, a fim de exterminar a população negra brasileira. Por outro lado, em seu efeito reverso, a mestiçagem, consequentemente, influenciou, e ainda influencia, a autovalorização e a autoconscientização de negros e negras.

Essa mistura e a ideia de ser branco revelam a dificuldade que encontramos em nomear ou constituir identidades negras na sociedade brasileira, pois “os conceitos de negro e de branco tem um fundamento étnico-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico” (MUNANGA, 2004, p. 52). A identidade precisa ser compreendida como um processo, ela não é espontânea. Munanga (2008, p.11) nos mostra que uma autodefinição e sua correspondente autoidentificação do negro precisa de uma nova ideologia que ajude a promover a consciência

na população negra brasileira, a qual “poderá também equipá-lo para resistir à tentação de ser mulato, poupando este último da ânsia de parecer branco.”

O branqueamento, como um conjunto de ideias e práticas sociais, vem cumprindo ainda hoje essa missão de obstaculizar a construção de nossas identidades étnicas. As ideias eugenistas, que se ancoravam no chamado determinismo biológico, disseminavam a crença na inferioridade da raça negra, para legitimar a mestiçagem e tornar cada vez mais a população brasileira branca. Incutiu-se em negros e negras a ideia que deveriam se identificar como brancos, tidos como superiores, para pertencerem à sociedade. Frantz Fanon (2008, p.95) em “Pele Negra e Máscaras Brancas” vai falar da rejeição do negro contra si mesmo “compactuando com o embranquecimento na tentativa de fugir de aspectos estereotipados de maneira negativa aqueles que não fossem brancos.” O autor ressalta ainda que se instaurou em homens e mulheres negros e negras um complexo de inferioridade o que irá influenciar até nas suas relações amorosas, onde leva a busca por sua inserção nos padrões de beleza e na sociedade ao escolher o branco para se relacionar. O casamento entra como suporte para que agora o olhar modulado para essas pessoas passe a ser mais ameno.

Gomes (2006, p.125) afirma que “o movimento de rejeição/aceitação construído socialmente pelo negro insere-se ainda em um universo mais amplo que incluem dimensões históricas, sociais, culturais, políticas e psicológicas”. E que a discussão sobre a identidade do negro brasileiro deve ser acompanhada de contextualização histórica desse grupo étnico/racial e da construção da memória.

Implica dizer que a identidade da pessoa negra, aqui em particular, a da mulher negra, foi e é constituída ao longo da sua vida e pode mudar conforme as experiências vividas, e ser ressignificada com o tempo. O processo de subjetivação identitária vivenciado pelas mulheres negras é de suma importância pois conduz um olhar voltado para si ao perceberem-se como negras. Viviane Weschenfelder e Elí Fabris (2019, p.11) afirmam que “identificar-se com a negritude e posicionar-se como mulher negra é um passo importante para a compreensão da desigualdade racial que insiste em exercer diversas formas de violência sobre essa população.” Conhecendo a si mesma, a mulher negra induz resistência contra as diferentes formas de exclusão produzidas tanto pelo sexismo quanto pelo racismo. Cabe ressaltar que esta identificação é complexa, pois existem diversos outros marcadores como a classe e o gênero que dificultam essa percepção.

A identidade da mulher negra está ligada diretamente às relações de poder relatadas anteriormente, estas fizeram com que elas construíssem uma identidade negativa sobre si mesmas, por isso é importante a ressignificação dessas identidades para que assim possam se

afirmar enquanto sujeitos que têm o poder de (re)construir sua própria história.

1.2. Empoderamento da mulher negra através da escolarização

O termo empoderamento, tão em voga atualmente, refere-se ao processo de emancipação de pessoas e grupos, em especial, relacionados às mulheres. Pode-se dizer que uma mulher empoderada é aquela que se firmou financeiramente, é independente e exerce influência na sociedade. Cecília Sardenberg (2018, p. 18) afirma que “o termo é usado amplamente por diferentes agentes e diferentes tradições de pensamento, com conotações e desdobramentos bastante divergentes.” A autora pensa em duas abordagens distintas, sob as quais se subsomem diferentes conotações do conceito de empoderamento; como “empoderamento na perspectiva liberal” e como “empoderamento para a libertação”.

A diferença entre essas duas abordagens, conforme a autora, é que a primeira entende o empoderamento como apenas um instrumento para o desenvolvimento, onde a ênfase é colocada no crescimento individual; enquanto a segunda enfatiza as articulações e organizações de mulheres e sua ação coletiva, visando o empoderamento como um instrumento para o desmonte das estruturas patriarcais. Sendo assim, o empoderamento está ancorado, para além de motivações pessoais, no desenvolvimento de forças sociais que garantam a libertação das mulheres das amarras da opressão de gênero patriarcal.

Segundo Joice Berth (2019), o empoderamento feminino deve visar a mudança social como rompimento processual tanto individual quanto coletivo, o processo de tomada de consciência, autonomia e autoestima e o rompimento com as estruturas de poder, promove, com isso, transformações no papel social da mulher a nível estrutural. Assim, trata-se de instrumento importante nas lutas emancipatórias de minorias sociais, sobretudo de cunho racial e de gênero:

É o empoderamento um fator resultante da junção de indivíduos que se reconstroem e desconstroem em um processo contínuo que culmina em empoderamento prático da coletividade, tendo como resposta às transformações sociais que serão desfrutadas por todos e todas. (Ibid., p. 37)

O empoderamento é um processo gradual, pois embora a pessoa esteja consciente acerca de sua realidade, existem barreiras estruturais que dificultam o efetivo processo de conceituação, disseminação e prática a grupos oprimidos. Neste sentido, o empoderamento pode ser entendido como mecanismo de enfrentamento das estruturas dominantes e opressoras, que atingem os grupos oprimidos de forma coletiva. É uma forma de romper com

a fragilidade social e o silenciamento dos grupos por vezes colocados à margem da sociedade, como as mulheres negras. Através dele, pode-se manter viva e dinâmica a potência de alterar o estado atual, o *status quo*. As mulheres negras a muito tempo vêm lutando por meios que as levem ao poder econômico, social e político, conforme expõe a autora, “[...] mulheres negras, não fomos nunca totalmente desempoderadas. Tentamos, de uma maneira ou de outra, ‘expandir nosso espaço’, mesmo quando as ideologias patriarcais conseguiram minar essas estratégias” (BERTH, 2009, p. 77).

Um fator que pode contribuir para a identificação positiva da mulher negra como pessoa é a questão da escolaridade. A educação enquanto fator de promoção e melhoria de vida, por muito tempo foi negada a essas mulheres. Segundo Gonzalez (2008, p.39) “a falta de escolarização dos negros como mecanismo de desigualdade aponta que a população negra está condicionada a uma pequena chance de chegar às universidades.” Pensar a relação do empoderamento da mulher negra com a educação, exige que a escola desenvolva uma educação consciente, que seja capaz de enfrentar os impactos negativos pela forma com que as comunidades negras são sistematicamente retratadas negativamente, para uma efetiva melhora na qualidade de ensino e, conseqüentemente, na qualidade de vida dessas mulheres.

Munanga (2005, p.17) quando afirma que “a educação é capaz de oferecer a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade introjetados pela cultura racista”, nos faz perceber que ao inserir no debate a reflexão em torno das questões de gênero e raça, pode-se garantir a mudança de postura de todos aqueles que estão envolvidos no contexto educacional no que diz respeito ao combate ao racismo e a discriminação. Neste sentido, reitera-se que compreender as relações sociais pressupõe reconhecer uma sociedade dividida em classes e o importante papel da educação na formação para o empoderamento e luta por emancipação.

Ao longo da história as mulheres foram excluídas de vários processos e dimensões do espaço público, e no ambiente escolar não foi diferente. Somente em 1827 que o ensino público e gratuito foi sancionado no Brasil e enfim as mulheres adquiriram o direito à educação (FERREIRA; SCHWARTZ, 2014). Elas até podiam frequentar as aulas, mas sua educação era opressora e segregada. Isso porque além das escolas apresentarem currículos diferentes para homens e mulheres, o ensino superior era proibido para elas. Quando falamos em mulher, estamos nos referindo às mulheres brancas, porque a história nos conta também a evidente exclusão das mulheres negras neste processo.

A negação ao acesso à vida escolar é uma das maneiras de discriminação a que as mulheres negras foram e continuam sendo submetidas. A garantia do direito negado nos

espaços sociais de privilégio, se amplia também ao espaço escolar. O início da trajetória escolar tardia e tumultuada, além de fragilizar as relações estabelecidas com outros grupos sociais as coloca em situação de desigualdade e desvantagem em relação àqueles.

Assim, a identificação e a tomada de consciência da subjetividade enquanto ser mulher e negra está entrelaçada à educação e ao processo educativo. Por ser processo histórico, a identificação não deve ser abandonada pelo ambiente escolar. Assim, um dos lugares de invisibilidade e de visibilidade das mulheres negras é justamente a educação. Nilma Lino Gomes (2012, p.739) destaca que dentre as diversas ações do Movimento Negro nos anos 1990, “a demanda por ações afirmativas já se fazia presente como proposição para a educação superior e o mercado de trabalho”. Não se pretende, aqui, fazer uma cronologia das ações desenvolvidas pelo Movimento Negro em prol da educação, mas é importante salientar que as políticas públicas de educação passaram de um caráter mais universal, como por exemplo, ter direitos iguais, educação para todos; a uma demanda real e radical, principalmente a sua modalidade de cotas.

1.3 Mulheres negras e trabalho: enxertos

“E a trabalhadora negra, cumé que fica?”
Lélia Gonzalez (Jornal Mulherio, 1981)

Em 1981, Lélia Gonzalez ao escrever para o jornal *Mulherio* já denunciava a superexploração e os entraves encontrados pelas mulheres negras no mundo do trabalho. Esse rastro de memória evidencia luzes e sombras da trajetória do trabalho enfrentados por elas na constante tríplice discriminação (social, racial e sexual), como a própria Lélia afirmava. Assim, a relação das mulheres negras e o trabalho não se limita à divisão sexual entre homens e mulheres, nem tão pouco na bipolarização do emprego feminino, embora em ambos os casos haja uma discrepância gritante na forma como a mulher negra acessa o trabalho formal. Para a população negra e em especial para as mulheres negras, as imbricações que a interseccionalidade das discriminações forjadas a elas não garante, de forma efetiva, um lugar digno no mundo do trabalho e na educação.

Levando em consideração o que Marx e Engels (2007) asseguram a respeito do trabalho, é este que garante a diferenciação entre o ser humano e os animais irracionais. A relação que pode ser estabelecida entre formação humana e trabalho diz que é através do trabalho que o homem se distingue dos demais seres orgânicos demonstrando sua capacidade de antever, projetar e planejar o futuro. Através do trabalho, o ser humano passa a transformar a natureza

de forma consciente e com propósitos determinados, desse modo, através da íntima relação com o trabalho surgem a cultura, os hábitos e os costumes de uma determinada sociedade.

Sandra Della Fonte (2018, p. 10) afirma que para além da ótica da reprodução da existência física dos seres humanos, o trabalho deve ser visto como manifestação da vida desses indivíduos; um modo de vida determinado, com suas marcas históricas, pois ao produzir para atender às necessidades básicas, produzem arranjos relacionais nessa produção, tais como “relações sociais, relações com a natureza, relações com os instrumentos do trabalho”. Dessa forma, o trabalho pode ser compreendido enquanto base fundante do ser social e como um ponto de referência fundamental para os processos de subjetivação, pois o trabalho não é simplesmente a atividade que alguém executa, mas, a sua inserção social, seu posicionamento frente a uma escala de valores socialmente instituída.

Nessa perspectiva, o trabalho atua como um ponto de referência fundamental para os processos de subjetivação, pois como Marx (2004) nos lembra, o trabalho sob a forma capitalista de produção é um trabalho estranhado “no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de auto sacrifício, de mortificação”; revelando-se como um mero meio de sobrevivência (MARX, 2004, p. 82). Isto faz com que o ser humano permaneça em espaços de precarização sendo incapaz de apropriar-se de sua cultura ou história.

Estendendo-se para a realidade das mulheres negras brasileiras e com base no exposto acima, elas experimentam, desde a formação desse país Brasil, o trabalho destituído de sentido, ou, em outras palavras, “o trabalho que explora, aliena e infelicitiza o ser social” (ANTUNES, 2009, p.12). visto sob o prisma do capitalismo a atividade laboral desenvolvida por essas mulheres é coisificada, imposta, exterior, isto é, não acontece para a satisfação das necessidades, mas somente como forma de gratificar a necessidade de outrem (que detém os meios de produção).

O trabalho, no Brasil, tem suas origens na escravidão. O sistema escravista deu o tom para a divisão racial e sexual do trabalho no nosso país ao servir como fundamentação teórica para localizar o racismo e os problemas derivados dele no processo histórico de desenvolvimento do país. Já no pós-abolição a sociedade brasileira, embalada pelas teorias eugenistas, buscava um novo tipo de trabalhador, nesse período houve o incentivo para que imigrantes em sua maioria europeus viessem ao Brasil para trabalhar. Diante disso pessoas negras recém-libertas não conseguiam inserção no mercado de trabalho. Contudo, mulheres negras passaram a ocupar um papel importante na economia familiar, elas foram responsáveis pela sobrevivência da família. Inseridas na vida dos brancos e em suas casas, elas ocupavam-se em trabalhos com menos relevância social e recebiam salários baixíssimos.

Vale ressaltar que as mulheres negras, muito antes da abolição, já estavam inseridas no mundo do trabalho, como escravizadas. Angela Davis (2016) e Lélia Gonzalez (2020), falam em suas obras como os corpos e o trabalho subalternizado de mulheres pretas estiveram presentes na construção das sociedades capitalistas dos Estados Unidos da América e do Brasil, respectivamente. “No Brasil-Colônia, a mulher negra encontrava-se em duas categorias: a trabalhadora de eito e a mucama” (GONZALEZ, 2020, p.45). A primeira trabalhava nas plantações junto com os homens, de sol a sol e por muitas vezes recebendo uma péssima alimentação. Já as mucamas, apesar de trabalharem dentro dos casarões, não escapavam do sofrimento, pois cabiam-lhes o bom funcionamento da casa-grande e ainda a vulnerabilidade de estupros, de assédio por parte dos senhores. Depois de tudo isso ainda tinham a incumbência do cuidado dos próprios filhos, além da doação de força moral para seu companheiro e irmãos de cativeiro. Fazendo um paralelo com a situação atual da maioria das mulheres negras, percebe-se que elas continuam em ocupações subalternas e mal remuneradas.

Um exemplo significativo da exploração das mulheres negras ainda no período escravista brasileiro são as escravas de ganho. Com o fortalecimento e crescimento dos centros comerciais localizados nas grandes capitais e com o processo de urbanização daqueles espaços, a rua era o ambiente propício ao trabalho ambulante. Assim, os senhores de escravos encontraram outra forma de exploração dessas mulheres, elas eram utilizadas como escravas de ganho, ofertando as mais variadas especiarias. Dentro desse contexto, surgem as “quitandeiras – símbolos dos complexos cenários urbanos e do mercado de trabalho feminino, especialmente durante a escravidão – como expressivas personagens” (BRAZIL; SCHUMAHER, 2007, p. 61). A necessidade de obtenção ou complementação da renda levaram as mulheres brancas ao mercado de trabalho. em tempo é preciso reiterar essa participação é permeada por desigualdades (salariais, de gênero e raça), com isso as mulheres brancas alicerçada em torno de uma lógica patriarcal foram colocadas em atividades que reproduzem a imagem de pessoas frágeis, donas de casa, de mãe. Essas personificações não se aplicavam às mulheres negras, uma vez que elas não eram vistas como tal. Como já destacado anteriormente, com o aumento do número de imigrantes as mulheres negras também não conseguiam colocação no mercado de trabalho, pois, por conta do preconceito, os patrões preferiam contratar o serviço das emigrantes brancas.

Ao continuarem inseridas na sociedade produtiva em atividades inferiorizadas, sem nenhuma proteção legal, percebe-se que recai sobre o corpo feminino preto o estigma da raça a qual carrega significados simbólicos que contribuem para manutenção destas mulheres em determinadas ocupações consideradas inferiores Vale destacar, que os lugares ocupados por mulheres brancas e negras no mundo do trabalho são diferenciados, enquanto para as brancas,

o trabalho era algo a se conquistar, se libertar; para as negras ele sempre existiu na sociedade colonial, era uma obrigação. Angela Davis (2016, p.17) explicita que para as mulheres negras os papéis sociais hierárquicos condicionados ao sexo não se aplicavam, pois elas “não eram vistas como mulher, mãe ou dona de casa, por outro lado, elas eram vistas como o outro do outro”.

Maria Izilda Matos e Andrea Borelli (2013, p 113) lembram que uma outra função desempenhada, em sua grande maioria, por mulheres negras e muito difundida no início do século XX era a de ama de leite. A função era exercida tanto na casa dos patrões como na própria moradia das “amas criadeiras”. Naquela época era habitual divulgar anúncios em jornais de procura e oferta de amas de leite, “para dormir na casa dos patrões, servir de criadeira ou simplesmente amamentar três vezes por dia”.

Lélia Gonzalez (2020) relembra também o papel da mucama cuidadora gentil, que ocupa o estereótipo da “mãe preta”, o qual é associado ao zelo e cuidado que mulheres negras tinham em relação às famílias brancas. Conforme Gonzalez (2020), tal comportamento dava-se, com frequência, como um mecanismo de sobrevivência no que ela nomeou de resistência passiva. Na sociedade contemporânea, tal estereótipo é propagado com o surgimento de personagens como a Tia Anastácia, do Sítio do Pica-Pau Amarelo, de Monteiro Lobato, o que dificulta ainda mais a ocupação de mulheres negras em vários postos de trabalho.

Nas décadas de 30-40 houve uma expansão das atividades comerciais, com isso precisava-se de mão de obra para atuar na burocracia dos escritórios, exercendo funções tais como telegrafista, telefonista, secretárias, vendedoras. Como afirmam Maria Matos e Andrea Borelli (2013, p. 117), os contratantes tinham predileção por moças “solteiras (consideradas mais disponíveis), ágeis, assíduas, dóceis, submissas e de boa aparência.” E mais uma vez, as mulheres negras não conseguiam ocupar esses postos de trabalho, pois o pensamento racista as exclui dos pré-requisitos escolhidos.

Edilene Pereira (2015, p. 228), ao tratar a questão da estética como uma problemática trazida por mulheres pretas ocupantes de cargos diretivos, afirma que por vezes aquelas mulheres “necessitam abandonar em alguns momentos sua forma de vestir, de manter o cabelo para serem aceitas, portanto usam a estratégia de alisar os cabelos, embranquecendo para assim acessar o alto escalão nas empresas”. E isto, é sem dúvida, mais um empecilho para que mulheres negras ocupem determinadas funções, pois a todo tempo elas são desacreditadas, tendo que comprovar capacidade ou simplesmente desrespeitadas pela forma com penteiam o cabelo, por exemplo. Em um imaginário construído numa sociedade estruturada a partir do

racismo, corpos pretos são marcados por sua estética, como se o fato de um indivíduo ser preta ou preto já indicasse sua condição social ou sua atividade laboral.

Imbricado nos fatores raça e classe está o gênero, como mencionado anteriormente estes fatores se interseccionam nas opressões à mulher negra. Este último fator vem atrelado à ideia de divisão sexual do trabalho (HIRATA; KERGOAT, 2007). Um dos princípios dessa divisão reside no fato de que o trabalho masculino tem um valor superior ao trabalho feminino, havendo uma hierarquização. Com isso, o gênero enquanto constructo social da identidade sexual dos indivíduos, é usado para explicar as desigualdades entre homens e mulheres na interação entre o masculino e o feminino, assim a divisão sexual do trabalho advém das práticas de homens e de mulheres que são consideradas como construções sociais e não provenientes de uma causalidade biológica.

A divisão do trabalho é calcada pelos discursos de dominação sexista e racista no qual as relações sociais de gênero e raça impedem a valorização da qualificação do trabalho de acordo com as habilidades pessoais desenvolvidas por cada indivíduo, tornando assim, a mulher negra invisível em detrimento de uma figura masculina branca que domina e detém os meios de produção. É crescente a necessidade de que a população negra ocupe postos de trabalho mais intelectualizados, os que produzem informação, conhecimentos, imagens etc. Este tipo de trabalho é acessado principalmente através da educação e é evidente que o acesso a ela ainda se dá de forma desigual, impactando distintamente no acesso ao trabalho.

É redundante afirmar que quanto maior o nível de instrução, maiores serão as chances de ocupar postos de trabalho que dignifiquem a condição humana. Diferente do ensino superior, a educação profissional tem como foco principal a qualificação para o mercado de trabalho, mas como se deu o seu estabelecimento na realidade brasileira ao longo da historiografia e como a mulher negra está inserida nesse íterim?

Antes de tecer sobre como a mulher negra estava inserida na educação profissional ao longo da história, é preciso ter em mente que a trajetória dessas mulheres na educação brasileira é de apagamentos e lacunas, por vezes contadas por homens brancos através de suas memórias de colonização. Outro aspecto que dificulta a historiografia da mulher negra na EPT é a criação da universalidade do termo “mulher”, o qual não é capaz de abarcar a singularidade de todas as mulheres, principalmente das negras. Associado a isso estava o fato da predileção de estudiosos pela “educação formal” (ensino básico e superior), preocupando-se com o ensino das elites e do trabalho intelectual.

1.4 A mulher negra na educação profissional: entre apagamento e luta

A educação feminina brasileira de mulheres brancas da elite, desde o período colonial, esteve voltada para a aprendizagem dos cuidados com a casa, marido e filhos. E para a mulher negra interessava aos senhores que aprendessem somente o mínimo necessário e de uma forma geral, a educação dessas mulheres se dava muitas vezes “na informalidade do ambiente de trabalho, nos intervalos extenuantes das tarefas domésticas ou agrícolas; nas senzalas onde as mais novas aprendiam com as negras mais velhas” (BRAZIL; SCHUMAHER, 2007, p. 213).

Ainda no Brasil-colônia, as primeiras notícias sobre experiências de ensino de mulheres negras datam por volta de 1720, onde escravizadas passam a ser admitidas em instituições de ensino onde eram ensinadas boas maneiras, prendas domésticas e catequeses. Elas aprendiam o mínimo necessário para sujeitar-se às ordens de pessoas brancas, num sistema que se dava na aplicação sistemática da violência e nas formas de luta pela sobrevivência (BRAZIL; SCHUMAHER, 2007). Tirando esses casos raros, a maioria das meninas escravizadas aprendiam por “assimilação”, onde elas assistiam ou mesmo participavam das aulas particulares ministradas aos filhos dos senhores, além disso, nas senzalas, elas aprendiam com as mulheres negras mais velhas a cozinhar, colher, servir.

De fato, até meados do século XIX a população negra livre ou escravizada encontrava dificuldade para se escolarizar, muitas destas dificuldades advém de leis que proibiam essa população à educação; como por exemplo, o Decreto 1331 de 1854 e o Aviso Imperial 144, de 1864 que proibiam o acesso de pessoas negras às escolas. Mesmo assim, durante esse período surgiram iniciativas e associações que buscavam incentivar a educação da população negra, em especial das mulheres. Dentre os exemplos citados por Brazil e Schumacher (2007, p. 214), está a criação, em Campinas, do Colégio Cesário ou Perseverança, no final da década de 1860, “especializado no ensino para jovens negros e pobres. Era administrado por uma família de negros pardos e contava com quase cinquenta alunos.” É importante salientar que a educação proposta pela maioria dessas associações estava mais preocupada em transmitir os valores civilizatórios de pessoas brancas do que propriamente ampliar a participação cidadã de pessoas negras na sociedade.

Somente no final de 1870, com a Reforma do Ensino Primário e Secundário é que a população negra obteve o direito ao ensino público, vale ressaltar que o cenário permanecia o mesmo, permeado por medidas e posturas restritivas ao acesso dessa população à educação. Entretanto, merece destaque a postura de mulheres e homens negros que mesmo diante do cenário de preconceito ao qual estavam inseridos, conseguiram ser resistentes e tomaram pra si

o protagonismo na aquisição do conhecimento. Nesse ínterim, mulheres negras ocupavam um papel relevante, fundando escolas, pressionando autoridades. Uma delas foi a escritora, poetisa e educadora, autora do primeiro romance brasileiro "Úrsula", Maria Firmino dos Reis (1825-1971), maranhense, que lecionou para a população negra da cidade de Guimarães (Maranhão) até a sua morte.

Ao olhar especificamente para a educação profissionalizante brasileira, desde o Brasil Império até a fornecida pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, é perceptível, nessa trajetória, um compromisso com o controle do que com a liberdade da população. Olha-se para o ensino dos ofícios em escolas e apaga a importância da educação dos povos originários brasileiros. Muito disso vem do fato de que a educação indígena ser atrelada ao saber cotidiano, a sobrevivência deles próprios; mas para além disso, nela os mais velhos ensinavam, por exemplo, a pesca, a caça, as artes às gerações mais novas por meio da observação e vivência cotidianas.

Embora a catequese dos indígenas seja a atividade dos jesuítas no Brasil mais divulgada, não foi menos importante sua empresa escolar. Segundo Cunha (2000, p. 66-67) “em meados do século XVIII, os jesuítas mantinham no Brasil 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários”. Nos colégios desses padres, haviam os dedicados diretamente ao trabalho religioso e os dedicados a outros ofícios como por exemplo, alfaiates, sapateiros, pedreiros, ferreiros, enfermeiros etc., estes últimos eram chamados de irmãos coadjutores.

Como no Brasil a quantidade desses irmãos era escassa, a Companhia de Jesus começou a ensinar os indígenas determinados ofícios. Eles procuravam reproduzir nas oficinas as práticas de aprendizagem vigentes na Europa onde eles próprios aprenderam. Segundo Cunha (2000), dentre os ofícios ensinados estava a carpintaria, e ferraria, as olarias, as pinturas e a tecelagem:

A produção foi organizada de forma autárquica, desenvolvendo-se a tecelagem, a construção de edifícios, remarcações, ferramentas, instrumentos musicais, sinos, relógios, armas de fogo, pólvora, cerâmica, corantes e remédios. O ensino dos diversos ofícios era generalizado, encaminhando-se as crianças para as oficinas conforme as inclinações manifestas. (CUNHA, 2000, p.34)

Vale ressaltar que esses ofícios eram praticados e ensinados sem quaisquer regulamentações e exames. Assim, o ensino jesuítico surge como uma forma de opressão, ao impor costumes e saberes que eram alheios aos povos originários.

Com a expulsão dos jesuítas em 1759 por Marquês de Pombal, começou uma reforma política, econômica, administrativa e cultural no Brasil colônia. Foi através da reforma pombalina que o sistema educacional se abriu, dando oportunidade de acesso à educação escolar

feminina, vale ressaltar que era destinada à nobreza e as mulheres eram preparadas para administrar o lar e ensinar os filhos (BARRETO; DE SOUZA CHALOPA, 2022).

Após um curto vácuo educacional, em 1808 ressurgem escolas com a chegada da família real. Vale ressaltar que no período do Império, instituições escolares eram mais desiguais pois não eram ocupadas por pessoas de classes e etnias oprimidas. MANFREDI (2002) afirma que o Estado se voltava para a formação compulsória da força de trabalho manufatureira, enquanto que as instituições privadas eram destinadas ao aperfeiçoamento dos trabalhadores livres:

Paralelamente à construção do sistema escolar público, o Estado procurava desenvolver um tipo de ensino apartado do secundário e do superior, com o objetivo específico de promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção: os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais. (MANFREDI, 2002, p. 75).

Já em 1809 criou-se o Colégio de Fábricas pelo então Príncipe Regente, futuro D. João VI, logo após a suspensão da proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras em terras brasileiras, conforme prevê o Parecer CNE/CEB nº 16/99 (BRASIL, 1999). As iniciativas do Estado (ensino de ofícios), bem com as da sociedade civil, eram legitimadas por ideologias, assim, a educação profissional, nessa época, era assistencialista e compensatória, nunca mirando em garantir grandes melhorias nas condições de vida, mas apenas o necessário ou para manter a sobrevivência, ou seja, para garantir a mentalidade de destinar este ramo de ensino aos humildes, pobres e desvalidos.

Em Fortaleza, desde a década de 1850 até o fim do século XIX, as instituições de ensino profissional, tanto para meninos quanto para meninas, recolheram expressiva quantidade de crianças órfãs e “desvalidas” da capital e do interior. Destacam-se o Colégio de Educandos Artífices (1856) e o Colégio da Imaculada Conceição (1866) que apesar de possuírem estatutos e contextos de criação específicos, eram instituições de amparo aos órfãos que tinham o trabalho como medida de correção e/ou combate à mendicância e à vadiagem.

O Colégio da Imaculada Conceição foi fundado pela Ordem das Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo. Dirigido por um grupo de freiras de origem predominantemente francesa, o Colégio embutiu e repassou sua educação com base nos modelos vindos da França. Inicialmente chamado de “Casa das Órfãs”, a proposta inicial era atender meninas, em sua maioria negras, que ficaram órfãs depois de uma epidemia de cólera que afetou o Ceará no ano de 1862. Com o passar do tempo, as famílias da chamada “elite de Fortaleza”, passaram a exigir que as filhas também estudassem no local, com isso as freiras do Colégio Imaculada permitiram a inclusão de alunas pensionistas e a Casa virou um Colégio (LIMA, 2021). Assim, ele é considerado o primeiro colégio da capital cearense destinado ao ensino de mulheres.

Conforme estabeleceu o Regulamento das Órfãs, instituído pelo então bispo do Ceará, D. Luís Antônio, neste, o art. 5º ressalta: “o ensino das órfãs consiste no seguinte: aritmética, geografia e história sagrada, civilidade, música, vocal, lavar, engomar, bordado, tecer, costura” (SOARES, 1990, p.23). Como não é de se estranhar, essa instituição escolar tinha como foco uma formação moral que refletia a doutrina católica e os princípios conservadores da época, onde ofereciam uma versão limitada de intelectualidade, ensinando o mínimo de conhecimento para ler, escrever, operar contas numeradas e junto ao ensino de certos ofícios. As egressas eram indicadas para trabalhar em casas de família e em alguns estabelecimentos como alfaiatarias, hotéis e cafés.

Em setembro de 1909, durante o governo Nilo Peçanha, são criadas as Escolas de Aprendizes Artífices em 19 estados, pelo Decreto 7.566. As referidas escolas tinham como finalidade “oferecer o ensino de ofícios às especialidades industriais dos estados” para a população considerada em situação de vulnerabilidade (BRASIL, 1909).

Percebe-se pelo texto do referido decreto que o intuito maior com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices era de retirar das ruas a grande massa urbana que se aglutinava nos grandes centros da época e que atrapalhava o começo do desenvolvimento do país. Para Vieira e De Souza Junior (2016), as profundas alterações nas relações de produção e capital ocorridas no começo do século XX, atreladas à necessidade das técnicas, onde os trabalhadores tivessem o conhecimento e domínio do ofício, fizeram com que a ideia de educar para o trabalho fosse difundida. E mesmo o Decreto não especificando quem eram os “desfavorecidos da fortuna”, podemos facilmente deduzir que se tratava da população masculina negra e pobre recém liberta do trabalho escravo e que de uma hora para outra se viu “livre” e sem o amparo do Estado. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a educação profissional no Brasil se funda numa perspectiva assistencialista e dual, onde aqueles que não tinham condições sociais eram impelidos a aprender ofícios manufatureiros, consistindo no desempenho dos aprendizes nas tarefas integrantes dos processos técnicos do trabalho.

A figura 1 ilustra como era a sala de aula das Escolas de Aprendizes Artífices, cujo alunado era composto por garotos os quais recebiam aulas de português, aritmética, ciências, música e doutrina católica, bem como o aprendizado nas oficinas, que de certa forma corrobora com o entendimento que a educação profissional foi inicialmente pensada para a população masculina.

Figura 1 - Garotos em oficina de sapataria em Escola de Aprendizes e Artífices de Alagoas, 1910



Fonte: Coleção Nilo Peçanha - Museu da República/IBRAM

Nos anos 1920, com o crescimento dos ideais do liberalismo-democrático, do positivismo e em meio à perspectiva de modernização do país, os sistemas econômicos e políticos do Brasil começaram a mudar, observa-se um interesse em qualificar eminentemente os sujeitos para o trabalho e dentro desse contexto inclui-se a educação feminina, embora ainda voltada para as atividades domésticas, a educação das mulheres já começa a lecionar disciplinas como matemática e física.

Com a expansão da ideia de modernização do Brasil, a educação profissional passa a ser compreendida como uma ferramenta para preparar a classe trabalhadora para exercer atividades especializadas. Consolida-se uma etapa de expressiva expansão da indústria para sustentar esse crescimento “era preciso formar mão de obra qualificada, um bem escasso no Brasil naquele momento” (BRASIL, 2011, s/p). Nesse contexto, em 1937 é promulgada a Lei nº 378 de 13 de janeiro, onde transforma-se as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Profissionais. No mesmo ano é promulgada a Constituição Federal de 1937 e com ela aborda-se pela primeira vez o ensino profissional, técnico e industrial; assim a educação técnica passou a ser vista como elemento para o desenvolvimento social e econômico da classe trabalhadora (BRASIL, 2011, s/p).

O período compreendido entre os anos 1940 e 1960 é marcado por uma hipervalorização cultural e econômica de países estrangeiros, principalmente dos Estados Unidos; fazendo com que os interesses desses países passem a ditar rumos econômicos e sociais do Brasil. Entre 1942 e 1946, durante a vigência do Estado Novo, Gustavo Capanema empreendeu uma grande mudança na estrutura educacional brasileira, regulamentada por vários decretos-leis, as

chamadas Leis Orgânicas de Ensino. Nesse ínterim, o ensino técnico e profissional foi equiparado ao ensino de nível técnico e os Liceus passaram a ser chamados de Escolas Industriais e Técnicas (EITs). O modelo educacional proposto por Capanema perdurou até 1959, durante esse tempo surge o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1948 e a Rede de Escolas Técnicas Federais em substituição às EITs (BRASIL, 2011).

Maria Lúcia Machado (2012) salienta que as assimetrias de gênero se mantiveram na organização curricular das escolas de ensino industrial e técnico. Nesse modelo de educação proposto aos homens era destinado uma educação pré-militar e às mulheres uma educação doméstica. Já o Decreto nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942, em seu artigo 5, estabelece que homens e mulheres têm o direito igual de ingresso em cursos industriais, apesar de permitir o acesso de mulheres ao ensino técnico, não permitia a elas o trabalho em determinadas áreas da indústria sob o pretexto da saúde, delimitando o tipo de formação à qual elas teriam acesso, ratificando a divisão sexual do trabalho.

Lima, Cariello e Damasceno (2021) ao analisarem a inserção da mulher na educação e na sociedade brasileira levando em conta o acesso e permanência em cursos de ensino industrial na antiga Escola Técnica Federal do Espírito entre 1950 a 1970. Apontam que a presença de mulheres na década de 1950, estava vinculada a cursos como Alfaiataria, Tipografia e Encadernação, por se tratar de atividade menos braçal e mais leve. Raros são os registros onde mulheres estão ocupando outros espaços, como nas oficinas. A figura 2, mostra um registro raro de mulheres negras em frente a um torno mecânico onde simulam a realização de atividade de usinagem, atividade impensável para mulheres.

Figura 2: Oficina mecânica da Escola Técnica de Salvador, Bahia (1950)



Fonte: Lima, Cariello e Damasceno (2021, p. 10), autor desconhecido.

Os autores concluem que de 1950 a 1970 as mulheres eram sistematicamente reprovadas e excluídas por mecanismos de meritocracia e seletividade, resultando no apagamento e a negação da inserção delas nos cursos do ensino industrial, afirmam também que como em um passe de mágica as mulheres voltaram a ocupar aquela Instituição de Ensino na década de 1970, razão pela qual se constituiu uma memória segundo a qual as mulheres começaram a frequentar a educação profissional de um modo mais sistemático e organizado, fazendo com que pudessem alcançar alguns postos de trabalho na indústria.

Em 1948 tem-se o início das discussões sobre uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação. E somente em 1961 é que ela foi promulgada (Lei Federal nº 4024 de 20 de dezembro de 1961), no que tange à educação profissional, ela garantiu a equidade aos cursos propedêuticos, visando assim a continuidade dos estudos (VIEIRA; DE SOUZA JUNIOR, 2016). Vale ressaltar que esta equidade foi somente do ponto de vista formal, visto que a histórica dualidade entre o ensino destinado às elites e o ensino destinado às classes mais pobres persistia.

Em 1965, através da Lei Federal nº 4759, de 20 de agosto, as Escolas Técnicas foram qualificadas de Federais e passaram a incluir no seu nome o seu respectivo Estado; assim a Escola Industrial de Fortaleza, por exemplo, passou a denominar-se Escola Industrial Federal do Ceará (SIDOU, 1979). Em 1978, com a Lei federal nº 6.545, as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), com a ideia básica de suposta qualificação profissionalizante e de diferentes níveis de ensino (MANFREDI, 2002).

Os anos 90 foram marcados pelo fortalecimento do projeto neoliberal no Brasil, período em que a educação pública enfrentou muitas dificuldades. Neste cenário, a Lei 8.948, de 8 de dezembro de 1994, instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em CEFETs.

Por meio da Lei Federal nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Esses institutos garantiram a interiorização e expansão considerável do aumento da oferta de ensino técnico público à população e em especial às mulheres e com isso a expansão do acesso e conhecimento.

De um modo geral, a educação e em especial a EPT apresentava-se, muitas vezes, como um não-lugar social para mulheres negras; quando não confere a elas a ocupabilidade efetiva nos seus espaços. O ambiente escolar é muitas vezes tido como um lugar de opressão, quando

pensamos na perspectiva da pessoa negra, justamente pelo fato de ser resultado de uma construção social. “Se a escola se torna um lugar de opressão a partir das relações sociais e historicamente estabelecidas, são necessárias ações pontuais para ressignificar o próprio lugar, ainda considerando a necessária atuação nas relações sociais, culturais e de poder” (DIAS, 2017, p.1).

É redundante mencionar que marcadores sociais como raça e gênero influenciam a vida escolar de mulheres e homens negras/negros, e como tal enfocam algumas questões centrais das práticas educativas e que suas articulações com outros “marcadores sociais”, como a classe, estão intrinsecamente relacionadas na escola, já que esta também é um dos principais aparelhos reprodutores da sociedade. Conforme afirma a autora Guacira Louro:

escola, como um lugar político importante, deveria tornar o assunto de gênero como assunto curricular, intervindo no exercício da liberdade de todas e todos. Essas múltiplas identidades não podem, no entanto, ser percebidas como se fossem ‘camadas’ que se sobrepõem umas às outras (LOURO, 1997, p. 51).

Um olhar diferenciado para as instituições escolares é entender que elas são instrumentos de manutenção das desigualdades e reprodução dos mecanismos de dominação, as coloca como lugares de relevância no combate às discriminações. Nesse contexto, a educação profissional no Brasil precisa romper com a manutenção da exclusão da pessoa negra, da desigualdade social e da permanência do racismo. Esta questão relaciona-se também a outras, e no caso da mulher negra, aos estereótipos e preconceitos de gênero.

De certo, apesar da crescente participação feminina na educação profissional, neste meio, ainda persistem os estereótipos atrelados aos gêneros os quais moldam o significado atribuído às ocupações e às carreiras; afirmando o entendimento de que há cursos “voltados” às mulheres e outros aos homens e em consequência disto a ocupação por gênero em determinados cursos ainda não é uniforme. A presença da mulher negra na educação profissional traz subsídios no combate às desigualdades e preconceitos presentes tanto na escola quanto na sociedade, pois garante pensar a identidade negra e a configuração dela no que concerne ser mulher; confrontando, assim, as teorias e concepções prontas, construindo e desconstruindo sentido sobre elas.

No processo de construção de uma educação emancipatória e democrática dentro do ambiente da educação profissional é preciso retomar a questão da identidade da mulher negra, porque impacta na formação da sua identidade profissional. Nilma Lino Gomes e Shirley Aparecida de Miranda (2014) afirmam que a escola é um dos espaços que interfere na

construção das identidades e que as relações estabelecidas naquele ambiente interferem na maneira como as pessoas veem a si mesmas e ao outro.

Com isso, é preciso que a educação seja constituída numa percepção crítica sobre a realidade social para a construção de ações transformadoras, conforme afirma bell hooks (2013, p. 56), “é preciso fazer da sala de aula um contexto democrático em que todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da educação transformadora.”

A autora reforça a construção de uma pedagogia emancipatória livre da prática pedagógica tradicional, pois considera que “silencia as vozes de indivíduos dos grupos marginalizados” (Ibidem, p. 110). Assim, é relevante que a escola esteja vinculada a um projeto democrático e político e isso significa intervir com reflexões e respostas concretas junto aos diferentes grupos sociais subalternizados, bem como questionar a narrativa eurocêntrica que fortalece o racismo institucional.

Por mais que os apontamentos aqui elencados estejam em evidência, podemos perceber que a educação e em especial a EPT ainda está longe de ser inclusiva. Ainda estamos imersos num discurso que tem por objetivo a manutenção de privilégios de determinados grupos em detrimento de outros. Para hooks (2013, p. 52), “[...] os alunos estão muito mais dispostos que os professores a abrir mão de sua dependência em relação à educação bancária. Também estão muito mais dispostos a enfrentar o desafio do multiculturalismo”. Assim, é preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e, ao mesmo tempo, aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais. A autora (2013) reforça que a educação tem que ser engajada, constituída numa percepção crítica sobre a realidade social para a construção de ações transformadoras a fim de exercer a liberdade e promover o diálogo.

1.5 Instituto Federal do Ceará e as políticas de ações afirmativas: e as mulheres negras?

A adoção de políticas públicas no Brasil voltadas para a população negra visa ampliar o debate sobre as questões étnico-raciais, fortalecer a identidade bem como reparar ou compensar as desigualdades entre negros e brancos. Nesse sentido, como afirma o jurista Joaquim Barbosa Gomes (2001), as ações afirmativas aplicadas por meio de políticas públicas e privadas são voltadas à materialização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos das diversas formas de discriminação. Em suma, pode-se dizer que essas ações são concedidas para extinguir privilégios impostos por uma parcela dominante na sociedade por meio de políticas públicas destinadas a combater os diversos tipos de

discriminação.

De acordo com João Feres Júnior *et al.* (2018), as políticas de ação afirmativas baseiam-se em três argumentos fundamentais: reparação, justiça distributiva e diversidade. Os autores chamam atenção para a adoção destes argumentos no Brasil, onde encontramos pelo menos um deles em qualquer ação afirmativa que tenha sido implantada. No caso da reparação, por exemplo, apesar do apelo moral que justifica medidas compensatórias tanto para descendentes de africanos quanto para indígenas, sua defesa gera alguns tensionamentos, pois a ideologia do branqueamento fez com que muitos afrodescendentes brasileiros não se identificassem com tal, negando serem indivíduos negros. Com isso, as tensões resultantes das questões raciais no Brasil ainda são muito fortes e a maioria da população não acredita na existência do racismo no nosso país ao acreditar no mito da democracia racial. Nilma Lino Gomes (2005) afirma que o histórico da escravidão ainda afeta negativamente a vida, a trajetória e inserção social dos descendentes de africanos em nosso país e que após a abolição, a sociedade, nos seus mais diversos setores, bem como o Estado brasileiro não se posicionaram política e ideologicamente de forma enfática contra o racismo.

Com o fim do período escravagista aumenta-se a luta da população negra contra o preconceito, a discriminação e a desigualdade social. Durante o final do século XIX e parte o século XX, o Movimento Negro no Brasil, o qual o historiador Petrônio Domingues (2007, p.2) denominou de “a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade”, preocupou-se em denunciar as dificuldades que afetavam a população negra naquele período.

Durante a década de 30, o movimento negro começa a se organizar em entidades com motivações políticas mais deliberadas e nas décadas de 70 e 80 vários grupos são formados com o intuito de unir os jovens negros e fortalecer o poder político do movimento (DOMINGUES, 2007). Somente nos anos 2000, principalmente depois da *III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância* promovida pela Organização das Nações Unidas, na cidade de Durban, África do Sul, é que o governo brasileiro passa a ter interesse nas questões étnico-raciais através da promulgação de dispositivos legais que garantam os direitos da população negra, passando a olhar e dialogar sobre a superação do racismo e a importância de estabelecer em sua agenda, políticas públicas para tal.

As referências teóricas acima destacadas configuram achados e pistas que permitem apresentar o que definimos como os quatro eixos das ações afirmativas para a população negra na educação do IFCE. O primeiro eixo da ação afirmativa está configurado nos aportes da Lei

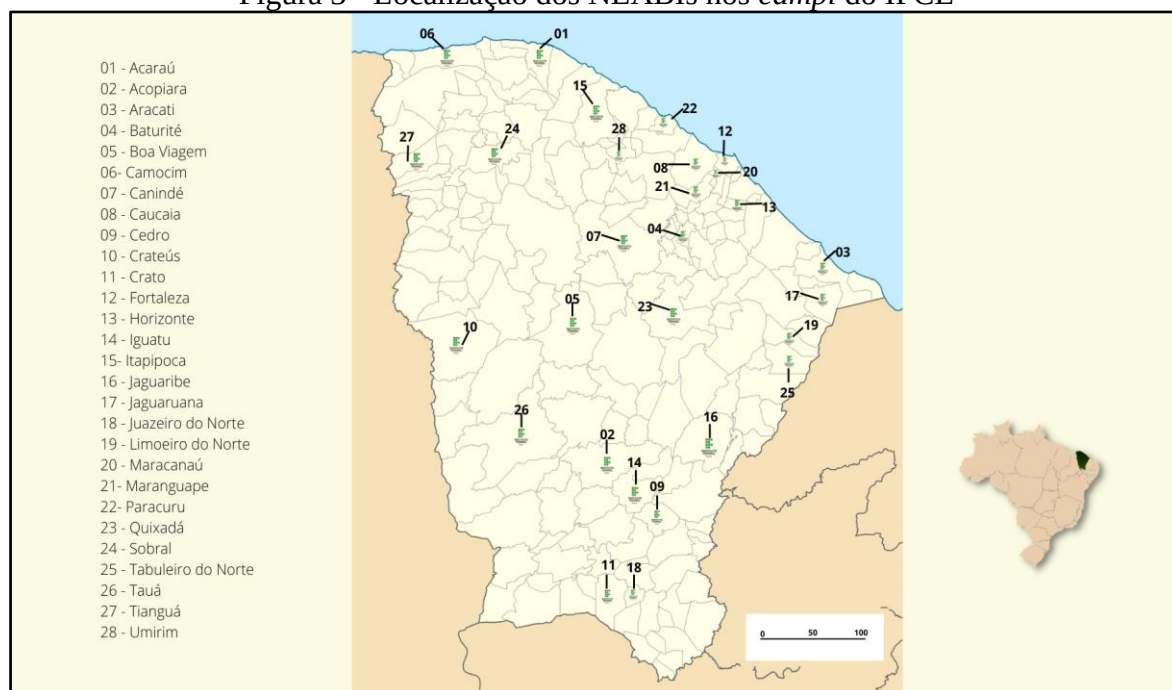
nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003 (modificada pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008) que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ao inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da presença da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008). O segundo eixo está configurado na implementação da Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências (BRASIL, 2012). O terceiro eixo da ação afirmativa está configurado na institucionalização dos NEABIs no IFCE e o quarto eixo está na promoção de projetos de extensão para a promoção de gênero e diversidade como é o caso da criação dos Núcleos de Estudos em Diversidade, Gênero e Inclusão.

A promulgação da Lei nº 10.639/03 foi um dos avanços importantes das reivindicações originadas das lutas do povo negro brasileiro por um reconhecimento de pertencimento à pátria onde está inserido, como afirma Petit (2016, p.5) “[...] foi um marco histórico de suma importância como política de reparação, valorização e afirmação promovendo transformações muito significativas no âmbito educacional [...]”.

Nilma Lino Gomes (2012) considera que ao falar sobre determinados temas, como o racismo, a história dos negros e a cultura negra é uma via de mão dupla, que além de construir conhecimento, constrói novas identidades de todos que participam do espaço. Assim, a Lei 10.639/03 atua como instrumento político-pedagógico na perspectiva do combate ao racismo na educação ao tratar as questões étnico-raciais no ambiente escolar, de modo a ampliar uma proposta curricular de uma educação mais democrática, além de romper com o silêncio acerca da realidade dos africanos e afro-brasileiros e sua abordagem nos currículos escolares, além de ajudar na desconstrução de perfis estereotipados construídos acerca da mulher negra, tão enraizados na sociedade.

Os NEABIs – Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas têm um papel imprescindível para a implementação da legislação vigente. No âmbito do IFCE vêm se firmando e se mostrando como espaços privilegiados de discussões acerca da Educação das relações étnico-raciais. Atualmente, existe uma rede de 28 Núcleos implantados, em 28 dos 33 *campi* do Instituto – localizados em diferentes regiões do Estado do Ceará, conforme última atualização na figura 3, postada no site oficial, em fevereiro de 2021.

Figura 3 - Localização dos NEABIs nos *campi* do IFCE



Fonte: adaptado de IFCE (2022) - <https://ifce.edu.br/proext/neabis>

Em 31 de julho de 2017, o Conselho Superior do IFCE aprovou a Resolução nº 071 que trata do Regimento Interno dos NEABIs, onde de acordo com seu artigo 3º propõe como missão:

sistematizar, produzir e difundir conhecimentos, fazeres e saberes que contribuam para a promoção da equidade racial e dos Direitos Humanos, tendo como perspectiva a superação do racismo e de outras formas de discriminações, ampliação e consolidação da cidadania e dos direitos das populações negras e indígenas no Brasil, no Ceará e, em particular, no Instituto Federal do Ceará. (IFCE, 2017, p.4)

Assim, percebe-se que o trabalho teórico e prático do NEABI é de suma importância para a educação das relações étnico-raciais no âmbito do IFCE, uma vez que pode auxiliar na formação de sujeitos emancipados, críticos e capazes de se manifestarem publicamente enquanto cidadãos, fazendo com que o debate das práticas e ações direcionadas à educação para as relações étnico-raciais e para a análise deste contexto a partir da teoria do reconhecimento social se torne cada vez mais relevante e contínuo. Para visualizar, ainda que de forma rasa, o processo temporal de criação do NEABI, esta pesquisa fez um recorte para o NEABI do IFCE e, por meio de pesquisa documental, construiu a seguinte linha do tempo, segundo a Pró-reitoria de Extensão – PROEXT:

Em 2015 aconteceu, no *campus* Baturité, o I Encontro para Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, evento realizado pela PROEXT em parceria com os *campi* de Baturité e Caucaia e a Diretoria de Assuntos Estudantis do IFCE. As discussões acerca da temática étnico-racial deram-se por meio de mesas redondas com os seguintes temas: Identidade e diferenças étnicas,

culturais, territoriais e suas estratégias de abordagem social; Resistências, desafios e perspectivas no cenário indígena e quilombola no Ceará (IFCE, 2018a, p.9).

Já em 2016 aconteceu, no *campus* Caucaia, o II Encontro para Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, cujo objetivo era além de objetivo fortalecer as ações dos NEABIs nos campi do IFCE onde já foram implementados, elaborar o regimento para implementação dos mesmos (IFCE, 2016, p.4). Em 2017, após anos do início das atividades do NEABI em alguns campi, ocorreu a aprovação no Conselho Superior do IFCE do regulamento do NEABI.

Em 2018, ocorreu o III Encontro para Estudos Afro-brasileiros e Indígenas no *campus* de Jaguaribe. Dentre as atividades desenvolvidas ao longo do evento, constam, por exemplo, mesa-redonda por meio da qual debatemos a questão das ações afirmativas nos diversos âmbitos e setores da Educação Formal. E em 2019 acontece, no *campus* Iguatu, o VI Encontro dos Neabis para Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do IFCE – Tema: racismo estrutural e extermínio das alteridades: caminhos de superação.

Apesar de todo o esforço para atender a legislação acerca da Lei 10.639/03 e dos NEABIs, a muito o que se fazer no IFCE, a instituição precisa chegar às diferentes instâncias acadêmicas, adequar os currículos dos seus cursos e avançar na formação de professores, na produção de material específico, com vistas a uma formação para a perspectiva étnico-racial.

A aprovação da Lei nº 12.711/2012 que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e instituições de ensino técnico de nível médio e da Lei nº 12.990/2014, que dispõe sobre a reserva de vagas para negras/os em concursos públicos federais, garantem outro marco nas pressões sociais vindas de grande parte do movimento negro e do movimento de mulheres negras para o enfrentamento que das desigualdades históricas que a população negra enfrenta. No que tange, especificamente, à realidade do IFCE de um modo geral e o *campus* Sobral de um modo particular, a referida lei foi implementada através da Resolução nº 60, de 21 de novembro de 2012. Assim, do total de vagas, 50% é reservado para alunos que estudaram em escolas públicas durante todo o ensino fundamental (no caso dos cursos técnicos) ou o ensino médio (para os cursos superiores). As vagas reservadas são divididas igualmente em duas categorias: renda familiar per capita de até 1,5 salário-mínimo e sem renda declarada ou com ganhos acima desse valor. Cada uma dessas frações tem ainda quatro subdivisões voltadas para os públicos de pretos, pardos e indígenas.

Desde 2020, os processos seletivos para acesso ao IFCE preveem a Comissão de Heteroidentificação. Essa comissão analisa, a partir de características fenotípicas, se as informações apresentadas pelos candidatos são verídicas. O objetivo é dar fim às tentativas de fraude e, assim, garantir o direito da população negra.

As cotas, uma modalidade de ação afirmativa, são entendidas a partir de Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes (2008, p. 191-192) como “a prática de estabelecer uma proporção ou número de vagas para estudantes em instituições educativas e para trabalhadores no mercado de trabalho a partir de critérios sociais.” A implementação das cotas em instituições públicas de ensino possibilita o acesso da população negra, em especial da mulher negra, à educação pública e de qualidade, fazendo com que estes sujeitos ocupassem espaços anteriormente muito distantes da realidade. Para além do viés inclusão, as cotas servem para incentivar negros e negras a autoafirmar sua identidade, revertendo a representação negativa dos negros e promovendo a igualdade racial e incentivo aos estudantes negros para o acesso às vagas nas instituições de ensino.

O aumento de estudantes negras/negros nas instituições de ensino, através das ações afirmativas, ampliou o debate acerca das questões raciais, da produção de dados e da efetivação de uma educação antirracista. Isso pode ser verificado na própria criação dos NEABIs. Assim, essa ação afirmativa possibilita que a população negra, ingressante no sistema de ensino, tenha o controle e protagonizem suas próprias histórias e mais do que isso, possibilita construir uma narrativa histórica pautada nas conquistas, lutas e do que é ser negro tanto naquele como em outros espaços na sociedade.

Ao relacionar a missão do IFCE com uma proposta de formação integral, percebe-se que esta não acontece sem tensões; um exemplo é o destaque que o ensino técnico dá à preocupação com o mercado de trabalho que tende a excluir temas como a diversidade étnico-racial e questões de gênero nos seus currículos. Ao analisar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), período 2019-2023, do IFCE, documento que orienta a filosofia do trabalho da instituição e estabelece as principais diretrizes para os eixos de ensino, pesquisa, extensão e gestão; percebe-se que dos 31 temas estratégicos elencados, somente 01 converge para os temas elencados nesta pesquisa. Este único tema diz respeito à acessibilidade e diversidade cujo objetivo é fortalecer as ações no âmbito da acessibilidade e da diversidade étnico-racial. E dos 73 indicadores de desempenho, somente 02 estão relacionados, quais sejam: implementação dos NEABIs em todos os *campi* e Criação dos Núcleos de Estudos Voltados às Questões de Gênero e Diversidade. Com isso, pode-se inferir que apesar de não se omitir quanto aos temas, o IFCE apresenta resultados que são poucos satisfatórios. (IFCE, 2018b).

No IFCE, o processo de elaboração do PDI é colaborativo e participativo e está atrelado a várias ações institucionais, como reuniões, palestras, grupos, fóruns, pensados com o intuito de subsidiar a escritura deste documento. Todas essas atividades são amplamente divulgadas

em toda instituição. Ou seja, o PDI nasce, após esse processo, como um documento legal que carrega “a cara da instituição”, sua identidade, modos de pensar e fazer educação (área-fim) e sua relação com todas as outras áreas (meio). Para, além disso, guarda em si uma filosofia de trabalho expressa e impressa numa proposta de organização pedagógica e institucional. Por meio do seu PDI, o IFCE planeja o futuro, projeta suas intenções, em longo prazo, com vistas à superação de desafios. (DIAS, 2020, p. 70).

Além do PDI, outros documentos institucionais podem e devem conter princípios relacionados à escola democrática: igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério e englobar as questões étnico-raciais e de gênero, a saber: Projeto Político Pedagógico Institucional, Plano de Permanência e Êxito, Projeto Político-Pedagógico, Regulamento da Organização Didática e Programas de Unidades Didáticas. E o que pode ser verificado é uma considerável inércia do IFCE, diante de um contexto que perpetua as desigualdades sociais e raciais. Há um silenciamento no que concerne à temática das relações étnico-raciais entranhado na estrutura individual e coletiva do Instituto.

Quando se analisa as questões de gênero e principalmente ações afirmativas específicas relacionadas à mulher no IFCE, percebe-se que elas são escassas e estão concentradas em ações extensionistas, tais como grupos que estudam as temáticas de gênero, feminismo e sexualidade no IFCE os quais formam uma rede de articulação feminista no IFCE, destes podemos citar; o Coletivo Feminista as Sertanistas (*campus* Quixadá), o Grupo de Estudos Costurando Vozes (*campus* Cedro), o Grupo de Estudos Marielle Franco (*campus* Crateús), o Grupo de Estudos Gênero e Diversidade na Escola (*campus* Crato), o Projeto Combate às Desigualdades de Gênero e Estudos Feministas (*campus* Juazeiro do Norte), o Projeto Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (*campus* Paracuru).

Em âmbito institucional vem se articulando a regulamentação dos Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDS) que contará com representatividade dos *campi*, além da Reitoria, criando um caminho de inclusão e diversidade a nível institucional. Algumas reuniões promovidas pela PROEXT junto a Diretoria de Assuntos Estudantis da Reitoria aconteceram e tiveram como pauta a discussão sobre a proposta de resolução e materialização desses Núcleos. Estes assegurarão que as atividades de ensino, pesquisa e extensão do Instituto pautem questões referentes às relações de gênero como construção social, utilizando os espaços de ensino e aprendizagem no qual estudantes constroem suas identidades individuais e de grupo, proporcionando debate desse tema em nível de IFCE. Através da Resolução nº 78 de 13 de dezembro de 2022 foi aprovado o Regulamento dos NUGEDS do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE. Assim, visando especificar os

procedimentos metodológicos utilizados na construção desse estudo, delineamos no capítulo a seguir, o percurso realizado para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa.

CAPÍTULO II – CAMINHOS DA PESQUISA: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Na intenção de me colocar no movimento de **analisar a presença da aluna negra em cursos técnicos IFCE *campus* Sobral**, apresentarei o caminho do meu pensamento, no sentido colocado por Minayo (2012). Assim, o presente capítulo tem por objetivo situar o leitor acerca das opções metodológicas e técnicas utilizadas na construção desta dissertação.

O ato de pesquisar, para além de proporcionar respostas aos problemas que são propostos, nos fornece informações novas e organizadas sobre algo relacionado ao objeto de investigação. A pesquisa, de um modo geral, é uma ferramenta de investigação e busca de informações para adquirir conhecimento (GIL, 2017; MINAYO, 2012).

Para Gil (2017, p. 8), a “investigação científica depende de um conjunto de procedimentos científicos”. Corroborando com o referido autor, Minayo (2012) informa que ao pesquisar, deve-se definir, criteriosamente, a metodologia e as técnicas a serem utilizadas. Para a autora, a metodologia é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2012, p.14). Com base nisso, a metodologia e o percurso do pesquisador ditam os rumos que a pesquisa tomará, ou seja, eles determinam o estudo.

Nessa perspectiva, em virtude da natureza do problema, adotou-se como abordagem a pesquisa qualitativa descritiva, pois as implicações que as relações de gênero e raça exercem na vida e no ambiente escolar das mulheres negras que participaram da pesquisa, constituem-se como particulares, subjetivas e que não podem ser mensuradas quantitativamente. Para Minayo (2012, p. 21) a pesquisa qualitativa aprofunda-se nos significados das ações e relações humanas onde os processos e fenômenos estudados não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O método de pesquisa adotado foi o estudo de caso, uma vez que se pretendeu conhecer profunda e detalhadamente o objeto com a aplicação imediata de conhecimentos em uma realidade circunstancial. As vantagens do estudo de caso, segundo Gil (2017, p. 38) são:

- a) sua capacidade de estimular novas descobertas, em virtude da flexibilidade do planejamento e da própria técnica; b) a possibilidade de visualização do todo, de suas múltiplas facetas; e c) a simplicidade de aplicação dos procedimentos, desde a coleta até a análise de dados.

Assim, o estudo de caso, enquanto método, é satisfatório para identificar e analisar as múltiplas ocorrências de um mesmo fenômeno, em vários casos, e vai ao encontro do objetivo primeiro desta pesquisa. Em outras palavras, o estudo de caso confirmou-se como método

adequado para a investigação das percepções das alunas negras em relação ao gênero, raça e trabalho na educação profissional.

Cabe destacar que o presente estudo, em observância aos requisitos legais e éticos, foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará no dia 22 de outubro de 2021 por meio do protocolo de registro na Plataforma Brasil nº 125694/2021, tendo o parecer de sua aprovação sido emitido em 30 de novembro de 2021, sob o nº 5.096.471. E que todas as participantes foram informadas acerca dos objetivos da pesquisa e de que a participação era voluntária. Elas também foram informadas sobre a possibilidade de desistência de participação a qualquer momento, sem nenhum prejuízo, ou qualquer modificação na forma de tratamento pelo pesquisador. Assim, para cada uma das participantes que aceitaram participar do estudo, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, contendo a descrição do estudo, seus objetivos, possíveis riscos, contribuições, bem como, assegurar o sigilo de informações, e a liberdade de participação.

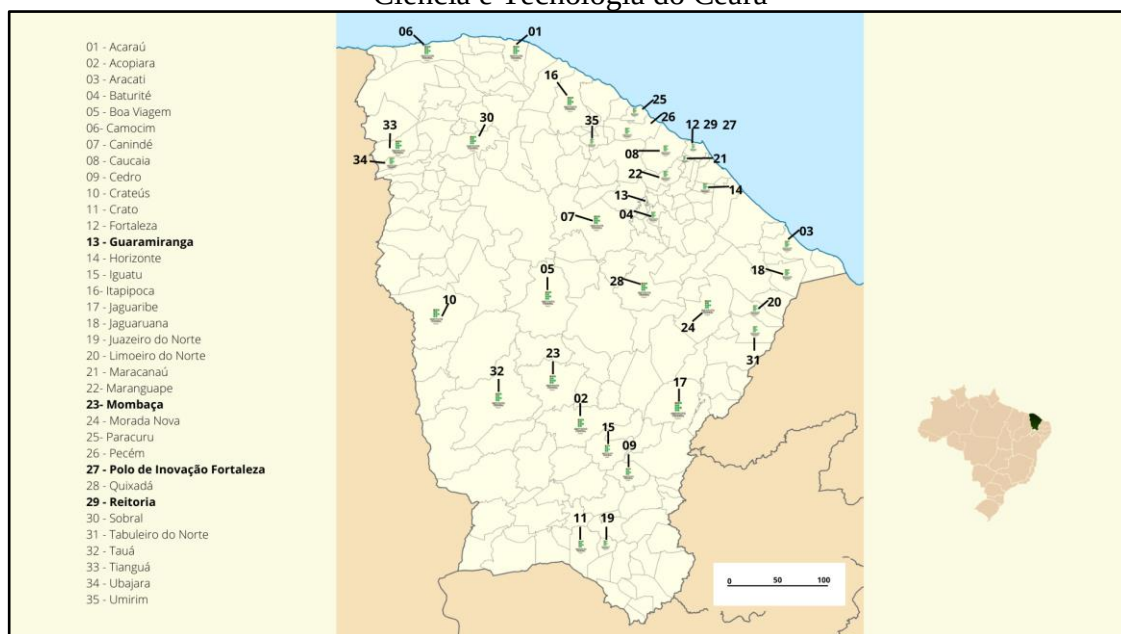
2.1 Lócus da Pesquisa

A pesquisa foi realizada no *campus* do IFCE situado na cidade de Sobral, ou como é popularmente chamada, “Princesa do Norte”. A referida cidade fica a 230 km da capital cearense, Fortaleza, situada na região conhecida como Sertão de Sobral. Segundo o Padre Sadoc Araújo (2015), as primeiras terras onde hoje se localiza Sobral foram adquiridas a partir de sesmaria em 1702 pelo português Antônio da Costa Peixoto, as terras deram origem, dentre outras, à fazenda Caiçara. No início do Século XVIII, começou a formar-se um povoado ao redor da fazenda e em 5 de julho de 1773 o povoado, então conhecido pelo nome da fazenda, Caiçara, tornou-se a Vila Distinta e Real de Sobral. Sobral foi elevada à categoria de cidade através da Lei nº 229, de 12 de janeiro de 1841, recebendo somente nesta época o seu nome atual. O município de Sobral é constituído por 12 distritos (Figura 4) mais a sede: Sobral (sede), Aprazível, Aracatiaçu, Bonfim, Caioca, Caracará, Jaibaras, Jordão, Rafael Arruda, Patriarca, Patos, São José do Torto e Taparuaba. Localizado estrategicamente entre as capitais Fortaleza e Teresina, constitui-se em um importante polo logístico, com fácil acesso aos grandes mercados consumidores.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará surge a partir da segunda fase de expansão da Rede Federal de Ensino Profissional e Tecnológica² iniciada em 2007 quando a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec)/MEC estabelece como meta a criação, em quatro anos, de mais 150 novas instituições federais de educação tecnológica no marco do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica. As instituições foram distribuídas nos 26 estados e no Distrito Federal, contemplando 150 municípios diferentes escolhidos pelo próprio MEC (BRASIL, 2018). O Governo do Estado e a Prefeitura Municipal de Sobral ofereceram a Faculdade de Tecnologia CENTEC (FATEC/Sobral) em contrapartida para a implementação da Unidade de Ensino Descentralizadas dos CEFETs na cidade e a partir daí se iniciou o processo de transição para CEFET, com a incorporação dos alunos e realização de concurso público para contratação de professores e servidores.

O IFCE *campus* Sobral nasce nesse contexto de expansão da Rede Federal de Educação iniciada em 2008, juntando-se aos outros 32 *campi* espalhados pelo estado, além da Reitoria, do Polo de Inovação e uma unidade avançada, formam o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (Figura 5).

Figura 5 - Distribuição dos *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

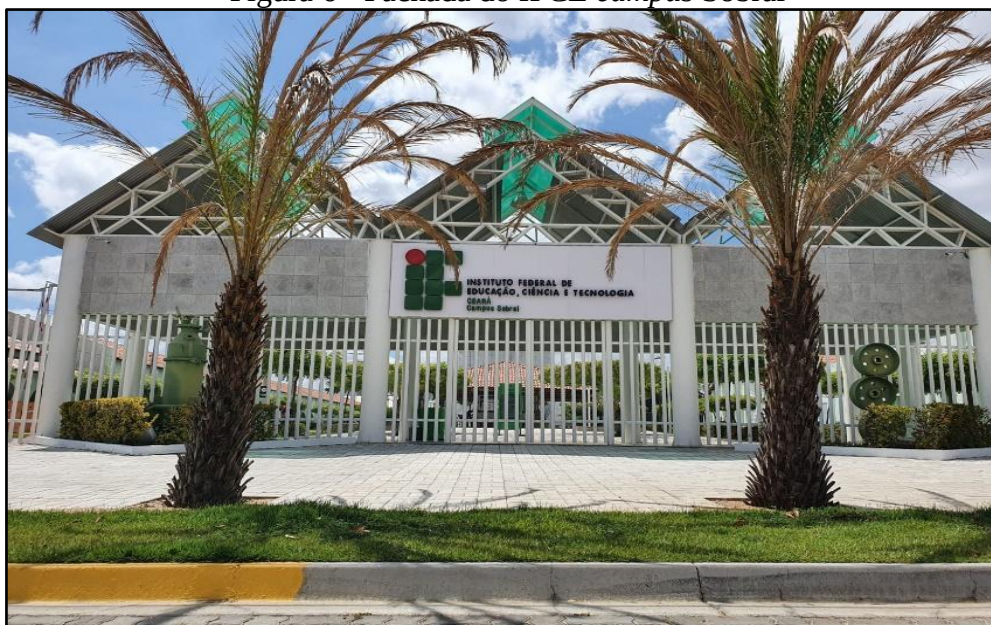


Fonte: Adaptado de IFCE (2022)

² <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>. Portal do Ministério da Educação contendo todas as plataformas e programas da secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

O referido *campus* (Figura 6) possui área total de 43.267,50 m², sendo 7.259,99 m² de área construída, com infraestrutura dotada de: salas de aula, auditório, laboratórios básicos e específicos para os diversos cursos, restaurante acadêmico, biblioteca, ginásio poliesportivo coberto e setor de transporte (IFCE, 2022, p. 16).

Figura 6 - Fachada do IFCE *campus* Sobral



Fonte: Acervo da pesquisa (2022)

Segundo o seu Regulamento de Organização Didática (ROD), do IFCE, aprovado pela Resolução CONSUP nº 35, de 22 de junho de 2015 (IFCE, 2015, p.4), o *campus* Sobral tem como missão “produzir, disseminar e aplicar os conhecimentos científicos e tecnológicos na busca de participar integralmente da formação do cidadão, tornando-a mais completa, visando sua total inserção social, política, cultural e ética”. Com isso, o *campus* promove gratuitamente uma educação profissional e tecnológica de excelência no Estado, tornando-se uma referência para o desenvolvimento local, formando profissionais de reconhecida qualidade para o setor produtivo e de serviços, promovendo assim, o crescimento socioeconômico da região. A escolha do *campus* Sobral como *lôcus* desta pesquisa deve-se ao fato da proximidade que o pesquisador possui com a referida instituição de ensino, por atuar como técnico administrativo lotado atualmente no Gabinete da Diretoria Geral.

O IFCE *campus* Sobral é caracterizado juridicamente como uma autarquia com autonomia jurídica, administrativa, patrimonial e pedagógica. Por lei, o Instituto Federal possui o compromisso legal de garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para os cursos de educação profissional técnica de nível médio, 20% das vagas ofertadas aos cursos de

licenciatura e programas especiais de formação pedagógica e 30% das vagas destinadas para cursos de tecnológicos, bacharelado e pós-graduação, assim; atualmente o IFCE *campus* Sobral possui 08 (oito) cursos Técnicos subsequentes, 07 (sete) cursos superiores, 02 (dois) cursos de especialização *lato sensu* e 01 (um) programa de mestrado, voltados para as mais variadas atividades desde área alimentícia a industrial, obedecendo, assim, a finalidade da criação dos Institutos Federais, que é atender os arranjos produtivos da região em que está inserido, conforme quadro 1 abaixo:

Quadro 1 - Relação de cursos oferecidos pelo IFCE *campus* Sobral

CURSO	TIPO DE MODALIDADE	TURNO
Agropecuária	Técnico subsequente	Vespertino
Agroindústria	Técnico subsequente	Noturno
Segurança do Trabalho	Técnico subsequente	Vespertino
Meio Ambiente	Técnico subsequente	Noturno
Panificação	Técnico subsequente	Noturno
Eletrotécnica	Técnico subsequente	Noturno
Mecânica	Técnico subsequente	Noturno
Fruticultura	Técnico subsequente	Noturno
Alimentos	Tecnologia	Diurno
Mecatrônica Industrial	Tecnologia	Diurno
Irrigação e Drenagem	Tecnologia	Diurno
Saneamento Ambiental	Tecnologia	Diurno
Irrigação e Drenagem	Tecnologia	Diurno
Matemática	Licenciatura	Vespertino
Física	Licenciatura	Vespertino/Noturno
Gestão Ambiental	Especialização <i>lato sensu</i>	Modular
Gestão da Qualidade e Segurança dos Alimentos	Especialização <i>lato sensu</i>	Modular
Ensino de Física	Mestrado	Modular

Fonte: <https://ifce.edu.br/sobral/campus-sobral/cursos> Acesso em: 28 jun. 2022.

Pensar o *campus* Sobral como um lugar de pertencimento da população negra e em especial aqui, das mulheres negras é refletir na dinâmica do espaço escolar da EPT e sua relação com aquelas mulheres, pois sabemos que *campus* é uma instituição predominantemente

masculina e branca. Ao olhar para o quadro de gestores, por exemplo, fica evidente essa afirmação. E de certa forma faz com que o espaço escolar permaneça como um lugar de não-pertencimento para essa parte da população.

2.2 Da amostra

Segundo o sistema Q-Acadêmico, sistema que gere todos os dados dos discentes do IFCE, o *campus* Sobral contava com quase 2.000 (dois mil) alunas/alunos matriculadas/matriculados no período de 2021.2; destes, 1.127 estavam matriculadas/matriculados nos cursos técnicos. Ao se fazer um recorte de gênero e raça, segundo dados do referido sistema, o *campus* tinha 493 mulheres e 634 homens nos cursos técnicos. Das mulheres, 343 alunas declararam-se negras (pretas e pardas), 77 brancas, 6 amarelas, 1 indígena e 67 não informaram cor/raça no ato da matrícula.

Para fins desta pesquisa, como universo de estudo, tínhamos como pretensão selecionar as mulheres autodeclaradas negras (pretas ou pardas) matriculadas nos cursos técnicos do IFCE *campus* Sobral no período de 2021.2. Por compreender que a análise, a partir do número total de alunas negras de todos os cursos técnicos, contaria com um universo demasiadamente grande, o que inviabilizaria a realização da pesquisa, optou-se por selecionar somente aquelas alunas regularmente matriculadas nos cursos técnicos subsequentes de Fruticultura (n=33), Mecânica (n=11) e Eletrotécnica (n=19) no semestre 2021.2.

Os referidos cursos estão em funcionamento no *campus* Sobral desde 2009, a partir da Resolução nº. 014/CD de 15/09/2008. O critério principal utilizado para escolha de tais cursos deve-se ao fato de o número de mulheres que se matricularam nos três cursos mencionados acima ter sido relativamente mais baixo do que o de homens naquele mesmo semestre, conforme tabela 1 abaixo:

Tabela 1 - Relação, por gênero e raça, de estudantes ingressantes nos cursos técnicos do IFCE *campus* Sobral no semestre 2021.2

Curso	Gênero		Cor/raça			
	Feminino	Masculino	Negro	Branco	Amarela	N/D
Agropecuária	20	12	22	8	0	2
Agroindústria	17	13	22	6	1	1
Segurança do Trabalho	27	15	33	8	0	1
Meio Ambiente	24	18	38	3	1	0

Panificação	24	8	23	8	1	0
Eletrotécnica	4	33	27	9	0	1
Mecânica	1	34	24	8	0	3
Fruticultura	9	20	18	10	1	0
Total	126	153	207	60	4	8

Fonte: dados sistema Q-Acadêmico, acesso em: 28 jun. 2022

Solicitou-se à Coordenadoria de Controle Acadêmico (CCA) do IFCE *campus* Sobral a listagem de todas as alunas matriculadas no período 2021.2, na qual constasse os seus respectivos contatos (telefones/*WhatsApp* e *e-mails*); assim, foram selecionadas 63 alunas autodeclaradas negras.

A respeito do perfil das estudantes, estabeleceram-se como critérios de relevância para a inclusão no estudo: autodeclarar-se mulher, negra, ter vínculo institucional com o IFCE *campus* de Sobral como estudante de um dos cursos técnicos e aceitar participar da pesquisa.

Do universo de sessenta e três (63) alunas, somente (40) quarenta aderiram ao convite para responder o questionário aplicado via *Google Forms*. Após o descarte de questionários incompletos, a análise foi feita com 38 alunas. A partir dos dados de identificação obtidos através das respostas ao questionário, 94,7% (n=36) identificam-se com o gênero feminino e 5,3% (n=2) identificam-se como não-binário. Tive a chance de entrevistar uma dessas alunas cuja identidade de gênero não está limitada às definições de masculino e feminino, e, ao ser questionada sobre isso, ela respondeu que “*não gosto de me identificar porque é apenas um rótulo e infelizmente a sociedade é rotulada*”. Percebi que a respondente se apresenta no feminino e utiliza o pronome “ela” para se identificar, por isso, a referida aluna foi incluída na pesquisa.

63,15% (n=24) estão matriculadas no Curso Técnico Subsequente em Fruticultura; 23,68% (n=9) no Curso Técnico Subsequente em Eletrotécnica e 13,15% (n=5) no Curso Técnico Subsequente em Mecânica. Uma explicação para o fato de um maior número de respostas serem de estudantes do curso de Fruticultura, deve-se ao maior número de mulheres frequentando aquele curso em comparação aos cursos de Eletrotécnica e Mecânica (Tabela 2):

Tabela 2 - Número de matrículas (por ano)

Número de matrícula por gênero			2018	2019	2020	2021	TOTAL
Fruticultura	Gênero	Feminino	33	35	19	43	130
		Masculino	31	30	14	29	104
Eletrotécnica	Gênero	Feminino	14	13	8	16	51
		Masculino	56	60	27	57	200
Mecânica	Gênero	Feminino	8	10	1	11	30
		Masculino	61	68	26	64	219

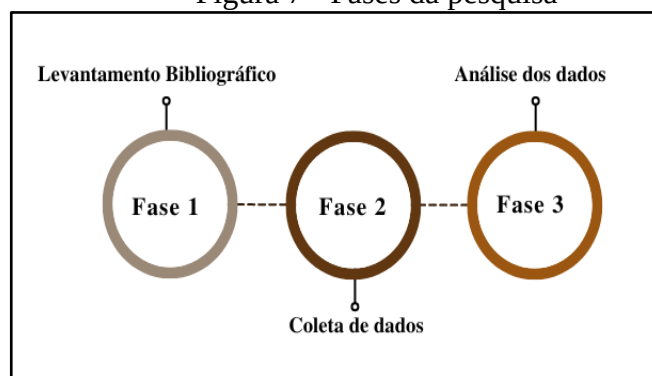
Fonte: IFCE em números (<https://ifceemnumeros.ifce.edu.br/>) - outubro/2022

Pode-se perceber que o curso Técnico Subsequente em Mecânica é incomparavelmente masculino ao depararmos com a expressiva diferença entre as 11 alunas e os 64 alunos matriculados em 2021 (Tabela 2).

2.3 Procedimentos para coleta dos dados

Uma das características mais significativas das pesquisas qualitativas é a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, dentre as quais se destacam a entrevista, o formulário, o questionário, o teste e a observação. (PRODANOV; FREITAS, 2013). De certo, as pesquisas sociais não seguem um modelo padronizado e rígido de procedimentos e cada uma delas são diferentes entre si, apesar disso, a maioria dos autores, dentre eles Gil (2008, p.31) afirmam que o “processo envolve: planejamento, coleta de dados, análise e interpretação e redação do relatório”. Com base nisto, a pesquisa envolveu inicialmente levantamento e seleção da bibliografia para referencial teórico e metodológico, posteriormente a coleta de dados seguida da organização e análise dos dados (Figura 7).

Figura 7 - Fases da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor

Na fase do levantamento biográfico, foi desenvolvido o referencial teórico, com o intuito de não somente referenciar o trabalho, mas também articular ao problema e aos objetivos, bem como contribuir na elaboração dos instrumentos de coleta de dados que irão fundamentar as análises dos resultados e a elaboração do produto educacional.

A coleta de dados ocorreu no período de agosto a setembro de 2022. Para tanto, em um primeiro momento foi utilizado como instrumento o questionário³ cuja aplicação tinha como propósito a melhor caracterização do público pesquisado, bem como mapear os percursos educativos daquele público, e em um segundo momento foram realizadas entrevistas semiestruturadas⁴ com questões estruturadas e abertas, objetivando conhecer as trajetórias das mulheres e ampliar os entendimentos sobre as questões investigadas. Depois disso, realizou-se a análise dos referidos dados.

2.3.1 O questionário

A aplicação do questionário foi feita de forma *on-line*, durante o mês de agosto de 2022, a partir da plataforma *Google Forms*. O instrumento, composto por 19 perguntas, em sua maioria de múltipla escolha/fechadas, foi dividido em dois blocos, o primeiro visou recolher informações que pudessem possibilitar a caracterização da amostra, arguindo sobre idade, escolaridade, ocupação, estado civil, filhos. O segundo bloco, que trata dos aspectos da pesquisa, traz uma sequência de questões fechadas e abertas, elaboradas a partir da literatura pesquisada, constituindo-se de questões dependentes e independentes, onde se pôde depreender melhor a percepção das respondentes acerca das percepções sobre gênero e raça no ambiente de educação profissional em que estão inseridas.

O primeiro contato com as alunas deu-se por meio do envio de *e-mail* explicando a pesquisa, os seus objetivos e convidando-as para responder ao questionário, nesse primeiro momento não houve uma adesão significativa; a segunda estratégia foi por meio de ligação telefônica e serviço de mensagem do aplicativo *WhatsApp*, caso fosse viável. Essa estratégia foi repetida semanalmente, com reenvio do convite/questionário nessa ferramenta. No final, dos 63 questionários enviados foram devolvidos 40 questionários respondidos e após descarte dos questionários incompletos, totalizou-se 38 questionários para análise, o que equivale a 60,3% da amostra. Os dados para análise foram organizados de maneira automática pela própria plataforma *Google Forms* em forma de gráficos e planilhas.

³ Apêndice A

⁴ Apêndice B

2.3.2 A entrevista semiestruturada

Para a realização da entrevista semiestruturada, última etapa de produção de dados, foi perguntado no questionário se as alunas tinham interesse em participar desse segundo momento. Da amostra das 38 respondentes do referido questionário, 36,8 % (n=14) manifestaram interesse em participar da entrevista. No entanto, ao entrar em contato posteriormente, algumas não atenderam às diversas tentativas de contato (por telefone, *WhatsApp* e/ou *e-mail*), outras comunicaram não terem mais interesse ou impossibilidade de continuar a contribuir com o trabalho, dentre as justificativas apresentadas destacam-se: desistência do curso, mudança de cidade, vergonha, falta de tempo. Assim, totalizou-se 8 (oito) desistências e por fim a entrevista semiestruturada foi realizada com 6 (seis) alunas. O quadro 2 apresenta, ainda que breve, o perfil das alunas participantes da entrevista. Ressalta-se a utilização de nomes fictícios com o objetivo de proteger a privacidade das envolvidas quando da análise.

Quadro 2 - Perfil das alunas participantes da entrevista

Nome	Raça	Idade	Curso
Beatriz	Negra parda	42	Técnico subsequente em Fruticultura
Conceição	Negra parda	27	Técnico subsequente em Eletrotécnica
Luiza	Negra parda	26	Técnico subsequente em Fruticultura
Maria	Negra parda	24	Técnico subsequente em Mecânica
Ana	Negra parda	23	Técnico subsequente em Mecânica
Adriana	Negra Preta	25	Técnico subsequente em Fruticultura

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

As entrevistas foram realizadas em local, dia e horário marcado de acordo com a disponibilidade de cada entrevistada. A duração delas não foi predeterminada e dependeu de cada participante, tendo em média 30 (trinta) minutos. E contaram com perguntas diversas tais como; contextualização do modo de vida, questões relativas ao curso, à instituição de ensino, aos desafios concernentes ao ser mulher e negra. Foram registradas por meio de um aplicativo de gravação de voz para posterior transcrição.

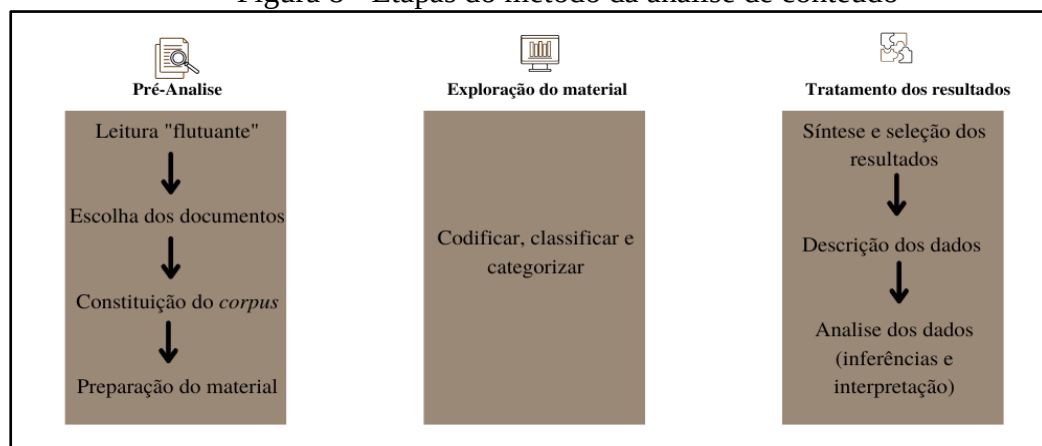
A interpretação dos dados das entrevistas está ancorada no referencial teórico e o tratamento aplicado ao material deu-se através da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) com o auxílio do *software* IRaMuteQ (RATINAUD, 2009).

2.4 Tratamento dos dados das entrevistas com auxílio do *software* IRaMuteQ

O método de análise de conteúdo consiste em fragmentar e compreender um texto (codificação), ao mesmo tempo em que se associam e se elaboram categorias (categorização), conforme Laurence Bardin (2011). O referido método permite a interpretação de mensagens das mais diversas procedências e formatos comunicacionais, possibilitando se fazer inferências acerca de seu teor em consonância com os objetivos e as teorias que subsidiam este trabalho. Os objetivos básicos da análise de conteúdo é superar a incerteza sobre a leitura feita do objeto de estudo, tornando-a válida e generalizável, assim como buscar o enriquecimento da leitura ao aprofundar a compreensão do significado do assunto do qual se trata (BARDIN, 2011).

De acordo com a autora (2011, p. 125-131) o processo analítico em questão organiza-se em três pólos cronológicos: “pré-análise; exploração do material (categorização ou codificação) e tratamento dos resultados (inferências e interpretação)”. Prezando pelo rigor metodológico, a análise de conteúdo é feita de maneira sistemática, a figura 8 mostra a representatividade da sequência do método de forma simplificada, segundo Laurence Bardin.

Figura 8 - Etapas do método da análise de conteúdo



Fonte: Baseado em Bardin (2011, p. 132)

Conforme a figura 8 acima, na fase de pré-análise foram realizadas algumas ações, tais como: a) a leitura flutuante do material, cujo objetivo é ter um primeiro contato com os documentos a serem analisados; b) escolha dos documentos depois da leitura exaustiva, representativa, homogênea e pertinente do material; c) elaboração do *corpus* da pesquisa; d) preparação do material, que coincide com o processo de transcrição e organização das entrevistas, as quais foram consideradas em seu inteiro teor.

Após a pré-análise, ocorreu a exploração do material pela qual buscou-se codificar,

classificar e categorizar o material escolhido na etapa anterior. Para Bardin (2011, p. 133), esta etapa “consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.” Sendo que a maioria dos procedimentos de análise organiza-se “ao redor de um processo de categorização”. Segundo a referida autora os critérios para a categorização podem ser: “semântico, sintático, lexical e expressivo” (BARDIN, 2011, p. 148). Na presente pesquisa, nesta etapa de exploração foi utilizado o critério de classificação lexical, ancorado pelo *software* IRaMuteQ.

O referido *software* foi desenvolvido por Pierre Ratinaud (2009), sendo empregado inicialmente em língua francesa e no Brasil, passou a ser utilizado a partir de 2013. O referido *software* opera sob a lógica da *open source*, ancorando-se no ambiente estatístico do *software* R e na linguagem python (www.python.org) (CAMARGO; JUSTO, 2013). A escolha pelo IRaMuteQ deve-se pela possibilidade de diferentes formas de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica (como cálculo de *corpus*), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude). Além disso, como os referidos autores afirmam, ele apresenta rigor estatístico que permite aos pesquisadores utilizar diferentes recursos técnicos de análise lexical além de sua interface ser simples. Assim, o uso do IRaMuteQ torna-se vantajoso nesta pesquisa, pois permite a codificação, organização e separação das informações, possibilitando a localização de forma rápida de todo o segmento de texto utilizado na escrita qualitativa.

Vale ressaltar que a utilização desse *software* não é um método de análise de dados e sim uma ferramenta que auxilia no processamento desses dados, por isso a utilização dele em conjunto com a análise de conteúdo de Bardin (2011) para a análise dos dados. Assim, cabe a mim, enquanto pesquisador, a responsabilidade de interpretar os dados coletados.

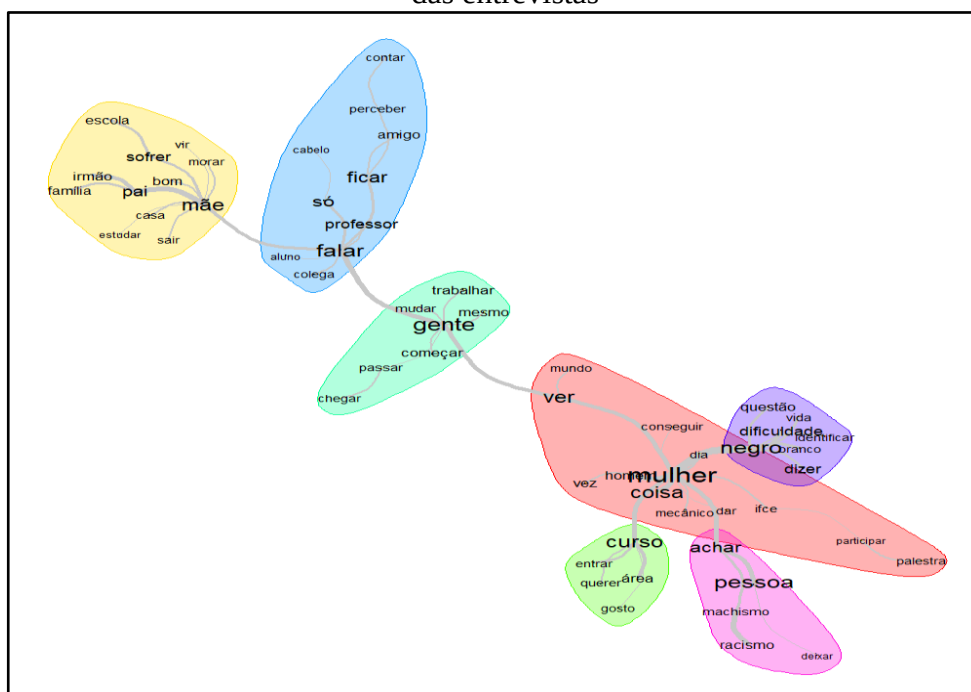
Como mencionado anteriormente, dentre as análises possíveis realizadas pelo *software* IRaMuteQ encontram-se: estatísticas textuais clássicas, análise de similitude, nuvem de palavras e Classificação Hierárquica Descendente (CHD). Para este estudo utilizou-se a CHD e a análise de similitude como métodos de tratamento dos dados. A CHD visa obter classes de segmentos de texto em função dos seus respectivos vocabulários. Já a análise de similitude permite identificar as coocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura da representação (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Quanto às etapas de utilização do *software*, após a instalação do mesmo, preparou-se o *corpus* textual, ou seja, as entrevistas transcritas na pré-análise foram organizadas e codificadas conforme o que determina o manual do programa para que o processamento seja feito com o

maior aproveitamento das palavras no *corpus*. A partir disso, os segmentos de textos apresentados em cada classe foram obtidos das palavras estatisticamente significativas, permitindo que a análise qualitativa dos dados fosse realizada. Foram seis textos processados pelo *software* IRaMuteQ referentes às seis entrevistas realizadas, a análise estatística dos referidos textos resultou nos seguintes dados: os textos foram separados em 275 segmentos de texto, que são recortes realizados pelo *software* para análise, dos quais foram aproveitados 202 segmentos de texto, isto é, apresentou retenção de 73,45% do material que foi levado à análise, o que está em conformidade com os manuais de utilização do IRaMuteQ que indicam, no mínimo, 70% de retenção para que o *corpus* analisado seja considerado representativo. O *software* contabilizou 9.557 ocorrências (proposições, palavras), sendo 2.130 palavras distintas e 445 palavras com apenas uma ocorrência (chamadas de *hapax*).

A análise de similitude (Figura 9) permite identificar a conexão das palavras e proceder à análise por meio da visualização dos vocábulos mais próximos e mais distantes.

Figura 9 - Análise de similitude de todo o *corpus* textual produzido através das entrevistas



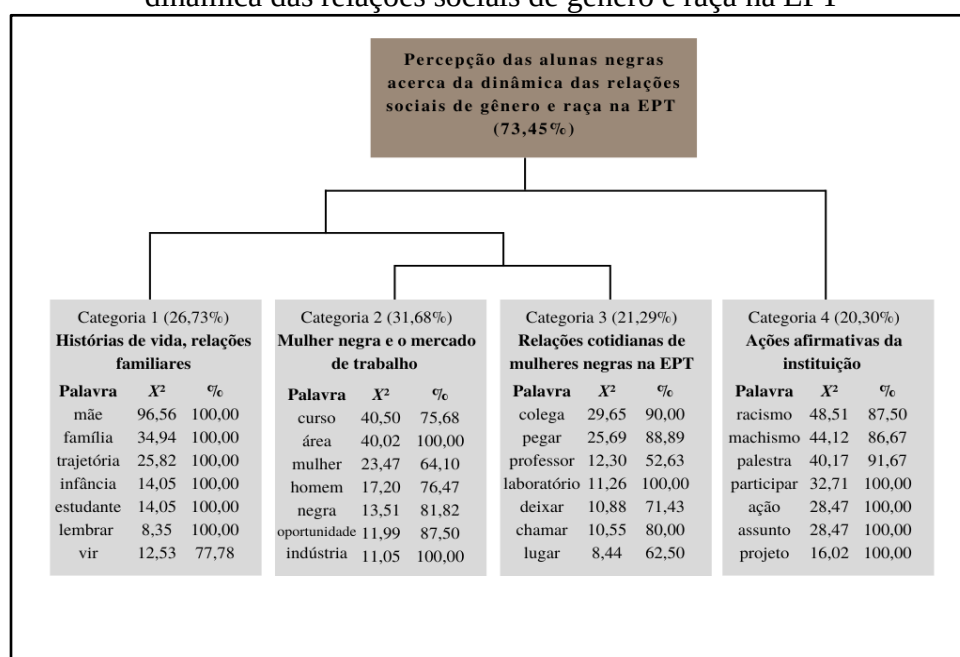
Fonte: elaborado pelo autor através do IRaMuteQ, 2022

Nota-se a formação de sete grupos de palavras (cada um representado por uma cor diferente) e com descritores fluando ao redor. Palavras como *mulher*, *negro*, *pessoa*, *gente*, *falar*, *mãe* aparecem com tamanho um pouco maior e em negrito mais acentuados, indicando uma maior ocorrência dessas palavras nas entrevistas transcritas, pode-se notar também ramos de ligação de espessura mais grossa ou mais fina, esse resultado traz indicações de conexidade

entre elas; permitindo com isso, identificar partes comuns e especificidades em função das variáveis descritivas identificadas na análise.

A partir da classificação dos segmentos de texto de acordo com o vocabulário através da CHD, obtiveram-se quatro classes relacionadas entre si, que, mediante análise, foram agrupadas em quatro categorias nominadas conforme o significado do seu conteúdo. Com isso, foi gerado um dendograma, que deu origem às categorias de acordo com os dados das entrevistas (Figura 10).

Figura 10 - Dendograma da CHD da percepção das alunas negras acerca da dinâmica das relações sociais de gênero e raça na EPT



Fonte: elaborado pelo autor através do IRaMuteQ, 2022

No dendograma acima gerado pelo IRaMuteQ foi pontuado, dentro de cada categoria, três elementos: a evidência (palavra), a sua porcentagem (%) dentro da categoria, o valor da estatística qui-quadrado (χ^2), que exprime a força associativa entre as palavras e a sua respectiva categoria. O valor do p (p-value) corresponde ao nível de confiança associado ao χ^2 conforme conexão e aproximação das palavras. Neste estudo, o qui-quadrado foi de no mínimo 3,4 e $p < 0,0001$, segundo (SALVIATI, 2017) os valores de χ^2 iguais ou superiores a 3,4 podem ser consolidados com bastante confiabilidade, uma vez que esta estatística é calculada com grau de liberdade 1 e significância 95%.

As quatro categorias acima, geradas pelo *software*, foi possível pela combinação da análise da semelhança de seus vocábulos associada à uma análise multivariada com as variáveis de interesse do presente estudo (gênero, raça, educação profissional), cabe ressaltar que a

contextualização de cada categoria denota reflexão teórica acerca do conteúdo a partir de análise do pesquisador, e da recuperação das falas transcritas em que os vocábulos típicos foram utilizados pelas alunas que participaram da pesquisa.

Através do dendograma trazido à figura 9 é possível verificar inicialmente que dois grupos foram gerados. No primeiro deles, a categoria 1, que denominamos HISTÓRIA DE VIDA, RELAÇÕES FAMILIARES, se relaciona diretamente com o grupo composto por duas outras categorias pelos *clusters* 2, 3, ou seja, MULHER NEGRA E O MERCADO DE TRABALHO e RELAÇÕES COTIDIANAS DE MULHERES NEGRAS NA EPT, respectivamente. A categoria 4, denominada AÇÕES AFIRMATIVAS DA INSTITUIÇÃO teve relação indireta com as outras três categorias.

Em outras palavras, tem-se dois grandes ramos, onde o primeiro deles é dado pela categoria 4 (20,30%) e o outro, pelas categorias 1, 2 e 3 (26,73% + 31,68% + 21,29% = 79,70%). Num segundo momento o segundo ramo é subdividido em outros dois outros ramos mais restritos e que se relacionam com mais aderência, ou seja, os ramos dados pelas categorias 2 e 3 (31,68%+21,29%=52,97%), que ora se associa ao ramo dado pela categoria 1 (26,73%). Mediante o exposto, as quatro categorias criadas, a priori, trouxeram elementos para a análise e sua discussão. Neste sentido, a posteriori criou-se 3 categorias finais relacionadas às categorias intermediárias mencionadas acima, como mostra o quadro 3 abaixo:

Quadro 3 - Categorias finais para a análise das entrevistas

Categoria Intermediária	Categoria Final	Descrição
1 – Histórias de vida, relações familiares	Relações familiares e processo escolar das alunas negras	Nesta categoria de análise foram agrupados os relatos das estudantes relacionados a vivências de experiências formativas para além dos limites do ambiente escolar, destacando as suas histórias de vida no contexto das relações familiares.
2 – Mulher negra e o mercado de trabalho	Percepções sobre gênero e raça a na EPT e no mundo do trabalho	Esta categoria refere-se às relações das entrevistadas no cotidiano na educação profissional e tecnológica e no mercado de trabalho no que tange à possíveis dificuldades enfrentadas e situações de preconceito vivenciadas por elas.
3 – Relações cotidianas de mulheres negras na EPT		
4 – Ações afirmativas da instituição	Ações desenvolvidas pela instituição escolar em gênero e raça	Esta categoria traz a opinião das alunas a respeito de como a instituição de ensino tem compreendido e trabalhado questões relacionadas a gênero e raça.

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Neste sentido, as categorias finais formuladas tomaram como base conceitos pré-definidos que culminaram na confirmação da aplicação ao objetivo de estudo. Trata-se de proposições de análise dos conteúdos alicerçadas nos conceitos, como imperativo metódico. Em razão da codificação sistemática dos dados brutos em categorias de análise, conforme a categorização explicitada no quadro 3, será realizada no próximo capítulo, o qual corresponde à última etapa da análise de conteúdo, que são as formulações de inferências das categorias e a sua interlocução com o referencial teórico adotado neste trabalho.

CAPÍTULO III – A PRESENÇA DAS MULHERES NEGRAS NO IFCE CAMPUS SOBRAL: O QUE ELAS NOS DIZEM?

Este capítulo apresenta os resultados da análise dos dados da pesquisa, a fim de apresentar como as alunas negras, inseridas na Educação Profissional e Tecnológica, veem-se enquanto pertencentes a um processo de transformação ou continuidade das desigualdades de raça e gênero no cotidiano acadêmico e no mercado de trabalho. Expor esses resultados é uma tarefa complexa pois teve-se o cuidado de apresentar ao máximo o que as alunas trazem, seja quando da resposta ao questionário (item 2.3.1), seja durante suas falas nas entrevistas (item 2.3.2) ao encadear o olhar interseccional sobre gênero e raça com o qual almejamos nos orientar.

Consciente de que a presença atual das mulheres negras na educação profissional em Sobral tem influência da história construídas por outras mulheres que vieram antes e vivenciaram a exclusão na educação, antes de apresentar o que as alunas negras têm a nos dizer sobre suas percepções acerca do seu lugar no IFCE *campus* Sobral, apresento um breve resgate histórico da educação profissional na cidade de Sobral, para situar a exclusão das mulheres no processo e quando elas tiveram acesso à educação profissional.

3.1 Um breve histórico da educação profissional em Sobral

Na região onde hoje está instalada a referida cidade, durante o século XVIII a educação de crianças e adultos brancos estava a cargo dos padres, conforme afirma o Padre Sadoc de Araújo (2015), não diferenciando da realidade nacional. O mesmo autor fala que, por ordem de Portugal, a instrução ficava restrita ao âmbito da família. Assim, entende-se que a organização formal da educação durante aquele século ficava a cargo dos pais e tutores, bem como dos padres que visitavam as fazendas e davam noções de escrita, leitura e aritmética. Vale destacar o papel do padre Manoel Gomes Correia do Carmo, filho de uma mulher preta alforriada, dona Antônia Gomes, que em 1761 chega ao então povoado Caiçara⁵ e funda uma escola “para ensinar meninos negros”, ele foi o fundador da primeira escola existente naquela região (ARAÚJO, 2005). O fato de um negro exercer o cargo de professor chama atenção, pois no Brasil colonial não existia um projeto educacional voltado à população negra.

⁵ O início da criação de Sobral deu-se através de sesmarias. A ocupação do que atualmente é a cidade de Sobral começou com a Fazenda Caiçara em 1694.

Analisando a educação de Sobral nos anos 1800 pode-se concluir que a preocupação do poder público era com a formação moral de homens e principalmente de mulheres, mesmo que a educação feminina não fosse prioridade e que a escola continuava com as ideias das diferenças baseadas no sexo, sendo essas diferenças percebidas pela observação dos currículos propostos. Ponte (2019, p. 65) afirma que os regulamentos escolares criados entre 1833 e 1855, por exemplo, excluíram as meninas de aulas como geografia, geometria e história e que ao mesmo tempo exigia que elas participassem de aulas de costura. Esse tipo de educação era uma maneira de preparar as mulheres ricas para a maternidade e cuidados com a casa. Louro (2018, p. 478-479) afirma que as primeiras escolas tinham como objetivo “ensinar atividades domésticas, tais como economia doméstica, administração do lar, artes do vestuário”, com isso as mulheres aprendiam aquilo que era socialmente imposto a elas, constituindo um campo próprio para a divisão dos papéis de gênero baseados no sexo biológico, onde as mulheres estavam sobre o controle masculino.

Andando na linha do tempo, em 1934 iniciavam-se as atividades da Escola de Comércio Dom José (Figura 11), os cursos técnicos eram oferecidos a candidatos do sexo masculino, onde eles podiam escolher entre secretariado, guarda-livros, administrador-vendedor, e contador, conforme afirma Ponte (2019, p. 133).

Figura 11 - Escola de Comércio Dom José, sem data



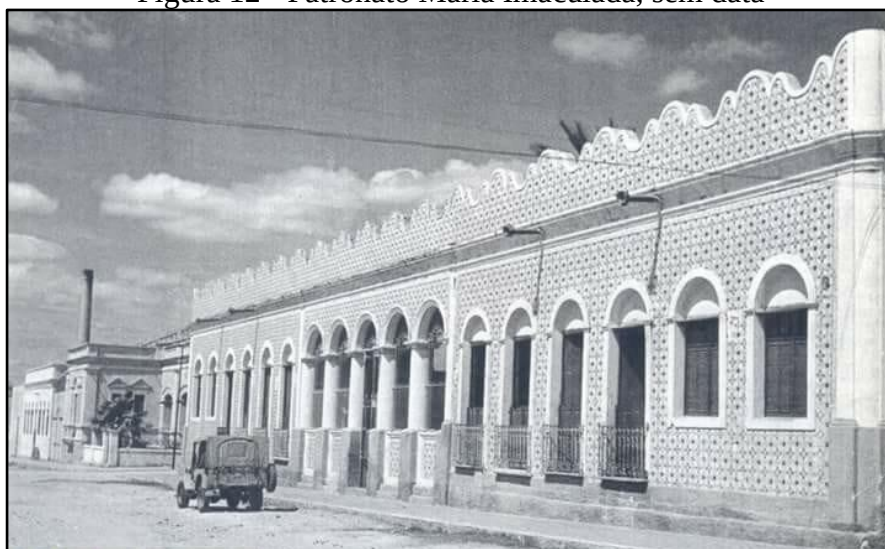
Fonte: Blog sobralnahistoria

A educação em Sobral nos primeiros anos da República ainda estava fortemente associada à iniciativa privada. Além disso, continuava a ser excludente, pois além de só admitirem homens, exigia-se que os alunos, para serem matriculados, passassem por um exame de admissão, além de exigir uma carta de recomendação, dentre outras cobranças

(PONTE, 2019, p. 99). Com isso, o ingresso de pessoas provenientes de classes econômicas não abastadas, e consequentemente negras, era praticamente impossível. Somente em 1941 é que a Escola de Comércio Dom José admitiu mulheres, sendo o turno diurno destinado a elas e o noturno aos homens. Pode-se afirmar que a Escola do Comércio de Sobral, ao lado das outras existentes no Brasil, formaram a base consolidada na preparação dos empregados do comércio do Brasil.

Em 1943, ainda sobre a influência da igreja católica, tem início as atividades do Patronato Maria Imaculada em Sobral (Figura 12). Dedicado à educação e formação de meninas pobres e desamparadas, no ano de 1947 suas atividades foram ampliadas e na ocasião foi instalada a 1ª Escola Industrial Doméstica, além do Ensino Fundamental da 1ª à 8ª série e 1º ao 4º Ginásio. A Escola tinha por finalidade, “(...) o ensino em seus vários graus, a orientação e formação de donas de casa, o amparo à juventude, preparando-a ao perfeito conhecimento dos seus deveres para com Deus, à Igreja e à Pátria” (PONTE, 2019, p. 189-190). Com isso, percebe-se mais uma vez o caráter sexista e a reprodução das assimetrias de gênero presentes ao longo do percurso escolar das mulheres, sem contar nos espaços delimitados à educação das mulheres negras.

Figura 12 - Patronato Maria Imaculada, sem data



Fonte: Arquivo imagético de Joscel Vasconcelos

Em 1948 começou a funcionar em Sobral a Escola Profissional São José. A Escola funcionava em regime de tempo integral, oferecendo o ensino propedêutico em um turno e no turno seguinte, cursos profissionalizantes. Em 2017, passou a compor o núcleo de Escolas Estaduais de Ensino Profissional de Sobral, passando a denominar-se Escola Estadual de

Educação Profissional Monsenhor José Aloísio Pinto, em homenagem ao precursor do ensino profissional em Sobral e fundador da Escola (PONTE, 2019, p. 186).

Atualmente a cidade de Sobral conta com 04 instituições que oferecem educação profissional, 03 delas são escolas estaduais de educação profissional (Escola Lysia Pimentel Gomes Sampaio Sales, Escola Monsenhor José Aloysio Pinto e a Escola Dom Walfrido Teixeira Vieira) que oferecem cursos técnicos diversos tais como Administração, Fabricação Mecânica, Logística, Manutenção Automotiva, Finanças, Informática, Rede de Computadores, Enfermagem, Saúde Bucal; além do IFCE.

3.2 Quem são as alunas participantes da pesquisa?

Com base na análise comparada da tabela 1 com a tabela 2 (página 68 e 70, respectivamente) podemos perceber que a presença da mulher em algumas áreas é significativa, em alguns cursos observa-se que o número de mulheres é superior ao número de homens. Esses resultados demonstram que muitas ou poucas, as mulheres se fazem presentes atuando como alunas em cursos técnicos. Santos (2013, p.30) argumenta que quando uma mulher escolhe uma carreira acadêmico-profissional tradicionalmente masculina, elas “constroem um afrouxamento da fronteira” entre o que se configurou como atributos femininos e masculinos na sociedade contemporânea. Como posto anteriormente, em cursos como Eletrotécnica e Mecânica o gendramento continua ocorrendo e o caminho ainda é longo para que as desigualdades de gênero diminuam ao ponto que mulheres não tenham dificuldades no ingresso nas carreiras científicas e tecnológicas.

A diferença na demanda por gênero em determinados cursos é perceptível ao longo dos anos e está ligada ao preconceito pelas atividades laborais da profissão, mesmo o curso voltado para a área industrial, criou-se um estereótipo de que o perfil do egresso é para o trabalho em oficinas mecânicas. Somando-se à procura mínima, as alunas ingressantes normalmente desistem da matrícula, diminuindo, assim, a presença de mulheres em relação ao número de homens em determinados cursos.

As participantes deste estudo têm em média 26 anos de idade, a maioria é negra/parda 78,9% (n=30). Com relação ao estado civil, 36,8% (n=14) são casadas ou estão em um relacionamento estável; 63,2% (n=24) são solteiras. Quanto ao critério “filhos”, existem 7 alunas entre as participantes deste estudo que são mães, o que corresponde a um total de 18,4% da amostra. Dessas, 85,7% (n=6) tem um ou, no máximo, dois filhos (14,3%, n=1). A maioria

reside com a família (mãe, pai, irmãos) 42,10% (n=16) e/ou com companheiro/companheira 39,47% (n=15). Sobre a ocupação atual das alunas, tem-se a seguinte caracterização (Tabela 3):

Tabela 3 - Ocupação atual das alunas

Ocupação	Nº	%
Apenas estudando	17	44,8
Trabalhando e estudando	21	55,2

Fonte: dados da pesquisa

A partir das informações acima, não causa estranheza uma parte das alunas estarem envolvidas com atividades simultâneas de estudo e trabalho, pois como os cursos técnicos subsequentes onde elas estão matriculadas são ofertados no turno noturno, as alunas naturalmente buscam uma fonte de renda. Vale destacar que o fato de 44,8% (n=17) delas afirmarem que estão apenas estudando, deve-se ao fato de estarem frequentando outro curso, seja no IFCE ou em outra Instituição de Ensino, conforme quadro 4 abaixo:

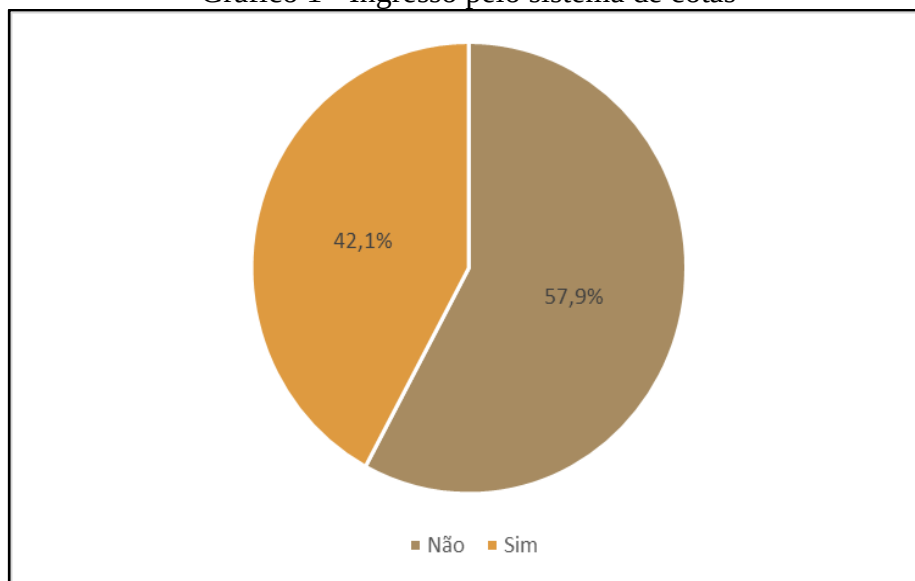
Quadro 4 - Tipo de cursos frequentados pelas alunas em outras instituições de ensino

Tipo	Instituição
Bacharelado em Geografia	Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)
Tecnologia em Irrigação e Drenagem	IFCE
Licenciatura em Letras - Inglês	UVA
Licenciatura em Letras	UVA
Licenciatura em Matemática	UVA
Licenciatura em Matemática	UVA
Gestão Ambiental	Faculdade Estácio
Bacharelado em Nutrição	Centro Universitário INTA
Bacharelado em Zootecnia	UVA
Licenciatura em Ciências Sociais	UVA
Engenharia da Computação	Universidade Federal do Ceará – UFC
Bacharelado em Administração	UVA
Bacharelado em Geografia	UVA
Bacharelado em Engenharia Civil	UVA

Fonte: dados da pesquisa

Constatou-se também que 57,9% (n=22) das alunas não ingressaram no *campus* Sobral pelo sistema de cotas (Gráfico 1):

Gráfico 1 - Ingresso pelo sistema de cotas



Fonte: dados da pesquisa

A Lei de Cotas (Lei nº 12.2711/2012), entrou em vigor no IFCE somente em 2016, por meio de resolução do Conselho Superior do órgão. Dados do último processo seletivo (Processo Seletivo 2022.2) para os cursos técnicos subsequentes do *campus* Sobral, mostram que das 285 vagas ofertadas, somente 40 foram destinadas à pessoa autodeclarada preta, parda e indígena que, independentemente da renda e tenha cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, acreditamos que a subdivisão das vagas para cotistas reflita no resultado obtido na amostra.

3.3 Panorama sobre a percepção das alunas negras sobre raça e gênero no IFCE *campus* Sobral

Com objetivo de conhecer a realidade das participantes da pesquisa em relação a cultura do assédio e da discriminação, foi perguntado às alunas se já sofreram ou presenciaram alguma forma de assédio ou discriminação por ser mulher ou algum tipo de preconceito devido à sua cor da sua pele no IFCE ou fora dele, em caso afirmativo, que contassem como conduziram a situação. 39,47% (n=15) das alunas⁶ responderam que “sim”, elas relataram as seguintes situações de assédio ou discriminação fora do IFCE:

⁶ Nomes utilizados são fictícios e tem como objetivo proteger a privacidade das alunas.

“[...] Geralmente são homens machistas que menosprezam mulheres. Principalmente no trabalho [...] que é mais o universo que faz parte, então querem rebaixar ou menosprezar nós mulheres por estar na área por se acharem superior.” (CARLA, 2022)

“[...] encontro aquelas falas de “não pode fazer certo trabalho por ser mulher” entre outros.” (ADRIANA, 2022)

“Fui a uma loja e ficaram me observando.” (MARIA, 2022)

“Já puxaram meu cabelo no meio do trânsito, meu cabelo é cacheado.” (TEREZA, 2022)

“Já sofri assédio. De vez em quando ainda sinto olhares ou ouço comentários sexualizados e, geralmente, não sei muito bem como reagir, além de ficar constrangida e querer desaparecer naquele instante.” (CONCEIÇÃO, 2022)

“Palavras de baixo calão, cara te seguindo e fazendo insinuações. Em relação ao racismo, já fui menosprezada ao entrar em uma loja, achando que eu não tinha dinheiro pra comprar, ou me confundindo com funcionária do local.” (LAIS, 2022)

“[...] eu sofri assédios verbais muito pesados, por exemplo, no ensino fundamental fui chamada de macaca e puxaram meu cabelo.” (CAMILA, 2022)

Já dentro do IFCE as alunas relataram o seguinte:

Por ser mulher e fazer mecânica já sofri preconceito e constantemente sinto uma indiferença durante as aulas práticas. Confesso que pensei e penso em desistir. (MARIA, 2022)

[...] por ser simpática com professor eles interpretam de outras formas. (ANA, 2022)

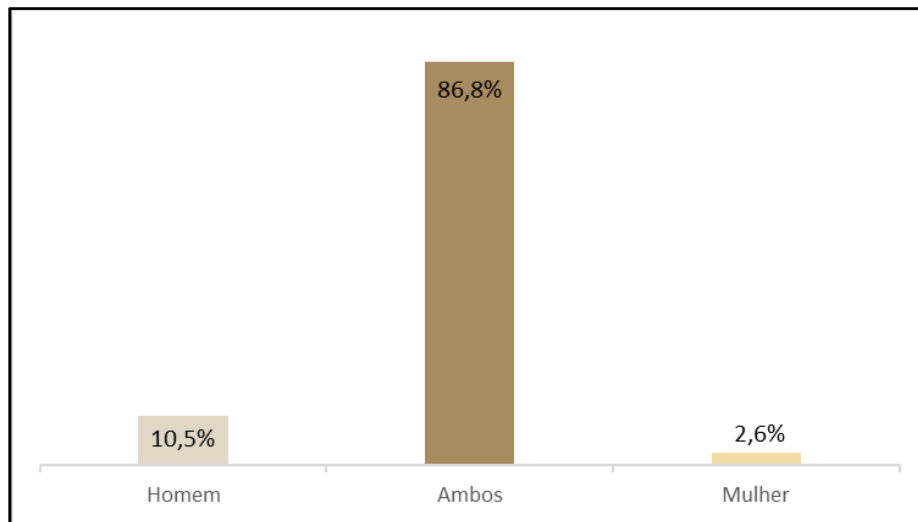
[...] um aluno da minha turma insinuou que por eu ser mulher não era capaz de realizar uma tarefa manual que necessitava de força física, por eu ser mulher. (ANTONIA, 2022)

[...] em formas discursos, indiretamente. (CAROLINE, 2022)

Pelos relatos acima podemos observar que a grande maioria dos casos de machismo e racismo aconteceram fora do ambiente escolar do IFCE, muito provavelmente por ser um espaço mais amplo e onde as pessoas possuem a falsa sensação de impunidade pelos atos praticados. O racismo velado é uma prática que “opera nas margens da invisibilidade, sem ferir frontalmente suscetibilidades já postas como naturais”, conforme afirma Pereira (2011, p. 147), assim, ele se faz presente em atos disfarçados e sutis, pode ocorrer até mesmo em piadas e brincadeiras. Está presente em larga escala no Brasil e, muitas vezes, é responsável por perpetuar o racismo entre gerações. Esse tipo de racismo de certa forma é naturalizado pela população, pois tais atos não são revelados de forma “escancarada” por quem os pratica e sim, de forma escondida, com isso começa-se a considerar normais atos como o relatado pela aluna quando ela afirma que “fui a uma loja e ficaram me observando”.

As perguntas 11, 12 e 17 tiveram como objetivo identificar qual a percepção das alunas quanto à questão de gênero dentro do curso. Assim, ao serem perguntadas se acreditavam que o curso técnico em que estão matriculadas tem um perfil mais adequado para homens, mulheres ou ambos; 86,84% (n=33) respondeu “ambos” (Gráfico 2):

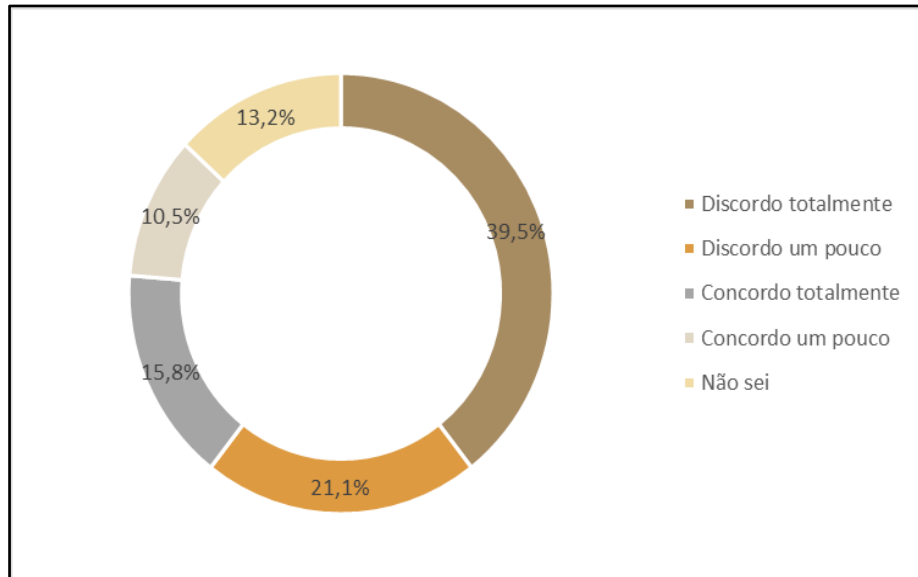
Gráfico 2 - Perfil, por gênero, dos cursos



Fonte: dados da pesquisa, 2022

Essa percepção demonstra que as mulheres, por vezes, não percebem a diferenciação ou desigualdade em seus contextos, mas ao verificar a tabela 1 (página 68), percebe-se que as escolhas por um determinado curso continuam reguladas nas formas de construção de identidade dos indivíduos na sociedade e que na educação profissional as diferenças biológicas acabam por legitimar as diferenças de gênero, basicamente tornando-as socialmente “naturais”. Os dados do gráfico 2 corroboram com os dados obtidos através da pergunta 17. Quando perguntadas se concordam que há diferenças ou desigualdades entre os homens e as mulheres dentro do seu curso, a maioria respondeu que “discordam totalmente” 39,5% (n=15) ao passo que somente 15,8% (n=6) responderam “concordo totalmente”, conforme o gráfico 3 abaixo:

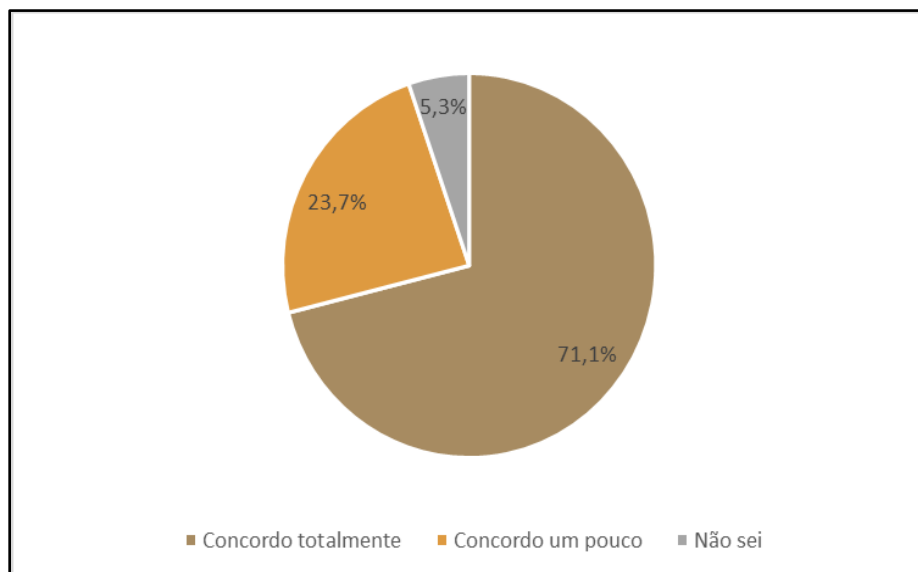
Gráfico 3 - Concordância sobre desigualdade de gênero no curso



Fonte: dados da pesquisa, 2022

Apesar da maioria das alunas responderem que não há diferenciação entre mulheres e homens nos cursos onde estão matriculadas, percebe-se, ao analisar o questionário, que algumas delas acabaram relatando que as mulheres negras enfrentam maiores dificuldades na trajetória de formação profissional em relação, por exemplo, a homens brancos, mulheres brancas e homens negros (Gráfico 4):

Gráfico 4 - Percepção sobre as dificuldades de mulheres negras na trajetória de formação profissional



Fonte: dados da pesquisa, 2022

Os dados do gráfico acima podem demonstrar que a participação na pesquisa despertou nelas uma reflexão sobre o assunto. Nessa perspectiva, percebe-se que apesar de algumas

alunas negarem a existência da diferenciação entre homens e mulheres na instituição ou colocarem como algo já superado ao serem questionadas sobre isso, em relação à mulher negra essa diferenciação é nítida e que está pautada principalmente no racismo, o que as fizeram ter níveis de percepção diferentes de como essa estrutura atua na vida da mulher negra.

A décima terceira pergunta do questionário fez a seguinte indagação às alunas: “O *campus Sobral* proporciona às/aos estudantes a discussão de temas como gênero, raça?”. Em sua grande maioria (71,1%, n=27), as respostas foram afirmativas.

Ao serem questionadas se conhecem alguma ação afirmativa para a promoção da igualdade racial e/ou de gênero no IFCE *campus* Sobral, a maioria respondeu que *não sabia*, *não conhecia* ou *não lembrava*. Isso está de acordo com o fato de 65,7% (n=25) alunas apontarem alguma ação promovida pelo *campus* para discussão do tema, conforme tabela abaixo:

Tabela 4 - IFCE *campus* Sobral na discussão sobre gênero e raça

Ações proporcionadas pelo <i>campus</i> Sobral sobre temas como gênero e raça	Ocorrências nas respostas
Eventos	8
Palestras	11
Mesas redondas	1
Discussão em sala de aula	5
Total	25

Fonte: dados da pesquisa, 2022

Este resultado está relacionado a grande problemática que é sair das perspectivas colonialistas de educação, onde muitas vezes pode-se deparar com discursos racistas e machistas advindos de docentes que reforçam e conservam metodologias e epistemologias tradicionais e escravocratas – mesmo de forma velada, e não deixam espaço para que discussões sobre esses temas cheguem em suas salas de aula. Aqui cabe reflexões sobre como a implementação da Lei 10.639/03 vem sendo realizada e a necessidade de haver um acompanhamento da instituição, bem como a real atuação do NEABI no *campus*.

3.4 Relações familiares e processo escolar das alunas negras

Para esta categoria foi solicitado que as alunas entrevistadas falassem sobre como é a sua relação com a família, amigos; por meio disto foi possível identificar como as relações

familiares influenciaram na trajetória delas enquanto estudantes bem como no processo de construção identitária enquanto mulheres negras. Vale ressaltar que não se teve a intenção de perseguir um perfil de relação familiar, ao contrário, procurou-se o viés da produção das diferenças. Das citações vinculadas à categoria relações familiares e processo escolar das alunas negras, destacam-se as das respondentes Beatriz, Conceição, Maria, Ana e Adriana:

[...] perdi meu pai muito cedo e por ter uma família com muitos irmãos, tive que trabalhar para ajudar minha mãe no sustento dos meus irmãos e a partir daí começou a dificuldade de conciliar trabalho e estudo, mas não parei. (BEATRIZ, 2022).

Com relação à minha família, a nossa convivência é muito boa. É uma família muito unida, um ajuda o outro quando precisa. Amizade, amizade mesmo eu tenho poucas, tenho muitos colegas. [...] sofria bullying na escola, [...] lá na época a minha mãe trabalhava na escola e quem ajudou foi ela, porque ela via o que acontecia. (CONCEIÇÃO, 2022).

Minha família não é uma família muito unida. [...] a minha mãe contou que eles eram muito preconceituosos, minha avó paterna não aceitava o relacionamento do meu pai com a minha mãe por ela ser negra. Quando meus pais eram casados a relação era bem conturbada, eles brigavam muito. A minha mãe sofreu muito na infância, a educação dela com os pais, ela falava que odiava a gente e tudo; ela era muito pobre, passava fome. Meu pai sempre foi ausente e ainda hoje ele é. Não tenho muitos amigos próximos. (MARIA, 2022).

Com relação à família é muito tranquilo, meus pais se dão super bem, tenho um ótimo relacionamento com eles e meu irmão. (ANA, 2022).

Eu sou de Fortaleza, meu pai e minha mãe moravam juntos, eles não tinham uma relação boa. [...] Pessoas falavam que minha mãe sofria muito nas mãos do meu pai. Eu sempre tentava juntar a família e como eles transformaram minha vida numa coisa louca, na mudança de cidade, na mudança de local, eles brigando direto. Minha mãe depende muito de mim. Durante um tempo eu comecei a ficar mais fechada e não tinha muitos amigos. (ADRIANA, 2022).

A família é o nosso primeiro espaço de socialização, através deste núcleo temos contato com as normas sociais mais amplas. É na família que temos as nossas primeiras experiências afetivas ou de desafetos, onde cada um de nós construímos nossa identidade de acordo com o modelo que nos é apresentado, seja ele de acordo com o que é a sociedade, ou não. Essa convivência também influencia na maneira como nos percebemos, onde temos nossos primeiros modelos de representatividade e à medida que o tempo vai passando, ocorre o processo de contato com o mundo e a convivência com novos grupos sociais, com isso muda-se a nossa representação, a nossa forma de ser, de agir, de sentir, de conviver. Com isso, parece óbvio afirmar que uma família estruturada é a base da valorização e autoconfiança de crianças, principalmente de meninas negras, essa segurança faz com que consigam crescer se sentindo confiante.

Pode-se perceber que os relatos acima vão se constituindo juntos, em relação, atravessados pelas questões de raça, gênero e classe. Não é difícil encontrar relatos semelhantes aos da Maria e Adriana, que vão enquadrando um certo saber sobre a realidade de meninas negras, atrelada aos problemas familiares os quais podem resultar em trajetórias escolares difíceis. Os relatos delas nos mostram uma infância marcada por dificuldades, permeada por brigas, desavenças familiares, centrada na figura da mãe, a qual é submetida ao modelo social de submissão marcado pela presença e cuidado historicamente ligado ao feminino. Em contraposição estão os depoimentos de Conceição e Ana, onde os lares seguem o padrão harmônico esperado. Conceição, por exemplo, garante que a mãe foi de suma importância para enfrentar o *bullying* que sofria quando criança na escola. Assim, as trajetórias das mulheres negras, nas suas infâncias, perpassam diferentes cruzamentos no que se refere às suas construções sociais. De acordo com Carla Akotirene (2019), “é por meio dessa organização, de [...] raça, gênero, classe e território, que os fracassos das políticas públicas são revertidos em fracassos individuais” (AKOTIRENE, 2019, p. 534). As violências apresentadas pelo sexismo e racismo se inter cruzam, aumentando a complexidade de suas discriminações.

Adriana fala dos problemas enfrentados na família, que culminaram em uma mudança no *script* na sua vida. O processo de separação dos pais trouxe para a família uma série de transformações. O fato é que, com a saída do pai, a mãe viu-se forçada a sustentar a casa sozinha, enfrentando um grande dilema da vida e forçando-a uma mudança de cidade, fazendo com que a aluna entrevistada estudasse em vários colégios durante a infância e adolescência: “*eu sempre estudei em várias escolas porque eu vim de Fortaleza e minha mãe mudou acho que duas vezes.*” A realidade de Adriana retrata o cotidiano de muitas mulheres negras, que são abandonadas pelo companheiro e veem-se na responsabilidade de administrar a casa sozinhas, não conseguem obter grandes oportunidades de trabalho e acabam migrando para outros espaços. Segundo Bairros (1995, p. 461): “[...] Uma mulher negra trabalhadora [...] experimenta a opressão a partir de um lugar, que proporciona um ponto de vista diferente sobre o que é ser mulher numa sociedade desigual, racista e sexista”.

É importante salientar que a presunção da família (heteronormativa, nuclear, excludente, centrada na figura masculina) como algo natural e existente desde sempre, naturaliza as atribuições dos indivíduos que a compõe, a partir da compreensão da função social que compete a cada um dos que a compõe, com peso maior para as mulheres, como por exemplo, com restrições de oportunidades e delimitações de capacidades. Para se compreender a dimensão da construção social de gênero implica em analisar as hierarquias e as relações de poder,

questionando esses modelos tidos como universais e absolutos, como o conceito de homem e mulher, conforme afirma Scott (1995).

Assim, nem sempre a opinião geral é unânime, o que resulta em formas diversas de família além do modelo social preconizado e valorizado. Assim, “a família, considerada uma instituição social, apresenta aspectos positivos – como núcleo afetivo, de apoio e solidariedade –, mas também aspectos negativos – como a imposição normativa por meio de leis, usos e costumes, que implicam formas e finalidades rígidas” (PRADO, 1985, p. 23).

A família também exerce um papel essencial na construção do pertencimento ético da pessoa negra, em especial para a mulher negra, num país como o Brasil o qual é marcado por desigualdades sociais, econômicas, de gênero e etnia; uma sociedade que valoriza a aparência física e determina um modelo de beleza baseado em padrões europeus. Como qualquer processo identitário, a identidade negra se constrói no contato com o outro, no contraste, na negociação, na troca, no conflito e no diálogo, ou seja, “ser negro é tornar-se negro”, conforme salienta Neusa Santos Souza (1983, p. 77). E para tornar-se negro num clima de discriminação é preciso considerar como essa identidade é construída no plano simbólico e cultural das relações familiares, pois é o berço dos valores de crença, rituais, mitos e linguagem.

As alunas entrevistadas foram convidadas a refletirem sobre como se deu a sua experiência identitária, ou seja, como e quando elas se percebem enquanto mulheres negras. Os trechos abaixo representam a instabilidade inicial e o seu processo de construção:

Eu sempre me identifiquei como mulher negra, sempre. Nunca tive crise de dizer que não me encaixo nesse perfil, porque sempre fui orientada pela minha mãe e pelo meu pai enquanto ele era vivo, ele me ensinou a me impor, qual era o meu lugar, para mim não vejo dificuldade não [...] (BEATRIZ, 2022).

Eu nunca tive problema, mas eu não conseguia associar o que sofria na escola fosse por conta da minha cor de pele. Sempre tive a convicção de que eu sou uma mulher negra, nunca tive problema com isso. (CONCEIÇÃO, 2022).

[...] eu ouvia muito também até da minha própria família que eu tinha o cabelo ruim que era feio, perguntavam por que eu não alisava. Já com relação a minha cor de pele, por ser negra; na verdade eu tenho até dificuldade de dizer que eu sou negra, não vou mentir [...], mas eu consigo saber que eu faço parte da comunidade negra. (MARIA, 2022).

Meu avô era branco e minha avó já é negra, sou descendente de uma mulher considerada mulata e eu sou mulata e o mulato é considerado pardo. Minha mãe e irmãos são mais escuros do que eu. Eu me considero parda por que eu já venho de uma linhagem, dessa mistura de brancos com negros. Eu sempre me identifiquei como morena, eu nunca me identifiquei como branca e nem como negra. (ANA, 2022).

Quando uma professora disse que a maioria dos negros não se identifica como negro, poxa, eu daria tudo pra ser negra, minha irmã é morena, meu pai tem vários irmãos negros e por um acaso da genética eu tive que nascer assim, e se eu tenho uma irmã

morena, eu tenho uma linhagem de sangue negra, eu tenho um cabelo crioulo, então eu posso me identificar como negro. (ADRIANA, 2022).

Podemos perceber que o processo identitário não é homogêneo para todas as alunas negras entrevistadas, algumas delas tiveram a consciência do pertencimento racial a qual estão inseridas, orientadas pela família; como é o caso da aluna Beatriz, para outras, esse processo foi dificultado principalmente por não ter um amparo familiar necessário e algumas, mesmo com a família presente, ainda não possuem clareza quanto à sua identidade enquanto pessoa negra.

O depoimento de Maria relata a relação da identidade do corpo negro na família e nos mostra o quanto esse espaço não está isento de produzir e reproduzir preconceitos, discriminações, estereótipos frutos da ideologia racista viva em nossa sociedade. Construir uma identidade negra positiva num país que reafirma o “mito da democracia racial”; onde o padrão da branquitude se apresenta como uma realidade dura e esmagadora, implica num desafio que vai além do simbólico e do subjetivo. Numa sociedade onde prevalece a hegemonia branca, como um ideal a ser atingido, baseada em traços fenotípicos, cuja marcas visíveis como cabelo, tom de pele, nariz, lábios, determinam diferenças que geram preconceito e discriminação, o silêncio em torno da questão racial, principalmente no ambiente familiar, ainda é uma barreira a ser rompida.

Os relatos de Ana e Adriana nos mostram bem o conflito identitário sofrido pela população negra de pele mais clara, esse processo de “tornar-se negro”⁷, não prepara para o confronto com a sociedade, seus preconceitos e discriminações, gerando com isso o espanto, a negação. Como mostra Lélia Gonzalez (2020, p.119), o racismo latino-americano soube ser suficientemente sofisticado para manter subordinados negras, negros e indígenas a partir da produção do desejo de embranquecimento.

A fabricação do branqueamento ao promover a mestiçagem produziu, também, a confusão racial da qual nos fala Sueli Carneiro (2011, p. 67) “é a partir dela que tem funcionado como elemento de fragmentação da identidade negra e impedindo que está se transforme em elemento aglutinador no campo político para reivindicações coletivas por equidade racial”. Nesse sentido, a compreensão sobre essa suposta ‘confusão racial’ presente na fala de algumas alunas, precisa ser deslocada do lugar de individualização das questões raciais e posta como inerente à sociedade brasileira.

⁷ A expressão “tornar-se negro” é tomada do título do livro de Neusa Santos Souza, “*Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão*”, 1983.

O embranquecimento social foi um pré-requisito para deslegitimar quem se considera negro ou não no Brasil. Gonzalez e Hasenbalg (1982) investigaram como a tonalidade da pele influenciava nas oportunidades e que não seriam as mesmas em determinados ambientes ou situações à medida que a pele fosse escurecendo. Os autores afirmavam que tal atitude nos conduz à ideologia do branqueamento e cria a ausência da construção de uma identidade racial negra. A aluna Ana nos apresenta esse processo de adiamento em relação ao fator cor, que entra como pano de fundo de sua fala quando declara “*eu sempre me identifiquei como morena, eu nunca me identifiquei como branca e nem como negra.*”

No caso das mulheres negras, esses aspectos não somente envolvem a aparência física, mas também a estrutural, já que as de pele mais clara foram diferentemente lançadas como “mulatas”, colocando-as no estereótipo de mais humanizada. Vale ressaltar que o termo “mulata” carrega hoje um tom pejorativo, pois no período colonial ser mulata significava ser considerada exótica por fazer parte da miscigenação racial. Assim, é violento pensar que o não pertencimento racial está atrelado à deslegitimidade do fenótipo, sobretudo quando a cor da pele, principalmente a mais escura, é um fator limitador para as fronteiras entre essas mulheres em suas relações sociais, condicionadas então, ao preterimento.

Ao solicitarmos às alunas que relatassem como se deu a escolha do curso, algumas delas informaram vontade própria como determinante. Destacaram, como no caso de Beatriz, a importância desta escolha ser pessoal. No entanto, é possível observar que outros fatores, tais como família e amigos se faziam presentes e influenciaram nessa escolha, tal como apontam Lindamir Casagrande e Angela Lima e Souza (2016, p. 827), “[...] a questão da escolha não se resume ao esforço pessoal em aproveitamento das oportunidades e condições disponíveis, não existindo um sujeito isolado, imune ao seu entorno e às condições socialmente dadas”.

O curso que estou agora, é pelo fato de que eu gosto muito de plantas, de frutas, eu gosto dessa área. (BEATRIZ, 2022).

[...] alguns colegas já faziam Eletrotécnica, diziam que era um curso muito bom, e aí eu comecei [...]. (CONCEIÇÃO, 2022).

[...] é uma área que me identifico bastante, gosto dessa área do campo, de mexer com a terra e tudo. (LUÍZA, 2022).

[...] eu precisava fazer alguma coisa, então fiz o processo seletivo do IFCE, na verdade eu não sei nada de Mecânica, eu só sei que é muito difícil para a mulher, mas vou lá meter a cara e fui. (MARIA, 2022).

[...] sempre tive paixão pela Mecânica. Um amigo me incentivou a fazer o curso, meu pai tem uma oficina mecânica. (ANA, 2022).

Meu marido queria que eu fizesse Panificação porque ele descobriu que é intolerante à lactose [...] e também que eu queria voltar a estudar. (ADRIANA, 2022).

Especialmente nos cursos Técnico em Mecânica e Técnico em Eletrotécnica, a influência para a escolha do curso, ainda que encoberta, estava relacionada a uma pessoa e essa pessoa é representada, na maioria das vezes, por uma figura masculina. A figura feminina foi invisibilizada na fala das alunas, usar um termo genérico como “família” é funcional, porém invisibiliza a influência feminina na escolha. Ana aponta claramente que seu direcionamento para a escolha se deu pelo fato de seu pai ser da área, que também trabalha como mecânico, uma leitura possível é que, apesar de a aluna afirmar que a decisão sobre a escolha do curso partiu dela, fica evidente a importância que o pai teve em sua escolha. Adriana, por sua vez, afirma que a escolha foi quase uma imposição do companheiro, ao condicionar a doença dela à escolha dela.

A partir da fala de Maria, veio o questionamento: será se o posicionamento de entrar em um curso “muito difícil para a mulher” não seria uma forma de resistência e enfrentamento? As mulheres negras resistiram e resistem bravamente contra as investidas das relações implícitas e explícitas demarcadas na tríade interseccional: raça, classe e gênero. Ao adentrar os espaços outrora negados, elas buscam o fortalecimento da sua identidade, em um mister de resistência e empoderamento.

3.5 Percepções sobre gênero e raça na EPT e no mundo do trabalho

Os espaços educacionais, a exemplo dos Institutos Federais, tendem a naturalizar e sexualizar os campos de conhecimento, por isso, os saberes, os interesses e as escolhas vão sendo generificados. Autores como Louro (1997), Pinto; Carvalho; Rabay, (2017) contam que os “papéis” sociais e profissionais exercidos por homens e mulheres são regidos pelos estereótipos de gênero, os quais costumam ser reproduzidos e reforçados até nas instâncias educacionais, quando se considera as/os profissionais e as/os estudantes que circulam nos espaços escolares e que são diversas vezes influenciadas/os por preconceitos introjetados sobre os papéis de mulheres e homens na sociedade.

As instituições escolares continuam tendo em seu interior mecanismos de regulação nas formas de construção de identidade de seus integrantes, apesar das transformações e mudanças ocorridas ao longo dos anos. Principalmente quando as diferenças biológicas entre mulheres e homens são levadas em conta para legitimar as diferenças de gênero, tornando-as socialmente “naturais”, diferente da ideia de gênero como uma construção, social, cultural e histórica.

Apesar do ingresso de alunas/alunos no IFCE *campus* Sobral não levar em consideração gênero, percebe-se uma preferência das mulheres por cursos na área de alimentos e recursos naturais, enquanto cursos na área da indústria possuem uma maioria masculina. Como já discutido anteriormente, essa polarização é reforçada nos depoimentos das alunas como a Ana, onde ela afirma que *“o curso é basicamente feito para homens, né? Nem professoras mulheres tem e o que se espera de um ambiente desses? [...] acho que o lado ruim do curso é esse, esse machismo que está enraizado no curso e que dificilmente vai ser diferente”* (ANA, 2022).

Quando comparamos as respostas obtidas no questionário (Gráfico 2 e Gráfico 3), infere-se que a maioria das alunas não conseguem perceber a divisão sexual que naturaliza a escolha dos cursos. Mas ao entrevistar algumas delas alunas percebe-se que a perpetuação dos estereótipos nas escolhas dos cursos. Corroborando com Lombardi (1997) onde afirma que nas sociedades os espaços sociais estão classificados e hierarquizados, e esses têm gênero definido – sendo espaços mais ou menos masculinos ou femininos, a sua valorização apresenta-se diferente. Muitos desses estereótipos são fabricados nos convívios e diálogos entre colegas e professores, por isso, a importância da escola em refletir e problematizar essas construções sociais e apontar novos lugares e possibilidades.

Segundo os relatos das alunas, elas percebem tratamentos diferenciados e a violência simbólica é perceptível em “brincadeiras” proferidas por alunos e professores:

“É claro que sempre vai ter piada, sem vai ter desconfiança de que eu não vou conseguir fazer determinada tarefa. A gente é subestimada, temos que a todo tempo provar que podemos fazer determinada coisa, temos que tentar ser melhores. Tem professor que sempre solta piada tipo, não vou falar isso porque tem mulher aqui.” (ANA, 2022)

“[...] às vezes o professor ajuda a distorcer, tem uma máquina no laboratório que as ferramentas são pesadas e o professor queria que a gente pegasse para ver o peso, ele fez piada e ainda tem o receio de eu ser menina e eu não ter força para fazer algumas coisas. Da parte dos alunos é bem escancarado mesmo.” (MARIA, 2022)

“Até agora presenciei alguns comentários de professores, alguns grupos de alunos.” (ADRIANA, 2022)

O comentário de Maria demonstra que prevalece a concepção de que fatores de ordem física ou biológica são critérios capazes de justificar as situações de desigualdades fundamentadas no gênero, não sendo considerada, dessa forma, a interferência social e cultural nesse processo, observa-se com isso, que atitudes machistas permeiam o espaço acadêmico do *campus*, assim como permeiam a sociedade. As alunas percebem a existência do machismo na instituição e que este se manifesta de formas diversas, seja através de piadas, comentários, olhares ou tratamentos desiguais. É inegável que mulheres sofrem discriminação e opressão de

gênero, essas opressões, no entanto, são vivenciadas de forma diferenciada de acordo com as condições materiais de cada uma. (CISNE, 2012). Vale ressaltar que no caso de mulheres negras as opressões não se sobrepõem, elas se inter cruzam, como já discutido anteriormente a partir de Collins (2019), Akotirene (2019).

Essas diferenças advindas da noção distorcida de gênero ficam mais evidentes quando as alunas comentam sobre as perspectivas ao concluir o curso. Beatriz comenta que deseja trabalhar na área, mas percebe que *“na hora de disputar uma vaga, a maioria das empresas vão pela questão da boa aparência”* e encontra dificuldade nessa questão, por ser negra e ter uma idade a mais *“eu acho que é um entrave sim no mercado de trabalho”*; já Ana fica em dúvida se vai exercer a profissão depois que se formar, pois não quer ir para uma oficina, *“a mecânica para mim é como se fosse um hobby, então é algo que eu gosto mas não é o que eu vou ter como carreira profissional. Estudar mecânica me faz bem e para eu ter entendimento principalmente para tirar o estereótipo que é a mulher não pode aprender coisas que o homem faz.”*

Os depoimentos acima trazem a noção de que a ideia da dominação masculina ainda está muito arraigada nas concepções de ser homem e ser mulher e na ocupação destas mulheres em cargos e postos de trabalho, criando uma divisão social, sexual e racial das relações e do trabalho. Essa divisão faz parte dos pilares do modo de produção capitalista e tem expressões particulares nas formações sociais dos estados modernos. Ao tratar desse tema é preciso racializar as relações sociais pois sem isso a análise ficará fragmentada, pois cai na homogeneização das mulheres e coloca-as nas mesmas condições. Lélia González (1984) nos mostra que a articulação entre o racismo e o sexismo naturaliza a subalternização das mulheres negras porque destina a esses corpos e subjetividades um determinado lugar social que é o da servidão.

No capitalismo o sistema de opressão age em contradições. Para Saffioti (2000, p. 73), o patriarcado ao longo da história foi *“se fundindo com o racismo, e posteriormente, com o capitalismo, regime no qual desabrocharam, na sua plenitude, as classes sociais”*, tornando latente a opressão sofrida pelas mulheres, em especial pelas mulheres negras, nas relações sociais. Cabe ressaltar que mulheres negras foram exploradas como força de trabalho e que o advento do capitalismo não abriu as portas do mundo do trabalho para essas mulheres.

As alunas relatam que desigualdade de gênero no mundo do trabalho se dá a partir da percepção de que existe, por parte de algumas empresas, a preferência pela contratação de homens para o exercício de determinadas atividades, em detrimento à figura feminina:

“Eu vejo assim, que são poucas mulheres nessa área, mas eu acredito que como o mundo está mudando, as coisas estão evoluindo, eu acredito que vá ter mais oportunidade para as mulheres, acredito que esta já está tendo essa abertura para que a gente avance e que possa atuar em qualquer área na sociedade. Apesar de que ainda é bem difícil, os empregos mais, digamos assim, de chefia, de um patamar maior já não é tão ocupado por mulheres, principalmente mulheres negras e com filhos que já é um entrave maior.” (BEATRIZ, 2022)

“Quando vou nessas lojas que vendem peças ou numa oficina você não vê uma mulher, pode até ver, mas são em empregos que não é no bruto, mas sim como atendente, balconistas ou na limpeza. Acho que elas ficam um pouco intimidadas e se sentem diferentes num ambiente que a maioria é homens e a minoria mulher, daí creio que certamente as oportunidades não são iguais, ainda mais para uma mulher negra. [...] pelo que percebo é bem difícil por conta do machismo, daí acho que não vou seguir a carreira. A mulher nessa área não é vista”. (ANA, 2022)

“Na área de trabalho da Eletrotécnica eu vejo uma forma mais fácil de entrar. [...] eu vejo hoje em dia é que se o seu patrão é homem, infelizmente alguns, a maioria, têm a tendência de priorizar os funcionários homens. E as oportunidades não são iguais para homens e mulheres, a gente pode um dia chegar lá, por exemplo, eu fui contratada pelo fato de ser mulher, porque eu era bonita aos olhos do meu chefe e ele pretendia ter alguma coisa comigo. Para mulheres negras infelizmente ainda persistem dificuldades, hoje em dia a beleza negra é mais aplaudida, é mais vista”. (CONCEIÇÃO, 2022)

“[...] apesar de o curso ter uma presença maior de mulheres quando a gente vai pro mercado de trabalho os postos são ocupados em sua maioria por homens, daí você percebe que não há oportunidades iguais para homens e mulheres e muito menos se ela for negra. Um dos grandes desafios que acho é a desigualdade...é tanto que às vezes a gente vai em alguns estabelecimentos e só tem homens trabalhando, não tem mulher.” (LUÍZA, 2022)

“[...] o que eu vejo na indústria a maioria é homem, quando tem uma mulher lá ela tem que se destacar para conseguir a vaga ou então o homem é que fica, mesmo ele não sendo bom só pelo fato dele ser homem. a gente vê que é mais favorecido para as mulheres brancas, por exemplo, eu trabalho na indústria e; líderes, tem vários líderes e a maioria é homem e ainda pessoas brancas e se você vê na liderança a maioria é homem e branco eu já vejo que terei dificuldade.” (MARIA, 2022)

“[...] pode ser difícil porque tem muita gente com cultura antiga, machista e você tem que ir aos poucos.” (ADRIANA, 2022)

Essa percepção está ancorada no que Hirata; Kergoat (2007, p. 599) afirmam sobre a divisão sexual do trabalho. As referidas autoras dizem que essa divisão é modulada histórica e socialmente e tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares etc.).

Ao mesmo tempo em que os relatos das alunas apontam sobre a consciência da existência de dificuldades e desafios relacionados ao contexto de desigualdade de gênero, e que o ingresso na área a qual pretendem atuar está culturalmente associada à figura masculina, elas expressam perspectivas positivas, confiam em um processo de mudança, em que comportamentos e

costumes serão alterados em direção à superação de uma realidade que não mais atende aos anseios sociais.

Não é possível abordar a presença feminina nos espaços educacionais, em especial na educação profissional, sem realizar uma análise da questão racial e de como mulheres negras estão inseridas naqueles espaços. É preciso deixar em evidência que a ausência e presença das mulheres negras no campo educacional foi por muito tempo resultado dos mecanismos de exclusão introjetados na sociedade. A imbricação estrutural de raça, classe e gênero e as opressões derivadas dessas três estratificações sociais estão articuladas e se inter-relacionam na hierarquização, exclusão e dominação social a qual as mulheres negras estão subjugadas. Ao serem questionadas sobre como elas se percebem enquanto mulher negra dentro do curso a qual estão inseridas, as alunas responderam:

“Não percebi essa questão do racismo, pode ter sido velado.” (BEATRIZ, 2022)

“Nunca me senti constrangida por ser mulher dentro do curso, pelo contrário, todo mundo que vê fica surpreso quando digo que faço Eletrotécnica, pessoal vê como uma coisa muito distante do sexo feminino.” (CONCEIÇÃO, 2022)

“A gente (**mulher negra**) está bem presente no curso, e estamos na frente de muita gente. Estamos nos destacando. Eu mesma nunca presenciei (**machismo, racismo no curso**).” (LUIZA, 2022, grifo nosso).

“A principal dificuldade é por ser mulher, por ser mulher negra, ainda não sofri preconceito e espero não sofrer aqui dentro do curso.” (MARIA, 2022)

“Como negra eu não percebo muita diferença, e se tiver é muito velado. Agora como mulher, sempre tem. Sempre tem piadinhas e tudo mais, mas não chega ser uma agressão. Sempre tem a surpresa de ver uma mulher ali.” (ANA, 2022).

“Até agora nunca presenciei ou fui alvo desses preconceitos aqui no IFCE só alguns comentários de professores, alguns grupos de alunos, fora isso não. Algo mais grave, não.” (ADRIANA, 2022)

As alunas foram praticamente unânimes em afirmar que raça praticamente não influencia nas dinâmicas das relações dentro do curso, o que vai em desacordo com a literatura sobre o tema. Uma das análises sobre este fenômeno reside no fato de que o racismo e as formas de discriminação advindas dele são “camufladas” dentro de sistemas como o IFCE, o que pode ser articulado ao mito da democracia racial, para mascarar o racismo e considerá-lo inexistente naquele ambiente. Não obstante, segundo Lélia Gonzalez e Carlos Hasenbalg (1982), o preconceito e a discriminação racial não desapareceram, mas sofreram alterações e reatualizações dentro da estrutura social contemporânea. Assim, o IFCE como toda instituição, sofre as repercussões de um racismo silencioso, mascarado de igualdade e fundado na meritocracia.

Mas quando foi perguntado no questionário se acreditam que as mulheres negras enfrentam maiores dificuldades na trajetória de formação profissional em relação, por exemplo, a homens brancos, mulheres brancas e homens negros, a maioria respondeu que concorda totalmente com a afirmação (Gráfico 4), isto demonstra que apesar de o fator raça não está fortemente relacionado com as dinâmicas dentro da sala de aula nas falas das alunas, ele está presente para fora dos muros da instituição.

Diante do exposto, no que diz respeito à presença da mulher negra na educação profissional, lócus desta pesquisa, percebe-se que é modesta a presença dessas mulheres nos cursos, principalmente naquelas cujas profissões são associadas aos trabalhos atribuídos como masculinos, todavia, elas estão e permanecem naqueles espaços, e isso pode ser encarado como uma forma de resistência contra as mais várias formas de opressão pelas quais elas passam.

3.6 Ações desenvolvidas pela instituição escolar em gênero e raça

No que tange à percepção sobre a necessidade de tratar de temáticas como racismo e desigualdade de gênero no âmbito da educação profissional e tecnológica, as discentes consideram que o ambiente escolar deve proporcionar mais momentos de debate e reflexão sobre os referidos assuntos; evidenciam a compreensão de que se trata de uma problemática social, com reflexos nocivos para as relações pessoais, que precisa ser discutida e combatida:

“Sim, porque devemos entender que temos que ter respeito por qualquer indivíduo, com a forma que ele escolheu ser. Aqui no IFCE não, mas já participei de projetos da Prefeitura. Mas com relação à questão racial não participei de nada.” (ADRIANA, 2022)

“Eu acho importante falar, porque é daqui da educação, é daqui da escola, do ambiente escolar, é que a gente vai mudar o pensamento de quem pensa assim, vai romper aquele ímpeto de falar, de ofender ou de fazer um gesto que possa denotar que tem aquele pensamento. Já participei de algumas palestras, mas fora, aqui no IFCE ainda não.” (BEATRIZ, 2022)

“Considero que seja uma coisa que precisa ser muito discutida para ver se abre a mente daquelas pessoas que têm a mente muito fechada. Dentro do meu curso não tem nada que aborde essas discussões, era bom que tivesse, pelo menos até agora não teve, a gente teve a disciplina de Ética, mas não foi discutido isso não.” (CONCEIÇÃO)

“Questões raciais não são discutidas, mas a questão das mulheres às vezes é citada. Acho importante porque a maioria é de homens, pois é mais um reforço de que as mulheres podem ocupar aquele lugar.” (MARIA, 2022)

“É muito importante essa abertura. Lógico que não estamos cem por cento, querendo ou não são anos de doutrina e preconceito contra mulher. o IFCE tenta mostrar para as pessoas que as mulheres podem, os negros podem, e acho interessante o IFCE fazer, ter essa cultura de conversar com os alunos, mas é aquela coisa, ele não pode fazer milagre.” (ANA, 2022)

Ainda analisando os relatos das alunas, é possível perceber uma falta de atenção às questões relacionadas às desigualdades de gênero e raça dentro do *campus* Sobral. Elas afirmam que a escola é um ambiente adequado ao enfrentamento de preconceitos, ressaltando a perspectiva da discussão desses temas no contexto educacional pois este é um ambiente propício às transformações sociais, mas o Instituto Federal pouco tem feito para a promoção de uma reflexão crítica sobre os assuntos. Percebe-se que o debate está presente em movimentos fora da escola, mas que por vezes não são observados dentro.

Com isso, é preciso que a educação seja constituída numa percepção crítica sobre a realidade social para a construção de ações transformadoras, conforme afirma bell hooks (2013, p. 56), “é preciso fazer da sala de aula um contexto democrático em que todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da educação transformadora.” A autora reforça a construção de uma pedagogia emancipatória livre da prática pedagógica tradicional, pois considera que “silencia as vozes de indivíduos dos grupos marginalizados” (ibidem, p. 110). Assim, é relevante que a escola esteja vinculada a um projeto democrático e político e isso significa intervir com reflexões e respostas concretas junto aos diferentes grupos sociais subalternizados, bem como questionar a narrativa eurocêntrica que fortalece o racismo institucional.

Outra percepção é que as pautas raciais no *campus* são negligenciadas, e a discussão sobre o racismo, na perspectiva das alunas, aparenta não ter tanto engajamento e participação da comunidade interna. Como já explicitado, a inclusão da temática racial na escola é garantida pela lei federal nº 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial das instituições de ensino. Apesar dessa conquista, o tema ainda é incipiente. Assim, Nilma Lino Gomes (2005) afirma que é necessário que, na educação, a discussão teórica e conceitual sobre a questão racial esteja acompanhada da adoção de práticas concretas. Negar a escravização, o racismo ou minimizar as dores e sofrimentos do povo negro é colaborar para a perpetuação de um discurso racista.

Em consonância com o pensamento da autora, compreende-se que as instituições que não tratam de maneira ativa e como uma questão estrutural da sociedade as desigualdades de raça, classe e gênero irão facilmente reproduzir práticas discriminatórias. De acordo com Nilma Lino Gomes (2005), as relações do cotidiano no interior das instituições vão reproduzir as práticas sociais corriqueiras da sociedade, dentre as quais o racismo e o machismo.

“Algumas coisas já são feitas, trazer mais conversas, trazer pessoas que entendam do assunto, trazer mulheres empoderadas para incentivar outras mulheres, palestras com outras pessoas que se deram bem, porque querendo ou não a gente se inspira nelas.” (ANA, 2022).

“Acho que palestras, colocar mais em evidência os negros, eu acho que é muito importante a conversa, o esclarecimento, botar as ideias em prática, eu acho que é importante.” (BEATRIZ, 2022)

“Acho que mesas-redondas são muito boas, porque todo mundo conversa; palestras também, quanto mais envolve os alunos melhor é, quanto mais envolver num projeto melhor é, no curso não tem projeto, seria bom se tivesse.” (CONCEIÇÃO, 2022)

“Eu nunca participei de nenhum evento, qualquer coisa aqui no IFCE não. Palestras sobre esses assuntos, campanhas, quando tiver uma feira fazer uma parte que seja relacionada ao racismo, relacionada ao preconceito de gênero é muito interessante e eu acho que se o IF colocar isso irá facilitar muito a comunicação do aluno com o professor, com o amigo, com qualquer pessoa.” (LUIZA, 2022)

“Creio que tem que ter mais ações onde mostram a realidade, que mostre para os alunos o que esses preconceitos são. Como falei, nunca presenciei nenhuma ação dessas no IFCE e sinto falta disso.” (ADRIANA, 2022)

Pelos depoimentos acima, percebe-se que a maioria também declarou que não conhece programas ou projetos que partam da instituição sobre desigualdade de gênero e/ou raça, mas que conhece ações pontuais, tais como palestras, mesas-redondas. Embora não ter sido citado por nenhuma das discentes entrevistadas, o IFCE possui um NEABI, contudo, apesar da iniciativa da criação deste núcleo pela Instituição, que atua realizando atividades com os/as estudantes (rodas de conversa, campanhas e eventos) observa-se, pelos menos entre as alunas entrevistadas, um desconhecimento ou distanciamento dessa ação.

A presença da mulher negra na educação profissional traz subsídios no combate às desigualdades e preconceitos presentes tanto na escola quanto na sociedade, pois garante o pensar a identidade negra e a configuração dela no que concerne ser mulher; confrontando, assim, as teorias e concepções prontas, construindo e desconstruindo sentido sobre elas. No processo de construção de uma educação emancipatória e democrática dentro do ambiente da educação profissional é preciso retomar a questão da identidade da mulher negra, pois “as relações estabelecidas dentro do ambiente escolar interferem na maneira como os sujeitos veem a si mesmos e ao outro no cotidiano da escolar”, conforme afirma Gomes (2012, p. 1).

Assim, visando a superação de certos comportamentos, a instituição deve abandonar a produção e reprodução de normas sociais e buscar uma formação inclusiva e democrática do seu alunado. Compreendo que a superação do racismo, machismo se dá num nível macro e a escola, por se só, não consegue eliminar estes marcadores de diferença. Tão pouco este estudo, descolado de outras ações e movimentos organizados, reúne forças suficientes para suscitar tão

mudança. Dito isto, percebendo as limitações aqui impostas, importa saber que ao promover a visibilidade das questões que permeiam o cotidiano das pessoas negras, em especial das mulheres negras, é possível contribuir para minimizar o preconceito no ambiente acadêmico.

O próximo capítulo apresenta o processo de criação, aplicação, avaliação e validação do produto educacional decorrente dos resultados desta pesquisa.

CAPÍTULO IV – REVISTA **identidade NEGRA**: APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

4.1 Descrição do Produto Educacional

Para além de um requisito para conclusão do mestrado profissional, a proposição de um produto educacional é a possibilidade da produção do conhecimento aplicado e se apresenta como um desafio, no qual os resultados devem alcançar a comunidade como forma de disseminação do conhecimento. Portanto, os produtos educacionais

devem ter como objetivo a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem no contexto da Educação Profissional e Tecnológica tanto em ambientes formais quanto em ambientes não formais ou informais. Devem materializar-se em estratégias didático-inovadoras, haja vista a necessidade de aproximação entre as pesquisas desenvolvidas e as práticas de ensino (MOREIRA; NARDI, 2009, p. 4).

Já a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) descreve como exemplos de produtos educacionais uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de videoaulas, um equipamento, uma exposição etc. (BRASIL, 2013). Sendo assim, o produto educacional deve ser implementado no contexto escolar deve promover a vinculação com a pesquisa do qual se origina.

Com o propósito de atender as diretrizes da CAPES e em particular os objetivos do Programa de Mestrado, ProfEPT, foi desenvolvido um produto educacional que se constitui de uma mídia digital classificada na categoria de mídias educacionais da CAPES expressa na forma de uma revista digital *on-line*, denominada **Revista “identidade NEGRA”**. O nome, para denominar a revista, foi escolhido de maneira intencional a fim de tentar traduzir o espírito pretendido por tal instrumento de imprensa pedagógica. Ele nos leva à ideia de pertencimento e de ser, além de remeter aos objetivos da pesquisa que pretendeu discutir sobre a presença e identidade da mulher negra dentro do espaço da EPT.

As revistas digitais são componentes fundamentais para a difusão de conhecimento, pois permitem a criação de conteúdo interativo, distribuição multicanal, além de permitirem uma leitura ainda muito mais interessante. A ideia é que os objetivos da revista digital **“identidade NEGRA”** atendessem as demandas e aos apontamentos que surgiram durante a realização da pesquisa em sua fase de análise de dados e considerações finais, onde foi evidenciado por meio das análises que a instituição é insuficiente quando promove poucos momentos em que as/os

discentes possam ter contato com questões como as relações étnico-raciais e de gênero para fora do viés conteudista de sala de aula.

Além disso, a revista eletrônica é uma ferramenta de divulgação das informações sobre o tema aqui proposto para um grande número de pessoas, de forma gratuita e de fácil acesso. E mais do que uma ferramenta de publicação caracterizada pelo seu formato, ela é uma ferramenta de comunicação, que é utilizada como forma de publicar informações para uma determinada audiência. A revista enquanto artefato cultural advém um olhar antropológico e etnográfico e representa a oportunidade de uma aproximação do contexto sócio-histórico de apropriação dos artefatos tecnológicos a partir do olhar subjetivo dos próprios atores que interagem com as Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs (AMARAL; RECUERO; MONTARDO, 2009, p. 31).

Assim as revistas eletrônicas podem ser compreendidas tanto como meios de comunicação, por meio de sua função comunicativa e dos elementos que delas decorrem, quanto como espaços de sociabilidade e expressão. Além disso, apresentam potencialidades de utilização educativa passíveis de serem exploradas como um recurso educativo adicional.

Desse modo, o produto educacional desenvolvido neste trabalho tem como objetivo primeiro expandir e socializar informações relevantes voltadas para a promoção da educação para as relações étnico-raciais e de gênero na educação profissional. E como objetivos específicos: a) proporcionar visibilidade às múltiplas formas de vivências existentes no contexto escolar e na sociedade, para além dos entraves de gênero e raça; b) provocar a ação reflexiva em suas/seus leitoras/es, abrindo portas para um ambiente educativo significativo; c) contribuir para a formação de cidadãs/ãos plenas/os e emancipadas/os, participantes ativas/os na construção de uma sociedade justa e solidária.

4.2 Desenvolvimento da revista

A revista identidade NEGRA foi elaborada a partir de uma plataforma gratuita de design gráfico online denominada “CANVA” - <https://www.canva.com/>. E mesmo que não se tenha conhecimentos específicos de editoração e diagramação, há vários *layouts* disponíveis bem como a possibilidade de criação de *layouts* exclusivos, iniciado inclusive de páginas em branco.

A revista traz, a partir de uma linguagem clara e atrativa, conteúdos com informações diversas, em diferentes formatos, sobre temas como raça, gênero e educação. Nesse primeiro número, traz uma série de textos que tratam sobre a diversidade da pessoa negra, em especial da mulher negra; passando por questões como cabelo e a influência deste na identidade negra e

a inserção da mulher negra no mercado de trabalho; os temas serão diversificados e ampliados nas edições seguintes. A escolha dos temas deu-se ao relacionar assuntos relativos às questões raciais e de gênero. A proposta é que a revista tenha possibilidade de interação com todos que fazem parte da comunidade acadêmica do *campus* Sobral. Espera-se, ainda, que a revista possa ser utilizada como recurso didático que provoque a ação reflexiva em suas/seus leitoras/leitores.

Definiu-se a periodicidade da publicação como sendo semestral, a fim de não correr o risco de saturação precoce do conteúdo e atratividade. Outra ponderação foi o fator do tempo de produção visando manter a qualidade das publicações.

Procurou-se inserir hiperlinks no material, para possibilitar à/ao leitora/leitor acesso interligado aos conteúdos referenciados, proporcionando uma melhor compreensão e interação com os assuntos abordados. Nesse aspecto, foi trabalhado também o apelo estético e de maneira intencional. Vale ressaltar também a utilização de três cores predominantes na versão final da revista: o verde, o vermelho e o preto. A escolha dessas cores também foi intencional, pois remetem às cores oficiais do IFCE.

Após a organização do conteúdo, da escolha do design gráfico, ilustração, edição, diagramação, uma versão preliminar da revista foi enviada a um revisor da área de jornalismo para que o mesmo verificasse tanto a questão da diagramação quanto à linguagem, se estes aspectos estavam adequados ao que o produto educacional se propõe.

Para publicação foi utilizada a plataforma Camaleão <<https://pt.calameo.com/>>, de fácil incorporação, permite o compartilhamento da revista *on-line*, ela utiliza a tecnologia *flippage*, criada para simular o folheio de revistas. Através dessa plataforma é possível incorporar uma publicação inteira através de um arquivo em formato PDF (*Portable Document Format*). Após a publicação, é gerado um link <<https://www.calameo.com/read/0070240407ee1c98f9554>> que pode ser compartilhado via *WhatsApp*, incorporado a sites e ainda, publicado nas diversas redes sociais. Depois de aprovada pela banca avaliadora, a revista (Apêndice D) será enviada ao Setor de Comunicação Social e Eventos do IFCE *campus* Sobral para disponibilizar a toda comunidade acadêmica.

4.3 Aplicação e avaliação do produto

A aplicação e a avaliação do produto educacional orientaram-se pelos critérios estabelecidos no Regulamento do ProfEPT. Nessa etapa, a revista foi submetida a uma avaliação, para que se verificasse sua aplicabilidade. Utilizou-se um questionário com oito assertivas do tipo fechadas, além de uma pergunta do tipo aberta. Nas assertivas buscou-se

avaliar aspectos como estética, atratividade, *layout*, relevância dos assuntos abordados, importância da mesma para o conhecimento, linguagem clara e objetiva. O produto educacional foi aplicado e avaliado por meio de mensagens de correio eletrônico. Enviamos a versão preliminar da revista, em formato digital, para seis pessoas (duas alunas que participaram das entrevistas da pesquisa, dois representantes do NEABI e dois representantes da comissão de Heteroidentificação do *campus* Sobral) estes foram selecionados de forma aleatória simples. Acompanhando a revista seguiu o questionário - em formato eletrônico - (Apêndice C), elaborado pelo pesquisador com o apoio da ferramenta *Google Forms*. A solicitação às/aos participantes para avaliação da revista foi reforçada por meio de contato através de aplicativo de mensagem instantânea *WhatsApp*.

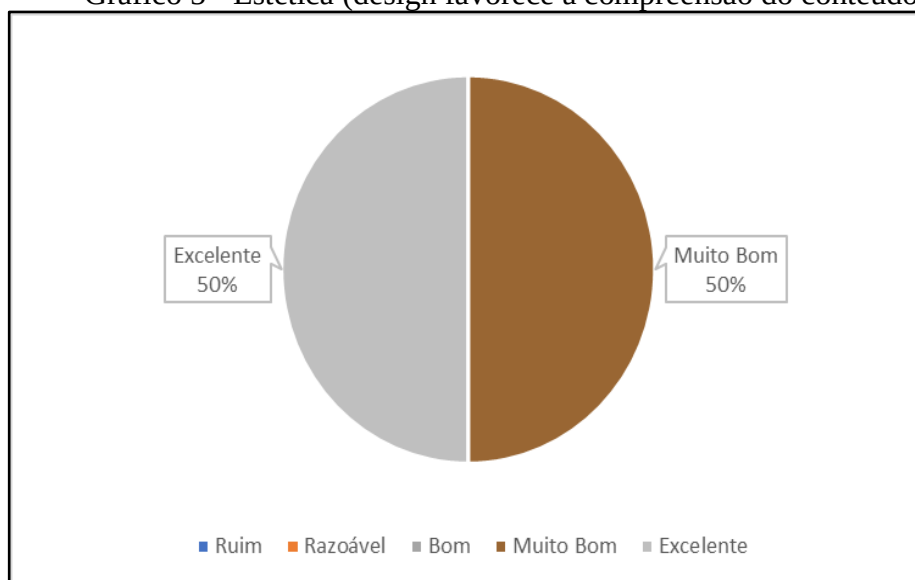
A avaliação ocorreu na primeira quinzena de novembro do ano de 2022. Os dados obtidos foram tabulados em escala tipo *Likert*. Esse método dispõe de cinco afirmações que tratam do mesmo assunto, abrangendo uma gama de concordância à discordância na qual o respondente deve escolher então a resposta que melhor revele sua opinião.

Com os resultados, podemos concluir que, em relação aos aspectos descritos no quadro (Apêndice C), os participantes avaliaram positivamente a revista. Os únicos tópicos em que houve discordâncias foram: Estética (*design* favorece a compreensão do conteúdo), Conteúdo (linguagem clara e objetiva) e Conteúdo (colabora para a divulgação de informações acerca das relações étnico-raciais e de gênero). Os outros tiveram avaliação 5 – excelente.

No tópico “*Estética (design favorece a compreensão do conteúdo)*”, três respondentes marcaram 4-muito bom, e três, 5-excelente (Gráfico 5). Este resultado não indica discordâncias, e assim, o *design* da revista pode ser considerado adequado. Relacionadas ao *design* da revista, foi feita a seguinte sugestão: “*acho o tom de amarelo da capa pouco atraente, poderia ser uma cor mais viva, ou mesmo branco, para ajudar na legibilidade das manchetes. A fonte amarela de alguns títulos/subtítulos seria melhor visualizada com contorno, na capa e na página 13 fica quase sem nitidez.*”

A ideia inicial era usar as cores amarela, azul e cinza como predominantes, mas diante dessa questão visual (estética), tão importante para uma revista, resolveu-se mudar para o vermelho, verde e preto, conforme descrito anteriormente.

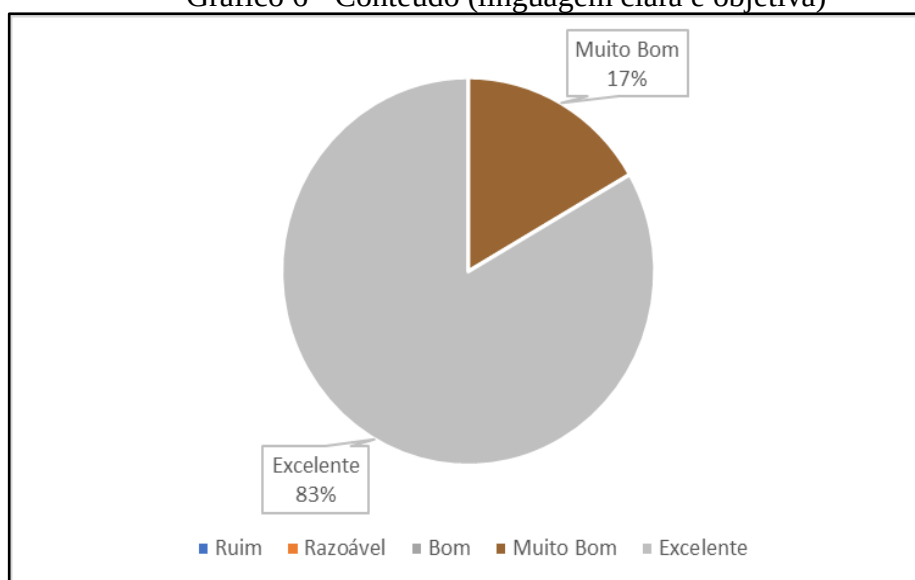
Gráfico 5 - Estética (design favorece a compreensão do conteúdo)



Fonte: dados da pesquisa, 2022

No tópico “*Conteúdo (linguagem clara e objetiva)*”, um respondente marcou 4- muito bom, e cinco, 5-excelente (Gráfico 6). Assim, considera-se o conteúdo da revista compreensível, com linguagem apropriada ao público-alvo e propícia a contribuir para o conhecimento e informação sobre raça e de gênero.

Gráfico 6 - Conteúdo (linguagem clara e objetiva)



Fonte: dados da pesquisa, 2022

No tópico “*Conteúdo (colabora para a divulgação de informações acerca das relações étnico-raciais e de gênero)*”, obteve-se o mesmo resultado do tópico anterior, onde um respondente marcou 4-muito bom, e cinco, 5-excelente. Entende-se que o conteúdo se mostra

satisfatório quanto à divulgação de informações acerca dos assuntos abordados, não havendo nenhuma consideração negativa diante das indagações.

Foi questionado também se recomendariam o material a outras pessoas; as respostas foram, em sua totalidade, positivas (Gráfico 7).



Fonte: dados da pesquisa, 2022

Por fim, os/as avaliadores/avaliadoras puderam complementar suas considerações com sugestões para a revista e/ou com críticas a respeito dela. Seguem os seus comentários:

“Não sei se o produto é uma edição definitiva, mas nas próximas edições poderiam ter mais páginas. Muito legal o material, parabéns.” (Respondente 1)

“[...] Quanto ao conteúdo, parabenizar, um excelente trabalho e a diagramação está ótima também!” (Respondente 2)

“Excelente iniciativa!” (Respondente 3)

“Parabéns pelo trabalho!” (Respondente 4)

“Parabéns!” (Respondente 5)

“Eu achei perfeita!!” (Respondente 6)

Avaliada a revista, foram realizadas as modificações sinalizadas pelos/pelas avaliadores/avaliadoras consideradas pertinentes ao objetivo do produto educacional. A revista foi, novamente, revisada, e como já foi mencionado, ocorreram mudanças no *design* (cores) da revista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou ser um meio para o debate sobre o lugar da mulher negra estudante na educação profissional e tecnológica no Brasil. Para isso, investigou as condições materiais e subjetivas de uma parcela destas alunas no Instituto Federal da cidade de Sobral, interior do estado do Ceará. E confesso que o processo não foi fácil, pois constantemente vinha o estranhamento e questionamento do conflito de gênero quando eu, enquanto homem cisgênero, decidi pesquisar sobre a presença de mulheres negras no âmbito escolar, e quanto mais refletia sobre a minha decisão mais eu me aprofundava no caminho traçado no começo do estudo. Hoje, ao tecer essas considerações, compreendo que este detalhe não tira o mérito e a riqueza dos encontros com as alunas que participaram da pesquisa e como esse estudo poderá contribuir para a mudança, mesmo que mínima, nas estruturas de um sistema castrador que está posto. Dito isto, apresento resumidamente neste item final o que me foi possível observar, compreender e concluir a partir do processo investigativo realizado no decorrer da pesquisa para a construção deste trabalho.

Ao tentar responder aos objetivos da presente investigação, percebi que em certa medida as alunas possuem compreensão das relações de poder as quais influenciam direta ou indiretamente suas vidas e seus pertencimentos em um ambiente que não foi pensado para elas. A partir de suas falas, demonstraram a percepção de que as relações nas quais estão circunscritas, não são obra do acaso, mas, fruto de fatores diversos estabelecidos historicamente pelos poderes dominantes na sociedade, como o machismo e sexismo.

Pelos relatos, as alunas têm muito bem delineado o papel que o machismo desempenha no seu pertencimento seja no ambiente escolar, seja no mercado de trabalho, mas de certa forma, não conseguem perceber a influência do racismo naqueles ambientes. Por vezes, a maioria relata não ter sofrido qualquer diferenciação ou discriminação na instituição por serem negras, e sim fora dela; em especial no ambiente de trabalho. Para além do racismo velado, o racismo institucional passa despercebido em uma prática que permeia a sociedade e, especificamente, as ações escolares. Uma prática que se apresenta de forma invisível ou silenciada e, paradoxalmente, uma prática costumeira na sociedade brasileira que dificulta as mudanças nas ações coletivas e, também, nas práticas no contexto escolar.

As inferências que trago são as seguintes; primeiro a influência que a mestiçagem tem no processo de ressignificação da identidade negra, pelos dados do capítulo três percebemos que a maioria das alunas entrevistadas se considera parda e com isso o racismo chega até elas de forma mais sutil. A ideologia do branqueamento social definiu uma identidade nacional, com

consequências conflituosas do ser negro no país, a busca do negro de se aproximar do branco, perpassa um status de aceitabilidade na sociedade. O intuito deste trabalho não foi discutir o efeito da mestiçagem no Brasil, para isso convido à leitura do livro *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*, do professor Kabengele Munanga, onde ele aborda de forma maestral como a ideologia racial roubou dos movimentos negros o ditado "a união faz a força" ao dividir negros e mestiços e ao alienar o processo de identidade de ambos ao ideário da branquitude. Um outro ponto, é que o racismo para a mulher negra se apresenta sob outras perspectivas e estas estão interseccionadas com questão de gênero. A mulher negra, nos espaços de sociabilidade, como já denunciava Lélia Gonzalez é vista ou como mera mão de obra barata ou com o cunho sexual e por vezes passam despercebidas, pois não são consideradas pertencentes àquele lugar, tornando-se invisíveis.

A reflexão sobre a participação da mulher negra na educação profissional possibilitou a identificação de circunstâncias que apontam para a interferência da questão cultural no perfil da presença das alunas nos cursos técnicos estudados. Cursos do eixo tecnológico Controle e Processos Industriais (Mecânica e Eletrotécnica) culturalmente associados ao perfil masculino, são majoritariamente ocupados por homens. Enquanto isso, em cursos de eixos relacionados ao cuidado, característica culturalmente associada ao contexto feminino, como Produção Alimentícia (Panificação), Recursos Naturais (Fruticultura), as mulheres representam a maioria dos/das discentes matriculados/matriculadas.

As questões relacionadas ao gênero estão fortemente presentes em todos os relatos das discentes, elas apontaram como essas questões interferem ou estão presentes na trajetória escolar e nas prospecções para o futuro, ao adentrarem no mercado de trabalho. Questionamentos quanto à aptidão para determinadas tarefas, piadas e machismo disfarçado de brincadeiras, baixa perspectiva de oportunidades de trabalho na área, são alguns exemplos dos entraves sofridos por essas mulheres durante e após a sua trajetória na EPT. Ao relatarem existência de situações que as colocam em posição de desigualdade, em relação aos homens, por fatores inerentes à condição feminina, elas evidenciam a presença de uma consciência de gênero, pois as dinâmicas provocadas pelas relações generificadas causam nas mulheres sentimentos, muitas vezes de inferioridade e de certa forma, os relatos dessa natureza revelam que tais circunstâncias são efetivamente percebidas pelas participantes e manifestam-se ao longo da trajetória de sua formação.

Ao investigar a intersecção entre gênero e raça na educação profissional, percebe-se que as desigualdades vivenciadas pelas mulheres negras na escola envolvem muito mais do que as suas manifestações explícitas, pude perceber que a educação profissional passou de

assistencialista para classista, sexista, racista e cristalizada numa visão de mundo masculina. Ademais, compreender quais foram os motivos que levaram elas a escolherem tal curso ou como a divisão sexual reflete no mercado de trabalho é de grande relevância para compreender em quais reais condições mulheres negras se encontram hoje na sociedade em geral e no mercado de trabalho especificamente. É preciso ir além das aparências e estar atento/a à dinâmica capitalista para captar como as desigualdades se perpetuam na sociedade e como as interseções de gênero e raça permanecem existindo mesmo após séculos de conquistas de mulheres negras.

Buscou-se também identificar de que forma a instituição de ensino, *lócus* da pesquisa, contribui para avançar no combate das desigualdades de gênero e raça, bem como o que as discentes entendem enquanto papel da escola nesse contexto. As respostas quanto aos questionamentos nos permitem concluir que as medidas implantadas pela instituição para garantir espaços para que as discussões de temáticas estudadas ocorram não conseguem diluir a problemática, uma vez que ela ainda está permeada por ideias classistas, racistas, misóginas e fica quase impossível que ideias que fogem ao padrão normal consigam se sobressair. Pelos relatos, fica evidente a urgência de outras formas e espaços de discussão, até para que as alunas tenham a sensação de pertencimento ao lugar, pois o ambiente escolar tem um papel relevante enquanto rede de apoio e lugar de reconstrução das ideias de sociedade.

A produção de uma revista eletrônica como produto educacional a partir dos resultados do estudo realizado, vem como uma forma de estimular a reflexão e o debate sobre questões relacionadas às relações étnico-raciais e de gênero no IFCE *campus* Sobral. Desse modo, “identidade NEGRA” apresenta-se como um material formativo que busca estimular a conscientização sobre a importância do tema.

Por fim, considera-se que os objetivos da pesquisa foram alcançados, contudo, ressalta-se que este trabalho possui seus limites e tem-se a necessidade de novos estudos, os quais busquem investigar, a partir de outros olhares e atores, o tema em questão. Assim, diante do que foi explicitado, convém mais uma vez afirmar que a luta não é individual e sim coletiva e que a resignificação de novos caminhos possa possibilitar avançar direitos e não em privilégios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Pólen Produção Editorial Ltda, 2019.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. Ed. Parábola, 2009
- ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880>. Acesso em 28. ago. 2022.
- ARAÚJO, Francisco Sadoc de. **A Origem da cultura sobralense**. Sobral: Edições UVA, 2005.
- _____. **Cronologia Sobralense**: Séculos XVII e XVIII (1604 – 1800). 2ª. ed. Fortaleza: Edições ECOA, 2015.
- AMARAL, Adriana; RECUERO, Raquel; MONTARDO, Sandra (orgs.). **Blogs.com**: estudos sobre blogs e comunicação. São Paulo: Momento Editorial, 2009.
- BAIROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis v.3, n. 02, p. 458-463, 1995. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16462>. Acesso em: 19 nov. 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRETO, Raylane Andreza Dias Navarro; DE SOUZA CHALLOBA, Rosa Fátima. Educação Pública no Brasil: a democratização inconclusa. **Araucaria**, v. 24, n. 51, p. 395-420, 2022. Disponível em:
<https://revistascientificas.us.es/index.php/araucaria/article/view/21357>. Acesso em: 19 nov. 2022.
- BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BRASIL. **Decreto nº. 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitais dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 nov. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16/99**, aprovado em 05 de outubro de 1999. Assunto: Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislatecnico.shtm>. Acesso em: 01/10/2022.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de 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”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. O surgimento das escolas técnicas. 2011. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2011/10/surgimento-das-escolas-tecnicas>. Acesso em 18 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm . Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. **Documento de área 2013**. Disponível em <http://www.avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/documento-de-area-e-comissao>. Acesso em: 20 set 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco/es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 18 set. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico – Brasília: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf . Acesso em: 16 jun. 2021.

BRAZIL, Érico Vital; SCHUMAHER, Schuma. Mulheres negras do Brasil. **Rio de Janeiro: Senac Nacional**, 2007.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. Selo Negro, 2011.

CASAGRANDE, Lindamir Salete; SOUZA, Ângela Maria Freire de Lima. Para além do gênero: mulheres e homens em engenharias e licenciaturas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 24, p. 825-850, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/kYHkHp86TYx3wGJss8B8ZTK/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 12 jun. 2022

CERQUEIRA, Daniel et al. **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: FBSP, 2021. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/11004/1/Atlas_da_violencia_2021.pdf . Acesso em: 26 dez. 2022.

COLLINS, Patricia Hill. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**, v. 5, n. 1, p. 6-17, 2017. Disponível em: <https://bancadafeministapsol.com.br/wp-content/uploads/2021/03/559-1734-1-PB.pdf> . Acesso em: 15 ago. 2022.

_____. **Pensamento Feminista Negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução Jamille Pinheiro Dias. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

CISNE, Mirla. **Gênero, divisão sexual do trabalho e serviço social**. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**, *Estudos feministas* 1, vol. 1, p.171-189, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Ed. Unesp; Brasília: Flasco, 2000.

DAVIS, Angela. **Palestras sobre libertação**. Transcrição da aula inaugural do curso de filosofia moderna na Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA – EUA) em 1969. Disponível em: <http://rapefilosofia.blogspot.com/2015/07/texto-completo-deangela-davis.html>. Acesso em: 15 ago. 2021.

_____. **Mulheres, raça e classe**. Boitempo Editorial, 2016.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Formação no e para o trabalho. **Educação profissional e tecnológica em revista**, v. 2, n. 2, p. 6-19, 2018. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/383>. Acesso em: 10 set. 2022.

DIEESE. **A persistente desigualdade entre negros e não negros no mercado de trabalho**. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2022/boletimPopulacaoNegra2022.html> . Acesso em: 10 set. 2022.

DIAS, Luciene de Oliveira. **Mulher preta e a institucionalização das ações afirmativas**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 11 & 13TH WOMEN’S WORLDS CONGRESS, Florianópolis, 2017. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1498438331_ARQUIVO_MU_LHERPRETAEAINSTITUCIONALIZACAODEACOESAFIRMATIVAS.pdf . Acesso em: 22 dez. 2022.

DIAS, Érica Fernandes. **Avaliação de políticas públicas de ações afirmativas**: a implementação dos NEABI’s – Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – no IFCE e as transformações nas relações étnico-raciais. 2020. 146 f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) - Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, p. 100-122, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?lang=pt>. Acesso em: 26 jan. 2022.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio. (Org.). **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: CEAO/UFBA, 2008.

FREITAS, Patricia Fernandes Lazzaron Novais Almeida; SOUZA, Ângela Maria Freire de Lima. **Articulando Ciência, Gênero e Raça/Etnia na Educação Profissional e Tecnológica**. Cad. Gên. Tecnol., v. 14, n. 43, p. 247-262, jan./jun. Curitiba, 2021. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt/article/view/12098/7988>. Acesso em 16 jun. 2021.

FERREIRA, Dirce Nazaré Andrade; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Política, poder e instrução: a educação feminina no método Lancasteriano (uma análise da lei 15 de outubro de 1827, à luz do ensino mútuo). **Rev. Bras. Hist. Educ**, p. 49-72, 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbhe/v14n01/v14n01a03.pdf> . Acesso em: 26 jan. 2023.

FERES JUNIOR, João et al. **Ação afirmativa: conceito, história e debates**. EdUERJ, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Mulher negra. **Mulherio**, São Paulo, ano I, nº 3, 1981, p. 4.

_____. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984.

_____. Mulher negra. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.). **Guerreiras de Natureza: Mulher negra, religiosidade e ambiente**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

_____. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2020.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro. Editora Marco Zero, 1982.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**. São Paulo: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Ricardo Henriques. (Org.). **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal no. 10.639/03**. Ed. Brasília: SECAD/MEC, 2005.

_____. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Movimento Negro e Educação: ressignificando e politizando raça**. **Educ. Soc.** v. 33, n. 120, 2012.

GOMES, Nilma Lino; DE MIRANDA, Shirley Aparecida. Gênero, raça e educação: indagações advindas de um olhar sobre uma academia de modelos. **Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 8, n. 13, p. 81-103, 2014. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/1373/1623> . Acesso em: 08 jun. 2022.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, p. 595-609, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cCztcWVvvtWGDvFqRmdsBWQ/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 10 set. 2022.

HOFFMANN, Rodolfo; LEONE, Eugênia Trancoso. **Participação da mulher no mercado de trabalho e desigualdade da renda domiciliar per capita no Brasil: 1981-2002**. Revista Nova Economia, Belo Horizonte, 14 (2), 35-58, 2004. Disponível em: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/novaeconomia/article/view/430/428> . Acesso em 08 jun. 2021.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

_____. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 16, p. 193-210, 2015.

HUDSON-WEEMS, Clenora. **Mulherismo Africana**: Recuperando a nós mesmos. São Paulo: Ananse, 2021.

IBGE. **PNAD 2019**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_informativo.pdf. Acesso em 08 jun. 2021.

IBGE. **Estimativas da população residente para os municípios e para as unidades da federação brasileiros com data de referência em 1º de julho de 2020**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=2101747&view=detalhes>. Acesso em: 19 nov. 2022.

IFCE. **Regulamento de Organização Didática 2015**. Fortaleza: IFCE, 2015. Disponível em: <https://ifce.edu.br/espaco-estudante/regulamento-de-ordem-didatica/regulamento-da-ordem-didatica>. Acesso em: 21 abr. 2022.

IFCE. **Relatório do II Encontro para Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do IFCE Caucaia**. IFCE, 2016. Disponível em: <https://ifce.edu.br/proext/acessibilidade/arquivos/2encontroafroindigena.pdf> . Acesso em: 21 nov. 2022.

IFCE. **Resolução nº 071, de 31 de julho de 2017**. Fortaleza: IFCE, 2017. Disponível em: <https://ifce.edu.br/proext/acessibilidade/arquivos/071-17-aprova-o-regimento-interno-neabi.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2022.

IFCE. **Relatório do III Encontro para Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do IFCE Jaguaribe**. Fortaleza: IFCE, 2018a. Disponível em: https://ifce.edu.br/proext/acessibilidade/arquivos/relatorio-iii-encontro_neabi_vfinal.pdf. Acesso em: 21 nov. 2022.

IFCE. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. Fortaleza: IFCE, 2018b. Disponível em: <https://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/plano-de-desenvolvimento-institucional>. Acesso em: 21 nov. 2022.

IFCE. **Estudo de potencialidades para implantação de novos cursos no IFCE campus Sobral**. Sobral: IFCE, 2022.

LIMA, Ana Cristina Pereira. Crianças “desvalidas” e o dever de trabalhar: ensino profissional e assistência à infância pobre no século XIX em Fortaleza (CE). **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 91–108, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/11896>. Acesso em: 8 fev. 2023.

LIMA, Marcelo; CARIELLO, Lisia Nicoliello; DAMASCENO, Rosângela Aquino da Rosa. Crítica ao apagamento das mulheres no ensino industrial: a história da inserção feminina na Escola Técnica Federal do Espírito Santo (1950-1970). **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8Z5FTdcqfh8qvLGpzzz3YYj/>. Acesso em: 4 abr. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2018.

LOMBARDI, Maria Rosa. Reestruturação produtiva e condições de trabalho: Percepções dos trabalhadores. **Educação & Sociedade**, v. 18, p. 64-87, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7jxvspjDbfv3cknxctjC9Jx/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 18 set. 2021.

MACHADO, Maria Lucia Büher. Formação Profissional e Modernização no Brasil (1930-1960): Uma Análise à Luz das Reflexões Teórico-Metodológicas de Lucie Tanguy. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 97-114, jan.-mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/DKbpDsVj7ZWZTJ4B8dQ7zgM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2022.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. Paco Editorial, 2002.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATOS, Maria; BORELLI, Andrea. Espaço feminino no mercado produtivo. IN: PINSKY, Carla Bassanezi. PEDRO, Joana Maria. (Orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O Desafio da Pesquisa Social. IN: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely, Ferreira. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOREIRA, Marco Antonio; NARDI, Roberto. **O mestrado profissional na área de Ensino de Ciências e Matemática: alguns esclarecimentos**. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, v. 2, n.3, p. 1-9, set/dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/549>. Acesso em: 20 set. 2021.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos avançados**, v. 18, p. 51-66, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/MnRkNKRH7Vb8HKWTVtNBFDp/?lang=pt> . Acesso em: 20 set. 2022.

_____. **Superando o Racismo na Escola**. 2.ed. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. 2005.

_____. Algumas considerações sobre "raça", ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**. (68): 46-57, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13482/15300>. Acesso em: 01 set 2021.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

OYĒWUMÍ, Oyèrónké. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. **CODESRIA Gender Series**, v. 1, p. 1-8, 2004.

PEREIRA, Edilene Machado. **A vivência de mulheres em cargos executivos em grandes empresas: uma análise interseccional das desigualdades de gênero e de Raça**. 256 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/134120>. Acesso em: 04 set. 22.

PEREIRA, Júnia Sales. Diálogos sobre o Exercício da Docência—recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Educação & Realidade**, v. 36, n. 1, 2011. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15073>. Acesso em: 20 nov. 2022.

PETIT, Sandra Haydée. Práticas pedagógicas para a Lei nº 10.639/2003: a criação de nova abordagem de formação na perspectiva das africanidades. **EDUCAÇÃO EM FOCO (JUIZ DE FORA)**, v. 21, p. 85-105, 2016. Disponível em: <https://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco/article/viewFile/3194/99>. Acesso: 11 mar. 2022.

PINTO, Érica Jaqueline Soares; DE CARVALHO, Maria Eulina Pessoa; RABAY, Glória. As relações de gênero nas escolhas de cursos superiores. **Revista Tempos e espaços em**

Educação, v. 10, n. 22, p. 5, 2017. Disponível em:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8640783>. Acesso em: 04 set. 22.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloisa. Buarque de; SZWAKO, José Eduardo. **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009.

PONTE, Eliza Angélica Spíndola Rodrigues. **Educação em Sobral: história e memória**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2019.

PRADO, Danda. **O que é família**. São Paulo: Abril Cultural; Brasiliense, 1985.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ª. ed. Novo Hamburgo: Universiade Freevale, 2013.

RATINALD, Pierre. IRAMUTEQ: **Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires**. 2009.

RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres: notas sobre a “economia política” do sexo**. Repositório UFSC, 1993. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1919>. Acesso em: 15 ago. 2021.

SAFFIOTI, Heleieth. Quem tem medo dos esquemas patriarcais de pensamento. **Crítica Marxista**, v. 11, p. 71-75, 2000. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4300345/mod_resource/content/1/SAFFIOTI%2C%20Heleieth.%20Quem%20tem%20medo%20dos%20sistemas%20patriarcais%20de%20pensamento.pdf. Acesso em: 22 dez. 2022.

SALVIATI, Maria Elisabeth. **Manual do aplicativo Iramuteq**. 2017.

SANTOS, Elza Ferreira. **Gênero, educação profissional e subjetivação: discursos e sentidos no cotidiano do Instituto Federal de Sergipe**. São Cristóvão: UFS, 2013. 226 P. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2013. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/4875>. Acesso em: 13 nov. 2022.

SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. **O pessoal é político: conscientização feminista e empoderamento de mulheres**. Inclusão Social v. 11 n. 2, 2018. Disponível em:
<http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4106>. Acesso em: 16 out. 2021.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. In: Educação & Realidade. Porto Alegre: Faculdade de Educação - UFRGS, v.20, n. 2, 1995.

SIDOU, Paulo Maria Othon. **Incursão no passado da Escola Técnica Federal do Ceará**. Fortaleza: Escola Técnica Federal do Ceará, 1979.

SOARES, Maria Norma Maia. **Colégio da Imaculada Conceição: Roteiro para uma visita ao passado**. Fortaleza: Editorial Cearense, 1990.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro:** ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 1983.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; DE SOUZA JÚNIOR, Antônio. A educação profissional no Brasil. **Interacções**, v. 12, n. 40, 2016. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/1069>. Acesso em: 01 dez. 2022.

WESCHENFELDER, Viviane Inês; FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Tornar-se mulher negra:** escrita de si em um espaço interseccional. Rev. Estud. Fem. 27 (3). 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/1806-9584-2019v27n354025> . Acesso em: 31 ago. 2021.

ANEXO – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado por **José Wellington da Silva** a participar como voluntária da pesquisa intitulada “**A Presença da Mulher Negra no Ensino Técnico e Seus Lugares de Pertencimento: um estudo sobre gênero, raça e ambiente escolar.**” Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

1. Justificativa e objetivos: Esta pesquisa tem como objetivo analisar a presença da aluna negra nos cursos técnicos IFCE *campus* Sobral, considerando a dinâmica das relações sociais de gênero e raça construídas em suas trajetórias formativas e no ambiente escolar dessas alunas. A partir dessa análise será desenvolvido um *blog*, espera-se que seja uma rede virtual de construção de saber coletivo, um espaço de produção e transmissão de conhecimento, bem como uma forma de compartilhamento coletivo de descobertas e aprendizados, ou seja, que ele seja um ambiente virtual de aprendizagem.

2. Procedimentos: Como participante do estudo você está convidada(o) a responder um questionário on-line através da plataforma *Google Forms*. Este é composto por perguntas objetivas e outras subjetivas, levará em média dez minutos para responder, depois de respondido o questionário, esse voltará para o pesquisador responsável. A aplicação do questionário visa a composição de dados qualitativos e quantitativos sobre o tema da pesquisa. A partir dos dados coletados, poderá também, ser convidada(o) conceder uma entrevista semiestruturada na qual responderá perguntas diversas relacionadas a dados de identificação, contextualização do modo de vida, questões relativas ao curso, à instituição de ensino, aos desafios concernentes ao ser mulher e negra. A entrevista será registrada por meio de um aplicativo de gravação de voz. Será guiada por um roteiro que conduzirá suas falas com relação às questões de gênero e raça. A previsão é que a entrevista dure, em média, quarenta e cinco minutos. Suas respostas serão arquivadas no computador pessoal do pesquisador, onde permanecerão até a conclusão da pesquisa, conforme Resolução 466/12 e orientações do CEP/ENSP e com o fim deste prazo, será descartado. Quero esclarecer que tudo que for dito por você, assim como a sua pessoa serão protegidos eticamente.

3. Desconfortos e riscos: Os riscos mínimos estão relacionados a aspectos psicológicos que a entrevista possa estimular. No desenvolvimento da metodologia, você será convidada a resgatar acontecimentos que marcaram sua vida, ao falar sobre questões que envolvam gênero e raça, desta forma, esse aspecto pode desencadear diferentes processos de reflexão que podem deixar você emocionada ou e/ou triste, sendo tais condições minimizadas pela liberdade que você terá de não responder às perguntas que gerem tais alterações. Outro risco refere-se à disponibilização de tempo para responder o questionário e participar da entrevista, visando reduzir os riscos e desconfortos os horários tanto para aplicação do questionário, quanto a entrevista serão definidos pelas entrevistadas. E ainda o risco da quebra do sigilo das informações prestadas que será minimizado pelo fato de que o acesso aos dados é exclusivo do

pesquisador, mediante senha pessoal e intransferível. Estamos cientes de que os riscos acima descritos serão de inteira responsabilidade do pesquisador.

4. Benefícios: Embora não haja benefícios imediatos decorrentes de sua participação, você contribuirá para que seja conhecida a percepção sobre gênero e questões étnico-raciais na educação profissional, criando assim uma reflexão e dando visibilidade às mulheres negras, a partir da pesquisa, propõe elaborar um *blog* que poderá ser acessado pelas participantes da pesquisa bem como por toda a comunidade escolar.

5. Acompanhamento e assistência: Em caso de algum problema que você possa ter relacionado com a pesquisa, você terá direito a assistência gratuita que será prestada de forma direta sob responsabilidade do responsável pela pesquisa. Você será acompanhada pelo pesquisador, sendo garantida a possibilidade de parar sua participação no estudo em qualquer momento. Caso o desconforto permaneça, o pesquisador mediará seu encaminhamento para atendimento com profissionais especializados na Instituição ou na rede de serviço psicossocial do estado do Ceará. Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para José Wellington da Silva (86 99867-2708) ou mandando um e-mail para wellingt87@gmail.com.

6. Sigilo e privacidade: Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Porém assinarão o termo de consentimento para que os resultados obtidos possam ser apresentados em congressos e publicações, na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, não acarretando nenhum dano a você.

7. Ressarcimento e indenização: Você terá direito ao ressarcimento das despesas diretamente decorrente de sua participação na pesquisa e à indenização pelos danos resultantes desta, nos termos da Lei.

8. Endereço profissional e contato do responsável pela pesquisa:

Nome: José Wellington da Silva

Endereço: Avenida Doutor Guarany, 317, bairro Jocely Dantas, Sobral, Ceará. CEP: 62042-030. (Gabinete da Direção Geral)

Telefones para contato: (86) 99867-2708

E-mail: wellingt87@gmail.com

9. Denúncias ou reclamações:

Atenção: Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFCE das 08:00hs às 12:00hs e das 13:00hs as 17:00hs no IFCE Reitoria - R. Jorge Dumar, 1703 - Jardim América, Fortaleza - CE, 60410-426; fone (85) 34012332 e-mail: cep@ifce.edu.br.

10. Consentimento livre e esclarecido: Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pela pesquisadora e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do(a) participante: _____

Assinatura do participante: _____

Data: ____/____/____.

11. Responsabilidade do Pesquisador: Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS, da Resolução CNS 510/2016 e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Nome do pesquisador: José Wellington da Silva

Assinatura do pesquisador: _____

Data: ____/____/____

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

I – Perfil da(o) entrevistada(o)

1. Qual o seu gênero?

() Masculino

() Feminino

() Prefiro não dizer

() Outro (Qual?_____)

2. Você se considera? Classificação IBGE

() Parda(o)

() Preta(o)

() Branca(o)

() Amarela(o)

() Indígena ou de origem indígena

() Não sei

3. Qual sua idade?

4. Estado civil?

() Solteira(o)

() Casada(o)/mora com a(o) companheira(o)

() Viúva(o)

() Separada(o)

5. Tem filhos?

() Não

() Sim. Quantos? _____

6. Você reside com quem? _____

7. Atualmente você está:

() Trabalhando

() Trabalhando e estudando

() Apenas estudando

8. Você ingressou no IFCE pelo sistema de cotas?

() Sim () Não

9. Você faz outro curso? Se sim, Qual? Em qual instituição?

II- Gênero e Raça na Educação Profissional

10. Já sofreu ou presenciou alguma forma de assédio ou discriminação por ser mulher ou algum tipo de preconceito devido à sua cor da sua pele no IFCE ou fora dele? Se sim, como conduziu a situação? Caso sua resposta tenha sido negativa, apenas digite 'não'.

11. Acredita que o curso técnico em que está matriculada(o) tem um perfil mais adequado para:
() homens () mulheres () ambos

12. Com base na resposta da pergunta anterior, por que você acredita que o curso é mais adequado para um determinado gênero? Comente.

13. O *campus* Sobral proporciona às/aos estudantes a discussão de temas como gênero, raça?
() Sim () Não

14. Caso afirmativo, como são essas ações (palestra, sala de aula, oficinas, eventos...)? Caso sua resposta tenha sido negativa, apenas digite 'não sei'.

15. Acredita que as mulheres negras enfrentam maiores dificuldades na trajetória de formação profissional em relação, por exemplo, a homens brancos, mulheres brancas e homens negros.
() Discordo totalmente () Discordo um pouco () Não sei () Concordo um pouco () Concordo totalmente

16. Você conhece alguma ação afirmativa para a promoção da igualdade racial e/ou de gênero no IFCE *campus* Sobral? Poderia citar algumas?

17. Você percebe que há diferenças ou desigualdades entre os homens e as mulheres dentro do seu curso?
() Discordo totalmente () Discordo um pouco () Não sei () Concordo um pouco () Concordo totalmente

18. Você estaria disposta a participar da segunda etapa dessa pesquisa, que consiste em uma entrevista? Poderia fazer um breve relato de sua história de vida relacionando-a com suas vivências formativas dentro do IFCE?

() Sim () Não

19. Na hipótese de você ter respondido afirmativamente à pergunta anterior, favor informar os seus contatos (telefone e e-mail) para comunicações posteriores, caso seja selecionado(a) para participar da entrevista.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

PREÂMBULO

O objetivo aqui é de realizar um estudo, a fim de analisar a presença da aluna negra nos cursos técnicos IFCE *campus* Sobral, considerando a dinâmica das relações sociais de gênero e raça construídas em suas trajetórias formativas e no ambiente escolar dessas alunas. Acredito que pela sua vivência e experiência, como mulher negra, poderá contribuir muito neste estudo. Você poderia nos conceder uma entrevista? Também informo que é importante para a pesquisa gravar essa entrevista para garantir as informações que serão ditas por você. Quero esclarecer que tudo que for dito por você, assim como a sua pessoa serão protegidos eticamente, e que o áudio será arquivado por essa pesquisadora e após o término do estudo será apagado. Podemos, assim, com a sua permissão gravar esta conversa, conforme esses termos?

Questões Orientadoras:

1. Você poderia me informar seu nome, idade, curso e período que faz no IFCE?
2. Fale um pouco sobre a sua trajetória como estudante.
3. Por que escolheu o curso? O que ou quem te incentivou a escolha do curso?
4. O que você espera ao concluir o curso?
5. Você acha que as oportunidades no mundo do trabalho, na área que pretende atuar, são iguais para homens e mulheres?
6. Como foi a experiência identitária para você? Ou seja, como e quando você se percebeu como mulher negra?
7. Fale um pouco sobre a sua trajetória de vida (família, amigos, relações afetivas...)
8. Como você se percebe como mulher e negra dentro do seu curso?
9. Quais os principais desafios e/ou dificuldades enfrentados em sua vida pessoal e profissional enquanto mulher negra?
10. Para você existe machismo e discriminação étnico-racial no ambiente escolar onde está inserida? O fato de ser mulher negra já foi motivo de alguma situação de constrangimento/discriminação no curso?
11. Você considera importante discutir essa temática no contexto da educação profissional? Ao seu ver o IFCE aborda essa temática?
12. Já participou de projetos que busquem diminuir o preconceito racial e/ou de gênero (dentro ou fora do IFCE)? Conte como foi.
13. Quais ações você sugere para superar o racismo e o machismo no ambiente escolar?
14. Você consome conteúdos relacionados a questões de gênero e raça? Quais?

APÊNDICE C – AVALIAÇÃO PRODUTO EDUCACIONAL

Em uma escala onde 1(ruim), 2 (razoável), 3 (bom), 4 (muito bom) e 5 (excelente), avalie a revista quanto aos seguintes aspectos:

TÓPICO	1-RUIM	2-RAZOÁVEL	3-BOM	4-MUITO BOM	5-EXCELENTE
Estética (títulos, subtítulos, número de páginas adequados ao propósito da revista)					
Estética (design favorece a compreensão do conteúdo)					
Estética (material é atrativo)					
Conteúdo (aborda uma quantidade relevante de informações)					
Conteúdo (informações são apresentadas de forma coerentes e de fácil compreensão)					
Conteúdo (linguagem clara e objetiva)					
Conteúdo (colabora para a divulgação de informações acerca das relações étnico-raciais e de gênero)					
Conteúdo (contribui para aprimorar o conhecimento e/ou estimular a procurar por informação sobre relações étnico-raciais e de gênero)					

Recomendaria a revista identidade NEGRA a outra pessoa?

() Sim

() Não

() Talvez

Fique à vontade para compartilhar o que pensa sobre a revista; fazer elogios, críticas e/ou dar sugestões de melhoria:

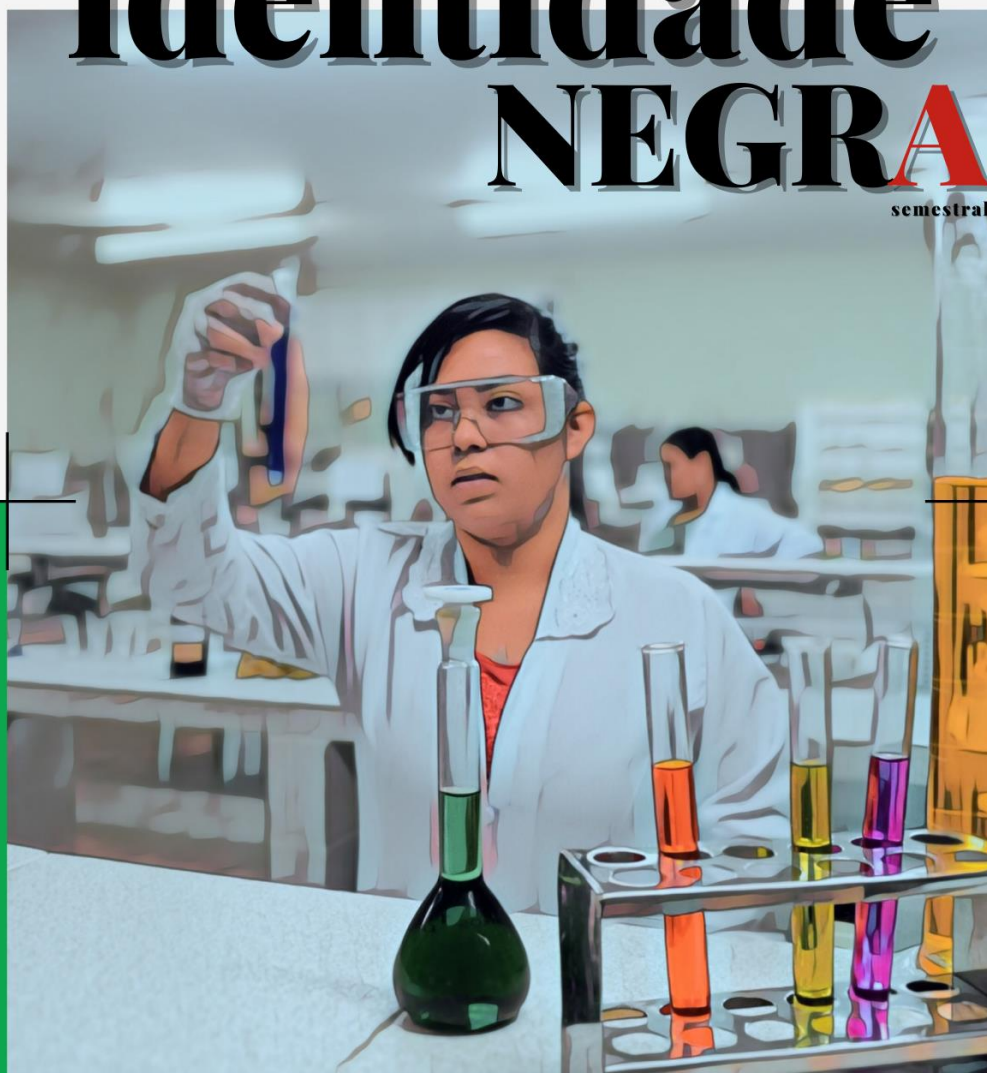
APÊNDICE D – PRODUTO EDUCACIONAL

ANO 1 - NÚMERO 1

NOVEMBRO/2022

identidade NEGRA

semestral



MULHER NEGRA E O MERCADO DE TRABALHO

Desigualdade de gênero
e raça influenciam na
relação da mulher negra
e o mercado de trabalho
| pág. 8

DIVERSIDADE NEGRA

As características
físicas da pessoa negra
vão muito além do que
o racismo científico
impôs | pág. 5

CABELO E IDENTIDADE NEGRA

O cabelo como
instrumento de
consciência política
e afirmação de
identidade | pág. 6

EDITORIAL

Olá,

A Revista 'identidade NEGRA' é um produto educacional elaborado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional - ProfEPT/IFCE, tendo como objetivo expandir e socializar, junto à comunidade acadêmica do campus de Sobral, informações relevantes voltadas para a promoção da educação para as relações étnico-raciais e de gênero na educação profissional e, com isso, auxiliar a todos no processo educativo.

A revista traz conteúdos com informações diversas, em diferentes formatos, sobre temas como raça, gênero, educação. Nesse primeiro número, traremos uma série de textos que tratam sobre a diversidade da pessoa negra, em especial da mulher negra; passando por questões como cabelo e a influência deste na identidade negra e a inserção da mulher negra no mercado de trabalho; os temas serão diversificados e ampliados nas edições seguintes. A proposta da revista é que tenha possibilidade de interação com todos que fazem o campus de Sobral.

Boa leitura e até a próxima!

Wellington Silva

EXPEDIENTE

Revista identidade NEGRA

Ano I - número 1 - novembro/2022

Edição

José Wellington da Silva

Supervisão

Profa. Dra. Natal Lânia Roque
Fernandes

Textos

José Wellington da Silva

Revisão

Tiago de Oliveira Braga

Foto da Capa

Francisco Vagner Custódio Liberato



**INSTITUTO
FEDERAL**
Ceará

Templates: 

ÍNDICE

4 DIÁSPORAS

Da imigração forçada a uma redefinição identitária com a construção de novas formas de ser, agir e pensar no mundo.

5 DIVERSIDADE NEGRA

A pessoa negra e a diversidade de características físicas.

6 CABELO E IDENTIDADE NEGRA

O cabelo como instrumento de consciência política e afirmação de identidade.

7 VOCÊ REALMENTE SABE O QUE É RACISMO?

Percebe-se que muito se fala sobre o racismo, mas que poucos conhecem o que realmente ele é e o que ele representa.

8 MULHER NEGRA E O MERCADO DE TRABALHO

Desigualdade de gênero e raça influenciam na relação da mulher negra e o mercado de trabalho.

10 CIENTISTAS NEGRAS NO BRASIL: ELAS EXISTEM!

Conheça mulheres negras que são exceções fora da regra masculina, branca e de elite na ciência.

11 AFRICANIDADE: RECONHECENDO A NOSSA NEGRITUDE

Desconstruir o imaginário e as representações coletivas do negro para superar esta lacuna e incorporar os saberes africanos no nosso cotidiano.

12 IDENTIDADE RACIAL: O QUE VOCÊ ENTENDE SOBRE O TEMA?

Afirmar-se como negro é estar de bem com a própria identidade, é um ato político.

13 PEQUENO GLOSSÁRIO ANTIRRACISTA

Alguns conceitos nos debates e discursos antirracistas.

14 AVALIE NOSSA REVISTA



DIÁSPORAS

É impossível pensar a construção do Brasil sem considerar a inestimável contribuição de homens e mulheres que vieram de vários lugares da África pela imigração forçada num fenômeno chamado **diáspora africana**. O Brasil é o país que mais recebeu africanos, das quase 13 milhões de pessoas sequestradas e trazidas às Américas, estima-se que 46% tenham vindo para o território brasileiro; marcando a história do país pela diversidade cultural, étnica e social. Essas pessoas vivenciaram a violência e a exploração sistemática que marcaram seu cotidiano, mas, ao mesmo tempo, 'construíram' um mundo de trocas e sociabilidade.

Saiba mais:



LINK DIRETO

Os/As Africanos/nas precisaram construir novas formas de viver a vida em terras (hoje) brasileiras, ou seja, precisaram construir novas formas de ser, agir e pensar no "novo" mundo. Assim, através do processo de desterritorialização, desconstrução de identidades e referências culminaram em uma redefinição da identidade a partir da invenção de novas formas de existência gestadas no contato com outros lugares e indivíduos.

Junto com os povos benguêlas, congos, cabindas, angolas, minas, entre tantos outros, naqueles fluxos forçados, embarcavam nos navios negreiros modos de vida, culturas, práticas religiosas, línguas e formas de organização política que influenciaram na formação do território nacional brasileiro; nas técnicas de agricultura, pecuária, mineração, fundição e construção responsáveis pelo desenvolvimento das cidades, moradias e hábitos alimentares brasileiros.

A presença africana no Brasil representada pelo samba, a capoeira, o candomblé, o maracatu, entre outras coisas, constituem expressões culturais representativas que revelam nossa humanidade e o vigor de nossa cultura, cerceadas pela escravidão. Portanto, é preciso acabar com a imagem da representação do africano submisso, colonizado e destituído de objetos que remetem à ideia de tecnologia.

Fluxo geográfico da diáspora africana

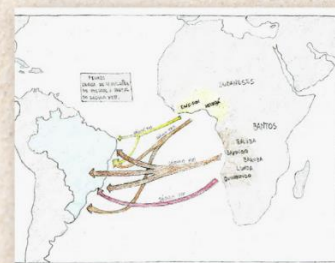


Foto: Reprodução

Fontes:

- ANDRADE, Ana Luíza Mello Santiago de. **Diáspora africana**. Disponível em: <https://bit.ly/2GDLDMS>
- SILVA, José Alexandre da Silva; MARÇAL, Maria Antônia. **Contos, lendas, história e literatura afro-brasileira no espaço escolar**. História e-História, 2009.



É muito provável que você já tenha escutado "negro não tem cabelo loiro", ou "negro não tem olhos azuis". O racismo atribuiu ao ser negro uma unidade de características físicas dos negros que vieram pra cá (tom da pele, lábios grandes e carnudos, cabelos pretos e ondulados/crespos, sobrancelha grossa, nariz com dorso lardo, dentre outros...), que não são nem mesmo 10% dos tipos físicos africanos considerados negros.

Um exemplo que "foge" ao estereótipo do negro é o caso da população negra nativa da Ilha de Salomão, localizada no Oceano Pacífico, cerca de 10% de sua população negra tem cabelos naturalmente loiros (foto 4). Pesquisadores da Universidade de Stanford (EUA) descobriram que um gene, chamado TYRP1, é responsável pelos cabelos loiros naquela população e que ele difere do que causa cabelos claros nos europeus.

Um outro exemplo são os nativos da África Subsaariana, os povos Khoisan do sul da África (foto 2) que possuem "olhos puxados" ou negros naturalmente ruivos (foto 1), consequência da mutação no gene MC1R.

É preciso entender que há questões puramente aleatórias que podem influenciar nas características fenotípicas de uma população, como, uma ou outra mutação neutra ou benéfica pode ter se espalhado junto com o crescimento natural da população em favor de certos traços físicos e



em detrimento de outros. Assim, a diferença pode se dar tanto no nível das condições ecológicas experimentadas pelos povos quanto no nível das diferentes trajetórias históricas vividas ao longo do desenvolvimento genético.

Fontes:

- Conheça o país onde negros são 'naturalmente loiros'. **Revista Pragmatismo Político**. Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2013/05/negros-loiros-da-ilha-salomao.html>

CABELO E IDENTIDADE NEGRA

O corpo negro carrega várias marcas de pertencimento étnico, no caso da mulher negra o cabelo é um sinal diacrítico o qual se sobrepõe até mesmo à pele. Os cabelos da pessoa negra e, em especial, da mulher negra imprimem formas de ser e estar no mundo, pois desde a escravidão têm sido usados como um dos elementos definidores do lugar do sujeito dentro do sistema de classificação racial brasileiro.

O racismo científico do século XIX é o grande responsável por usar o cabelo e a cor da pele para atestar a inferioridade racial do negro em relação ao branco, com isso os cientistas hierarquizavam as "raças" humanas e as categorizava, a partir da pigmentação da pele, da textura do cabelo e da estrutura do crânio e do corpo [1]. Para além das outras características fenotípicas, o cabelo e o corpo são essenciais na construção da identidade da mulher negra.

A vida da pessoa negra é marcada por processos tensos e conflituosos de rejeição/aceitação; e vai aumentando à medida que ela vai se inserindo nos círculos sociais mais amplos (na escola, por exemplo), onde existe a comparação, a presença de outros padrões estéticos, estilos de vida, muitas vezes de maneira contrária àquela aprendida na família [2]. O processo de auto-ódio da mulher negra inicia-se ainda na infância, no ambiente escolar, onde é comum serem insultadas com apelidos, muitos desses direcionados ao cabelo; quem nunca ouviu palavras como "cabelo pixaim", "cabelo de vassoura", "cabelo duro", "cabelo ruim"? Somando-se a isso, o cabelo dessas meninas é constantemente manipulado; as tranças produzidas são feitas com puxões e um pouco de agressividade. Algumas famílias negras, ao arrumarem o cabelo das meninas, o fazem na tentativa de romper com os estereótipos do negro descabelado e sujo. Já na adolescência, a insatisfação com a imagem, com o padrão estético, com a textura do cabelo pode levar a uma sensação de inferioridade e de baixa autoestima contra a qual faz-se necessária a construção de estratégias de enfrentamento.



A mulher negra desde sempre se insere na ideia de pertencimento a um padrão de beleza magro, branco, com cabelos longos e lisos, o qual é divulgado pela mídia e alimentado pela indústria da beleza, que diariamente fornece produtos para melhorar a aparência, seja da pele, seja dos cabelos. Essas eram formas de controle e apagamento dos chamados "sinais repulsivos" da negritude.

Ao contrapor-se à padronização, pautada na beleza europeia, o corpo da mulher negra passa a ser um instrumento de denúncias, intervenções e revalorização. Assim, ao assumir o seu cabelo tal e qual ele é, a mulher negra afasta-se daquilo que é determinado pela moda da estética branca, impondo-se socialmente. Enaltecer os traços negros e tudo que diz respeito à beleza negra, como tranças longas, tranças nagô, turbantes, cabelos crespos, peles escuras, corpos voluptuosos, traços faciais negros etc. é valorizar as características negras. Mostrar que também existe beleza nela e fortalecer os indivíduos negros se tornam o foco da estética negra enquanto movimento social. Nesse contexto, o cabelo e a cor da pele podem sair do lugar da inferioridade e ocupar o lugar da beleza negra, assumindo uma significação política. Eles são políticos e moldam as posições de mulheres negras em relação à "raça", ao gênero e à beleza. Em outras palavras, eles revelam as negociações políticas de identidade e racismo. Em suma, o cabelo é um veículo capaz de transmitir diferentes mensagens, por isso possibilita as mais diferentes leituras e interpretações, compondo um estilo político, de moda e de vida.

Fontes:

[1] CRUZ, Denise Ferreira da Costa, *et al.* **Não é só pelo cabelo:** cabelo crespo e mulheres negras em busca no amor interior. NOVOS DEBATES – FÓRUM DE DEBATES EM ANTROPOLOGIA, v. 2, p. 1-20, 2022.

[2] GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo:** reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? Revista brasileira de Educação. n. 21, set/out/nov/dez., 2002.



Você realmente sabe o que é RACISMO?

Percebe-se que muito se fala sobre o racismo, mas que pouco se conhece o que realmente ele é e o que representa. É claro que não se pretende explicar aqui toda a complexidade do racismo, mas trago alguma provocação para que exista um aprofundamento futuro sobre o tema.

O termo racismo é atrelado ao ódio/aversão direta a pessoas negras, mas vai muito além disso. Segundo o dicionário Michaelis, racismo é: a) Teoria ou crença que estabelece uma hierarquia entre as raças (etnias); b) Doutrina que fundamenta o direito de uma raça, vista como pura e superior, de dominar outras; c) Preconceito exagerado contra pessoas pertencentes a uma raça (etnia) diferente, geralmente considerada inferior. Ou seja, racismo de um modo geral é um conjunto de doutrinas e pensamentos que estabelecem a superioridade de uma raça em relação a outra. Nilma Lino Gomes [1] diz que o racismo é um “conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores”, “entendido também como crenças, atitudes e conformações institucionais que tendem a subjugar e excluir grupos e pessoas em virtude de caracteres fenotípicos e/ou afiliação étnica.”

O racismo se expressa de duas formas interligadas: a individual e a institucional. Na forma individual, o racismo manifesta-se por meio de atos discriminatórios cometidos por indivíduos contra outros indivíduos; podendo atingir níveis extremos de violência, como agressões, destruição de bens ou propriedades e assassinatos. A forma institucional do racismo implica práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto.

No Brasil, o racismo existe e é estrutural, é um dispositivo funcional para a reprodução do “normal”, leia-se branco. Na prática, ele se reproduz cotidianamente nas diversas esferas sociais e afirma-se sem pudor. Silvio de Almeida [2] diz que o racismo está na base da reprodução das relações de desigualdade e violência, relações estas que ele normaliza mediante dispositivos variados de poder. Relacionar a pessoa negra aos estereótipos (como pessoas agressivas, criminosas, menos inteligentes, sujas, sexualizadas...) implica em contribuir com os mecanismos de opressão de uma sociedade estruturalmente racista, o que vai interferir nas estatísticas onde a população negra tem os menores salários, são a maioria da população carcerária, os que mais morrem, são os menos representados na política, nas artes...

Assim, compreender o racismo na sua complexidade e reconhecê-lo enquanto elemento estruturador das relações de poder na sociedade brasileira é algo emergente e que todos precisam atuar e desenvolver ações efetivas de combate e, ao mesmo tempo, fortalecer ações que promovam a emancipação da população negra.

Saiba mais:



Fontes:

[1] GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.** In: Educação anti-racista: Caminhos Abertos pela lei 10.639. – Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

[2] ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural.** São Paulo: Sueli Carneiro, Editora Jandaíra, 2020.

MULHER NEGRA E O MERCADO DE TRABALHO

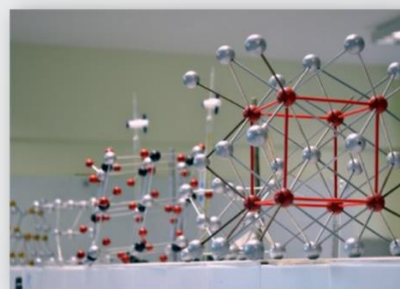
Segundo dados do IBGE, embora a população negra corresponda a 55,8% da população brasileira, essa proporção não se mantém de forma equivalente no acesso ao mercado de trabalho, onde apenas 29% dessas pessoas ocupam a força de trabalho brasileira. Quando o recorte é feito com relação à mulher negra, esses preceituais são ainda menores. Isso se deve ao fato das mulheres negras experienciarem o racismo e o sexismo que as exclui desde o processo de recrutamento e seleção até a inclusão no emprego.

Vale ressaltar que, em termos de ocupação no Brasil, segundo Lélia Gonzalez [1], "as mulheres negras sempre trabalharam na esfera externa, ou seja, fora de casa." No período escravocrata, elas exerciam papéis como a trabalhadora do eito nas plantações de cana-de-açúcar, café, algodão ou como mucama nas casas-grandes. Quando "libertas", elas passaram a vendedoras de quitutes nas ruas ou a empregadas domésticas. Assim, o espaço externo constitui-se, desde o advento da escravidão, o grande espaço de trabalho dessas mulheres. Isso tem grande influência na relação trabalho e mulher negra na atualidade, pois elas têm maior prevalência nas classes mais baixas, atuam frequentemente em trabalhos precários, com predominância na esfera doméstica,

recebem os menores rendimentos e são as que se encontram em situação mais complicada, sendo o grupo no qual são registrados os maiores índices de desemprego.

Arelado ao racismo sistêmico que subalterniza socialmente o corpo negro e, em especial, das mulheres negras, está o machismo; esse último garante com que a "divisão sexual e de gênero se expresse dentro de cada campo do conhecimento em subdivisões que mantêm a dicotomia e segregam as mulheres em atividades mal remuneradas e desprestigiadas no mercado de trabalho." [2] >>

**"OS EMPREGOS MAIS,
DIGAMOS ASSIM, DE CHEFIA,
DE UM PATAMAR MAIOR JÁ
NÃO SÃO TÃO OCUPADOS POR
MULHERES, PRINCIPALMENTE
MULHERES NEGRAS E COM
FILHOS, QUE JÁ É UM ENTRAVE
MAIOR."**



Fotos: Francisco Wagner Custódio Liberato

MULHER NEGRA E O MERCADO DE TRABALHO

<< Essa divisão social é percebida bem antes da mulher entrar no mercado de trabalho, quando as escolhas pelos cursos são marcadas de acordo com o sexo. Cursos da área de alimentos, por exemplo, denotam uma aproximação com “coisas de mulher”; já cursos da área da Indústria socialmente são vistos como voltados para o público masculino. Segundo a aluna Laís Silva do curso de Mecânica, ela percebe diferença de tratamento no curso: “o curso é basicamente feito para homens, né? Nem professoras mulheres têm e o que esperar de um ambiente desses? Laís comenta que sempre tem piada, desconfiam que ela não vai conseguir fazer determinada tarefa. “O lado ruim do curso é esse, o machismo que está enraizado e que dificilmente vai ser diferente”, afirma Laís.

A aluna Kelly Aguiar, também do curso de Mecânica, afirma que no início do curso sofreu muito preconceito de pessoas questionando por que ela decidiu fazer Mecânica. “Teve uma vez no laboratório que o professor ficou surpreso porque eu estava no torno mecânico sozinha, eu falei que não estava, que estava com meu colega, tipo assim, eu não posso ficar no torno mecânico sozinha, mas meu colega pode?”, questiona Kelly.

Vale ressaltar que, de certo modo, as lutas por igualdade e enfrentamentos contra as desigualdades de gênero promovidas pelo feminismo não acolhem as mulheres negras em suas especificidades. Portanto, é suma importância que vozes femininas negras reverberem nos mais variados espaços sociais. Para que assim, ao entendermos como as opressões contra a mulher negra estão interseccionadas, nos garanta subsídios para reflexão e questionamento sobre a situação delas que, por questões históricas pautadas no patriarcado e no racismo, ocupam a base de nossa pirâmide social.

Referências:

- [1] GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano:** Ensaios, Intervenções e Diálogos Rio Janeiro: Zahar, 2020.
- [2] PINTO, Érika Jaqueline Soares, *et al.* **As relações de gênero nas escolhas de cursos superiores.** Revista Tempos e Espaços em Educação, v. 10, n. 22, p. 47-58, mai./ago. 2017.

Sugestão de vídeos:



CIENTISTAS NEGRAS NO BRASIL: ELAS EXISTEM!

identidade NEGRA | 10

Mesmo constituindo a maioria da população brasileira, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2019, as mulheres negras apresentavam uma taxa ajustada de frequência líquida ao ensino superior de 22,3%, quase 50% menor do que a registrada entre mulheres brancas (40,9%), por exemplo. Mesmo com o aumento de diálogo e debates sobre as desigualdades de raça e de gênero, ainda é notória a dificuldade do reconhecimento de mulheres negras no espaço científico. Conheça algumas dessas mulheres que são exceções fora da regra masculina, branca e de elite.

1 Enedina Alves (1930-1981): foi a primeira engenheira civil negra do Brasil. Formou-se em 1945, na Universidade Federal do Paraná (UFPR), em Curitiba. Segundo Lindamir Salete Casagrande autora do livro infantil sobre Enedina, "Enedina foi uma mulher preta, pobre, filha de escravos libertos que sobreviveu em uma turma com homens brancos de elite, numa época em que a universidade não era pensada para mulheres nem pretos." Trabalhou no desenvolvimento do Plano Hidrelétrico do Paraná em diversos rios do estado, com destaque para o projeto da Usina Capivari-Cachoeira.

2 Maria Beatriz do Nascimento (1942-1995): nasceu em Aracaju (SE), em 1942, e migrou com seus dez irmãos e seus pais para o Rio de Janeiro, na década de 50. Formada em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), dedicou sua vida para que a temática étnico-racial ganhasse visibilidade no Brasil. Foi responsável por formar um grupo de ativistas negras e negros chamado Grupo de Trabalho André Rebouças (GTAR).

3 Virgínia Leone Bicudo (1910-2003): foi uma socióloga e psicanalista brasileira, a primeira não médica a ser reconhecida como psicanalista, tornando-se essencial para construção e institucionalização da psicanálise no Brasil. Participou da Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo, foi diretora do Instituto de Psicanálise (1961-1975), fundou o Grupo Psicanalítico de Brasília (1970) e, depois, o Instituto de Psicanálise de Brasília.

4 Sonia Guimarães (1957-): é uma física brasileira, professora do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), primeira mulher negra brasileira doutora em Física e primeira mulher negra brasileira a lecionar no ITA, tendo ingressado em 1993, quando a instituição ainda não aceitava mulheres como estudantes.



Fontes:

FRANCO, Dandara; VILA NOVA, Daniel. **Oito cientistas negras que fazem história.** Disponível em: encurtador.com.br/BMPR2
ODARA, Norma. **8 mulheres negras cientistas brasileiras que você precisa conhecer.** Disponível em: encurtador.com.br/hoLO7

AFRICANIDADES: reconhecendo a nossa negritude

A história africana é uma grande lacuna no sistema educacional brasileiro, pois padece do apagamento devido as exclusões étnicas estabelecidas pelo racismo. Desta forma, a ausência de uma história africana tira a oportunidade de conhecermos e construirmos uma identidade positiva sobre as nossas origens, abrindo, assim, espaços para hipóteses preconceituosas ou racistas sobre a cultura africana.

Conhecer a História da África e dos Africanos é sair dos contextos racistas que reduzem a imagem de um continente a um grande bloco homogêneo, ignorando a ampla diversidade cultural existente naquele território, marcado por “estereótipos de primitivismo e degeneração” permeado por ideias de pobreza extrema e subdesenvolvimento [1]. Essa visão ignora o fato de que a África não é um local homogêneo, e sim berço de diversas manifestações culturais composto por indivíduos plurais.

identidade NEGRA | 11

hasta aquí, hasta llegar a mí

"somos filhos da África
e tudo que contamos através dos
nossos corpos
fala sobre nós, mas no profundo da
memória
guarda nossos ancestrais."
(Lubi Prates)

O patrimônio cultural produzido pelos africanos muito antes do período escravocrata espalhou-se pelo mundo em termos de conhecimentos, de saberes, de arquiteturas, mas foram silenciados e apagados da nossa formação. Provavelmente, você come feijoada, canta e dança samba e já fez ou conhece alguém que fez capoeira. Esses exemplos, sem dúvidas, foram resultados de criações dos africanos que vieram escravizados para o Brasil, bem como de seus descendentes e representam formas encontradas para sobreviver, para expressar um jeito de sentir, de construir a vida.

Pensar em africanidades é, portanto, um esforço de desconstruir o imaginário e as representações coletivas do negro para superar essa lacuna e incorporar os saberes africanos no nosso cotidiano. Conhecer o Legado Africano como um conjunto de saberes, uma diversidade de línguas, crenças, enfim, de elementos culturais dos africanos e que estão presentes na nossa sociedade.

Saiba mais:

**AFRICANIDADES BRASILEIRAS E
EDUCAÇÃO**



Referências:

- [1] BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: EDUEMG, 2007.
[2] TRINDADE, Azoilda Loretto (org.). **Africanidades brasileiras e educação**: Salto para o Futuro. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013.



Imagem: pixabay.com

Identidade racial: o que você entende sobre o tema?

identidade NEGRA | 12

A identidade, com um enfoque sociológico, é resultado de todo um processo de socialização, assim nenhuma identidade é construída no isolamento e sim nas relações dialógicas estabelecidas com os outros. É com base nisso que Nilma Lino Gomes[1] afirma que a "identidade negra é uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos." E a pessoa negra, ao se afirmar como tal, torna-se, de certa forma, alguém que desafia os padrões impostos. Autoafirmar-se como negro é estar de bem com a própria identidade.

É preciso ter em mente que, para algumas pessoas, a autoidentificação como negro ainda é um processo lento e difícil, fazendo com que elas tenham dificuldade em assumir sua negritude. Essa dificuldade está relacionada, dentre outros fatores, ao racismo que incutiu a ideia de superioridade branca e inferioridade negra; Clóvis Moura[2] aponta que se "estabeleceu uma escala de valores, onde indivíduo ou grupo é mais reconhecido e aceito socialmente à medida que se aproxima do tipo branco, e desvalorizado e socialmente repellido à medida que se aproxima do negro." Assim, muitos acabam por internalizar essa ideologia da identidade brasileira e "tornam-se" socialmente brancos, anulando qualquer resquício de autoimagem positiva que possa ter.

Kabengele Munanga[3] diz que a dificuldade do povo negro em construir e/ou reconstruir sua identidade étnica diante desse processo de negação iniciou-se no período Colonial com a diáspora forçada da população africana trazida à força, sequestrada, que nem sabia para onde estava sendo levada e por quais motivos.

O sujeito precisa se reconhecer na história, para então, perceber-se e assumir-se negro/a. Assim, a educação pode auxiliar no reforço positivo relacionado à identidade negra e representatividade, conforme Nilma Lino Gomes[1] afirma:

"A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços — institucionais ou não — nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra é forjada também durante a trajetória escolar desses sujeitos. Nesse percurso, o negro e a negra deparam-se, na escola, com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura e a sua história. Muitas vezes, esses olhares chocam-se com a sua própria visão e experiência da negritude."

Objetivando a proliferação de conhecimentos e valores da pluralidade étnico-racial brasileira, em 2003 entrou em vigor a Lei 10.639, que incluiu nos currículos oficiais da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e cultura afro-brasileira e indígena (Lei nº 11.645/2008). Esperava-se que, ao proporcionar uma perspectiva correta sobre a negritude, essa lei auxiliaria os estudantes a identificar-se como pessoas negras. E, para além do ambiente escolar, a construção de uma identidade negra saudável deve perpassar diversos campos, como a mídia, a cultura, a sociedade. Assim, uma pessoa consciente de sua própria identidade racial pode reconstruir o imaginário social e ser inserida como membro de uma sociedade racializada.

Portanto, ao passo que você se entende como pessoa negra, reafirme-se, pois como Jorge Ben Jor canta, "negro é lindo..."

Referências:

[1] GOMES, Nilma Lino. **Educação e Identidade Negra**. 2002, p.39.

[2] MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988. p.62.

[3] MUNANGA, Kabengele. **Negritude usos e sentidos**. Coleção cultura Negra e Identidade. Belo Horizonte, 3ªed. Autêntica, 2009.

pequeno glossário ANTIRRACISTA

identidade NEGRA | 13

Em tempos em que o racismo tem sido muito discutido, é importante conhecer ferramentas para lutar contra ele, Angela Davis já dizia: "não basta não ser racista, é preciso ser antirracista". Pensando nisso você sabe qual o significado de alguns verbetes utilizados quando se fala no reconhecimento da diversidade cultural, das lutas, conquistas, manifestações e realidades das pessoas negras?

ANCESTRALIDADE

É uma categoria analítica que se alimenta da experiência de africanos e afrodescendentes para compreender essa experiência múltipla sob um conceito que lhe dá unidade compreensiva, sem reduzir a multiplicidade da experiência a uma verdade, mas, pelo contrário, abre para uma polivalência dos sentidos.

ANTIRRACISMO

Termo utilizado para marcar a conduta que se posiciona contra o racismo. Fomentar em si e nos outros atitudes que combatam o racismo, como, por exemplo, posicionar-se contra atitudes discriminatórias nos círculos de convivência, combatendo a reprodução dessas práticas.

BRANQUITUDE

Cida Bento fala que branquitude é o "Lugar de privilégio racial, econômico e político, no qual a racialidade, não nomeada como tal, carregada de valores, de experiências, de identificações afetivas, acaba por definir a sociedade."

ETNIA

Termo ou conceito usado para se referir ao pertencimento ancestral e étnico/racial dos negros e outros grupos em nossa sociedade. Define a identidade de um grupo social pela comunidade de língua, cultura, tradições, monumentos históricos e territórios.

GENOCÍDIO

Faz referência ao ato de exterminação sistemática de um grupo étnico ou a todo ato deliberado que tenha como objetivo o extermínio de um aspecto cultural fundamental de um povo.

HEGEMONIA

Dominação total do meio classe (burguesia) não apenas nas esferas política e econômica, mas também na esfera da consciência. Em outras palavras, a direção da burguesia se estende do mundo material para a mente das pessoas.

IDENTIDADE NEGRA

Construção social, histórica, cultural e plural. A qual implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro.

INTERSECCIONALIDADE

Reflete sobre as áreas de intersecção entre as diferentes formas de opressão em uma sociedade. Atenta especialmente às categorias de gênero e raça, o que coloca a questão sobre a relação entre violências estruturais como o racismo e o machismo.

RAÇA

Para o Movimento Negro, o termo não está alicerçado na ideia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usado no século XIX. Pelo contrário, baseia-se na sua dimensão social e política a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando as dimensões histórica e cultural que esse nos remete

AXÉ

"Saudação que significa poder, energia, força, mas que fora do contexto da comunicação tem outros significados."

Fontes:

- ASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Summus, 2000.
- **Glossário Antirracista**. SESC Florêncio de Abreu, 2021.
- GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. Educação Anti-racista Caminhos Abertos pela Lei Federal nº10.639/03. Brasília: Coleção Educação Para todos. SECAD/MEC, 2005.

AVALIE A NOSSA REVISTA 'IDENTIDADE NEGRA'

Prezada(o) leitora(o),

Você está sendo convidada(o) a participar, como voluntária(o), do processo de avaliação do Produto Educacional revista '**identidade NEGRA**'.

Disponibilizo neste espaço um pequeno questionário, que orientará sobre as melhores formas de mantermos este espaço sempre atualizado.

Formulário da avaliação:



LINK DIRETO



identidade NEGRA



CONTATO



wellingt87@gmail.com



CONTRIBUA COM A identidade NEGRA



wellingt87@gmail.com