

MULHERES NEGRAS E O TRABALHO: UMA DISCUSSÃO COM O ENSINO MÉDIO INTEGRADO A PARTIR DE PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES ENTRE A HISTÓRIA E A GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

BLACK WOMEN AND WORK: A DISCUSSION WITH INTEGRATED HIGH SCHOOL FROM INTERDISCIPLINARY PRACTICES BETWEEN HISTORY AND GEOGRAPHY IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

Brenda Cardoso Oliveira¹
Catia Oliveira Macedo²

Resumo: O presente artigo é fruto da pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, do Instituto Federal do Pará – Campus Belém, atrelado à linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica. Como objetivo, busca-se compreender as relações entre o trabalho e as mulheres negras a partir do olhar interdisciplinar entre a História e a Geografia no Ensino Médio Integrado. A pesquisa tem caráter qualitativo e se constituirá metodologicamente como pesquisa-ação, por se tratar de uma forma de apreensão da realidade organizada de modo participante e ativo, propondo ações de intervenção na prática a partir do desenvolvimento da investigação. A pesquisa foi realizada com alunos do terceiro ano do Ensino Médio Integrado, do Curso de Edificações, do Instituto Federal do Pará, durante as aulas de Geografia, no segundo semestre de 2019. Os resultados demonstraram que as temáticas gênero, raça e trabalho podem ser discutidas a partir dos conteúdos ministrados na disciplina, por meio de ricos diálogos com outras áreas do saber, no caso, com a História. A partir dessas informações, foram organizadas atividades interdisciplinares que proporcionaram amplos debates juntos aos alunos, ao conectar os conhecimentos produzidos pelas disciplinas. Essas atividades constituíram-se em sequências didáticas – produto educacional da pesquisa. Vislumbra-se nessas sequências didáticas uma prática educativa atenta à promoção de uma educação para o trabalho que oportunize a igualdade de acesso a todos, que não reitere desigualdades e promovam conexões com as diferentes áreas do conhecimento do Ensino Médio Integrado.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado, Interdisciplinaridade, Mulheres negras, Trabalho.

Abstract: *This article is the result of research carried out in the Graduate Program in Professional and Technological Education - PROFEPT, of the Federal Institute of Pará - Campus Belém, linked to the line of research Educational Practices in Professional and Technological Education. As an objective, it seeks to understand the relationships between work and black women from the interdisciplinary perspective between History and Geography in Integrated High School. The research has a qualitative character and will be constituted methodologically as action research, as it is a way of apprehending reality organized in a participatory*

¹ Mulher negra, paraense, Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Pará - UFPA (2018), Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA (2020). E-mail: brenda.cardoso.oliveira@hotmail.com

² Graduada em Geografia pela Universidade Federal do Pará (1997), mestra em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (2000) e doutora em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (2006). Atualmente é professor da Universidade do Estado do Pará e professor de geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). E-mail: ccatiamacedo@gmail.com

and active way, proposing intervention actions in practice from the development of the investigation. The research was carried out with students from the third year of Integrated High School, from the Building Course, from the Federal Institute of Pará, during Geography classes, in the second semester of 2019. The results showed that the themes of gender, race and work can be discussed from the contents taught in the discipline, through rich dialogues with other areas of knowledge, in this case, with History. Based on this information, interdisciplinary activities were organized that provided ample debates with students, by connecting the knowledge produced by the disciplines. These activities consisted of didactic sequences - educational product of the research. In these didactic sequences there is an educational practice attentive to the promotion of education for work that provides equal access to all, that does not reiterate inequalities and promote connections with the different areas of knowledge in Integrated High School.

Key-words: *Integrated High School, Interdisciplinarity, Black Women, Work.*

Introdução

No Brasil, as mulheres, principalmente as negras, ao longo de nossa história – em razão de sua relação direta com o trabalho manual, condição imposta pelos regimes patriarcal e escravista –, foram alocadas em processos de exclusão e discriminação que perduram até os dias de hoje. Mesmo com as mudanças políticas, econômicas e espaciais ocorridas no contexto brasileiro, desde a virada do século XIX para o século XX, no que tange à questão social, o quadro da desigualdade foi pouco alterado (SANTOS & CANUTO, 2017). A maioria das mulheres negras ainda se ocupa com as funções que exerciam no passado colonial. Aliadas aos processos de racismo, exclusão de direitos e discriminações, esta população é vista de maneira estereotipada, inferiorizada, não só pela cor, mas pelo lugar e trabalho que ainda exercem na sociedade atual.

Quando se reflete sobre as mulheres negras, os processos de exclusão e marginalização se multiplicam, fazendo com que suas vidas sejam múltiplamente violadas por serem mulheres, pela cor e pelos espaços que ocupam nos postos de trabalho. No entanto, a partir dos processos de luta e reivindicação política e social, essas mulheres ganham espaços de fala e representatividade, tendo sua relação com o trabalho não mais como um fardo ou uma chaga, mas como eixo ressignificador de poder e lugar de espaço na sociedade. Levar este debate ao Ensino Médio Integrado é dar voz a muitas meninas-mulheres silenciadas nos processos de violência e exclusão social. É promover espaços para representatividade.

Este debate também pressupõe que as disciplinas ministradas durante o curso promovam, além de um ensino técnico, possibilidades para uma formação crítica, histórica e social. Formação esta que possibilite ao aluno ter capacidade de refletir sobre o mundo do trabalho, suas concepções, contradições, sentidos e valores construídos ao longo do tempo pelas sociedades. Além de fazê-los compreender de que maneira as relações de poder ditam os papéis sociais dos indivíduos a ponto de alocá-los hierarquicamente numa estrutura.

Dito isso, espera-se com a presente pesquisa e com a proposta de intervenção, responder aos seguintes questionamentos: Como as disciplinas História e Geografia na Educação Profissional e Tecnológica podem refletir as relações entre mulheres negras e o trabalho de forma interdisciplinar? De que maneira os alunos podem compreender as relações historicamente produzidas entre trabalho, gênero e raça? Que mecanismos podem ser usados pelas disciplinas para a desconstrução de imagens, valores e estereótipos sobre o trabalho e os agentes socialmente envolvidos a ele, no caso, às mulheres negras, numa visão interdisciplinar?

O foco no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional para o debate dessas questões, se deu por ser uma etapa da escolaridade, que ao longo do tempo, além de preparar o aluno para construção de conhecimentos e saberes, também é voltado para a formação profissional. Neste sentido, é importante que os estudantes tenham uma visão ampla e crítica da história do trabalho no Brasil, e entender que, historicamente, ela está intimamente ligada as questões raciais, pois foi formada a partir de estruturas de poder de base patriarcal e colonial, que condicionou a trabalhos manuais forçados, a população negra, relegando-a a esta função na sociedade colonial.

Pensar estas relações, a partir das temáticas étnico racial e de gênero, é fundamental para a formação integral. Muito se avançou ao longo da década de 1990 nestas questões. O fôlego dado pela Constituinte de 1988 abriu espaço para as reivindicações dos movimentos sociais, dentre eles, o movimento negro, o movimento de mulheres, o coletivo de mulheres negras, os movimentos LGBT etc. Estes setores da sociedade fizeram ecoar suas demandas ao Estado, contribuindo para que elas chegassem às legislações e aos currículos escolares (JACOB; RODRIGUES; FALCÃO, 2015, p. 6)

Estas legislações e currículos, que se materializaram em 1997, trazem em seus conteúdos, no que corresponde à questão racial, a inclusão do tema transversal *Pluralidade Cultural*, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nos quais a questão da diversidade foi discutida numa perspectiva universalista de educação. Apesar de não adentrar explicitamente no tema da superação do racismo e da desigualdade racial, o debate pelo respeito ao outro, a partir da diferença, é um marco importante. Os PCNs abriram caminho, em 2003, para a promoção da Lei nº 10.639, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), incluindo o ensino de História da África e da Cultura Afrobrasileira nos currículos oficiais das escolas brasileiras. Em 2004, foram aprovados o Parecer CNE/ CP 03/2004 e a Resolução CNE/ CP/ 01/ 2004 que regulamentaram e instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais. Por conseguinte, em 2009, foi lançado pelo Ministro da Educação e pela Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (hoje extinta pelo atual governo), o Plano Nacional das referidas diretrizes. (GOMES, 2011, p. 115).

Em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação para as Relações Étnico Raciais é incorporada ao documento para o cumprimento dos trâmites da Lei nº 10.639/2003, sendo direcionada aos conteúdos relativos às áreas de Língua

Portuguesa, Artes, História, Geografia e Ciências. Entretanto, é na História que se concentra a maior parte das indicações dos conteúdos referentes às relações étnico raciais, refletindo suas ações a partir de conceitos como “formação dos povos”, “condições sociais”, “grupos migrantes”, “diversidade cultural” e “cidadania” (CARTH, 2018, p. 11). Na Geografia, a partir do raciocínio geográfico, procura-se estimular o reconhecimento da diversidade étnico racial, das diferenças dos grupos sociais, por meio de princípios éticos e como caminho para o combate ao preconceito e a violência (idem, p. 10).

No entanto, apesar de fomentar os debates nos conteúdos das disciplinas a partir do olhar positivo para questão étnico racial, a BNCC não consegue se aprofundar em questões como o racismo e o seu enfrentamento. Limita-se ao olhar superficial, universal e pacífico, a partir da ideia de diversidade e da diferença, não questionando os motivos crônicos das desigualdades históricas vividas por negros (as) e seus descendentes na sociedade brasileira. Apesar de mencionar conceitos importantes para o debate da temática, não é garantia que a questão racial seja trabalhada em profundidade (SILVA, 2018, p. 27 e 28).

Em relação ao debate sobre gênero nos contextos escolares da realidade brasileira, tivemos grandes avanços e, atualmente, muitos retrocessos. O período entre 1996 e meados de 2013, como já foi mencionado, foi profícuo no que tange ao contexto político brasileiro acerca de debates sobre o empoderamento feminino, discussões sobre igualdade de gênero, combate à discriminação sexual e à homofobia. Estes fatos foram substanciais ao ponto de reverberar nas diretrizes da educação (MONTEIRO; RIBEIRO, 2020, p. 9 e 10).

No entanto, a partir de 2014, uma linha conservadora, religiosa e fundamentalista se edificou nas bancadas do Congresso Nacional e terminou por atacar os avanços produzidos até então sobre a discussão de gênero e sexualidade nas escolas. Nesse mesmo ano, foi aprovado o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, sem promover o debate sobre as temáticas abordadas acima. Em 2015, essas bancadas conseguiram aprovar Planos de Educação Locais que não incluíam os debates sobre gênero e orientação sexual. Essa linha conservadora incidiu diretamente na construção e aprovação da versão final da BNCC, a qual também suprimiu os termos gênero e sexualidade de seus documentos.

Segundo a versão dessa ala conservadora, a qual é contrária à inserção dos debates sobre gênero e sexualidade nos contextos escolares, têm-se a ideia de que gênero, no sentido de construção social e cultural, não se sustenta, pois nega a “verdade natural/biológica” sobre as diferenças sexuais, podendo incidir negativamente sobre os jovens e os valores da família/sociedade/religiosidade. Seus seguidores evidenciam a organização de “ideologias de gênero”¹, articuladas até mesmo dentro das escolas. Seguindo seus direcionamentos, os professores devem passar a tratar de conteúdos sólidos, sem propagar “doutrinas” que prejudiquem “os valores familiares”, de manutenção do *status quo*. Essas ações constituem verdadeiros entraves para a

promoção de uma escola inclusiva, autônoma e de amplo acesso a conhecimentos importantes para a sociedade. (SANTOS; PEREIRA; SOARES, 2018, p. 8)

Sem o debate sobre a questão de gênero, mantém-se a naturalização e a propagação da violência e do feminicídio, do machismo, do sexismo, da misoginia, da discriminação e do preconceito. Dentro da escola, essa violência é manifestada por meio de agressões, xingamentos, constrangimentos, assédio moral ou físico, desrespeito à diversidade e às diferenças de todas as naturezas. É necessário que os diálogos com essa temática se façam abertos e reforçados, com intuito de promover uma educação que priorize o respeito aos direitos humanos, a busca por justiça e equidade e o combate a todas as formas de discriminação.

Apesar da BNCC ter suprimidos os termos “gênero” de seus documentos oficiais, a temática pode ser debatida e respaldada a partir de outros documentos em vigor da legislação educacional brasileira, como: os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Esses debates também podem sustentados pela Constituição Brasileira (1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e pela Lei Maria da Penha (2006). Logo, todas as formas de tentar impedir ou limitar esse debate serão consideradas inconstitucionais (DAHER, 2018).

Apesar de todos esses aparatos legais para a implementação das temáticas de gênero e raça nos estabelecimentos de ensino brasileiros, estas não podem ser um fim em si mesmas. É necessário problematizá-las dentro dos projetos político pedagógicos, na construção dos currículos, na formação de professores, nas mudanças de atitudes, nas metodologias, nas práticas pedagógicas, buscando outras formas de enxergar o processo de ensino e a concepção de educação.

Um novo olhar sobre a educação consiste em descolonizar os currículos (GOMES, 2012, p. 102), transpassá-los para além dos conteúdos específicos, trazendo temáticas que construam sentido aos alunos, as quais, durante muito tempo, foram negadas ou silenciadas dos contextos escolares. Para isso, a ampliação do diálogo entre os conhecimentos deve ser o caminho fundamental para a construção de uma educação integral, omnilateral e para todos.

Revisão de Literatura

EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL E OMNILATERAL: UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE A HISTORICIDADE DO PROCESSO EDUCATIVO

A educação, ao longo de sua história, constituiu-se a partir das relações de trocas de experiências diárias passadas de geração em geração pelas sociedades ao longo do tempo. A dinâmica e a produção da vida eram os “grandes mestres” do aprendizado nas relações humanas. Em *Costumes em Comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*, Thompson (1980, p. 17 e 18) deixa bem claro esta questão:

(...) O aprendizado, como iniciação em habilitações para adultos (...) serve como mecanismo de transmissão entre as gerações. A criança faz seu aprendizado

das tarefas caseiras primeiro junto à mãe ou avó (...). O mesmo acontece com os ofícios que não tem aprendizagem formal. Com a transmissão dessas técnicas particulares, dá-se igualmente a transmissão de experiências sociais ou da sabedoria comum da coletividade.

A partir das mudanças advindas com o processo das revoluções ao longo dos séculos XVII, XVIII e XIX – científica, burguesa e industrial –, no contexto europeu HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO (2010, p.70-71), também foram alteradas as técnicas produtivas e a forma de conceber o processo educativo. Com a valorização do conhecimento científico e o avanço industrial, era necessário o repasse dessas novas formas de entender o mundo. Nesse sentido, a sociedade deveria se adequar para fundamentar em seu seio esses novos aprendizados. Com a ascensão da classe burguesa em meio a essas transformações, esta torna-se detentora dos canais de produção social e, também, responsável pela transmissão de valores e costumes.

O ensino, voltado para uma formação humana, propedêutica, dá lugar às grandes áreas do conhecimento em voga: à matemática, à física, à química, entre outras disciplinas. A educação aos poucos torna-se bancária, reprodutivista e mantenedora das relações de desigualdades produzidas ao longo do tempo, o que determinou a dicotomia no acesso às instituições escolares. Desse modo, as classes que detinham a força produtiva tinham os recursos necessários para fazer investimentos na formação de seus filhos e acesso à educação formal, enquanto a maioria, dependia da sua força de trabalho, sem acessos aos meios produtivos, ficando aquém desse processo educacional, restando a seus filhos o início precoce em ofícios e atividades manuais como meios para subsistência.

No que tange ao contexto brasileiro, as reminiscências deixadas pelo passado escravista e a visão negativa sobre o trabalho, aliado a outras estruturas – que ditaram as hierarquias na sociedade brasileira (como o patriarcado e o racismo) –, durante muito tempo perpetuaram e intensificaram o processo de exclusão e discriminação dos sujeitos que esses sistemas inferiorizavam, como negros, mulheres, pobres e trabalhadores. Quando se interseccionam essas categorias – por exemplo a mulher negra, pobre e executora de trabalhos manuais e serviços –, os processos de marginalização social se multiplicavam.

Mesmo em meio às mudanças ocorridas no contexto brasileiro nos finais do século XIX e início do século XX – na política (fim do processo escravista -1888 / ascensão ao regime republicano-1889); no plano econômico (o desenvolvimento das forças produtivas, como crescimento industrial e junto com ele, as transformações no espaço – processos de urbanização e modernização das cidades) –, no que tange às estruturas sociais, elas pouco se alteraram, mantendo-se as hierarquias baseadas na classe, no gênero e na raça.

Essas hierarquias também se reproduziram no contexto educativo, já que a maioria dos filhos dos trabalhadores eram frutos do desmantelamento do sistema escravista. Ao serem inseridos precocemente no sistema capitalista, estes sujeitos tiveram que vender sua força de trabalho para sobreviver, ocasionando uma formação alijada aos serviços laborais diários. Posteriormente, devido à grande quantidade de

crianças, jovens e adultos “sem ocupação”, foram criados os Liceus de Ofícios, destinados aos indivíduos deixados de fora do processo de desenvolvimento educacional e produtivo BEZERRA (2013, p. 19).

Dessa forma, reproduziu-se no Brasil o modelo educativo europeu, o qual geriu uma formação dicotômica, em que o conhecimento intelectual serviria para edificar os futuros chefes da nação, enquanto o conhecimento manual, já visto de forma negativa e atrelado ao passado escravista e doloroso, seria destinado aos filhos e descendentes dos excluídos e explorados. Ciavatta, Frigotto e Ramos (2012, p. 32) comentam esta questão:

Outro aspecto que permaneceu foi a dualidade entre a formação propedêutica e humanística geral, voltada para os filhos da elite e preparatória para o ingresso no ensino superior, e uma formação instrumental, de caráter formalmente técnico operativo, voltado para os filhos dos trabalhadores e preocupada com as necessidades imediatas do mercado de trabalho. Este dualismo resultou do enraizamento, na sociedade brasileira, de uma mentalidade brasileira, produzida por séculos de escravismo e discriminação do trabalho manual.

Essa dinâmica seguiu-se ao longo do tempo e, especificamente nas décadas de 60 e 70 dos anos 1990, durante as quais foram instituídos modelos educacionais centrados em competências que formavam indivíduos e futuros trabalhadores “aptos” para determinadas funções, não sendo requerida uma formação geral em si, pois acreditava-se que os conhecimentos manual e técnico seriam “suficientes” para satisfazer o mercado de trabalho. Em meio às diferentes demandas e tarefas exigidas na produção, buscou-se edificar um ensino que formasse o trabalhador multifacetado, o qual dominasse rapidamente diferentes técnicas e informações, imprescindíveis para poder atender à dinâmica capitalista de forma eficiente. Nesse momento, instituiu-se um ensino essencialmente mercadológico.

Em contraponto ao modelo capitalista de educação, o qual servia aos interesses do mercado, em meados dos anos de 1980, por meio de debates acirrados, principalmente dos setores da Pedagogia Histórico Crítica, propôs-se a efetivação de um Currículo Integrado, para fundamentar um tipo de educação baseada na formação integrada, a qual viesse a superar a tradicional dicotomia entre conhecimento técnico e humanístico.

Essa formação seria responsável por proporcionar conhecimentos que dessem conta de problematizar a realidade e a conjuntura social, em que os alunos pudessem refletir acerca das estruturas que lapidaram as hierarquias e as contradições e, a partir de então, repensassem seu papel no meio produtivo. Entender por que, para que e para quem produzem materialmente, e neste sentido; renovar sua percepção sobre o trabalho, no que tange não mais a exploração, mas um meio para a transformação de suas vidas.

Ou seja, promover um ensino que assuma “(...) a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na

iniciativa" (GRAMSCI, 2001, p. 36 apud ESTRELA, 2017, p. 10137). Um dos pilares para a materialização dessa concepção de ensino é a interdisciplinaridade.

A INTERDISCIPLINARIDADE COMO MEIO PARA UM ENSINO INTEGRADOR

Segundo Juarez Thielsen (2008) a interdisciplinaridade surge no contexto da segunda metade do século passado com o objetivo de suprir a carência que surge nos campos das ciências humanas e mesmo do processo educativo: romper com a separação dos conhecimentos, tão marcantes no processo de formação das ciências e ao longo da tradição científica, frutos da visão de mundo mecanicista e positivista, que estabelecia a pormenorização, a especialização, o decantamento do conhecimento para sua melhor análise e estudo.

Para Ivani Fazenda (1979), a interdisciplinaridade é antes de tudo uma atitude, uma postura diferenciada diante do que está sendo estudado, mas que não se impõe ao ponto de desprezar as particularidades de outros vetores. Desse modo, por mais que exista um eixo direcionador principal para o processo interdisciplinar, o mesmo não prevê que alguma área do conhecimento envolvida na relação esteja apta a tê-lo. Para a autora, o que se pretende no processo de interdisciplinaridade é valorizar a contribuição material de diferentes aportes teóricos de maneira igual e relacional, excluindo a ideia de uma ciência suprema que detêm todos os saberes fundamentais para si.

A partir desta análise, é possível compreender que uma atitude interdisciplinar no processo educativo promove o rompimento da fragmentação dos saberes, quebrando a rigidez disciplinar enraizada em muitos currículos, as quais ainda enxergam o conhecimento de forma separada e compartimentada. Sendo assim, a interdisciplinaridade contribui para a promoção de um conhecimento integrador entre as disciplinas, fazendo com que os alunos, a partir de diferentes pontos de vista, possam refletir acerca das relações entre as elas.

Essas relações podem se estabelecer entre as diferentes áreas do conhecimento. No caso das Ciências Humanas, responsáveis pelo questionamento das ações do ser humano na realidade, estas podem ser percebidas tanto na História quanto na Geografia. Segundo o historiador Marc Bloch (2001, p. 55), "a História é a ciência dos homens no tempo". Em pormenores, é a ciência que vai compreender as ações humanas na temporalidade. Estas ações vão acontecer em determinados espaços onde os homens vão produzir suas relações de vida e subsistência, e são nestas relações que consiste no cerne do debruçar do pensamento científico geográfico. Sendo assim, as duas ciências possuem o mesmo objeto de estudo: o homem e a sociedade.

Geografia e História também possuem um papel primordial para a leitura e compreensão de mundo dos sujeitos, a partir de diferentes dimensões, e de diversos pontos de vista, por exemplo: político, social, cultural, econômico, regional, e assim por diante; favorecendo a problematização das ações dos homens e ajudando a refletir sobre seus efeitos, a partir das mudanças dos períodos e da transformação dos espaços

geográficos. Neste sentido, Pena, Raimundo, Vasconcelos & Sampaio (2015, p. 8) corroboram com a questão:

Desse modo, a interdisciplinaridade que envolve a Geografia e a História pode possibilitar melhor avaliação das ações dos homens em sociedade, entre si e com a natureza, bem como suas consequências em diferentes espaços e tempos. Os estudantes podem construir referenciais que possibilitem a participação em questões sociais, políticas, econômicas e ambientais dentro da atualidade. A compreensão de passado, presente e futuro é fundamental, fazendo com que os alunos ampliem e aperfeiçoem os seus conhecimentos históricos e geográficos.

No que corresponde ao Ensino Médio Integrado, essas duas ciências juntas podem aumentar o leque de possibilidades de análises sobre determinado assunto ou questão, integrando informações, relacionando fatos, a partir da compreensão acerca das mudanças e transformações na vida, na cultura e no espaço social dos homens; e isso não deve ocorrer de forma separada ou desagregada das suas práticas. Sendo assim, a promoção da proposta interdisciplinar entre as duas áreas do conhecimento é um caminho fértil para se chegar a um ensino que tenha como pilar a educação integral. Outro caminho viável para pensar e fortalecer uma formação integrada, omnilateral, é refletir sobre o trabalho como princípio educativo.

UMA EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO: O RETORNO PARA O PRINCÍPIO EDUCATIVO

Ao longo do tempo, nas diferentes sociedades, a categoria “trabalho” angariou diferentes sentidos e usos (FRIGOTTO, 2009). No contexto estrutural brasileiro, tradicionalmente, esta categoria foi vista de forma negativa e inferior, relegada a subalternos e escravos. Posteriormente, dentro do modo de produção capitalista, o termo ganha sentido de exploração, de dor, de penar. Em contraponto a isso, propõe-se o retorno ao seu princípio ontológico, de criação e produção da vida material, como símbolo da existência humana, a partir do viés educativo.

A educação, ao longo de sua história estava relacionada à perpetuação da vida, a partir da experiência prática produtiva. Os homens aprendiam a partir da sua relação direta com a produção material e, assim, perpetuavam sua existência. Logo, podemos afirmar que o princípio educativo também está inserido no cerne do trabalho. Saviani (2007, p. 154) reflete essa questão:

[...] a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, como a origem do homem mesmo.

Resgatar a compreensão do trabalho como princípio educativo é evidenciar que este processo é fundamental para existência humana – no sentido de produção material da vida e ao mesmo tempo, do educar-se nela. Ao pensarmos deste modo, um está

imbricado no outro. Segundo Gramsci *apud* Drabach (2018), esta forma de conceber a categoria trabalho é fundamental para pensar a sociabilidade humana, pois se trata do modo pelo qual os indivíduos se inserem no meio social. Assim, o autor defende uma escola unitária, que vislumbra tanto a formação intelectual como o trabalho, a partir das condições e do tempo natural dos sujeitos, para que possam alcançar a maturidade intelectual tão almejada. Para se chegar a este modelo de escola, torna-se necessário compreender que a formação deve atender a todas as necessidades do indivíduo, o que corresponde a uma formação intelectual e de aprendizagem prática da vida a partir da produção material. Neste sentido, Ramos (2008, p. 7-8) é enfática:

(...) Compreender assim o trabalho – isto é, como meio social de produção da existência possibilita compreender que, para que a humanidade exista todos têm que trabalhar. E se alguns não o fazem, é porque vivem da exploração do trabalho dos outros. Ter o trabalho como princípio educativo na educação básica, portanto, impede que crianças, adolescentes e jovens naturalizem a condição de exploração em que vivemos e que não se formem, assim, “mamíferos de luxo”, isto é, homens e mulheres que, por viverem da exploração do trabalho dos outros deixam de exercer aquilo que lhes conferem ontologicamente a condição de seres humanos, a capacidade de produzir social e coletivamente sua existência.

Compreender assim, as relações entre trabalho e educação é pensar em outras categorias que também construíram relações com cada uma destas áreas, as quais, dependendo do contexto, vão ditar ou direcionar a vida dos sujeitos das mais diversas maneiras. No caso brasileiro, em que as relações trabalhistas foram atreladas ao escravismo e ao patriarcado, o trabalho será visto de forma inferiorizada e negativa, tal como os sujeitos que produzem tais relações – mulheres e homens negros. Agregaram-se a isso outros mecanismos que também ditavam a inferiorização e a marginalização, como o sexismo e o racismo, relegando esses sujeitos à exclusão social. Nesse sentido, é importante compreender as relações entre as categorias trabalho, gênero e raça, e o seu debate no Ensino Médio Integrado.

REFLEXÕES SOBRE TRABALHO, GÊNERO E RAÇA: A IMPORTÂNCIA DESTE DEBATE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Pensar as categorias gênero e raça a partir das suas relações com o trabalho significa refletir que estas representações estão profundamente marcadas na sociedade brasileira por concepções e estereótipos construídos culturalmente, na medida em que se estruturaram pelas relações de poder. Santos, Diogo & Shucman (2014, p. 18) evidenciam a questão:

Raça e gênero, categorias sociológicas, são essenciais para a compreensão das relações sociais cotidianas. As ideias de raça e gênero estão presentes em diferentes experiências da vida social: nas distribuições de recursos e poder, nas experiências subjetivas, nas identidades coletivas, nas formas culturais e nos sistemas de significação (...).

Essas categorias, ao se interseccionarem, produziram concepções sobre o trabalho, a partir da articulação social hierárquica fundada no patriarcalismo, sexismo e

racismo. Assim, desde o contexto colonial brasileiro, os privilégios sociais são organizados com base nas funções que cada indivíduo exerce na sociedade: o homem branco português – provedor da família – possui funções superiores; a mulher branca – responsável pelas funções de cuidado da família e do lar (vista como inferior/sexo frágil); e a mulher negra – tendo em vista a relação com a escravidão –, é direcionada a funções laborais, maternas e até mesmo sexuais.

A mulher negra, pela sua relação direta com o trabalho manual, visto como inferior, passou por inúmeros processos de exclusão, discriminação e preconceitos. Logo, para a sociedade colonial e durante séculos, ser mulher, negra e trabalhar era tornar-se um indivíduo triplamente inferiorizado. Esta estrutura ainda reverbera na sociedade brasileira atual, no sentido de naturalizar as representações sociais e os lugares que os sujeitos ocupam no contexto social, fazendo com que os indivíduos enxerguem uns aos outros de maneira diferenciada e organizada hierarquicamente, exercendo as mesmas funções que tinham no passado colonial. Essa permanência de mentalidade marca profundamente a intolerância e a manutenção das desigualdades. Em relação a esta discussão, Alencar (2015, p. 98) evidencia que:

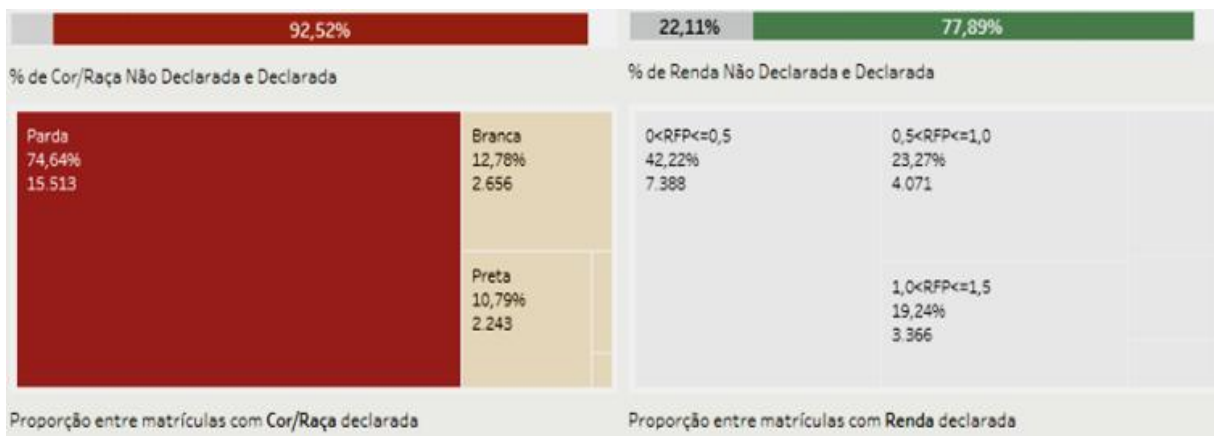
Tanto a população negra quanto a mulher negra foram historicamente marcados por representações vinculadas à violência simbólica, e por um conjunto de exclusões e negativas de direitos nos mais diversos âmbitos da vida em sociedade, (...). Conclui-se que existe uma tendência geral em aceitar que há um nível de desigualdade natural que reflete diferenças nas habilidades, nas aptidões ou nas opções pessoais. No entanto, a presença de estruturas hierárquicas tende a perpetuar a dominação sobre alguns grupos sociais, o que produz, por consequência, desigualdades nas oportunidades (...) para mulheres e negros.

Assim, as discriminações de gênero (sexismo), de raça (racismo) e, posteriormente, as de classe, com a manutenção do sistema capitalista, são latentes e agem em conjunto para que mulheres negras tenham suas vidas, corpos e mentes influenciados de maneira negativa e perversa, relegando-as à inferioridade e à subalternidade. Desse modo, passam a ser símbolo de um conjunto de discriminações, nos quais operam tendo em vista a produção de obstáculos para a ascensão desta mulher na sociedade. Esse tipo de discriminação caminha de maneira interseccional, na qual diferentes opressões se cruzam, indo além de uma sobreposição de sistemas de opressão, e que se organizam de formas múltiplas visando a reprodução das desigualdades sociais (AMARAL, 2011).

E se relacionarmos essas questões à categoria trabalho? Elas, por conseguinte, tornam-se ainda mais evidentes, na medida em que as práticas discriminatórias ganham espaço nas relações trabalhistas, já marcadas pelas contradições de classe. Tais práticas materializam-se em uma grande parcela dessas mulheres relegadas a postos de trabalho insalubres, de baixa remuneração, ou mesmo às grandes filas do desemprego. São indivíduos multiplamente excluídos pela sua condição: mulher, negra, e por exercer trabalhos manuais. Isso posto, têm dificuldades de se desenvolver socialmente e grande parte de seus direitos como cidadãs brasileiras são negados, como, por exemplo, uma vida digna, saúde e educação de qualidade e direito a um bom emprego. São essas

mulheres que mais sofrem as diversas formas de violência física, simbólica, cultural e histórica, ao ponto de nem sequer serem reconhecidas pela historiografia oficial como sujeitos atuantes e de transformação da realidade na qual a sociedade brasileira perpassou.

Este debate é imprescindível dentro do Ensino Médio Integrado. Segundo o *Relatório de Gestão do Exercício de 2018 do IFPA* (2019, p. 52-53), que coletou o perfil socioeconômico do corpo discente, a partir da quantidade de matrículas por cor/raça e pela faixa de renda familiar *per capita* declarada e não declaradas, obtivemos as



seguintes informações descritas conforme mostra a Figura 1, 2 e 3:

Figura 1 - Quantidade e percentual de matrículas por cor/raça (declarada e não declarada) e faixa de renda familiar *per capita* (declarada e não declarada).

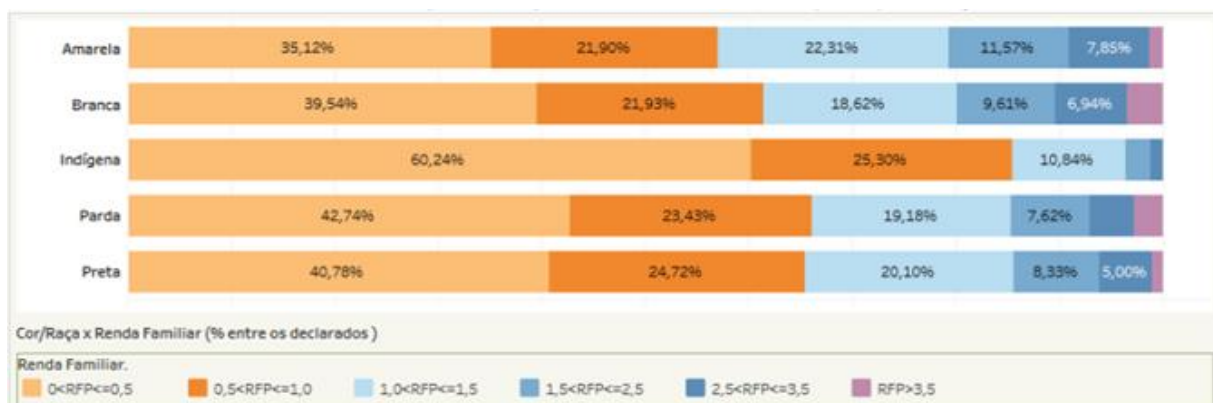


Figura 2 - Percentual de matrículas por cor/raça e faixa de renda familiar *per capita*, conjuntamente, em 2018.

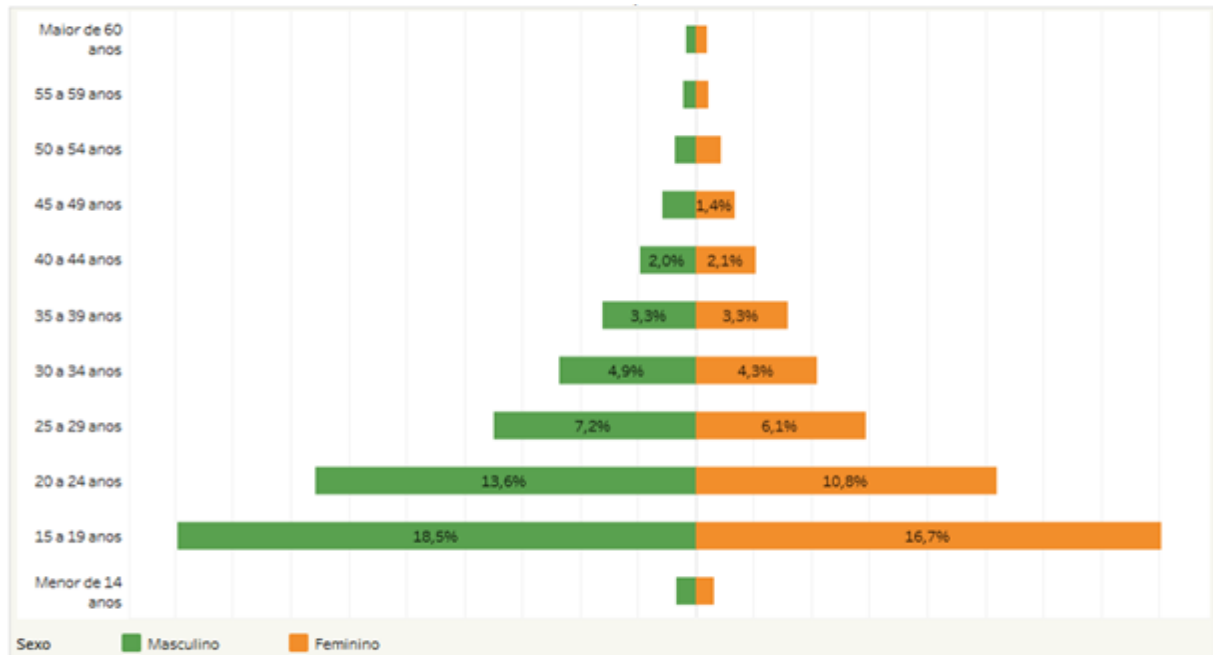


Figura 3 - Percentual de matrículas por faixa etária e sexo, 2018.

A partir dos gráficos acima, é possível observar que o perfil dos discentes do IFPA, em sua maioria, se faz de pessoas pardas, de baixa renda, com renda *per capita* de até 1,5 salários mínimos, nas faixas etárias entre 15 e 29 anos, com ligeira proporção superior de homens. Logo, é imprescindível levar o debate sobre as categorias de raça, gênero e trabalho para os discentes, já que muitos são filhos e filhas de trabalhadores negros(as), os quais desconhecem a origem dos processos excludentes que passaram durante a vida, os motivos que geraram as dificuldades de acesso a direitos e a necessidade de inserir-se rapidamente ao mercado de trabalho para complemento no sustento familiar. Muitos discentes desconhecem suas raízes afrocêntricas; as lutas e os desafios para homens e, principalmente, para mulheres negras em criar espaços de fala e poder, e melhores oportunidades no meio produtivo.

Sendo assim, os espaços de Educação Tecnológica Integrada podem ser pensados como locais de resgate da representatividade de identidades negras. Visto que, além de promover uma educação para o trabalho e proporcionar um ensino inclusivo, são canais para que os alunos e, principalmente, as alunas, resgatem seus lugares de fala, construam representações positivas de si e seus corpos, combatam estruturas que ainda reproduzem o racismo, o sexismo e o machismo. A partir desse debate, os próximos passos seriam discutir e propor políticas de ingresso e permanência da população e das mulheres negras nos mais diversos cursos; como os cursos técnicos, voltados a áreas de engenharia e/ou exatas.

Para que os objetivos propostos por este trabalho sejam alcançados, se faz necessário levar a discussão dessas temáticas aos Institutos Federais de Ensino Integrado, a partir de práticas educativas integradoras que deem conta de dialogar com os diferentes saberes.

Métodos

Na busca por uma educação para o trabalho que oportunize igualdade a todos os indivíduos de acesso a uma educação de qualidade, integral, omnilateral; e forneça mecanismos práticos de superação das contradições, por meio do diálogo com as diferentes áreas do conhecimento, foi produzido o projeto de pesquisa intitulado “*Ensino de História na EPT: um olhar interdisciplinar sobre trabalho na perspectiva de gênero e raça*”, desenvolvido na turma de terceiro ano do Ensino Médio Integrado do curso de Edificações, no Instituto Federal do Pará – IFPA – CAMPUS Belém.

A pesquisa tem caráter qualitativo e se constituirá metodologicamente como pesquisa-ação. Segundo David Tripp (2005, p. 447), a pesquisa-ação “é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática.” Logo, é uma forma de apreensão da realidade organizada de modo participante e ativo, propondo ações de intervenção na prática a partir do desenvolvimento da investigação.

A pesquisa foi realizada com alunos do terceiro ano do Ensino Médio Integrado, do Curso de Edificações, do Instituto Federal do Pará, durante as aulas de Geografia, no segundo semestre de 2019. Os resultados demonstraram que as temáticas gênero, raça e trabalho podem ser discutidas a partir dos conteúdos ministrados na disciplina, por meio de ricos diálogos com outras áreas do saber, no caso, com a História. A partir dessas informações, foram organizadas atividades interdisciplinares que proporcionaram amplo debate juntos aos alunos, ao conectar os conhecimentos produzidos pelas disciplinas às relações feitas por essas temáticas. Essas atividades constituíram-se em sequências didáticas – produto educacional da pesquisa, nas quais vislumbra-se uma prática educativa atenta à promoção de uma educação para o trabalho que oportunize a igualdade de acesso a todos, que não reitere desigualdades e promova conexões com as diferentes áreas do conhecimento do Ensino Médio Integrado.

O curso em Edificações é ofertado nas modalidades Integrado ao Ensino Médio, Subsequente e PROEJA, e tem como objetivo formar profissionais técnicos capacitados no estudo e desenvolvimento de projetos e na promoção de pesquisas tecnológicas na área de edificações. A turma é composta por dezenove alunos, distribuídos de forma quantitativa desta maneira: dez do sexo masculino e nove do sexo feminino, em que a maioria tem faixa etária de dezessete anos. No contato com os alunos, soubemos que estes são provenientes dos mais diversos bairros de Belém e Ananindeua, incluindo o distrito de Mosqueiro. Muitos permanecem a maior parte do dia no Instituto, em função da matriz curricular ser extensa, composta pelas disciplinas correspondente ao último ano (possuem nove disciplinas propedêuticas e 14 técnicas), tendo 67 horas de carga horária para as disciplinas História e Geografia, conforme o relato do discente (A1).

A opção pelo curso ocorreu, para alguns, como forma de preparação mais rápida para o mercado de trabalho, para outros, devido à “fama” da qualidade dos cursos oferecidos pelos Instituto Federal do Pará e outros; e também enquanto via de acesso ao ensino médio atrelado a uma formação profissional. Do conjunto dos alunos presentes na turma, a maioria sonha com ingresso nas universidades públicas. A turma possui composição variada: a presença de mulheres no curso é expressiva; já no que corresponde à questão racial: a maioria dos alunos, entre meninos e meninas, se considera branco, seguida de seis alunos – três meninos e três meninas – que se consideram pardos (as). Alguns não quiseram se posicionar a respeito.

A realização da pesquisa ocorreu a partir de três etapas: a Primeira Etapa foi feita a partir da observação participante, do envolvimento com a turma e com sua discente responsável. Por meio destas observações, foram identificados os métodos que a professora utiliza para ministrar a disciplina: aula expositiva e com poucas intervenções dos alunos em relação ao conteúdo. Há poucos diálogos com outros conhecimentos que estejam relacionados aos temas vistos durante aulas.

Na Geografia, a questão racial não aparece contemplada de fato, o enfoque se dá na realidade circundante. No entanto, outras categorias podem ser usadas para pensar esta realidade, ampliando o debate, por exemplo: refletir junto aos alunos como se desenvolveu o espaço brasileiro a partir da chegada forçada dos africanos no Brasil, e como estes o modificaram; quais as influências do povo africano na sociedade brasileira; quais eram as relações de trabalho produzidas; quais eram os espaços do povo africano antes de adentrar ao território brasileiro; o papel das mulheres negras – quais suas funções na produção e no desenvolvimento brasileiro ontem e hoje? Questionamentos esses que podem ser feitos durante as aulas, a partir do ponto de vista da questão racial e dos debates sobre gênero.

A Segunda Etapa se deu pela análise dos dados observados em campo, pelo levantamento de informações secundárias sobre o curso e pela construção da proposta de intervenção. A coleta de dados foi feita a partir dos registros de observação, dos diálogos feitos com a turma e com a professora, e da pesquisa de documentos sobre os componentes curriculares do Curso de Edificações. Ao refletirmos sobre estes itens, chamou-nos a atenção o tímido debate acerca de outras temáticas, para além das especificidades do conteúdo. Quando se trata do tema de gênero aliado à questão racial, ou seja, da importância histórica e representativa das mulheres negras a partir das suas relações com o trabalho, esse debate se desvaneia ainda mais.

Esta inquietação impulsionou a Terceira Etapa da pesquisa, a qual culminou na elaboração do produto educacional. Este que se constituiu na formação das sequências didáticas interdisciplinares a partir da dinâmica de oficinas, tendo como temática o *mundo do trabalho e as mulheres negras*.

Segundo Zabala (1998, p.18), sequências didáticas seriam “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos

educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.”

A sequência didática, de acordo com o autor, tem como finalidade primordial a promoção de novos modelos que possibilitem melhora na atuação do professor em sala de aula, em razão do entendimento mais intrínseco das variáveis que agem diretamente no processo de aprendizagem dos alunos. Neste sentido, se faz primordial promover atividades conectadas entre si, que ajudem os alunos a construir relações com base em diferentes pontos vista, os possibilitando abranger o conteúdo abordado e conectar os saberes aprendidos à vida prática.

Nas atividades sequenciadas produzidas foram utilizados recursos metodológicos como: o documentário, rodas de conversas, amostra de pinturas, *feedbacks* etc. Outro recurso utilizado foi uma nova postura didática: ouvir e refletir junto aos discentes sobre questões propostas na sala de aula, a partir da interrelação dos conteúdos de História e Geografia. Por meio desta dinâmica, questionou-se as relações históricas entre as mulheres negras e o trabalho manual, de que maneira afetou suas vidas, a ponto de produzir discriminações e exclusões de direitos. A partir destes questionamentos, propôs-se pensar junto com os alunos formas de luta, resistência e ressignificação dessas relações, não mais atreladas ao passado escravista, mas como meios de empoderamento e inserção social dessas mulheres. As sequências didáticas propostas foram consolidadas a partir das seguintes etapas:

A **primeira oficina**, ocorreu no dia doze de junho de 2019, após a aula de Geografia sobre o processo de industrialização brasileira. Partindo desse contexto, foi mostrado para os alunos o documentário: *A Cor do Trabalho* (produção da Secretaria de Trabalho, Emprego, Renda e Esporte da Bahia – SETRE, com direção de Antônio Olavo, produzido em 12 de dezembro de 2014 – link: <https://youtu.be/4z6uzuCjftc>), que discorre sobre a concepção de trabalho no Brasil, as mudanças políticas, econômicas e sociais – o processo de industrialização brasileira e a mudanças dos centros urbanos – e a relação entre trabalho e a população negra, em especial as mulheres negras;

Após assistir ao documentário, foi organizado junto aos alunos uma **roda de conversa** para debater os pontos que mais chamaram a atenção no vídeo. Depois do debate, os alunos fizeram a seguinte atividade: *“A partir das discussões feitas em sala sobre o documentário A Cor do Trabalho e das aulas sobre o processo de industrialização brasileira, produza um texto no qual você relacione de que maneira o modo de conceber historicamente o trabalho afetou a sociedade brasileira – no seu processo de desenvolvimento, na mudança dos espaços sociais e na vida das pessoas, principalmente das mulheres negras”*. As atividades foram recolhidas para análises.

A **segunda oficina** foi realizada no dia 28 de agosto de 2019. Com base no debate sobre regiões brasileiras na aula de Geografia. Foi mostrado aos alunos a tela do artista Henry Chamberlain, *Quitadeiras da Lapa (1819 – 1820)*; a litografia de Léon Palliere, *Um Mercado em Bahia (1865)*; e as telas da artista Antonieta Santos Feio, *A Vendedora de Cheiro (1947)* e *A vendedora de Tacacá (1937)*. Foi informado a eles que após o decreto

da Lei Áurea e a mudança do sistema político e econômico (período republicano/sistema capitalista), a população negra continuou excluída do processo de cidadania e inclusão de direitos, entre eles, o trabalho formal. Mas esta população, principalmente às mulheres negras, durante os séculos XVII, XVIII e XIX, criou mecanismos de sobrevivência e trabalho. Em cada região utilizaram diferentes estratégias, como: a venda de produtos regionais fabricados a partir dos saberes ancestrais africanos e indígenas (no Rio de Janeiro, os quitutes; na Bahia, o acarajé, o vatapá; e no Pará, o tacacá e o cheiro verde); e o uso de roupas e acessórios característicos de cada região, evidenciando as influências étnicas, sociais e culturais.

Após este debate com discentes, foi feita uma atividade na qual continha as seguintes tarefas: observar atentamente as obras acima referidas, identificar as personagens e os elementos com detalhes e responder às seguintes perguntas: *que elementos que os artistas trazem nas pinturas que evidenciam a relação das mulheres negras com o trabalho em cada região (Sudeste, Nordeste, Norte)?; A partir do que se foi debatido em sala sobre a questão do trabalho no Brasil e suas relações, como as pinturas de Antonieta Feio podem nos ajudar a pensar a relação entre trabalho e mulheres negras na Amazônia?*

Em outro momento, a professora da turma, como forma de avaliação (a partir dos saberes produzidos nas aulas e interligados pelas oficinas), pediu aos alunos a produção de uma redação intitulada “Mulheres Negras e o Mercado de Trabalho”. Todas as atividades foram recolhidas para análise. Após as oficinas e a produção do texto avaliativo, foram realizadas *entrevistas* com os alunos via aplicativo *WhatsApp*, na quais se pode verificar as impressões destes sobre as oficinas, a temática, a questão metodológica, a produção de aulas interdisciplinares – no ensino da Geografia a partir do olhar da História e como contribuiu para seus aprendizados. Foram feitas, também, outras perguntas como complemento da atividade, a saber: *Como você viu a aproximação entre História e Geografia nas oficinas? Qual a importância da discussão sobre mulheres negras e o trabalho a partir das oficinas? Qual a importância do debate sobre mulheres negras e o trabalho no curso de Edificações?*

Resultados e discussões

A partir das atividades sequenciadas, foi possível discutir pontos importantes com os discentes sobre as relações entre mulheres negras e o trabalho. Após observação e análise desses, percebemos que eles partiram dos seguintes eixos: a categoria trabalho; as mudanças ocorridas no contexto socioespacial brasileiro na virada do século XIX/XX; as mulheres negras; o mercado de trabalho; os movimentos sociais em prol da população negra; e as políticas públicas afirmativas. Durante as oficinas os discentes destacaram alguns pontos importantes:

a) sobre o trabalho:

“O trabalho é a atividade por meio da qual o ser humano produz sua própria existência. A ideia não é que o ser humano viva em função do trabalho, mas é por meio dele que produz

os meios para se manter vivo. Dito isto, o impacto do trabalho e do seu conceito exercem grande influência na construção do sujeito.” (A.1)

“Historicamente, a partir do processo de colonização e constituição posterior de uma sociedade brasileira, o trabalho braçal, ato de produção básica de subsistência é tido como algo ruim. Aquele que trabalha no Brasil colonial é extremamente menosprezado, diminuído e num futuro liberto, porém continuamente, marginalizado e oprimido.” (A.2)

“O conceito de trabalho foi definido ao longo do tempo na sociedade brasileira de forma fragmentada entre os trabalhadores considerados “bons” e/ou “ruins”. (A.3)

Fica evidente, na fala do aluno A1, a percepção de um dos sentidos que a categoria trabalho possui: o princípio ontológico de manutenção da vida e da própria existência da espécie. Sem a produção material da vida, o homem não consegue desenvolver artifícios, tecnologias, técnicas, a fim de garantir a sua subsistência e se manter em sociedade. Nesse sentido, a fala do estudante segue a linha de pensamento de Saviani (2007, p. 154), quando o autor evidencia o sentido que o trabalho assume na essência humana:

(...) Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem, não é uma dádiva divina ou natural, não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um efeito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico.

Este sentido muda, no momento em que os alunos compreendem o processo de formação da sociedade brasileira, na qual o trabalho é visto de forma “fragmentada”, ou seja, acaba sendo exercido de forma desigual, como foi observada na fala do aluno A2. Na colonização, o trabalho manual tem sentido negativo e opressor, e é visto como algo inferior. Tal qual a ele, são as pessoas responsáveis pelas atividades laborais. Estas eram vistas e tratadas de maneira inferior. No contexto da divisão social brasileira colonial, o negro era o responsável pelos trabalhos manuais, com o intuito de sustentar a sociedade a partir do trabalho escravo. Na obra *Para uma História do Negro no Brasil* (1988, p. 50), produzida pela *Biblioteca Nacional* comenta-se a seguinte questão:

(...) na sociedade escravista (colonial) foram destinados (os negros) aos serviços braçais nas cidades – os “serviços de negros” – e a economia de subsistência, junto com os brancos pobres, nas roças e fazendas. Na cidade ou no campo, eles foram, em sua maioria, “marginalizados”, ficando sujeitos, por isso, juntamente com o resto da população pobre e insatisfeita, à criminalidade, à prostituição, ao alcoolismo e, daí, à rejeição social.

Mesmo com as mudanças na sociedade e no processo de desenvolvimento brasileiro nos finais do século XIX e início do XX – fim da escravidão (1888), alteração do regime político para o regime republicano (1889) –, as estruturas sociais permanecem. A população negra não consegue se desfazer das amarras do estigma da escravidão e de sua relação de opressão com o trabalho. Aliado a isso, as reminiscências do patriarcado, do racismo, do sexismo, a exclusão e a desigualdade no contexto social brasileiro vão

separar os indivíduos pela cor, sexo e pelas relações – diretas ou não – com o trabalho. Neste contexto, as mulheres negras foram afetadas de maneira substancial. Corroborando com esse debate, os discentes sintetizam e explicitam suas perspectivas com relação a:

b) mulheres negras e o trabalho:

“A grande maioria das mulheres negras no Brasil hoje são pertencentes a classe pobre e sem nenhuma perspectiva de vida, servindo aos brancos que quase sempre ocupam cargos de poder, e acima de tudo sofrendo com o preconceito por serem negras.” (A.4)

“(...). Ainda há o caso das mulheres negras que sofrem tanto o preconceito racial como o de gênero, sendo esquecidas mais ainda. Todas essas pessoas inclusive, estão sujeitas à violência pela irracionalidade e imoralidade de primitivos. (...)” (A.5)

“O que torna a mulher negra como símbolo de pura resistência, que mesmo estando subjogadas, oprimida e rebaixada, se ergue na coletividade, no empreendedorismo e na luta diária contra um sistema branco e opressor.” (A.6)

A partir dessas assertivas e dos debates feitos nas oficinas, os alunos refletem sobre a condição das mulheres negras e seus processos de exclusão, marginalização, bem como acerca do papel que exercem na estrutura de classes da realidade brasileira: *“a grande maioria das mulheres negras no Brasil são pertencentes a classe pobre e sem nenhuma perspectiva de vida (A4)”*.

Apesar de este quadro está em constante mudança, em razão do protagonismo dos movimentos de mulheres negras, das ONGs voltadas a sua proteção e acolhimento, da luta constante contra o racismo, o sexismo e as desigualdades, as contradições de classe ainda são latentes. Essas mulheres ainda ocupam funções na sociedade que aludem ao passado escravista, como empregadas domésticas, amas de leite ou mesmo vítimas da hipersexualidade a qual foram relegadas. Ainda são elas que mais sentem a pobreza e a exclusão, como evidencia NASCIMENTO, 1976, apud HEILBORN, ARAÚJO & BARRETO (2010, p. 190):

Seu papel como trabalhadora, a grosso modo, não muda muito. As sobrevivências patriarcais na sociedade brasileira fazem com que ela seja recrutada e assuma empregos domésticos, em menor grau na indústria de transformação, nas áreas urbanas e que permaneça como trabalhadora nas áreas rurais. Podemos acrescentar, no entanto, ao que expusemos acima, que estas sobrevivências ou resíduos do escravagismo, se superpõem aos mecanismos atuais de manutenção de privilégios por parte do grupo dominante.

Os autores também tocam numa questão bastante complexa e histórica, que atinge a maioria das mulheres negras: são elas que sentem na e pela pele, as consequências do preconceito racial e de gênero e a intensidade deles imbricado nas contradições de classe e geração. Agindo juntos, de maneira interseccional, o racismo e o sexismo evidenciam sua perversidade, atingem de forma direta a vida das mulheres

negras, produzindo resistências e dificuldades para que elas ascendam socialmente e tenham acesso a direitos fundamentais como cidadãs. Também produzem múltiplas violências nessas mulheres: em razão da cor, por trabalhar, por reproduzir, por não ter dinheiro. Como bem coloca o aluno (A5): “*estão sujeitas à violência pela irracionalidade e imoralidade de primitivos*”, tornando sua vida uma luta constante. Carneiro (2003, p.122) amarra a questão:

Em relação ao tópico da violência, as mulheres negras realçaram uma outra dimensão do problema. Tem-se reiterado que, para além da problemática da violência doméstica e sexual que atingem as mulheres de todos os grupos raciais e classes sociais, há uma forma específica de violência que constrange o direito à imagem ou a uma representação positiva, limita as possibilidades de encontro no mercado afetivo, inibe ou compromete o pleno exercício da sexualidade pelo peso dos estigmas seculares, cerceia o acesso ao trabalho, arrefece as aspirações e rebaixa a autoestima. Esses são os efeitos da hegemonia da ‘branquitude’ (...)

A reflexão também perpassa por superar a ideia de vitimismo e evidenciar a mulher negra como *símbolo de pura resistência* (A6), não àquela estereotipada, onde seus corpos e mentes estão sujeitos a opressões, mas uma resistência histórica, exercida desde o momento que foram tiradas suas liberdades, sua dignidade, seu ir e vir. Seu espírito de resistir é firme e sólido. Mesmo passando por todos os tipos de adversidade, como foi muito bem colocado, seguem na luta com a coletividade, na solidariedade entre suas iguais, na força de seu trabalho, não mais opressor e inferior, mas como meio de afirmação, de presença e resistência; permanecer e ressignificar os espaços onde antes eram excluídas ou impedidas de estarem. Estes espaços, segundo a fala de alguns alunos, também perpassa pelo mercado de trabalho:

“(...) cada vez mais as mulheres estão em busca de espaço, de igualdade de salários, etc.” (A.6).

“(...) Espero que continuem (as mulheres negras) tentando ganhar muito mais espaços nos empregos de hoje em dia.” (A.7).

“(...) É de suma importância essa conscientização e valorização do trabalho das mulheres no qual essas atitudes ajudam no empoderamento feminino no mercado de trabalho.” (A.8).

Estas resistências também se concentram no campo político. E, na busca pela aquisição de direitos, representatividade, lugares de fala, muitas mulheres negras organizaram-se em movimentos e coletivos, com objetivo de acolher e lutar pelas suas irmãs, contra todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão, a fim de obter meios eficazes para a reivindicação legal de benefícios sociais, a partir da defesa de políticas públicas afirmativas que garantam acessos a espaços e direitos historicamente negados a elas e à população negra. Os alunos se posicionaram em relação à promoção de políticas públicas para reparações históricas:

“Haja vista que o país deveria ser mais inclusivo, dando suporte a reparações históricas justas que a mulher negra mais do que qualquer um merece. Deve-se investir em políticas públicas que viabilizem uma melhor entrada desta mulher no mercado, para que assim tenhamos realmente um país plural e justo” (A.7).

“Então, é posto que o poder público deve aderir a uma política de inclusão dessas mulheres, com projetos que ensinem e devolvam assistência para que elas possam ser incluídas na sociedade. Assim como ampliar recursos para essas mulheres acessem seus direitos fundamentais” (A.8).

“As palestras sobre mulheres negras e o mercado de trabalho foram de suma importância para o entendimento da necessidade de políticas afirmativas. (...)” (A.9).

Com base nestes depoimentos, podemos evidenciar que os alunos acreditam que o poder público deve olhar com atenção a estas mulheres, promover mecanismos legais para materializar seus direitos fundamentais – como educação, saúde, moradia, transporte etc., e possibilitar múltiplos acessos para que elas possam ascender na sociedade com igualdade de oportunidade e de direitos. Por conseguinte, devem incentivar o desmantelamento das desigualdades e exclusões, as quais foram tão caras a elas durante séculos, perduradas na hierarquia social brasileira e aliadas às estruturas que as inferiorizavam pela sua relação direta com trabalhos manuais.

No que tange às entrevistas realizadas com os alunos, fica claro a necessidade do planejamento e da elaboração de sequências didáticas para melhor entendimento sobre as temáticas abordadas. Estas, por sua vez, foram materializadas e incorporadas pelos discentes, produzindo novos saberes a partir do olhar interdisciplinar. Neste aspecto, refletir a importância do Currículo Integrado à Educação Profissional, bem como as relações que podem ser feitas, aliando a categoria trabalho com as temáticas de gênero e raça nos conteúdos disciplinares, pode contribuir para um leque de discussões em sala de aula, favorecendo o ensino inclusivo, integral e contestador das problemáticas sociais, as quais são fruto das hierarquias de poder que terminaram gerando desigualdades a partir da divisão racial, de classe e gênero, afetando os indivíduos que estão diretamente ligados ao trabalho manual, no caso, a população negra, especificamente, mulheres negras.

Fomentar estas discussões significa proporcionar entendimento para o enfrentamento das desigualdades que afetam a vida de muitos trabalhadores (as) brasileiros (as); pensar alternativas de superação, a partir de novos mecanismos didáticos que relacionem o conhecimento produzido à realidade dos estudantes, promovendo subsídios novos para a reflexão da sociedade. Assim, os discentes relataram as impressões obtidas a partir das oficinas:

“Portanto, as oficinas acrescentaram de forma significativa para a formação do conhecimento e valores dos alunos, e deveriam ser apresentadas a todos os alunos, não só pelo assunto abordado, mas também pela didática diferente que atraiu o interesse dos alunos pelo assunto” (A.10).

“Durante algumas aulas a turma foi submetida a oficinas para acrescer conhecimentos sobre as mulheres negras na sociedade brasileira, como foram tratadas e como algumas se encontram, a fim de aumentar a visão de mundo dos estudantes. Então, é importante que tais atividades ocorram, inclusive porque auxiliam outros profissionais do IFPA, e estudantes” (A.11).

“(...) foi de grande importância, pois nos fez repensar não só sobre a forma como a sociedade lida com essas mulheres, mas também sobre nossas ações e o que nós podemos fazer para mudar essa situação” (A.12).

As falas evidenciam um rico *feedback* dado pelos alunos. As sequências didáticas favoreceram a promoção de novos aprendizados, de valores positivos à população negra e às mulheres negras. Deixam claro que as oficinas deveriam extrapolar os momentos de sala aula e ser acessíveis a todos os outros estudantes do Instituto, visto que inovam no que corresponde à didática utilizada – foram usados diferentes recursos metodológicos direcionados aos temas dos conteúdos – ao documentário, às rodas de conversas, à análise de obras de arte e às atividades problematizadoras – que atraíram o interesse dos alunos e proporcionaram a ampliação de seus arcabouços teóricos.

Os relatos dos alunos também mostram que as oficinas foram de suma importância para conhecer e problematizar a realidade das mulheres negras, suas relações históricas com o trabalho, as imagens construídas no imaginário social e a forma como elas ressignificaram seu lugar na sociedade, a partir dos lugares de fala, de novos modos de representatividade, do resgate histórico de sua ancestralidade e identidade negra. Observou-se que essas discussões são imprescindíveis, pois podem ajudar os discentes a refletir acerca das contradições sociais sofridas por mulheres negras e propor mecanismos para que elas possam superá-las.

Fica evidente que essas questões podem contribuir para que estudantes, profissionais do Instituto e a comunidade acadêmica em geral, pertencente à população negra, possam conhecer sua história, motivar meninas e mulheres à conquista de novos espaços de negritude e aumentar sua autoestima, a partir da valorização de seus traços estéticos. Ou seja, evidenciar novos olhares a partir de novas percepções sobre o ideal da mulher negra.

Conclusão

Este trabalho teve a finalidade de materializar a busca por um ensino integral, omnilateral, de igual oportunidade para todos. Para isso, propôs-se a refletir brevemente sobre o desenvolvimento histórico deste modelo de educação, perpassando pelos diferentes processos educativos, desde aqueles erigidos juntos à vida prática dos indivíduos até o modelo tradicional, formal e excludente; que reproduziu as desigualdades sociais a partir dos interesses de classe. Assim, na tentativa de superação do modelo atual de ensino, parte-se para a defesa de uma escola única, desinteressada, integrada e transformadora.

Este tipo de escola, para atender a esses fins, deve buscar um currículo integrado que supere as separações entre os saberes e dialogue com outros conhecimentos, a fim de permitir uma visão total dos fenômenos da sociedade por parte dos estudantes. Assim, dá-se o debate sobre a importância da interdisciplinaridade e, em particular, entre as disciplinas História e Geografia. Dinâmica pensada a partir da realidade do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Refletiu-se, portanto, acerca da categoria trabalho e de sua polissemia ao longo do tempo, como princípio educativo, e de suas relações com as categorias gênero e raça, em especial no âmbito do universo de mulheres negras.

Após esses debates teóricos, o artigo propõe pensar as práticas interdisciplinares para o Ensino Médio Integrado, a partir da pesquisa feita no Instituto Federal do Pará, na turma de terceiro ano do Ensino Médio, no Curso de Edificações. Foram desenvolvidas sequências didáticas em forma de oficinas e atividades com o intuito de discutir a temática das mulheres negras e sua relação com o trabalho. Estas atividades foram de suma importância para todos os envolvidos no projeto da pesquisa – alunos, professores, pesquisador (a) – pois proporcionou o conhecimento mais a fundo das relações trabalhistas no Brasil e sua ligação direta com estruturas que também definiram hierarquias sociais, como a raça e gênero. Estas categorias, imbricadas, também demarcavam privilégios, excluía e ainda excluem grande parte da população – negros, mulheres, mulheres negras – que tem relação direta com o trabalho manual. A partir das discussões e debates em sala, pode-se pensar em meios para ressignificar estas relações, a saber: por meio do olhar positivo para o trabalho, com base no retorno ao seu sentido histórico e ontológico, como realização humana e essencial para a vida. Para tanto deve-se pensar a relação entre o trabalho e as mulheres negras de maneira positiva, como mecanismo de empoderamento e poder, para a busca de novos espaços na sociedade.

Apesar da riqueza e da profundidade dessas atividades, seriam necessárias novas iniciativas e posturas interdisciplinares para que elas se tornassem intrínsecas aos mais diversos cursos do Instituto, a partir do contato com outros saberes, de outras áreas do conhecimento. Nesse sentido, a necessidade do planejamento em conjunto – professores das disciplinas propedêuticas e técnicas, coordenadores pedagógicos, técnicos – é fundamental para que tais práticas se mantenham e fortaleçam a promoção de um currículo realmente integrado e transformador.

Assim, um ensino integrado, que ressignifica as formas de ensinar e aprender a partir de metodologias ativas, consegue caminhar junto às demandas dos alunos pelas diferentes áreas do saber e promover problematizações da realidade a partir da expansão das temáticas do currículo formal.

¹ Ideologia de Gênero: mecanismo utilizado por conservadores para distorcer as questões relativas aos debates sobre a questão de gênero.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Wladimir Cerveira de. “Os Direitos Humanos no Mundo do Trabalho: Raça e Gênero nas Organizações – Um Olhar sobre Nós Mesmos” In: **Cadernos Zygmunt Bauman**. v. 5, n. 10, 2015. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/4171/2280#>>. Acesso em 21/09/2019.

AMARAL, Sueli Gião Pacheco do. **Gênero e Desigualdade Social pontos para Reflexão**. V Jornada Internacional de Políticas Públicas – Maranhão, 2011. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EIXO_2011/_QUESTOES_DE_GENERO_ETNIA_E_GERACAO/GENERO_E_DESIGUALDADE_SOCIAL_NE_W.pdf>. Acesso em 23/11/2019.

BEZERRA, Daniella de Souza. **Ensino Médio (Des)Integrado: história, fundamentos, políticas e planejamento curricular**. Natal: IFRN, 2013.

BIBLIOTECA NACIONAL. **Para uma História do Negro no Brasil**. 1988. Disponível em: <http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_iconografia/icon1104317/icon1104317.pdf>. Acesso em 24/09/2019.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

CARTH, John Land. **A Base nacional comum curricular e a aplicação da política de educação para educação das relações étnico raciais**. 2018. Disponível em: <www.eticoracial.mec.gov.br>. Acesso em: 10/09/2020.

CARNEIRO, Sueli. **Mulheres Negras em Movimento**. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18400.pdf>>. Acesso em 20/06/2019.

CIAVATTA, Maria.; FRIGOTTO, Gaudêncio.; RAMOS, Marize. “**A Gênese do Decreto n. 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**”. In: CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marize (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-56.

ESTRELA, Simone da Costa. **Educação Profissional e Formação Omnilateral: das escolas de artífices ao projeto de Ensino Médio Integrado**. 2017. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26119_13252.pdf>. Acesso em: 20/07/2020.

DRABACH, Neila Pedrotti. “A Escola Unitária em Gramsci e a Educação Profissional no Brasil”. **Revista Trabalho Necessário**. n. 31, v. 16, p. 263 – 283. 2018. Disponível em: <<file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/27380-94939-1-SM.pdf>>. Acesso em: 22/07/2020.

DAHER, Júlia. “**Base nacional aprovada, como fica a questão de gênero na escola?**” *Revista Eletrônica de Olho nos Planos*. 2018. Disponível em: <<https://www.deolhonosplanos.org.br/bncc-aprovada-genero-orientacao-sexual>>. Acesso em: 10/09/2020.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: edições Loyola, 1979.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “**A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe**”. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a14.pdf>>. Acesso em: 23/08/2019.

GOMES, NILMA LINO. “**Diversidade étnico racial, inclusão e equidade na Educação Brasileira: desafios, políticas e práticas**”. *RBPAAE*, v. 27, n. 1, p. 109-212, jan./abr. 2011. Disponível em: <www.seer.ufrgs.br>. Acesso em: 22/08/2020.

GOMES, NILMA LINO. “**Relações étnico raciais, educação e descolonização de currículos**”. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr. 2012. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/relacoes_etnico_raciais_educacao_descolonizacao_curriculos.pdf>. Acesso em: 11/09/2020.

HEILBORN, Maria Luiza; ARAÚJO, Leila e BARRETO, Andreia (Orgs.). **Gestão de Políticas Públicas em gênero e raça. Unidade 3 – Movimento negro e movimento de mulheres negras: uma agenda contra o racismo**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: *Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres*, módulo III, 2010.

JACOB, Hemanuelle; RODRIGUES, Anegleyce; FALCÃO, José. **As Relações étnico raciais e de gênero no currículo da escola**. XIX CONBRACE – Territorialidade e Diversidade Regional no Brasil e na América Latina: suas Conexões com a Educação Física e Ciências do Esporte, Vitória, 2015. Disponível em: <www.congressos.cbce.org.br>. Acesso em: 28/08/2020.

MONTEIRO, Solange; RIBEIRO, Paulo. “**Sexualidade e gênero na atual bncc: possibilidades e limites**”. *Revista Pesquisa e Ensino*, v.1, e. 202011, p. 1-24, 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufob.edu.br/index.php/pqe/article/view/626/907>>. Acesso em 03/09/2020.

PENA, Fernanda; RAIMUNDO, Maria Helena; VASCONCELOS, Luiz & SAMPAIO, Adriany. **Geografia e História: um projeto interdisciplinar na Educação de Jovens e Adultos**. 2015. Disponível em: <http://www.falaprofessor2015.agb.org.br/resources/anais/5/1441718866_ARQUIVO_ArtigoFalaProfessor-GeoeHist.pdf>. Acesso em: 17/10/2019.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. In: Seminário sobre Ensino Médio, 2008. Disponível em:

<<https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>>. Acesso em 15/06/2019.

Ministério da Educação-MEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica- SETEC. Instituto Federal do Pará – IFPA, **Relatório de Gestão do Exercício de 2018**. Belém, 2019. Disponível em: <<https://www.ifpa.edu.br/documentos-institucionais/0000/relatorios-de-gestao/5117-relatorio-de-gestao-ifpa-2018/file>>. Acesso em 22/08/2020.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; DIOGO, Maria Fernanda; SHUCMAN, Lia Vainer. “**Entre o não lugar e o protagonismo: articulações teóricas entre trabalho, gênero e raça**”. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 17, n. 1. 2014. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v17n1/a03v17n1.pdf>>. Acesso em 26/08/2019.

SANTOS, Geilza da Silva; CANUTO, Ellen Cristina Alves da Silva. **A Mulher Negra na Sociedade Brasileira**. IV Congresso Nacional de Educação – CONEDU. 2017. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA5_ID1869_09092017193648.pdf>. Acesso em 08/05/2020.

SANTOS, Nathany; PEREIRA, Sara; SOARES, Zilene. **Documentos curriculares oficiais assegurando a abordagem de gênero e sexualidade para a educação básica: um olhar para o ensino de ciência**. V Simpósio Gênero e Políticas Públicas Universidade Estadual de Londrina. 2018. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/VSGPP-%20GT9-%20Nathany%20dos%20Santos%20Sara%20Pereira%20e%20Zilene%20Soares.pdf>>. Acesso 7/09/2020.

SAVIANI, DERMEVAL. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em 20/05/2019.

SILVA, Jane Cláudia da. **As Construções da bncc e a questão dos estudos das relações étnico raciais**. DISSERTAÇÃO. Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte Curso De Pedagogia, Natal, 2018. Disponível em: <<https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/9446/1/As%20conctru%C3%A7%C3%B5es%20da%20BNCC%20e%20o%20Estudos%20das%20rela%C3%A7%C3%B5es%20etnico%20racial.pdf>>. Acesso em: 23/10/2020.

THIESEN, Juarez da Silva. “**A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem**”. *Revista Brasileira de Educação* [online]. v.13, n.39, pp.545-554, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>>. Acesso em 12/06/2020.

TRIPP, David. “**Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**”. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em 22/06/2020.

THOMPSON, Edward. **Costumes em comum:** estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1980.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.