

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NA PERSPECTIVA DE GÊNERO E RAÇA¹

Larissa Amorim do Nascimento²
Nubia dos Reis Pinto³

RESUMO

O presente artigo, intitulado “Educação de jovens e adultos (EJA) na perspectiva de gênero e raça”, tem como objetivo analisar como a escola trabalha os temas gênero e raça no ensino de jovens e adultos. A educação faz parte do chamado processo social que regula as transmissões de conhecimentos e a inserção de cidadãos e cidadãs na sociedade. Atualmente, a escola brasileira tem se mostrado mais aberta em relação a esses temas, com a presença de mecanismos que em tese garantem o debate na formação dos educandos, entretanto, ainda é preciso um trabalho cuidadoso para que gênero e raça, assim como dimensões que as perpassam como as desigualdades e o racismo, sejam trabalhadas de forma mais efetiva nos currículos escolares. No sentido de entendermos como essas temáticas se inserem na EJA em uma instituição, propusemos este estudo qualitativo do tipo bibliográfico e exploratório, no qual foram aplicados formulários e entrevistas com alunas, professores(as), coordenação e direção escolar de uma instituição pública de ensino fundamental do município de Beberibe-CE. Os resultados da pesquisa demonstram alguns entraves em relação à inserção dessas discussões no espaço escolar e indicam a necessidade de aplicação de uma didática crítica, que através do processo de ensino aprendizagem contribua com a superação de relações de dominação.

Palavras-chave: Educação; Educação de Jovens e Adultos; Gênero; Raça.

ABSTRACT

This article, entitled “Education of Youth and Adults (EJA) from the perspective of gender and race”, aims to analyze how the school works with the themes of gender and race in the teaching of youth and adults. Education is part of the so-called social process that regulates the transmission of knowledge and the insertion of citizens in society. Currently, the Brazilian school has shown itself to be more open in relation to these themes, with the presence of mechanisms that in theory guarantee the debate in the education of students, however, careful work is still needed to ensure that gender and race, well as dimensions that permeate them such as inequalities and racism, can be worked more effectively in school curricula. In order to understand how these themes are inserted in the EJA in an institution, we proposed this study qualitative bibliographic and exploratory, in which forms and exploratory interviews were applied with students, teachers, coordination and school management in a from public institution of elementary in municipality of Beberibe-CE. The research results demonstrate some obstacles in relation to the insertion of these discussions in the school space and indicate the need to apply a critical didactic, which, through the teaching-learning process, contributes to the overcoming of relations of domination.

Keywords: Education; Youth and Adult Education; Genre; Race.

¹ Trabalho de conclusão de curso, apresentado ao curso de Especialização em Gênero, Diversidade e Direitos Humanos, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), sob a orientação da Prof.^a M.^a Núbia dos Reis Pinto.

² Discente do Curso de Especialização em Gênero, Diversidade e Direitos Humanos pela Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

³ Professora orientadora do curso de Especialização em Gênero, Diversidade e Direitos Humanos pela Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta os resultados da pesquisa intitulada “Educação de jovens e adultos (EJA) na perspectiva de gênero e raça”, que teve como objetivo analisar como uma escola trabalha estas discussões no ensino de jovens e adultos.

Ao longo da vida nós passamos por um processo de educação. Ela faz parte da prática que regula as transmissões de conhecimentos e a inserção dos cidadãos e cidadãs na sociedade. Brandão (2007) traz uma perspectiva histórica desta instituição, na qual ela tanto pode ser libertadora, quanto alienadora.

hooks⁴ (2013) nos faz pensar sobre a importância da renovação das práticas do ensino, como uma pedagogia engajada que permite que enxerguemos como a educação é formada, o que está nas suas entrelinhas e quais suas consequências na sociedade. Não é à toa que educações transgressoras, essas que incomodam, ou melhor, as que são opostas ao padrão social, a exemplo dos debates sobre gênero, raça, sofrem resistências por serem vistas como transgressoras da norma. No entanto, a existência de uma educação como esta nos ajuda a construir formas de resistência e enfrentamento às desigualdades.

Segundo Louro (1997, p. 24) “entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos” nos possibilita pensar nos mais diversos marcadores que fazem parte do ser social. Gênero e raça como componentes das identidades são dimensões complexas que constroem espaços de poder e se irradiam também nas vivências individuais. De acordo com Pinheiro et al., (2009) “Apesar da igualdade formal, presente na letra da lei, e de importância inquestionável, é na vivência cotidiana que a ideologia que reforça iniquidades de gênero e raça é mais explicitamente percebida.” (PINHEIRO et al., 2009, p. 6). Produzindo através das relações sociais desigualdades e exclusões nos mais diversos espaços da sociedade.

Através da interseccionalidade é possível identificar o modo como “dois ou mais eixos da subordinação [...] 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.” (CRENSHAW, 2002, p. 177)

A educação como prática de liberdade também é um movimento libertador, uma vez que nessa perspectiva as diferenças são positivadas. Examinando a pedagogia da liberdade de Paulo Freire, Weffort afirma que “a visão da liberdade tem nesta pedagogia uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos.” (WEFFORT apud FREIRE,

⁴ O pseudônimo bell hooks foi inspirado na sua bisavó, Bell Blair Hooks. O uso da letra em minúsculo era utilizada pela escritora para enfatizar sua escrita e não à sua pessoa.

1967, p. 4). Deste modo, a escola precisa estimular a crítica assim como transformar a educação em um espaço acolhedor, que seja capaz de fomentar o debate sobre igualdades e liberdades.

Notadamente o conteúdo das relações de gênero e raça na educação básica vem gerando muitas discussões entre os estudiosos do século XXI. Atualmente, a escola brasileira tem se mostrado mais aberta em relação a esses temas, com a presença de mecanismos que em tese garantem o debate na formação dos educandos, entretanto, ainda é preciso um monitoramento para que os dispositivos legais instituídos desde os anos 1980 sejam cumpridos. Dito isso, este trabalho versa sobre gênero numa perspectiva direcionada as mulheres, assim como raça voltada ao negro, pois é provável que questões de gênero e raça estejam imbricadas em suas trajetórias de vida.

O ensino de jovens e adultos se tornou fundamental para a inclusão social, já que vivemos uma cultura que divide os indivíduos de acordo com os interesses de poucos, sem uma preocupação com os processos desiguais presentes na sociedade. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se trata de uma modalidade de ensino que une todos os níveis da educação básica. É destinado a jovens e adultos que por diversos motivos não conseguiram concluir seus estudos, incluindo os que não tiveram a oportunidade de ingressar no ensino fundamental ou Médio na idade considerada “adequada”.

A partir do momento em que trazemos para o espaço da EJA as temáticas de gênero e raça, de certa forma, damos a oportunidade de pôr em evidência a importância da consciência racial e de gênero, questões que muitas das vezes, quando não colocadas em pauta, sustentam a opressão. Fazendo uma ponte entre a realidade atual e o pensamento Freiriano no tocante à Educação de Jovens e Adultos, Freire (1987) esclarece a impossibilidade de usar a educação libertaria sem a utilização de uma pedagogia do oprimido “[...] que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 1987, p. 20)

Este é um pensamento relevante que nos ajuda a refletir sobre a educação atual no ensino de jovens e adultos. Na contemporaneidade, os estudantes da EJA são pessoas que não conseguiram concluir seus estudos no período considerado “ideal”, alguns mais jovens outros mais velhos, que possuem experiências diversificadas e muitas das vezes cheias de dificuldades.

O interesse para a realização desta investigação surgiu primeiramente por ter na família uma estudante da EJA e acompanhar diariamente sua formação educacional. A partir disso, surgiu a curiosidade de analisar como o debate sobre gênero e raça acontece nesta modalidade. Essa foi a ideia geradora da pergunta da pesquisa: as temáticas de gênero e raça

estão sendo trabalhadas na escola de modo a promover a conscientização das alunas sobre essas dimensões?

Tendo em vista o questionamento citado acima e levando em consideração que o objetivo geral é analisar como uma escola trabalha gênero e raça no ensino de jovens e adultos, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: verificar como a escola aborda os temas gênero e raça no ensino de jovens e adultos; analisar o conhecimento das estudantes da EJA acerca das temáticas gênero e raça; e identificar como a escola orienta e combate possíveis manifestações de preconceito.

Para alcançar os objetivos propostos foi realizada uma pesquisa de campo com alunas, professores, coordenação e a direção escolar em uma instituição pública municipal de ensino fundamental na cidade de Beberibe-CE.

Com o objetivo de apresentar este estudo dividimos o texto a seguir em quatro tópicos. Primeiramente, apresentamos o aporte teórico colhido acerca da educação brasileira, assim como, o debate sobre gênero e raça na educação de jovens e adultos. No segundo tópico indicamos a metodologia utilizada na pesquisa de campo. Na sequência apresentamos os resultados, e por fim inserimos as considerações finais.

Esperamos que esse estudo venha a contribuir com discussões relacionadas a gênero e raça no espaço escolar, evidenciando a importância do debate sobre os referidos temas no ensino de jovens e adultos.

2 O SISTEMA EDUCACIONAL E SUAS DIMENSÕES FRENTE À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

2.1 Educação Brasileira

A Constituição federal de 1988 é um marco histórico na sociedade brasileira. Foi neste contexto pós-ditadura que se consolidou a transição para o regime democrático, o que consequentemente possibilitou a institucionalização da liberdade, do direito à diferença e da organização do sistema educacional do país.

As revisões constitucionais necessárias foram alvos de resistências. Se lembrarmos do ano de 1988, o posicionamento político do estado e do governo era o de que havia um crescimento econômico, porém, como no dizer popular “primeiro tem que esperar o bolo crescer para depois dividir”. A questão é que o bolo cresceu, a divisão aconteceu, porém o crescimento econômico ficou concentrado nas mãos de poucos. Com a revisão constitucional

e a presença de movimentos sociais, a participação social foi se fortalecendo na busca pela efetivação de mais direitos. (BRITO et al., 2011)

A referida Carta Magna em seu art. 205 afirma que a educação é um “direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2016, p. 123). Nesse sentido, o sistema nacional de educação, que na verdade se trata do plano colocado em prática, consta que é de responsabilidade dos governos federal, estadual e municipal atenderem às demandas para sua consolidação.

A estrutura citada acima está prevista nas Leis de Diretrizes e Bases a LDB, criada no ano de 1996, que traz em sua base um conteúdo já existente desde a constituição de 1946. Esta normativa só foi promulgada em 1996, como resultado de um processo cercado de embates na esfera pública. Ela surge com o objetivo de reiterar a constituição, ampliando e detalhando o que foi estabelecido na mesma.

Depois da LDB, surgiram outros documentos legais que versam sobre a educação no país. Tivemos a consolidação do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, cujo o objetivo é o de alcançar metas como: a ampliação do ensino obrigatório no ensino fundamental a partir dos 6 anos e universalizado dos 7 a 10 anos; a regularização da movimentação escolar com o intuito de reduzir a evasão e a repetência; a garantia de aprendizagem e da formulação de projetos pedagógicos nas escolas com base nas diretrizes e parâmetros curriculares para o ensino fundamental. (BRASIL, 2014)

Apesar dos vários avanços no processo histórico educacional, se olharmos a realidade social, é notória a evidência de falhas na administração desses programas. As letras da lei são louváveis, mas a prática está longe de ser eficiente.

A Educação Básica disponível hoje é resultado de uma série de processos históricos e das reivindicações da sociedade. A construção dos Direitos humanos ao longo do tempo vem caminhando na produção de princípios para a garantia da proteção à vida e à dignidade. Mesmo com a Declaração Universal de 1948 que diz no seu artigo 1º que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (TEDESCHI e COLLING, 2014, p. 36), percebemos que a educação de qualidade ainda é vedada para muitos cidadãos no mundo. No Brasil foi necessário o surgimento de mecanismos como a Constituição Federal e outros dispositivos legais que emergiram posteriormente, no esforço de promover a equidade, porém ainda hoje existem processos de exclusão no acesso à educação.

De maneira geral é preciso trabalhar para que o direito a uma educação de qualidade se aplique a todos de forma igualitária e justa e, na medida que violações surgirem elas precisarão ser combatidas. Esta é uma das arenas que a educação de jovens e adultos visa suprir.

2.1.1 Breve histórico sobre a educação de jovens e adultos

A Educação Básica hoje é vista como uma vertente primordial para a eliminação das desigualdades sociais. O ensino de qualidade promove a formação de cidadãos, cidadãs e sua inserção na sociedade.

A difusão da alfabetização no Brasil aconteceu no transcorrer do século XX. Antes disso, houve um período em que “[...] as oportunidades de escolarização eram muito restritas, acessíveis quase que somente às elites proprietárias e aos homens livres das vilas e cidades, minoria da população [...]”. (UNESCO, 2008, p. 24)

Com a necessidade de políticas públicas para a educação escolar de jovens e adultos, as primeiras políticas nacionais foram implementadas “[...] a partir de 1947, quando se estruturou o Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação e teve início a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)” (UNESCO, 2008, p. 25). Posteriormente, surgiram outras, entretanto, não detinham de estrutura pedagógica suficiente para suprir as especificidades do público adulto.

Anos depois, movimentos de educação e cultura popular entraram em cena e ampliaram a visão que se tinha sobre a alfabetização, pautando a necessidade dos educandos entenderem sobre seus direitos e as injustiças que assolavam o país.

O legado Paulo Freire dialoga com a prática da Educação de Jovens e Adultos. Segundo Almeida et al. (2021):

Na perspectiva freiriana o/a educador/a da EJA precisa desenvolver uma educação que viabilize ao educando/a a capacidade de refletir, levando-o/a a desenvolver suas potencialidades críticas sociais, para enxergar o lugar que ocupa na sociedade e assim passar a assumir e a contribuir com as suas decisões cidadãs. (ALMEIDA et al., 2021, P.6)

Apesar da constituição federal de 1988 e da LDB garantirem o acesso à educação como direito, nem sempre a EJA oferece um ensino de qualidade e os que tem, muitas vezes sofrem com a carência de uma estrutura educacional direcionada às suas necessidades e diversidades.

O retorno dos educandos aos estudos na modalidade EJA nem sempre está relacionado a seguir a estrutura de formação do ensino ou em concluir o ensino fundamental e médio. Esses estudantes em sua maioria são sujeitos que possuem trajetórias de vida e realidades diferentes,

muitos com pouca ou nenhuma leitura e escrita, trabalhadores(as) atuantes em diversas áreas ou até mesmo desempregados, homens e mulheres com diferenças geracionais, de gênero, sexualidades, raças, classe social e etc. Esses indivíduos encontram nesse local um espaço de “acolhimento”, mas até que ponto os conteúdos contemplam de fato as suas subjetividades?

2.1.1.1 Gênero e raça no ensino de Jovens e Adultos

O sistema educacional faz parte do chamado educação social que regula e transmite saberes sendo responsável pela manutenção de costumes, crenças, tradições, etc. Logo, esse conjunto educativo é um reflexo da sociedade e a escola por vezes reproduz tais relações. A manutenção dessa estrutura “normativa” resulta em processos que excluem indivíduos que são subalternizados.

A ideia acima nos faz pensar sobre colonialidade, um conceito primeiramente empregado por Quijano (2005), utilizado para dar atenção às continuidades históricas do período colonial presentes na atualidade. Apesar dos processos de independência ocorrido na maioria dos países, os estudos coloniais apontam para o fato de que ainda existem traços da herança do período da colonização. A partir desse viés, é possível refletir sobre a hegemonia existente na educação. É óbvio que os meios de dominação se modificaram, hoje eles possuem diferentes nomes e modelos, porém, as formas de controle sobre os indivíduos persistem.

Outra estrutura de poder são os saberes passados pelo sistema educacional. Nos dias atuais o saber científico produzido na Europa e nos Estados Unidos é valorizado, sendo esses supostamente universais. Hoje existe uma subordinação dos saberes locais, que são desvalorizados, apagados, violentados e deslegitimados, portanto faz-se necessário a tomada consciência da presença de legados que se perpetuam, inclusive nos espaços educacionais.

Diante do desafio de construir um sistema educacional que desafie as permanências hegemônicas e de tornar esse sistema mais igualitário, o estado precisou ao longo dos anos construir mecanismos na base educativa.

Em 9 de janeiro de 2003 a Lei 10.639, alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesta mudança foi incluído no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’:

[...] incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.” (BRASIL, 2003)

Além disso em 10 de março de 2008 a Lei 11.645:

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”. (BRASIL, 2008)

Abordar sobre raça é indispensável para compreender a constituição das desigualdades no Brasil. Esse conceito faz parte de uma construção social que ganhou diversos sentidos no decorrer da história. De acordo com Guimarães (1999, p. 9 apud GOMES, 2005, p. 48):

‘Raça’ é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que se denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de ‘raça’ permite – ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos –, tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite. (GUIMARÃES apud GOMES, 2005, p. 48)

Desta forma entendemos que ao refletir sobre o conceito de raça nos é revelado que discriminações e desigualdades fazem parte da realidade nas relações sociais no Brasil. Para Almeida (2018), o racismo se refere a uma “[...] discriminação que tem a raça como um fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam” (ALMEIDA, 2018, p.25).

É preciso enfatizar que dentro no contexto brasileiro a população negra ainda hoje é marginalizada. Existe uma estrutura social responsável pela produção e reprodução de estereótipos sobre os corpos negros colocando-os como inferiores. Apesar do amparo da lei, essas compreensões chegam no espaço escolar, lugar esse responsável pela formação dos estudantes, permeado por uma estrutura organizada, padronizada e que segue um conjunto de normas. Isso resulta na manutenção de processos desiguais, como o racismo e o sexismo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de nº 9.394 de 1996 estabelece as diretrizes da educação nacional, parâmetros, princípios e objetivos a serem seguidos no país. No Art. 26 estabelece que o ensino fundamental e médio deve ter em seu currículo nacional uma base comum que deverá ser acrescentado “em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.” (BRASIL, 2013).

Com o intuito de nortear os currículos do ensino médio e fundamental o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) criou os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, publicado em 1997 para 1ª a 4ª série (BRASIL. MEC, 1997^a) e 1998 para 5ª a 8ª séries (BRASIL. MEC, 1998). No contexto dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, temos os temas Transversais indicando que:

[...] à educação para a cidadania requer que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. (BRASIL, 1998, p. 25).

Os temas transversais são: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo. Estes devem ser metodologicamente trabalhados de forma transversal nas disciplinas, sendo que há a possibilidade de inclusão de novos assuntos, uma vez que, esses conteúdos podem ser trabalhados levando em conta as diferentes realidades.

A educação, segundo os PCNs, deve estar comprometida com a cidadania e ser norteada por alguns princípios. Um desses é a igualdade de direitos, o qual precisa ser considerado a “[...] equidade, isto é, que existem diferenças (étnicas, culturais, regionais, de gênero, etárias, religiosas etc.) e desigualdades (socioeconômicas) que necessitam ser levadas em conta para que a igualdade seja efetivamente alcançada” (BRASIL, 1998, p.21).

As violações aos direitos se apresentam das mais diversas formas, sejam em questões relacionadas a classe, raça, etnia, geração, econômica, civil, de trabalho e até mesmo no espaço familiar. As desigualdades de gênero não são algo novo, elas existem como uma marca cultural, desenvolvidas pelo patriarcado o qual persiste até hoje, estabelecendo por exemplo atribuições para os sexos mantendo a superioridade do masculino sobre o feminino. Obviamente, hoje às mulheres tem mais oportunidades, entretanto, não isso não tem sido suficiente para a consolidação da igualdade de direitos, de oportunidades, de trabalho, da educação e etc.

De acordo SCOTT (2002) o termo gênero se remete à construção social atribuída ao indivíduo e a seu sexo. Gênero está vinculado à relação de poder do homem sobre a mulher, o que nos cabe falar sobre patriarcado e questões sociais socialmente construídas. Com o passar do tempo o patriarcado foi se tornando uma estrutura bem definida e colocada em prática.

Ribeiro (2017) apresenta, a partir de um contexto histórico, vozes que foram silenciadas. Pontua firmemente questões que envolvem raça e gênero e evidencia que é preciso trazer para o espaço da visibilidade a voz de quem sempre foi silenciado, seja

mulheres ou pessoas negras. Isso nos ajuda e refletir sobre como esses corpos devem ser ouvidos.

Ao analisar livros didáticos indicado para os anos finais do ensino fundamental na Educação de Jovens e Adultos Da Silva e Pinheiro (2019) afirma que:

Na intenção de identificar as representações de gênero, compreendendo-o na sua interseccionalidade com raça e classe social, em nossa investigação foi possível perceber que, mesmo com os avanços em legislações no que se refere ao combate à discriminação de gênero, raça e classe, ainda se mantêm abordagens conservadoras e discriminatórias, mesmo que de forma bastante sutil, o que demonstra a naturalização de desigualdades sociais. (DA SILVA e PINHEIRO, 2019, P. 56)

Atualmente em uma sociedade extremamente preconceituosa, machista e racista, é necessário que os sujeitos considerados subalternos ponham em pauta suas reivindicações. É preciso falar, questionar a sociedade, contar as experiências, as individualidades e mostrar sua existência, a partir do momento que tal corpo existe, mas não ganha espaço para suas indagações, é colocado à margem da sociedade e conseqüentemente permanece na posição de invisibilidade.

3 METODOLOGIA

Considerando que o principal objetivo da pesquisa foi o de analisar como a escola trabalha gênero e raça no ensino de jovens e adultos, no primeiro momento a pesquisa foi bibliográfica. Nesse sentido analisamos materiais já publicados principalmente livros, artigos publicados e documentos oficiais brasileiro.

Segundo Fonseca (2002):

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. (FONSECA, 2002, p.32)

Esta pesquisa tem natureza qualitativa, pois, segundo Gil (1999) esse método possibilita uma análise aprofundada dos dados coletados, sem a necessidade do uso de técnicas estatísticas para a averiguar.

Na segunda etapa analisando as possibilidades metodológicas para aplicação da pesquisa, trabalhamos em conformidade com Lakatos e Marconi (2003) e fizemos o uso das seguintes técnicas de pesquisa: aplicação de formulários e entrevistas como instrumentos de geração de dados.

Selecionamos uma escola municipal de ensino fundamental localizada em uma comunidade periférica na cidade de Beberibe- CE e realizamos a pesquisa de campo. Nesse sentido, aplicamos um formulário para 2 professores, 1 coordenadora e 1 diretor escolar, contendo uma pergunta ampla que indagava a respeito do cumprimento do debate sobre gênero e raça na escola, assim como a presença dos mesmos nos conteúdos de alguns documentos oficiais, sendo esses o projeto político pedagógico (PPP) e o regimento escolar, uma vez que existem aparatos legais que versam sobre a obrigatoriedade da discussão dos temas citados nas escolas brasileiras.

De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 212) o “formulário é um dos instrumentos essenciais para a investigação social, cujo sistema de coleta de dados consiste em obter informações diretamente do entrevistado” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 212). Além disso, esse instrumento viabiliza a participação de alfabetizados e não alfabetizados, uma preocupação sanada, dado o perfil dos sujeitos principais da pesquisa.

Além disso, realizamos uma entrevista semi-estruturada com seis estudantes, três do fundamental 1 e três do fundamental 2. Para tanto, utilizamos um roteiro semi-estruturado contendo cinco perguntas específicas sobre a compreensão dos conceitos de gênero e raça; a presença ou não desses temas na escola; sua importância e possível identificação dos temas nas suas vivências individuais. Segundo Lakatos e Marconi (2003):

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, afim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante a conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 195)

As entrevistas ocorreram uma a uma seguindo o roteiro, em dias diferentes, durando em torno de duas semanas a coleta de dados com os sujeitos, pois a presença das estudantes na escola não tem sido constante em função da atual pandemia da COVID-19. As alfabetizadas responderam por escrito e as estudantes não alfabetizadas a partir da gravação de áudio, os quais previamente receberam os esclarecimentos necessários quanto ao uso posterior da gravação. Todos os envolvidos receberam um termo de consentimento livre e esclarecido para estarem resguardados quanto aos depoimentos concedidos.

Após a finalização do trabalho de campo todos os dados colhidos durante a pesquisa, foram analisados conforme tópico a seguir.

4 RESULTADOS

4.1 Gestores e docentes

Os dados coletados nesta investigação evidenciam que apesar dos avanços no ensino educativo, muitos conceitos importantes como os de gênero e raça ainda se encontram em estado de negatização ou invisibilidade.

Para resguardar a identidade dos sujeitos desta investigação nomeamos a direção escolar, coordenação e os professores consecutivamente como P1, P2, P3 e P4.

Analizamos as representações dos participantes da pesquisa e suas afirmações acerca do conteúdo e das ideias apresentadas nos formulários aplicados. De acordo com os dados coletados, a partir dos formulários aplicados, P1 afirma que existe um trabalho na escola no tocante a temática gênero e raça. Isso acontece das seguintes formas:

É importante pontuarmos que o diálogo por parte dos docentes e da instituição está respaldado no Eca, em seu artigo 53, no projeto político pedagógico (PPP). O debate faz parte do planejamento escolar, do plano de aula, estando presente nas aulas por meio da ludicidade, da prática, palestras, rodas de conversas. (P1)

Apesar da afirmação da direção de que a escola trabalha esses conteúdos, e indicar que esse está presente nos documentos da escola, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar, infelizmente não conseguimos visualizá-los.

À priori a escola disse que concederia o acesso a esses norteadores, no entanto, não foram disponibilizados. Apesar das inúmeras idas presenciais e pedidos, a instituição em sua devolutiva afirmou que os documentos só poderiam ser vistos dentro da escola e não poderiam ser fotografados ou citados na pesquisa. Tal posicionamento mostrou-se estranho, uma vez que estes são de acesso público.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2020) os dois documentos acima citados devem estar alinhados. A construção do PPP deve acontecer de forma coletiva com os profissionais da educação, alunos e comunidade de forma democrática mostrando a realidade da escola e as metas a serem alcançadas. Já o Regimento Escolar deve estar em consonância com as leis educacionais do país.

Diante dos fatos acima citados, prosseguimos a análise partindo do pressuposto de que a Lei 10.639 e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, que versam

respectivamente, sobre raça e gênero devem fazer parte do processo educacional em todas as instituições de ensino. Segundo P2:

“sobre gênero, os alunos estão sendo atendidos pela psicóloga, juntamente com os familiares. A temática raça, cada docente, em suas respectivas aulas abordam o assunto de forma didática. Esse ano trabalhamos o projeto: solte o cabelo, prenda seu preconceito.” (P2)

De acordo com esta entrevistada gênero é tratado na escola junto ao atendimento psicológico, com extensão para a família. Já sobre o tema raça, afirma que é abordado pelos docentes em suas aulas e cita um projeto aplicado na escola em 2021.

Trata-se de uma pesquisa produzida na instituição com o seguinte tema: “solte seu cabelo e prenda seu preconceito”. Para garantir o anonimato da escola, o documento referente ao projeto será referenciado de modo a não identificá-la.

Segundo a coordenadora houve a participação geral da instituição, tanto de alunos como dos servidores públicos. No entanto, no arquivo que nos foi passado não consta nada referente a isso. O projeto teve como objetivo captar as seguintes informações: identificação das raças branco, negro e pardo; questionar os participantes se já tiveram atitudes preconceituosas e por fim se já sofreram preconceito.

A ideia do projeto surgiu devido à escola ter percebido a existência da discriminação e preconceito racial na instituição. Com isso, precisou desenvolver um trabalho voltado para o reconhecimento de tais processos, através do empoderamento de meninas e meninos para que: “deixem de ser invisíveis, para a escola e para a sociedade [...] desfazendo enganos forjados, que se valorize o negro(a) de ontem e o negro(a) de hoje, que se apague a história montada e em seu lugar construa uma outra, livre da visão eurocêntrica [...]” (GORDIM et al., 2021, p. 1).

Os resultados do projeto “solte seu cabelo e prenda seu preconceito” indicaram que, dos 317 alunos da escola, 250 se auto declararam pardos, 6 negros, 61 brancos e 2 não sabiam. Com esse retorno a escola realizou atividades de pesquisa online, apresentação de vídeos, palestras, rodas de conversa e “desfile das cacheadas—cabelo, cabeleira, cabeluda e descabelada” (GORDIM et al., 2021, p. 2), promovendo atividades com a temática raça.

Mediante aos aportes legais que garantem o debate sobre as questões raciais na educação, o conjunto de informações citadas acima, nos faz questionar que ainda hoje a própria escola reconhece que meninos e meninas pardos(as) e negros(as) são tidos como invisíveis. Apesar de afirmar trabalhar o tema a partir de um projeto, a instituição não apresenta uma intervenção para o problema de discriminação e preconceito identificado. Logo, atividades ocorridas em um único momento, não dão conta de solucioná-los.

Os resultados do projeto citado demonstram que 81% dos alunos se identificam como pardos e negros; 82% afirmaram ter sofrido preconceito e 18% já praticou alguma ação preconceituosa, o que é preocupante.

Segundo Silva Jr (2002):

Se as próprias instâncias governamentais se preocupam atualmente em trabalhar, no interior dos currículos, temas voltados para a superação da discriminação e da exclusão social étnico-raciais, deve-se considerar que estas mesmas instâncias reconhecem a existência da discriminação. Portanto, a resposta para a problemática das relações raciais no espaço escolar poderia ser buscada, especialmente, no interior mesmo das escolas. (SILVA JR, 2002, P. 31)

É necessário que dentro das escolas exista praticas educativas que corroborem para o rompimento do negacionismo racial, uma vez que na sociedade em geral os negros sofrem com essa discriminação. Á vista disso, o trabalho da escola em mediar conflitos construindo ações que valorizem as diversidades é imprescindível.

Em contrapartida a tudo que foi citado anteriormente, os professores discorrem de forma enfática que, o conteúdo relacionado aos temas gênero e raça não são trabalhados como deveria na instituição. Vejamos:

Os temas são trabalhados de maneira performática e simbólica. Muitas vezes, não leva em consideração uma discussão e/ou reflexão mais pertinente. Quanto aos temas, na esfera de gênero trabalha-se o “dia da mulher” no 08 de março e o “outubro rosa”, assim como, uma breve discursão só tem o novembro Azul”. A respeito dos temas sobre raça, ocorre algumas ações na “semana da consciência negra” com danças, músicas, recitação de textos e poemas. Também confecção de artesanato (no caso bonecos negros). A proposta de uma formação pedagógica para os docentes não ocorre em nenhuma das instâncias. (P3)

De acordo com P4:

“Trabalhamos sempre conscientizando os discentes ao respeito, tolerância e a cultura da paz. Infelizmente nas escolas não são trabalhados projetos que desenvolva os temas raça e gênero. É lembrado somente na data em relação a raça.” (P4)

Neste momento, observa-se uma contradição diante do que já identificamos, pois os docentes indicam algo muito comum nos espaços educacionais. Não há uma preocupação por parte da instituição em promover a permanência diária, ou mais presente, do debate sobre gênero e raça, mesmo que esses façam parte do cotidiano e experiências dos sujeitos sociais.

O ato de lembrar dos temas apenas em datas específicas, nos mostra a falta do cumprimento do que rege a Lei 10.639 e os temas transversais presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. As respostas dos professores apontam para a dificuldade de

incluir gênero e raça nas aulas, dado que, estes não fazem parte da agenda regular escolar e só acontecem de forma temporária, performática e lúdica como já afirmado pela própria direção em seu relato. Outro ponto importante citado por P3 é que não existe nenhuma proposta de formação pedagógica acerca de gênero e raça.

Enquanto a direção e a coordenação afirmam a existência dos temas nas aulas e nos documentos oficiais da escola, os professores indicam que não conhecem o projeto político-pedagógico da instituição, afirmando o seguinte:

"Já faz cinco anos que trabalho nessa escola e nunca vi esse projeto político pedagógico." (P3);

"O projeto político pedagógico nunca vi. Nem na gestão anterior" (P4).

Prontamente, é possível identificar desencontros nas informações passadas e isso se confirma nas devolutivas das estudantes, sobre as quais trataremos a seguir:

4.1.1 Discentes

Para a preservação das estudantes iremos nos referir a elas com nomes fictícios. Sobre a presença dos temas na escola, das seis estudantes entrevistadas, cinco indicaram que a instituição trabalha os mesmos e uma indicou que não. Entretanto, ao responderem sobre os conceitos de raça e gênero percebe-se uma compreensão superficial, vejamos:

"Pessoas que tem raças diferentes como branco, negro, indígena [...], mas o preconceito é com negro". (Rosa, 44 anos, parda, fundamental 1)

"Gênero é "masculino e feminino". (Maria, 37 anos, parda, fundamental 2)

Coletamos algumas percepções extremamente preocupantes, a exemplo:

"O que eu entendo é que não tem raça. Raça é de animal". (Carla, 53 anos, parda, fundamental 1)

"Que todos somos iguais, não tem diferença nem de cor, nem de raça, não existe preconceito". (Cecília, 66 anos, parda, fundamental 2)

"Não sei o que é gênero". (Lia, 49 anos, parda, fundamental 1)

As respostas acima indicam a falta de conhecimento acerca do significado de termos importantes e atuais. Segundo Carvalho (2009) "a incompreensão dessas questões responde

pela sua presença parcial nas abordagens pedagógicas. De modo que, se reproduz no currículo as discriminações e desigualdade de gênero e raça.” (CARVALHO, 2009, p. 523) O entendimento dos conceitos de gênero e raça é de extrema importância, uma vez que estamos constantemente em contato com o diferente e a compreensão sobre esses conteúdos possibilita um entendimento acerca das desigualdades e empoderamento.

No que concerne a questão da importância dos temas, todas as estudantes concordam que é importante debater sobre esses assuntos na escola. A maioria enfatiza a relevância do aprender e entender que existem leis de proteção para as mulheres e para as pessoas negras no Brasil.

A análise a seguir diz respeito à pergunta “você identifica gênero e raça em suas experiências de vida?”. Vejamos alguns relatos:

[...] a minha mãe botava a gente nas casas dos outros para trabalhar, só pra ganhar o bocado pra comer, não tinha direito de estudar. Os meus irmãos conseguiam estudar, não foram pra frente porque não quiseram mesmo; hoje em dia vejo na televisão que tem muito homem no jornal, já sei como é, não sei ler, mas só de entender as coisas que eu não entendia me sinto feliz. Eu acredito que [...] quando é tipo morena, negra e trabalha nas casas dos outros as pessoas trata a gente mal. Além da gente ser negra e não saber ler as pessoas humilha, ataca você. Pra eles você não tem valor, só tem valor pessoas que tem estudo, que é branco. Trabalhei numa casa que a menina me chamou de negra e cuspiu no meu prato de comida, a mãe dela disse que era normal. Nesse dia me disseram: qual o direito que tu tem na tua vida que tu é analfabeto e negra? (emoção, a participante chora). Eu disse, é tem direito sim que a mesma coisa que eu sou você é. [Muito triste passar por isso. Quando você tem uma filha branca e outra negra a diferença é muito grande. As pessoas olham muito para o branco. Já o negro as pessoas não ligam [...]. (Rosa, 44 anos, parda, fundamental 1)

Muitos acham a mulher o sexo mais fraco. Essa discriminação, porque a mulher por ser a mais frágil da relação às vezes sofre. Agora as leis funcionam um pouco [...], mas o povo não quer cumprir as leis. Existe muita discriminação com relação a pessoas negras. Hoje empregam [...] antes era muito difícil. Minha família já sofreu discriminação. [...] na rua, se vai um branco ou um negro, a primeira pessoa que a polícia parava era um negro, hoje melhorou um pouco, mas ainda tem muito a desejar com relação a isso [...]. (Maria, 37 anos, parda, fundamental 2)

Passei um tempo sem trabalhar porque eu fiquei junta, me separei, voltei a trabalhar. [...] engravidei aos 14 anos, tive que parar para trabalhar e cuidar dele [...] nessa época fui mãe solteira [...] por eu não ter terminado os estudos, tenho que trabalhar de diarista [...] a escola é uma oportunidade; meu filho nasceu branco, sou morena [...] a mulher foi e perguntou se eu era babá dele [...] disse que ele era meu filho, aí perguntou se eu queria dar ele para ela, e ela era branca. Quando a pessoa morena chega em loja é de outro jeito o tratamento, a gente sabe que é de outro jeito [...]. (Ana, 32 anos, preta, fundamental 2)

Eu fui feita de escrava, trabalhando igual escrava pro meu próprio marido. Ele não reconhecia o meu trabalho e não me respeitava; [...] se tiver duas pessoas, uma mais clara e uma mais escura, sempre a escura fica a parte nas oportunidades, eles vão mais pra aquela mais branca. [...] presenciei muitas coisas, trabalhava numa casa, cozinheira, tinha uma pessoa lá que fazia a faxina. Um dia eu vinha com ela de a pé, quando a gente chega no ponto do ônibus tinha uma senhora alva do cabelo loiro, ela

estava em pé, eu fiquei assim (gestos com as mãos sinalizando aproximação) perto e a Ana ficou do lado dela, ela saiu do lugar que ela estava e foi lá pra frente, aquilo eu fiquei olhando [...] senti que ela não queria ficar perto de nós, e ainda ficou de costa. E tinha só a Ana negra perto [...]ela não falou, mas deu pra entender. Não precisa dizer, a gente vê quando acontece, foi preconceito [...]. (Cecilia, 66 anos, parda, fundamental 2)

Apesar das estudantes não conseguirem conceituar os temas é possível ver em seus relatos a ligação do gênero em suas vivências, como: mulheres que não puderam estudar, mas seus irmãos homens sim; o estereótipo da mulher como sexo frágil; não poder trabalhar quando se estar casada ficando responsável somente aos deveres domésticos; a falta de reconhecimento do marido para com a esposa tratando-a de maneira desrespeitosa, diminuindo-a sem reconhecer seu trabalho e etc. Em relação à raça a maioria faz uma ligação automática ao racismo vivenciado em suas trajetórias de vida.

Quando observamos as experiências dos sujeitos sociais notamos que as experiências de cada um vão se construir a partir de suas relações individuais e, para compreendê-las, é preciso pontuar os aspectos que os constituem. Através de um olhar interseccional é possível perceber um atravessamento de marcadores sociais. Obviamente, eles não determinam as experiências dos sujeitos, mas influenciam diretamente as suas trajetórias.

Ao refletir sobre interseccionalidade Davis (1997) afirma que:

As organizações de esquerda têm argumentado dentro de uma visão marxista e ortodoxa que a classe é a coisa mais importante. Claro que classe é importante. 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 mutuas e outras que são cruzadas. Ninguém pode assumir a primazia de uma categoria sobre as outras. (DAVIS, 1997: s.p.)

A confusão na interpretação dos conceitos de gênero e raça vem sendo disseminada pela falta de informação. É necessário trabalhar de forma didática o aprendizado desses saberes. Segundo Farias et al. (2009), a didática crítica apresenta-se como uma prática social, que pontua o que é fundamental na ação educativa, um processo comprometido com a promoção de uma sociedade democrática. Ela busca apresentar a realidade na qual está inserida e vai mais além, ao contribuir para o esclarecimento da função da escola, do ensino-aprendizagem e da política de educação.

Trazendo a ideia da didática crítica para educação em um contexto de contribuição em prol de uma sociedade democrática, pensamos que ao perceber as inúmeras problemáticas presentes nos espaços escolares é possível ali promover através de uma didática crítica o

desenvolvimento dos sujeitos, buscando sempre alcançar uma educação de qualidade em que cada aluno possa aprender, se desenvolver e principalmente se reconhecer nesse espaço.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou refletir sobre como os temas gênero e raça são trabalhados no ensino de jovens e adultos. Acabamos por encontrar muitas reflexões que não caberiam só em um artigo, mas que podem vir a fazer parte de trabalhos futuros.

A gestão escolar e a coordenação afirmam a existência de atividades relacionadas aos temas raça e gênero na instituição, porém, sem uma intervenção efetiva quanto à discriminação ali presente. Proporcionar atividades como oficina, apresentação de vídeos, roda de conversa, palestra, pesquisa e desfile sobre determinado tema, em uma data específica, não dá conta de solucionar “as agressões advindas da discriminação e do preconceito racial” (GORDIM et al., 2021, p. 1).

Em contrapartida às informações dos gestores, a devolutiva dos professores indica que o trabalho sobre as temáticas não acontece de forma regular e sim em períodos datas como o dia da mulher, o outubro rosa, o novembro azul e a semana da consciência negra, ou seja, um trabalho com ações simbólicas, performáticas ou lúdicas como afirmado pela direção.

Verificou-se que ainda há muita desinformação por parte das estudantes sobre os assuntos aqui discutidos, fazendo-se necessário um aprofundamento sobre os temas, uma vez que esses fazem parte das suas existências.

Pela negativa do acesso ao Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar não foi possível identificar se a instituição está alinhada com os mecanismos educacionais e se tem como meta o combate às manifestações de preconceitos e promoção e a conscientização das alunas sobre as dimensões de gênero e raça.

Os resultados da pesquisa demonstram alguns entraves em relação à inserção dessas temáticas no espaço escolar e indicam a necessidade de aplicação de uma didática crítica, que através do processo de ensino aprendizagem contribua com a superação de relações de dominação. Como disse Paulo Freire, “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1997, p. 97).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ALMEIDA, Nadja Rinelle oliveira de; FONTENELE, Inambê Sales; FREITAS, Ana Célia Sousa. **Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-11, 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emenda Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 12 dez. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 dez. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2021.

BRASIL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4 ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/113005.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.005%2C%20DE%2025,Art. Acesso em: 11 dez. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto Ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em: 15 dec. 2021.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 09. jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 01 dez. 2021.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 10. Mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 02 fev. 2022.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.796, de 04 abr de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dez de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 04.Abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 02 dez. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRITO, C. M. M. de; RAMOS, J. F. P.; MENDES, J. E.; ALBUQUERQUE, F. C. A.; MOREIRA, M. A. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. 2. ed. Fortaleza: SEAD; UECE, 2011.

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero, raça e avaliação escolar: um estudo com alfabetizadoras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 138, p. 837-866, 2009.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**. Ano 10, 1º semestre, 2002.

DAVIS, Angela. As mulheres negras na construção de uma nova utopia. **Conferência realizada na Iª Jornada Cultural Lélia Gonzales**. São Luiz, 13 dez. 1997.

DA SILVA, Márcia Alves; PINHEIRO, Renata Kabke. A interseccionalidade de gênero, raça e classe em livros didáticos de EJA. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 28, n. 54, p. 43-58, 2019.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 1.ed. Brasília: Liberlivro, 2009.

FREIRE, Paulo (1967). **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. F934p. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Pulo: Atlas, 1999.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

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 Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GORDIM, I. C. S; M, S. da. C; P. **Solte seu cabelo e prenda seu preconceito**. Beberibe, 2021.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

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

PINHEIRO, Luana Simões et al. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 2009.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?**. Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

SCOTT, Joan W. **A cidadã paradoxal: as feministas francesas e os direitos do homem**. Florianópolis, Ed. Mulheres, 2002.

SILVA JR, Hédio. **Discriminação Racial nas Escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília: UNESCO, 2002.

TEDESCHI, Losandro Antonio; COLLING, Ana Maria. **Os Direitos Humanos e as Questões de Gênero**. Revista da Faculdade de História e do Programa de Pósgraduação em História, Goiânia, v. 19, n. 3, 2014.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e Adultos no Brasil: Lições da prática**. Brasília, UNESCO, 2008.

WELFFORT, Francisco C. Educação e Política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade.
In: FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967, p. 2-26.