

# Raça, gênero, classe e sexualidade e suas intersecções na educação profissional e tecnológica: reflexões acerca da descolonização curricular do ensino médio integrado à luz da interseccionalidade<sup>1</sup>

Flávio Adriano Nantes Nunes<sup>2</sup>

Sílvia Elaine Almeida Lima<sup>3</sup>

## Resumo

Este trabalho, ainda em andamento, o qual foi iniciado na especialização em Linguística Aplicada e ensino de línguas da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), e que está em continuidade no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), a nível de doutorado, tem como objetivo apresentar algumas reflexões acerca do debate da interseccionalidade entre as relações de gênero, raça, classe, sexualidade como proposta de descolonização do currículo do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal da Bahia, compreendendo, sobretudo, as contribuições desse debate para a construção da identidade no dos/das estudantes deste nível de ensino. O objeto de estudo é refletir se a descolonização curricular do ensino médio integrado, à luz da interseccionalidade, pode ser um caminho para o fortalecimento da integração curricular dessa modalidade de ensino, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Partimos do pressuposto de que, ainda que a proposta de formação dos institutos federais seja contra-hegemônica, parece haver uma supervalorização dos conhecimentos técnicos em detrimento dos conhecimentos humanos, o que poderia ser inferido que o currículo da Educação Profissional e Tecnológica, embora eivada de boas intenções formativas, é colonizado. Convém frisar, que as reflexões aqui realizadas carecem de outras análises de documentos, materiais didáticos, legislações pertinentes e outras metodologias de pesquisa que serão contempladas ao longo da pesquisa de doutorado, no entanto apostamos na premissa de que, em que pese a Resolução nº 6/12 (Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio) reconhecer as identidades de raça/etnia, gênero como um dos princípios que norteiam os cursos técnicos de Nível Médio, a proposta de formação dos Institutos Federais tem-se como categoria central apenas as relações de classe.

**Palavras-chave:** Interseccionalidade; Decolonialidade; Educação Profissional e Tecnológica; Institutos Federais

## Abstract

This work, still in progress, which began in the specialization in Applied Linguistics and Language Teaching at the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS), and which is continuing in the Postgraduate Program at the Faculty of Education of the University of São Paulo (FEUSP), at doctoral

<sup>1</sup> Este trabalho é parte da especialização em Linguística Aplicada e ensino de línguas da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), que está em continuidade no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), a nível de doutorado, sob a orientação da Profa. Dra. Rita de Cassia Gallego.

<sup>2</sup> Orientador da Pós-graduação Lato Sensu em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC), da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Doutorado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professor Associado da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. E-mail: fa.nantes@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7612016524374365>

<sup>3</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Professora EBTT do Instituto Federal da Bahia. E-mail: [silvia.lima@ifba.edu.br](mailto:silvia.lima@ifba.edu.br). <http://lattes.cnpq.br/5530114766028398>

level, aims to present some reflections on the debate on intersectionality between gender, race, class and sexuality relations as a proposal for decolonization of the Integrated High School curriculum at the Federal Institute of Bahia, comprising, above all, the contributions of this debate to the construction of identity among students at this level of education. The object of study is to reflect on whether the curricular decolonization of integrated high school, in the light of intersectionality, can be a path to strengthening the curricular integration of this teaching modality, within the scope of Professional and Technological Education (EPT). We start from the assumption that, even though the proposed formation of federal institutes is counter-hegemonic, there appears to be an overvaluation of technical knowledge to the detriment of human knowledge, which could be inferred that the Professional and Technological Education curriculum, although riddled with good formative intentions, is colonized. It is worth noting that the reflections carried out here require further analysis of documents, teaching materials, relevant legislation and other research methodologies that will be considered throughout the doctoral research, however we believe in the premise that, despite Resolution nº 6 /12 (Curriculum Guidelines for Technical Professional Education at Secondary Level) recognize the identities of race/ethnicity, gender as one of the principles that guide technical courses at Secondary Level, the training proposal of Federal Institutes has as a central category only class relations.

**Keywords:** Intersectionality. Decoloniality. Professional and Technological Education. Federal Institutes

## Introdução

A maioria dos estudos sobre a EPT no Brasil, no que diz respeito ao currículo integrado, direciona suas análises exclusivamente na integração entre os conhecimentos técnicos e os propedêuticos com a justificativa de que tal integração busca superar a dualidade estrutural do ensino e promover a formação humana integral de seus estudantes. No entanto, —sob essa perspectiva positivista e tecnicista, a abordagem de temáticas tais como relações étnico-raciais e relações de gênero são negligenciadas (FREITAS; SOUZA, 2021, p. 248). Assim, a fim de superar os desafios da integração no currículo da Educação Profissional e Tecnológica, embora se apresente enquanto currículo contra-hegemônico, a hipótese aqui defendida é a de que é necessária a descolonização do currículo do Ensino Médio Integrado na perspectiva da interseccionalidade, a partir das relações de raça/etnia, gênero e sexualidade, podendo, assim, ajudar a romper com o centralismo epistemológico eurocêntrico e ocidental institucionalizado e naturalizado, as quais desconsideram as diferenças culturais, bem como fortalecer a promoção da formação humana integral dos estudantes, em articulação com a perspectiva da integração entre conhecimentos técnicos e científicos defendida pela EPT.

Por outro lado, a questão das identidades sociais tem sido objeto de estudo em diversos trabalhos de investigação e vem sendo cada vez mais problematizada na

sociedade, sobretudo, quando se trata das relações de gênero, raça, classe e sexualidade. Assim, ultimamente, tem ganhado destaque reflexões acerca de como vem sendo (re)construídas, (re)produzidas, legitimadas e/ou silenciadas determinadas ideologias e identidades sociais no sistema escolar. Atualmente atravessamos um cenário de perseguição e de silenciamentos de conteúdos e práticas que dialogam com as relações de gênero, raça, classe e sexualidade, sendo inclusive superficialmente referenciado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ressaltando-se, ainda, que o referido documento foi aprovado com a supressão de termos como gênero e orientação sexual. Moita Lopes (2002) nos alerta acerca da importância de ficarmos atentos quanto às identidades que são legitimadas e quais são excluídas, ainda mais no cenário atual do Brasil em que tais pautas vêm sendo ameaçadas, e continuam sendo alvo de intensas disputas e resistências. Não à toa que com frequência saem nos noticiários denúncias de perseguição a educadores que se —atrevem a trabalhar com temas como racismo, feminismo, violência de gênero, homofobia, etc em sala de aula, os quais têm sido acusados de doutrinadores da —ideologia de gênero, por exemplo. Embora todo esse embate, sobretudo, das tentativas de silenciamento e apagamento dessas pautas do currículo escolar, como da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, pesquisas têm demonstrado a necessidade de tratar esses temas no ambiente educacional, (FERREIRA; 2012, 2015, LOURO; 2013; NELSON; 2015; MELO; 2015 apud SENE; FERREIRA, 2017) como possibilidades de repensar, desconstruir e reinventar as normas sobrepostas para as identidades de gênero, de raça, e de sexualidade (SENE; FERREIRA, 2017). Em que pese a Resolução nº 6/12 (Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio) reconhecer as identidades de raça/etnia, gênero como um dos princípios que norteiam os cursos técnicos de Nível Médio, podemos perceber que na proposta de formação dos Institutos Federais tem-se como categoria central apenas as relações de classe. No entanto, para que os IF possam materializar sua proposta de formação integral/integração parte-se do entendimento de que tais instituições precisam evocar o compromisso por uma educação antirracista, antissexista, inclusiva etc, pois, sob o pretexto de formar profissionais racionais e objetivos para as indústrias, —ênfatisam-se conhecimentos técnicos em detrimento de conhecimentos humanos.

O presente estudo é uma revisão teórica, de caráter qualitativo e reflexivo e está dividido em três partes. A primeira parte intitulada *O currículo do ensino médio integrado dos Institutos Federais*, cuja finalidade é refletir sobre a integração curricular do ensino médio integrado por meio de um currículo decolonizado. A segunda parte intitulada *Interseccionalidade: compreendendo os conceitos e entrecruzamentos das identidades sociais de gênero, sexualidade, raça, classe* propõe fazer uma discussão conceitual em torno dos termos interseccionalidade, gênero, raça, classe e sexualidade e por fim *As contribuições da interseccionalidade para a Educação Profissional e Tecnológica e para a construção da identidade dos/das estudantes do ensino médio integrado*, que busca refletir acerca da imprescindibilidade de se discutir a temática da interseccionalidade e a sua contribuição para a construção da identidade dos/as estudantes.

Nessa perspectiva, propomos para esta discussão a revisão teórica baseada em autores do campo da Educação Profissional e Tecnológica como: Dante Moura (2007), Marise Ramos e Maria Ciavatta (2009), Gaudêncio Frigotto (2005:2009), dentre outros, além de autores que discutem interseccionalidade, tais como: Kimberlé Crenshaw (1991); Patrícia Hill Collins (2017); Munanga (2008); Carla Akotirene (2019); Louro (2007:2011); Angela Davis (2016); Moita Lopes (2002:2009); Lélia Gonzalez (1982); Grada Kilomba (2012); Françoise Vergés (2020); Djamila Ribeiro (2017) etc.

A Educação Profissional (EP) no Brasil tem suas raízes históricas marcadas pela dualidade estrutural do ensino, que separa o trabalho intelectual do trabalho manual. Dito de outra forma, a EP do território brasileiro se estruturou a partir do apartheid educacional e social que privilegia um ensino voltado para a elite e outro para a classe trabalhadora. Para aquele, a educação, a ser exercida pela escola - originalmente pensada enquanto o lugar do ócio, Scholé; para este, o trabalho, no seu sentido mais nefasto e degradante: o Tripalium. Em virtude desse preconceito histórico, que tem se perpetuado até os dias de hoje, acredita-se na ideia de que existem os destinados ao trabalho físico, de menor complexidade, de natureza técnica: o saber-fazer; e os destinados ao trabalho intelectual, específico de quem tem o potencial para se tornar dirigente, cuja tarefa é a de comando e direção.

Segundo Moura (2013), a EP no Brasil possui histórico complexo de fragmentação e subordinação aos objetivos imediatos e restritos do mercado de trabalho, apresentando-se de forma dual nos aspectos estruturais e na sua forma de organização e boa parte dos estudos do campo da EPT tem como lastro teórico as ideias marxistas e gramscianas, os quais concebem a atividade do trabalho como categoria central, ou seja, as relações de classe.

A interseccionalidade busca dialogar concomitantemente com os atravessamentos das relações de gênero, raça, classe e sexualidade ou seja: “avenidas identitárias do racismo, cisheteropatriarcado e capitalismo”(AKOTIRENE, 2019), sendo de extrema necessidade a sua inserção nos currículos do Ensino Médio, considerando temáticas que decolonizam os saberes, como o racismo, sexismo, homofobia, violência de gênero etc, buscando a promoção de uma educação antirracista em consonância com propósitos das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, através do ensino que valorize a diversidade e o respeito às diferenças, afastado da perspectiva eurocêntrica e colonial.

Em que pese as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio reconhecer as identidades de raça/etnia, gênero como um dos princípios que norteiam os cursos técnicos de Nível Médio, podemos perceber que na proposta de formação dos Institutos Federais tem-se como categoria central apenas as relações de classe. Pois, parece que há uma supervalorização de determinados conhecimentos em detrimentos de outros, o que pode caracterizar um currículo colonizado, ainda que a proposta de formação dos Institutos federais seja pautada pela perspectiva contra-hegemônica.

## **O Currículo do Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais**

O currículo do ensino médio integrado dos Institutos Federais tem por objetivo a formação humana integral dos estudantes. Essa formação humana precisa ser acompanhada de uma *omnilateralidade*, que nada mais é do que a integração do ensino profissional e o ensino propedêutico, por meio de princípios basilares como contextualização, interdisciplinaridade, as dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia, sendo estes o aporte central para o desenvolvimento

curricular. O ensino médio integrado, na verdade, está associado a um projeto societário de desenvolvimento, cujo destinatário deverá ser a classe trabalhadora. Dito isso,

A expressão Ensino Médio Integrado tem sido amplamente utilizada no contexto educacional, especialmente a partir da revogação do Decreto no 2.208/97. Por um lado, ela define uma das formas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Decreto n. 5.154/2004, art. 4o. § 1o, inciso I e Parecer CEB/CNE e Decreto n. 5.840/2006). Por outro, de forma bem mais abrangente, trata-se de uma concepção de educação que, desafiada pelas contradições da realidade concreta, pressupõe a integração de dimensões fundamentais da vida – trabalho, ciência e cultura – num processo formativo que possibilite aos trabalhadores o acesso aos conhecimentos (científicos, éticos e estéticos) produzidos historicamente e coletivamente pela humanidade, bem como aos meios necessários à produção de sua existência e à sua emancipação como classe (GT Trabalho e Educação da Anped, apresentação, 2014).

Dessa maneira, cabe ainda frisar que a educação geral e a educação profissional estiveram, entre avanços e retrocessos, no contexto histórico brasileiro, interligadas e, ao mesmo tempo, desvinculadas. A Educação Profissional, de certa forma, sempre esteve ligada às classes menos favorecidas socialmente, do ensino de ofício pelos jesuítas, com a finalidade de produzir a domesticação dos indígenas e dos escravos na colônia e no império, passando pela destinação aos órfãos e desvalidos da sorte no espaço urbano na república; visando preparação restrita para o trabalho. (ALMEIDA, 2015, p. 2). Segundo Moura (2013), a EP no Brasil possui histórico complexo de fragmentação e subordinação aos objetivos imediatos e restritos do mercado de trabalho, apresentando-se de forma dual nos aspectos estruturais e na sua forma de organização.

Criados pela Lei nº 11.892/2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que resultaram da agregação/transformação de antigas instituições profissionais e têm suas estruturas diferenciadas, vêm intensificando e diversificando as atividades de ensino através da oferta da educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades, contribuindo para a formação e qualificação de cidadãos, com vistas à atuação profissional, nos diversos setores da economia e, além disso, atende os mais diferenciados públicos nas modalidades: presencial, híbrido e a distância. Segundo o artigo 2o da Lei nº 11.892/2008:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. Assim, a perspectiva da "integração" entre o ensino técnico e o ensino médio, estabelecida a partir do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, visa à potencialização de uma sociedade justa (FRIGOTTO et al , 2005).

Segundo a Lei nº 11.892/2008 está prevista a oferta de, no mínimo, 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. A proposta dos Institutos Federais é:

Agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (compreendendo-o em seu sentido histórico, mas sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e discutir os princípios das tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica. O que se propõe é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos. (PACHECO, 2011, p. 10).

Para melhor compreensão, convém esclarecer que a formação humana integral, também denominada de educação politécnica, educação tecnológica ou omnilateral, para Canali (2009) e Moura (2007), tem como princípio a educação unitária e universal destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica e voltada para —o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo modernoll (SAVIANI, apud FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2009, p. 42). Essa conformação, ora apresentada, de uma educação integrada, constitui-se uma solução transitória, pois a desigualdade socioeconômica obriga a inserção de jovens no mundo do trabalho; no entanto, essa realidade contradiz o que pensa Gramsci (1985 apud CANALI, 2009, p. 9): —os jovens só devem ser inseridos na atividade social, após tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade; à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e iniciativa, formadas na escola de princípio unitário”.

A perspectiva da integração curricular adquire visibilidade e centralidade na própria conceituação de currículo, apresentada no artigo 6o do referido texto curricular. Art. 6o - O currículo é conceituado como a proposta de ação

constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos escolares relevantes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas. (BRASIL, 2012).

Em que pese ainda a Resolução nº 6/12 (Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio) reconhecer as identidades de raça/etnia, gênero como um dos princípios que norteiam os cursos técnicos de Nível Médio, podemos perceber que na proposta de formação dos Institutos Federais tem-se como categoria central apenas as relações de classe. No entanto, para que os IF possam materializar sua proposta de formação integral/integração parte-se do entendimento de que tais instituições precisam evocar o compromisso por uma educação antirracista, antissexista, inclusiva etc, pois, sob o pretexto de formar profissionais racionais e objetivos para as indústrias, —ênfaticamente conhecimentos técnicos em detrimento de conhecimentos humanos. Nessa direção, cumpre questionar se um currículo contra-hegemônico não seria um currículo decolonizado? e se decolonização do currículo e das práticas educativas da EPT, sob a ótica das relações de gênero, raça/etnia, classe e sexualidade e suas intersecções, não poderia contribuir para superação dos desafios da integração curricular no Ensino Médio Integrado.

Como podemos perceber, a relação de classe é fortemente defendida nos discursos da EPT, contudo, carece de maior aproximação com as relações de gênero, raça e sexualidade e suas intersecções.

### **Interseccionalidade: compreendendo os conceitos e entrecruzamentos das identidades sociais de gênero, sexualidade, raça e classe.**

A noção de interseccionalidade perpassa pelo entrecruzamento das identidades sociais tais como gênero, raça e classe e sexualidade e os sistemas relacionados de opressão, dominação e/ou discriminação. A interseccionalidade permite compreender que as opressões forjadas no interior de uma sociedade — tais

como racismo, cisheteronormatividades, sexismo, patriarcalismo, machismo, capacitismo, xenofobia, homofobia, transfobia etc — estão interrelacionadas e sobrepostas, as quais operam esse "cruzamento" de múltiplas formas de opressão/dominação e a necessidade da não hierarquização das opressões, a qual é preciso considerar, por exemplo, a intersecção de raça, classe e gênero para possibilitar um novo modelo de sociedade, como aponta Angela Davis (2016), em sua obra "Mulheres, raça e classe".

O termo é oriundo das críticas do feminismo negro e foi cunhado pela intelectual afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw, que segundo esta, tal termo demarca o paradigma teórico e metodológico da tradição feminista negra, "promovendo intervenções políticas e letramentos jurídicos sobre quais condições estruturais o racismo, o sexismo e violências correlatas se sobrepõem, discriminam e criam encargos singulares às mulheres negras". (CRENSHAW, 1991, p.54). Ressalta-se que Kimberlé Crenshaw trabalha com o termo no âmbito jurídico numa proposta decolonial (AKOTIRENE, 2019, p.51), uma vez que a ciência jurídica é a sua área de formação. No entanto, cabe salientar que, no Brasil, antes mesmo do termo ser criado, já tínhamos Lélia Gonzalez abordando as relações entre gênero, raça e classe e sua intersecção. A despeito da noção de interseccionalidade, convém definir o que é gênero, raça, classe e sexualidade — identidades as quais iremos nos deter.

Segundo Butler (2003) e Louro (2011), a noção de gênero, ao contrário do que prega a visão biologicista, abarca conotações muito mais psicológicas, sociais e culturais. Diz respeito a como uma pessoa se identifica e se reconhece enquanto homem, mulher, ambos ou nenhum dos gêneros. Louro (2007, p. 206) menciona que "[...] lidar com o conceito de gênero significa colocar-se contra a naturalização do feminino e, obviamente, do masculino", considera-se, portanto, a noção de gênero como uma construção social e cultural. Existem três principais tipos de identidade de gênero: transgêneros, cisgêneros e não-binários<sup>4</sup>.

A sexualidade é um termo amplo e nem sempre há uma definição precisa. Está relacionada às pessoas por quem nos sentimos atraídos/as. As "identidades sexuais

---

<sup>4</sup> **Cisgênero** (ou simplesmente cis) é o termo usado para designar os indivíduos que se identificam com o gênero (masculino ou feminino) que lhes foi atribuído ao nascer. **Transgênero** (ou simplesmente trans) é o termo que se refere aos indivíduos que não se identificam com o gênero que lhes foi atribuído ao nascimento. O termo **não-binário** refere-se às pessoas que não se percebem como pertencentes a um gênero exclusivamente.

se constituiriam, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as” (LOURO, 2011, p. 26). podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais etc.

Ora, é evidente que essas identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente inter-relacionadas; nossa linguagem e nossas práticas muito freqüentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente. No entanto, elas não são a mesma coisa. Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc) (LOURO, 2011, p.27).

Gomes (2002) afirma que as raças<sup>5</sup> são construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Uma identidade social de raça negra, por exemplo, pode ser compreendida como “uma construção social, histórica, cultural” (GOMES, 2002 p.39), “na qual está implicada a constituição do olhar do sujeito negro sobre si e/ou sobre outras pessoas pertencentes ao mesmo grupo étnico-racial, a partir das relações com outros grupos” (ENEVAN; JOVINO, 2019, p.28).

Quanto à noção de classe iremos recorrer à teoria Marxista na qual afirma que a sociedade é dividida em duas classes sociais: a classe dominante e a classe trabalhadora, ou seja, os proprietários dos meios de produção, e os que vendem sua força de trabalho. Ademais,

É preciso compreender que classe informa a raça. Mas raça, também, informa a classe. E gênero informa a classe. Raça é a maneira como a classe é vivida. Da mesma forma que gênero é a maneira como a raça é vivida. A gente precisa refletir bastante para perceber as intersecções entre raça, classe e gênero, de forma a perceber que entre essas categorias existem relações que são mútuas e outras que são cruzadas. Ninguém pode assumir a primazia de uma categoria sobre as outras (DAVIS, 2016, p.19).

A interseccionalidade, segundo Carla Akotirene, visa a dar instrumentalidade teórico-metodológica “à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e

---

<sup>5</sup> O conteúdo da raça é morfo-biológico e o da etnia é sócio-cultural, histórico e psicológico. Um conjunto populacional dito raça “branca”, “negra” e “amarela”, pode conter em seu seio diversas etnias. Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território. Algumas etnias constituíram sozinhas nações. Assim o caso de várias sociedades indígenas brasileiras, africanas, asiáticas, australianas, etc.. que são ou foram etnias nações (MUNANGA, 2003).

cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais” (AKOTIRENE, 2019, p.14). Assim, racismo, capitalismo e heteropatriarcado devem ser compreendidos pela ótica da interseccionalidade, “observando os contornos identitários da luta antirracista diaspórica, a exemplo dos brancos de candomblé, que argumentam opressões religiosas sofridas, ignorando que os ataques impostos ao candomblé são, precisamente, ataques contra a cultura do povo negro” (AKOTIRENE, 2019, p.24).Nessa direção,

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p.177).

Outra autora importante, também considerada uma das precursoras do conceito de interseccionalidade, é a feminista negra estadunidense Patrícia Hill Collins. O pensamento feminista negro de Patrícia Hill Collins (2017) corrobora com a noção de interseccionalidade cunhada por Kimberlé Crenshaw, a partir do mesmo campo discursivo sobre família heterossexual e nação, neste caso, do regime supremacista branco formalizado nos Estados Unidos (AKOTIRENE, 2019), “que foi capaz de controlar a sexualidade das mulheres brancas através de normas sociais defensoras da virgindade pré-marital, objetivando a pureza racial das famílias brancas” (AKOTIRENE, 2019, p.51). Para ela, cada indivíduo tem a capacidade de produzir um olhar único de cada situação a partir do lugar de onde se encontra. A autora discorre como os “marcadores sociais de gênero, raça e classe colocam as mulheres negras em lugares específicos que as permitem ter um olhar tanto da margem onde se encontram quanto do centro onde não podem estar posicionadas” (ASSIS, 2019, p.19), ou seja, “mulheres racializadas frequentemente estão posicionadas em um espaço onde o racismo ou a xenofobia, a classe e o gênero se encontram” (CRENSHAW, 2002, p. 177).

A interseccionalidade nos mostra mulheres negras posicionadas em avenidas longe da cisgeneridade branca heteropatriarcal. São mulheres de cor, lésbicas, terceiro-mundistas, interceptadas pelos trânsitos das diferenciações, sempre dispostos a excluir identidades e subjetividades complexificadas, desde a colonização até a colonialidade, conforme pensam Maria Lugones e Avtar Brah (AKOTIRENE, 2019, p.20).

Segundo Lélia Gonzalez (1982, p.98), a mulher negra, por exemplo, “quando não trabalha como doméstica, vamos encontrá-la também atuando na prestação de serviços de baixa remuneração, nos supermercados, nas escolas ou nos hospitais, sob a denominação genérica de “servente”. Grada Kilomba (2012) assevera que devido ao racismo pessoas negras experienciam uma realidade diferente das brancas. Se para Simone Beauvoir, a mulher é o *Outro*, Grada Kilomba vai afirmar que a mulher negra é o *Outro do Outro*. Segundo ela,

Por não serem brancas nem homens, as mulheres negras ocupam uma posição muito difícil na sociedade supremacista branca. Representamos uma espécie de carência dupla, uma dupla alteridade, já que somos a antítese de ambos, branquitude e masculinidade. Nesse esquema, a mulher negra só pode ser o outro, e nunca si mesma. [...] Mulheres brancas têm um oscilante status, enquanto si mesmas e enquanto o “outro” do homem branco, pois são brancas, mas não homens; homens negros exercem a função de oponentes dos homens brancos, por serem possíveis competidores na conquista das mulheres brancas, pois são homens, mas não brancos; mulheres negras, entretanto, não são nem brancas, nem homens, e exercem a função de “outro” do outro (KILOMBA, 2012, p. 124).

Djamila Ribeiro (2017), por seu turno, nos ajuda a refletir sobre o posicionamento das minorias, quando aponta questionamentos que são fundamentais para se entender os lugares de fala, situado dentro desse projeto de colonização, assim, ela nos pergunta quem foram os sujeitos autorizados a falar?

E, se falamos, podemos falar sobre tudo ou somente sobre o que nos é permitido falar? Numa sociedade supremacista branca e patriarcal, mulheres brancas, mulheres negras, homens negros, pessoas transexuais, lésbicas, gays podem falar do mesmo modo que homens brancos cis heterossexuais? Existe o mesmo espaço e legitimidade? Quando existe algum espaço para falar, por exemplo, para uma travesti negra, é permitido que ela fale sobre Economia, Astrofísica, ou só é permitido que fale sobre temas referentes ao fato de ser uma travesti negra? Saberes construídos fora do espaço acadêmico são considerados saberes? (RIBEIRO, 2017, p.44).

Enfim, são inúmeras as mulheres negras, brasileiras e internacionais responsáveis por sistematizar a crítica das mulheres negras aos feminismos hegemônicos e que nos ajudam a compreender os atravessamentos entre gênero, sexualidade, raça e classe como Angela Davis (2017), bell hooks (1984), Audre Lorde (1983), Grada Kilomba (2012), Sueli Carneiro (1985), Luiza Bairros (1995), Lélia Gonzalez (1988), Conceição Evaristo, Beatriz Nascimento (1989) dentre outras.

No entanto, a interseccionalidade vem sofrendo algumas críticas como a de Angela Davis que considera a abordagem proposta por Crenshaw, inicialmente, como uma ferramenta para ser usada no campo do direito, além de colaborar em intensificar essa abordagem carcerária que atinge os homens negros (AKOTIRENE, 2018 apud ASSIS, 2019, p.24), uma vez que “a interseccionalidade de Crenshaw está servindo para garantir êxitos dos chamados por ela de “feminismos carcerários”, engajados na punição dos homens negros agressores de mulheres” (AKOTIRENE, 2019, p.61); bem com a de Françoise Vergés (2020, p.6) que, segunda esta, “ainda que a interseccionalidade seja uma teoria sistêmica e possa abarcar um conjunto de categorias que se interconectam – gênero, sexualidade, raça, etnia, classe, dentre outras –, a essa abordagem é preciso somar uma crítica mais substantiva ao capitalismo”. Vergés opta por defender uma perspectiva feminista com e para além da interseccionalidade: o feminismo decolonial.

Françoise Vergés (2020) é adepta do feminismo decolonial radicalmente antirracista, anticapitalista e anti-imperialista. Um feminismo combativo e atento aos/às mais explorados/as como as empregadas domésticas, as profissionais do sexo, as queer, as trans, as migrantes, as refugiadas e aquelas para quem o termo “mulher” designa uma posição social e política, não estritamente biológica. Para ela, “os feminismos decoloniais estudam o modo como o complexo racismo / sexismo / etnicismo impregna todas as relações de dominação, ainda que os regimes associados a esse fenômeno tenham desaparecido” (VERGÉS, 2020, p.33).

Dessa forma, vale ressaltar que tanto o feminismo negro ou decolonial buscam dialogar concomitantemente com esses atravessamentos, ou seja: “avenidas identitárias do racismo, cisheteropatriarcado e capitalismo. O letramento produzido neste campo discursivo precisa ser aprendido por lésbicas, gays, bissexuais e

transexuais, (LGBT), pessoas deficientes, indígenas, religiosos do candomblé e trabalhadoras” (AKOTIRENE, 2019, p. 16).

No entanto, independentemente dos termos, interseccionalidade, feminismo negro ou feminismo decolonial, é pungente se construir ferramentas e formas de empoderamento e constituição/legitimação da identidade das mulheres negras, indígenas, quilombolas, trans, lésbicas, bissexuais etc a partir da inserção nos currículos, considerando a diversidade de temáticas que decolonizam os saberes, temas como o racismo, sexismo, homofobia, violência de gênero etc, buscando a promoção de uma educação antirracista em consonância com propósitos das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, através de ensino que valorize a diversidade de saberes e conhecimentos, afastado da perspectiva eurocêntrica e colonial. É urgente, portanto, que as instituições escolares repensem os currículos, os processos avaliativos e a formação de professores e de todos os/as agentes que fazem parte do processo educativo.

### **As contribuições da interseccionalidade para a Educação Profissional e Tecnológica e para a construção da identidade dos/das estudantes do ensino médio integrado**

A questão da identidade tem se tornado central em diversos trabalhos de investigação e vem sendo cada vez mais problematizada na sociedade, sobretudo, quando se trata das relações subjetivas às categorias de identificação, quer seja de raça, gênero, classe, sexualidade etc.

Para Claude Dubar (2006), a noção de identidade pode ser analisada sob a perspectiva de duas grandes correntes filosóficas: essencialista e existencialista (ou nominalista). A primeira corrente repousa sobre a crença de que a identidade constitui uma essência, uma substância ao mesmo tempo imutável e original. Trata-se de uma identidade que se mantém a despeito das mudanças. A sua permanência no tempo (mesmidade) é concebida, portanto, como uma realidade em si. Nessa perspectiva, a “identidade dos seres existentes é o que faz com que permaneçam idênticos” (DUBAR, 2006, p. 8).

Na segunda corrente, atribuída à filosofia pré-socrática, tem-se uma concepção oposta à precedente. Não existem essências eternas, tudo o que está posto é suscetível a mutações. “A identidade de qualquer ser empírico depende da época considerada, do ponto de vista adotado” (DUBAR, 2006, p.8). Com efeito, a identidade não é vista como aquilo que, necessariamente, se mantém intocável ou idêntico, mas sim o resultado de identificações contingentes, cambiantes.

Para o referido autor, a identidade é fruto de uma dupla operação linguística: diferenciação e generalização. A primeira diz respeito àquilo que é singular a alguém ou a uma coisa em relação à outra coisa ou a alguém, visa, nesse sentido, definir o que é diferente. Identidade, portanto, é diferença. A segunda proposição é aquela que define o ponto comum. A identidade é a pertença comum. Na verdade, são paradoxos da identidade acerca daquilo que é único e daquilo que é partilhado. A identidade não é desprendida de alteridades. As identidades, assim como as alteridades, são marcadas historicamente e dependem do seu contexto. Hall afirma:

A questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado (HALL, 2006, p.7).

Conforme o autor, a identidade vista como unificada e essencializada é uma ideia fantasiosa (Hall, 2005). Nessa direção, Chimamanda Adichie (2009) nos alerta para os perigos de uma história única. Sabemos que a sociedade brasileira, embora caracterizada por sua diversidade étnica, cultural e racial, foi construída em cima de uma história única. A contada pela colonização, baseada numa visão eurocêntrica. Os perigos da história única cria estereótipos, dissemina e cristaliza histórias contadas apenas por um lado. Isso contribui para marginalização de grupos, visões preconceituosas, bem como estigmatização e naturalização das opressões às minorias.

A questão da identidade social, segundo Moita Lopes (2002), aponta para um construto de natureza social, elaborado a partir de práticas discursivas específicas, sendo mutáveis, plurais e não essencializadoras. Comungando com essa ideia, Louro (2011, p.27) afirma que “as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento”. Nesse sentido, as identidades sejam de

gênero, classe, raça e sexualidade são construtos sociais, históricos e culturais. Falar de identidade é falar de quem e do que somos. A identidade é construída pela linguagem, e não existe identidade anterior à língua, pois é na língua e através dela que as identidades sociais se constituem e são posicionadas no mundo (RAJAGOPALAN, 1998; HALL, 2006; MOITA LOPES, 2002, 2006 *apud* FREITAS, 2013).

Obviamente, a diversidade social das instituições de ensino são marcadas pela raça, gênero, sexualidade, etnia, geração etc., bem como por suas práticas discursivas e socioculturais (FREITAS, 2013), e o ensino não deve se pautar como espaço de legitimação de dominação e de neutralidade, mas como um lugar da prática da liberdade”, e “transgressiva”, enquanto “ato contra-hegemônico”, conforme defendem Freire (1997) e hooks (1994), uma vez que se experimenta cotidianamente um ensino de língua focado na transmissão de códigos e o silenciamento das questões de gênero, raça, sexualidade, classe social (MELO, 2015), naturalizando, por exemplo, os discursos hegemônicos e estereotipados de raça sem contestá-los (MELO, 2015, p.71).

Assim, através da educação o/a estudante torna-se sensível à compreensão e à expressão de si e de outros, isso requer a reflexão sobre a diferença, sobre outros modos de ser e de viver, linguísticos e culturais, cujo objetivo é prepará-los para enfrentar e problematizar estereótipos, preconceitos e todo tipo de discriminação (BRASIL, 2006), de modo que se faz necessário que professoras/es estejam em alerta quanto ao material didático e aos discursos disseminados em sala de aula e em outros espaços educativos, evitando "brincadeiras e piadinhas" relacionadas ao gênero, à raça, à classe, e à sexualidade a fim de desconstruir os estereótipos, os preconceitos, como o racismo, o machismo, o sexismo, a LGBTfobia, etc., existentes, ainda que de forma velada, pois “nós somos o discurso que circulamos: eles nos constroem, ou seja, a linguagem não nos representa simplesmente, mas nos constrói” (MOITA LOPES, 2009, p.15).

No entanto, muitas vezes, a diversidade de gênero, sexualidade, raça e classe não vem sendo considerada no currículo, por vezes, ainda são alicerçados sob discursos conservadores acerca dessas identidades sociais. A sala de aula embora seja um dos *locus* da diversidade, de construção das diferenças, interação e

constituição das identidades sociais, acaba se tornando espaço contraditório quando se percebe que temas ligados a relações de gênero e sexualidade ainda são regulados por dogmas morais e mantidos sob uma ótica sexista e pelo paradigma da heteronormatividade, assim como é comum se observar o ocultamento e silenciamento dos sujeitos homossexuais (LOURO, 2011).

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processo de avaliação são seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos alunos dão ao que aprendem. [...] Temos de estar atentos, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui. (LOURO, 2011, p.68).

Moita Lopes (2002) nos alerta acerca da importância de ficarmos atentos quanto às identidades que são legitimadas e quais são excluídas, ainda mais no cenário atual do Brasil em que tais pautas vêm sendo ameaçadas, e continuam sendo alvo de intensas disputas e resistências. Não à toa que com frequência saem nos noticiários denúncias de perseguição a educadores que se “atrevem” a trabalhar com temas como racismo, feminismo, violência de gênero, homofobia, etc. em sala de aula, os quais têm sido acusados como doutrinadores da “ideologia de gênero”, por exemplo. Embora todo esse embate, sobretudo, das tentativas de silenciamento e apagamento dessas pautas do currículo escolar, como da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, pesquisas têm demonstrado a necessidade de tratar esses temas no ambiente educacional, (FERREIRA; 2012, 2015, LOURO; 2013; NELSON; 2015; MELO; 2015 *apud* SENE; FERREIRA, 2017) como possibilidades de repensar, desconstruir e reinventar as normas sobrepostas para as identidades de gênero, de raça, e de sexualidade (SENE; FERREIRA, 2017). Nessa direção, considerando que a escola é um dos lugares de formação dos sujeitos, em que são (re)(des)construídas e (des)legitimadas ideologias e identidades sociais.

## Considerações finais

O presente estudo, conforme já mencionado, apresentou reflexões acerca da descolonização do currículo do ensino médio integrado por meio da interseccionalidade, contemplando as relações de raça, gênero, classe e sexualidade.

O currículo integrado se apresenta como uma proposta de formação contra-hegemônica no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica e dos Institutos Federais a partir da integração dos conhecimentos técnicos e propedêuticos. Os conhecimentos técnicos são aqueles saberes necessários à aprendizagem de uma profissão, já os propedêuticos dizem respeito a disciplinas como geografia, história, matemática, biologia, língua portuguesa etc, ou seja, os saberes relacionados à formação geral. No entanto, parece que há uma supervalorização dos conhecimentos técnicos em detrimento dos conhecimentos humanos. Foi partindo desse pressuposto que a presente pesquisa vislumbra empreender a compreensão de que a interseccionalidade, enquanto uma abordagem descolonial do currículo, pode ser um caminho para a verdadeira integração do currículo do ensino médio.

Ao longo do estudo, apresentamos e refletimos que temas importantes sobre racismo, LGBTfobia, preconceito, discriminação, estereótipos de gênero, sexismo é de suma relevância para a formação humana dos estudantes da EPT.

É sabido que as representações e estereótipos das identidades sociais aqui debatidas não ocorrem sem embates nem de forma neutra. Dessa forma, é evidente que os movimentos de silenciamentos ou legitimação de identidades exercidos por meio de práticas discursivas em sala de aula, em documentos institucionais, em materiais didáticos etc contribuem, sobremaneira, na construção/formação da identidade dos/as estudantes,.

A ausência ou insuficiência desse debate na formação dos sujeitos e nos enfrentamentos no interior das instituições fortalecem e reforçam práticas que vão na contramão de um ideal de educação baseada no respeito à diversidade e tolerância às diferenças, ou seja, de uma formação omnilateral do sujeito, dessa forma, a escola que deveria primar por esses ideais, acaba se tornando um espaço ameaçador, por vezes, colocando alguns indivíduos em situação de *apartheid* social e de vulnerabilidade às práticas de discriminação e de toda sorte de preconceitos, influenciando, de todo modo, na sua formação, interação com outras pessoas e na

sua permanência na instituição. Pois, determinadas posturas e discursos podem transmitir mensagens muito negativas que causam sofrimento, até mesmo o abandono e evasão escolar por não se sentirem representados e acolhidos naquele espaço.

## Referências

- ALMEIDA, J. F. de. Ensino Médio Integrado a educação profissional: Formação para a emancipação ou formação para o mercado?. In: **37ª Reunião Nacional da Anped**, 2015, Florianópolis. Trabalhos, 2015. v. 1. p. 1-18.
- ASSIS, D. N. C. de. Corpos negros e representação social no Brasil: uma discussão de gênero e raça. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 9, n. 21, p. 123-134, fev. 2017. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/231>
- AKOTIRENE, C.. **Interseccionalidade**. São Paulo: Polém, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC: 2006.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 11.195, de 18/11/2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8/12/1994. Diário Oficial. Brasília, 18/11/2005, Seção 1, p.1.
- \_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB Nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: Acesso em: 10 jan. 2022
- BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- COLLINS, P.H..Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**, 5(1):6-17, 2017.
- Colóquio (2010: Rio de Janeiro, Brasil). **Anais /** Produção de conhecimentos de ensino médio integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas, Rio de Janeiro, 3 e 4 de setembro de 2010; Organização de GT Trabalho e Educação da Anped; Projetos Integrados (UFF, Uerj, EPSJV/Fiocruz); Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz. – Rio de Janeiro: EPSJV, 2014.
- CRENSHAW, K.. **Mapeando as margens: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres não-brancas**. 1991. Traduzido por Carol Correia. Disponível em: <https://medium.com/revista-subjetiva/mapeandoas-margens-interseccionalidade-politicas-de-identidade-e-violencia-contra-mulheres-nao-18324d40ad1f>. Acesso em: 18 nov. 2021. \_\_\_\_\_ .Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100011/0>. Acesso em: 21 ago. 2018.
- DAVIS, A.. **Mulheres, raça e classe** [recurso eletrônico] / Angela Davis; tradução Heci Regina Candiani. - 1. ed. São Paulo : Boitempo, 2016. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4248256/mod\\_resource/content/0/Angela%20Davis\\_Mulheres%2C%20raca%20e%20classe.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4248256/mod_resource/content/0/Angela%20Davis_Mulheres%2C%20raca%20e%20classe.pdf). Acesso em: 20 nov. 2021.

- DUBAR, C. **A Socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- ENEVAN, É. A.S.; JOVINO, I. da S.. Representações de identidades sociais de gênero, raça e classe em livros didáticos de espanhol à luz da Análise Crítica do Discurso. **Uniletras, Ponta Grossa**, v. 41, n. 1, p. 25-39, jan/jun. 2019. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras>>. Acesso em: 01 dez. 2021.
- FANON, F.. **Pele negra, Máscaras Brancas**. (Trad. Renato da Silveira). Salvador: EDUFBA, 2008.
- FERREIRA, A. de J.(organizadora). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes, 2014.
- FREITAS, J. D. M. Aula de língua portuguesa, gênero e raça na educação técnica integrada ao ensino médio: diálogos e deslocamentos. Goiania. 2013 251 f. (Tese). Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/3709/5/Tese%20-%20James%20Deam%20Amaral%20Freitas%20-%202013.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATA, M. E.; RAMOS, M. Educação Profissional e Desenvolvimento. In: UNESCO. *International Handbook of Education for Changing World of Work*. Bonn, 2009. p.1.307-1.319. Traduzido para o português pelos autores. Disponível em: . Acesso em: 15 mar. 2018.
- GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?. **Revista brasileira de Educação**, n. 21, p. 39-51, 2002.
- GONZÁLEZ, L.. A mulher negra na sociedade brasileira. In: **O lugar da mulher**. Estudos sobre a condição feminina na sociedade atual. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.
- Hall, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. São Paulo: DP&A, 2006.
- HOOKS, B. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. Trad. de Carlianne P. Gonçalves, Joana P. Pinto e Paula da S. Almeida. **Revista Estudos Feministas**, v. 16, n. 3, Florianópolis, dez./2008, p. 857-864
- KILOMBA, G.. **Memórias da plantação**: Episódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira. Münster: Unrast Verlag, 2012.
- LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em aberto**, Brasília, ano 16, nº 69, p. 3-9, jan./mar. 1996.
- LOURO, G.L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 13ª Ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- LOURO, G.L. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. Dossiê: Gênero, sexualidade e educação. **Educ. rev. (46)**, Dez 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/5mdHWDNFqgDFQyh5hj5RbPD/?lang=pt>. Acesso em: 28 vo. 2021.
- MACEDO, A. M. R. de M.; ARAÚJO, R. P. de. Interseccionalidades em texto multimodal no livro didático de língua portuguesa do ensino fundamental. **Uniletras, Ponta Grossa**, v. 41, n. 1, p. 40-54, jan/jun. 2019 Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras>>. Acesso em: 20 nov. 2021.
- MELO, G.CV. O lugar da raça na sala de aula de inglês. **Revista da ABPN**, v. 7, n. 17 jul. – out. 2015, p.65-81.

- MELLO, L. 2016. As ambiguidades da questão racial e a promoção da diversidade: um desafio para a escola. In: M. MEIRELLES; D. G. MOCELIN; L. RAIZER (eds.), **Relações étnico-raciais e diversidade na escola**. Porto Alegre, Cirkula, p. 19-40.
- MUNANGA, K.(org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.
- \_\_\_\_\_. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação- PENESB-RJ, 05/11/03. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2021.
- MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas: a construção de raça, gênero e sexualidade na sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- MOITA LOPES, L. P. A performance narrativa do jogador Ronaldo como fenômeno sexual em um jornal carioca. **Revista da ANPOLL**, Brasília, v. 2, n. 27, p.128-157, 2009.
- OLIVEIRA, M. R. de L. G.; PEREIRA, A. L. . A (re)produção de estereótipos de gênero em livros didáticos à luz da análise de discurso crítica. **inter-ação (ufg. online)**, v. 42, p. 556-573, 2018.
- PACHECO, E.. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2011. v. 1.
- RIBEIRO, D.. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte(MG): Letramento: Justificando, 2017.
- SENE, R. A. R.; FERREIRA, A.de J..**Identidades Raciais Nas Aulas De Línguas E Intersecção Com Gênero E Sexualidade: Discursos Produzidos Por Alunas/Os**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (**ABPN**), v. 10, p. 287-313, 2018.
- VERGÈS, F. **Um feminismo decolonial** . Trad. de Dias, Jamille Pinheiro; Camargo, Raquel. . São Paulo: Editora Ubu, 2020.