

Mulheres estudantes na educação profissional de jovens e adultos no IFRS: um olhar interseccional e decolonial

Eliandra Silva Model (PUCRS/IFRS*)
Thaiana Machado dos Anjos (PUCRS/IFRS*)
Edla Eggert (PUCRS)

Introdução

O presente trabalho é parte integrante de pesquisas de doutorado desenvolvidas no Programa de Pós Graduação em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, Brasil. O objetivo é apresentar um recorte sobre as mulheres estudantes da Educação Profissional Tecnológica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Será apresentada uma análise dos dados encontrados na Plataforma Nilo Peçanha (2022) e também de pesquisas empíricas realizadas sobre a educação profissional, cruzando com os estudos feministas, numa perspectiva interseccional e decolonial, entrelaçados com os princípios da educação popular.

1. Mulheres, Escola e Trabalho: Um Olhar Interseccional e Decolonial

Pensar no processo de educação e escolarização das mulheres nos exige olhar no retrovisor da história e compreender como estes processos ocorreram ao longo do tempo. Segundo Heleieth Saffioti (2013), a instrução das mulheres no Brasil colonial era pautada pela Igreja Católica, cujos ensinamentos doutrinavam as mulheres para a obediência à igreja e ao pai ou marido. Na Colônia não havia escola para meninas, alguns conventos cumpriam essa função, mas poucas eram as mulheres que buscavam esta opção. As primeiras e poucas oportunidades de instrução laica para as mulheres dá-se com a chegada da corte portuguesa. Todavia, o acesso à educação era para poucas, para quem podia pagar (Saffioti, 2013). Guacira Lopes Louro (2004) nos apresenta uma análise sobre como a sociedade brasileira, a partir da sua independência, no século XIX, concebia a formação escolar das mulheres, pautada na perpetuação do sistema patriarcal de dominação e exploração, colocando-as num patamar de inferioridade e subserviência. Mesmo quando elas acessaram os bancos escolares, as divisões de classe e raça determinavam o tipo de instrução/educação que cada menina e jovem teriam. A escravização negou às crianças negras qualquer forma de acesso à escolarização, sendo a educação baseada “na violência do trabalho e nas formas de luta pela sobrevivência” (Louro, 2004, p. 372). As meninas das camadas populares tinham em seu cotidiano outros

* Servidoras do IFRS e estão recebendo apoio da instituição mediante afastamento integral para qualificação *Stricto Sensu*.

compromissos prioritários, como as tarefas domésticas e de cuidados e o trabalho com a terra, que sempre estavam à frente do acesso a qualquer forma de educação escolarizada.

Situação mantida até os dias atuais, já que muitas mulheres não puderam permanecer na escola quando na idade correta e hoje, jovens e adultas, ao retomarem os estudos formais não podem priorizá-los, concorrendo todo o tempo com os desafios de sobrevivência da vida adulta. Souza-Lobo (2021) nos lembra que a sobreposição de trabalhos nas suas duplas ou triplas jornadas é a condição das mulheres empobrecidas¹¹, onde o direito à educação lhes foi negado e não há espaço para o desejo de “fazer carreira”.

Contudo, as mulheres sempre trabalharam no espaço privado, realizando o trabalho reprodutivo, especialmente nas esferas domésticas e de cuidados. São trabalhos não remunerados, já que dentro do sistema capitalista não tem valor por não gerar mais-valia, cabendo às mulheres a manutenção e reprodução da força de trabalho. A divisão sexual do trabalho conjuntamente com a posição de classe, o racismo estrutural e tantos outros marcadores sociais, define qual o lugar das mulheres e dos homens na sociedade, produzindo ao mesmo tempo identidades, vantagens e desvantagens, revelando que as hierarquias não estão apenas entre as mulheres e os homens, mas entre as mulheres. (Eggert, 2004; Kergoat, 2009; Saffioti, 2013; Biroli, 2018) Temos observado, desde as últimas décadas do século XX, mudanças significativas no perfil das mulheres no acesso à educação e ao trabalho remunerado, mas poucas são as mudanças nas dinâmicas de gênero e poder na sociedade. É fato que as mulheres têm conquistado avanços expressivos, no entanto, temos consciência que o trabalho assalariado, reprodutivo e precarizado tem cor e tem classe: mulheres e homens negros. E na pirâmide da exploração de classe está a mulher negra. Ao trazer as mulheres estudantes da EJA/EPT para o centro de nossos estudos, estamos primeiramente dando visibilidade a elas e conseqüentemente aos saberes que possuem, dessa forma desafiamos as bases epistemológicas dominantes. Mesmo reconhecendo que a educação escolar possui uma herança colonial de exclusão, baseada na meritocracia entendemos que as mulheres ao voltar para escola estão impondo uma forma de resistência e de insurgência ao sistema colonial. Eggert (2016) depreende que ao buscar compreender e ouvir as histórias de vida das estudantes, pela sistematização das experiências, estabelecemos um fio condutor com a educação popular. A vertente de educação popular tanto no Brasil como na América Latina anuncia sua dimensão política e social e convoca para o compromisso político, assim como, emerge uma proposta de (re)escrever a prática pedagógica e de (re)pensar o sentido político do lugar da educação no espaço escolar,

¹¹ Segundo Ivone Gebara (2000) e retomado por Eliandra Silva Model (2022) as mulheres empobrecidas são mulheres pobres, sem pertença a nenhuma organização política, social ou feminista. Estas mulheres buscam uma certa referência nas instituições religiosas, no entanto sem responsabilidades e nem engajamento político. Dessa forma, são mulheres consideradas anônimas como muitas outras, buscando a sobrevivência e a dignidade e melhores condições de vida. Model (2022) associa o conceito às mulheres das classes populares e às estudantes dos Institutos Federais.

vinculando-se organicamente com a possibilidade de (cri)ação de um saber popular também na EJA/EPT através dos saberes das estudantes.

2. A Interseccionalidade e a Decolonialidade como Lentes Analíticas

María Lugones compreende a colonialidade de gênero como uma estrutura que interage com outras formas de dominação, como o colonialismo, o racismo e o sexismo. Com isto, as relações de gênero são moldadas e mantidas através de sistemas coloniais de poder, que impõem hierarquias e marginalizam certos grupos com base em sua identidade de gênero. Ela destaca a necessidade de compreender essas intersecções e formas de opressão para promover uma verdadeira emancipação das mulheres e de outros grupos marginalizados (Lugones, 2020). No processo de exploração/dominação reiteramos que gênero, raça e classe são categorias indissolúveis para entendermos quem são as estudantes da EJA/EPT e pensarmos uma educação profissional inclusiva e emancipatória. Neste sentido, a interseccionalidade é uma ferramenta que nos permite enxergar as diversas estruturas, que se colidem e acabam reproduzindo desigualdades e hierarquias. Algumas intelectuais negras a denominam de teoria, metodologia e instrumento prático, no sentido de desmascarar um movimento que rejeita o feminismo branco e suas ondas, buscando a inclusão de “outras” experiências encabeçadas por pensamentos de desobediência e reclamantes contra as opressões globais (Crenshaw, 2002; Akotirene, 2020; hooks, 2017; Gonzalez, 2020). O feminismo negro brasileiro, se desenvolveu nesta direção. A professora e pensadora Lélia Gonzalez (1935-1994) antecipou os debates de interseccionalidade, com sua voz insurgente nas décadas de 1970 até 1994, refletiu o racismo como ferramenta ideológica que segrega e leva “à triplice discriminação sofrida” (Gonzalez, 2020, p. 3) destacando o não pertencimento das mulheres negras à sociedade ocidental.

Para as mulheres negras a construção do pensamento feminista se deu mediante “cicatrices e nas águas do Atlântico” (Akotirene, 2020, p. 20) baseado na dor e na venda de seus filhos. Pelas águas do Atlântico foi que o processo de escravização se deu, pela migração forçada de africanas e de africanos. Foi nesta imensidão de águas que culturas e subjetividades foram dizimadas e traficadas como mercadorias, denominadas como não humanas. Neste ambiente hostil muitos saberes e linguagens foram afogados. Kimberlé Crenshaw (2002), elabora e desenvolve a interseccionalidade como uma metodologia ou uma lente analítica, que seja capaz de analisar uma gama de violações de direitos humanos para que não fiquem obscurecidas quando se consideram as vulnerabilidades de mulheres marginais.

Neste artigo, voltamos nossas lentes analíticas na perspectiva crítica, sob o olhar da interseccionalidade e decolonialidade, questionando as formas como as estruturas coloniais continuam a influenciar as dinâmicas de poder contemporâneas e as experiências das mulheres, especialmente das mulheres negras, indígenas, quilombolas e de outros grupos sociais

3. A Educação Profissional Tecnológica no Brasil

Os Institutos Federais foram criados em 2008, pela *Lei nº 11.892* (2008), que estabeleceu, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), vinculada ao Ministério da Educação. A criação dos IFs reorganizou a Rede Federal, fortalecendo e expandindo a educação profissional nos mais diversos territórios, com a promoção da “integração e verticalização do ensino da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (*Lei nº 11.892*, 2008) oportunizando às/aos estudantes a continuidade dos estudos.

Atualmente o Brasil possui 38 Institutos Federais, espalhados em 602 campi por todo o território brasileiro, correspondendo a 92% da RFEPCT e, em 2022, contou com 1.437.395 matrículas (Plataforma Nilo Peçanha [PNP], 2022). Neste trabalho nos debruçamos sobre o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), que possui 17 *campi* presentes em 16 municípios, localizados na capital, região metropolitana e interior do território gaúcho.

Um dos compromissos legais dos IFs é a oferta de, pelo menos, 50% de suas vagas para a “educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (*Lei nº 11.892*, 2008). Compreendemos que a EJA/EPT, enquanto política pública educacional ofertada para a classe trabalhadora, precisa romper a carga histórica de ser uma educação pobre, destinada aos pobres e que perpetua de forma direta e indireta a acumulação capitalista, consolidando a educação dualista, característica do nosso sistema educacional ao longo dos séculos (Rummert, 2005). E é dentro deste contexto, que observamos que a EJA/EPT vivencia as contradições que impulsionam a manutenção das desigualdades e hierarquias sustentadas pelo sistema patriarcal, capitalista e racista, dentro de um contexto de uma política reformista e neoliberal de educação. Todavia, é também dentro dos IFs que temos a possibilidade concreta, por meio de um projeto político pedagógico sólido e financiamento adequado, de construir uma pedagogia emancipatória pautada nos princípios da Educação Popular que só pode ser consolidada se aprendermos sobre o “papel da historicidade, da processualidade e da revanche presentes em nosso cotidiano de luta e resistência continental” (Traspadini, 2021, p. 99).

A oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio, na modalidade EJA, deve estar alicerçada no sentido mais amplo da formação humana, que inclui acesso ao conhecimento científico e tecnológico, juntamente com uma formação profissional que capacite as pessoas a compreenderem o mundo, atuarem nele para melhorar suas condições de vida e contribuïrem para uma sociedade mais justa. Essa perspectiva enfatiza uma formação abrangente para a vida,

4. As Mulheres na EJA/EPT no IFRS

Para compor este estudo apresentamos os dados da Plataforma Nilo Peçanha², tendo por base o ano de 2022, referentes ao números de matrículas por sexo, classificação racial e renda *per capita*³. Nossa intenção é identificar quem são as mulheres estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na modalidade de EJA e compreender como esses marcadores sociais podem ser reveladores do processo de inclusão/exclusão no espaço escolar.

Tabela 1

Números de matrícula na EJA/EPT no IFRS - 2022

Sexo	Total de Matrículas	Total de Matrículas por Classificação Racial					
		Amarela	Branca	Indígena	Parda	Preta	Não Declarada
Feminino	519	0	243	11	86	126	53
	64,47%	0%	30,19%	1,37%	10,68%	15,65 %	6,58%
Masculino	286	2	141	5	48	69	21
	35,53%	0,25%	17,52%	0,62%	5,96%	8,57%	2,61%
Total	805	2	384	16	134	195	74
	100%	0,25%	47,70%	1,99%	16,65%	24,22%	9,19%

Nota: Adaptado da Plataforma Nilo Peçanha - ano base de 2022.

Conforme podemos observar na Tabela 1, o IFRS em 2022 tinha 805 matrículas na EJA/EPT, sendo 519 mulheres e 286 homens, revelando que esses dados comprovam que as mulheres são maioria absoluta das pessoas estudantes, correspondendo a 64,47% do total de matrículas. A maior concentração de mulheres estudantes se encontra na faixa etária entre 25 e 29 anos, seguida pela faixa etária de 20 anos a 24 anos, o que indica que a procura pela EJA/EPT é por um público jovem de mulheres (PNP, 2022).

A maioria das estudantes se declararam brancas (30,19%). As estudantes negras⁴, ao se declararem pretas ou pardas, representam 26,33%. Mulheres estudantes indígenas

² A Plataforma Nilo Peçanha (PNP) é um ambiente virtual destinado à coleta, validação e divulgação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Os dados são públicos e podem ser acessados em <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>

³ A renda per capita, no IFRS, é calculada a partir da soma da renda de todos os membros do grupo familiar, incluindo o estudante; o valor dessa soma é dividido pelo número de pessoas da família Disponível em: <https://ifrs.edu.br/vacaria/wp-content/uploads/sites/15/2022/01/CAE-Beneficio-estudantil.pdf>. Acessado em: 16/04/2024.

⁴ A categoria negro proposta por intelectuais e militantes do movimento negro está alicerçada em ampla produção e estudos científicos e, atualmente, congrega, a população de pessoas autodeclaradas pretas e pardas. Essa classificação é utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em seus censos e pesquisas para fins estatísticos e demográficos e respalda as políticas públicas do Estado Brasileiro (Gomes, 2021).

representam 1,37%. Já as que não se declararam totalizaram 6,58%. A maioria das estudantes são brancas ou declaram-se assim e acreditamos que há uma relação direta ao processo histórico de imigração que a região sul do Brasil viveu, a partir da vinda de europeus, no século XIX, e com a política de branqueamento aplicada no Estado do Rio Grande do Sul (Xavier, 2013). Segundo os dados censitários de 2022 do estado gaúcho, extraídos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -IBGE⁵, a população branca é maioria, chegando num percentual de 78,4%, seguida de 21,1% de pessoas negras. Dessa forma, os números relativos a cor das matrículas correspondem a população do estado do Rio Grande do Sul. Todavia, a presença das mulheres negras na educação profissional pode estar relacionada ao processo de invisibilização, que tanto a sociedade em geral como a educação profissional não tem estado atenta, pois discursos baseados em processos históricos com inclinações culturais e biologicistas vem carregados de discriminação racial e de gênero, que urgentemente precisam ser desmistificados, assim como ter respeitados os preceitos legais de preenchimento de vagas diante das políticas de ações afirmativas (Model, 2022).

Historicamente as mulheres e os homens negros foram excluídos da educação formal por muito tempo. Segundo Ranchimit Batista Nunes (2014) foi no final do Império, com a reforma de Leôncio de Carvalho, que trouxe o fim da proibição das matrículas das/os escravizadas/os negras/os, porém essa ‘abertura’ não conseguiu garantir a permanência, nem a continuidade dos estudos para a população negra no Brasil. Foi somente com as ideias pedagógicas e com as reformas propostas por Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e Francisco Campos, entre 1920 e 1930, que a educação da/o negra/o começa a ser pensada progressivamente juntamente ao período político do pós Guerra, pois com essas mudanças preconizavam “uma escola pública gratuita e obrigatória para todos, sem preconceitos de raças e ou gêneros” (Nunes, 2014, p.8). Com a expansão da escola pública seu acesso também é ampliado em todo o território brasileiro. No entanto, em 1964, com o Golpe Midiático-Civil-Militar, tivemos uma interrupção na tendência progressista, que culmina, somente com a abertura democrática, após a Constituição de 1988. A partir deste período, é que as pessoas negras poderão ter acesso à escola, e os dados que apresentamos indicam que as mesmas não têm acesso ampliado à educação formal e à EPT, em particular no contexto do IFRS.

Também cabe destacar o número de estudantes que não identificam sua cor no momento da matrícula (6,58%), ao optarem por não fazer a declaração, pois existe esta opção. Um dos fatores associados a esta dificuldade de identificação com a raça e reconhecer-se como mulher negra está relacionada a constituição escravocrata do Brasil, em que pessoas, e, em especial, as

mulheres negras estariam mantidas como mão de obra para os senhores e suas famílias, impedindo a convivência com as pessoas de sua cor. O não estar se relacionando, com o seu grupo, impede a criação da consciência do processo ideológico, que segundo Neusa Santos Souza (2021) é forjado por meio de um discurso mítico, que envolve desconhecimento de si, também em torno da sua imagem equivocada e alienada, na qual não se identifica. Para a autora, “ Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência [...] Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori, é um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro” (Souza, 2021, p. 115).

Portanto, reconhecer-se como pessoa negra é um processo de descolonização, onde uma identidade internalizada precisa ser desconstruída e ser reconhecida que está à margem. Quando uma mulher negra, ou um homem negro, se reconhece neste lugar, ela/e pode se apropriar, questionar e fazer deste tensionamento também seu espaço de luta, de resignificação, pois a margem é o espaço da rebeldia, da criação, transformação de si, e do outro, para que assim, uma nova identidade possa ser reconhecida.

Assim como, as mulheres negras sofrem com a invisibilização, as mulheres indígenas e quilombolas também vivenciam a discriminação e o preconceito. Sônia Guajajara, liderança e atual ministra dos Povos Indígenas, tem se destacado na luta pelos direitos dos povos originários e pelo movimento ambiental. Com sua representação e participação política, Sônia estimula outras mulheres a participarem e a pensar sobre a atuação das mulheres também na política e nos espaços de poder. A sua representação possibilita que a mulher indígena seja figura pública, retratando a identidade cultural de um povo, com seus saberes tradicionais. Além da importante representação feminina nos espaços de poder, o debate sobre os saberes indígenas e sua valorização também ganham espaço. Uma vez que, acreditamos que a presença da mulher indígena e quilombola, na política e na universidade provoca um desencaxe, ou seja, um estranhamento, para ir movimentando um rompimento de pensamento e conseqüentemente uma mudança de cultura e de saberes, por meio do protagonismo dos saberes de suas mulheres e comunidades.

A pesquisadora Caren Rejane de Freitas Fontella (2019) em sua tese *Percursos de mulheres no programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)* defende que existe uma correlação entre as influências sociais e a reprodução do papel de gênero, e que estas influenciam diretamente as mulheres estudantes da EJA/EPT, ao sentirem-se unicamente responsáveis e levando-as a interromper suas trajetórias escolares. Fontella (2019) infere que o

mulheres em todas as esferas sociais, porém, estas precisam se reorganizar perante a gestão do tempo, quando possuem trabalho remunerado somado às tarefas do cuidado e trabalho doméstico. Com isso, é preciso problematizar e considerar os efeitos da divisão sexual e racial do trabalho na elaboração e consolidação dos projetos político-pedagógicos da EJA/EPT, possibilitando a todas/os envolvidas/os oportunidades de reflexão/ação na busca da desnaturalização das desigualdades.

Analisando os dados com relação à renda (PNP, 2022), encontramos 19,38% das estudantes mulheres que declaram ter renda entre 0 a 0,5 salário mínimo. As mulheres negras, embora não sejam a maioria, são as que possuem menor salário, totalizando 9,57%; seguido das brancas com 8,20%; as indígenas com 0,12% e 1,49% de mulheres que não declararam raça. As estudantes com renda entre 0,5 a 1 salário mínimo representam 14,04%, sendo 6,84% de mulheres negras; 6,46% mulheres brancas; 0,25% mulheres indígenas e 0,50% de mulheres que não declararam raça. Considerando que temos 64,47% de matrículas femininas na EJA/EPT, é possível observar que 33,42% delas, tem no máximo 1 salário mínimo de renda *per capita*. O valor do salário mínimo em 2022 era de R\$1.212,00, ou seja, a maioria das mulheres estudantes da EJA/EPT possuem uma renda mensal muito baixa, e que a mulher negra está mais suscetível a renda menor.

Esses dados são o retrato das desigualdades de renda em nosso país, fruto do capitalismo racial e antidemocrático que se expressa por meio do liberalismo meritocrático (Bento, 2022). Diante deles visualizamos que a dificuldade econômica destas mulheres as coloca num patamar de vulnerabilidades. Saffioti reafirma que “a mulher de camadas sociais diretamente ocupadas na produção de bens e serviços nunca foi alheia ao trabalho” ou seja, “em todas as épocas e lugares tem ela contribuído para a subsistência de sua família e para criar a riqueza social” (2013, p. 61).

Olga Machado, em *Traços disposicionais da desigualdade: Uma análise sobre os estudantes do Ensino Médio Integrado e PROEJA do IFRS* (2022) apresenta em sua dissertação que as desigualdades de permanência e conclusão dos estudos, aos estudantes mais vulneráveis economicamente, aparecem já no ensino fundamental e se acentuam ao longo dos anos, somadas às dificuldades de acesso ao transporte, gravidez, proibições na família e o casamento. Os/as estudantes da EJA, que já são mães e pais, destacam que para estarem no IFRS é necessário ter uma rede de apoio, que se responsabilize pelos filhos/as,

enquanto frequentam as aulas. Quando possuem essas redes de apoio geralmente estas são formadas por seus familiares. No entanto, a pesquisadora não aprofunda, e nem questiona que as redes de apoio normalmente são formadas por mulheres. Ivone Gebara (2000) corrobora que a obrigação social e do cuidado “na sociedade patriarcal deixa sempre às mulheres a responsabilidade da criação dos filhos e filhas” (p. 53). Em nossa sociedade, o cuidado e o trabalho doméstico ainda é uma função destinada às mulheres, sendo afetadas em suas trajetórias por serem cuidadoras. Neste caso, as mulheres estudantes são atingidas diretamente pela divisão sexual e racial do trabalho que consequentemente responsabiliza-as pelas oportunidades desiguais em suas vidas. Na mesma direção, Souza-Lobo (2021) complementa com a ideia de que “A divisão sexual do trabalho produz e reproduz a assimetria entre práticas femininas e masculinas, constrói e reconstrói mecanismos de sujeição e disciplinamento das mulheres, produz e reproduz a subordinação de gênero dominação” (p. 176).

5. Considerações Finais

Constatamos que as mulheres estudantes da EJA, ao compartilharem suas trajetórias de vida e de trabalho, são empobrecidas, jovens e, em sua maioria, brancas. No entanto, compreendemos que tanto as mulheres brancas, negras e indígenas, cada uma ao seu modo, são marcadas pela intersecção entre classe, raça/etnia, gênero e geração na sua experiência escolar, o que não está desconectado dos padrões de exploração e oportunidades que vivem na sociedade. A permanência delas nos cursos profissionalizantes revela-se mais complexa e difícil, para além das dificuldades econômicas, de locomoção, de moradia, de trabalho. Há o enfrentamento dos muitos aspectos da naturalização da submissão feminina, como por exemplo, a forma como a divisão sexual e racial impacta seus cotidianos, além das limitações das próprias estudantes em naturalizar a cultura do sofrimento, sexista e misógina.

Por isso, acreditamos que a educação profissional precisa romper com o modelo que acredita que esta modalidade de ensino seja o espaço destinado à formação de uma mão de obra qualificada das trabalhadoras e trabalhadores. Portanto, entendemos que a promoção de uma educação crítica pautada nos princípios da Educação Popular Feminista seja o caminho para uma práxis libertadora que consiga construir nas/os estudantes o entendimento que elas/es, podem atuar e ressignificar o conhecimento. Temos ciência que a transformação da sociedade e das relações de violência e de opressão não depende somente da educação, mas que a sua coletividade pode se associar e se unir a uma multiplicidade de ações dos coletivos e movimentos sociais e políticos. Assim, necessitamos estimular nossas estudantes a construírem inquietações e contranarrativas que desestabilizem a colonialidade e as ações opressivas,

Referências

Akotirene, C. (2020). *Interseccionalidade*. São Paulo, Jandaíra.

Bento, C. (2022). O pacto da branquitude. São Paulo, Companhia das letras.

Biroli, F. (2018). *Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil*. São Paulo, Boitempo.

Crenshaw, K. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista estudos feministas*, 10, 171–188.

<http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.Pdf>.

Documento Base. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Brasil. (2007, dez).

Eggert, E. (2004). Doméstico – espaços e tempos para as mulheres reconhecerem seus corpos etextos. In Stöher, M.& Deifelt, W.& Musskopf, A. (orgs.). *À flor da pele: ensaios sobre gênero e corporeidade* (pp. 225-241). Sinodal; CEBI.

Eggert, E. (2016). Pesquisa em educação, movimentos sociais e colonialidade: continuando um debate. *Educ. Pesq.*(v. 42), 15–26.

Fontella, C. R. D. F. (2019). Percursos de mulheres no programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). [Tese]. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Gebara, I. (2000). *A mobilidade da senzala feminina: mulheres nordestinas, vida melhor e feminismo*. São Paulo, Paulinas.

Gonzalez, L. (2020). Por um feminismo afro-latino-americano. In H. B. Holanda (Org.). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais* (pp. 36–49). Rio de Janeiro, Bazar do Tempo.

Gomes, G. P. de S. (2021). Pretos e Pardos, uni-vos. Os desafios de (o) ser negro no Brasil do Século XXI. *Revista Desenvolvimento & Civilização*, 2(1), 80–106. <https://doi.org/10.12957/rdciv.2021.55825>

IBGE (2022). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) - 4º trimestre de 2013 e de 2022. Recuperado de <https://www.dieese.org.br/infografico/2023/trabalhoDomestico2023.html>.

hooks, b. (2017). *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. (2. ed.). WMF Martins Fontes.

Kergoat, D.(2009). Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In H. Hirata, F. Laborie, H. Doaré, & D. Senotier (Orgs.). *Dicionário crítico do feminismo* (pp. 67–75). São Paulo, FUNDAÇÃO EDITORA DA UNESP.

Lei n.º 11.892. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasil. (2008, dezembro 29).

Lugones, M.(2020). Colonialidade e gênero. In Hollanda, H. B. de (Org.) *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. (pp. 54–81). Rio de Janeiro, Bazar do Tempo.

Machado, O. d. S. (2022). *Traços disposicionais da desigualdade: Uma análise sobre os estudantes do Ensino Médio Integrado e PROEJA do IFRS*. [Dissertação] Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Model, E. S. (2022). *Educação tecnológica ao alcance de todas? a invisibilidade das mulheres empobrecidas em revistas produzidas por instituições federais do Sul do Brasil*. [Dissertação]. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Nunes, R , B.(2014, outubro 28-31). *História da Educação Brasileira: O negro no processo de constituição e expansão escolar* Anais XXII Encontro Pesquisa Educacional Norte e Nordeste.Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação. Natal (RN) Brasil

Plataforma Nilo Peçanha. (2022). Dados oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Recuperado de <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVILWJjNzYtZWQwYjI2OTlhYWw1IiwidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVhYi1iYjU4LTgyYjJhMTUzNDhmZiJ9>

Louro, G. L. (2004). Mulheres na sala de aula. In Priore, M. D. P (Org.). *História das*

mulheres no Brasil. (pp. 371-403, 7a ed.). São Paulo, Contexto.

Rummert, S. M. (2005). Projeto escola de fábrica – atendendo a “pobres e desvalidos da sorte” do século XXI. *Perspectiva*, 23(2), 303–322. <https://doi.org/10.5007/%x>

Saffioti, H. (2013). *A mulher na sociedade de classe*. (3a ed.). São Paulo, Expressão Popular.

Souza-Lobo, E. (2021). *A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência*. (3. ed.). São Paulo, Fundação Perseu Abramo; Expressão Popular.

Souza, N. S. (2021). *Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro, Zahar.

Traspadini, R. (2021). América Latina e o popular: reflexões (IM)pertinentes. Emancipa: o cotidiano em debate. *Revista do Conselho Regional de Serviço Social - 9ª Região (CRESS-SP)*, 6, 96–118.

Xavier, R. C. L. (2013). Raça, classe e cor: debates em torno da construção de identidades no Rio Grande do Sul no pós-abolição. In Fortes, A., Xavier, R. C. L., & Petersen, S. R. *Cruzando Fronteiras – novos olhares sobre a história do trabalho*. São Paulo, Fundação Perseu Abramo.