



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS
GERAIS 6 CAMPUS OURO BRANCO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

ANDREA PROCÓPIO LOURENÇO

**COLETIVOS ESTUDANTIS E FORMAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ENTRE CONSTITUIÇÃO,
REPRESENTAÇÕES E MEMÓRIA**
um estudo de caso dos coletivos no IFMG - *Campus* avançado Ipatinga

Ouro Branco - MG

2023

ANDREA PROCÓPIO LOURENÇO

**COLETIVOS ESTUDANTIS E FORMAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ENTRE CONSTITUIÇÃO,
REPRESENTAÇÕES E MEMÓRIA**
um estudo de caso dos coletivos no IFMG - *Campus* avançado Ipatinga

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), ofertado pelo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, *Campus* Ouro Branco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Adilson Ribeiro de Oliveira

Linha de Pesquisa: Organização e memória de espaços pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica

Macroprojeto: História e Memória do contexto da Educação Profissional e Tecnológica

Ouro Branco - MG

2023

L892c

Lourenço, Andrea Procópio.

Coletivos estudantis e formação integral na educação profissional e tecnológica [manuscrito] : entre constituição, representações e memória : um estudo de caso dos coletivos no IFMG - campus avançado Ipatinga / Andrea Procópio Lourenço. ó 2023.

196 f. : il. color.

Orientador: Adilson Ribeiro de Oliveira.

Dissertação (mestrado) ó Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus Ouro Branco*, 2023.

1. Juventudes. 2. Representações sociais. 3. Coletivos estudantis. 4. Educação profissional e tecnológica. 5. Feminismo e antirracismo. I. Oliveira, Adilson Ribeiro de. II. Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus Ouro Branco*. III. Título.

CDU 323.4

Catálogo: Rosângela Marques de Souza
Bibliotecária - CRB-6/2126



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS
Campus Ouro Branco
Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão
Coordenação Curso Mestrado PROFEPT do Campus Ouro Branco
Avenida Afonso Sardinha, número 90 - Bairro Minas Talco - CEP 36494-018 - Ouro Branco - MG
- www.ifmg.edu.br

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO Mestrado
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA - IFMG**

Realizou-se, no dia 05/09/2023 (cinco de setembro de dois mil e vinte e três), com início às 09h (nove horas), por videoconferência e transmissão pelo canal do Youtube do ProfEPT/IFMG, a **defesa de dissertação** da Mestranda **ANDREA PROCÓPIO LOURENÇO** no **Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica** (ProfEPT - IFMG), como requisito para a obtenção do título de mestr. A dissertação apresentada para apreciação pela Banca Examinadora intitula-se "COLETIVOS ESTUDANTIS E FORMAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ENTRE CONSTITUIÇÃO, REPRESENTAÇÕES E MEMÓRIA. Um estudo de caso dos coletivos no IFMG - Campus avançado Ipatinga". A **dissertação** foi considerada APROVADA, tendo a Comissão Examinadora salientado a sua relevância, a sua importância e a sua qualidade, sugerindo e indicando que o trabalho seja apresentado em eventos e publicado em periódicos especializados.

O **produto educacional**, intitulado "COLETIVIZAR PARA INTEGRAR - A contribuição dos coletivos estudantis para a formação integral" foi VALIDADO pela Comissão Examinadora e considerado APROVADO, com a sugestão de alteração de título para a versão final, de modo a dar maior visibilidade ao documentário.

A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Adilson Ribeiro de Oliveira (IFMG - Orientador)

Profª. Drª. Célia Ratusniak (UFPR)

Profª. Drª. Marie Luce Tavares (IFMG)

Profª. Drª. Gláucia do Carmo Xavier (IFMG - Suplente)

Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata que, após lida e assinada pelos membros da Banca Examinadora, será encaminhada à Coordenação do ProfEPT – IFMG para registro acadêmico na documentação da mestranda.

Ouro Branco, 05 de setembro de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Adilson Ribeiro de Oliveira, Professor**, em 05/09/2023, às 12:04, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Marie Luce Tavares, Professora**, em 06/09/2023, às 16:13, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Celia Ratusniak, Usuário Externo**, em 12/09/2023, às 20:07, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.ifmg.edu.br/consultadocs> informando o código verificador **1652888** e o código CRC **C24D4CF2**.

ANDREA PROCÓPIO LOURENÇO

**COLETIVOS ESTUDANTIS E FORMAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ENTRE CONSTITUIÇÃO,
REPRESENTAÇÕES E MEMÓRIA**
um estudo de caso dos coletivos no IFMG - *Campus* avançado Ipatinga

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 05 de setembro de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Adilson Ribeiro de Oliveira
Instituto Federal de Minas Gerais
(Orientador)

Profa. Dra. Célia Ratusniak
Universidade Federal do Paraná

Profa. Dra. Marie Luce Tavares
Instituto Federal de Minas Gerais

Dra. Gláucia do Carmo Xavier
Instituto Federal de Minas Gerais
(Suplente)



INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS

Autarquia criada pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



ANDREA PROCÓPIO LOURENÇO

COLETIVO PRETO AYA SANKOFA E COLETIVO FEMININO MARIA QUITÉRIA Representatividade, empoderamento e formação integral.

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 05 de setembro de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Adilson Ribeiro de Oliveira
Instituto Federal de Minas Gerais
(Orientador)

Profa. Dra. Célia Ratusniak
Universidade Federal do Paraná

Profa. Dra. Marie Luce Tavares
Instituto Federal de Minas Gerais

Dra. Gláucia do Carmo Xavier
Instituto Federal de Minas Gerais
(Suplente)

AGRADECIMENTOS

*ÕO segredo, querida Alice, é rodear-se de pessoas
que te fazem sorrir o coração.
É então, e só então, que você estará no país das maravilhas.õ
(Alice no país das maravilhas - Lewis Carroll)*

Agradeço a Deus por, durante minha jornada, ter colocado em meu caminho pessoas tão especiais que se doaram de alguma maneira para que eu pudesse me dedicar a este trabalho e agradeço a todas as pessoas que contribuíram para o êxito desta pesquisa, mesmo que com uma torcida ou uma palavra de apoio. A dedicação aos estudos é árdua e sou muito grata por contar com uma rede de apoio que me permite ter essa oportunidade. Este é um privilégio que, infelizmente, muitos não têm!

Agradeço aos estudantes membros e ex-membros dos coletivos Aya Sankofa e Maria Quitéria, participantes deste estudo, que foram grandes incentivadores, se envolveram e se disponibilizaram com muito carinho a fornecer os dados necessários para a pesquisa. Cresço a cada dia na relação com vocês, pessoal e profissionalmente, e fico cada vez mais certa da minha escolha profissional pela educação.

Agradeço aos professores e técnicos administrativos que incentivaram e apoiaram os estudantes do IFMG - *Campus* Ipatinga para a criação e desenvolvimento dos movimentos estudantis que despontaram no *campus*.

Agradeço ao meu orientador, Adilson, por abraçar o meu desejo por esta pesquisa e me fazer acreditar que seria possível. Agradeço também por inserir ao seu ofício, que já faz com maestria, tanta sensibilidade, carinho e tanto amor e por me ensinar novas e melhores concepções do que é ser um educador.

Agradeço aos membros da banca examinadora, Professora Dra. Célia Ratusniak, à professora Dra. Marie Luce Tavares e à professora Dra. Gláucia do Carmo Xavier, por doarem seu tempo e conhecimento e por aceitarem o trabalho de avaliar e analisar essa pesquisa, contribuindo imensamente para o seu desenvolvimento.

Agradeço ao meu pai, Pedro, e à minha mãe, Maria das Graças, que são sinônimos de doação e cuidado. Mesmo sem terem tido muitas oportunidades de estudos, acreditaram no meu sonho e me possibilitaram lutar por ele.

Agradeço ao meu irmão, Bruno, aos familiares e amigos pelo incentivo e apoio e, por muitas vezes, vibrarem muito mais que eu pelas minhas conquistas.

Agradeço aos colegas de trabalho do IFMG - *Campus* Avançado Ipatinga pelo incentivo, carinho e por disponibilizarem-se a assumir minhas funções de trabalho quando precisei me ausentar para dedicar a este estudo.

Ao IFMG *Campus* Ouro Branco e aos professores do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica por compartilharem seus conhecimentos, pelas trocas, pelo acolhimento, companheirismo e pelas contribuições no desenvolvimento deste trabalho e em minha formação.

Triste, louca ou má

*Triste, louca ou má
Será qualificada
Ela quem recusar
Seguir receita tal
A receita cultural
Do marido, da família
Cuida, cuida da rotina
Só mesmo, rejeita
Bem conhecida receita
Quem não sem dores
Aceita que tudo deve mudar*

*Que um homem não te define
Sua casa não te define
Sua carne não te define
Você é seu próprio lar*

*Ela desatinou, desatou nós
Vai viver só*

*Eu não me vejo na palavra
Fêmea, alvo de caça
Conformada vítima
Prefiro queimar o mapa
Traçar de novo a estrada
Ver cores nas cinzas
E a vida reinventar*

*E um homem não me define
Minha casa não me define
Minha carne não me define
Eu sou meu próprio lar*

Canção da banda Francisco El Hombre

*Um povo que não conhece sua história
está condenado a repeti-la.*

Edmund Burke

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de estudo o processo de criação e organização de um coletivo antirracista e um coletivo feminino fundados no Instituto Federal de Minas Gerais - *Campus* Avançado Ipatinga, por iniciativa de estudantes de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. O objetivo da pesquisa é compreender como se deu a constituição desses coletivos juvenis dentro do ambiente escolar e suas contribuições para uma formação integral. A partir deste trabalho, desenvolvemos como produto educacional o documentário *“COLETIVO PRETO AYA SANKOFA E COLETIVO FEMININO MARIA QUITÉRIA - Representatividade, empoderamento e formação integral”*, propondo fazer um registro de memória e identidade, a fim de fortalecer os movimentos e ser inspiração para jovens que desejam o envolvimento em movimentos sociais, assim como sugerir formas de educação não formal que possam contribuir para uma educação integral. Realizamos uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, norteados pela Teoria das Representações Sociais, pelos estudos da juventude e das bases conceituais da formação humana integral, além dos estudos sobre movimentos sociais como o feminismo e contra o racismo. A metodologia que nos norteou foi o estudo de caso e, como técnica de geração de dados, fizemos uso de uma triangulação de métodos com a entrevista semiestruturada, a roda de conversa e a observação participante, além do questionário semiestruturado e do diário de campo como instrumentos de coleta de dados. Por meio da Análise de Conteúdo definimos quatro categorias, desveladas das representações sociais dos estudantes, que nortearam a compreensão e a organização dos dados para a análise dos discursos: **os coletivos, o antirracismo, o feminismo e a aprendizagem e formação integral**. A partir dos discursos dos estudantes observamos que a constituição dos coletivos partiu de uma necessidade de se sentirem vistos, reconhecidos, valorizados, o que demonstra uma busca pela formação e afirmação de suas próprias identidades. Observamos, a partir do envolvimento dos estudantes em outros projetos de educação não formal, que os coletivos também proporcionaram o desenvolvimento das habilidades de liderança, argumentação e conseqüentemente de autonomia, favorecendo a participação cidadã e política. Os discursos nos mostraram ainda que algumas representações sociais racistas e machistas/misóginas enraizadas na sociedade, repercutidas nos ambientes escolares, têm sido desconstruídas por meio dos debates promovidos pelos coletivos, contribuindo para a formação omnilateral dos estudantes.

Palavras-chave: Juventudes. Representações Sociais. Educação Profissional e Tecnológica. Educação Integral. Coletivos estudantis. Racismo. Feminismo.

ABSTRACT

This Master Thesis goals to present the process of creating and organizing an anti-racist collective and a women's collective founded at Instituto Federal de Minas Gerais-Campus Avançado de Ipatinga, on the students's initiative from Integrated High School Technical Courses. The research aims to understand how these youth collectives were formed within the school environment and their contributions to an integral education. It was developed the documentary "*COLETIVO PRETO AYA SANKOFA E COLETIVO FEMININO MARIA QUITÉRIA - Representatividade, empoderamento e formação integral*" (BLACK COLLECTIVE AYA SANKOFA AND FEMALE COLLECTIVE MARIA QUITÉRIA - Representativeness, empowerment and integral education) as an educational product, proposing to record memory and identity in order to strengthen the movements and inspire young people who want to get involved in social movements, as well as suggesting forms of non-formal education that can contribute to an integral education. It was a qualitative research, guided by the Theory of Social Representations, studies of youth and the conceptual bases of integral human formation, as well as studies on Social Movements such as feminism and anti-racism. The methodology was a case study and the technique to analyses the data was triangulation of semi-structured interviews, small talking groups and participant observation, as well as a semi-structured questionnaire and researcher field notes instruments. Using Content Analysis, it was defined four categories, unveiled from the students' social representations, which guided the understanding and organization of the data for the analysis of the discourses: **the collectives, anti-racism, feminism and integral learning and training**. From the students' speeches, it was observed that the creation of the collectives came from a need to feel seen, recognized and valued, which demonstrates a search for formation and affirmation of their own identities. It was observed that the collectives also enabled students to develop leadership skills, argumentation and, consequently, autonomy, favoring citizen and political participation, based on their involvement in other non-formal education projects. The speeches also showed that some racist and sexist/misogynist social representations rooted in society, which have repercussions in school environments, have been deconstructed through the debates promoted by the collectives, contributing to the students' omnilateral education.

Keywords: Youth. Social Representations. Professional and Technological Education. Integral education. Student collectives. Racism. Feminism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1 - Visita à Ong - Grupo de Apoio e Prevenção do câncer - Se Toque
- Figura 2 - Mural confeccionado pelo coletivo *Aya Sankofa* - "Eu não sou racista, mas..."
- Figura 3 - Campanha de prevenção ao Câncer de mama realizada pelo coletivo Maria Quitéria
- Figura 4 - Roda de Capoeira
- Figura 5 - Exibição do Filme - Medida Provisória
- Figura 6 - Roda de conversa - Racionais, Rap e Vivências Acadêmicas
- Figura 7 - Publicação do coletivo preto *Aya Sankofa* - Visibilidade da Literatura Preta
- Figura 8 - Programação do I Novembro Negro
- Figura 9 - Significado do nome do coletivo preto *Aya Sankofa*
- Figura 10 - Logo do coletivo preto *Aya Sankofa*
- Figura 11 - Manifestações políticas
- Figura 12 - Programação III Novembro Negro
- Figura 13 - Logo do coletivo Maria Quitéria
- Figura 14 - Publicação do coletivo feminino Maria Quitéria - O que são minorias?
- Figura 15 - Roda de conversa - Vivência de uma minoria
- Figura 16 - Publicação do coletivo feminino Maria Quitéria - Programação IV Semana da Mulher
- Figura 17 - Publicação do coletivo feminino Maria Quitéria - Roda de conversa - Feminismo para que? Feminismo para quem?
- Figura 18 - Resumo do vídeo documentário
- Figura 19 - Imagem do vídeo documentário
- Figura 20 - Imagem do vídeo documentário
- Figura 21 - Imagem do vídeo documentário
- Figura 22 - Primeiras impressões sobre o documentário
- Figura 23 - Conteúdo abordado
- Figura 24 - Roteiro e edição
- Figura 25 - Reflexões proporcionadas pelo documentário
- Figura 26 - Contribuições do documentário para a Instituição

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Atividades de coleta de dados com a técnica da observação participante

Quadro 2 ó Normas de transcrição

Quadro 3 - Categorias e unidades temáticas de análise dos discursos

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ANC - Assembleia Nacional Constituinte

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

CECAN-SP - Centro de Cultura e Arte Negra de São Paulo

CEFET - Centros Federais de Educação Tecnológica

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

CNDM - Conselho Nacional dos Direitos da Mulher

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONAE - Conferência Nacional da Educação

CONEB - Conferência Nacional da Educação Básica

CONJUV - Conselho Nacional da Juventude

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

ETF - Escolas Técnicas Federais

FBPF - Federação Brasileira pelo Progresso Feminino

FNB - Frente Negra Brasileira

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFMG - Instituto Federal de Minas Gerais

IFETs - Instituições Federais de Ensino Técnico

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPCN-RJ - Instituto de Culturas Negras

JK - Juscelino Kubitschek

LBA - Legião Brasileira de Assistência

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LGBTQIAPN+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexual, Pansexual, Não Binário e demais orientações sexuais e identidades de gênero

MNU - Movimento Negro Unificado

MNUCDR - Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial

Mobral - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MPE ó Mestrados Profissionais em Educação

NTIC - Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

ONGs - Organizações não governamentais

ONU - Organização das Nações Unidas

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

PNE - Plano Nacional de Educação

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONATEC - Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego

PROTEC - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico

PT ó Partido dos Trabalhadores

RS - Representações Sociais

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SNJUV - Secretaria Nacional de Juventude

SEPPIR - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

TEM - Teatro Experimental do Negro

TALE - Termo de assentimento livre e esclarecido

TCLE - Termo de consentimento livre e esclarecido

TMA - Teoria das Minorias Ativas

TRS - Teoria das Representações Sociais

SUMÁRIO

1.	OS CONSTANTES PORQUÊS - INTRODUÇÃO -	15
2.	A CONSTRUÇÃO DO HOJE - FUNDAMENTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS.....	23
2.1.	Concepções acerca da Educação Profissional e Tecnológica	23
2.1.1	<i>A evolução da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.....</i>	28
2.2.	Juventudes em movimento.....	41
2.3.	A Teoria das Representações Sociais.....	52
2.4.	A questão étnica/racial no Brasil	60
2.5.	A construção do movimento feminista no Brasil.....	71
3.	(RE)VISITANDO O CAMINHO PERCORRIDO - PERCURSOS METODOLÓGICOS	79
3.1.	Caracterização do tipo da pesquisa	80
3.2.	Técnicas e instrumentos utilizados para geração e coleta de dados	84
3.3.	Os protagonistas da história	99
4.	EXPERIÊNCIAS EM FOCO ó A ANÁLISE INTERPRETATIVA	101
4.1.	Conectando realidades ó Entre individualidades e coletividades.....	106
4.1.1.	<i>Categoria 1 - Os Coletivos (Histórias, lutas e memória).....</i>	106
4.1.1.1.	O coletivo <i>Aya Sankofa</i>	115
4.1.1.2.	O coletivo <i>Maria Quitéria</i>	126
4.1.2.	<i>Categoria 2 - O antiracismo e suas influências na construção e fortalecimento da identidade.....</i>	136
4.1.3.	<i>Categoria 3 - O feminismo - uma noção radical de que as mulheres são seres humanos.....</i>	143
4.1.4.	<i>Categoria 4 - Aprendizagem e formação integral.....</i>	154
5.	Vídeo Documentário "COLETIVO PRETO AYA SANKOFA E COLETIVO FEMININO MARIA QUITÉRIA - Representatividade, empoderamento e formação integral" - PRODUTO EDUCACIONAL.....	158
5.1.	Avaliação do produto educacional.....	164
6.	A ESTRADA VAI ALÉM DO QUE SE VÊ - CONSIDERAÇÕES FINAIS ...	171
	REFERÊNCIAS.....	175
	APÊNDICE I - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	187
	APÊNDICE II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	190
	APÊNDICE III - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	193

APÊNDICE IV - PARECER AVALIATIVO - VÍDEO DOCUMENTÁRIO.....	194
APÊNDICE V- BIOGRAFIA DE MULHERES PRETAS HOMENAGEADAS ATRAVÉS DOS PSEUDÔNIMOS UTILIZADOS PELOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	199

1. OS CONSTANTES PORQUÊS - INTRODUÇÃO

A construção das identidades das juventudes na contemporaneidade se apoia no fato de os jovens escolherem as características com as quais querem ser reconhecidos, na concepção de Martins e Carrano (2011), sem desconsiderar, claro, os condicionamentos sociais, mas observando que heranças familiares e institucionais são diluídas nas experiências e trajetórias pessoais desses jovens. As sociabilidades e as práticas coletivas possibilitam essa construção da identidade, demarcam territórios e possibilitam a autonomia, uma vez que permitem a eles e elas transformarem esses mesmos ambientes ressignificando-os a partir de suas práticas específicas. (MARTINS; CARRANO, 2011, p. 45). Dessa forma, a escola de Ensino Médio, como um espaço juvenil, sofre essa mesma transformação, principalmente quando nos referimos a escolas em que se inicia a formação para o trabalho. Ao optar por um curso de formação profissional já no Ensino Médio, quando os jovens têm em torno de 15 anos, inicia-se também a construção de uma percepção de si próprio enquanto sujeito inserido e atuante em uma sociedade.

Assim, considerando as realidades das juventudes, suas relações sociais e a forma como se organizam nos ambientes escolares, buscando representação e lugar de fala no processo de aprendizagem, acreditamos que movimentos estudantis, como o coletivo feminino Maria Quitéria e o coletivo preto Aya Sankofa¹, influenciam na formação social e humana dos estudantes na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), assim contribuindo para uma formação integral, omnilateral. Por isso, o foco deste trabalho se volta para a percepção a respeito deste grupo social, a forma como eles mesmos se veem inseridos em uma sociedade e em uma educação que propõe prepará-los para o mundo social e do trabalho.

Os movimentos estudantis que ganharam força e visibilidade no Brasil na década de 70 e 80, de acordo com Mesquita (2003), em função do posicionamento político exercido por eles durante a ditadura militar, criaram uma representação no imaginário social e de lá para cá foram se adaptando às realidades do país e continuam exercendo uma possibilidade

¹ O símbolo *Aya* faz parte de um conjunto de símbolos africanos conhecidos como Adinkra, dos povos Akan, grupo linguístico da África Ocidental que prevalece nos países Costa do Marfim, Togo e Gana. As formas da imagem do símbolo *Aya* foram desenhadas com o objetivo de lembrar uma samambaia e está relacionado a resistência e superação. A palavra *sankofa* é proveniente da língua twi ou axante, sendo composta pelos termos *san*, que é retornar; para retornar, *ko*, que significa ouvir, e *fa*, que quer dizer buscar; procurar. Surgiu por meio do provérbio ganês *õSe wo were fi na wo sankofa a yenkyiö*, que significa **“Não é tabu voltar para trás e recuperar o que você esqueceu (perdeu)”**. *Sankofa* também é representada por dois símbolos Adinkra, um pássaro mítico e um coração estilizado.

de inserção e atuação política para uma parcela dos estudantes (MESQUITA, 2003, p. 2), além de possibilitar ainda discussões a respeito da diversidade cultural e social e valorização das diferenças.

Inserida nesse contexto e relembro minha história, a percepção social que hoje tenho se intensificou quando optei por deixar o porto seguro da casa dos meus pais na busca pela construção da minha própria história, da minha identidade e de uma formação profissional. A riqueza de realidades que se misturam em um ambiente de uma universidade federal no Brasil se coloca de uma forma tão envolvente que é quase impossível não se desconstruir e se reconstruir ao conhecer novas realidades e a riqueza cultural que é fervilhante nestes ambientes. Nesse processo de possibilidades e de reconstrução, percebo que os movimentos estudantis nos quais me envolvi durante a graduação na Universidade Federal de Viçosa (UFV), tanto aqueles resultantes de organização própria dos estudantes quanto os institucionalizados, foram de primordial importância para o meu desenvolvimento como pessoa e conseqüentemente como profissional educadora.

À vista do quanto meu envolvimento com os movimentos estudantis proporcionou aprendizagem, consciência social e respeito à diversidade, principalmente pela convivência intensa com pessoas que se fizeram em culturas diversas, o interesse pela pesquisa que aqui será relatada se dá em função das experiências vividas nesse ambiente educacional, fundamentado também pela literatura, pela história e pela memória cultural, que sempre foram para mim uma paixão, e depois pela realidade e vivências profissionais com as quais me deparei ao enveredar pelo mundo da educação profissional e tecnológica. As experiências e observações profissionais construídas ao longo de 13 anos como servidora pública da Educação Profissional e Tecnológica, em um projeto de Educação Profissional Verticalizada,² reforçaram minha percepção de que a formação para o trabalho não perpassa somente pelo campo da aprendizagem técnica, mas também e essencialmente pela formação integrada, omnilateral, ou seja, a formação do sujeito como ser crítico, histórico, social e cognitivamente constituído (OLIVEIRA, 2017, p. 11). Minha trajetória profissional dentro dos Institutos Federais desde o início da execução desta Política Pública Educacional³ me fez

² A verticalização do ensino é a oferta de diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica, desde o ensino básico integrado ao ensino profissionalizante até a pós-graduação *lato e stricto sensu*, incluindo a formação inicial e continuada do trabalhador, possibilitando a continuidade na formação.

³ “[...] a decisão de estabelecer os institutos federais como política pública representa trabalhar na superação da representação existente, a de subordinação quase absoluta ao poder econômico. Significa também estabelecer sintonia com outras esferas do poder público e da sociedade, na construção de um projeto mais amplo para a

observar, me inquietar, me apaixonar e querer contribuir, na condição de servidora pública, para o sucesso desse projeto, principalmente no município de Ipatinga, onde nasci e fui criada, e que sempre foi carente de uma política pública educacional que preparasse os jovens, em sua completude, para o ingresso em suas vidas profissionais. Ainda, de acordo com os ideais que subsidiam a criação dos Institutos Federais, que convergem com as ideias que buscamos para a uma educação profissional integral, Pacheco (2010) afirma que

[...] a educação não ocorre apenas nos espaços de educação formal. Ela resulta das experiências vivenciadas em todos os espaços da sociedade pela ação do conjunto das organizações em geral, na qual o poder público e a sociedade, de forma articulada, exercem sua função educadora na busca da construção de uma cultura fundada na solidariedade entre indivíduos, povos e nações, que se opõe ao individualismo neoliberal. (PACHECO, 2010, p. 09)

Acreditamos, assim, que a educação profissional omnilateral não acontece somente nos moldes da sala de aula, mas na interação em todas as relações e atividades que se desenvolvem no contexto escolar e na sociedade política, como os conhecimentos proporcionados pelos coletivos estudantis ao discutirem questões sociais como o racismo e o feminismo.

A educação profissional historicamente dualista dividiu a preparação do ser humano para o trabalho em duas ações distintas, a ação que pensa e a ação que executa, entre o ser humano que é capacitado para conhecer o processo de produção como um todo, o contexto histórico social em que está inserido e os conhecimentos científico-tecnológicos que dão base ao processo de produção e aqueles que são preparados para o trabalho fragmentado, para a atividade mecânica e operacional. Assim, o que se busca com a educação integral é preparar o jovem e o adulto trabalhador para entender todo o processo de produção, desde as necessidades que justificam os meios de produção dos seres humanos, até as relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 3), ou seja, uma educação que prepare para a leitura do contexto social e que valorize o conhecimento que o jovem já

educação pública - com as singularidades que lhe são próprias - passando a atuar como uma rede social de educação profissional, científica e tecnológica. [...] O papel que está previsto para os institutos federais é o de garantir a perenidade das ações que visem incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram aliados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social. (PACHECO, 2010)

carrega consigo ao chegar em uma instituição que tem o objetivo de prepará-lo para a vida profissional.

As atividades educacionais no Instituto Federal de Minas Gerais - *Campus* avançado Ipatinga iniciou em 2016, em um espaço emprestado pela prefeitura, com apenas três técnicos administrativos da educação e dez professores, incluindo os diretores, que atuavam em três cursos técnicos subseqüentes ao Ensino Médio e, após um ano e meio de funcionamento das atividades acadêmicas, iniciou a primeira turma do curso superior de Bacharelado em Engenharia Elétrica. Em 2018 foi inaugurada a sede do IFMG - *Campus* Ipatinga, o que possibilitou que a instituição tivesse espaço físico para abrir um curso Integrado ao Ensino Médio em 2019, quando iniciaram três turmas do curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Automação Industrial e, em 2020, o curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Eletrotécnica. Importante mencionar que o Campus Ipatinga está inserido no modelo de dimensionamento de IF Campus Avançado 20/13, vinculado administrativamente à Reitoria do Instituto Federal de Minas Gerais, com possibilidade de atuação de 20 docentes e 13 técnicos administrativos da educação.

Já no primeiro ano de funcionamento dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, algumas alunas se reuniram no intuito de criar o primeiro coletivo feminista do *campus*, durante as atividades em comemoração ao dia da mulher, no mês de março. No entanto, a organização das alunas teve resistência por parte de alguns pais e de alguns alunos, que procuraram a direção do *campus* questionando a forma como seus filhos se relacionariam com essas alunas e as atividades que elas desenvolviam, o que acabou minando o interesse delas e resultou na finalização das atividades deste coletivo. Esse episódio me fez refletir o quanto precisamos lidar ainda com a resistência da sociedade em conceber uma igualdade de direitos e oportunidades para todos e o quanto devemos compreender a diversidade como necessária para o crescimento e evolução da humanidade, para então alcançar a todos com o propósito da educação integral da forma mais completa e humana possível. Para isso, a escola precisa, como nos remete a origem do próprio termo, ser um espaço livre, conforme observa Tavares (2020), livre de preconceitos, discriminação, racismo, misoginia, sexismo, xenofobia, ou qualquer outra forma de segregação, assim combatemos as desigualdades, possibilitando aos jovens um aprendizado nas relações com o outro e consigo mesmo, por meio da experimentação do pensamento. Nesse sentido, sou consciente da minha responsabilidade em proporcionar meios para que os estudantes possam ter uma perspectiva mais crítica da realidade em que estão inseridos, da organização social e da sociedade. Entendo que,

enquanto uma mulher branca, faço coro às vozes dos estudantes nesta pesquisa, dando amplitude às discussões do coletivo feminino a respeito da desigualdade de gênero e também de uma identidade que não é minha, a de uma pessoa com características afrodescendentes. Dessa forma, me reconhecendo como uma pessoa privilegiada, procurei rever meus preconceitos inconscientes, além de ser o mais fiel possível no registro dos relatos das vivências dos(as) estudantes negros(as), dar amplitude às vozes dos nossos alunos(as) negros(as) e buscar concepções de pesquisadoras e pesquisadores negros como Cynthia Greive Veiga (2017), Yohana Alencar (2022), Silvio Almeida (2018), Mariana Damasco (2008), Nilma Gomes (1995, 2006, 2017), José Santos (2013), Ângela Davis (2016), entre outros, no intuito de alcançar uma maior compreensão dessa luta e contribuir para minimizar a desigualdade racial e de gênero no ambiente em que convivemos.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa girou em torno de compreender como se deu a constituição dos coletivos juvenis dentro do ambiente escolar e suas contribuições para uma formação integral e, como objetivos específicos, buscamos:

1- Observar e descrever como se deu a criação dos coletivos pelos alunos do IFMG *Campus* Avançado Ipatinga, como acontecem as atividades e ações, quais as motivações, as vivências e objetivos.

2- Mapear as representações sociais constitutivas desses processos interativos, procurando compreender de que maneira a sua emergência nos discursos dos estudantes interferem na constituição dos coletivos.

3- Analisar a contribuição desses grupos como lugares de memória dos estudantes, buscando descrever seus marcos, características e mudanças imbricadas na formação do sujeito e constituição de suas identidades, singulares e coletivas, e na consolidação de uma história.

4- Construir um documentário a partir das atividades em que os coletivos se envolvem, com o intuito de fazer um registro de memória e identidade, a fim de fortalecer os movimentos e ainda ser inspiração para jovens que almejam iniciar movimentos sociais em seus ambientes de convivência, assim como sugerir formas de educação não formais que possam contribuir para uma educação integral.

Para o desenvolvimento da pesquisa, buscamos no capítulo de pressupostos epistemológicos fazer uma leitura da história da Educação Profissional e Tecnológica do

Brasil (EPT), lembrando a partir de textos que fazem esse registro histórico-crítico e que discutem a EPT na perspectiva de uma formação integral e omnilateral, como Marise Ramos (2014, 2017), Dermeval Saviani (1989, 2007), Gaudêncio Frigotto (2003, 2015), Maria Ciavatta (2003, 2005, 2014), Vanessa Caires e Maria Auxiliadora Oliveira (2016), entre outros. Os estudos sobre a juventude são também foco do capítulo com o propósito de fazer uma análise deste grupo social a partir de perspectivas psicológicas, sociológicas e antropológicas, uma vez que a juventude foi observada por muito tempo como uma fase da vida relacionada quase sempre a problemáticas sociais, fase de transição e de indefinição. Para caracterizar esses sujeitos e percebê-los na sua diversidade e como grupo social também participante, produtores de conhecimento, atuantes e essenciais na vida em sociedade, também, nos baseamos em estudos de pesquisadores como Helena Abramo (2007), Miriam Abramovay (2015), Paulo Carrano (2011), Juarez Dayrell (1996 e 2003), Paulo Carrano e Juarez Dayrell (2014), Regina Novaes (2007), Claudia Portes (2008), entre outros, além de fazer um estudo a respeito dos movimentos estudantis e como esses grupos vem tomando forma, lutando por espaço e atuando politicamente na sociedade nos últimos anos, tendo como base estudos de Marcos Mesquita (2003), Marília Sposito *et al* (2020), Luiz Groppo *et al* (2019), entre outros.

Além disso, optamos por, com auxílio da Teoria das Representações Sociais, analisar os discursos dos participantes da pesquisa considerando os conhecimentos que eles trazem consigo e que são estruturados, questionados ou validados nas relações sociais e nos processos comunicativos construídos nos coletivos estudantis. A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi criada por Serge Moscovici, em 1961, e posteriormente revisada, em 1976, e sugere que o conhecimento é construído por meio da comunicação e da interação entre os sujeitos, ou seja, o pensamento social dentro da sua dinâmica e diversidade. Para Serge Moscovici (2007), essas formas de comunicação interagem entre si e os sujeitos remodelam o que lhes parece estranho, para então se tornar familiar e encaixar em suas próprias realidades de vida. É desta forma que as pessoas se orientam nos mundos material e social e conseguem se comunicar. Nesse sentido, a TRS estuda as condições de produção e circulação do conhecimento, seu processo de elaboração e suas relações com o pensamento científico e com o pensamento natural.

Baseamo-nos também em pressupostos epistemológicos sobre o antirracismo, sobre o sexismo e a desigualdade de gênero no Brasil para entender em que se baseiam as representações sociais dos estudantes a respeito dessas temáticas. A partir dessa concepção é

que buscamos ouvir os próprios jovens, no sentido de tentar compreender de que forma eles estruturam seus pensamentos a respeito da diversidade de gênero e raça dentro das suas próprias realidades, vivências e representações sociais e como essas percepções influenciam em suas formações para o trabalho e enquanto cidadãos pertencentes a um grupo, que atuam e atuarão em uma sociedade mais universal e de oportunidade de acesso a todos.

No segundo capítulo nos dedicamos ao detalhamento do caminho metodológico percorrido, tendo como base a pesquisa qualitativa de Maria Cecília Minayo (2002) e Evandro Ghedin e Maria Amélia Franco (2011). Utilizamos para o levantamento dos dados a técnica da roda de conversa, com a qual acreditamos que é possível deflagrar as representações sociais manifestadas nos discursos em grupo em sua forma natural, com espontaneidade, uma vez que já era uma atividade praticada pelos coletivos, além dos discursos individuais carregados de subjetividade e construções pessoais com as entrevistas semiestruturadas, e a observação participante nas manifestações por meio de imagens e textos das redes sociais e interações em suas reuniões periódicas e atividades propostas. Apresentamos neste capítulo também os sujeitos participantes e os passos para a organização e análise dos dados, por meio da Análise de Conteúdo, com base em Laurence Bardin (2011) e Maria Laura Franco (2008).

No terceiro capítulo apresentamos e discutimos os dados, em que foi possível flagrar as representações sociais dos estudantes a respeito da história dos coletivos, objetivos, representatividade, além de suas concepções a respeito do feminismo, das relações étnicas/raciais e das contribuições das discussões proporcionadas pelos grupos para o desenvolvimento de um pensamento mais crítico a respeito da sociedade, tanto dos membros dos coletivos quanto dos demais estudantes da instituição, assim como uma maior compreensão de si mesmos enquanto sujeitos sociais e políticos.

No quarto capítulo nos dedicamos ao detalhamento do produto educacional que se originou desta pesquisa, caracterizado como um vídeo documentário intitulado "COLETIVO PRETO AYA SANKOFA E COLETIVO FEMININO MARIA QUITÉRIA ó Representatividade, empoderamento e formação integral", disponível no link <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/739527>, com o objetivo de fazer um registro de memória dos coletivos que se desenvolveram na instituição, um registro dos sentimentos, das reações, das relações desenvolvidas entre os estudantes e com a comunidade escolar como um todo, do vínculo emocional dos alunos quando se encontram acolhidos e pertencentes a um meio social e ainda objetivando fortalecer esses grupos. Além disso, esperamos que o

documentário possa ser inspiração para jovens que almejam iniciar movimentos sociais em seus ambientes de convivência.

Por fim, no último capítulo tecemos nossas considerações a respeito da realidade observada, acreditando que os coletivos *Aya Sankofa* e *Maria Quitéria* permitem aos estudantes compartilhar valores democráticos e de solidariedade, possibilitam uma experiência participativa, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades discursivas e de liderança. Acreditamos que este estudo contribui para a consolidação dos coletivos ao valorizar e reconhecer suas ações e histórias, minimizando, além do caráter tecnicista que por anos foi e ainda é praticado nos cursos profissionalizantes no Brasil, também o caráter segregador estruturado em nossa sociedade e que são representados também dentro da escola. Além disso, acreditamos que valorizando os coletivos estaremos verdadeiramente incluindo estes alunos no seu processo de formação na educação profissional, desconstruindo a concepção de uma educação engessada e de hierarquias.

Posto isso, reconhecemos a necessidade de mais estudos sobre a educação profissional e a juventude, tendo como base a Teoria das Representações Sociais, pensando que a partir da escuta aos próprios sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, principalmente os estudantes, possamos nos aproximar de suas realidades e atuar de forma mais pontual e efetiva, acompanhando suas evoluções e demandas.

2. A CONSTRUÇÃO DO HOJE - FUNDAMENTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS

Buscamos neste capítulo fazer um levantamento bibliográfico e histórico no que diz respeito à Educação Profissional e Tecnológica, à juventude e aos movimentos estudantis, uma vez que é sobre esse nicho social que lançamos nosso olhar ao pesquisar os coletivos estudantis que surgem nas instituições e cursos de educação profissional, integrados ao ensino médio. Além disso, por ser uma análise focada nas aprendizagens que surgem a partir das relações sociais desses sujeitos, nos pautamos também na Teoria das Representações Sociais, entendendo que ao analisar os sujeitos de uma perspectiva psicológica e também social, a teoria nos proporciona uma percepção mais ampla desses sujeitos e de seus discursos.

2.1. Concepções acerca da Educação Profissional e Tecnológica

Antes de qualquer análise que se possa fazer a respeito de uma educação integral, politécnica e omnilateral, problematizada mais adiante, é necessário entendermos melhor de onde partem esses conceitos e os arranjos históricos e sociais no quais eles surgem e se desenvolvem. Segundo (SAVIANI, 2007, p. 152), o trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Apenas o ser humano trabalha e educa. Antes de o trabalho se tornar uma necessidade econômica, ele foi parte essencial do processo de evolução do ser humano perante sua própria relação com a natureza, ou seja, com sua capacidade de raciocínio, memória e aprendizagem, o ser humano interfere na natureza de forma a transformá-la em seu próprio benefício. Assim, o autor explica que:

[...] o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. 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 feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. (SAVIANI, 2007, p. 154)

Sendo necessário interagir com a natureza para produzir a própria existência, então o ser humano não nasce com essa condição nata, ele torna-se ser humano por meio do trabalho e da aprendizagem, e dessa forma o processo educativo surge, exatamente no

processo de formação do ser humano enquanto tal. Nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento, construímos também necessidades sociais a partir da relação com o outro, para se adequar ao meio, e nesse contexto é que õinicia-se progressivamente então o processo de complexificação do universo cultural do homem, característica fundamental do processo entendido como humanização.õ (CARNEIRO, 2020). Em comunidades primitivas, prevalecia o õcomunismo primitivoõ, ou seja, era no próprio processo de produção que se aprendia e se ensinava, a apropriação da terra era coletiva e tudo era feito em comum, conforme explica Saviani (2007). No entanto, na antiguidade grega e romana, o desenvolvimento da produção levou à divisão do trabalho e à apropriação privada da terra provocando a divisão dos homens em classes, ou seja, a aristocracia, que deteve as propriedades privadas, e os que precisavam da terra da aristocracia para trabalhar e gerar seu sustento, os escravizados. Como a educação se fazia no trabalho, com a divisão social dos homens em classes, a educação também acabou dividida. Assim, ao viver do trabalho dos outros, a aristocracia não se educava mais no trabalho e, tendo todo o tempo livre, surgiram novos interesses de aprendizagem centrados em atividades intelectuais e em exercícios físicos de caráter lúdico e militar. Os escravizados e seus filhos permaneceram com sua formação no próprio trabalho.

Ainda na antiguidade, a partir do escravismo antigo, surgiram locais destinados exclusivamente para o desenvolvimento dos ensinamentos repassados fora do trabalho em si, para quem dispunha de tempo livre, ou seja, a classe proprietária, o que se configurou como as primeiras escolas e institucionalizou a educação, mas para uma minoria. Essa dualidade na organização da sociedade deu origem também a uma dualidade na forma de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano: a educação através da inserção cultural, na Grécia antiga chamadas de paidéia, e duleia remetendo à aprendizagem do ser humano no próprio processo de trabalho.

Com o desenvolvimento da sociedade de classes e suas novas características, os locais de ensino também foram se renovando e se adaptando à sociedade, assim como o trabalho. No século VI, com a consolidação do Império Romano, a igreja, como principal autoridade política, assumiu a educação ensinando ao povo a oratória e a cultura clássica, nas paróquias abertas a todos. Todavia, nem todos tinham tempo livre para dedicar à aprendizagem e, as funções manuais, entretanto, não precisavam de instrução e ainda se davam no desenvolvimento das funções trabalhistas. Foi com o modo de produção capitalista, evolução do sistema de troca de excedentes da organização feudal, em que os donos de terra produziam para atender não somente às próprias necessidades, mas também ao comércio,

mudando a produção do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, que converte o saber de potência intelectual em potência material (SAVIANI, 2007, p. 158). Assim, os conhecimentos, pequena produção e modo de comércio e subsistências dos pequenos artesãos perderam todo o valor e eles viram-se obrigados a vender sua mão de obra, tornando-se agora, de acordo com Manacorda (1992), nos modernos proletários. Deles era exigido um trabalho extenuante, que acompanhasse a rápida modernização das máquinas, para que não fosse preciso ter que buscar novas pessoas, com novos conhecimentos, a cada mudança tecnológica. Assim, a sociedade passa a se organizar cada vez mais por laços sociais, no lugar dos naturais, em que a cultura intelectual se torna uma necessidade para todos os membros da sociedade e a escola, sendo o meio principal de acesso a essa cultura, ganha espaço e consolidação.

Com a Revolução Industrial, o Estado assumiu a oferta da educação escolar, dando um suposto direito a todos de acesso à educação, no entanto, como a sociedade ainda continuava organizada em classes, a educação escolar continuava acessível apenas à classe dominante, deixando evidente que em sociedades de classes, a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção (SAVIANI, 2007, p.157). Sendo assim,

Ao mesmo tempo, o trabalho foi se constituindo nas suas formas históricas, como o escravo, o servil e o assalariado; formas hegemônicas correspondentes aos modos de produção da antiguidade clássica, do período feudal e do capitalismo. Trata-se de formas históricas de dividir o trabalho e o produto deste trabalho. Essas formas, também, estruturam o princípio educativo do trabalho. Antes, porque determinam o tipo de educação necessária a cada tempo. Isto implica que a escola tem uma relação histórica com o mundo da produção, de modo que, a cada nova fase da produção humana, da ciência e da tecnologia, novas possibilidades e necessidades educativas vão surgindo. (RAMOS, 2017, p. 26)

A revolução industrial trouxe a primeira maior transformação no trabalho e na educação, fazendo surgir uma dualidade na educação. Com a introdução da maquinaria, o trabalho foi fragmentado, a produção se dividiu em etapas, em que parte do trabalho era realizada pelas máquinas e parte realizada pelo ser humano. A evolução das máquinas também fez surgir necessidade de novos conhecimentos de manutenção e supervisão, ou seja, conhecimentos com preparo intelectual mais específico. Marise Ramos (2017) ainda esclarece que é neste momento que surgem os cursos profissionalizantes, fazendo com que o sistema de ensino se dividisse em formação geral e formação profissional. Funda-se o que chamamos de dualidade educacional, expressão, no plano da educação, da dualidade social (RAMOS,

2017, p. 24). Saviani (2007) também explica que a divisão da educação para o trabalho se manifestou de duas formas: a primeira na oferta de escolas profissionais para os trabalhadores e escolas de ciências e humanidades para os futuros dirigentes; e a segunda que distribuía os educandos, internamente, conforme sua origem social, determinando, dessa forma, as funções sociais para as quais se destinavam.

Nessas escolas, os professores que atuavam pelo Estado, os escolápios, e tinham como alunos os filhos das classes populares, transmitem os ensinamentos que eles receberam na Escola Normal, ou seja, técnicas de domesticação, com o objetivo de manter a ordem, conforme nos explica Júlia Varela e Alvarez-Uria (1992). As crianças tinham acesso à aprendizagem da leitura, da escrita, do cálculo e do sistema métrico decimal, conhecimentos necessários de cidadania, além do ensino de geografia e história, específicos para construir uma visão de valorização da cultura burguesa e menosprezo aos costumes das classes humildes. Assim,

Lentamente a maquinaria escolar irá produzindo seus efeitos, transformando esta força incipiente, esta tábula rasa, num bom trabalhador. Os conselhos, as histórias exemplares, a recitação em voz alta, o regulamento, a caligrafia, o trabalho escolar... são a bigorna sobre a qual o professor depositará estas naturezas de ferro para forjar com paciência e obstinação o futuro exército do trabalho. (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 8)

Com a retrospectiva realizada sobre a educação e o trabalho, é de fácil percepção que a evolução destas duas vertentes da construção do ser humano em certo momento caminhou de forma convergente, principalmente na sociedade capitalista, em que a evolução do conhecimento, da maquinaria, a produção do lucro cada vez maior e a necessidade de mão de obra especializada exigiram essa relação direta. Não se pode esquecer de que se a classe trabalhadora teve algum acesso à educação foi em função da necessidade do capital da mão de obra barata, para fazer crescer cada vez mais a produção e seus lucros. Sendo assim, era preciso permitir alguma qualificação para a classe trabalhadora, mas apenas para atender aos anseios do capital.

A forma como a sociedade atual se organiza exige uma preparação mínima para a vida em sociedade. Na visão de Saviani (2007), no ensino fundamental, as crianças são preparadas para a vida em sociedade, mas também para o trabalho de uma forma implícita e indireta, por meio da linguagem escrita, da matemática, das ciências sociais e naturais. No Ensino Médio, o papel da escola é o de associar os conhecimentos adquiridos com a prática

do trabalho. No entanto, o horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. (SAVIANI, 2007, p. 161). Ou seja, ao contrário do que sempre se desenvolveu no ensino profissionalizante no Brasil, deve-se buscar não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos.

Como mencionado anteriormente, é o ato de trabalhar que define o ser humano enquanto tal, interferindo na natureza com um propósito, com um objetivo definido, quando ele a adapta às suas necessidades, diferente dos demais animais que se adaptam à natureza. Além de se adaptar à natureza, o ser humano também se ajusta à vida em sociedade. Esta análise é necessária para entendermos a concepção de politecnicidade.

A dicotomia na educação profissional se concretiza a partir do momento em que a educação se divide em educação crítica e pensante e a educação mecanizada, em que as ações são apenas repetidas e não envolve pensamento crítico, ou seja, uma educação única e exclusivamente para o trabalho. Essa forma de instrução surgiu para atender os anseios da sociedade capitalista que vê na classe trabalhadora parte do processo para a obtenção do lucro e a potencialização do capital. Dessa forma, a ciência é incorporada ao trabalho produtivo, mas não a ponto de tornar essa parcela da sociedade também proprietária dos meios de produção, ou seja, classe dominante. Antunes (2009) caracteriza muito bem essa parcela da sociedade nos dias atuais na passagem a seguir:

Uma noção ampliada de classe trabalhadora inclui, então, todos aqueles e aquelas que vendem sua força de trabalho em troca de salário, incorporando, além do proletariado industrial, dos assalariados do setor de serviços, também o proletariado rural, que vende sua força de trabalho para o capital. Essa noção incorpora o proletariado precarizado, o subproletariado moderno, *part time*, o novo proletariado dos McDonalds, os trabalhadores hifenizados de que falou Beynon, os trabalhadores terceirizados e precarizados das empresas liofilizadas de que falou Juan José Castillo, os trabalhadores assalariados da chamada economia informal, que muitas vezes são indiretamente subordinados ao capital, além dos trabalhadores desempregados, expulsos do processo produtivo e do mercado de trabalho pela reestruturação do capital e que hipertrofiaram o exército industrial de reserva, na fase de expansão do desemprego estrutural. (ANTUNES, 2009, p. 103)

Logo, conseguimos visualizar que a maior parte da sociedade capitalista hoje é composta de mão de obra que serve ao capital. Assim, não é difícil entender que a educação ofertada nos dias de hoje, mesmo que tenha sofrido muitas mudanças com o passar do tempo, ainda é produto do arranjo social em que estamos inseridos e que foi se concretizando com o

desenvolvimento e fortalecimento da sociedade capitalista. Na atual fase de desenvolvimento das forças produtivas, ancoradas na ciência, na técnica e na tecnologia, sob o domínio do sistema capital, a escola vem tornando-se essencial à sociabilidade humana. Precisamente por isso, seu caráter classista agudiza-se. (MOURA, 2015, p. 1059).

2.1.1. A evolução da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

Para se falar de Educação Profissional no Brasil nos dias de hoje é preciso entender também os contextos políticos, econômicos e socioculturais em que cada modelo de educação profissional se desenvolveu, além das políticas públicas adotadas para a educação profissional no Brasil e para as juventudes, sujeitos diretamente envolvidos nesses sistemas.

Com o Brasil ainda enquanto colônia e com a chegada da família real nestas terras, criou-se uma educação de caráter assistencialista, como Colégio das Fábricas, voltado para as crianças órfãs e pobres no sentido de manter a ordem social e com a intenção de formar um contingente para atuar na guerra e na marinha, que se manteve durante todo o século XIX até o período republicano. Importante ressaltar que apesar do apelo da monarquia para a instrução do povo, com a aprendizagem da escrita e das contas, Cynthia Greive Veiga (2008) aponta que são restritas as pesquisas sobre o acesso dos negros libertos e os ainda escravizados a essa educação, assim como a dos pobres. A instrução a que os filhos de pobres tinham acesso era da aprendizagem do trabalho, com o intuito de torná-los cidadãos produtivos. Além do colégio das fábricas, durante o século XIX, em todo o território brasileiro, foram criadas várias outras instituições destinadas ao mesmo público e com os mesmos propósitos, como os Liceus de artes e ofícios e os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos. Para Cynthia Greive Veiga (2008), além do trabalho infantil, existiam outros motivos para o não acesso das crianças e jovens pobres à educação, por exemplo: a inconstância na administração política, limitações pedagógicas, mas principalmente em razão da presença de uma dissonância entre a expectativa de civilizar e o imaginário de uma população concebida como grupo inferior, de difícil educação (VEIGA, 2008, p. 507). Apesar disso, as políticas educacionais da época eram destinadas a esses sujeitos, uma vez que as crianças da elite eram aquelas que tinham realmente uma educação civilizatória e inclusiva, particular, através de seus próprios meios.

Já no início do período Republicano, por meio do Decreto 7566 de 23 de setembro de 1909, Nilo Peçanha instaurou as Escolas de Aprendizes Artífices voltadas para a

aprendizagem no trabalho, na agricultura e na indústria, o que ampliou o horizonte da educação profissional no Brasil existente até então, de acordo com Marise Ramos (2014). Segundo dados do documento lançado pelo MEC em comemoração ao centenário da Educação Profissional no Brasil (2017), foram criadas dezenove Escolas de Aprendizizes Artífices em diferentes unidades federativas.

Com o desenvolvimento industrial e tecnológico no Brasil no início do século XX e o fortalecimento das relações econômicas da burguesia, o país passou por grandes transformações políticas e econômicas concretizando uma sociedade de classes, o que provocou a necessidade de uma primeira estruturação do sistema educacional no Brasil, resultando na Reforma Francisco Campos, em 1931. No entanto, as principais mudanças aconteceram apenas no ensino secundário, dando-lhe conteúdo e seriação própria (RAMOS, 2014, p. 25), concretizando o dualismo na educação ao manter o caráter enciclopédico dos currículos voltados essencialmente à educação elitista e o ensino profissional com configuração produtiva e ocupacional. No período de 1931 a 1937, em que foi criada a primeira constituição brasileira, ocorreram intensas transformações para o ensino industrial no Brasil, impulsionadas pela criação de novas escolas industriais e novas especializações nas escolas já existentes. Além disso, a constituição Brasileira de 1937 foi a primeira a tratar especificamente de ensino técnico, profissional e industrial e a Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, transformou as escolas de Aprendizizes e Artífices em Liceus Profissionais, englobando o ensino profissional em seus vários níveis. Cynthia Greive Veiga (2017) aponta que, de acordo com o censo de setembro de 1940, da população brasileira na faixa etária de 05 a 29 anos e 67% da população total era analfabeta.

Entre os anos 1942 e 1946 foi instaurado um conjunto de decretos que ficaram conhecidos como as Leis Orgânicas da Educação Nacional, a Reforma Capanema, e definiram a organização de cada nível educacional separadamente: o ensino secundário, o ensino industrial, o ensino comercial, o ensino primário, o ensino normal e o ensino agrícola, além da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946. Foi nesse período também que entrou em vigor a Consolidação das Leis do Trabalho no Brasil (CLT), no ano de 1943, que também previa situações de trabalho infantil, mas com muitas exceções e imprecisões, na concepção de Cynthia Greive Veiga (2017), como descrito a seguir:

A lei estabeleceu: proibição do trabalho para menores de 14 anos, exceto para os matriculados em institutos de aprendizado; obrigatoriedade de posse de carteira de trabalho do menor, desde que a criança fosse alfabetizada (artigo 417, letra f), mas também com exceções. Segundo o artigo 419, a prova da alfabetização deveria ser realizada por meio de certificado de conclusão de curso, na ausência deste, a criança deveria prestar exame aplicado por pessoa idônea (sem especificar) constando: leitura de 15 linhas, seguido de explicação; ditado de até 10 linhas; cálculo das quatro operações aritméticas fundamentais. Havia ainda a possibilidade de empregar uma criança analfabeta, sendo que a carteira somente seria emitida, caso ela apresentasse atestado de matrícula ou de frequência na escola. O artigo 427 previa concessão de tempo para frequência às aulas, mas não estipulava horário; e também o local apropriado para ministrar instrução primária (sem especificação) (VEIGA, 2017, p. 168).

Também em 1946 foi dado início aos primeiros debates sobre a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, concretizada apenas em 1961, e trouxe significativas contribuições para a concepção de equivalência entre os cursos propedêuticos e os de formação profissional, na concepção de Marise Ramos (2014). Cynthia Greive Veiga (2017) afirma que demora de 13 anos para a aprovação da lei pelo Congresso Nacional se deu em função de disputas entre ideologias políticas e movimentos sociais (liberais, socialistas, igreja católica e partidos políticos). Apesar da demora, há que se dizer que só de existir a possibilidade de discussões ideológicas e dar visibilidade a movimentos sociais para a tomada de decisões tão importantes para o país, quando pensamos no período que se aproximava em que isso não era nem possibilidade, concebemos melhor a morosidade do estado.

O governo de Juscelino Kubitschek (JK), de 1956 a 1961, foi um período de grande expansão e consolidação da indústria no Brasil, principalmente pelo surgimento da indústria automobilística, o que acabou trazendo também um grande avanço para a educação profissional, que precisou ser melhor estruturada para atender aos anseios desse contexto econômico-político. Pela primeira vez o setor da educação foi contemplado com investimentos de 3,4% do total previsto pelo governo, buscando formar profissionais que pudessem contribuir no desenvolvimento do país. A Lei nº 3552, de 16 de fevereiro de 1959, foi de grande importância para a formação técnica no país, visto que definiu a duração de quatro ou mais séries para os cursos técnicos, com o objetivo de assegurar que os estudantes tivessem a formação técnica necessária para atuar imediatamente, buscando atender aos anseios das indústrias. Também no ano de 59 foi instaurado o Decreto nº 47.038, definindo as escolas industriais e técnicas que comporiam a rede federal de ensino técnico, dando a elas autonomia didática e de gestão.

Ainda no governo de JK, em 1961, a Lei Nº 4.024 também foi de grande importância para a formação profissional no país, explica Fabiana Carvalho (2019), uma vez que instituiu a equivalência do ensino profissional com o ensino médio, permitindo que os alunos concluintes pudessem ingressar em sequência no ensino superior, e flexibilizou os currículos dos cursos possibilitando a inclusão de disciplinas optativas.

Pensando na evolução que vinha acontecendo na educação do país, é importante ressaltar que poucas pesquisas abordam de forma detalhada os acontecimentos que envolvem a educação profissional no período da ditadura militar, instaurada no Brasil entre abril de 1964 e março de 1985, um longo período de 21 anos para terem tão poucas mudanças em uma área de grande importância para o desenvolvimento do país.

Com o golpe militar de 64, a abertura da economia para o capital estrangeiro se intensificou dando uma continuidade ao crescimento da indústria e a demanda por mão de obra qualificada que pudesse atuar nesse movimento, no entanto, as políticas educacionais não acompanharam essa evolução. ãNesse contexto, a educação aparece como a grande alavancadora do desenvolvimento, sendo utilizada como meio de inculcação da ideologia do governo autoritário.ö (MOURA, 2007, p. 11). No entanto, na visão de Cynthia Greive Veiga (2017), a educação nesse período assumiu um caráter conservador, assistencialista e ao mesmo tempo excludente, uma vez que os programas educacionais em curso foram interrompidos e substituídos por projetos como a Cruzada da Ação Básica Cristã, coordenada por evangélicos norte-americanos e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), criado em 1967 pelos militares, além da constituição, também de 1967, que retirou a vinculação orçamentária prevista nas constituições de 1934 e 1946. Em 1969, a educação obrigatória passou de quatro para oito anos e foi vinculada ao orçamento municipal, dificultando ainda mais a permanência dos pobres na escola e precarizando a rede pública de ensino, com baixos salários, poucos profissionais e atrasos de pagamento; a lei ° 5258 diminuiu a maioria penal para 16 anos e a emenda Constitucional, de 17 de outubro de 1969, autorizou o trabalho infantil a partir dos 12 anos de idade. Como consequência dessas manobras, observou-se um grande aumento da criminalização entre os jovens, com maior frequência entre os pobres e negros, carentes de políticas que facilitassem a permanência nas escolas e preparassem para a vida em sociedade, resultando em altos índices de evasão e repetência e contribuindo com o êxodo para as regiões urbanas, atraídos pelo crescimento urbano e em busca de melhores condições de vida. Em função dessa precarização da educação e o agravamento dos problemas sociais, criaram a ãComissão Parlamentar de Inquéritoö

destinada a investigar o problema da criança e do menor carente do Brasil, instalada em 29 de abril de 1975, e a Comissão Parlamentar de Inquérito do Mobral de 26 de outubro de 1976, conhecidas como a CPI do menor (VEIGA, 2017, p. 171). De acordo com a pesquisadora, as comissões tinham perfis compensatórios, uma vez que

Entre as estratégias compensatórias, destacam-se: realização de testes de inteligência para racionalizar distribuição em classes; programas assistencialistas desenvolvidos pela Legião Brasileira de Assistência (LBA); programa de merenda escolar; projetos de recuperação escolar desenvolvidos por alunas do curso de magistério com as crianças deficitárias. (VEIGA, 2017, p. 174)

Em 1971, o regime ditatorial implantou uma profunda reforma na educação básica por meio da Lei nº 5692/71 - Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º grau - tornando a educação profissionalizante compulsória, numa tentativa de reestruturar a educação de Ensino Médio com o discurso de "para todos". No entanto, a real função era a contenção do acesso dos filhos da classe trabalhadora ao ensino superior (RAMOS, 2017, p. 27). A reestruturação se deu tanto no grau primário quanto no grau médio, que passaram a ser chamados de 1º e 2º grau: o 1º grau com duração de oito anos, dos sete aos 14 anos de idade, dividido em grau menor (de primeira a quarta séries) e grau maior (da quinta a oitava séries), e o grau médio em três anos, dos 15 aos 17 anos de idade. Na visão de Moura (2007), essa reforma teve três aspectos de destaque: o primeiro é a escolarização dos 11 aos 14 anos que passou a integrar a fase inicial dos estudos (5ª a 8ª séries); além disso, com a criação do 1º grau extinguiu-se o exame de admissão ao ginásio, instaurado pela lei de 61, considerado pelo autor uma barreira ao prosseguimento dos estudos das classes populares; além da obrigatoriedade da profissionalização no 2º grau, com a finalidade de atender à necessidade de mão de obra qualificada para a fase de industrialização do Brasil.

Importante observar que o degrau alcançado para a superação da dualidade na educação com a lei de 61, foi retrocedido com a nova lei de 71, uma vez que, apesar da obrigatoriedade da profissionalização no ensino médio que aparentemente caminhava para uma superação da dualidade entre a educação básica e a profissional, a realidade não foi condizente com o previsto na lei, uma vez que os investimentos não foram no mesmo patamar da imposição e as escolas, principalmente as estaduais, não possuíam todo o aparato estrutural e humano para a oferta obrigatória do ensino profissionalizante. Além do aspecto estrutural, um objetivo dessa reforma foi justamente suprimir dos currículos a base científica, que permite o pensamento crítico e mais complexo, parte primordial no mundo do trabalho. Além

disso, a compulsoriedade foi restrita apenas às escolas públicas, uma vez que a maioria das escolas particulares continuou com os currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes, visando o atendimento às elites (MOURA, 2007). Todas essas medidas objetivavam fortalecer o desenvolvimento industrial, o capitalismo e consequentemente a sociedade de classes, se pensarmos que

[...] ao invés de se ampliar a duração do 2º grau para incluir os conteúdos da formação profissional de forma integrada aos conhecimentos das ciências, das letras e das artes, o que houve foi uma redução dos últimos em favor dos primeiros, os quais assumiram um caráter instrumental e de baixa complexidade, uma vez que, dentre outros aspectos, não havia a base científica que permitisse caminhar na direção de conhecimentos mais complexos inerentes ao mundo do trabalho. E isto não ocorreu por acaso, pois fazia parte da própria concepção de desenvolvimento do país e da reforma educacional em questão. (MOURA, 2007, p. 13)

No entanto, a consequência disto foi que sobraram cursos que não demandam estruturas de laboratórios, equipamentos e profissionais com conhecimentos técnicos, saturando rapidamente o mercado com técnicos em Administração, Contabilidade, Secretariado, entre outros de caráter mais organizacional. A lei de 71 reduziu a autonomia e precarizou o ensino ofertado pelas instituições públicas estaduais, gerando uma grande demanda de convênios com as escolas técnicas federais que já eram referência e possuíam a estrutura física para a oferta dos cursos profissionalizantes. No entanto, como a obrigatoriedade da profissionalização no Ensino Médio não foi bem aceita pela própria burguesia, acabou sendo flexibilizada a partir do Parecer 76/1975 e revogada de vez com a Lei nº 7044/1982.⁴

Em 1978, as Escolas Técnicas Federais do Paraná, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológicas, os CEFETs, ganhando poderes para a oferta de cursos de tecnólogos e engenheiros de operação, ambos de nível superior, processo que foi estendido às outras instituições mais tarde, em 1994, mediante critérios do Ministério da Educação que avaliaram a estrutura física, de recursos humanos e financeiros para o funcionamento de cada centro. Em 1986, no governo Sarney, foi implantado o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC) que consistiu na implantação de 200 novas escolas técnicas industriais e agrotécnicas de 1º e 2º graus, política de metas estratégicas das reformas para o crescimento econômico e de combate à

⁴ A lei nº 7044, de 18 de outubro de 1982, extinguiu a obrigatoriedade da oferta do ensino profissionalizante no 2º grau.

pobreza do I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República, conforme nos explica Marise Ramos (2014).

Com a aprovação da Constituição Federal em 88, as principais alterações na educação foram o estabelecimento da vinculação orçamentária de 18% da arrecadação da união e nunca menos que 25% dos estados, Distrito Federal e municípios; a previsão de elaboração de Plano Nacional de Educação e a criação de dispositivos para garantir os direitos da criança e adolescentes (VEIGA, 2017). A educação profissional é citada na constituição de 88, no art. 214, no termo de formação para o trabalho como uma finalidade, com a seguinte redação:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística científico e tecnológica do País (BRASIL, 1988).

O processo de redemocratização do país e as mudanças no mundo do trabalho fomentaram intensas discussões sobre a educação profissional no Brasil, segundo Marise Ramos (2014), no modelo de uma educação que superasse a fragmentação da educação profissional, um ensino que integrasse cultura, ciência e tecnologia, além da estrutura e finalidade das escolas técnicas já existentes no Brasil, que até então serviam ao capital e a uma parcela restrita da população, colocando em risco o caráter público dessas instituições, ameaçadas algumas vezes de estadualização ou transferência para o setor privado, como o sistema S. Essas discussões resultaram, por meio da Lei 8948/94, na instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, além da transformação de todas as Escolas Técnicas Federais (ETF) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), gradativamente, processo iniciado em 1978. Além dessas mudanças estruturais e organizacionais, houve intensas discussões a respeito das concepções de educação tecnológica, uma mais humanística e outra mais tecnicista e economicista, com a hegemonia da segunda visão.

A nova LDB, Lei nº 9394, aprovada em dezembro de 1996, contempla a educação profissionalizante em um único artigo, tornando-a agora completamente desassociada do Ensino Médio e da educação regular brasileira, estruturada em apenas dois níveis: educação básica e educação superior, consolidando mais uma vez a dualidade na formação para o trabalho. O parágrafo 2º do Art. 36 faz uma pequena menção à formação profissional atrelada

ao ensino médio, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas (BRASIL, 1996), e o Art. 40 estabelece que a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho (BRASIL, 1996), o que tornou a EPT uma modalidade do ensino médio, sendo apenas uma possibilidade. Em função desse esquecimento da educação profissionalizante na LDB e de toda a mobilização contrária da comunidade acadêmica, dos grupos de investigação do campo educação e trabalho, das Escolas Técnicas Federais e dos Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs, principalmente das correspondentes entidades sindicais (MOURA, 2007, p. 16), foi aprovado o Decreto nº 2208/1997 poucos meses após a aprovação da LDB, que separou em definitivo a educação profissional do ensino médio e estabeleceu as bases para a reforma da Educação Profissional, por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o programa foi parte da política de privatização do estado brasileiro instaurada pelo neoliberalismo do governo de Fernando Henrique Cardoso. De acordo com Moura (2014) o objetivo era que

paralelamente ao aporte de recursos do PROEP, o orçamento das IFETs foi sendo reduzido, uma vez que esse Programa tinha duração determinada, com previsão inicial de 5 anos. Dessa forma, era necessário, segundo a lógica da reforma, que ao final do Programa essas instituições estivessem preparadas para buscar parte de seus orçamentos por meio da venda de cursos à sociedade e de outras formas de prestação de serviços (MOURA, 2007, p. 17).

Este foi o período de maior desmantelamento da educação profissional no Brasil, pois, segundo Moura (2007), não eram aceitos projetos que tivessem qualquer relação com o ensino médio, concretizando mais ainda a separação da educação profissional e da educação básica. Presume-se então que o objetivo era de uma completa privatização da EPT. Além disso, a Portaria nº 646/1997 - revogada somente em 2003, pela Portaria nº 2736 - determinou que apenas 50% da oferta de cursos das Instituições Federais de Ensino Técnico seriam de cursos técnicos de nível médio, conforme relembra Moura (2007). A intenção inicial era que não fosse ofertado nem os 50%, no entanto, em função da resistência de toda rede federal, foi mantido esse percentual.

Finalmente, esse ataque à educação profissional no Brasil teve uma trégua em 2003, quando um novo partido político assumiu o governo, o partido dos trabalhadores (PT).

Como as discussões já estavam bem inflamadas em função das últimas legislações adotadas no país para a educação técnica ou, melhor dizendo, de sua exclusão, o ideal de educação politécnica, voltada para a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, cultura geral e cultura técnica, ganhou força. Tais discussões possibilitaram o reconhecimento de que na situação em que se vive no Brasil, de forte desigualdade socioeconômica, onde os jovens precisam se inserir cedo no mercado de trabalho para auxiliar na renda familiar, é difícil se atingir o ideal de uma educação politécnica e de oportunidade de acesso para todos, principalmente porque a sociedade em si é extremamente desigual. Baseado nessas reflexões e entendimento, em que se tem a perspectiva de que com eixos estruturantes como a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho é possível desenvolver uma educação politécnica de acordo com a realidade social do Brasil, o Decreto nº 5154/04 integrou novamente o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio e, mesmo encontrando muitos problemas que dificultaram a execução dessa política, o MEC assinou convênio com vários estados para a implantação do ensino médio integrado (CARVALHO, 2019, p. 6).

De fato, houve um grande esforço dos vários segmentos sociais para se reestruturar a educação profissional no Brasil durante o governo de Luíz Inácio Lula da Silva, que resultou na criação do Fórum Nacional de Educação Profissional que reuniu diversos ministérios, a rede federal de educação tecnológica, as centrais sindicais, o sistema empresarial, dentre outros. Uma das primeiras medidas do Ministério da Educação para essa reestruturação foi suspender a aprovação de projetos para criar novos critérios priorizando instituições que tivessem base social sólida e dessem sustentabilidade aos projetos, reduzindo custos a fim de implantar o maior número de unidades de ensino profissional, melhorando a distribuição regional da oferta dessa etapa da educação e, principalmente, redirecionando os recursos do PROEP para as instituições públicas, além da revogação do Decreto 2.208/97 por meio do Decreto 5154/2004. Contudo, logo após a publicação do decreto aconteceu uma reestruturação do MEC separando a política de educação profissional da política de ensino médio, que passou a ser responsabilidade da Secretaria de Educação Básica. De acordo com Marise Ramos (2014), a manutenção de diretrizes curriculares separadas para o Ensino Médio e para o Ensino Técnico anulou o potencial do decreto e deu prosseguimento ao ensino técnico fragmentado, voltado para o mercado de trabalho, ou seja, o ideal de uma educação integral de fato não saiu do papel.

Em julho de 2008 foi publicada a Lei nº 11.741, que de acordo com seu caput tinha a finalidade de alteração da LDB para redefinir, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2008). Em 29 de dezembro de 2008, a Lei nº 11.892 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, transformando vários CEFETs e Escolas Técnicas Federais nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, redefinidos como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com suas práticas pedagógicas. (RAMOS, 2014, p. 79). Ainda segundo a autora, os princípios que nortearam as mudanças na educação profissional no governo de Luís Inácio Lula da Silva, buscando a integração com a educação básica, podem ser resumidos da seguinte forma:

a) defesa de uma organização sistêmica da educação profissional, organicamente integrada à organização da educação nacional, com políticas nacionais coordenadas pelo Ministério da Educação, articuladas às de desenvolvimento econômico e às de geração de trabalho e renda, em cooperação com outros ministérios e com os governos estaduais e municipais; b) definição de responsabilidades em termos de financiamento da educação profissional, inclusive propondo a constituição de um fundo nacional com esse objetivo, bem como o controle social de gastos e investimentos; c) regulamentação do nível básico da educação profissional, inclusive revendo sua nomenclatura, no sentido de integrá-la a itinerários formativos que pudessem redundar em formações estruturadas e, ainda, de articulá-la às etapas da educação básica, de acordo com as necessidades dos jovens e adultos trabalhadores; d) superação do impedimento de se integrar curricularmente o ensino médio e a formação técnica, desde que atendida a formação básica do educando, conforme prevê o parágrafo 2º do artigo 36 da LDB, atendendo às necessidades deste país e de seus cidadãos; e) monitoramento e garantia da qualidade, com controle social, do nível tecnológico da educação profissional (RAMOS, 2014, p. 81-82).

O plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional criado em 2005, iniciado por meio da revogação da Lei nº 8948, de 08 de dezembro de 1994, que proibia a criação de novas unidades de ensino profissional federais em seu art. 3º, contava com três fases: A fase I previa a criação de cinco escolas técnicas federais e de quatro escolas agrotécnicas federais, além da implantação de 33 novas unidades de ensino descentralizadas, priorizando os estados que ainda não contavam com uma unidade dessas instituições e as periferias de grandes centros urbanos e municípios interioranos. Já a fase II, iniciada em 2007, previa a criação de mais 150 novas instituições federais de educação tecnológica em quatro anos, distribuídas nos 26 estados e no Distrito Federal, e conforme os interesses de prefeituras

municipais. No final de 2010, o Brasil já contava com um total de 354 unidades dos Institutos Federais, em todas as regiões do país. A fase III iniciou-se em 2011 e previa a criação de mais 208 novas unidades até 2014, partindo de 144 unidades em 2016 para o total de 678 unidades de Ensino Tecnológico em 2022, vinculadas a 38 Institutos Federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e 22 escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais, além do Colégio Pedro II, distribuídas em todo o país, ofertando ensino técnico, superior e de pós-graduação.

De acordo com Pacheco (2010) os institutos federais foram criados com a proposta político-pedagógica de ofertar educação básica verticalizada e transversal, em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio e ensino técnico em geral; graduações tecnológicas, licenciaturas e bacharelados, além de programas de pós-graduação, lato e stricto sensu, e da formação inicial e continuada de trabalhadores. A transversalidade auxilia a verticalização curricular ao tomar as dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia como vetores na escolha e na organização dos conteúdos, dos métodos, enfim, da ação pedagógica (PACHECO, 2010, p.21).

No governo de Dilma Rousseff, os planos de reestruturação da rede federal de educação tecnológica seguiram com os investimentos e programas do governo Lula, incluindo novos programas como o Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC) e Ciências sem fronteiras, os dois iniciados em 2011. Aprovado em 2014, o Plano Nacional da Educação tinha como meta a aplicação de 10% do PIB para gastos com a educação de 2014 a 2024 e, em setembro de 2013, a presidenta assinou a lei que destina 75% dos royalties do petróleo e 50% do Fundo Social do Pré-Sal para a educação. Importa também destacar, como lembra Cynthia Greive Veiga (2017), as diversas ações de inclusão escolar instaladas e encaminhadas no governo de Dilma Rousseff, como o Decreto nº 7.824, de 2012, que estabeleceu as condições para a reserva de vagas nas instituições federais, iniciada pela UNB em 2004 com o sistema de cotas raciais. Antes disso, ainda no governo Lula, outra política para a superação da desigualdade racial no país foi Lei nº 10639, de 09 de janeiro de 2003, que fixou a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, ampliada para História e cultura Afro-brasileira e indígena pela Lei 11.645, de 10 de março de 2008, além de definir o dia 20 de novembro como o dia nacional da consciência negra.

No entanto, novamente os avanços na educação profissional do Brasil começaram a retroceder em 2017 quando Michel Temer assumiu a presidência e aprovou a Lei 13.415,

que alterou a LDB modificando o ensino médio, tendo o aluno que optar pela formação acadêmica ou profissional. Este modelo ainda se encontra vigente nos dias de hoje, mas já existem discussões e projetos de alteração com o novo governo de Luís Inácio Lula da Silva em 2023.

Sem dúvida alguma, muito se avançou na educação profissional e tecnológica no Brasil durante o governo Lula, de 2003 a 2010 e nos anos seguintes, no entanto, apesar de ter alcançado uma grande parte da população brasileira, a educação profissional ofertada ainda permaneceu desvinculada em partes de uma formação integral, na concepção de Vanessa Caires e Maria Auxiliadora Oliveira (2016). No entanto, apesar do ideal inovador dos Institutos Federais, Maria Ciavatta (2014) afirma que

não se faz transposição da educação politécnica das sociedades socialistas para um sistema secularmente dominado pelo capital como a educação no Brasil. As condições de vida são adversas, as relações de trabalho são dominadas pelo poder hegemônico do capital, a educação não está universalizada em acesso e em qualidade para toda a população; a ideologização crescente da educação subsumida ao consumo e ao mercado de trabalho torna ambíguo o conceito de qualidade da educação (CIAVATTA, 2014, p. 197).

Ora, vivemos em uma sociedade capitalista, com sua própria cultura, organização social e econômica e se, inseridos nesta realidade, fica muito difícil fazer uma educação que acolha a todos em suas particularidades, que dê condições de acesso e permanência a todos, precisamos no mínimo caminhar nessa direção. Para isto, é necessário proporcionar ao cidadão, além da formação para o trabalho, o direito a uma formação humana, completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (CIAVATTA, 2005, p. 02). Chamamos de formação humana integral a superação da divisão do trabalho entre as ações de executar e as ações de pensar criticamente, de planejar e gerir a ação. Dessa forma, é preciso entender o ser humano como seres históricos e sociais, ou seja, não existe um ser humano que não esteja constantemente sendo influenciado pelo meio em que se vive, ou seja, o conhecimento é uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva (RAMOS, 2014, p. 84).

Na realidade socioeconômica do Brasil que muitas vezes exige que o jovem trabalhe e estude, é essencial buscar um Ensino Médio que tenha uma base unitária comum, na visão de Moura (2013), que objetive uma formação humana integral, politécnica, tendo

como eixo estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. É pela formação politécnica que se dá a formação intelectual, física e tecnológica, o que sugere que o conceito de politecnia pode abarcar a ideia de formação humana integral (MOURA, 2015, p. 1061). Preparar o jovem para uma prática que esteja interagindo com a realidade potencializa a integralidade da formação, uma vez que a formação se dá no decorrer da vida humana, por meio das experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas (PACHECO, 2010, p. 24), além de contribuir para a uma sociedade mais democrática e equilibrada socialmente. A possibilidade de observar a prática do trabalho, analisá-la de forma crítica e testá-la por meio da ciência, através da formação integral, é sinônimo de evolução e progresso.

Maria Ciavatta (2005) sugere alguns pressupostos para se alcançar uma formação integrada e humanizadora, considerando a realidade e as possibilidades do nosso sistema educacional. Entre eles está a articulação da instituição com alunos e familiares, além da transformação do exercício da formação integrada em uma democracia participativa. Ou seja, a instituição precisa ter consciência que não se faz educação integrada com autoridade. É preciso, além de considerar os conhecimentos que os próprios alunos possuem e como eles se reconhecem, a forma como se relacionam com o mundo fora da instituição, ou seja, as possibilidades de inserção social e laboral com que cada um se depara, além do conhecimento ofertado pela instituição, sem autoritarismo ou formas rígidas. A ciência e o conhecimento precisam contribuir para o ato de atuar sobre a natureza gerando aperfeiçoamento. Na concepção de Gramsci acerca da formação humanística, conforme nos expõe Moura (2013), o humanismo do qual se trata é no seu sentido amplo, ou seja, que contribua para o desenvolvimento dos sujeitos nos aspectos intelectuais e práticos, compreendendo a totalidade social na qual se vive, tendo o trabalho como base para seu princípio educativo. Vale lembrar que Gramsci viveu no século XX e teve como campo de seus estudos a sociedade italiana como base, ou seja, é impossível se aplicar fielmente os estudos de Gramsci, baseado nas concepções de Marx e Engels sobre educação e trabalho, na sociedade brasileira em que vivemos hoje, no entanto, são elas que nos dão base para analisar a nossa realidade social e chegar o mais próximo que podemos dessa formação humanística. Estamos nos referindo aqui à construção do sujeito enquanto ser social, que é ao mesmo tempo igual enquanto espécie, mas diferente em suas especificidades como ser humano único e, principalmente, nos diferentes meios em que estão inseridos. Dayrell (2003) define que o ser humano se constitui

enquanto tal, relacionando fatores biológicos e sociais num processo constante de aprendizagem e transformação.

No entanto, este processo de aprendizagem e transformação vem sofrendo evoluções cada vez mais rápidas e ganhando maior visibilidade e concretude com as novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC) e avanços científico tecnológicos, e são os jovens que conseguem acompanhar esses avanços com maior proveito, uma vez que é a parcela da sociedade habituada desde muito cedo à diversidade de informações e cultural em que estamos inseridos. Com o crescimento da tecnologia informacional atualmente, as condições de vida dos jovens torna-se cada vez mais estimulante e têm proporcionado um amadurecimento da visão social desses sujeitos, uma vez que, com as lutas democráticas, muito se conquistou em liberdade civil e autonomia diante das outras parcelas da sociedade, na visão de Carrano (2013). De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD de 2021, mais de 90% dos jovens entre 15 e 29 anos têm acesso à internet no Brasil, em sua maioria por meio de smartphones. O autor ainda analisa que, apesar de todas essas conquistas, esses sujeitos enfrentam fatores negativos que também surgem das próprias evoluções, como a exploração do mercado que cria outras necessidades e valores individualistas, o enfraquecimento de instituições sociais como a família e a escola, além de realidades que continuam existindo como a escassez de políticas públicas eficazes e, para uma grande maioria, principalmente no Brasil, a falta de perspectiva profissional.

Sendo assim, buscaremos na próxima seção conhecer e reconhecer a situação histórico-social pela qual essa parcela da população vem caminhando, tentando também entender as necessidades, suas realidades, os projetos de vida e as perspectivas para o futuro e de que forma os fundamentos da EPT podem suprir essas necessidades, reconhecendo as vivências desses jovens como parte do processo, primeiramente de acesso à educação e depois de ensino aprendizagem e formação humana.

2.2. Juventudes em movimento

Conforme designa o Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013, considera-se jovem no Brasil todo cidadão que tenha entre 15 e 29 anos de idade (BRASIL, 2013). De acordo com a PNAD e dados levantados nos anos de 2020 e 2021, 24,7% da população brasileira se enquadra na faixa etária definida pelo Estatuto da Juventude

como jovem, sendo 5,8% na faixa de 14 a 17 anos, 2,9% de 18 a 19 anos, 8% de 20 a 24 anos e 8% também de 25 a 29 anos. Importante mencionar que a PNAD é só uma projeção dos dados totais da população, obtidos por meio de amostragem, e de acordo com os primeiros dados obtidos com o censo realizado em 2022, a população brasileira tem o total de 203.062.512 habitantes, divergindo da estimativa realizada em dezembro de 2022 que previa uma população próxima a 207,7 milhões. Ainda não foram divulgados os dados da população por faixa etária obtidos com o censo de 2022, mas se considerarmos as estimativas da PNAD mencionadas acima, a população jovem giraria em torno de 50.156.440. Faz-se importante mencionar que o levantamento censitário no Brasil foi adiado de 2020 para 2021 em função da pandemia de Covid-19 e novamente em 2021, em função de cortes orçamentários do governo.

Apesar da faixa etária em que se enquadra o cidadão enquanto jovem ser bem definida para o governo brasileiro, essa classificação difere muito quando nos referimos a outras instituições, países e vertentes que estudam esse nicho populacional. Estudiosos como Dayrell e Carrano (2014) afirmam que definir os jovens apenas por uma idade cronológica é simplificar demais uma realidade que envolve aspectos culturais, sociais e econômicos, partes estruturantes de uma sociedade. Além disso, a faixa etária considerada pelo governo para designar os jovens é extensa e abarca sujeitos em diferentes momentos, com grande desenvolvimento psíquico, fisiológico e social, sendo impossível comparar as especificidades de um jovem de 15 anos às de um jovem acima de 20 anos, na concepção de Dayrell, Carrano e Carla Maia (2014), necessitando de uma maior atenção aos aspectos comuns, assim como às peculiaridades de cada fase da juventude. As concepções sociológicas a respeito das características que definem a juventude estão cada vez mais inconsistentes, em função das transformações socioculturais intensas pelas quais a sociedade vem passando nas últimas décadas e principalmente pelas características culturais e econômicas de cada país. A juventude deve ser considerada como um momento de exercício de inserção social (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014, p. 112), em que o sujeito vai se descobrindo, percebendo as condições sociais, culturais e o contexto histórico e territorial que são determinantes nas formas de vivenciar a juventude. Dessa forma, na percepção de Dayrell, Carrano e Carla Maia (2014), em função da infinidade de momentos e vivências pelas quais passam os jovens, podemos considerar o termo *juventudes*, no plural. No entanto, apesar de tantas realidades diversas, ainda existem elementos comuns a todos os jovens e não é pretensão ter uma visão fragmentada de tipos de jovens. Miriam Abramovay *et al* (2015) ainda alerta que

Vários autores vêm dando ênfase à combinação dos termos juventude e juventudes, o que alerta tanto sobre a importância de singularizar o jovem, enquanto parte de uma geração e de um período histórico (população de um determinado coorte), como para a importância de considerar ambiências sociais e sistemas de identidades pelos quais diferentes jovens circulam. Os sistemas de classe, raça e gênero - e neste, o de sexualidade - identificam jovens quanto a necessidades, imaginários e tipos e vivências. Contudo, vem também se alertando que tais marcadores sociais não são os únicos para tal singularização. [...] Quando a referência é õjuventudesö, há que estar atento a õdiversidadeö e como esta pode se confundir com ou camuflar os processos de desigualdades sociais. Importante combinar, no campo da educação, políticas universais e políticas focalizadas, considerando que existem distintos tipos de sujeitos jovens (ABRAMOVAY *et al*, 2005, p. 21).

Existem características universais que definem o início da juventude, na concepção de Dayrell, Carrano e Carla Maia (2014), como transformações biológicas e psicológicas, além da necessidade de uma inserção social enquanto sujeito. É no início da juventude que o sujeito adquire, em função de transformações físicas, uma menor necessidade de proteção familiar e uma maior necessidade de se perceber enquanto sujeito pertencente a um meio social, buscando uma autossuficiência. No entanto, a evolução para a vida adulta atualmente já não é tão facilmente definida, uma vez que algumas características que poderiam marcar esse período, como trabalhar, casar, terminar os estudos básicos, são imprevisíveis, dependendo da cultura em que o sujeito está inserido.

É como cada grupo social lidará com essa diversidade, em determinado tempo histórico, que irá representá-lo. õVem ganhando terreno a referência ao conceito de condição juvenil, quando se privilegiam trajetórias, situações sociais e culturais, assim como o capital social e cultural, tanto dos jovens como da instituição pela qual circula a maioria dos adolescentes e jovens: a escolaö (ABRAMOVAY, 2015, p. 21).

No entanto, mesmo fazendo esse recorte de características sociais e culturais dos alunos dentro de cada escola, vale lembrar que a diversidade também existe em pequenos grupos e nos pequenos grupos juvenis formados dentro da própria escola.

Observa-se que tanto a cidade quanto a escola constituem locais das culturas entrecruzadas, apresentam-se como espaços híbridos não só pela presença dos vários grupos, mas também pelas expressões e mesclas culturais de espaços urbanos carregados de contradições e que se expressam no espaço escolar. Apesar de estarem presentes no mesmo espaço, não há garantia de democratização de direitos a expressões culturais de forma igual para todos, notadamente, os grupos juvenis (MARTINS; CARRANO, 2011, p. 46).

Dessa forma, é necessário nos atentarmos para as especificidades dos jovens até dentro da própria escola. Importante também ter o cuidado ao considerar as características

partilhadas para não dar alimento a representações sociais sobre a juventude, conforme alerta Dayrell (2003), como quando consideram os jovens como inconstantes, por considerar essa fase como um momento de transição da vida infantil para a vida adulta, de um *ôvir a serô*, negando as ações do presente do jovem e as questões que eles expõem. Helena Abramo (2007) também aborda essa visão de problematização e preconceito em relação à juventude, afirmando que existe uma grande dificuldade de considerar os jovens além da concepção enraizada de um *ôproblema socialô*, dificuldade em ver estes sujeitos enquanto participativos ativamente na sociedade, capazes de formular questões problemas e de propor ações significativas dentro das relações sociais:

A tematização da juventude pela ótica do *ôproblema socialô* é histórica e já foi assinalada por muitos autores: a juventude só se torna objeto de atenção quando representa ameaça de ruptura com a continuidade social: ameaça para si própria ou para a sociedade. Seja porque o indivíduo jovem se desvia do seu caminho em direção à integração social ó por problemas localizados no próprio indivíduo ou nas instituições encarregadas de sua socialização ou ainda por anomalia do próprio sistema social ó, seja porque um grupo ou movimento juvenil propõem ou produz transformações na ordem social ou ainda porque uma geração ameaça romper com a transmissão da herança cultural (ABRAMO, 2007, p. 79).

Na sociologia funcionalista,⁵ a juventude é baseada no conceito de categoria de análise, conforme nos mostra Helena Abramo (2007), quando o sujeito passa por um período no ciclo da vida, *ôdramáticoô* (ABRAMO, 2007, p.29) no quesito de socialização, entendendo sua posição dentro de uma sociedade, por meio da interiorização ou refutamento de elementos culturais como valores, normas e comportamento. A autora diz que é neste processo que as *ôfalhasô* tornam-se motivo de preocupação social, quando o jovem deixa de se integrar aos moldes concebidos pela sociedade e passa a questioná-los.

Uma questão que vem sendo observada na sociedade moderna, abordada por Helena Abramo (1996) é a descontinuidade ou a desintegração entre os grupos etários, uma vez que ao confiar principalmente às instituições escolares a preparação para vida futura, inclusive a profissional, exclui o jovem do mundo adulto e adia uma maturidade social, fazendo com que a necessidade por personalidade e identidade, além de laços de

⁵ Fundado por Emile Durkheim, o funcionalismo foi adaptado para vários campos do conhecimento e seu objetivo principal é estudar as ações coletivas, pressupondo a interdependência entre os elementos de uma estrutura social buscando ordem e constância, sendo eles: o cultural, o social e a personalidade. *ôA sociologia funcionalista norte-americana produziu intensamente estudos e debates a respeito das ações coletivas da juventude, num arco amplo de interpretações, tanto no enfoque da anomia como no da inovação e ajusteô* (ABRAMO, 2007, p.81).

solidariedade, motive a formação de grupos espontâneos onde encontram similaridades e acolhimento, como os coletivos estudantis. A autora ainda afirma que tais grupos podem ser pequenos conjuntos de amigos ou desenvolver-se como movimentos mais amplos, como é o caso dos movimentos estudantis (ABRAMO, 1996, p. 4).

Dessa forma, buscando entender como as relações cotidianas entre os indivíduos influenciam em seus discursos, justificando formulações de senso comum, ou seja, interpretações que os sujeitos criam a respeito da realidade social em que vivem, Serge Moscovici, por meio da Teoria das Representações Sociais, explicou esses processos como mecanismos ligados às ações comunicativas são utilizados nos grupos sociais e se transformam em senso comum. Pais (1990) considera essas representações sociais em que se encaixam a juventude como mitos criados por determinadas culturas. Para o pesquisador,

Esta interrogação é um exemplo muito simples de problematização sociológica da juventude; de como transformar o problema social da «juventude» em problema sociológico. Toda a interrogação é um produto da incerteza ou uma pressuposta tentativa de desmistificação de uma certeza dada como inquestionável. A juventude é um mito ou quase mito que os próprios meios de comunicação ajudam a difundir e as notícias que estes veiculam a propósito da cultura juvenil ou de aspectos fragmentados dessa cultura (manifestações, modas, delinquência, etc.) encontram-se afetadas pela forma como tal cultura é socialmente definida. As condutas «homogêneas» dos jovens acabarão, então, por ser heterônimas, na exata medida em que são sugeridas pelos meios de comunicação, pelos discursos políticos e por intervenções administrativas de variada ordem. A própria sociologia participa, por vezes, nesta construção heterônima ao enfatizar as representações de senso comum que predominam sobre a juventude (PAIS, 1990, p. 144-145).

Importante lembrar que somente há pouco tempo essa parcela da sociedade começa ter visibilidade para o governo brasileiro, primeiro em função deste papel de rebeldia e transgressão que a juventude acabou sendo classificada, além das questões de violência e ordem social, da preparação para o trabalho e, mais recentemente, também pelo nicho de mercado promissor que tem se tornado para a economia com a evolução das tecnologias de informação e essa falta de políticas e diretrizes serve de base para que a sociedade produza representações sociais como as citadas há pouco. A primeira política pública para a juventude no Brasil ficou conhecida como Código Mello Matos, sancionado em 1927, seguindo um movimento internacional iniciado nos Estados Unidos no final do século XIX e tinha como principal foco a manutenção da ordem social, em função do seu caráter disciplinar, voltado

⁶ Termo utilizado pelo autor para definir os meios midiáticos. Para mais informações, ver Schmidt, Maria Luísa. A evolução da imagem pública da juventude portuguesa: 1974-84. In: *Análise Social*, vol. xxi, n. 87-88-89, 1985, pp. 053-1066.

para crianças e jovens abandonados ou delinquentes, conforme nos explica Maria Zanella (2015) e UNESCO (2004). Foi esse código que orientou a formulação de políticas públicas direcionadas a crianças e jovens no Brasil até o final da década de 70. É recente a preocupação dos governantes brasileiros em formular políticas públicas para os jovens, iniciativa que partiu dos governos municipais e estaduais para depois começar a ter algumas ações por parte do governo federal, como a criação de uma Assessoria Especial para Assuntos de Juventude, vinculada ao gabinete do Ministério da Educação, e as discussões em torno do Estatuto da Juventude, que aconteceram entre os anos de 2004 e 2013, conforme explica Helena Abramo (1996). De acordo com o resgate histórico realizado por Mirlene Severo (2014), em 1985 aconteceu a primeira edição do Ano Internacional da Juventude, proclamada pelas Nações Unidas, e desde então os demais países latino-americanos se mobilizaram para instituir políticas públicas nesse sentido.

No Brasil, a lei nº 11.129, aprovada em junho de 2005, criou a Secretaria Nacional de Juventude (SNJUV), vinculada à Secretaria Geral da Presidência da República, com o intuito de articular e supervisionar os programas e ações voltados para os/as jovens (BRASIL, 2005). A referida lei criou também o Conselho Nacional da Juventude (Conjuv), de caráter consultivo, com o objetivo de propor diretrizes para as políticas criadas pela SNJUV e fomentar os estudos sobre a juventude brasileira. Além disso, foi criado o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (o ProJovem), voltado para os jovens excluídos da escola e do mercado de trabalho, conforme aponta Novaes (2007). Essas foram as primeiras políticas do governo brasileiro com foco na juventude, que tiveram suas discussões iniciadas no final da década de 90 e intensificadas a partir de 2003, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Após intensos debates e protelações, um instrumento legislativo propriamente dito surgiu bem mais tarde, a lei Nº - 12.852, de 5 de agosto de 2013, que instituiu o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE (BRASIL, 2013) e completa apenas dez anos no ano vigente. A formulação de tal legislação passou por nove anos na Câmara dos Deputados, de 2004 a 2011, mais de um ano no Senado Federal, de 19 de outubro de 2011 a 16 de abril de 2013, e foi sancionada em 2013 (SEVERO, 2014, p.01).

Apesar dos avanços em políticas públicas para a juventude nas últimas duas décadas, Dayrell, Carrano e Carla Maia (2014) explicam que as condições sociais deste nicho seguem a mesma linha de desigualdade social do país e a juventude que chega a cada ano ao ensino médio, traz consigo conflitos, inseguranças e incertezas, questões que interferem na vida escolar desses alunos e demandam novas ações e desafios para a escola. É nesse sentido

que se faz necessário observar a realidade de cada grupo juvenil com que trabalhamos, conhecer e reconhecer suas especificidades e potencialidades, buscando desenvolver autonomia, confiança. Na concepção de Dayrell, Carrano e Carla Maia (2014), no processo de construção da própria identidade, os amigos são referência, contribuem para um reconhecimento recíproco e suprem necessidades de comunicação, de autonomia, de solidariedade e de trocas.

O tempo e o espaço também estão atrelados à influência dos grupos juvenis, uma vez que eles tendem a transformar determinados locais em espaços sociais, dando a eles um significado, que conseqüentemente será transformado em memória individual e coletiva. Em cada tempo e em cada espaço, a cultura dos jovens será influenciada por fatores da época em que estiverem inseridos. Assim, Carrano e Martins (2011) reforçam que é preciso considerar esses grupos em sua diversidade, ter em conta a apropriação de bens materiais e simbólicos e as formas desiguais de acesso a eles, determinadas por questões de classe, relações de poder, diferentes inserções sociais, econômicas, políticas e culturais e, diante disso, pensar em um dialogismo entre as lógicas diferenciais da escola e as identidades coletivas juvenis, buscando fazer dos jovens também sujeitos ativos do processo educacional e é assim que buscamos reconhecer e valorizar, além dos coletivos que surgiram no IFMG - Campus Ipatinga, as especificidades de cada grupo que se forma em nosso ambiente escolar, assim como dos próprios alunos. Assim,

As diferentes inserções sociais dos vários grupos juvenis levam-nos a refletir a respeito de múltiplas possibilidades de entender o jovem no contexto da sociedade capitalista, de ordem neoliberal, em que o individualismo e a acentuação da exclusão social parecem ser algumas de suas marcas. Os jovens ou grupo de jovens estão inseridos em realidades não homogêneas, ou seja, onde questões de inclusão/exclusão, poder aquisitivo, inserção cultural e social como sujeito de direitos/não direitos, condições de saúde, moradia, trabalho, escolarização, segurança, gênero, irão influenciar sobremaneira na construção de identidades plurais (CARRANO; MARTINS, 2011, p. 53).

Considerando que a formação para o exercício da cidadania, para uma vida pública democrática, perpassa pela sociabilidade que os jovens vivem, principalmente dentro da escola, é primordial entendermos como se dá o processo de politização dos jovens e participação na vida social.

Dayrell (2003) assume a definição de sujeito de Charlot (2000) para demonstrar a sua concepção da construção dos jovens como sujeitos sociais. Para ele o sujeito está inserido em um mundo repleto de história, além de estar em constante relação com outros seres humanos, ao mesmo tempo em que tem sua origem familiar, interpreta sua história e dá

sentido à sua singularidade que já ocupa em determinado espaço social. A compreensão de que homens e mulheres são seres histórico-sociais e que atuam no mundo concreto para satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais, produzindo conhecimento, nos permite entender como se dá a concepção de formação humana integrada, constituída pelo trabalho, pela ciência e pela cultura. O trabalho enquanto realização inerente ao ser humano e como prática econômica (modo de produção); e a ciência enquanto conhecimento produzido pela humanidade e a cultura, correspondente aos valores éticos e estéticos são orientadores das normas de conduta de uma sociedade (RAMOS, 2014, p. 86 - 87).

A escola, além de desempenhar seu papel de formação regular, tem também uma influência primordial no que diz respeito às práticas ligadas à cultura e ao lazer, à prática de sociabilidade desses sujeitos e, de forma geral, é o principal lugar em que uma parte considerável de crianças e jovens têm acesso a este tipo de prática, quando não o único. É na escola que se intensifica a integração social, a definição de valores, a formação de opinião, o desenvolvimento de habilidades, potencializados pela participação em grupos e atividades sociais de troca com seus pares. A experiência participativa em grupos proporciona aos jovens o desenvolvimento de habilidades comunicativas, de ouvir o outro, observar e respeitar as diferenças, além de desenvolver habilidades discursivas e de convívio social, como nos explica Dayrell, Carrano e Carla Maia (2014).

Apesar de a escola ser o lugar comum de interação de crianças e jovens, as NTIC e a mercantilização da vida social possibilitaram uma diversidade de novas vivências e convivências aos jovens, impulsionando as relações sociais fora dos muros da escola. Em suas pesquisas, Marília Sposito *et al* (2020) observou que recentemente os jovens e estudantes vêm se organizando em novas formas de mobilização como os coletivos autônomos, informais e não institucionalizados, com caráter questionador acerca de questões étnico-raciais, constituídos por jovens negros e negras, além de outras questões identitárias, como gênero e orientação sexual. A disseminação de coletivos de jovens negros, organizados a partir de demandas de igualdade, contra o racismo e a violência que afeta de modo mais forte esse grupo, constituem novo vetor para a investigação, uma vez que os coletivos de mulheres negras já ocupam a cena pública há algumas décadas (SPOSITO, 2020, p. 11). Nas referidas pesquisas foram investigadas também as mobilizações dos jovens a partir das NTIC, sobretudo, nos momentos do confronto político e da ocupação das ruas e praças e observou-se que o mundo virtual se apresenta como *locus* de reconhecimento e explicitação de identidades (SPOSITO, 2020, p. 11), assim como observamos algumas ações dos coletivos que se formaram no IFMG - Campus Ipatinga pro meio também das redes sociais. As

comunidades virtuais configuram-se, para muitos, como um meio para romper com o isolamento social, abrindo caminhos para as interações sociais físicas e para a integração em atividades coletivas. Ana Maria Leite e Maria Fernanda Nunes (2007), ao analisarem o acesso dos jovens às tecnologias, confirmam as NTIC como facilitadoras do processo de socialização dos jovens:

O poder dos computadores já não se limita à interação pessoa-máquina, mas está incorporado a um grande número de redes por meio das quais se pode interagir, falar, intercambiar ideias e sentimentos. Enfrenta-se a influência dessas novas ferramentas informativas e de comunicação na própria identidade das pessoas e dos grupos, principalmente dos jovens a geração que mais vem se socializando e explorando possibilidades das novas tecnologias de informação e comunicação (LEITE; NUNES, 2007, p. 202).

De acordo com Feixa-Pàmpol (2020), com o advento das tecnologias, os elementos estilísticos dos jovens ganharam características mais universais, o que não significa que tenham deixado de sofrer influências também do espaço local. Esses elementos estilísticos também foram abordados por Dayrell, Carrano e Carla Maia (2014) como elementos simbólicos, utilizados cada vez mais pelos jovens como busca de uma identidade, principalmente quando observamos as manifestações culturais, elementos esses carregados de mensagens e de representações sociais. A produção e a circulação de informações na sociedade globalizada em que vivemos atualmente propiciam transformações sociais mais frequentes e intensas e, por ser um dos primeiros grupos sociais a globalizar-se (FEIXA-PÀMPOLS, 2020), a juventude teve maior facilidade de contato com as dimensões globais, além das locais, ampliando assim o acesso a várias formas e modelos sociais, diversificados modos de ser e de conviver em sociedade, que podem influenciar a forma de se ver enquanto ser humano e de construir a própria identidade.

As culturas juvenis, como expressões simbólicas da condição juvenil, se manifestam na diversidade em que essas se constituem, ganhando visibilidade por meio dos mais diferentes estilos, que têm no corpo e seu visual uma das suas marcas distintivas. Jovens ostentam os seus corpos e, neles, roupas, tatuagens, piercings, e brincos, que explicitam a adesão a um determinado estilo, demarcando identidades individuais e coletivas, além de sinalizar um status social almejado. Ganha relevância também a ostentação dos aparelhos eletrônicos, principalmente os diferentes tipos de aparelhos de MP3 e de telefone celular. E aqui temos que chamar a atenção para a presença cada vez mais marcante da cibercultura e das redes sociais presentes na internet entre os jovens (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014, p. 116).

Para se estabelecerem como indivíduos, os jovens buscam criar sua própria identidade e, para isso, tornam-se consumidores de imagens, ideias, discursos disseminados

por meio da mídia, da internet, das redes sociais e dos costumes locais em que se encontram inseridos, ou seja, representações sociais que se agregam ao seu cotidiano e à sua vivência, muitas vezes sem ainda terem desenvolvido uma visão crítica em relação à avalanche de informações às quais tem experimentado. De acordo com Cláudia Portes e Nádia Gonçalves (2008) e Carrano e Martins (2011), essas imagens, ideias e discursos, representações sociais, são sistemas de significação que criam, na percepção dos jovens, identidades e diferenças que irão determinar as práticas sociais desses sujeitos e produzirão mudanças no cotidiano e na memória da sociedade, assim, as instituições escolares, por serem espaços juvenis, também são palcos desse mesmo processo.

Os estudos no Brasil a respeito dos movimentos estudantis se concentram em torno de manifestações políticas protagonizadas por jovens, desde o contexto da ditadura na década de 60, marcado no imaginário social do país, e tendo novo enfoque nas ocupações estudantis em 2015 e 2016, desta vez protagonizada por estudantes secundaristas, de acordo com Marília Sposito, Emir Almeida e Maria Carla Corrochano (2020). As manifestações de 2015 foram motivadas por decisões políticas educacionais dos governos estaduais de São Paulo, Goiás, Rio Grande do Sul e Ceará, com ocupações das escolas pelos estudantes secundaristas, e em 2016, as ocupações iniciaram no Paraná e se espalharam por todo o país em função da Medida Provisória nº 74, que trouxe a proposta de reforma do Ensino Médio do governo Temer e a emenda do teto de gastos por 20 anos impostos sobre a educação, saúde e seguridade social. Apesar dos movimentos estudantis universitários terem maior visibilidade, os estudantes secundaristas têm se mobilizado cada vez mais, promovendo intensos debates e demonstrando suas insatisfações perante as imposições governamentais e sociais, como foi possível observar com as ocupações das escolas em 2015 e 2016.

Para entendermos as atuais características dos movimentos estudantis é necessário considerar as intensas transformações sociais dos últimos anos e a pluralidade com que esses grupos se expressam. O movimento estudantil contempla algumas pautas, na visão de Mesquita (2003), tanto classistas quanto transclassistas, que o autor resume em três aspectos comuns à maioria delas, apresentadas a seguir:

- a) reestruturação da entidade; b) ampliação das temáticas no interior do movimento expressa através de lutas amplas, porém setorizadas; e c) lutas pela educação (mais fortemente a defesa das universidades) e contra o neoliberalismo, que resgatam aspectos mais clássicos e históricos do movimento estudantil (MESQUITA, 2003, p. 09).

O autor ainda aponta que os movimentos estudantis acabaram sendo influenciados pelas perspectivas dos novos movimentos sociais e que atualmente vem apresentando também novas lógicas de militância, além das já comuns mencionadas a pouco, aspecto que acabou renovando e dando força ao movimento que ficou por um tempo sem muita expressão no Brasil após o movimento *õcaras pintadas*, em 1992. No início do milênio, os estudantes dispersos significam a cultura como meio e possibilidade de encontro deles mesmos com seus projetos e, na concretização deste encontro, o aparecimento do político e da crítica social (MESQUITA, 2008, p. S/P). De acordo com o autor, foi com os Centros Universitários de Cultura e Arte (CUCAs), formados a partir das Bienais de Arte e Cultura realizadas pela União Nacional dos estudantes (UNE), que os coletivos foram ganhando forma. Assim começam os movimentos estudantis autônomos, com ideários mais democráticos e políticos, de caráter mais espontâneo, libertário, independente, na ótica de Maria da Gloria Gohn (2018) e Mesquita (2003 e 2008), como coletivos de cultura, coletivos voltados para a questão étnico-racial, grupos de extensão universitária realizada pelos estudantes, coletivo de mulheres universitárias, entre outros. Mesquita (2003) afirma que essas novas formas de organização do movimento estudantil sugerem uma sociabilidade militante diferente das anteriores que tinham comportamento político mais institucionalizado, ligado a sindicatos, partidos, etc. Pesquisas de Groppo *et al* (2019) destacam a cultura *alter-ativista* nos grupos de movimentos sociais formados nas últimas décadas, ou seja, *õperpassa* por todas as características do que foi chamado anteriormente de *tendência ñmovimentalista* *õ* horizontalidade, autonomia, largo uso das TICs e predileção pela ação direta e *pré-figurativa* *õ* (GROPPO *et al*, 2019, p. 1034 - grifo do autor), além da subjetividade ainda observada pelos pesquisadores. Essas características também foram observadas neste trabalho e serão mencionadas adiante, ao analisarmos as características do coletivo preto *Aya Sankofa* e do coletivo feminino *Maria Quitéria*, participantes desta pesquisa.

Assim, para compreendermos melhor essas relações, é necessário aprofundarmos no conceito das representações sociais e no que autores como Moscovici (2007, 2011), Maria Cecília Minayo (2002), Denise Jodelet (2001, 2017), Jovchelovitch (1995), entre outros, discutem a respeito do assunto, tarefa à qual nos dedicaremos na próxima seção.

2.3. A Teoria das Representações Sociais

As interpretações que os sujeitos criam a respeito das trocas, conversas e das interações sociais são fruto de significados construídos a partir das RS. Com o intuito de investigar de que forma essas interações comunicativas se relacionam com a Psicologia Social, Moscovici (2007) buscou, por meio da Teoria das Representações Sociais, explicar o mecanismo pelo qual um conhecimento científico é remodelado para se encaixar nas concepções de valores e regras sociais preexistentes.

As representações sociais dizem respeito à construção de saberes sociais e, portanto, envolvem dimensões cognitivas, afetivas e, evidentemente, sociais, de acordo com Guareschi e Sandra Jovchelovitch (1995). Para estes autores, a construção da significação simbólica envolve também afeto, além de conhecimento, pois o ato de o sujeito se empenhar para dar sentido ao mundo também envolve sentimento e emoção. "Tanto a cognição como os afetos que estão presentes nas representações sociais encontram sua base na realidade social" (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 1995, p. 20). As representações sociais circulam onde existem as relações sociais, ou seja, onde as pessoas se encontram para falar, argumentar, discutir, ou quando estão expostas aos meios de comunicação, às instituições e à herança histórico-cultural de suas sociedades, nas ruas, nos canais formais e informais de comunicação social, nos meios de comunicação em massa, nos atos de resistência, nos movimentos sociais ou em qualquer lugar social - tal qual nos coletivos estudantis. Neste processo comunicativo, de troca de informações e posicionamentos, os sujeitos influenciam e vivem constante transformação, sendo a comunicação um mecanismo essencial na estruturação das representações sociais. "Em sociedades cada vez mais complexas, onde a comunicação cotidiana é em grande parte mediada pelos canais de comunicação de massa, representações e símbolos tornam-se a própria substância sobre as quais ações são definidas e o poder é ou não exercido" (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 1995, p. 20).

Nesse sentido, é importante compreender que as representações sociais sobre raça e gênero, temáticas discutidas nos coletivos em observação, em algum momento da história, tornaram-se familiares ou foram aceitas em determinado grupo social. Sendo assim, a escravidão⁷ ou a construção de uma cultura social que coloca o homem em um patamar

⁷ O próprio termo sinaliza a emergência de determinadas representações em detrimento de outras: "escravidão" remete à ideia de "condição", evidenciando uma naturalização da "escravização", que, por sua vez, remete à ideia de "ato" ou "efeito" de escravizar. Evidentemente, são duas opções terminológicas que indiciam efeitos

superior em relação à mulher na hierarquia social, o patriarcado, estão vigentes durante muito tempo no pensamento e costumes de grande parte da sociedade e, ainda hoje, encontramos enraizados em nossa sociedade uma resistência às políticas públicas que têm como objetivo equilibrar as oportunidades para todos, mesmo após mais de 100 anos da abolição da escravidão, conquistada pela resistência dos escravizados durante o século XIX, e aproximadamente a 100 anos da obtenção do direito ao voto pelas mulheres no Brasil - as quais vêm conquistando espaços e direitos que antes eram concedidos apenas aos homens. Essa resistência fundamenta o surgimento frequente de coletivos estudantis com princípios e ações voltados para tais temáticas. Toda formação social é, ao mesmo tempo, um conjunto de tensões existentes entre pessoas e grupos, por um lado, e um sem número de instituições, de mil tipos diferentes, inclusive de leis e normas, que asseguraram certa aceitação por parte das pessoas e certa estabilidade (GUARESCHI, 2010, p. 82).

Assim, nos interessa nesse trabalho mapear as representações sociais que os alunos trazem consigo que os motivam a se reunirem em um coletivo com as temáticas racial e de gênero, buscando entender de que maneira essas concepções emergem em seus discursos e se podem interferir ou contribuir para uma formação mais humana, que prepare também para a vida em sociedade, uma educação realmente integral.

A Teoria das Representações Sociais foi criada por Serge Moscovici, em 1961, com o livro *La psychanalyse, son image et son public*, obra revisada para uma segunda edição em 1976 e traduzida para o português em 1978 com o título *Representações Sociais da Psicanálise*, onde o psicólogo social faz uma análise e uma releitura de sociólogos como Weber, Simmel e Durkheim, introduzindo às suas teorias a observação também de conceitos psicológicos, além dos sociais. A crítica de Moscovici (2007) perante a visão de Durkheim sobre as representações sociais é que este autor as analisa de forma concreta, estável, sem considerar os fenômenos sociais dinâmicos que surgem a todo o momento, a partir das mudanças e evolução pelas quais passam os seres humanos e, por consequência, a sociedade, conforme explica Silva (2019).

Apesar de discordar em partes do conceito de representações coletivas de Durkheim, Moscovici é consciente da importância dessa teoria para o próprio desenvolvimento da Teoria das Representações Sociais, que versa sobre um conhecimento que nasce da interação e comunicação entre os sujeitos e, para dar sentido a esse

discursivos que não são inocentes e se assentam nas representações sociais que orientam a escolha por um ou por outro.

conhecimento, é preciso ir ao encontro das vivências cotidianas, ou seja, as RS tomam forma quando entram em equilíbrio com os demais saberes. A função das RS de Moscovici seria fazer emergir, dos processos de intersubjetividade cotidiano do mundo social (SILVA, 2019, p. 39), a comunicação entre os indivíduos e os comportamentos sociais, aproximando-se do conceito de ações comunicativas de Habermas, que acredita que o conhecimento e o comportamento são ancorados em experiências vividas subjetivamente e expressas na fala.

As representações podem ser o produto da comunicação, mas também é verdade que, sem a representação, não haveria comunicação. Precisamente devido a essa interconexão, as representações podem também mudar a estabilidade de sua organização e estrutura, depende da consistência e constância de tais padrões de comunicação que as mantêm. A mudança dos interesses humanos pode gerar novas formas de comunicação, resultando na inovação e na emergência de novas representações. Representações, nesse sentido, são estruturas que conseguiram uma estabilidade, através da transformação de uma estrutura anterior. (MOSCOVICI, 2007, p. 22)

As representações exercem em nós duas funções, conforme Moscovici (2007) nos apresenta, considerando que cada ambiente carrega um tanto de autonomia e também de condicionamento, seja ele natural ou social. A primeira dessas funções é convencionalizar os objetos, pessoas ou acontecimentos, ou seja, a partir de um modelo compartilhado por um grupo de pessoas, enquadramos pessoas ou objetos mesmo que não sejam exatamente correspondentes ao modelo predefinido, para que possamos compreendê-lo de acordo com nossas referências. Nossa realidade é predeterminada por convenções, condicionamentos que são criados pelas representações, linguagem ou cultura em que estamos inseridos, no entanto, na maioria das vezes somos inconscientes dessas convenções. Algumas vezes, é possível nos conscientizar de algumas convenções impostas, mas, de acordo com o autor, não é possível eliminarmos todos os preconceitos enraizados em nós, exemplo disso são as representações sociais criadas em torno da juventude, do racismo e antirracismo, do feminismo e machismo/misoginia, que muitas vezes ainda nos surpreendemos reverberando e que buscamos analisar neste trabalho. A outra função à qual Moscovici (2007) faz referência são as representações prescritivas, que exercem em nós uma força que combina estrutura e tradição imemoriais. Referem-se à estrutura e à tradição, pois já existem desde antes da própria existência do sujeito e na maioria das vezes nem pensamos sobre elas. O autor afirma que à luz da história e da Antropologia, essas representações possuem vida própria, hora se comunicam e hora se opõem, sendo modificadas harmoniosamente no desenrolar do tempo.

Enquanto essas representações, que são partilhadas por tantos, penetram e influencia a mente de cada um, elas não são pensadas por eles; melhor, para sermos mais precisos, elas são repensadas, re-citadas e re-apresentadas (MOSCOVICI, 2007, p. 37). As representações surgem na interação, comunicação e cooperação entre os indivíduos e tomam vida própria à medida que circulam, se encontram, se atraem e se repelem, e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem (MOSCOVICI, 2007, p. 41) e quanto mais elas se difundem, mais seu caráter de convenção social é ignorado e sua origem é esquecida.

Nas sociedades modernas, as mudanças políticas, culturais e econômicas acontecem mais rapidamente, além de serem sociedades mais plurais, o que faz com que poucas representações sejam verdadeiramente coletivas. Farr (1995) aponta que Moscovici percebe a Teoria das Representações Sociais mais adequada para um contexto mais moderno, argumento que ganha ainda mais força nas sociedades pós-modernas, diferente da Teoria das Representações Coletivas de Durkheim, pensada em uma sociedade menos complexa. Nas sociedades pré-modernas, as instituições que se encontravam no ápice do poder, como a igreja, o estado e a realeza, eram aquelas detentoras do conhecimento e da crença. Na modernidade, o conhecimento não é mais fundamentado apenas na intervenção divina e a sociedade mais complexa e contestadora se adaptou às novas fontes de conhecimento e crença, como a ciência e também o senso comum. Os meios de comunicação em massa, como a imprensa e o crescimento da alfabetização, facilitaram a circulação de ideias ampliando a produção do conhecimento e das representações em diferentes grupos sociais. O estudioso explica ainda que à medida que essas informações, acontecimentos e conhecimentos vão se reproduzindo, se multiplicando, se tornando mais acessíveis e consensuais, fazem a ciência mais próxima e familiar. As concepções de Moscovici (2007) reforçam as contextualizações de Farr (1995) quando compara o senso comum a partir da base da ciência. Em suas próprias palavras,

A ciência era antes baseada no senso comum e fazia o senso comum menos comum; mas agora o senso comum é a ciência tornada comum. Sem dúvida, cada fato, cada lugar comum esconde dentro de sua própria banalidade um mundo de conhecimento, determinada dose de cultura e um mistério que o fazem ao mesmo tempo compulsivo e fascinante (MOSCOVICI, 2007, p. 60).

Essa familiarização da ciência, ou seja, a transformação do conhecimento em representações, passa por dois processos de assimilação, a ancoragem e a objetivação, baseados, segundo o autor, na memória e em conclusões passadas, agindo de forma complementar ao processo. A ancoragem faz com que o sujeito integre os objetos não familiares, estranhos ao conhecimento prévio do grupo, aproximando-os de imagens já comuns ou de categorias, ou seja, relaciona-os a valores e práticas já conhecidas pelo grupo. Já a objetivação é explicada pelo próprio nome, ou seja, tornar algo abstrato em algo físico, concreto, naturalizando o novo conhecimento e transformando-o em representação, pois, conseguimos imaginar e representar algo a partir de um nome.

A ancoragem, na visão de Maria Laura Franco (2004), é fundamental para o estudo das representações sociais e também para o desenvolvimento da consciência, pois por meio da apropriação individual e personalizada de determinado conhecimento, por pessoas de grupos sociais diferenciados, contribui para as transformações históricas e culturais desses grupos através do processo de incorporação do objeto representado em um sistema cognitivo, de pensamento social preexistente. Para a autora, a ideologia é uma forma de se perceber a realidade, mas de maneira deturpada, em que o conhecimento é apenas sensorial, uma vez que não busca aspectos sociais, históricos e concretos (FRANCO, 2004) para justificar aquelas ideias ou fatos, assim, não se procura desvendar como aquele pensamento ou ideia foram concebidos, fato essencial para que se possa superar, evoluir e desenvolver a consciência. Ou seja, a ideologia caminha em lado oposto ao desenvolvimento da consciência quando explica a realidade por meio de teorias abstratas, independentemente de sua construção histórica e social. Quando a autora se refere à consciência, faz menção a um pensamento mais crítico, que busca os fundamentos reais, concretos, históricos, científicos e teóricos que o embasa (FRANCO, 2004), ou seja, devemos buscar entender como as condições sociais, históricas e principalmente as relações vitais de cada ser humano se entrelaçam e dão subsídio para determinado conhecimento, pensamento. Ainda para Maria Laura Franco (2004), podemos conceber o desenvolvimento da consciência em duas linhas: uma que busca resgatar a história do desenvolvimento do próprio ser humano, que já tratamos no primeiro capítulo, ou seja, o ser humano age criticamente sobre a natureza observando-a e buscando transformá-la no intuito de suprir suas necessidades. A outra linha diz respeito às ideias, ao desenvolvimento do trabalho intelectual, que não pode ser objetificado, mas que também é amparado pelo que observamos da realidade, ou seja, do mundo sócio histórico em que estamos inseridos.

As representações sociais se tornaram um conceito para vários fenômenos que surgem no campo das ideias, conforme explica Jodelet (2018), sendo utilizado para definir dimensões simbólicas, culturais e práticas das relações sociais, assim como o entendimento da comunicação, ou seja, a relação do mental e do material, a significação, que reconhece os fatos sociais como objetos de conhecimento. Assim, foi dado às representações a função de exprimir três modalidades da relação com o mundo social: a construção da realidade, a expressão da identidade social e, sob a forma institucionalizada, a manutenção da existência de grupos sociais. (JODELET, 2018 *apud* CHARTIER, 1989; LEPETIT, 1995).

Nesse sentido, Vanessa Soares de Castro *et al* (2022), abordam a concepção de interdependência entre o Eu (Ego) e o Outro (Alter) que constroem juntos o objeto de conhecimento, ou seja, a realidade social, formando a tríade Ego-Alter-objeto. Para a TRS, esse Alter assume variadas formas: a de um grupo ou de um indivíduo apenas, de uma sociedade ou uma cultura e os símbolos e representações do mundo são tidos como objetos. Assim, o objeto passa por um processo dialógico, marcado social e historicamente (CASTRO, 2022 *apud* JODELET, 1998; MARKOVÁ, 2000) em que é construído e reconstruído à medida que se comunicam o Eu e o Alter e essa interação influencia no conhecimento social do objeto, por meio de novas criações ou novos entendimentos concebidos pelas pessoas e grupos sociais. Sandra Jovchelovich (1995) acredita que a esfera pública é o lugar da alteridade e, portanto, é ela que oferece o espaço para as representações sociais se desenvolverem, conseqüentemente proporcionando o desenvolvimento simbólico e o desenvolvimento do Eu. Assim, a partir das relações de alteridade, os sujeitos sociais e as coletividades constroem suas identidades, representações sobre si mesmos e sobre os inúmeros outros, identificando características, práticas, costumes, que os definem e que os diferenciam dos demais (CASTRO *et al*, 2022).

Toda essa questão da relação entre Ego e Alter é levantada para entendermos sobre como se manifestam em sociedade as maiorias e as minorias sociais, estudadas também por Moscovici na Teoria das Minorias Ativas (TMA). Ao elaborar a TMA, Moscovici (2011) buscava observar de que forma os sujeitos em posição minoritária conseguiam exercer alguma influência social, tendo como princípio a heterogeneidade das sociedades, pessoas e grupos, que vivem realidades diferentes, têm interesses e objetivos diferentes e é justamente essas diferenças ao se interagirem, em conflitarem-se, que geram novos conhecimentos, novas representações sociais. Quando determinado grupo ou sujeito expressa diferenças em relação a grupos majoritários, estarão assumindo conseqüentemente o papel de minoria, se

contrapondo a um consenso. Moscovici (2007) traz uma concepção sobre as minorias como grupos que existem na fronteira social ou fora dela. Para ele, minoria trata-se de

A situação de uma minoria é a situação de um grupo ao qual foi negada autonomia e responsabilidade, que não tem a confiança, nem é reconhecido por outros grupos, tanto porque ele é dominado, ou devido a sua posição dissidente, herética, etc. Tal grupo não se reconhece nos sistemas existentes de poder, crença e não representa tal sistema para ninguém. A fim de fornecer um sistema diferente de crenças, de obter poder ou se tornar um modelo para outros, tal grupo tem de ser capaz de influenciar os outros, mudando sua maneira de ver e/ou agir, até que chegue ao ponto de se tornar uma maioria. As minorias não são os únicos inovadores, porém, através da história, elas se mostraram, muitas vezes, como os principais agentes de inovação na arte, ciência, política e assim por diante (MOSCOVICI, 2007, p. 343).

Para Moscovici (2011), o processo de influência é exercido por todos os grupos sociais, sejam eles majoritários ou minoritários, e à medida que uma maioria tenta impor sua concepção a uma minoria, sofrerá de volta uma resistência e esse confronto é que provoca as transformações e construções de mundo, num processo de alteridade. Dessa forma, em um espaço público, as relações hegemônicas e as contra hegemônicas entrarão em conflito, ora competindo entre si e ora se misturando, fazendo surgir novas representações sociais ou também perpetuando as representações sociais hegemônicas. O autor ainda classifica as minorias de duas formas: as ortodoxas, aquelas que reafirmam e corroboram com as normas já existentes, e as heterodoxas, aquelas que trazem novas concepções, inovam, fogem ao convencional ou ao institucionalizado, contra hegemônicas, essas consideradas por Moscovici como as minorias ativas, pois se posicionam de maneira ativa e influente, buscando provocar conflitos com normas sociais estabelecidas. Ao propor discussões e pesquisas que contrapõem a visão hegemônica social sobre o gênero feminino e sobre pessoas pretas, entendemos que os coletivos estudados assumem esse papel de minorias ativas dentro da escola, pois trazem como pauta para discussão, questões enraizadas em nossa sociedade por várias gerações e que ainda reverberam nos dias de hoje, como a discriminação, desvalorização, segregação e preconceito contra mulheres e de pessoas pretas, também refletidas dentro da escola. Essas minorias ativas geralmente se apresentam por meio dos movimentos sociais que atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais (GOMES, 2019) ao questionar conceitos estabelecidos, gerando novas discussões e buscando o estabelecimento de novos conceitos, principalmente no que diz respeito às questões democráticas.

A partir de discussões nesse sentido, Ângela Arruda (2002) nos apresenta um pensamento que ganhou força a partir dos anos 80 e favoreceu a abertura para teorias emergentes, como a TRS e o feminismo, que demonstram a necessidade de conceitos mais modernos, que estejam em conformidade com os tempos em que vivemos, assim como a luta antirracista. Na contemporaneidade, com o reconhecimento das realidades, vivências e cultura de todos os povos e o avanço da ciência, ter concepções diferentes a respeito de determinado objeto ou costume não precisa ser necessariamente uma desigualdade, mas formas culturais de se perceber a realidade e lidar com ela, como explica Arruda (2002) a seguir:

[...] estas teorias estão reabilitando o conhecimento concreto, a experiência vivida, e reconhecendo a possibilidade de diversas racionalidades, o que é adequado às características das multifacetadas sociedades e grupos sociais contemporâneos e às características da forma de conhecer e lidar com o saber nessas sociedades, em que grupos diferentes têm visões diferentes de um mesmo objeto sem que a diferença implique obrigatoriamente desigualdade. Sociedades nas quais é preciso entender a diferença como especificidade, como nos ensinam os movimentos de grupos minoritários (ARRUDA, 2002, p. 131).

Retomamos aqui rapidamente a discussão da tríade Eu-Outro-Objeto e da alteridade para corroborar com as pesquisas de Vanessa Castro (2019) quando observa que nas minorias ativas, ao mesmo tempo em que influenciam, os indivíduos são também influenciados. Os grupos e as pessoas não se constroem apenas a partir de seus próprios olhos, mas sim na confrontação com o Outro, na vida e no espaço público (JOVCHELOVITCH, 1995). A identidade e a diferença somente são conhecidas uma em referência à outra, assim, a pluralidade é essencial para a construção e a evolução do sujeito, na concepção de Jodelet (1999).

Nesse sentido, as representações que os jovens membros dos coletivos estudantis que se formam em torno de ideais antirracistas ou feministas carregam são constituídas no meio social em que convivem, mas também continuam se formando a partir das discussões que propõem para os demais sujeitos no ambiente escolar, além das redes sociais em que interagem e ao se confrontarem com concepções antagônicas às ideias que discutem. São as representações sociais a respeito das discussões propostas pelos coletivos e o quanto esse processo contribui para concepção de vida em sociedade, do respeito à diversidade, do entendimento do seu próprio papel como sujeito atuante em um meio social e do entendimento do meio social em que vive que buscamos flagrar neste trabalho.

Passaremos a seguir a contextualizar o meio social em que os movimentos sociais feministas e contra o racismo se estruturaram e que ainda hoje fazem parte da realidade social em que vivemos para entender de onde partem as representações sociais que nossos alunos carregam e como elas contribuem corroborando ou refutando essas representações, contribuindo para a construção de suas identidades.

2.4. A questão étnica/racial no Brasil

Buscamos nesta seção fazer uma contextualização histórica do meio social em que se estruturou o racismo no Brasil e que desperta nos estudantes membros do coletivo a necessidade por tornar a discussão racial mais forte e visível, no entanto, temos consciência da complexidade que se apresenta em pontuar anos e anos de uma construção que envolve conhecimentos antropológicos, sociológicos, psicológicos, entre vários outros estudos, além da vivência humana, assim como não é pretensão esgotar o assunto ou abordar as infinitas discussões sociais a respeito, mas apenas entender como se originaram os movimentos sociais que lutam contra o racismo.

O racismo estrutural é assim conhecido em função da reprodução de atitudes racistas, discriminatórias e excludentes que permaneceram e foram se moldando à sociedade ao longo do tempo, até mesmo de forma institucional, desde a escravização. Várias foram as leis com o propósito de perpetuar a segregação da população negra, como a própria Constituição de 1824, ainda no período imperial, que previu a educação gratuita a todos os cidadãos, sem fazer referência aos escravizados, de acordo com pesquisas de Yohanna Alencar (2022). No entanto, já no 2º ato oficial complementar à referida constituição, todos os negros foram proibidos de frequentar as escolas, considerados doentes de moléstias contagiosas.

Em 1871, com a Lei do Ventre Livre, as crianças nascidas de mães escravas estariam livres, no entanto, deveriam ficar aos cuidados dos senhores até completarem oito anos. Esses mesmos senhores decidiriam se entregariam ou não essas crianças ao estado ao completarem os oito anos e, evidentemente, eles optavam por utilizar a mão de obra dessas crianças de forma gratuita, de acordo com Yohanna Alencar (2022). A Lei ainda previa que os senhores da mãe escrava teria a opção de receber do estado, pela criança que completasse 08 anos, a indenização de 600 mil réis, moeda da época, ou de utilizar-se do serviço do menor até

a idade de 21 anos. Caso o senhor optasse pela indenização, o menor passaria a ser responsabilidade do governo, que poderia utilizar de seus serviços ou entregá-los a associações, que também teriam direito aos serviços desses menores ou, na falta delas, a pessoas encarregadas pelos juízes de órfãos. Dessa forma, nem o ventre e muito menos as crianças foram libertas, uma vez que elas ainda serviriam até seus 21 anos, fosse aos senhores das mães, ao governo ou a quem os juízes determinassem a responsabilidade pelo sustento e educação delas. Com a Lei Áurea em 1888, apesar de libertos, os escravizados não tinham terras, não tinham qualificação profissional, não tinham finanças e nenhum meio para recomeçar a vida livremente, sendo obrigados a aceitar trabalhos informais com salários ínfimos ou mesmo continuar nas fazendas dos antigos senhores para conseguir sobreviver. A forma como se organizava a sociedade não seria mudada por meio de uma lei, uma vez que costumes, interesses e tão pouco uma sociedade de classes se mudam do dia para a noite, assim, várias foram as formas de perpetuar esses costumes, obviamente de forma velada. Em 1890 foi instituída a Lei da Vadiagem que determinou a prisão daqueles sujeitos que fossem aptos ao trabalho, mas não tivessem renda ou não conseguissem manter a própria subsistência, ou ainda se entregassem a alguma ocupação ilícita. Não é difícil entender quais as pessoas seriam classificadas nessa concepção de vadiagem, sendo em sua maioria negros libertos, uma vez que o Brasil aboliu a escravização, mas não preparou políticas públicas para incluí-los na sociedade, obrigando-os a retornarem para os senhores de engenho, brancos, em busca do único trabalho que sabiam fazer, conforme explica Yohanna Alencar (2022). Neste mesmo ano foi instituída uma lei que criminalizava a prática da capoeira em espaços públicos, tendo como circunstância agravante da pena pertencer a algum grupo de capoeira, com a possibilidade de ter a pena dobrada caso estivesse em posição de comando do grupo. A lei ainda previa a deportação daqueles praticantes que fossem estrangeiros, mas somente depois de cumprida a pena. É evidente o objetivo da lei de supressão da disseminação da cultura negra e o óapagamento da produção de matrizes africanas e afro-brasileiras (REIS; CALADO, 2020, p.11). Apesar da libertação, as novas leis cerceavam os direitos à cidadania do povo preto.

No Brasil, a história dos negros inicia-se desde a descoberta do território, de acordo com Gomes (2017), entre os anos de 1520 e 1851, quando os portugueses trouxeram cerca de cinco milhões de pessoas escravizadas para o país. Em 1888, a partir da Lei Áurea foram criadas várias políticas da elite que objetivavam o embranquecimento da sociedade brasileira, para que o Brasil não se mostrasse ao mundo como um país de segunda classe, com

a maioria da população mestiça. Assim, em caminho inverso ao de anos atrás, a imigração de asiáticos e africanos foi dificultada e, em contrapartida, facilitaram a entrada de europeus no país. Abdias do Nascimento (1978) menciona também outro recurso utilizado para a política do embranquecimento que foi o estupro de mulheres negras pelos brancos da sociedade dominante, que perdurou através de gerações e originou os mulatos, pardos, morenos, entre outros. De acordo com o autor, essas pessoas prestavam serviços de confiança à classe dominante, como de capitão-de-mato, feitor, sendo classificado posteriormente como o símbolo da democracia racial, no entanto, seguiam sendo vítimas do mesmo desprezo, preconceito e discriminação destinados aos negros.

No início do século XX, o ideal de embranquecimento da população continuou e a ideia da democracia racial introduzida por Gilberto Freyre ganhou força na década de 30 com a obra *Casa-Grande e Senzala*, que tinha como principal abordagem a descrição fictícia de um Brasil miscigenado e de uma relação e convivência amigável entre brancos, negros e indígenas. Essa foi a imagem do Brasil vendida em outros países, uma vez que a obra de Freyre foi traduzida para várias línguas e muito difundida no mundo, de acordo com Nilma Gomes (1995). A autora ainda enfatiza o papel dado por Freyre na referida obra às mulheres indígenas e às negras, retratando-as de uma forma sexualizada e exótica.

A década de 40 foi fundamental para o despertar do protagonismo negro no Brasil, quando aconteceram eventos de destaque nacional que discutiram os direitos do negro, provocados pelas ações iniciadas pelo movimento social Frente Negra Brasileira (FNB), formado na década de 30, de acordo com Santos (2013). Em 1944 fundou-se o Teatro Experimental do Negro (TEM) que, de acordo com Abdias do Nascimento (1978), nasceu com o intuito de confrontar as políticas de embranquecimento da sociedade brasileira e o apagamento da história do povo afrodescendente no Brasil e tinha como objetivos:

- a) Resgatar os valores da cultura africana preconceituosamente marginalizados à mera condição folclórica, pitoresca ou insignificante;
- b) através de uma pedagogia estruturada no trabalho de arte e cultura, tentar educar a classe dominante *branca*, recuperando-a da perversão etnocêntrica de se autoconsiderar superiormente europeia, cristã, branca, latina e ocidental;
- c) erradicar dos palcos brasileiros o ator branco maquilhado de preto, norma tradicional quando o personagem negro exigia qualidade dramática do intérprete;
- d) tornar impossível o costume de usar o ator negro em papéis grotescos ou estereotipados, como: moleques levando cascudos ou carregando bandejas, negras lavando roupa ou esfregando o chão, mulatinhas se requebrando, domesticados Pai Joões e lacrimogêneas Mãe Pretas;
- e) desmascarar como inautênticas e absolutamente

inúteis a pseudocientífica literatura que focalizava o negro, salvo raríssimas exceções, como um exercício esteticista ou diversionista: eram ensaios apenas acadêmicos, puramente descritivos, tratando de história, etnografia, antropologia, sociologia, psiquiatria, etc., cujos interesses estavam muito distantes dos problemas dinâmicos que emergiam do contexto racista da nossa sociedade. (ABDIAS DO NASCIMENTO, 1978, p. 129)

Em 1945 foi realizada a Convenção Nacional do Negro em São Paulo e em 1946 no Rio de Janeiro. Em 1949 aconteceu a Conferência Nacional do Negro e em 1950 o I Congresso do Negro Brasileiro, no Rio de Janeiro, realizado em comemoração ao centenário da abolição do tráfico de pessoas escravizadas e que foi primordial para a consolidação de algumas demandas sociais referentes as relações raciais brasileiras, como pontua Santos (2013). A primeira delas foi a entrada dos intelectuais negros no pensamento social brasileiro, que passaram a ter maior diálogo com a elite intelectual, promovendo eventos intelectuais e produzindo periódicos. Além disso, traziam críticas importantes às pesquisas dos principais pensadores sobre as questões raciais e reivindicações de políticas sociais que tivessem a população negra brasileira como ponto central, como a equiparação de condições sociais para que tivessem acesso ao ensino básico e profissional, que preparasse para o mercado de trabalho, e a atuação do estado contra a exclusão social do negro. Uma importante medida alcançada por essas discussões na década de 40 foi a aprovação da Lei Afonso Arinos, em 1951, em que o racismo passou a ser uma contravenção penal, como resultado das reivindicações fundamentadas nas dificuldades oriundas da herança da escravidão (SANTOS, 2013, p. 42).

No entanto, ao final do I Congresso, os cientistas assinaram um documento defendendo que ações para a afirmação da identidade negra ou organizações sociais com essa finalidade eram racistas e não tinham a aprovação da ciência, mostrando que a relação entre intelectuais negros, cientistas e acadêmicos não foi completamente amigável, conforme explica Santos (2003) a seguir:

O antagonismo entre os intelectuais negros e os cientistas, definidos por Guerreiro Ramos como brancos mestiçados do Nordeste, que tomavam o negro como objeto de pesquisa para dele se distanciar e reforçar seus interesses de pretensão à brancura, nos alerta para a posição social de onde cada grupo proferia o seu discurso. Os estudiosos estavam comprometidos com interesses variados que se aglutinavam sob a rubrica de científicos; enquanto os negros estavam interessados na resolução das questões ditas sociais e raciais. Ambos, de qualquer forma, procuravam distanciar-se das definições essencialistas de raça e da indeterminação simplificada dos grupos de cor ou origem, mas não conseguiam escapar dos lugares

demarcados pelo fenótipo e pela disputa de ascensão aos lugares de prestígio (SANTOS, 2013, p. 45).

Com a ditadura militar instaurada no país nas décadas de 60 e 70, as atividades intelectuais e políticas não tiveram tanta visibilidade, em função das censuras e perseguições aos militantes negros, conforme explica Reis e Maria da Glória Calado (2020). Ainda assim, os autores citam alguns movimentos que surgiram nesse período como o movimento Soul, que se passou a Black Rio posteriormente. Neste período criou-se também o Instituto de Culturas Negras (IPCN-RJ) e o Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN-SP), fundado por estudantes e artistas negros, além de periódicos voltados à comunidade negra e o surgimento do Grupo Palmares em Porto Alegre, o primeiro a considerar o dia 20 de novembro, data da morte de Zumbi de Palmares, como o dia da consciência negra. Nesta mesma época, em 1965, Florestan Fernandes publicou a obra *A integração dos negros na sociedade de classes*, em que o autor considera a democracia racial no Brasil uma idealização e discute a desigualdade social entre negros e brancos no país. Abdias do Nascimento, membro do Teatro Experimental do Negro, foi um dos principais escritores sobre o mito da democracia racial no Brasil e abordou em suas obras o racismo estrutural no Brasil, a realidade e as lutas dos movimentos sociais negro no país. Em sua produção estão as obras *Sortilégio* (mistério negro), publicada em 1960; *Dramas para negros e prólogo para brancos* ó antologia de teatro negro ó brasileiro, publicado em 1961; *Teatro Experimental o Negro ó Testemunhos*, publicado em 1966; *O negro revoltado*, publicado em 1968; além da obra *O genocídio do negro brasileiro ó processo de um racismo mascarado*, publicado em 1978.

Seguindo uma tendência mundial, ao final da década de 70 explodiram no Brasil vários movimentos sociais, como o movimento negro, os movimentos feministas, de indígenas, de gays e lésbicas, movimentos estudantis, entre outros, que lutaram contra o regime militar e pelo combate à discriminação racial e ao mito da democracia racial. O surgimento do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MNUCDR), em 1978, foi um momento histórico e também um marco para a luta contra o racismo, quando reuniram cerca de três mil pessoas em uma manifestação no Teatro Municipal em São Paulo. As manifestações e conquistas internacionais foram fortes influenciadores desse movimento, como a descolonização de Angola, Moçambique e Guiné-Bissau, além das reivindicações por direitos civis nos Estados Unidos. De acordo com Reis e Maria da Glória Calado (2020), uma das lutas do movimento, que posteriormente passou a se chamar Movimento Negro Unificado

(MNU), foi a construção de uma formação social e econômica que prezasse pela justiça e igualdade racial, tendo a educação como fundamental para essa construção, culminando nas reformas educacionais do início dos anos 2000, que abordaremos mais adiante, e na importante contribuição na elaboração da Constituição Federal de 1988.

O processo de redemocratização no Brasil teve grande influência também dos movimentos sociais, mesmo que muitas vezes invisibilizados. Nilma Gomes e Tatiane Cosentino (2018) relatam diversos encontros municipais e estaduais durante todo o ano de 1986, organizados pelo movimento negro, a fim de levar à Assembleia Nacional Constituinte (ANC) a pauta da questão racial. O primeiro deles foi o encontro estadual de Minas Gerais, chamado *O negro e a constituinte*, em que foi produzido um documento e entregue ao Presidente da República, José Sarney, e ao presidente da ANC, Deputado Ulisses Guimarães. Todos esses encontros culminaram na Convenção Nacional *“O Negro e a Constituinte”*, realizado em Brasília, onde se originou um documento sintetizando as discussões e reivindicações ocorridas nos vários encontros regionais que denunciavam o mito da democracia racial e a desmobilização da sociedade brasileira. Importante mencionar que a proposta de criminalização do preconceito racial apresentada no anteprojeto não foi considerada possível, pois foi vista como uma característica de personalidade, manifestada como uma *“dimensão subjetiva do comportamento social”* (NILMA GOMES E TATIANE COSENTINO, 2018, p. 936), e teve sua redação alterada para uma nova proposta que tratava como crimes raciais somente as condutas praticadas pelos meios de comunicação, no entanto, essa proposta de emenda foi recusada.

No que se refere à questão educacional, o anteprojeto apresentado pelo MNU destacava a necessidade da escola ser um espaço de valorização da diversidade, tornando obrigatório o ensino da história das populações negras no Brasil, a fim de resgatar e valorizar a história e cultura afro-brasileira e africana. No entanto, Nilma Gomes e Tatiane Cosentino (2018) explicam que com o encaminhamento do anteprojeto às comissões posteriores, o texto acabou sendo modificado e muitos artigos foram reduzidos ou até omitidos e a proposta de obrigatoriedade do ensino de história das populações negras no Brasil se tornou no texto da constituição apenas uma necessidade de que o currículo escolar proporcionasse a reflexão sobre a diversidade étnica e racial do povo brasileiro.

Por fim, as conquistas obtidas na constituição de 1988 foram poucas, no entanto, foi um degrau alcançado na luta do movimento negro, sendo composta pelos seguintes artigos sobre a questão racial:

Título I ó Dos Princípios Fundamentais Art. 3º ó Constituem objetivos fundamentais da República Federativa [...] IV ó promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Título II ó Dos Direitos e Garantias Fundamentais Capítulo I ó Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos XLII ó A prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei; Seção II ó Da Cultura Art. 215 ó O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. § 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. § 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais. Art. 216 ó Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: § 5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos. Título IX ó Das Disposições Constitucionais Gerais Art. 242 ó [...] § 1º O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. Disposições Transitórias Art. 68 ó Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos. (NILMA GOMES E TATIANE CONSENTINO, 2018, *apud* RODRIGUES, 2005, p. 939)

Outra grande conquista do movimento negro, de acordo com Aparecida de Jesus Ferreira (2016 *apud* Silva Júnior, 1999), foi a promulgação da Lei 7.716, de cinco de janeiro de 1989, que definiu o racismo como crime no Brasil, um grande passo no que diz respeito ao tratamento jurídico-político. De acordo com o Art. 1º da mencionada legislação, "Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de preconceitos de raça ou de cor" (BRASIL, 1989), alterado pela Lei nº 9459 de 15 de maio de 1997 para "Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional" (BRASIL, 1997). O final do regime autoritário proporcionou um contexto para a produção intelectual e as pesquisas sociais, que cresceram vertiginosamente nas décadas seguintes. A produção histórica passou por um "processo de renovação teórico-metodológica" (SOUZA, 2013, p.50), dando novas interpretações aos fenômenos sociais, políticos e econômicos, entre eles a cultura, as representações, a cidadania,

a etnicidade, que serviram de dados e possibilitou o destaque daqueles que até então não tinham registros textuais sobre sua própria história.

No final dos anos 80 e início da década de 90 houve um crescimento dos cursos de pós-graduação no Brasil, aproximando a pesquisa da sociedade, dando a alguns ativistas negros a oportunidade da produção acadêmica e discussão política, trazendo à tona a realidade a partir dos olhos daqueles que a vivenciaram, trouxe novos elementos para aqueles debates ao mostrar as desigualdades sociais entre negros e brancos no acesso ao conhecimento, à saúde e à moradia, ao mesmo tempo em que reivindicavam maior atuação dos governos estaduais e nacional (SOUZA, 2013, p. 52).

Em 1995 aconteceu em Brasília a *Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida* em comemoração aos 300 anos de Zumbi de Palmares, reunindo cerca de 30 mil pessoas, de acordo com Reis e Maria da Glória Calado (2022). Neste evento foi construído um documento, posteriormente apresentado ao então presidente, Fernando Henrique Cardoso, que fazia um diagnóstico da desigualdade racial no Brasil, além de propor algumas ações para a superação do racismo e da desigualdade racial, com ênfase na educação, saúde e trabalho. Foi a partir desse evento que iniciaram as primeiras discussões sobre as cotas raciais para acesso a cursos profissionalizantes e de tecnologias, nas escolas públicas e gratuitas e universidades, entre outras questões raciais educacionais. Em 1996, o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, criou o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra. Nesse mesmo ano, a promulgação da LDBN (Lei 9394/1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) indicaram a importância de se abordar a pluralidade cultural brasileira nas escolas, no entanto, de forma generalizada, sem considerar as especificidades culturais e em 1998 o governo publicou o documento *Construindo a Democracia Racial*, com o objetivo de apresentar à população as políticas públicas a serem desenvolvidas, juntamente com o Plano Nacional de Direitos Humanos.

O novo século trouxe muitas conquistas para o Movimento negro e, aos olhos de Nilma Gomes (2017), a participação na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), que aconteceu em Durban, na África do Sul, foi de grande importância para que o país pudesse caminhar nas ações de combate ao racismo. Neste evento o Brasil reconheceu internacionalmente a existência institucional do racismo no país,

ao se tornar signatário do Plano de Ação de Durban, que previa ações afirmativas na educação e no Trabalho. As ações de ressignificação da questão racial foram intensificadas a partir do ano 2000 com a criação de vários grupos de estudos e pesquisas, ganhando espaço nas ações políticas. Em 2003 foi criada a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e em 2004 a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

Uma grande conquista do Movimento Negro Organizado para a educação básica foi a Lei Federal nº 10.639/2003, que tornou obrigatória a inclusão nos currículos escolares do ensino de história e Cultura Afro-Brasileira em toda a Educação Básica, pública e privada, uma demanda do Movimento Negro desde a década de 80. Além de todas essas conquistas, é importante citar também algumas outras ações do estado brasileiro para a superação do racismo no Brasil, lembrando que elas ainda não são ações unânimes, pois a sociedade brasileira ainda carrega muito do racismo estrutural.

Apesar dos dissensos que tais iniciativas provocam em alguns setores da sociedade e do próprio Estado, bem como a implementação ainda irregular de algumas delas, é importante destacá-las. Citamos: o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009); a inserção da questão étnico-racial, entre as outras expressões da diversidade, no documento final da Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb), em 2008, e da Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2010 e 2014; a inserção, mesmo que de forma transversal e dispersa, da questão étnico-racial e quilombola nas estratégias do projeto do Plano Nacional de Educação (PNE); a Lei Federal 12.288 de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial; a aprovação do princípio constitucional da ação afirmativa pelo Supremo Tribunal Federal, no dia 26 de abril de 2012; a sanção pela então presidenta da República, Dilma Rousseff, da Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre cotas sociais e raciais para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de Nível Médio; a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola - Parecer CNE/CEB 16/12 e Resolução CNE/CEB 08/12 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE); e a sanção da Lei 12.990, de 9 de junho de 2014, que reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União (GOMES, 2017. s/p).

Uma das mais importantes ações afirmativas conquistada também pelo movimento negro e, certamente, a mais polêmica e contestada, é a política de cotas para acesso às universidades brasileiras. A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, regulamentada pelo Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, garantiu 50% das vagas das universidades

públicas brasileiras, no mínimo, reservadas a alunos que tenham cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas, sendo 50% dessas vagas destinadas aos de baixa renda (renda per capita igual ou inferior a 1,25 salário mínimo) e os 50% restantes destinados a negros, pardos e indígenas (BRASIL, 2012), além de prever uma revisão após dez anos de sua implantação, prazo concluído em 2022. Em dezembro de 2016 foi publicada a Lei nº 13.409 incluindo as pessoas com deficiência na lei de cotas e estendendo o prazo de vigência por mais dez anos (BRASIL, 2016). Recentemente, em agosto de 2023, foi aprovado um projeto de lei pela câmara dos deputados com algumas propostas de mudanças, como a redução da renda per capita para um salário mínimo. Outra mudança proposta é a inclusão de estudantes quilombolas nas cotas, que até então beneficia negros, pardos, indígenas, pessoas com deficiência e pessoas de baixa renda. O projeto também prevê a extensão das cotas para programas de pós-graduação e a reorganização do preenchimento das vagas, uma vez que os candidatos serão classificados a partir das notas obtidas primeiro nas vagas de ampla concorrência e, caso não tenham conseguido se classificar dentro desta modalidade, concorrerão às vagas reservadas para a modalidade escolhida. Importante destacar que algumas dessas mudanças já são adotadas por muitas instituições.

O Movimento Negro, assim como os outros movimentos sociais, atuou e atua no Brasil como um ator político e um educador (GOMES, 2017, s/p) ao lutar contra um projeto de sociedade moderno/colonial/racista/eurocêntrico/patriarcal/cisheteronormativo (REIS; CALADO, 2020, p.20) e apresentar a história à sociedade do viés de quem a vivenciou, expondo as lutas e traumas históricos, mas também o protagonismo de sujeitos cujas vidas são marcadas pelas lutas: constantes, radicais, inegociáveis (REIS; CALADO, 2020, p. 20), possibilitando questionarmos saberes e expandir o debate, produzindo novos conhecimentos, consequentemente novas representações sociais e novas formas de viver uma sociedade mais justa e democrática para todos.

Apesar do crescimento das políticas públicas mencionadas para minimizar essa distância abismal de direitos e oportunidades que se tem entre as raças no Brasil, em sua maioria alcançada com a luta do movimento negro, de acordo com Nilma Gomes (2017), o racismo em nossa sociedade é tão enraizado que muitas vezes o reproduzimos inconscientemente, nas várias representações sociais que carregamos. Nesse sentido, é preciso lutar por uma educação que assuma uma postura de igualdade, respeito à diversidade e de emancipação social e valorizar iniciativas dos próprios estudantes de luta contra as desigualdades sociais. Mesmo com os referidos instrumentos mencionados que buscam

minimizar essas desigualdades no Brasil, é inevitável a reprodução do racismo também dentro da escola, em função das representações sociais que carregamos, formadas pela sociedade em que estamos inseridos.

Para Mesquita (2003), os movimentos estudantis foram expressões do protagonismo juvenil e continuam sendo uma possibilidade de inserção dos estudantes na atuação política no país, assim como iniciaram na década de 60 com a ditadura militar. Vimos que as discussões sociais trazidas pelos movimentos sociais estavam muito atreladas aos estudos e pesquisas que se desenvolveram também dentro das universidades, dando base para os movimentos estudantis. Atualmente, os diversos canais e campos de atuação fizeram emergir novos atores juvenis, com outras demandas e temáticas, além das políticas, como lutas sociais cotidianas, identidade, cultura, movimentos de minoria, meio ambiente, religiosos, entre outros, tornando-se um movimento cada vez mais plural e angariando sujeitos mais diversos, como também estudantes secundaristas e grupos de jovens que se aglutinam em outros ambientes sociais, ãos movimentos juvenis tomam a forma de uma rede de diferentes grupos, dispersos, fragmentados, imersos na vida diária (MELUCCI, 1996, p. 6). Em pesquisas de Groppo *et al* (2019) sobre os coletivos juvenis políticos, observou-se o alter-ativismo como uma base para os coletivos pesquisados nas últimas décadas assim como nas instituições formais de movimentos estudantis, ou seja, os jovens têm, antes de tudo, buscado uma dimensão pessoal e de identidade nas lutas, em primeiro lugar, sem desconsiderar entretanto a democracia, a justiça social ou a dignidade, características que também é possível observar nos coletivos que se formaram no IFMG - *Campus* Avançado Ipatinga.

2.5. A construção do movimento feminista no Brasil

Nessa seção discutiremos como o feminismo e a busca pela igualdade e equidade de gêneros tem sido desenvolvida no Brasil, quais os trabalhos e conquistas dos movimentos sociais feministas e como eles influenciam e dão base para que coletivos feministas e femininos, como o que surgiu no IFMG *Campus* Avançado Ipatinga, possam emergir em ambientes escolares entre meninas que estão começando a reconhecer sua própria identidade, na faixa etária dos 16 aos 18 anos. Assim como na seção anterior, não é nosso objetivo esgotar o assunto feminismo nem discutir a infinidade de questões existentes dentro do movimento, mas sim fazer uma contextualização histórica do movimento buscando entender sua interação com os momentos e lugares sociais, culturais e políticos, quais as conquistas do movimento desde seu surgimento, para enfim entender como o coletivo feminino Maria Quitéria se inspira para elaborar suas discussões a respeito da valorização do gênero feminino.

Em primeiro lugar, faz-se essencial entender o feminismo e em que contexto ele surge para então entendermos também como ele chega no Brasil. Para isso, nos baseamos nas pesquisas de Branca Alves e Jacqueline Pitanguy (1985) e também de Céli Pinto (2010) que apontam o surgimento do movimento feminista no final do século XIX, na Inglaterra, quando as mulheres se uniram no que ficou conhecido como a primeira onda do feminismo, com o objetivo de lutarem por direitos, tendo como primeira reivindicação o direito ao voto. O movimento feminista se organiza em muitas frentes e também em pequenos grupos buscando em cada um considerar as múltiplas vivências e realidades, ou seja, busca uma equidade nas relações de gênero por meio do reconhecimento dos mecanismos de dominação masculina e de uma sociedade hierarquizada. Tendo como palco os vários momentos da história, os feminismos vêm se apresentando em forma de ondas desde seu surgimento, contextualizadas pelo momento cultural e político e pelas representações sociais de cada época, assim como pela pluralidade étnica, racial e de sexualidade, conforme nos explica Eliane Gonçalves (2017). A primeira onda do movimento feminista, de acordo com a autora, é a luta pelo direito ao voto das mulheres, conhecido como o movimento sufragista, no final do século XIX e início do século XX; a segunda onda nas décadas de 60 e 70 e a terceira onda a partir dos anos 90, no entanto, alguns pesquisadores como Heloisa Buarque de Hollanda (2018) e Marlise Matos (2010), de acordo com pesquisas de Joana Pedro e Marisa Barletto (2019), já falam em uma quarta onda para o momento atual.

No Brasil, o feminismo iniciou-se contemporâneo à primeira onda em outros países e se organizaram também na luta pelo voto feminino, tendo como ícones Bertha Lutz que liderou uma frente mais organizada do feminismo, vista como õbem comportadaõ. A frente õmal comportadaõ foi organizada por mulheres intelectualizadas, professoras, escritoras e jornalistas e discutiam questões delicadas como sexualidade e divórcio, um embate maior com a dominação masculina e os direitos das mulheres à educação, de acordo com Céli Pinto (2003). A autora ainda apresenta uma terceira vertente, mais anarquista e politizada, tendo a questão da exploração do trabalho como eixo central e Maria Lacerda de Moura como ícone, tendo à frente mulheres operárias, com ideais anarquistas e comunistas. A principal diferença entre essas frentes era o apoio dos poderes oligárquicos, da elite econômica e intelectual à frente õbem comportadaõ, já que suas principais representantes eram oriundas dela. Assim, não se preocupavam com debates sobre o mundo do trabalho, entre outras realidades econômicas e educacionais como das outras vertentes, que se expressavam na rua, por meio de jornais, livros e peças de teatro, de forma revolucionária. Os principais movimentos feministas no Brasil datam de 1917, com o movimento das operárias de ideologia anarquista e comunista como a União das Costureiras, Chapeleiras e Classes Anexas. Com o retorno de Bertha Lutz de seus estudos na Europa em 1918 e a fundação da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF), apresentaram ao senado, em 1927, um abaixo assinado pedindo a aprovação do Projeto de Lei que dava direito ao voto às mulheres, com o apoio e autoria do senador Juvenal Lamartine. As mulheres até então não eram sequer mencionadas em qualquer documento de regulamentação eleitoral, com exceção de algumas discussões e projetos de leis que nunca eram aprovados. No entanto, em 1928, se valendo da ausência de proibição explícita nas legislações vigentes, a professora Celina Guimarães Viana e outras 20 mulheres se alistaram e votaram na eleição para o senado no Rio Grande do Norte, na cidade de Mossoró, com a anuência do Governador Juvenal Lamartine, mas tiveram seus votos posteriormente anulados pela Comissão de Poderes.

Com a promulgação do Novo Código Eleitoral brasileiro em 1932, o direito ao voto feminino no Brasil foi finalmente conquistado, mas não de forma igual para todas as mulheres. O código de 1932 permitiu o voto para as mulheres casadas e ainda depositou nas mãos dos maridos a decisão sobre o voto de suas esposas, além das viúvas e solteiras que tivessem renda própria, o que perdurou até o código eleitoral de 1946, quando se tornou obrigatório o voto também para as mulheres, além da possibilidade de alistamento.

Assim como nos movimentos negros, a principal ferramenta para se difundir as ideias desses grupos eram os jornais e folhetins que vinham surgindo desde o século XIX e foram se intensificando e ganhando conteúdos mais políticos já no final do século, a partir da Proclamação da República, de acordo com Céli Pinto (2003). Assim, além dos jornais de grande imprensa em que tinham espaço mulheres como Bertha Lutz, muitos pequenos jornais, por vezes até artesanais, focavam nas ideias de libertação da condição da mulher da época e da diferenciação de direitos entre homens e mulheres. Apesar de todas essas mudanças em decorrência da industrialização e da urbanização, a autora considera que foram poucas as conquistas femininas, conforme se ilustra a seguir:

Nesse primeiro momento as vitórias foram poucas. Talvez a única concreta tenha sido a conquista do direito de voto. Mesmo considerando essa fragilidade, as primeiras manifestações são reveladoras de uma inquietação na sociedade brasileira que se expressava fragmentariamente, revelando mesmo assim os primeiros sinais de organização, tanto entre as elites cultas como entre os setores trabalhistas. O golpe de 1937 matou o embrião da organização da sociedade civil brasileira nesse período (PINTO, 2003, p. 38).

Com o êxito na busca pelo direito ao voto e o atendimento a algumas outras demandas como o direito à educação, com o tempo o movimento feminista foi mudando seu foco de atuação e de luta, buscando atacar outras formas de subordinação das mulheres, de acordo com os estudos de Vanessa Castro (2019). A pesquisadora ainda observa que o movimento feminista enquanto movimento social foi fundado realmente a partir da segunda onda do feminismo, no final da década de 60, chegando ao Brasil na década de 70, mesmo que ainda abafado em função do contexto ditatorial. Essa nova vertente tinha como foco questões mais políticas e questões relativas ao poder das mulheres sobre seus próprios corpos, como discussões sobre sexualidade, aborto, estupro, violência doméstica, divisão sexual do trabalho, entre outros. Céli Pinto (2010) explica que o movimento ressurgiu nas mãos de mulheres escolarizadas e letradas, algumas até com tempo de residência no exterior, além das exiladas que buscaram contato com o feminismo europeu.

Neste mesmo período discutiu-se a constituição do feminismo enquanto movimento social, interpondo-o com outras lutas da época e movimentos políticos, além de unir forças de todas as mulheres que já tinham suas próprias lutas e outras questões entranhadas no ideal do movimento feminista, como as negras, lésbicas, pobres, religiosas,

entre outras. Cada vez mais os feminismos foram adquirindo caráter plural, a partir da presença dessas "outras" que reivindicavam pertencimento ao movimento, criticando seu caráter elitista e sua dificuldade em representar as mulheres em sua diversidade, o que fez com que outros feminismos fossem surgindo (CASTRO, 2019, p. 38).

O marco do movimento feminista na década de 70 foi o evento que aconteceu no Rio de Janeiro, organizado por dois grupos feministas cariocas informais, de caráter privado e patrocinado pelo Centro de Informação da ONU, chamado *O papel e o comportamento da mulher na realidade brasileira*, onde foi criado o Centro de Desenvolvimento da Mulher Brasileira. Com o objetivo de ser uma instituição de ação comunitária e um centro de estudo, reflexão, pesquisa e análise do papel da mulher brasileira, além de veicular seu próprio jornal buscando criar uma consciência nacional da condição feminina e dos seus problemas, reuniu o feminismo marxista, o liberal e o radical, principais tendências do movimento na época. A reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) também foi um espaço importante para as discussões do feminismo na década de 70 e 80, principalmente de mulheres ligadas ao ensino superior e à pesquisa na área de ciências sociais e educação, que abriram espaço nas décadas seguintes para a pesquisa científica sobre a condição da mulher no Brasil (PINTO, 2003, p. 62).

A década de 80, já com o Brasil em um regime democrático, dividiu o movimento feminista entre aquelas que queriam a institucionalização do movimento e aproximação do estado e as autonomistas, que buscavam maior independência. Ligado ao Departamento de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas e aos Núcleos de Pesquisa em Estudos da Mulher que surgiram nas grandes universidades do país, de acordo com Céli Pinto (2003), foi também nessa década que o feminismo acadêmico ganhou força e que o envolvimento de mulheres em cargos políticos começou a surgir, obviamente que em proporções ínfimas se comparadas aos homens, como ainda vemos nos dias atuais. Assim, com a redemocratização, o feminismo se aproximou de vários outros movimentos populares de mulheres para lutar também por educação, saneamento, habitação, saúde materno-infantil, violência, sexualidade, direito ao trabalho, igualdade no casamento, direito à terra, luta contra o racismo, orientação sexual, o que acabou dando força para o movimento, aproximando-o tanto do estado quanto das camadas populares. A criação do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), em 1984, ligado ao Ministério da Justiça, foi uma das maiores vitórias do feminismo brasileiro até então, na concepção de Celi Pinto (2003). Da união do CNDM com o Centro Feminista de Estudos e Assessoria, aconteceu uma campanha nacional para a inclusão dos direitos das

mulheres na nova carta constitucional, resultando na garantia de direitos para a mulher na Constituição de 1988. O Conselho teve duração de 85 a 89, mas nos governos da década de 90 não obteve o mesmo espaço. Ainda na década de 80, em função do alto índice de violência contra as mulheres, em sua maioria por seus próprios companheiros e também como conquista do movimento, surgiram as primeiras delegacias da mulher e o reconhecimento da mulher como vítima, dando a elas o mesmo direito das demais vítimas pelos órgãos públicos.

O caráter universal do movimento feminista começa a ser questionado no final da década de 80 e no decorrer da década de 90, quando surgem grupos ativistas de mulheres negras, originários do movimento negro, contestando a falta de distinção entre as mulheres dentro do movimento feminista que até então focava na busca pela igualdade de direitos entre homens e mulheres, lutas sociais e contra a dominação masculina. Assim como o movimento feminista não inclui as especificidades das mulheres negras, o movimento negro também não dava espaço nem de liderança e nem de discussão para as temáticas feministas. Em sua pesquisa de mestrado sobre o Feminismo Negro, Mariana Damasco (2009) aponta que apesar do movimento tratar sobre a diferença de classes e desigualdades existentes entre mulheres operárias e mulheres de classes sociais abastadas, ainda não era discutida a exploração sofrida por mulheres negras, que são submetidas a outras formas de opressão além das que são comuns a todas as mulheres. Assim, novos grupos mais específicos foram surgindo dentro do movimento, de mulheres operárias, lésbicas, trabalhadoras rurais, negras, donas de casa, entre outros, fragmentando o movimento e gerando vários grupos autônomos.

Na década de 90 o movimento acabou se fechando em grupos institucionalizados, de parceria com o estado, em ONGs ou mesmo os grupos que surgiam dentro das academias, afastando, dessa forma, os grupos autônomos e criando uma elite do movimento. Essa elite obteve algumas conquistas no âmbito político como a lei 9.100/95 que estabeleceu que as listas partidárias para as eleições de 1996 tivessem uma cota de 20% de candidatas mulheres e a nova lei eleitoral, em 1997, estabeleceu 30% de candidatas mulheres nas listas partidárias a partir das eleições de 2000. Foram nas universidades que surgiram os primeiros conflitos de gerações dentro do movimento feminista, de acordo com pesquisas de Joana Pedro e Marisa Barletto (2019), quando novos intelectuais da temática do gênero passaram a tratá-la apenas como conceito, desvinculando a categoria classe das discussões, despolitizando assim os estudos de gênero e, em função dos embates entre as intelectuais do movimento, ele passou a se concentrar cada vez mais nas universidades.

A chamada terceira onda do feminismo iniciou-se na década de 90, período que mais teve adesão dos movimentos estudantis, movimentos da juventude, sindicatos e movimentos étnico-raciais, por meio de grupos autônomos e informais, de acordo com as pesquisas de Vanessa Castro (2019), sendo considerado um feminismo mais jovem e multicultural, influenciado pela cultura pop, tendo grupos também dentro da cena musical, como as *Riot Grrrrls*. Com a institucionalização do movimento feminista e com o espaço político encolhido, o movimento feminista deu uma desacelerada na década de 90 e, já no final da década, foi retomado pelas reivindicações juvenis com várias discussões sobre a renovação do movimento, a formação de novas gerações, assim como o reconhecimento de uma identidade para essa nova geração.

De acordo com Eliane Gonçalves, Fátima Freitas e Elismênia Oliveira (2013), existem algumas contradições sobre o marco desse caráter juvenil no movimento feminista contemporâneo, mas os primeiros registros da atuação dessas jovens foram em 2003, no Fórum Social Mundial e no III Acampamento Intercontinental da Juventude. No Brasil, as autoras apontam que existe um registro da articulação das Jovens Feministas de São Paulo com uma organização denominada Rede Brasil Jovem pelos direitos sexuais e reprodutivos e os primeiros eventos organizados por esses movimentos foram o X Encontro Feminista Latino-americano e do Caribe, realizado em 2005, em Serra Negra, São Paulo, e em 2008 o I Encontro Nacional de Jovens Feministas em Maracanaú, no Ceará. Desse evento resultou uma carta das negras jovens feministas, que tinham manifestações de repúdio ao racismo, sexismo, lesbofobia e adulto centrismo, aliadas a reivindicações de políticas públicas como as ações afirmativas e cotas para inclusão de negros no ensino superior; a descriminalização do aborto; melhoria no sistema público de saúde e planejamento familiar com atenção a jovens negras; combate a intolerância religiosa e a configuração como racismo da intolerância a religiões de matrizes africanas; campanha contra a padronização da beleza, entre outras reivindicações, além do chamamento de todas as mulheres para a construção de outra história do movimento (GONÇALVES *et al*, 2013, p. 13).

Importante mencionar que um dos movimentos de maior repercussão dessa nova onda foi a *Marcha das Vadias*, lançado no Canadá, em 2011, motivado por diversos casos de estupro na Universidade de Toronto e agravado pela declaração de um policial que orientava às mulheres que evitassem vestirem-se como vadias. Mais de três mil pessoas saíram às ruas de Toronto para protestar contra a culpabilização das vítimas de estupro vistas como provocadoras do ato. No Brasil, os protestos aconteceram em várias cidades, durante os anos

de 2011 a 2013, e buscava alertar sobre os números alarmantes de estupros no país, além de dar visibilidade a temas antigos do movimento feminista como o direito ao aborto, violência contra as mulheres e a liberdade, porém utilizando o corpo como linguagem, de acordo com declarações levantadas em pesquisas de Eliane Gonçalves, Fátima Freitas e Elismênia Oliveira (2013).

Outro evento importante do movimento foi o festival *Vulva La Vida* que aconteceu em várias edições, também entre 2011 e 2013, com o slogan *Orgulhosamente feministas, necessariamente inconvenientes*, tinha o objetivo de ser ãum espaço para trocar ideias, afetos e políticas radicais. Quatro dias para debater, dançar, gritar, cantar, fazer amizades, estreitar laços, construir redes afetivo-políticas. Construimos contra discursos desde nossas entranhas-mentes-corações que se recusam a corresponder às expectativas e normas de gênero impostas.ö, de acordo com o próprio site⁸ do evento. Importante mencionar que a primeira edição do evento foi organizada pelo coletivo *Na Lâmina da Faca* e tinha o ideal de uma contracultura feminista, com propostas de uma autonomia, do ãfaça você mesmaö, acreditando que para se alcançar mudanças na forma como conceber a mulher na sociedade não depende de partidos ou instituições políticas, mas sim de cada uma repensar seu papel de mulher, abraçando a diversidade dos mundos femininos. Nesse evento ficou claro o novo caráter que o movimento feminista vinha tomando, o de permitir que cada uma se valesse da luta para se libertar de um lugar de opressão social, sem desconsiderar suas peculiaridades, contextos e realidades e sem a obrigação de se verem parte de um grupo institucionalizado. Rayza Sarmiento (2021) em suas pesquisas sobre o ativismo feminista online nos traz importantes observações sobre o caráter do feminismo nos últimos anos com o uso das redes sociais online, entre elas de que as pautas e reivindicações do movimento não são tão diferentes daquelas já conhecidas do movimento, o que difere é justamente as dinâmicas em que se inserem. As principais temáticas abordadas nas redes, segundo a pesquisadora, se referem às violências contra as mulheres, principalmente a sexual, à liberdade sexual e a apropriação do corpo, além do feminismo negro que também ganhou novos debates, como o colorismo, afetividade, novas formas de apresentação de si. Ainda segundo Rayza Sarmiento (2021), muitos coletivos feministas encontrados em suas pesquisas nasceram em ambientes estudantis e universitários e, na visão de suas moderadoras, a internet é uma importante ferramenta de disseminação das pautas feministas, além de ter possibilitado uma pluralização dos discursos, sendo possível observar diferentes vertentes do feminismo, como a marxista, a

⁸ Disponível em: <https://festivalvulvalavida.wordpress.com/>. Acesso em: 08 ago. 2023.

dialética, a radical, a libertária, a liberal, a negra e interseccional. Assim, vemos emergir nas redes grupos feministas que já se mobilizavam fora dela, com temáticas também já abordadas nos grupos presenciais, possibilitando uma maior disseminação de informações como narrativas biográficas, interpretação de conjuntura e acontecimentos, construção e crítica de conhecimento acadêmico, a partir de reivindicações relacionadas ao enfrentamento da desigualdade entre homens e mulheres. (SARMENTO, 2021, p. 27). Por meio do ativismo online, as hashtags popularizam as discussões em torno do feminismo, sejam casos individuais compartilhados ou campanhas de conscientização sobre alguma desigualdade social a qual mulheres são vítimas, ou mesmo despertando antagonismos que fomentam as discussões.

Assim como os movimentos negros vistos na sessão anterior, o movimento feminista também foi ganhando força com o tempo, conquistando espaços, e entendemos que as renovações que inevitavelmente aconteceram são parte do processo de sucessão e se deram em função da proporção e importância que esses movimentos tomaram, com novos contextos e realidades sociais, novos sujeitos, com novas percepções de mundo e novas representações sociais, essenciais na evolução dos sujeitos. Os embates que sempre existiram no feminismo sobre idade, gerações, raça, cor, classe, autonomia, contribuem também para o crescimento do movimento e para que ele possa, de certa forma, ser mais difundido e representado em movimentos mais locais como os coletivos estudantis e na diversidade de grupos que se manifestam nas interações online. Joana Pedro e Marisa Barletto (2019) observam que as questões e a história do feminismo se tornaram temas legítimos para estudos e pesquisas, passíveis de serem conhecidos e transmitidos, permitindo a formação de novas/os pesquisadoras neste campo, com repercussão na cultura escolar, ou seja, tornou-se assunto a ser discutido em sala de aula, de diferentes níveis de aprendizado (PEDRO; BARLETTO, 2019, p. 10) e consequentemente proporcionando motivações para o surgimento dos coletivos feministas de estudantes secundaristas.

3. (RE)VISITANDO O CAMINHO PERCORRIDO ó PERCURSOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresentamos o percurso utilizado para chegar aos objetivos propostos neste trabalho, ou seja, apresentação dos sujeitos que participaram da pesquisa e do contexto em que estão inseridos, a técnica que embasou nossos estudos, bem como os instrumentos utilizados para a coleta dos dados.

Considerando o caráter sócio histórico e cultural da pesquisa que se propôs, como já abordado anteriormente, lançamos mão das teorias e história da Educação Profissional e Tecnológica e sobre as juventudes, no intuito de conhecer aspectos históricos e socioeconômicos que influenciaram a realidade social dos jovens que hoje observamos. Além disso, a TRS é de fundamental importância para essa pesquisa uma vez que sabemos que as RS são concepções construídas historicamente e socialmente sobre determinados assuntos, que os seres humanos expressam por meio do uso da linguagem e gestos, com os quais buscamos identificar as concepções que os alunos trazem consigo a respeito das relações raciais e de gênero, sobre os coletivos e suas contribuições para a formação humana e profissional. Para isso observamos como acontecem as interações entre eles dentro do ambiente escolar e nas redes sociais dos coletivos, em ações que eles mesmos se agrupam e se apoiam no desenvolvimento.

Analisar as representações sociais é algo desafiador, pois lidamos com dados que estão em constante mudança e que se manifestam de formas diferentes, de acordo com os sujeitos envolvidos em determinado grupo, a história daqueles sujeitos e da própria relação entre eles. Sabe-se que os fenômenos das representações são por natureza ôdifusos, fugidios, multifacetados, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias da interação socialö (JODELET, 2001, p. 25).

Em função de estarmos lidando com dados que estão em constante movimento e com participantes, estudantes, que estão em constante processo de troca e aprendizagem, a pesquisa qualitativa se fez necessária, uma vez que os dados que analisamos não são fixos ou quantificáveis. Optamos por utilizar também uma triangulação como técnica de levantamento de dados, no intuito de obter dados diversificados, que alcançassem as diferentes situações em que os sujeitos pesquisados se envolvem, como as reuniões e rodas de conversa, ou através dos cartazes afixados em murais no *campus*, publicações nas redes sociais dos coletivos, em atividades nas quais interagem com os demais sujeitos da comunidade escolar e externa à escola. Optamos também pelo uso da entrevista semiestruturada como um dos instrumentos

utilizados para obtenção do corpus, no intuito de minimizar as interferências que por ventura pudessem acontecer em função da subjetividade da pesquisadora, além da influência no comportamento do sujeito ao saber que está sendo observado ou perante a presença de outras pessoas.

De acordo com Evandro Ghedin e Maria Amélia Franco (2011), por ser uma prática humana, a educação não pode ser apreendida de forma estagnada, pois se trata de um processo histórico e dialético, que surge das relações cotidianas entre o ser humano e o meio em que está inserido e reorienta as ações futuras, sendo necessário que os próprios sujeitos tomem consciência dessas transformações. Dessa forma,

O aspecto sócio histórico das práticas educativas imprime a cada situação educativa um caráter singular, irrepetível, com imensas variações no tempo, no espaço, nas formas organizativas de sua dinâmica e na natureza de sua intencionalidade. Isso implica que o objeto com o qual o pesquisador educacional trabalha é multidimensional, mutante, complexo e, para ser significado, precisa estabelecer mediações com um sujeito que carrega toda a complexidade das configurações da existência humana (GHEDIN; FRANCO, 2011, p.105).

Pensando nessa particularidade das pesquisas em educação, optamos por utilizar diferentes instrumentos de coleta de dados, em momentos separados com cada sujeito e também em momentos de interação, buscando detectar valores declarados, valores implícitos e valores não explícitos (GHEDIN; FRANCO, 2011, p.41), a fim de que pudéssemos relacioná-los buscando uma melhor compreensão das concepções sociais, ideológicas e culturais dos sujeitos envolvidos. Sendo assim, utilizamos os instrumentos da observação participante, quando eles interagem nas atividades propostas por eles próprios e nas atividades de rotina do grupo; das rodas de conversa, no momento em que a interação aconteceu em grupo com determinado tema específico, também proposto por eles; além da entrevista semiestruturada, momento em que foi possível conhecer a história, pensamento e realidade de cada participante separadamente.

3.1. Caracterização do tipo da pesquisa

A pesquisa em Educação no Brasil sofreu um grande salto, a partir da década de 70, de acordo com Zanette (2017), devido à implantação de diversos programas de pós-graduação em Educação, após a passagem do período ditatorial para o democrático. Sentiu-se

a necessidade de se aproximar o sujeito e o objeto a ser investigado do seu contexto histórico-cultural. Até então, o que se figurava nas pesquisas sobre Educação eram os estudos descritivos, sem uma preocupação com metodologias mais sistemáticas. A pesquisa qualitativa é a que mais aproxima o pesquisador do objeto a ser investigado no contexto histórico-cultural em que estão inseridos, uma vez que por meio dela é possível que o pesquisador compreenda a realidade pesquisada a partir da experiência do outro, em função da proximidade com o contexto que é pesquisado, buscando compreender a questão do humano através da dimensão educacional (ZANETTE, 2017, p. 153).

Quando lidamos com a diversidade de sujeitos que convivem dentro dos ambientes escolares, entendemos que não caberia trabalhar com números ou aspectos pontuais, isolados do contexto, para pesquisar ações, comunicação ou vivências desses sujeitos. Gerhardt e Silveira (2009) reafirmam a concepção de Zanette (2017) quando apontam que a pesquisa qualitativa tem como objetivo central a explicação da dinâmica das relações sociais, ou seja, aspectos da realidade que não podem ser quantificados.

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 34).

Para Creswell (2007), a pesquisa qualitativa se caracteriza pelos diversos aspectos que surgem durante a investigação, dessa forma, são utilizados vários métodos de levantamento de dados essencialmente interativos com os sujeitos da pesquisa, que envolvem a participação ativa e a sensibilidade desses sujeitos. Para este autor, o processo de coleta de dados pode se modificar à medida que o pesquisador tem acesso ou não aos dados e descobre o melhor caminho para se entender o fenômeno estudado. O pesquisador faz uma interpretação dos dados obtidos e filtra os dados através de uma lente pessoal (CRESWELL, 2007, p. 186), dessa forma, não é possível que o pesquisador evite uma interpretação pessoal, uma vez que ele também está inserido no momento histórico e sociopolítico em que acontece a pesquisa. Para Evandro Ghedin e Maria Amélia Franco (2011), a pesquisa científica em educação precisa incorporar aspectos dos sujeitos que extrapolam a relação entre alunos e professores, como as condições de vida, as variáveis que

compõem o ambiente escolar, que estão em constante evolução e em uma relação de interdependência entre todos os sujeitos da comunidade escolar.

Para a discussão dos procedimentos científicos que deem conta do novo universo epistemológico, criando alternativas de novas e significativas compreensões do real que organiza o fenômeno educativo, revela-se fundamental a consideração da ciência como um instrumento político, como uma ação intencionada, no sentido da construção de mais humanidade entre os seres humanos, e exercida na perspectiva de organizar instrumentos e construir conhecimentos que sejam elementos de trans-formação do mundo e das pessoas, na direção do bem coletivo e da justiça entre os povos (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 55).

Como fenômeno social e político, a ciência não está isenta da influência de valores sociais do momento histórico em que é desenvolvida e incorpora as representações e concepções de cultura coletiva do momento (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 55). Com a força que ganhou as ciências nos últimos tempos, por meio dela também geramos representações sociais, ou seja, o conhecimento científico é transferido ao mundo consensual de uma forma adaptada. As representações sociais são, muitas vezes, tão enraizadas e familiarizadas para os sujeitos, que nem se pensa sobre elas, como elas surgiram ou porque pensamos e nos comunicamos daquela forma. A este fenômeno, o pai da TRS dá o nome de familiarização. Se a forma que temos de absorver esses conhecimentos é por meio das vivências, daquilo que é visto, vivido e ouvido, a linguagem e conseqüentemente o discurso são partes fundamentais desse enredamento histórico, como observa o sociólogo:

A ciência era antes baseada no senso comum e fazia o senso comum menos comum; mas agora o senso comum é a ciência tornada comum. Sem dúvida, cada fato, cada lugar comum esconde dentro de sua própria banalidade um mundo de conhecimento, determinada dose de cultura e um mistério que o fazem ao mesmo tempo compulsivo e fascinante. [...] Não é fácil transformar palavras não-familiares, ideias ou seres, em palavras usuais, próximas e atuais. É necessário, para dar-lhes uma feição familiar, pôr em funcionamento os dois mecanismos de um processo de pensamento baseado na memória e em conclusões passadas (MOSCOVICI, 2007, p. 60).

Sendo assim, para compreendermos representações sociais de determinado grupo social é necessário também entendermos o processo de construção do senso comum daquele grupo, sua história, o momento em que ela emerge nos discursos daquele grupo e de que forma ela se ancorou na memória dos sujeitos. A pesquisa qualitativa, de acordo com Ghedin e Franco (2011), valoriza os papéis sociais, possibilita que os pesquisadores considerem os

sujeitos em suas particularidades e totalidade, além de permitir a observação do indivíduo e do ser humano genérico, ou seja, inserido em uma cultura e construído por uma história. Ainda de acordo com os autores, a pesquisa qualitativa desenvolve questões relativas à identidade, emancipação e autonomia, pois conforme os sujeitos participantes se expressam, eles fazem uma análise de si próprios, buscando perceberem-se como sujeitos em um espaço existencial. Dessa forma, as questões de papéis sociais e identidade e a busca por emancipação e autonomia podem ser diagnosticadas pelo pesquisador. Este é exatamente um dos objetivos desta pesquisa, descrever marcos, características e mudanças provocadas na formação dos alunos, buscando identificar a construção de uma identidade, singular e coletiva, e na consolidação da história dos coletivos. Sendo assim, oportunizar aos estudantes envolvidos nos coletivos se expressarem sobre o que pensam a respeito da valorização da mulher e da pessoa negra e do pensamento que eles buscam desenvolver ao discutir e estudar sobre questões políticas e sociais, além de desenvolver a autonomia e confiança desses sujeitos, desenvolve a percepção de si próprio enquanto ser atuante em uma sociedade.

Eni Orlandi (2009) também faz uma abordagem a respeito dos conhecimentos que carregamos e se encontram entranhados em nossos discursos, mesmo que não pensemos sobre eles ou não tenhamos a memória de como e quando os adquirimos. Para a autora, o ser humano é levado a interpretar diante de um objeto simbólico e é neste momento que se manifesta o sentido, como evidência, ou seja, naturalizamos o que é produzido na relação do histórico e do simbólico, dando sentido às nossas concepções e interpretações de mundo.

Para subsidiar nossas observações e interpretações sobre as RS que emergem dos discursos juvenis, nos grupos estudados, a pesquisa bibliográfica se fez também necessária, a fim de entendermos como as relações humanas, comportamentais e a educação dos jovens para uma formação integral e humanística evoluíram através da história e em que realidade se encontra agora. A revisão bibliográfica é essencial para subsidiar as análises e interpretações mediante a coleta de dados. Segundo Gil (2009),

[...] uma revisão bem elaborada contribui para: 1. centrar e refinar o problema; 2. indicar o estágio atual de conhecimentos em relação ao tema; 3. proporcionar o estabelecimento de um sistema conceitual coerente; 4. identificar contribuições teóricas aplicáveis ao estudo; 5. verificar os métodos de investigação utilizados por outros pesquisadores para investigar o tema; 6. identificar possíveis resultados contraditórios na investigação prévia (GIL, 2009, p. 47).

Além disso, buscamos entender as RS por meio da análise do discurso desses jovens, baseados no que motiva a formação de grupos como os coletivos com perfis antirracistas e feministas nos ambientes escolares, nos debruçando também sobre os estudos da juventude. Importante mencionar que não nos atemos à teoria de análise do discurso, pois o que se pretendeu foi compreender as representações sociais por meio dos discursos dos estudantes.

Como temos grupos definidos para a análise que pretendemos fazer, neste caso o coletivo preto Aya Sankofa e o coletivo feminino Maria Quitéria, a técnica do estudo de caso é adequada, pois tem o propósito de conhecer em profundidade as características únicas destes grupos que se formaram especificamente no IFMG - *Campus* Ipatinga, proporcionando-nos conhecer, documentar e diagnosticar o que há de característico e essencial nesses grupos.

Os estudos de caso podem ser divididos em "exploratórios, descritivos e explicativos e avaliativos" (GIL, 2009, p.49), a depender do objetivo da pesquisa. No caso deste estudo, em específico, optamos por fazer um estudo de caso descritivo. Os estudos de caso de característica descritiva têm o propósito de desenvolver pesquisas minuciosas, ricas em características do ser pesquisado, detalhadas, de um fenômeno em seu contexto, e procuram oferecer respostas para problemas do tipo "como?" ou "o quê?". Gil (2009) explica que os estudos de caso são diferentes dos estudos descritivos quantitativos, pois busca identificar e descrever os fenômenos de acordo com os vários pontos de vista em que se manifestam.

Para que pudéssemos investigar de forma detalhada questões como valores, representações, ou seja, fenômenos culturais em que estes alunos estão inseridos, fez-se necessário um mergulho aprofundado, considerando seus arranjos locais, observando cuidadosamente cada manifestação e buscando interpretar representações emergentes nos discursos. Dessa forma, como instrumentos de coleta de dados, optamos pelo questionário semiestruturado, utilizado na entrevista semiestruturada, e o diário de campo, utilizado na observação participante durante as atividades desenvolvidas pelos coletivos, nas rodas de conversa, assim como na observação da rede social *instagram* dos grupos.

3.2. Técnicas e instrumentos utilizados para geração e coleta de dados

O ser humano se constitui como tal ao pensar, sentir, se expressar e ao se relacionar com os demais seres humanos. Em função dessa complexidade e da multiplicidade

de formas de um sujeito se manifestar, mediante as situações em que estão inseridos, utilizar mais de um instrumento para a coleta de dados foi primordial para conseguirmos fazer uma análise mais aprofundada dos discursos juvenis, manifestados em situações diversas em que se reúnem, buscando oportunizar espaços para a juventude expor seus ideais. Por este motivo, optamos por realizar uma pesquisa multimetodológica, neste caso, uma triangulação, baseados nos estudos de Denzin (2009) e Flick (2009) abordados por Karine Santos *et al* (2020), em que lançamos mão de três diferentes técnicas de levantamento de dados, a observação participante, a entrevista semiestruturada e a roda de conversa, com o objetivo de obter dados mais diversificados de um processo que é instável e está em constante processo de mudança, devido a influências de fatores diversos. Além disso, o corpus obtido com as três técnicas de levantamento de dados nos possibilitou observar os discursos em situações diferentes.

Karine da Silva Santos *et al* (2020) nos traz uma concepção de Denzin (2009) a respeito da triangulação de dados como a utilização de distintas fontes de dados produzidos por diferentes pessoas, diferentes momentos e/ou lugares, podendo esses dados, ao serem combinados, convergirem-se, quando produzidos com técnicas metodológicas diferentes, apresentando os mesmos resultados; complementarem-se, quando responderem à questões levantadas por outra técnica; ou divergirem-se, quando os dados produzidos por uma técnica se opuserem aos produzidos por outra técnica. A autora nos explica que Flick (2009) afirma que a triangulação de dados pode acontecer também entrelaçada à triangulação metodológica, podendo se entrecruzar aos procedimentos quantitativos, ou quando acontece em diferentes técnicas ou métodos qualitativos de produção de dados em diferentes momentos e por meio de diferentes fontes (documental e humana) (SANTOS, 2020, p. 658), situação que se apresenta neste trabalho. Contudo, Zappellini e Simone Feuerschütte (2015) extraem um conceito básico de triangulação, observando os estudos da teoria, como um

procedimento que combina diferentes métodos de coleta e de análise de dados, diferentes populações/sujeitos (ou amostras/objetos), diferentes perspectivas teóricas e diferentes momentos no tempo, com o propósito de consolidar suas conclusões a respeito do fenômeno que está sendo investigado. A triangulação deve utilizar um ponto de partida e confrontar os resultados obtidos com os diferentes métodos, populações, etc., bem como com as conclusões obtidas com base na perspectiva originalmente adotada para conduzir a pesquisa (ZAPPELLINI; FEUERSCHÜTTE, 2015, p. 246).

A intenção principal neste momento de levantamento dos dados é conseguir nos aproximar o máximo possível da vivência e concepções de cada um dos sujeitos participantes

da pesquisa, no intuito de minimizar a influência da subjetividade da pesquisadora, mesmo conscientes de que nas ciências humanas o pesquisador está imerso na história e cultura dos fenômenos estudados e que entre o fenômeno humano e o sujeito não pode haver esse afastamento total, como preconizam as ciências naturais (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 93). Além das reuniões que os coletivos realizam entre os próprios participantes, eles também organizam eventos em datas comemorativas para que os demais alunos da instituição tenham oportunidade de partilhar questões sobre o antirracismo e o feminismo, como as rodas de conversa, sessões de cinema comentado, exposições sobre as temáticas, enfim, situações em contextos diversos que fez com que fosse preciso utilizar instrumentos que pudessem captar também, de forma cuidadosa, as especificidades e as formas com que se manifestam em cada atividade.

A escolha desses dados e a organização precisam estar diretamente ligadas ao objetivo e à hipótese. No caso deste trabalho, nossas experiências profissionais com os sujeitos e no ambiente onde se fez o levantamento dos dados nos leva à concepção de que valorização da bagagem tanto cultural quanto de conhecimento que os jovens trazem consigo ao ingressar em um curso de formação profissional é fundamental para o desenvolvimento do cidadão em construção que atuará no desenvolvimento socioeconômico da comunidade em que está inserido. Acreditamos que o diagnóstico e o consequente reconhecimento dessa bagagem possibilitam a quebra de um modelo tradicional de ensino, proporciona maior visibilidade e oportunidade de fala, permitindo-os serem sujeitos participativos da sua própria formação, facilitando a ruptura de uma educação unilateral, fragmentada, focada apenas na formação técnica e para o trabalho.

Assim sendo, como instrumentos, para obtermos os dados necessários para as análises propostas, utilizaremos o diário de campo com a técnica da observação participante, o questionário semiestruturado para a técnica da entrevista semiestruturada, além do registro por meio da gravação de vídeos e áudios nos momentos de interação dos estudantes durante as ações propostas e na roda de conversa, a fim de compreender a construção dos objetos discursivos que apontam para determinados referentes, indicadores do movimento das representações sociais. As concepções que os discentes trazem sobre o racismo, a misoginia e o sexismo, foram vivenciadas em algum momento de suas vidas, seja de forma pessoal ou por alguma pessoa próxima a eles, ou mesmo por conhecer a história e os discursos que atravessam seus cotidianos.

A primeira sinalização para os sujeitos da pesquisa referente ao projeto e o interesse por olhar aquelas iniciativas de forma mais atenta aconteceu ainda na pandemia de Covid-19, em setembro de 2021, como forma de aproximação dos coletivos, apoio e fortalecimento dos mesmos e com o objetivo de comunicá-los o interesse no desenvolvimento dessa pesquisa e pela observação dos grupos, quais eram as expectativas e o que eles estavam pensando sobre o movimento. Essa aproximação aconteceu em uma reunião de forma remota, proposta pela pesquisadora, com um convite realizado a um coletivo feminista e um coletivo antirracista de outro *campus* do Instituto Federal de Minas Gerais que já tinham um tempo maior de formação, já estava em alguns aspectos mais estruturados e registrados na forma de projeto de extensão. A conversa foi muito amistosa e cheia de perspectivas para a estruturação dos grupos e desenvolvimento de atividades, partilha de situações que dificultam o desenvolvimento de algumas atividades e projetos, de resistência de alguns outros estudantes, além de momentos exitosos já vivenciados. Apesar de ter sido um momento enriquecedor para todos os que participaram, não foi utilizado nenhum dado desta reunião para a pesquisa, uma vez que o projeto não tinha passado pelos trâmites de aprovação tanto da instituição em que seria desenvolvido quanto da instituição de orientação, além de ainda não ter sido submetido ao CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos.

Para que pudéssemos submeter o projeto de pesquisa ao CEP, solicitamos à instituição de ensino da qual fazem parte os participantes da pesquisa e onde os coletivos nasceram, mediante apresentação do projeto, a anuência da direção para o desenvolvimento do estudo e a aprovação do colegiado do curso de mestrado. Passadas essas etapas, a pesquisa foi submetida ao CEP sob o número CAAE: 56045921.4.0000.5588, em atendimento à resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que tem como objetivo assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado.

O primeiro passo realmente para o levantamento de dados se deu já de forma presencial, em uma reunião com o coletivo preto Aya Sankofa e coletivo feminino Maria Quitéria, com o intuito de apresentar o projeto, os objetivos e resultados esperados, explicar de que forma aconteceria o levantamento dos dados nas entrevistas, observação participante e nas rodas de conversa, além de explicar sobre a segurança dos dados obtidos na pesquisa, o resguardo da identidade dos participantes com um cuidado maior por eles serem menores de idade. Apresentamos também a proposta do produto educacional que derivaria dessa pesquisa, neste caso um vídeo documentário, com o objetivo de fazer um registro de memória dos coletivos que surgiram no IFMG *Campus* Avançado Ipatinga. Nesta reunião também

entregamos a eles o Termo de assentimento livre e esclarecido - TALE (Apêndice I), para os que tinham menos de 18 anos apresentassem aos responsáveis, afim de que tomassem conhecimento da pesquisa, dos objetivos, etapas e levantamento dos dados e assinassem, caso permitissem a participação dos seus filhos, e o Termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE (Apêndice II) para aqueles alunos que fossem maiores ou que completariam a maioridade durante o período do levantamento de dados. Informamos também que os estudantes poderiam interromper sua participação na pesquisa em qualquer momento e que a assistente social do *campus* e uma psicóloga estariam disponíveis para o caso de os participantes precisarem de qualquer atendimento psicológico em função de algum desconforto provocado pela pesquisa. Colocamo-nos à disposição mediante informativos de números de telefone e e-mail, ou mesmo presencialmente no *campus*, local de trabalho da pesquisadora, para o caso de algum participante ou algum responsável precisar buscar maiores informações sobre a pesquisa, no entanto, não fomos procurados por nenhum deles e nenhum participante da pesquisa buscou por atendimento psicológico. Apesar de a previsão da pesquisa ser realizada com aproximadamente dez alunos, em função da quantidade de dados gerados, optamos por convidar todos os participantes dos coletivos, uma vez que consideramos que todos são parte importante para a construção dos grupos e contribuem com percepções próprias. Nessa primeira reunião compareceram 23 discentes, entre alunos e alunas, no entanto, somente 13 deles retornaram com os termos assinados.

A pesquisa de campo iniciou-se assim que estávamos de posse dos TALE e TCLE assinados, logo após o período de recesso escolar dos alunos no mês de julho de 2022 e após as provas finais da segunda etapa letiva, a fim de evitar a interferência tanto das nossas ações no rendimento escolar dos discentes, quanto das responsabilidades estudantis sobre os dados da pesquisa. Dessa forma, assim que foi possível, agendamos as entrevistas semiestruturadas que precisaram ser realizadas em três dias diferentes, 05, 12 e 14 de setembro de 2022, em função da quantidade de alunos e o período de disponibilidade que eles tinham para participar das entrevistas, posto que, por ser um curso técnico integrado ao Ensino Médio, a carga horária do curso é extensa e ocupa uma boa parte do dia desses alunos. Disponibilizamos o roteiro da entrevista semiestruturada para todos os participantes no dia quatro de setembro de 2022 e deixamos os alunos confortáveis para responderem apenas as perguntas que quisessem, podendo se expressar claramente caso não quisessem responder algumas delas. Ressaltamos que aquela era uma conversa sem certo ou errado, que não era uma avaliação, mas apenas uma forma de conhecermos com mais detalhes o trabalho dos coletivos, além das vivências e memórias que eles carregam para que tivessem a iniciativa de se organizarem para

discutir o racismo e o sexismo. Apenas uma estudante optou por não responder a pergunta "Você é feminista?"

A entrevista semiestruturada permite a utilização de um roteiro de perguntas que pode ser adaptado de acordo com a necessidade do entrevistador, ou seja, caso necessário, o pesquisador pode modificar a sua estrutura no momento das perguntas. Com a entrevista conseguimos "construir", no ato da linguagem, dados descritivos dos sujeitos como práticas, crenças, valores e "sistemas classificatórios de universos sociais específicos" (ZANETTE, 2017, p. 162), em que não estavam claramente explicitados conflitos e contradições. Gaskel e Bauer (2002) nos trazem também a possibilidade de a entrevista semiestruturada ser um instrumento capaz de mostrar características de como o sujeito se relaciona em seu meio social:

O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceituais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações. A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (BAUER; GASKELL, 2002, p. 65).

O roteiro da entrevista semiestruturada (APÊNDICE III) foi composto por 15 perguntas e, com elas, buscamos compreender melhor aspectos que talvez os alunos pudessem reprimir quando diante de outras pessoas, que seria o caso das rodas de conversa. Além disso, buscamos conhecer as motivações pessoais de cada estudante para o envolvimento nos coletivos, suas histórias e relações antes do ingresso no IFMG que podem ter instigado o interesse pelos movimentos, a forma com que as atividades e as relações dentro dos coletivos têm contribuído ou não para suas concepções de vida social, entre outras questões que surgiram no desenrolar da pesquisa.

As entrevistas, em sua maioria, duraram aproximadamente o tempo previsto no projeto, ou seja, em torno de 30 minutos cada. Apesar de termos recebido o TALE e o TCLE de 13 estudantes, apenas 11 deles participaram das entrevistas e 02 alunas não compareceram por duas vezes aos dias e horários agendados, não justificaram e não manifestaram a vontade de participar da entrevista em outro momento.

O andamento da pesquisa mostrou a necessidade de entrevistarmos também os ex-alunos que participaram da formação inicial do coletivo preto *Aya Sankofa* em 2019, uma vez que eles concluíram o curso na instituição no final do ano de 2021 e não tinham outros alunos ainda matriculados que tivessem participado da formação desse coletivo. Estes ex-alunos participaram da primeira conversa que aconteceu ainda durante a pandemia, mencionada anteriormente, portanto já tinham conhecimento da pesquisa e se colocaram à disposição assim que mantivemos contato. A entrevista aconteceu de forma remota, por meio do aplicativo de videoconferência Teams, no dia 16 de setembro de 2022, simultaneamente com dois dos fundadores do coletivo, com a duração de aproximadamente 1 hora e não teve um roteiro de perguntas previamente elaborado no projeto de pesquisa, mas apenas algumas perguntas pré-definidas. O objetivo dessa entrevista foi que eles nos contassem como surgiu a ideia de se unirem para a formação do coletivo; quais as situações que eles vivenciaram para que despertasse esse interesse; como pensaram no nome *Aya Sankofa* e na logo do coletivo; como surgiu a ideia de criar a conta para o coletivo na rede social Instagram. Além disso, nos contaram como aconteceram as primeiras reuniões e atividades realizadas, os conhecimentos adquiridos e, conseqüentemente, outras informações sobre meio social e familiar, formações anteriores ao IFMG e concepções acerca das temáticas dos coletivos foram sendo contempladas durante a conversa. Por ter sido uma entrevista sem roteiro e realizada em função da necessidade de se levantar mais dados a respeito da história do coletivo preto *Aya Sankofa*, podemos considerá-la como um levantamento de dados incluído na técnica de observação participante, uma vez que, de acordo com Danielle Teixeira Queiroz *et al* (2007) a segunda etapa da observação participante acontece com o auxílio de instrumentos como estudo de documentos oficiais, reconstituição da história dos sujeitos e local, observação da vida cotidiana, levantamento de pessoas-chave conhecidas pelo grupo, além da realização de entrevistas não diretivas com pessoas que podem trazer informações que auxiliem na compreensão da realidade. Em função desse entendimento, sentimos também a necessidade de uma conversa com a professora que foi a base de apoio dos alunos no momento em que eles decidiram pela criação dos coletivos. Essa conversa também não teve um roteiro pré-definido e aconteceu no sentido de complementar as informações obtidas com as entrevistas semiestruturadas.

Como previsto também no projeto, utilizamos a observação participante, baseados nas concepções de Maria Cecília Minayo (2002) e Ghedin e Maria Amélia Franco (2011), em ações organizadas pelos próprios coletivos durante o segundo semestre do ano de 2022, como algumas atividades, reuniões rotineiras dos coletivos, relações com os demais alunos no

campus em atividades realizadas pelos coletivos e publicações na rede social *instagram*. A captação dos dados nessas ações foi realizada por meio de anotações das observações em um diário de campo, além de filmagens, fotografias e o registro da própria rede social, além de uma conversa informal com a professora que participou da formação do primeiro coletivo feminista no *campus*, que nos trouxe algumas informações complementares e a já mencionada entrevista com os fundadores do coletivo preto. Buscamos com a observação participante também documentar comportamentos e as relações interpessoais entre os componentes do grupo e com os demais sujeitos inseridos na comunidade escolar, ou seja, professores, servidores, demais estudantes e comunidade externa, em situações em que estão envolvidos em atividades dos coletivos e se posicionando a respeito de temáticas que querem representar e dar visibilidade. O pesquisador, para isso, deve inserir-se no grupo estudado e imbuir-se de empatia e sensibilidade, buscando assumir o ponto de vista dos sujeitos, na visão de Ghedin e Maria Amélia Franco (2011), assim, trabalhamos nesse sentido ao participar das reuniões e atividades elaboradas pelos coletivos, vivendo os entrelaçamentos, dificuldades, sentimentos, juntamente com eles. Para Ghedin e Maria Amélia Franco (2011), o pesquisador deve se despir de seu próprio universo cultural para se cobrir da cultura do outro, integrar-se por inteiro no meio dos sujeitos pesquisados a ponto de assumir a mesma linguagem dos atores sociais. Maria Cecília Minayo (2002) afirma que a importância da observação participante está na possibilidade de captarmos situações e fenômenos variados, que são obtidos na própria realidade, ou seja, fenômenos genuínos, voluntários, que transmitem a situação na sua forma mais natural.

Observar significa aplicar atentamente os sentidos a um objeto para dele adquirir um conhecimento claro e preciso. A observação torna-se uma técnica científica a partir do momento em que passa por sistematização, planejamento e controle da objetividade. O pesquisador não está simplesmente olhando o que está acontecendo, mas observando com um olho treinado em busca de certos acontecimentos específicos. A observação ajuda muito o pesquisador e sua maior vantagem está relacionada com a possibilidade de se obter a informação na ocorrência espontânea do fato (QUEIROZ *et al.*, 2007, p. 277).

Luci Bertoni e Ana Lúcia Galinkin (2017) nos alertam que as discussões de Moscovici a respeito das pesquisas em RS apontam que a observação, tão rigorosa quanto os demais métodos em pesquisa social, é a melhor metodologia para se pesquisar as RS, uma vez que apenas questionários ou entrevistas fechadas ou semi estruturadas não seriam suficientes para alcançar a riqueza de dados que podem ser coletados com a observação.

Observamos que as atividades dos coletivos estavam um pouco paradas no início do segundo semestre de 2022, fato também mencionado por alguns membros durante as entrevistas semiestruturadas com a justificativa que são sempre os mesmos alunos que se envolvem nas outras atividades da escola - formais e não formais - nos grupos e movimentos estudantis, como grêmios, clubes, etc., nas monitorias e projetos de pesquisa e extensão e, por este motivo, ficam sobrecarregados de afazeres, além dos curriculares, não conseguindo dedicarem-se de forma satisfatória a todos eles. Em função disso, sugerimos a eles algumas atividades para movimentar os coletivos e que não demandariam tanto tempo para o desenvolvimento, como a confecção de murais informativos para que pudessem estar constantemente provocando os demais alunos a pensar sobre o racismo, a misoginia e a homofobia, onde poderiam anexar notícias divulgadas cotidianas de violência contra mulheres, pessoas pretas e pessoas LGBTQIAP+; publicações dos *instagrams* dos coletivos; trabalhos culturais e artísticos dos coletivos e de grupos de Ipatinga que tivessem como foco a valorização das mulheres, de pessoas pretas e pessoas LGBTQIAP+; informações educativas explicando questões de senso comum, equivocadas (o que realmente é x como pensam que é) - o que é o feminismo; o que é a política de cotas (em comemoração aos dez anos da lei de cotas); o que são os termos utilizados para identidade de gênero e de orientação sexual. Sugerimos também a sessão cinéfila, com a exibição de filmes com temática antirracista e a luta das mulheres por igualdade de gênero, aberto aos demais alunos do *campus* com a sugestão inicial do filme *Medida Provisória*, dirigido por Lázaro Ramos. Ao coletivo feminino propusemos a organização de uma visita a ONG *Se Toque*, que funciona na cidade de Ipatinga há mais de 20 anos e tem como objetivo o acolhimento de pessoas da região que fazem tratamento contra o câncer no hospital oncológico situado na cidade, em comemoração ao *Outubro Rosa*, mês de conscientização sobre o câncer de mama. A sugestão se deu em função de um dos objetivos do coletivo ser, conforme divulgado pelo grupo, *promover ações sociais dentro e fora da comunidade acadêmica* (Diário de campo *Banner de divulgação do coletivo*).

A seguir listamos em um quadro-calendário as ações desenvolvidas durante o período de coleta de dados, a fim de ter uma melhor visualização das atividades, além de algumas ilustrações das atividades realizadas.

Quadro 1 - Atividades de coleta de dados com a técnica da observação participante

Ações para levantamento dados					
junho/2022	agosto/2022	setembro/2022	outubro/2022	novembro/2022	fevereiro/2023
07/06 - Reunião para apresentação da pesquisa aos coletivos e entrega do TALE e TCLE	27/08 - Segunda reunião para apresentação da pesquisa e entrega de TALE e TCLE; sugestões de atividades para os coletivos e explicações sobre as entrevistas semiestruturadas	02/09 - Reunião com coletivo preto sobre a programação do novembro negro	02/10 - Confecção do mural no campus com a publicação do instagram sobre o Outubro Rosa	05/11 - Roda de capoeira e roda de conversa sobre o filme medida provisória	03/02 - Recepção dos calouros e apresentação dos coletivos
		05/09 - Entrevistas semi estruturadas		07/11 - Roda de conversa - Racionais, Rap e Vivências acadêmicas	
		08 e 12/09 - Construção e repercussões do Biombo "Não sou racista, mas..."	24/10 - Visita à ONG "Se Toque"	16/11 - Sarau Vespertino: Poemas, poesias, músicas e batalha de rimas.	
		12/09 - Segundo dia de entrevistas semi estruturadas		18/11 - Roda de conversa: Consciência negra: passado, presente e futuro	

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Visita à Ong ãGrupo de Apoio e Prevenção do câncer - Se Toqueõ pelo coletivo feminino Maria Quitéria.

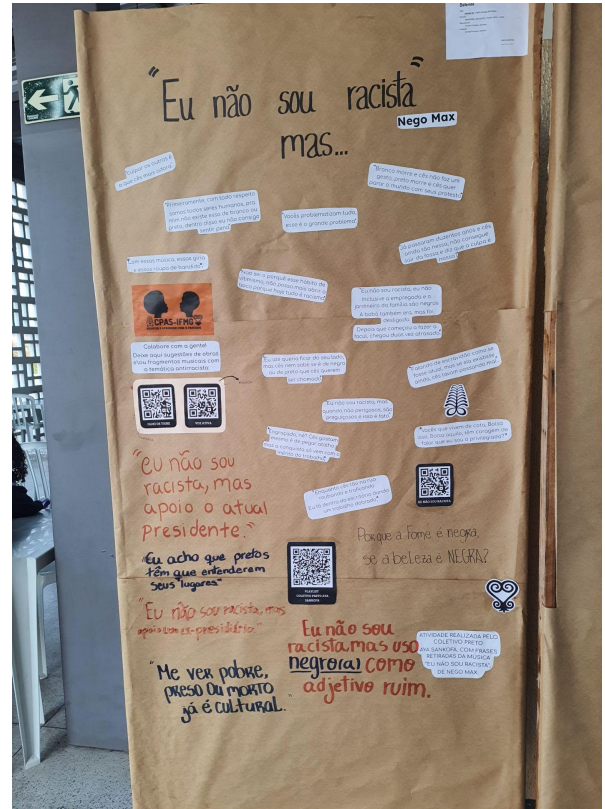
Figura 1 - Visita à Ong ãGrupo de Apoio e Prevenção do câncer - Se Toqueõ



Fonte: Instagram @coletivo_mariaquiteria

O mural do coletivo preto *Aya Sankofa* com o tema "Não sou racista, mas" - Neste mural o coletivo divulgou trechos de músicas denunciando falas recorrentes que reproduzem ideias racistas ao mesmo tempo em que negam esse teor, algumas vezes por não conseguir ter a visão crítica de uma realidade cultural impregnada na sociedade - o racismo estrutural - outras vezes assumindo propositalmente uma postura racista, com o propósito de atacar e diminuir pessoas negras, mas ainda negando essa postura.

Figuras 2 - Mural coletivo *Aya Sankofa* "Eu não sou racista, mas"



Fonte: Foto própria, 2022.

O mural do coletivo feminino *Maria Quitéria* - Neste mural as estudantes reproduziram a publicação realizada no *instagram* do grupo de conscientização e orientações sobre o câncer de mama, em função da campanha *Outubro Rosa*, mês em que acontece a conscientização sobre o câncer de mama. Além disso, distribuíram aos estudantes, professores e servidores o laço rosa, característico da campanha.

Figura 3 - Campanha de prevenção ao Câncer de mama pelo coletivo feminino Maria Quitéria



coletivo_mariaquiteria • Hoje, 24/10, meninas do Coletivo Feminino e alunas do campus @ifmgipatinga visitaram ao Grupo de Apoio e Prevenção do Câncer - Se Toque, no bairro Ideal (Ipatinga-MG), em razão da campanha do Outubro Rosa.

Fonte: Instagram @coletivo_mariaquiteria

Convite ao grupo de capoeira da cidade de Ipatinga *Raiz de Quilombo* para um momento cultural e de interação com a comunidade externa, como parte das atividades do *Novembro Negro*. Além da roda de capoeira, o grupo fez uma apresentação de *ukulelê* e uma roda de samba.

FIGURA 4 - Roda de capoeira



Fonte: Foto própria, 2022.

A observação participante, assim como a entrevista semiestruturada, foi de fundamental importância para o levantamento de imagens e conteúdo para a construção do vídeo documentário, produto educacional proposto por essa pesquisa e que tem o objetivo de fazer um registro de memória e identidade, a fim de fortalecer os movimentos e ainda ser inspiração para jovens que almejam iniciar movimentos sociais em seus ambientes de convivência, assim como sugerir formas de educação não formais que possam contribuir para uma educação integral.

Importante ressaltar que o projeto de desenvolvimento dessa pesquisa previa a utilização da técnica de grupo focal, no entanto, optamos por acolher uma sugestão da banca de qualificação e substituir o grupo focal pela roda de conversa, uma vez que essa já era uma atividade desenvolvida pelos coletivos em alguns eventos, assim, acreditamos que obtemos dados em sua forma mais genuína, sem direcionamento do pesquisador - característica dos grupos focais - e ainda porque o que mais nos interessava era observar como eles se interagem em sua forma cotidiana no coletivo. De acordo com Juliana Sampaio *et al* (2014) o espaço da roda de conversa possibilita que os condutores, neste caso os participantes, percebam a ação da reflexão, do agir e do modificar, reconhecendo a construção da realidade, que é histórica e fruto de sonhos e lutas em defesa da vida (SAMPAIO, 2014, p. 1301), conhecendo seu processo histórico e social, conforme afirma a autora a seguir:

Como dispositivos de construção dialógica, as rodas produzem conhecimentos coletivos e contextualizados, ao privilegiarem a fala crítica e a escuta sensível, de forma lúdica, não usando nem a escrita, nem a leitura da palavra, mas sim a leitura das imagens e dos modos de vida cotidianos. Elas favoreceram o entrosamento e a confiança entre os participantes, superando a dicotomia: sujeito objeto (SAMPAIO, 2014, p. 1301).

Em virtude disso, optamos por utilizar duas rodas de conversa que aconteceram durante o evento *Novembro Negro*, organizado pelo coletivo preto *Aya Sankofa*, uma delas proposta após a exibição do filme *Medida Provisória* - ficção dirigida por Lázaro Ramos. Como o filme, apesar de ser uma ficção, uma distopia, traz discussões e acontecimentos que se aproximam sobremaneira da realidade em que vivemos quando tratamos de racismo no Brasil e no mundo, os alunos ficaram extremamente sensibilizados e entendemos que a roda de conversa foi assertiva nessa dinâmica, pois observamos que eles se sentiram acolhidos para compartilhar suas vivências. A roda de conversa aconteceu no dia 05 de novembro de 2022 e para registro da atividade utilizamos a gravação de vídeo, além do diário de campo. Os discursos obtidos nas rodas de conversa foram transcritos na íntegra, dispensando as falas daqueles que não eram membros dos coletivos e dos que não aceitaram participar da pesquisa, utilizando para a análise apenas os discursos dos sujeitos da pesquisa, uma vez que a atividade em questão foi parte da programação do *Novembro Negro* e outros alunos também participaram da roda.

Antes de iniciar a atividade, solicitamos um momento de fala e explicamos a todos os presentes sobre a pesquisa e avisamos que a atividade seria gravada, no entanto, os discursos e imagens dos alunos que não faziam parte da pesquisa não seriam considerados para análise. Apenas cinco estudantes dos 11 participantes da pesquisa se posicionaram em algum momento durante a roda de conversa sobre o filme e os demais que se manifestaram ou não participam dos coletivos ou são professores. A seguir apresentamos uma imagem do momento de exibição do filme *Medida Provisória*.

Figura 5 - Exibição do Filme "Medida Provisória"



Fonte: Fotografia própria, 2022.

A segunda roda de conversa escolhida para análise dos discursos aconteceu também durante o evento *Novembro Negro*, no dia 07 de novembro de 2022, e teve como tema: *Racionais, Rap e Vivências Acadêmicas*. Para essa roda de conversa, o coletivo convidou dois professores de literatura de uma instituição de ensino superior privada da cidade de Ipatinga para desenvolver as discussões e a atividade contou com a presença de alguns estudantes e de seis membros dos coletivos participantes da pesquisa. Importante mencionar que utilizamos nessa atividade apenas o registro de áudio e algumas fotografias, além do diário de campo. Os discursos obtidos foram transcritos em sua íntegra, no entanto, utilizamos para análise apenas as falas dos membros dos coletivos que se disponibilizaram a fazer parte da pesquisa. Compartilhamos a seguir um registro da atividade com a resolução reduzida para resguardar as imagens dos alunos menores.

Figura 6 - Roda de conversa "Racionais, Rap e Vivências Acadêmicas"



Fonte: Fotografia própria, 2022.

A seguir fazemos uma descrição dos jovens que são a motivação para o desenvolvimento dessa pesquisa.

3.3. Os protagonistas da história

Os jovens que motivaram essa pesquisa e aos quais observamos são discentes matriculados em cursos técnicos integrados ao ensino médio, no Instituto Federal de Minas Gerais - *Campus* Avançado Ipatinga e a escolha por esses sujeitos se deu justamente por serem estudantes na mesma instituição de trabalho da pesquisadora, com os quais já se possui alguma proximidade, contando assim que essa relação pudesse minimizar os desconfortos que porventura fossem causados pelas entrevistas, filmagens ou gravações que realizamos durante a coleta de dados. Além disso, optamos por desenvolver essa pesquisa com alunos matriculados em cursos técnicos integrados ao ensino médio, que tem a estrutura curricular e pedagógica que mais se aproxima hoje, no Brasil, de uma formação completa, integral e omnilateral, baseada na política de criação dos Institutos Federais, a fim de podermos diagnosticar o quanto esses grupos auxiliam na formação integral desses alunos.

Esses(as) jovens têm a faixa etária entre 15 e 18 anos, em sua maioria, e por iniciativa própria fundaram o coletivo preto *Aya Sankofa*, em 2019, e o coletivo feminino Maria Quitéria, em 2020. O coletivo *Aya Sankofa* foi fundado por um aluno e duas alunas, todos negros. Já o coletivo Maria Quitéria foi fundado por duas alunas brancas.

A escolha dos participantes aconteceu pela aceitação dos próprios membros dos coletivos em fazer parte da pesquisa, desde que autorizados pelos responsáveis, em função da menor idade, aos quais foi solicitado o consentimento por meio do TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido) e para os alunos maiores por meio do TCLE (Termo de consentimento Livre e Esclarecido), que concordaram com o uso das informações e imagens obtidas. Garantimos plena liberdade aos membros dos coletivos de recusar-se a participar da pesquisa e, em função disso, a pesquisa foi realizada com aproximadamente 50% dos membros. No entanto, a amostragem obtida foi considerada satisfatória para a pesquisa, conforme o previsto no projeto, totalizando 11 alunos matriculados e dois egressos. Dentre esses participantes, dois são do gênero masculino, negros, e fazem parte do coletivo *Aya Sankofa*, além de um ex-aluno do gênero masculino e negro. As demais integrantes do coletivo *Aya Sankofa*, totalizando três alunas, são negras e também fazem parte do coletivo feminino Maria Quitéria, além de uma ex-aluna, também negra, que participava apenas do coletivo *Aya Sankofa*. Participaram também da pesquisa outras seis alunas do coletivo feminino Maria Quitéria, todas brancas.

No intuito de resguardar as identidades, solicitamos aos(as) próprios(as) participantes que sugerissem pseudônimos inspirados em nomes de mulheres negras de destaque na luta contra o racismo e a misoginia/machismo, afim de que pudéssemos lembrá-las e reverenciá-las como forma de agradecimento e reconhecimento. Assim, trataremos os(as) participantes da pesquisa pelos nomes Lélia Gonzalez, Marielle Franco, Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Tereza de Benguela, Bell Hooks, Ângela Davis, Sueli Carneiro, Dandara, Antonieta de Barros, Elza Soares, Aqualtune e Chimamanda Adichie. Relembramos no Apêndice (V) a história e os feitos de cada uma dessas mulheres na luta contra o racismo e o preconceito de gênero.

4. EXPERIÊNCIAS EM FOCO 6 A ANÁLISE INTERPRETATIVA

A análise de uma pesquisa inicia-se desde o momento em que se debruça sobre teorias para compreender os dados que serão observados. Em pesquisas qualitativas, o foco da interpretação deve ser no conjunto de opiniões e representação sobre o tema em questão e, sob a ótica de Gomes (1994), não é necessário que o estudo seja sobre a totalidade dos dados, uma vez que as expressões e falas dos interlocutores têm muita coisa em comum, em função das representações sociais e da dimensão sociocultural em que os sujeitos daquele grupo estão inseridos. No entanto, é preciso considerar também a diversidade de opiniões e crenças dentro do mesmo segmento social. Dessa forma, na análise dos dados em pesquisa qualitativa é preciso estar atento tanto ao que é homogêneo quanto ao que diferencia os sujeitos dentro do mesmo grupo social.

A escolha desses dados e a organização precisam estar diretamente ligadas ao objetivo e à hipótese, como pontuado por Laurence Bardin (2011) em seus estudos sobre a Análise do Conteúdo. Assim, como mencionado na introdução desta pesquisa, nosso objetivo busca compreender como se deu a constituição dos coletivos juvenis dentro do ambiente escolar e suas contribuições para uma formação integral e ainda, como objetivos específicos; Observar e descrever como se deu a criação dos coletivos, como acontecem as atividades e ações, as motivações, vivências e objetivos; Mapear as representações sociais constitutivas desses processos interativos, procurando compreender de que maneira a sua emergência nos discursos dos estudantes interferem na constituição dos coletivos; Analisar a contribuição desses grupos como lugares de memória dos estudantes, descrevendo seus marcos, características e mudanças imbricadas na formação do sujeito e constituição de suas identidades, singular e coletiva, e na consolidação de uma história. Como mencionado também na introdução desta dissertação, a hipótese é a de que a organização dos alunos em grupos de discussão a respeito de temáticas sociais e políticas baseadas no capitalismo e no colonialismo, que estão cada vez mais presentes no nosso dia a dia, possibilita a ruptura de um modelo tradicional de ensino e de organização social, proporciona maior visibilidade e poder de fala, permitindo-os serem sujeitos participativos da sua própria formação.

Portanto, neste capítulo, recorreremos aos pressupostos teóricos e metodológicos da Análise do Discurso de Orlandi (2003, 2009) e na Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici (2007 e 2011), além de nos orientarmos também pelos passos da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2011) e Franco (2008) para a criação dos indicadores que nortearam a compreensão e a organização dos dados para a análise dos discursos.

Tendo em vista os objetivos listados acima, utilizamos os preceitos da Análise do Discurso buscando compreender como os objetos simbólicos fazem sentido (ORLANDI, 2009, p. 26), ou seja, qual a significância dada ao objeto pelos sujeitos. [...] a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (ORLANDI, 2009, p. 15) e todo o caminho percorrido para se expressar de determinada forma.

Para entendermos os sentidos que os jovens dão às ideologias que carregam e às várias vertentes que atravessam seus discursos, é necessário entender também de que forma as RS atuam nessas ideologias. Em outras palavras, é preciso considerar o meio social em que o sujeito está inserido, a condição sócio-histórica que é intrínseca a seus discursos e, conseqüentemente, as RS que são criadas a partir das interações cotidianas em determinado tempo, uma vez que elas influenciam para a mudança ou a permanência dos comportamentos e discursos. Os dizeres são carregados de sentidos e significados produzidos em outros momentos que incluem o contexto sócio-histórico, ideológico. Assim, para compreender os discursos, de acordo com Orlandi (2009), não basta apenas decodificar a mensagem, é fundamental que o pesquisador busque observar também as condições de produção, os sujeitos e a situação, além da memória que também está inserida na produção do discurso e é tratada como interdiscurso.

O dizer não é uma propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas nossas palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele. Por isso é inútil, do ponto de vista discursivo, perguntar para o sujeito o que ele quis dizer quando disse (ilusão da entrevista in loco). O que ele sabe não é suficiente para compreendermos que efeitos de sentidos estão ali presentificados. O fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia. [...] Disso se deduz que há uma relação entre o já-dito e o que se está dizendo que é a que existe entre o interdiscurso e o intradiscurso ou, em outras palavras, entre a constituição do sentido e sua formulação (ORLANDI, 2009, p. 32).

No mesmo caminho que a Análise do Discurso, para compreendermos as representações sociais de um indivíduo ou grupo, é necessário também nos conectarmos com o contexto em que eles estão inseridos, assim, além das construções sociais já apresentados anteriormente sobre o racismo e o machismo/misoginia, assim como o contexto local e as vivências que levaram ao surgimento dos coletivos no IFMG - *Campus* Avançado Ipatinga,

por meio dos próprios discursos dos alunos buscamos identificar o conhecimento, a estrutura cultural e familiar, suas emoções, o que cada um viveu e sentiu até aqui, que permeia de alguma maneira todos as categorias e temas trabalhados.

Para isso, buscamos por meio da Análise de Conteúdo organizar os dados coletados para não deixar passar despercebida nenhuma informação relevante para o estudo. Assim, Laurence Bardin (2011) nos explica que o processo de organização dos dados previsto na análise de conteúdo é dividido em três fases: A primeira delas é a pré-análise, quando é feita a escolha dos documentos que serão submetidos à análise, no entanto esta fase não é estruturada, ou seja, acontece de acordo com a exploração dos documentos, que pode ser realizada por meio da leitura ôflutuanteö, da própria escolha dos documentos, pela formulação da hipótese e dos objetivos, pela referenciação dos índices e elaboração de indicadores e pela preparação do material.

No caso desta pesquisa, utilizamos a leitura ôflutuanteö como primeiro contato com os documentos obtidos, por meio da transcrição e releitura do corpus, para que a ôleitura fosse se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentesö (BARDIN, 2011, p. 126). Com o intuito de organizar todo o material obtido, iniciamos fazendo a transcrição de todos os áudios obtidos nas entrevistas semiestruturadas e em três rodas de conversa realizadas durante um evento organizado pelo coletivo preto *Aya Sankofa*, o *Novembro Negro*. Todo o processo de transcrição foi realizado manualmente, para que pudéssemos, à medida que revivíamos aqueles discursos, nos familiarizar e captar cada entonação, cada pausa, cada feição, gesto e mensagem que pudéssemos obter daqueles discursos. No quadro a seguir especificamos as normas utilizadas para a transcrição das falas:

Quadro 2 - Normas de Transcrição

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda... () nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento	/	e comé/ e reinicia
Entoação enfática	maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Alongamento de vogal ou consoante s, r	:: ou :::	ao emprestarem os... éh:: ...o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	o Banco Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões
Comentários descritivos	((minúsculas))	((tossiu))
Comentários do locutor que quebram a sequência temática; desvio temático	-- --	a demanda de moeda -- vamos dar essa notação -- demanda de moeda por motivo
Citações literais, reprodução de discurso direto ou leitura de textos	" "	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós"...
Locutor não identificado	X -	X - é.

Adaptado de CASTILHO, A. T. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998. p. 34.

Fonte: OLIVEIRA, Adilson Ribeiro de. **Processos de referência, emergência de representações sociais e produção de sentido**: um olhar sobre percursos interpretativos na atividade de leitura. Tese (Doutorado em Letras: Linguística e Língua Portuguesa). 263f. Belo Horizonte: PUC Minas, 2011.

Assim, conhecendo todos os dados levantados, optamos por utilizar todas as entrevistas semiestruturadas realizadas com os estudantes dos coletivos, totalizando 11 entrevistas, e apenas duas rodas de conversa das três registradas, observando aquelas que tinham maior quantidade de dados gerados pelos alunos participantes da pesquisa, uma vez que as rodas contaram também com a participação de outros alunos do *campus*. Importante mencionar que o coletivo feminino não realizou rodas de conversa durante o período de coleta de dados, em função de muitas outras atividades estarem acontecendo no campus e as alunas que tomavam a frente do coletivo estarem envolvidas em outros projetos como a fundação do grêmio estudantil, preparação para o ENEM, entre outros eventos. Dessa forma, não foi possível utilizar essa técnica com discussões em torno da temática feminista. Ainda de acordo com Laurence Bardin (2011), os documentos podem ser escolhidos em função dos objetivos predeterminados, a fim de fornecer as informações precisas para o problema levantado. As observações registradas em diário de campo entremeiam as análises dos discursos, assim

como as mensagens utilizadas pelos estudantes na rede social *instagram* dos coletivos, no intuito de corroborar ou mesmo refutar os discursos apresentados.

Transcritos e conhecidos os dados obtidos em detalhes, organizamos as respostas buscando diagnosticar índices recorrentes nos discursos que pudessem subsidiar os objetivos e pautar a hipótese de que os coletivos são sim contribuintes para uma educação integral, baseada em trocas de conhecimentos e vivências, de valorização do outro, sem hierarquias ou padrões.

Para que pudéssemos fazer o recorte e definir as unidades de análise, optamos pela unidade de registro da Análise de Conteúdo, que de acordo com Maria Laura Franco (2008) é a menor parte do conteúdo e se registra de acordo com as categorias levantadas. Neste caso, optamos pelo tema como unidade de registro, ou seja, definimos, de acordo com os discursos levantados, alguns temas que verificamos recorrentes, explícitos ou não nas falas, de acordo com o campo semântico ao qual pertencem, e se eram pertinentes aos objetivos da análise.

Fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. [...] O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc. (BARDIN, 2011, p. 135).

Assim, de acordo com os discursos observados nas entrevistas semiestruturadas, nas rodas de conversa, no diário de campo e nas publicações da rede social *instagram*, verificamos quais as manifestações discursivas seriam passíveis de responder ao objetivo principal e aos objetivos secundários desta pesquisa e quais foram os temas recorrentes manifestados, sem nos distanciar das unidades de contexto. A unidade de contexto nada mais é do que o meio em que são obtidos os dados e são essenciais para dar significado aos temas, podem ser obtidas mediante o recurso a dados que explicitem a caracterização dos informantes; suas condições de subsistência; a especificidade de suas inserções em grupos sociais diversificados (FRANCO, 2008, p. 43). Assim, realizamos a leitura dos discursos buscando identificar os sentidos das palavras expressas, a relação entre elas e com o que não estava explícito na fala, identificando assim o significado e o sentido envolvidos naquela prática discursiva, os sentidos que ficaram implícitos nas entrelinhas das falas. Tabulamos cada um desses temas e os fragmentos dos discursos correspondentes a cada tema e os

relacionamos para que pudéssemos definir as categorias. Assim, organizamos em forma de tabela as categorias e unidades temáticas.

Quadro 3 - Categorias e unidades temáticas de análise

Categorias	Temas dos discursos
1 - Coletivos	Acolhimento dos coletivos
	Representatividade
	Objetivos, pautas e ações dos coletivos
	Desafios para manutenção dos coletivos
	A relação instituição e coletivos
2 - Racismo	O racismo estrutural
	"O que eu já vi e vivi" - experiências com o racismo
	O apagamento/silenciamento da história e cultura do povo preto
	A invalidação da luta antirracista
3 - Feminismo	"O que eu já vi e vivi" - convenções e experiências com a inferiorização feminina
	Construção da identidade enquanto mulher
	Concepções sobre o feminismo
	Apoio e proteção (Sororidade)
4 - Aprendizagem e Formação integral	Influência na formação integral dos estudantes externos aos coletivos
	A contribuição dos coletivos para a formação integral

Fonte: Elaborado pela autora - dados da pesquisa, 2023.

Tomando como norteadoras as unidades temáticas e categorias a que chegamos, listadas acima, prosseguimos abaixo com a análise das representações sociais que emergem dos discursos que os estudantes dos coletivos carregam.

4.1. Conectando realidades ó Entre individualidades e coletividades

Nesta seção fizemos a discussão das quatro categorias e suas unidades temáticas definidas após a familiarização e o estudo detalhado de todo o corpus, conforme relatado anteriormente.

4.1.1. Categoria 1 - Os Coletivos (Histórias, lutas e memória)

Optamos por analisar as concepções sobre os coletivos com o objetivo de entender quais as motivações para o surgimento dos grupos e para o desenvolvimento das atividades propostas, como eles se sentem acolhidos e representados uns nos outros, como organizam

suas ações, os desafios que enfrentam para manter os coletivos, buscando entender de que forma acontecem as interações e trocas entre os estudantes dos coletivos e com os demais estudantes da escola.

Uma das unidades temáticas observadas nos discursos dos estudantes dentro da categoria dos coletivos nos diz sobre o sentimento de pertencimento dos alunos ao ingressarem nos coletivos e de uma construção da própria identidade enquanto sujeitos sócio políticos em formação, uma vez que os coletivos juvenis são movimentos que, de acordo com Marília Sposito (1993) nascem no agrupamento de indivíduos que compartilham de alguma vivência ou característica social semelhante.

Os discursos dos estudantes a respeito do acolhimento dos coletivos revelam a motivação inicial que eles têm ao buscarem participar das reuniões e de ser também um espaço que possibilita a aproximação entre os estudantes, uma vez que eles vêm de outras escolas ao ingressar no curso técnico integrado, em um novo ambiente, com novas pessoas para se socializar e que tem uma forma de ensino diferente daquela em que eles estão familiarizados. A tensão básica entre o familiar e o não-familiar está sempre estabelecida, em nossos universos consensuais, em favor do primeiro (MOSCOVICI, 2003, p. 58), assim, ao criarmos uma representação, trabalhamos no sentido de tornar comum aquilo que não nos é familiar. Ou seja, a opção dos estudantes em fazer parte dos coletivos preto e feminino caminha no sentido de buscarem se aproximar daquilo que lhes é familiar, quando se reconhecem no outro através da representatividade ou ainda quando já vivenciaram e vivenciam situações tratadas nas discussões dos coletivos.

*O coletivo, ainda mais por ele ser um lugar de meninas que são minhas amigas, acaba que é também um **espaço de acolhimento**.*⁹ (Antonieta de Barros)¹⁰

*sinto-me **muito acolhida** pelo coletivo, foi onde a gente se/ arrumou um lugarzinho aí. Ah, está todo mundo sabendo menos, então vamos nos ajudar para todo mundo saber mais junto.* (Lélia Gonzales)

*primeiro eu **me senti acolhida** já quando elas me chamaram para participar, porque eu não era do coletivo ainda e eu não me lembro com quem eu comentei que era uma amiga minha que já estava no coletivo, aí ela comentou no grupo do coletivo e falaram chama ela, vamos participar, você tem que vim para gente conversar e vai ser muito legal, então só/ aí eu senti que **eu era realmente desejada naquele espaço**.* (Marielle Franco)

⁹ Os trechos negritados nos discursos tem como finalidade destacar pontos/aspectos postos em exame.

¹⁰ No intuito de resguardar as identidades dos participantes da pesquisa, utilizamos nomes de mulheres negras de destaque na luta do feminismo negro, para que pudéssemos lembrá-las e reverenciá-las como forma de reconhecimento.

A partir do relato das alunas, percebemos que as relações de amizade, de troca e apoio que se estabelecem dentro do coletivo são primordiais para a manutenção e fortalecimento do grupo, motivando o interesse de outros alunos. Da mesma forma que os estudantes, em sua maioria, reconhecem que se sentiram acolhidos e conseguiram se familiarizar e socializar em um novo ambiente social, alguns veem os coletivos também como um meio de se sentirem representados dentro da instituição.

*Olha, eu acho que acolhida não é o sentimento, eu diria. Pelo coletivo preto eu sinto uma **representatividade** maior, eu diria que eu me **identifico** mais com os outros integrantes do coletivo (Conceição Evaristo).*

*pelo fato de que eu já passei muita experiência na minha vida com relação a racismo, bullying. né? então, eu queria, é **me sentir representada de alguma maneira**, sabe? (Ângela Davis)*

A ideia de representatividade é muito significativa, uma vez que ao observarmos pessoas em lugares nunca antes assumidos, democratiza esses espaços, promove a diversidade e conseqüentemente a construção de uma sociedade mais inclusiva, desenvolvendo o processo de construção de novas representações sociais sobre direitos, equidade e condições de vida para todos os indivíduos de uma sociedade. Por anos e anos o acesso a vários espaços e vivências foram negados a pessoas pretas e a mulheres e, como vimos no capítulo anterior, a educação foi negada a pessoas pretas no Brasil mesmo depois de abolida a escravização, por meio da própria legislação brasileira, o que fez perpetuar a exclusão social dessa população até os dias de hoje. Prova disso são as perseguições pelas quais pessoas pretas passam ao entrarem em estabelecimentos comerciais ou mesmo na rua, os olhares de desconfiança, o estranhamento ao assumirem alguma profissão que não seja a de servidão ou ao frequentarem espaços majoritariamente e historicamente ocupados por pessoas brancas, espaços de lazer e cultura, entre muitas outras situações.

Não muito distantes estão as pressões sociais vivenciadas pelas mulheres, que precisam ser modelo de retidão, de docilidade e também de servidão à família e ao cônjuge, de responsabilidade pelo lar, pela estrutura familiar e pelo casamento, quando são estigmatizadas a um lugar de incapacidade intelectual e profissional ou quando são reduzidas a um corpo sexualizado, sempre pressionadas a seguir um padrão estético, enfim, representações sociais que foram perpetuadas por muitos e muitos anos nas interações sociais. Quando uma pessoa preta ou uma mulher conseguem transpor todas essas barreiras e imposições sociais e alcançam um lugar de destaque, ou seja, foge do lugar comum social e

ressalta concepções avessas ao que é convencionalizado, fazendo com que reflitamos sobre nossas próprias representações sociais, ao mesmo tempo em que causam estranheza, tornam aquele objeto um pouco mais habitual.

Assim, a representatividade está diretamente relacionada à busca pela identidade, quando nos conhecemos a partir do reconhecimento recíproco entre indivíduos de determinado grupo social, com sua história, tradições, normas e interesses, ou seja, suas representações sociais, e também aspectos biológicos e psicológicos, de acordo com Ciampa (1989). Nessa mesma construção, na relação e reconhecimento do outro enquanto diverso é que surge a alteridade, quando ao reconhecer as especificidades do outro sem estranhamento, respeitamos as diversidades, construindo e modificando mutuamente a si mesmos e ao mundo (CASTRO, 2019, p. 112).

Nesse processo de alteridade é que se objetiva os coletivos, uma vez que nos formamos na relação com o outro e é no contato com o outro que identificamos nossa identidade, conhecemos e reconhecemos as diferenças para então torná-las familiar e respeitá-las, percebendo que elas são parte do processo de construção da nossa própria identidade. Ana Pagamunici (2008) traduz bem esse processo quando diz que somente poderemos conviver com a diversidade quando reconhecermos a legitimidade e a singularidade do outro, assim, sem o diferente, não há a divergência, sem a divergência, não há alteridade (condição de ser outro), sem a alteridade não existe identidade (PAGAMUNICI, 2008, p. 138 - grifo da autora). Essa condição de reconhecimento de si próprio e valorização da própria identidade também foi identificada nos discursos de alguns membros dos coletivos.

o coletivo tem me ajudado a melhor aceitar a mim mesma. Eu acho que isso é algo muito importante. (Ângela Davis)

para mim, era bem difícil no início eu::: eu lidar com todas as questões, e por ser uma mulher negra na sociedade, era difícil me enxergar em algumas, em algumas posições na sociedade, aí eu vendo, assim, nos coletivos, as outras opiniões, eu percebi que eu não estava sozinha nisso, sabe, e deu uma vontade melhor de fazer/ de mudar, sabe? (Conceição Evaristo)

Assim, as pautas das reuniões dos coletivos caminham sempre no sentido de conhecer as experiências dos outros membros ou de outros estudantes, conhecer a própria história, conhecer a história das relações sociais e políticas nas quais estão inseridos para então interpor realidades, buscando sanar dúvidas que surgem a respeito de alguma questão que está em destaque nos meios de comunicação ou que surja desses estudos, tornado aquilo

que é estranho um pouco mais familiar aos olhos dos outros membros do coletivo, da comunidade escolar e do público das redes sociais. Por meio do acompanhamento das atividades no segundo semestre de 2022, das entrevistas e observações das redes sociais dos coletivos, conseguimos identificar o processo de construção das pautas e discussões que são levantadas nas reuniões, conforme os depoimentos seguintes:

a gente acaba fazendo uma pauta ou outra para conversar sobre os temas e assuntos recorrentes em redes sociais, ou mesmo uma questão que alguma delas traz a respeito do que elas têm dúvida ou alguma outra pessoa tem dúvida, ou pessoas fora do coletivo tem dúvidas, para gente trazer essa questão para dentro do coletivo, mas também divulgar fora dele. (Antonieta de Barros)

As pautas do grupo são construídas por vivências né, tipo, a gente vê o que está precisando de fazer aqui na escola. Aí a gente está precisando falar disso, aí a gente marca uma reunião. Que nem a última reunião que a gente teve, a gente falou sobre falas racistas, e aí a gente fez o mural porque era uma coisa que a gente precisava de falar na hora, porque a gente estava vendo muito e as pessoas não percebiam, aí a gente precisava de falar. (Carolina Maria de Jesus)

As pautas para as reuniões do coletivo, elas são elas geralmente atendem demandas/geralmente ações que a gente vê na internet ou grandes momentos que a gente tem oportunidade para falar alguma coisa. Por exemplo, no novembro negro, na questão do dia internacional de combate LGBT, em datas comemorativas e também no dia do livro em que a gente vê a oportunidade de expor autores e autoras pretos, então se dá mais nesses momentos assim e geralmente a gente vem tentando colocar coisas que acontecem, que saem na mídia, que tomam proporções, a gente tenta puxar esses assuntos para debate dentro das reuniões. (Elza Soares)

Sabemos que esse processo de reconhecimento das diferenças enquanto parte da construção da própria identidade não é um processo tão natural e aceito, principalmente quando quem traz à tona essas diferenças no sentido de valorizá-las e dar a elas visibilidade são pessoas de grupos minoritários, agravado pela questão de serem jovens e ainda estudantes em um ambiente escolar, uma vez que criou-se a concepção, e podemos dizer que a representação social, de que os detentores do conhecimento nesses ambientes são os professores. No entanto, podemos considerar que a relação de estranheza que os coletivos provocam aos demais estudantes e comunidade escolar trata-se de uma relação de alteridade, pois se enquadram nas quatro características distintas discutidas por Flickinger (2018), a saber: as pessoas não podem exercer nenhum poder na situação que resulta da presença do outro; não é possível esquivar-se do acontecimento existencial; assim, é inevitável ouvir e dialogar com a presença do outro; essa relação de alteridade causará irritação e insegurança,

por dar ao outro a primeira palavra e o direito de ser ouvido (FLICKINGER, 2018, p. 143). Essa manifestação de estranheza pode ser observada em algumas situações já vividas pelo coletivo, como relataram algumas estudantes em relação a ações dos coletivos:

o coletivo usa bastante o pronome neutro para divulgar os posts, divulgar os informativos e muitos não concordam com a utilização e acabam atacando a gente indiretamente ou diretamente como já aconteceu. (Antonieta de Barros)

Eu fiquei sabendo que as meninas tentaram criar um coletivo [...] só que os pais ficaram sabendo e acharam que seria um coletivo feminista e que isso alienaria as filhas deles, aí eles entraram com algum pedido e não sei se eles entraram em contato com a direção já, falando para acabar com tudo. (Antonieta de Barros)

a gente se reuniu numa salinha aqui, no primeiro ou segundo dia de aula, e um grupo de alunas que não compactuam com o movimento, não gostam do que a gente faz aqui dentro, foram na nossa reunião só para rir e depois postar coisas nas redes sociais falando, mas em nenhum momento chegaram na reunião para falar e mostrar o ponto de vista delas. (Bell Hooks)

Para que uma mudança aconteça em uma comunidade, de acordo com Moscovici (2007), é necessário que uma minoria ou minorias desenvolvam um conflito atrelado às relações de poder às quais são submetidas, buscando encontrar uma solução para esse conflito que seja emancipatório. Na ótica de Guareschi (2010), toda formação social surge de tensões entre pessoas e grupos, além de leis e normas que determinam a estabilidade e aceitação dessas normas pelas pessoas, assim, ao questionar essa estabilidade, os movimentos sociais dão visibilidade às tensões existentes na sociedade e poderão alcançar legitimidade em determinado momento histórico, sendo aceitos pelo pensamento hegemônico ou sendo reprimidos em outros momentos. Assim, os coletivos que se desenvolveram no IFMG *campus* Ipatinga, por questionar pensamentos ainda consolidados em nossa sociedade, como o racismo, o machismo, a misoginia e o antifeminismo, além de serem constituídos por estudantes tão jovens, em construção da própria identidade e de seu papel de cidadão, também precisarão lidar com a resistência do meio em que se formaram, com a resistência em reconhecerem a legitimidade de se unirem em grupos de movimentos estudantis objetivando representatividade, acolhimento ou mesmo um espaço ou visibilidade para mostrarem as situações de exclusão e de minoria às quais estão sujeitos, um projeto revolucionário, uma vez que conduz uma luta contra estruturas opressoras e desumanizantes (FREIRE, 1979, p. s/p). Dessa forma, alguns estudantes relataram também outras questões que dificultam a existência

e a permanência dos coletivos estudantis no ambiente escolar, em especial na Educação Profissional e Tecnológica e na realidade que se formou no IFMG *campus* avançado Ipatinga.

então essa questão de se manter, continuar ativo, das pessoas não desanimarem, e::: ainda mais recebendo tanta crítica o tempo todo, alguns pais proibindo de participar, alguma menina que talvez não goste muito mais do movimento, ou algum menino que chega falando mal [...].São coisas o tempo todo, uma pessoa do corpo docente mesmo que não libera para fazer alguma coisa porque não considera necessário, assim, determinadas pessoas não conseguem mesmo se manter, ou não consideram importante porque não conseguiram né se socializar, mas eu acho que a principal a principal dificuldade do coletivo é conseguir conciliar todas essas meninas com realidades tão diferentes para fazer algo em comum (Lélia Gonzalez).

é muito mesmo pela questão das responsabilidades dos alunos, que já tem muita coisa para fazer e já são muitos projetos e geralmente quem está num coletivo está em outro, e está em outro projeto, e está numa bolsa extensão, num projeto pesquisa, então é muito por isso (Chimamanda Adichie).

Organização e falta de tempo é um desafio muito grande, porque temos que encaixar junto com nossos horários da escola e com nossos horários pessoais, porque temos vida lá fora. Também as vezes, nem todo mundo tá animado, aí acaba ficando sobrecarregado para uns (Dandara).

um certo preconceito mesmo, de tipo ã nossa, aquele grupinho ali, não pode falar nada com elasö, um medo mesmo da gente que participa e às vezes até de pensar assim ã ah, isso aí não vale para nada, vai estudarö, então, é isso, um preconceito mesmo e meio que uma invalidação também (Marielle Franco).

A grade curricular na educação profissional e tecnológica é extensa e exige em demasiado dos alunos, uma vez que cursam no mínimo 14 disciplinas entre as propedêuticas e as técnicas, além das demais atividades que compõem a formação integral do aluno, como a pesquisa e a extensão. Assim, os estudantes membros dos coletivos, apesar da motivação em proporcionar discussões e promover ações em que eles possam expor suas demandas e desenvolver um ambiente mais plural e diverso dentro da escola, representaram também a grande dificuldade que sentem em manter os coletivos fortes, com os membros envolvidos, motivados e atuantes, em função de alguns fatores, principalmente o de que os alunos que se envolvem nos projetos extracurriculares são quase sempre os mesmos e acabam ficando sobrecarregados, conforme relatos de alguns deles.

Essa aprendizagem realmente tem que ser coletiva, só que, às vezes, é muito difícil encontrar um espaço de tempo em que as pessoas tenham a força necessária para poder continuar debatendo sobre aquilo ou coisas que, às vezes, aqui no nosso meio é adianta, mas na hora que chega lá fora fica assim ã nossa, mas o mundo não muda nada, então não adianta nada fazer isso que estou fazendoö. A pessoa realmente desanima se ela não tiver uma::: uma força muito grande, uma vontade de pensar que não é só aqui né,

que as pessoas serão formadas aqui estarão constituindo coletivos onde quer que elas estejam futuramente (Lélia Gonzalez).

A representação social de que a luta por mudanças sociais muitas vezes é uma luta de poucos e em vão também aparece nos discursos dos estudantes, como os descritos há pouco. Existem dois fatores para que uma modificação social aconteça, conforme explica Moscovici (2007), os que iniciam a mudança e os que recebem essa mudança, em um processo de interações dinâmicas, em que cada uma das partes age sobre a outra (MOSCOVICI, 2007, p. 122), assim, a resistência é necessária e também uma consequência da modificação social. O processo de influência, de acordo com Moscovici (2011), é bilateral, em que acontece uma ação e uma reação, tanto daqueles que exercem a influência quanto dos que a recebem, ou seja, as normas sociais impostas pela maioria recebem diferentes graus de adesão entre as pessoas, gerando os conflitos entre os grupos minoritários e majoritários e, ao fazer oposição a tal regra, a minoria exerce uma pressão sobre a maioria que acaba sendo induzida a ser mais tolerante. A não adesão de muitos alunos aos coletivos, por mais que eles não criem resistência explícita, é também uma forma de resistência à mudança social proposta pelos coletivos, ou seja, representação social de que não se encaixam naquela situação de minoria ou de oposição, então não precisam lutar por ela.

De acordo com Freire (1996) o ser humano é programado para aprender, assim como para conhecer, ensinar, intervir e, portanto, a prática educativa precisa ser um exercício que favoreça a produção e o desenvolvimento da autonomia, tanto dos educadores quanto dos educandos. Dessa forma, as relações de aprendizagem construídas com os coletivos, tanto entre os membros quanto com a comunidade escolar, e isso inclui a escola, a partir do momento que compreende a história como possibilidade e não como determinismo, desenvolve a capacidade de comparar, de analisar, de avaliar, de decidir, de romper e por isso tudo, a importância da ética e da política. (FREIRE, 1996, p. 54). Contudo, apesar das relações iniciais de estranhamento já tratadas neste texto e as dificuldades trazidas por questões externas aos coletivos, os membros entendem que a comunidade escolar e a instituição têm uma boa relação com os coletivos e os apoiam quase sempre que necessitam, além de propor projetos para serem desenvolvidos conjuntamente, buscando fortalecer o movimento e, com isso, a autonomia dos estudantes.

A relação da escola até hoje me pareceu muito harmoniosa [...] é um convívio assim sem nenhum problema. É um convívio de apoio, a gente tem bastante apoio aqui dentro para

desenvolver as atividades né. É algo que pelo menos aqui dentro é bastante vantajoso para gente trazer o que a gente quer trazer. (Elza Soares)

*Eu percebo que os professores, mesmo a direção, **tem um apreço é:: bastante bom assim com o coletivo** de se engajarem, por exemplo, nas ações como a semana da mulher, ajudarem nos voluntariados também que a gente acaba promovendo. **Eles nos seguem nas redes sociais, tipo, compartilham os posts, participam das ações que a gente faz,** como a semana da mulher mesmo, compram os nossos bótons e outras coisas mais. (Antonieta de Barros)*

***Eu percebo uma relação de parceria,** principalmente, da coordenação e até dos professores de querer ajudar, de querer criar os projetos com a gente e de ajudar mesmo no que for preciso para gente/ para levar os projetos para frente, ou então, **quando tem algum projeto da escola para ser feito, de chamar a gente, de procurar nossa ajuda dos clubes, principalmente, dos coletivos também, eu percebo uma relação muito de parceria.** (Marielle Franco)*

Importante mencionar que os coletivos sentiram a necessidade de se institucionalizar após sofrerem alguns ataques de alunos da escola e até mesmo da comunidade externa, em atividades online, como detalharemos mais à frente. Dessa forma, sentindo um apoio e confiança na instituição e, conforme relato de alguns estudantes e registro em diário de campo, *õpara se protegeremö* pediram ajuda da escola para a institucionalização dos coletivos. Essa institucionalização não teve ação direta da escola nas atividades dos coletivos, mas seria uma anuência, identificação, para as ações que aconteciam dentro do ambiente escolar e uma orientação para as intervenções propostas por eles. Dessa forma, para que fosse possível formalizar essa institucionalização, a coordenação dos cursos técnicos integrados ao ensino médio criou um formulário com algumas orientações para que os alunos pudessem seguir e para terem conhecimento dos alunos que estavam envolvidos nos coletivos. No entanto, é necessário ressaltar que apenas o coletivo feminino e um clube de literatura da escola formalizaram essa institucionalização por meio do preenchimento do formulário, contudo, os demais grupos que existem na escola não foram impedidos de realizarem suas atividades por não terem realizado essa formalização.

Outra característica observada nos grupos é relativa à variação do número de participantes nos coletivos, que atrelamos ao fato desse aspecto mais livre na reunião dos grupos. O fato do curto espaço de tempo dos cursos integrados ao ensino médio, geralmente de três anos, e as demandas do curso serem muitas, os participantes estão sempre oscilando na participação efetiva nas atividades, com exceção daqueles que tomam a frente do grupo.

Desde a criação dos coletivos, diversas atividades foram desenvolvidas, além das postagens nas redes sociais dos coletivos e até manifestações e passeatas contra os constantes cortes orçamentários na educação e a favor da educação pública de qualidade, o que possibilitou as discussões e aprendizagens sobre o antirracismo e o feminismo, além de outras questões políticas e sociais, estivessem permeando as vivências escolares tanto dos alunos membros dos coletivos quanto de toda a comunidade escolar. Além das atividades locais, alguns membros dos coletivos tiveram a oportunidade de participar também de atividades externas ao *campus*, com outros coletivos ou mesmo de movimentos estudantis, possibilitando conhecer outras realidades e vivências. Nas próximas seções trataremos mais detalhadamente sobre a criação e trajetória de cada um dos coletivos, buscando entender como eles se mantem em movimento, como se organizam e quais as reações da comunidade escolar, além de compreender como se deu a constituição dos coletivos juvenis dentro do ambiente escolar e suas contribuições para uma formação integral.

4.1.1.1. O coletivo *Aya Sankofa*

A gente percebeu que dentro da instituição em si a gente não encontrava pessoas negras e a gente () encontrava, tinha alguma questão, sempre levantava alguma questão, alguma interrogação assim da instituição. E também a gente não era visto, porque assim, é a gente deve ter/ não sei como que está hoje, mas em 2019 a gente tinha acho que dois ou um negro docente e um técnico administrativo no campus. Então, assim, a gente não se via representado dentro da comunidade discente e nem da docente. (Tereza de Benguela)

O coletivo preto *Aya Sankofa* foi fundado por três estudantes negros, em 2019, na época com quinze anos de idade. Atualmente o grupo conta com sete membros e a entrevista foi realizada com cinco deles, os quais aceitaram participar da pesquisa, além de mais dois alunos egressos fundadores. Ao observar que a comunidade escolar contava com poucos estudantes e servidores negros, conforme relato de uma das fundadoras, não sentindo representatividade dentro da instituição, os estudantes tiveram a iniciativa de fundar o coletivo buscando uma forma de serem vistos dentro da Instituição. Importante destacar que no ano de fundação a instituição tinha apenas três anos de funcionamento e foi o primeiro ano em que ofertou um curso técnico integrado ao ensino médio.

Mesmo após dois anos de fundação, em 2022, após a conclusão do curso pelos alunos fundadores e com o retorno das aulas presenciais pós-pandemia de Covid-19, alguns alunos decidiram retomar as atividades e apresentar o coletivo e suas atividades aos alunos ingressantes. Mais uma vez sentiram a falta de representatividade ao observarem que entre os alunos ingressantes em 2021 e 2022, nos cursos técnicos integrados ao ensino médio em Automação Industrial e em Eletrotécnica, poucos eram negros, mesmo tendo a instituição uma política de cotas raciais, com 25% das suas vagas destinadas a pessoas pretas, pardas ou indígenas, combinado com a prerrogativa de serem oriundos de escola pública.

Quando eu fui nas salas para apresentar o coletivo né,[...] a gente entrou na sala e:: nos deparamos com pouquíssimas pessoas pretas, assim. Isso me deu um baque na primeira vez assim, numas três turmas, aí a gente até chegou a comentar isso de novo, em alguma dinâmica assim: òvocês já pararam para pensar/ já pararam e olharam para as pessoas em volta de vocês né, para os docentes, para os técnicos administrativos e para os alunos?ö (Elza Soares)

Lembro aqui que as cotas reservadas são destinadas a pessoas pretas, pardas e indígenas e sabemos que a exclusão social assume níveis diferentes quando pensamos na questão do colorismo e os alunos não deixam de ser portadores dessas representações sociais a respeito da cor da pele.

o colorismo surgia como um tipo de discriminação que se direcionava à cor da pele, segregando em maior grau, àquele que guardava a cor da pele mais escura. Também denominada de pigmentocracia (quanto mais pigmentada uma pessoa, mais exclusão ela sofre), o colorismo estaca um tipo de discriminação que enfatizava os traços físicos do indivíduo, questões determinantes para revelar o valor que a ele seria dado em sociedade. (SILVA, 2017, p.12)

A discussão sobre o colorismo (ou pigmentocracia) é profunda e influencia no combate ao racismo, pois de acordo com Tainan Silva (2017) cria-se a ilusão de que o racismo está sendo combatido quando a branquitude é receptiva ao negro de tonalidade de pele mais clara, cristalizando representações sociais de que o racismo não existe no Brasil. No entanto, òuma pessoa de pele escura, aliás, será reconhecida como negra em todas as circunstâncias, sem poder disfarçar as suas características fenotípicas para então ser 'tolerada'ö (SILVA, 2017, p. 13), assim, deixamos de problematizar a questão e, conseqüentemente, de buscar meios para combater a desigualdade racial.

A questão da representatividade e visibilidade também foi tratada pelo coletivo em seu perfil na rede social *instagram*. A postagem questionou a visibilidade da literatura produzida por pessoas pretas, conforme prints da postagem a seguir:

Figura 7 - Publicação do coletivo preto *Aya Sankofa* - Visibilidade da Literatura Preta



Fonte: Instagram @coletivoayasankofa

Sabemos que o acesso à educação no Brasil sempre foi permeado pelas questões de privilégio, dificultada à população negra, primeiro pela escravização e mesmo após a abolição, com o racismo estrutural e institucional, visto na seção anterior, além das condições precárias de sobrevivência que dificultaram sobremaneira a permanência na escola. Sendo a escrita literária ou intelectual uma prática diretamente relacionada à educação escolar, o acesso a essa prática foi consequentemente limitado e dificultado a essa população até muito depois da abolição. Somente com o surgimento de alguns movimentos sociais e a Frente Negra Brasileira, a partir da década de 30, é que a luta por espaço de pessoas pretas foi possibilitando o acesso à escrita intelectual e de protesto, principalmente por meio de jornais voltados para a população negra como o *A voz da raça*, no entanto, estes jornais ainda eram liderados em sua maioria por homens, como nos traz Mariana Santos Damasceno (2009) em suas pesquisas sobre o feminismo negro.

A partir de meados da década de 40, com o fim do estado novo, a imprensa negra ressurgiu com mais força por meio dos movimentos sociais contra o racismo e dos jornais *Alvorada* (1945), *Senzala* (1946), *Novo Horizonte* (1946) e *O Quilombo* (1948). Ainda assim, foi somente a partir da década de 70, impulsionados também pelo movimento feminista negro

internacional e nacional, que as mulheres pretas começaram a alcançar alguma posição de destaque através do pensamento intelectual e da escrita no Brasil, como Lélia Gonzales, uma das criadoras do Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978; Jurema Batista ativista do movimento negro carioca; Lúcia Xavier, ativista do grupo carioca Kizomba, integrando mais tarde o grupo de pesquisa do Instituto de Pesquisa das Culturas Negras - IPCN, uma das lideranças do Movimento Negro Unificado da Bahia; Sueli Carneiro, fundadora do Geledes - Instituto da mulher negra, e primeira mulher negra a receber o título de Doutora Honoris Causa da Universidade Federal de Brasília e Edna Roland, integrantes do MNU nos anos de 1970 e 1980, conforme relata Mariana Damasceno (2009).

Esse breve histórico tem o objetivo de nos mostrar que um lugar de visibilidade como o da escrita intelectual, ou da literatura, ou mesmo da educação, que valorize a população negra, foi conquistado com muita luta dos movimentos sociais e ainda vem sendo bravamente conquistado. Por muito tempo, a literatura brasileira foi dominada por vozes brancas, consideradas como intelectuais e cujas experiências e perspectivas eram universais, resultando no apagamento das vozes e das histórias das pessoas pretas da literatura brasileira, o que contribuiu para a perpetuação de estereótipos e preconceitos racistas. A ausência de personagens e narrativas pretas na literatura, em lugares que não sejam de escravização, servidão ou sexualizados, reforça a ideia de que a experiência negra não é importante o suficiente para ser contada e valorizada, impactando de forma contundente a identidade e o desenvolvimento de crianças e jovens pretos, uma vez que gera um sentimento de invisibilidade, de não pertencimento e de discriminação de suas culturas e identidades, como o que diz a mensagem a seguir vinculada à postagem apresentada acima,

*Hoje, 23 de abril, é comemorado o Dia Mundial do Livro. Entre tantas obras e autores do meio literário, quantas dessas obras que você conhece foram escritas por pessoas pretas? Quantas têm protagonistas pretos? Este dia é de fato muito importante, pois a literatura vai além do lúdico. Ela é uma força de influência sobre as pessoas, que expressa resistência e conhecimento. Porém, dentro desse universo, a literatura preta possui pouquíssima presença e reconhecimento. [...] **A literatura feita por pessoas pretas é uma forma de contarmos nossas histórias, lutas, anseios, de nos manifestarmos politicamente e de algum modo resistirmos** (instagram @coletivoayasankofa).*

São situações de invisibilização e apagamento da cultura negra as principais motivações para a criação do coletivo preto *Aya Sankofa*, além da necessidade de serem vistos e considerados e de reforçarem suas identidades. O calendário da instituição prevê, no mês de novembro, a semana da diversidade, que aborda questões sobre grupos minoritários, suas

diversidades e também de inclusão e acessibilidade, entre outras. Entendendo que o assunto racial não é uma questão de diversidade, conforme relato de um dos fundadores do coletivo, incentivados por uma professora de História, os estudantes decidiram organizar o *Novembro Negro*, evento em lembrança ao dia da morte de Zumbi de Palmares e ao dia da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro. O evento tem o propósito de trazer em pauta assuntos que envolvessem a realidade de pessoas negras no Brasil e no mundo, de acordo com o relato abaixo de um dos fundadores.

A gente começou assim o coletivo porque também tinha aquele problema da semana da diversidade né, que já acontecia, era um dos eventos assim, principais também que já tinha no campus e ele tratava de () que era essa parte da cor da pele né, junto com algumas questões também raciais. Aí a gente via aquela situação também, e os professores que ajudaram a levantar assim, junto com nós né, o coletivo, também falavam que cor da pele né, ser negro não era diversidade. Então, junto com essa problemática a gente ajudou né, a formar o coletivo e também separar essa semana da diversidade e criar o nosso novembro negro (Sueli Carneiro).

Figura 8 - Programação do I Novembro Negro



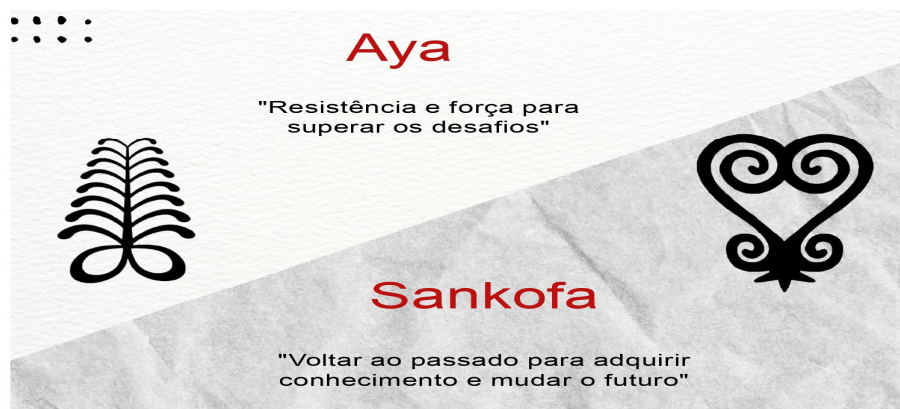
Fonte: Arquivo coletivo Aya Sankofa

Passadas as atividades propostas, esses mesmos alunos perceberam que a questão racial e a pauta negra não deveriam ser tratadas apenas em novembro, mas que poderia ser abordada durante todo o ano e decidiram, assim, criar o coletivo preto, como forma de unirem forças e trazer à tona discussões sobre o racismo com as quais nos deparamos todos os dias. Importante destacar que o *Novembro Negro* tornou-se um evento fixo no calendário da

Instituição, desde 2019, e que as atividades continuaram durante a pandemia da Covid-19, de forma remota. Em 2020 o coletivo já contava com seis membros e promoveu o *II Novembro Negro* em parceria com outra instituição de ensino profissionalizante do sul do país, tendo como público alvo toda a comunidade escolar, além de ser aberto também para a comunidade externa. O evento foi considerado de grande sucesso pelos membros que comemoraram a marca de mais de 100 pessoas presentes, incluindo de algumas outras instituições de ensino, em algumas atividades que abordaram questões como o colorismo, história e debates sobre o feminismo negro, a violência enfrentada pelos corpos gays negros, umbanda e a representatividade, a saúde mental da mulher negra, o racismo e a constituição federal, além de momentos culturais e uma discussão entre coletivos pretos estudantis sobre os desafios da formação para o povo preto.

O nome Aya Sankofa foi sugerido por uma das fundadoras que, conforme relatou, não queriam apenas colocar o nome de uma pessoa representativa, de destaque sobre a causa, mas desejavam que o nome traduzisse o sentimento daqueles alunos ao se unirem em um coletivo, que tem como objetivo unir forças, de resistir, *õaquilombarö*. Pensando nisso, se lembraram de dois símbolos de origem africana, o *Aya e o Sankofa*, que fazem parte de um conjunto de símbolos africanos conhecidos como Adinkra, originários dos povos Akan, grupo linguístico da África Ocidental que prevalece nos países Costa do Marfim, Togo e Gana. As formas da imagem do símbolo *Aya* retomam uma samambaia e estão relacionadas à resistência e superação. A palavra *sankofa* é proveniente da língua twi ou axante, sendo composta pelos termos *san*, que é *õretornar*; para retornar, *ko*, que significa *õirö*, e *fa*, que quer dizer *õbuscar*; procurar. Surgiu por meio do provérbio ganês *õSe wo were fi na wo sankofa a yenkyiö*, que significa *õNão é tabu voltar para trás e recuperar o que você esqueceu (perdeu)*. *Sankofa* também é representada por dois símbolos Adinkra, um pássaro mítico, que tem a cabeça voltada para trás, e um coração estilizado.

Figura 9 - Significado do Nome do coletivo preto Aya Sankofa



Fonte: Apresentação do coletivo preto *Aya Sankofa* aos calouros (fornecida pelo coletivo)

Ao mesmo tempo em que pesquisavam a história do povo africano para a escolha dos símbolos, pensavam também na definição da logo do coletivo, para terem como se identificar nas redes sociais, com a intenção que fosse uma ferramenta para a divulgação das ações do coletivo, buscando alcançar, além dos próprios membros, a comunidade escolar, que tinha acesso às discussões somente em eventos, além da comunidade externa. Além disso, a pandemia de certa maneira exigiu essa ferramenta de comunicação para o coletivo.

Assim, a logo pensada por dois membros do coletivo foi o perfil de duas pessoas negras, todo em preto, uma de frente para a outra, que representasse todas as pessoas negras, sem caricaturas, como explica uma das fundadoras a seguir:

O perfil do homem e da mulher que a gente colocou, foi porque sempre que a gente via coletivos, a gente sempre via rostos de mulheres ou personificações mesmo, sabe? máscaras, algo muito distante da estrutura que a gente vê hoje de pessoas negras, aí foi nesse ponto aí que a gente decidiu fazer os perfis e fomos nós que desenhamos mesmo (Tereza de Benguela - Diário de Campo).

Figura 10 - Logo do coletivo preto Aya Sankofa



Fonte: Imagem fornecida pelo coletivo preto *Aya Sankofa*

Consciente do seu papel de minoria ativa, o coletivo já conseguiu construir uma identidade e se fazer reconhecido também fora do meio em que se formou, o próprio *campus* do IFMG *Campus* Ipatinga, sendo convidado para algumas discussões em eventos que envolveram outras instituições. Em julho de 2021 o coletivo recebeu um convite para participar da Mesa Redonda *“Educação e Coletivos Antirracistas no IFMG: experiências e reflexões”*, durante o *Planeta IFMG 2021*. Em novembro de 2021 alguns membros participaram também da mesa redonda *Protagonismo Juvenil* que contou com a participação de outros dois coletivos pretos formados em outros *campus* do IFMG, no intuito de compreender como as ações e os espaços das instituições podem contribuir para o desenvolvimento do protagonismo juvenil para a formação da consciência de uma minoria ativa e conseqüentemente de uma transformação social. Apesar das atividades mencionadas em que o coletivo esteve envolvido no ano de 2021, em função da conclusão do curso pelos membros que estavam à frente do coletivo, somado à situação da pandemia e a preparação para o ENEM, não foi possível a realização do novembro negro em 2021.

Com a conclusão do curso pela maioria dos membros do coletivo em 2021 e com o início do ano letivo de 2022 novamente na forma presencial, as duas alunas que já faziam parte do coletivo e permaneceram na instituição juntaram-se a outros alunos que tinham interesse em dar continuidade ao coletivo e decidiram retomar as atividades logo no início do ano, conforme relato de um membro:

*A gente falou: **ô tá bom, primeiro a gente precisa entender o que nós temos e depois a gente precisa achar pessoas, apresentar isso para a escola.** aí foi um conjunto de semanas atropeladas, a gente fazendo apresentações, montando material para apresentação e expondo isso nas salas de aula para chamar as pessoas (Elza Soares).*

Após essa ação de conquistar novos membros, com o retorno das atividades presenciais, o coletivo iniciou o ano de 2022 com sete novos membros, além dos quatro que decidiram dar continuidade às atividades. As primeiras atividades com o retorno do coletivo aconteceram por meio das redes sociais, com posts comemorativos ao dia das mulheres, ao dia mundial do livro e ao dia do orgulho LGBTQIAP+, todos eles buscando a valorização de pessoas pretas que sofrem discriminação também por se encaixarem nessas perspectivas. Além disso, prepararam também uma publicação com sugestões de músicas que trazem a temática do racismo e valorização de pessoas pretas, além de artistas pretos da música.

Já no segundo semestre do ano, a primeira atividade presencial foi um mural no *campus* com a frase provocativa *“Não sou racista”*, inspirada pela música de mesmo nome do músico Nego Max, seguida da conjunção adversativa *“mas”*, que ficou disponível para que outros alunos pudessem colaborar e escrever frases utilizadas frequentemente carregadas de racismo.

Os alunos relataram que durante a própria confecção do mural já ouviram alguns comentários exatamente no sentido que estava sendo exposto no mural, como se aquela ação fosse desnecessária e a questão exposta não fosse uma realidade, ou seja, uma invalidação da discussão proposta pelo coletivo.

*Quando a gente tava montando o mural já veio um monte de gente falar, tipo, **ô ai, não é desse jeito** (Carolina Maria de Jesus).*

*Quando o coletivo fez um mural, **um mural, muita gente reclamou porque achou que aquilo era coisa de militante, sem graça.** (Aqaltune)*

Como a proposta da atividade era para que os demais alunos do *campus* participassem escrevendo frases que eles ouviam no dia a dia a respeito da negação do racismo, houve uma contribuição de um estudante com a seguinte frase *“Não sou racista, mas apoio o atual presidente”*, em referência ao presidente atuante em 2022, Jair Messias Bolsonaro, candidato à reeleição neste mesmo ano, que proferiu diversos discursos públicos com conotação racista. Essa colaboração provocou a resposta de outro estudante com a frase *“Eu não sou racista, mas apoio um ex-presidiário”*, em referência ao candidato do partido de

esquerda, Luís Inácio Lula da Silva, que também disputava as eleições em 2022. Aqui observamos uma representação social de quem não apoiava o presidente em atuação, conseqüentemente apoiava o candidato de esquerda, mesmo tendo outros muitos candidatos concorrendo ao governo. Como já mencionado anteriormente, vivíamos um período de grande polarização política e as representações sociais referentes aos posicionamentos políticos e o que cada um deles representa estavam extremamente afloradas, além disso, a proposta do mural aconteceu um mês antes das eleições no Brasil, em setembro de 2022.

Figura 11 - Manifestações políticas

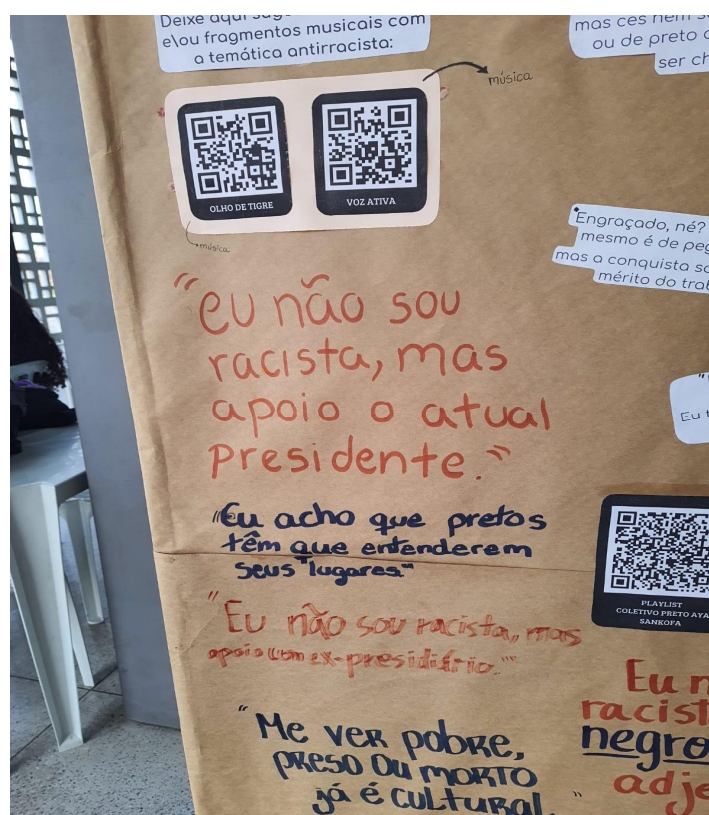


Foto: Arquivo da autora 2022

A última atividade desenvolvida pelo coletivo no ano de 2022 foi o *III Novembro Negro* que conseguiu envolver diversos alunos do *campus*, além de algumas pessoas da comunidade externa, sendo muito produtiva para a discussão do antirracismo, principalmente nas rodas de conversa em que os alunos puderam expor seus pensamentos e escutar a experiência dos convidados, buscando entender de que forma contribuimos para a perpetuação do racismo e o que podemos fazer para combater a desigualdade e a discriminação racial. Uma das atividades propostas no evento foi uma sessão de cinema com

conhecer a história e a cultura Afro-Brasileira, é preciso lutar contra o racismo, é preciso criar condições de combater as desigualdades e as representações sociais criadas a respeito de pessoas pretas e isso só se faz lutando, escancarando a realidade e dizendo não, desconstruindo a ideia de democracia racial que se criou no Brasil, criando processos de alteridade, ou seja, transformar o estranho e ameaçador em comum e concebido popularmente. Nilma Gomes (2002) nos diz a que é necessário que a escola brasileira se atente para atuar na desconstrução do racismo estrutural em nossa sociedade:

A escola brasileira tem que se haver com o processo histórico do racismo, com as práticas de discriminação racial, com o preconceito, com a constituição e propagação do mito da democracia racial e com a inculcação da ideologia do branqueamento. E ter que se haver com tudo isso implica posicionar-se politicamente - e não só ideologicamente - contra processos excludentes. Implica construir novas práticas pedagógicas, novos materiais didáticos, abrir debates, estabelecer diálogo com a comunidade negra, com o movimento negro, com os grupos culturais de tradição africana. (GOMES, 2002, p. 6)

Porque ainda hoje são corriqueiros episódios de discriminação do negro, mesmo após tanto tempo da abolição da escravização e com tanta política de combate ao racismo? É necessário se posicionar politicamente, conforme afirma Nilma Gomes (2002), o que provoca tensões, discordâncias, mas também negociações e acordos, e eventos como o *Novembro Negro* dentro do *campus*, sugerido e pensado pelos próprios estudantes, proporciona esse debate quando trazem para o *campus* grupos locais de representação da cultura africana, pessoas do movimento negro para discutir sobre o racismo, além do próprio coletivo que representa esse posicionamento político, assim como o coletivo feminino Maria Quitéria que apresentaremos na sequência.

4.1.1.2. O coletivo feminino Maria Quitéria

O coletivo feminino foi criado em 2020 por duas alunas que na época cursavam o primeiro ano do curso técnico integrado ao ensino médio recebendo o nome de Maria Quitéria, em homenagem à heroína de guerra, primeira mulher a fazer parte do exército brasileiro. Disfarçada de homem, ela voluntariou-se a lutar contra Portugal pela independência do Brasil, conforme relato de uma das fundadoras do coletivo em uma conversa com a pesquisadora, registrada em diário de campo.

Temos Maria Quitéria como esse símbolo de emancipação feminina, esse símbolo que faz com que o coletivo também seja uma prova de que nós, vítimas/ nós mulheres, vítimas de

uma sociedade opressora, temos vós e iremos ocupar todos os espaços que quisermos, porque temos poder para isso e, assim como Maria Quitéria fez o que pode pelos seus sonhos, para ocupar um espaço majoritariamente composto por homens, nós estamos aqui com mulheres, o coletivo existindo, para que a gente seja essa perseverança, seja essa resistência, né, diante de tanta opressão contra o gênero feminino (Antonieta de Barros - Diário de campo).

O coletivo conta atualmente com doze estudantes e a entrevista semiestruturada foi realizada com sete alunas que aceitaram participar da pesquisa. A motivação delas em criar o coletivo nasceu a partir da II Semana da Mulher, evento que acontece no *campus* desde o primeiro ano de funcionamento dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, em homenagem ao dia da mulher, comemorado em 08 de março. As alunas relataram que ajudaram a professora de Português e a de Matemática a organizarem o evento em 2020, primeiro ano delas na instituição, e sentiram-se motivadas pela temática e discussões abordadas a desenvolver outras atividades referentes ao assunto durante todo o ano. Além disso, visualizaram no coletivo uma possibilidade de estreitar laços com as outras estudantes da instituição, uma vez que as aulas de forma remota, em função da pandemia de Covid-19, dificultaram sobremaneira essa aproximação entre os alunos e alunas. Vale lembrar que o evento em comemoração ao dia das mulheres mencionado acima aconteceu poucos dias antes de serem suspensas as aulas presenciais que somaram aproximadamente 50 dias no ano de 2020.

Como as aulas ainda estavam acontecendo de forma remota, tanto o convite quanto a primeira reunião foram realizados de forma online. A primeira ação do grupo, após conversarem com algumas servidoras do *campus* para comunicar que iriam criar o coletivo, conforme relato da aluna, foi enviar uma mensagem no aplicativo de mensagens *WhatsApp* da turma convidando para uma reunião. Esse convite foi feito utilizando uma linguagem neutra, substituindo as vogais que geralmente são utilizadas para definir gênero na língua portuguesa, ão e/ou õo, pela vogal ðe ou pelo caractere especial ð@ð, entre outros, para que todos pudessem sentir-se incluídos no convite. No entanto, alguns alunos se sentiram incomodados com a escrita utilizada pelas alunas no convite e reagiram de forma hostil, conforme relato de uma aluna no trecho a seguir:

Os meninos que estavam no segundo ano ficaram extremamente bravos por estarmos usando uma linguagem neutra, coisa que não faz sentido nenhum, porque a maioria era homem cis e não estávamos direcionando a mensagem para eles. (Lélia Gonzalez)

Importante mencionar também que no ano de 2019 aconteceu o início da criação de um coletivo feminista no *campus*, também logo após a organização do evento em comemoração ao dia das mulheres, estimulado por duas professoras, entre as poucas representantes do gênero feminino no corpo docente do *campus*, uma vez que mais de dois terços deste é composto por homens. No entanto, vivíamos um ano de grande polarização política, fomentada pelas eleições para Presidente da República de 2018, e ainda uma validação de um arquétipo visto no candidato de extrema direita, Jair Messias Bolsonaro, de autorização da violência de gênero, de racismo e LGBTfobia, comportamentos comumente reprovados socialmente, mas que refletiu sobremaneira na sociedade brasileira. O discurso do candidato vitorioso de extrema direita se mostrou altamente segregador, por muitas vezes até violento contra as minorias, com ações reacionárias e excludentes, que pareceu fomentar essas ideologias na sociedade. Todo esse contexto social despertou a preocupação de alguns responsáveis em suas filhas participarem do coletivo feminista no *campus*, alguns por medo delas sofrerem alguma represália, conforme justificativa apresentada pelos pais, e outros por serem mais conservadores e coadunarem com o discurso machista e misógino que ganhou força nesse período. Assim que souberam da existência do coletivo feminino, um grupo de pais e mães, incluindo responsáveis por estudantes que não faziam parte dos coletivos, solicitou uma reunião com a direção da instituição com o objetivo de acabar com o coletivo, não estando satisfeitos apenas com a proibição da participação de suas próprias filhas. Essa reunião, a proibição e até ameaças de alguns pais, relatadas pelas próprias estudantes, minaram a iniciativa das alunas e professoras e o coletivo, nomeado na época de Bertha Lutz, finalizou suas atividades. Importante mencionar que não houve interferência da instituição no coletivo e que apesar de o coletivo preto *Aya Sankofa* e o coletivo feminista Bertha Lutz terem sido criados mais ou menos na mesma época, o coletivo preto não recebeu a mesma hostilidade e resistência por parte da comunidade escolar e dos pais e responsáveis. De acordo com o relato de uma ex-aluna, registrado em diário de campo, ela ingressou nos dois coletivos e sua mãe não aprovou a participação apenas no coletivo feminino, inclusive com ameaças de ser castigada caso ela insistisse em participar.

Em função das resistências e críticas que as alunas receberam logo no primeiro convite realizado às demais alunas da escola, além do histórico do primeiro coletivo, o coletivo feminino Maria Quitéria logo no início da formação procurou ajuda da escola para institucionalizar o coletivo e tentar com que, sendo um grupo apoiado e orientado pela instituição, os outros alunos não se sentissem tão à vontade para serem hostis e combativos com o grupo. Além disso, optaram por definirem-se como um coletivo feminino e não

feminista, para que não tivessem as mesmas represálias do coletivo Bertha Lutz, iniciado em 2019. Assim, observamos que assumir a identidade de um coletivo feminino foi na verdade uma estratégia de resistência, para que conseguissem ser aceitas pelos demais estudantes e familiares.

Assim, a primeira atividade que as alunas propuseram aconteceu de forma remota, em abril de 2021, que teve como pautas a votação do nome sugerido, Maria Quitéria, e na identidade visual do coletivo, sendo aprovados com unanimidade, conforme publicação do *instagram* do coletivo a seguir:

Figura 13 - Logo do coletivo Maria Quitéria



Fonte: Instagan @coletivo_mariaquiteria

A logo do coletivo foi criada inicialmente para o evento realizado em comemoração ao dia das mulheres e, posteriormente, com a fundação do coletivo em 2020, a logo passou a caracterizar também o coletivo feminino Maria Quitéria.

Ainda nessa primeira reunião fizeram um levantamento dos assuntos que seriam tratados nos próximos encontros, entre eles ãO que são minorias?ö, õVertentes e correntes do

feminismo, além de reuniões de compartilhamento de vivências e experiências, todas elas de forma remota, definiram que os encontros do grupo seriam quinzenais e fizeram um levantamento de quais assuntos seriam tratados nas próximas reuniões.

A seguir apresentamos a publicação do *instagram* sobre a segunda reunião realizada pelo coletivo, que teve como tema o que são minorias e as discussões abordadas.

Figura 14 - Publicação do coletivo feminino Maria Quitéria - O que são minorias?



Fonte: Instagram @coletivo_mariaquiteria

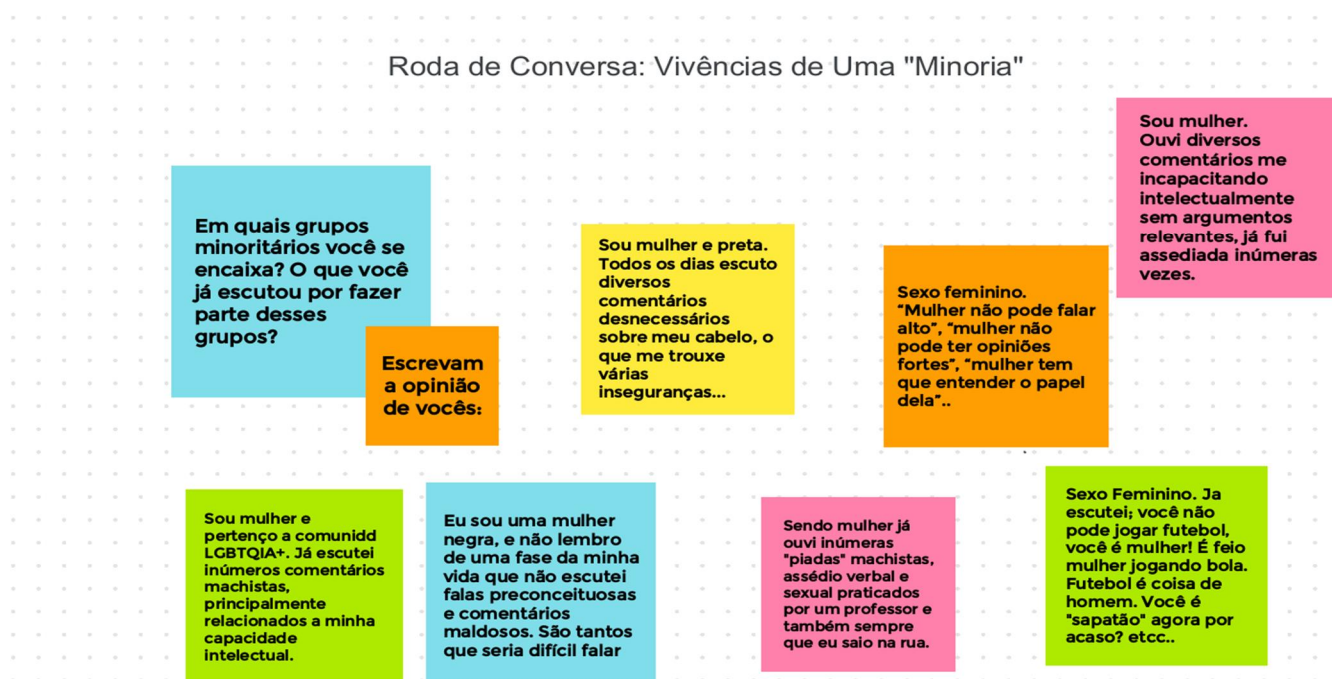
Os quadrinhos coloridos são perguntas e respostas dos membros do coletivo feminino, interação que aconteceu durante a reunião online sobre as minorias. As perguntas foram:

- *O que você entende como "minoria"? Concorde com este termo para se referenciar a certos grupos da sociedade? Que grupos são esses?;*
- *Em quais grupos minoritários você se encaixa? O que você já escutou por fazer parte desses grupos?;*
- *Na sua opinião, o espaço acadêmico em que você está inserido respeita 100% essas minorias? Caso a resposta seja não, o que você sugere para lidar com isso?;*

- *Você acredita que SOMENTE o diálogo é capaz de assegurar os direitos das minorias?;*
- *Você é adepto a ideia de que minorias podem oprimir a maioria? Exemplos: racismo reverso e feminismo. (Diário de campo)*

A partir das respostas dadas ao primeiro conjunto de perguntas - *“O que você entende como "minoria"? Concorda com este termo para se referenciar a certos grupos da sociedade? Que grupos são esses? - conseguimos observar algumas representações sociais que as alunas carregam, como a de que minorias são grupos de pessoas inferiorizadas, oprimidas, marginalizadas por outros grupos ou que se encontra em situação de dependência ou desvantagem em relação a outro grupo. Serge Moscovici (2007) explica que as representações são determinantes no comportamento, uma vez que são elas as responsáveis pelas informações que nos cercam e também pela forma como nós reagimos aos estímulos do meio em que estamos inseridos, ou seja, são elas que moldam nosso comportamento e comunicação. Dessa forma, entendemos que as representações que as alunas carregam a respeito de minoria estão diretamente influenciadas pelo momento social no qual vivemos, em que as desigualdades sociais vêm sendo amplamente discutidas nos dias atuais, além da identificação com as políticas sociais e por suas próprias vivências enquanto pessoas pertencentes a esses grupos. O real significado da palavra minoria, como de algo em menor número, não foi considerado por elas, mesmo não vindo acompanhada da palavra social. Consideramos então que o contexto da pergunta, por ter sido realizada em uma reunião de um coletivo que representa uma minoria social, não em número, mas em direitos e oportunidades, pode ter influenciado as respostas. Conseguimos verificar essas vivências por meio das respostas expostas no quadro abaixo à pergunta da dinâmica - *“Em quais grupos minoritários você se encaixa? O que você já escutou por fazer parte desses grupos?”*. Importante mencionar que as respostas dadas nessa dinâmica não foram identificadas.*

Figura 15 - Roda de conversa - Vivências de uma minoria



Fonte: Arquivos coletivo feminino Maria Quitéria

Em dezembro de 2021, com o retorno de parte das atividades acadêmicas de forma presencial, a primeira ação foi apresentar o coletivo feminino para os pais, demais alunos e professores. De acordo com a avaliação do próprio coletivo, a apresentação formal do grupo era importante para que elas pudessem aproximar a comunidade escolar dos objetivos e ações do grupo, além de buscar apoio dos pais e despertar o interesse daquelas meninas que ainda não faziam parte do coletivo. A ação objetivou também que os demais alunos pudessem acompanhar as atividades abertas propostas pelo coletivo, uma vez que para elas é importante também que a comunidade escolar acolha, compreenda os objetivos do coletivo e consigam analisar criticamente as dinâmicas sociais em que estão inseridos, para a partir daí contribuir para uma sociedade mais diversa e respeitosa. A seguir apresentamos algumas falas das estudantes mencionando a importância da interação do coletivo com a comunidade escolar.

O coletivo também é um grupo de estudos de causas sociais e políticas, visando entender a particularidade de cada pessoa, tornando o coletivo interseccional. São objetivos do coletivo feminino: Dar voz e visibilidade à luta feminina; Promover um lugar de acolhimento e aprendizagem; Gerar debates sobre diferentes assuntos, como diversidade religiosa, racial, étnica, cultural e sexual; Promover ações sociais dentro e

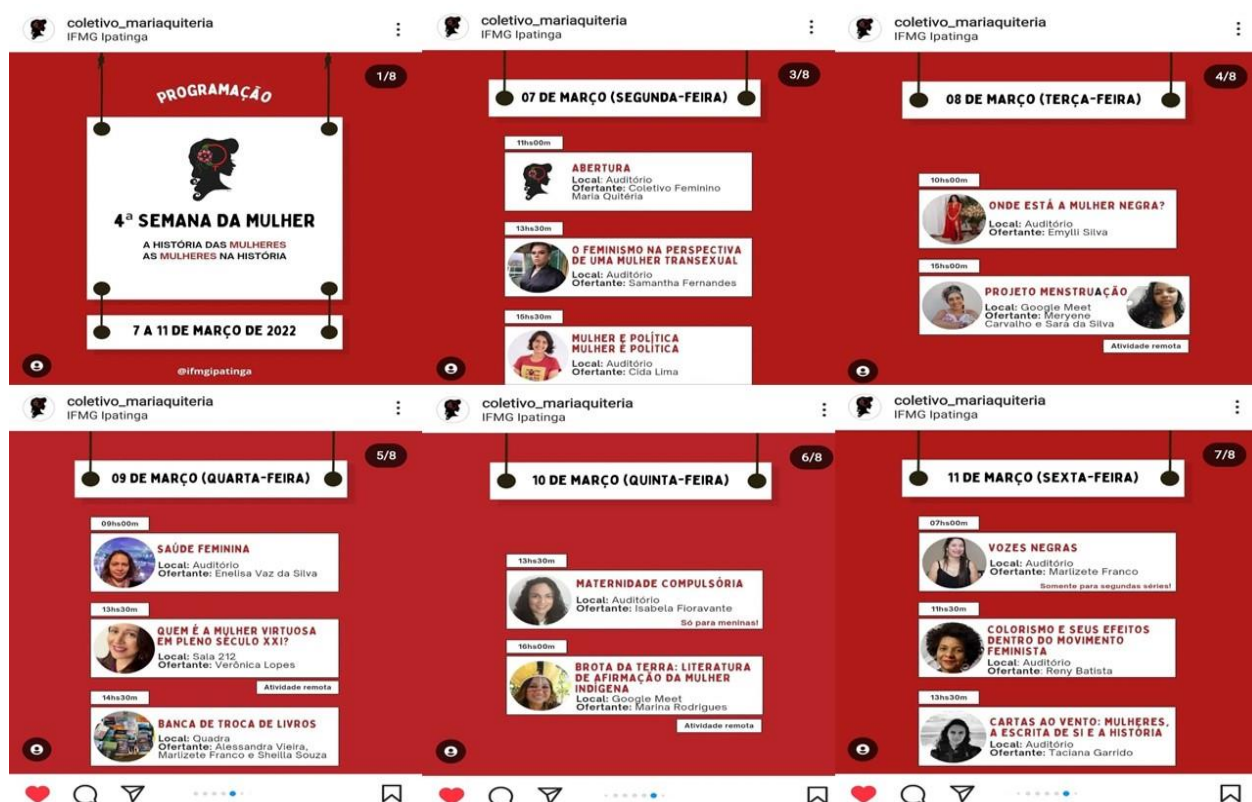
fora da comunidade acadêmica; Amparar pessoas em situação de vulnerabilidade (Diário de campo - informação do banner apresentado à comunidade).

[...] nós não viemos para trazer e enfiar goela abaixo de todo mundo nossas pautas, nós viemos para construir esse aprendizado e esse apoio coletivo que todo mundo precisa (Lélia Gonzalez).

Eu acho que, principalmente na semana da mulher, foi muito nítido o que a gente faz, qual é o nosso objetivo e o que a gente quer trazer para as pessoas e como a gente quer comunicar isso. Então, assim, eu acho que é importante para apresentar certas pautas e para as pessoas conhecerem mesmo o que é o movimento (Marielle Franco).

Logo no início do ano de 2022, as estudantes já começaram a organização da IV Semana da Mulher, com o tema *A história das mulheres - As mulheres na história*, em que debateram diversos aspectos que envolvem as vivências femininas, experiências únicas e diversas que as mulheres enfrentam ao longo de suas vidas, moldadas pelas dinâmicas de gênero, expectativas sociais e estruturas patriarcais, conforme programação publicada no *instagram* do coletivo a seguir:

Figura 16 - Publicação do coletivo feminino Maria Quitéria - Programação IV Semana da Mulher



Fonte: Instagram @coletivo_mariaquiteria

No primeiro semestre de 2022, após o retorno das atividades presenciais por completo, o coletivo feminino teve apenas uma reunião para debates, em função das outras atividades desenvolvidas como a Semana da Mulher. Essa reunião teve como tema *Feminismo para quê? Feminismo para quem?*, com debates sobre o papel das mulheres também na política, a história da conquista do voto pelas mulheres, o movimento sufragista, mulheres pioneiras na política brasileira e a importância do voto, contextualizando com o ano de eleição presidencial no Brasil, em que mais uma vez tivemos um cenário de grande polarização ideológica e partidária que se intensificou nos últimos anos. Considerando que os estudantes envolvidos nos coletivos estão iniciando sua vida eleitoral, com a faixa etária entre 16 e 18 anos, é muito importante a discussão trazida pelo coletivo para que se compreenda que o voto feminino trouxe uma perspectiva diferenciada para a política e principalmente na vida das mulheres, levando em consideração suas necessidades e demandas. Além disso, a ampliação da participação política das mulheres fortalece a democracia, tornando-a mais representativa e inclusiva, ao trazer vozes e experiências diversas para o debate público. A compreensão de todo esse contexto histórico contribui para a formação política desses alunos e para que eles possam tomar consciência que o voto é um instrumento para exercerem sua própria cidadania, parte fundamental na sua formação humana.

Figura 17 - Publicação coletivo feminino Maria Quitéria - Roda de conversa "Feminismo para quê? - Feminismo para quem?"



Fonte: Instagram @coletivo_mariaquiteria

Esse mesmo período político foi contexto para uma manifestação organizada pelo coletivo preto Aya Sankofa, pelo coletivo feminino Maria Quitéria e pelo grêmio estudantil, DiversIFica, em função dos cortes do governo federal nas verbas destinadas ao MEC, na ordem de um bilhão de reais, fazendo com que as instituições públicas de ensino federal ficassem sem recurso para o custeio de necessidades básicas para a própria manutenção. Após muitos protestos, parte deste recurso foi devolvido às instituições, mas retirado novamente em novembro de 2022, um valor em torno de R\$ 220 milhões. A manifestação em questão foi agendada pelos movimentos estudantis brasileiros para o dia 18 de outubro, tendo sido representada em todo o país e também em Ipatinga, pelos coletivos e grêmio, unidos às coligações políticas da cidade. Algumas outras ações informativas envolvendo o contexto político e as eleições de 2022 foram desenvolvidas presencialmente, como a orientação sobre a emissão do título eleitoral de forma digital, o e-título, além de duas publicações no *instagram*, uma ensinando o passo a passo para a emissão do documento e outra sobre a participação de mulheres na política brasileira. Importante ressaltar que conforme publicado no site do Tribunal Superior Eleitoral, o ano de 2022 teve um recorde no número de novos eleitores entre 16 e 18 anos, com um aumento de 47,2% em emissão de títulos no período de janeiro a abril, se comparado com o ano de 2018 e de 57,4% se comparado ao ano de 2014. Na concepção dos próprios membros, as ações desenvolvidas para tomada de consciência política foram de grande importância para que os estudantes começassem a se interessar em exercer sua cidadania por meio do voto e muitas pessoas procuraram o coletivo para que fossem auxiliados na emissão do e-título, conforme registro em diário de campo.

E votar, por exemplo, é um direito fundamental do ser humano, para gente escolher alguém que represente nossos ideais, nossas ideias e alguém que a gente sabe que vai lutar pela nossa vida, porque a gente é morta todos os dias porque a gente é mulher [...] Na época das eleições uma componente ajudou muita gente a tirar o título online, passo a passo mesmo, e se eu não me engano a gente postou alguma coisa nas redes sociais, no instagram, falando como tirar o título (Marielle Franco).

*õNuma democracia, como ocorre no Brasil, as eleições são de fundamental importância, além de **representar um ato de cidadania**. Possibilitam a escolha de representantes e governantes que fazem e executam leis que interferem diretamente em nossas vidas. Todos os cidadãos com mais de 16 anos têm direito a escolher seus representantes através do voto. [...] não deixem de exercer plenamente seu direito (Diário de campo - texto retirado do instagram @coletivo_mariaquiteria).*

Conseguimos observar nos discursos acima que as estudantes carregam representações sociais a respeito da importância do voto e que conseguiram influenciar muitos

alunos a exercerem esse direito aos 16 anos, mesmo antes de ser uma ação política obrigatória para eles. Estudos como o de Groppo *et al* (2019) que observam coletivos juvenis políticos em universidades mostram a importância para a formação das identificações coletivas e da própria identidade, dos conflitos e choques de vontades individuais (GROPPO *et al*, 2019, p. 1030). O autor afirma que esse exercício político e de fortalecimento da própria identidade, como os coletivos, mostra a capacidade participativa dos jovens da vida social e política de forma subjetiva, própria, contribuindo de novas formas e de modo eficaz para os debates coletivos, proporcionando mudança também no espaço público.

Observamos, contudo, que muitas são as representações sociais que os estudantes carregam e que influenciam e motivam a busca por grupos de construção coletiva e identitária, com questões étnico-raciais e questões de gênero, e que contribuem sobremaneira para a percepção da organização social e a percepção de si mesmos enquanto sujeitos inseridos nessa organização. Nas próximas seções trataremos mais detalhadamente dessas percepções de classificação racial e de subordinação feminina em que estamos inseridos, como suas próprias experiências contribuíram para essa ótica e como percebem as discussões e ações dos coletivos como influenciadores no processo de mudança e evolução de si próprios e do espaço educacional em que atuam.

4.1.2. Categoria 2 - O Racismo e suas influências na construção e fortalecimento da identidade

Identificamos nos discursos dos estudantes algumas falas recorrentes a respeito do racismo e o quanto suas vivências e interações influenciam tanto na motivação para se unirem em um coletivo quanto na forma em que desenvolvem suas relações com os demais sujeitos sociais, no ambiente escolar e demais espaços. Assim, observamos que os estudantes, além de narrarem experiências com o racismo que ficaram marcadas em suas memórias, também trazem em suas falas algumas representações sociais sobre o racismo estrutural, sobre o apagamento da história ou o silenciamento da cultura afro-brasileira e a invalidação da luta antirracista, situações que reforçam diariamente o preconceito racial e contribuem para que ele seja uma estrutura em nossa sociedade.

Ao contar suas próprias experiências com o racismo, observamos que os alunos do coletivo preto *Aya Sankofa*, em sua totalidade, relataram alguma vivência atrelada às características do cabelo e da cor da pele, como é possível observar nos relatos a seguir:

*geralmente pessoas negras costumam nascer com o cabelo crespo, então frases do tipo, como **õah, você deu sorte de ter nascido com o cabelo cacheado, com o cabelo melhorõ**. Às vezes, as pessoas acham que a gente está se sentindo melhor escutando isso né, mas não (Ângela Davis).*

*já sofri bastante brincadeira na minha escola porí **por meu cabelo ser crespo, falando que meu cabelo é cabelo de bombril e também já me compararam comí com pedaço de carvão** (Aqualtune).*

*Só que o preconceito maior que eu tive com certeza que me afetou mais por um bom tempo foi em relação a ser uma pessoa preta, **principalmente pelo meu cabelo**, não é à toa que quando eu era mais nova eu **comecei a fazer química, muito cedo**, entãoí tipo, bem novinha, desde os oito anos de idade mais ou menos, **porque eu não conseguia lidar com as críticas** (Conceição Evaristo).*

*Eu lembro na minha escola antes do IF, eu lembro de **piadinhas que tinham me associando com petróleo, comí petróleo, chocolate e diversas outras coisas. Qualquer coisa que tinha um tom, que tinha um tom marrom, preto ou mais escurecido que fosse, ou até mesmo sujo**. Aqui dentro da instituição, a mim, diretamente, não. Foram outros colegas, **dizendo respeito ao cabelo e a essas situações e essas coisas**. Foram essas duas situações que mais me marcaram (Elza Soares).*

*Eu andava com meu cabelo assim em Ipatinga e **gente já puxou meu cabeloí perguntaram se era peruca** (Tereza de Benguela).*

Conforme já discutimos anteriormente, a construção da própria identidade é parte do processo de alteridade entre o Eu e o Outro, construído em meio a um contexto cultural e político, em determinado momento histórico, assim, em função dessa interação, podemos considerar que a construção da própria identidade é frequente e constante. No Brasil, o cabelo e a pele do negro são características que expressam o conflito racial em que vivemos, vistos como ruins ou inferiorizados pela maioria branca ou pelo ideal de branquitude que ainda se encontra enraizado em nossa sociedade. Assim, é deste conflito que emergem as representações sociais do padrão de beleza ideal branco ao qual estamos submetidos e que influenciam na construção da identidade também do povo afrodescendente. õA consciência ou o encobrimento desse conflito, vivido na estética do corpo negro, marca a vida e a trajetória dos sujeitos. Por isso, para o negro, a intervenção no cabelo e no corpo é mais do que uma questão de vaidade ou de tratamento estético. É identitáriaõ (GOMES, 2006, 03). Essas características, conforme observado nos relatos mencionados acima, são vistas muitas vezes com estranhamento, como õmarcas de inferioridadeõ pelo outro ou, muitas vezes, pelo próprio negro, que se submete ao padrão branco na tentativa de escapar do lugar de desvantagem. Em seus estudos sobre o ativismo de mulheres negras, Cláudia Pons Cardoso (2012) afirma que símbolos culturais afrodescendentes como o cabelo, as roupas, adereços, a religiosidade, são

carregados de um significado político e trazem impacto social, uma vez que ao serem sustentados como uma diversidade étnica/racial provocam no outro um posicionamento, seja de respeito ou de preconceito. Célia Ratusniak (2019) aponta em suas pesquisas que dentro das escolas a discriminação direcionada ao corpo negro se materializa nas expressões depreciativas relacionadas principalmente ao cabelo e à cor da pele. Assim, ao assumir esses símbolos no ambiente escolar, espaço de intensa convivência entre adolescentes e jovens, exercita-se e consolida-se também um entendimento político e social, essenciais para o desenvolvimento da cidadania e do sujeito ético.

A relação com o outro e em sociedade é parte fundamental na construção da identidade, òtanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo abertoö (GOMES, 2002, p. 39), assim, a pesquisadora ressalta que é importante lembrar que a construção da identidade do negro acontece em oposição ao branco e também pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo, se aproximando e se distanciando ao mesmo tempo, nos mostrando que o diverso também determina a identidade e é fundamental para o nosso processo de humanização. Assim, observamos nos depoimentos de alguns alunos que a forma como se comportam em um ambiente social é muitas vezes influenciado por situações já vivenciadas anteriormente ou observadas de forma recorrente em sociedade com outras pessoas negras, conforme depoimentos abaixo.

Você já vai cortando a sua vestimenta, o comportamento, a maneira como você fala, as músicas que você ouve, assim, você já vai cortando (Elza Soares).

me chamavam de chimpanzé, aí eu ficava bem chateada, muito chateada. Eu levava na brincadeira, mas tipo - - é, e eu era amiga e aí é, tipo, a primeira vez que eu estava passando por isso e eu nãoí eu ficava sem rumo, sei lá, aí eu brincava. E foi por muito tempo (Carolina Maria de Jesus).

um menino que estava voltando da escola, ele estava com um guarda-chuva/ com um guarda-chuva preto, né. Um guarda-chuva grande, e:: - - isso numa região de uma comunidade - - ele estava voltando para casa e foi morto pela polícia [...] simplesmente porque ele parecia estar carregando um fuzil. É, e depois, é, depois dessa época eu nunca tive coragem mais de pegar um guarda-chuva preto. Eu tinha um guarda-chuva preto que vocês já me viram aqui algumas vezes [...] mas eu substituí por uma sombrinha verde, porque eu não consegui lidar com aquilo. Minha mãe também falou para eu fazer isso. Sabe? Quantas vezes a gente tem que se suprimir, tem que se/ tivemos que nos conter para não passar por situações tão:: no mínimo desgastantes, desconfortáveis (Elza Soares).

Eu tenho uma amiga que ela guarda todas as notas fiscais, TODASí e ela não sai de casa, pode ser ali na esquina jogar o lixo, sem a identidade, ela não sai de casa. Ela assumiu mesmo uma postura de medo né, de receio de ser abordada, de alegarem que aquilo não é dela (Antonietta de Barros).

Os discursos dos alunos demonstram também a percepção de algumas formas de racismo estrutural, quando o sentimento é de que existe toda uma estrutura que dificulta que pessoas negras tenham direito ou oportunidades que combatam as desigualdades a que foram submetidos por tantos anos, observado até nos olhares de repulsa que transparecem que eles não são bem quistos nos lugares, mesmo dentro das escolas, como explicita o estudante Elza Soares no depoimento citado. No capítulo anterior abordamos a questão do racismo estrutural/institucional que trata não somente de um comportamento social ou individual, sendo perpetuado também no funcionamento das instituições, públicas ou privadas, contribuindo para a consolidação de vantagens ou privilégios de uma raça em detrimento a outras. Almeida (2018) explica que os comportamentos dos sujeitos em sociedade são geridos por um conjunto de normas pré-estabelecidas por uma estrutura social, ou seja, pelas instituições, para que seja possível manter o equilíbrio e absorver os conflitos e contradições sociais. O autor ainda afirma que as instituições são parte da sociedade e, sendo assim, carregam consigo os conflitos entre os indivíduos pelo controle do poder e, conseqüentemente, os conflitos raciais, uma vez que õas instituições são hegemônicas por determinados grupos que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos (ALMEIDA, 2018, p. 30). Assim, o racismo institucional se concretiza ao impor regras e padrões sociais que objetivam manter a hegemonia do grupo racial no poder ou da maioria social, ou seja, ao impor regras que dificultem ou que não atuem para minimizar os danos causados aos grupos minoritários que foram historicamente marginalizados e segregados, ou mesmo retirando a oportunidade de manifestação desses grupos, ou, ainda, com concessões mínimas que mantém o próprio lugar de hegemonia. Emil Sobottka (2010) explica que para conter o avanço de movimentos sociais, os setores dominantes podem se valer do acolhimento parcial de demandas, de ambigüidades discursivas associadas a promessas ou até do confronto direto, por meio de instituições como a polícia ou o poder judiciário. Se uma instituição atua de forma racista, tentando perpetuar privilégios de uma determinada ordem social, ela está reproduzindo o racismo de toda uma estrutura social, ou seja, õas instituições são racistas porque a sociedade é racista (ALMEIDA, 2018, p. 36). Assim, conscientes de toda essa estrutura que perpetua o racismo na sociedade, os alunos denunciam em seus discursos representações sociais desse racismo estrutural por meio das atividades propostas pelos coletivos, discutem e apontam as variadas formas que o racismo estrutural se manifesta, no intuito de rever e combater essas práticas quando elas se manifestam dentro do ambiente escolar. Nos discursos abaixo, podemos observar a percepção dos estudantes de algumas formas em que o racismo estrutural se manifesta.

*Uma sensação mesmo de **õo que você está fazendo aqui?õ**, mas tem melhorado isso, claro, isso. Mas assim, **éí passamá parece querer fazer o ambiente um ambiente de õvocê não deveria estar aqui, você não merece estar aquiõ** né, pelo menos quando você vê certos pontos assim de porquê que sua fala é mandada para mim?, ou esse olhar é para mim?, né, não em relação aos docentes, mas em relação aos alunos mesmo que eu sinto isso (Elza Soares).*

*já aconteceu muitas vezes de eu estar nos lu/ de eu entrar numa loja e os atendentes ficari **os atendentes ficar me seguindo para ver se eu não vou roubar alguma coisa** (Aqualtune).*

*Tem uma música que ela fala isso, que **quando um preto chega para mostrar currículo, eles nem olha.** (Carolina Maria de Jesus).*

*Que hoje eu escutei muito na aula, tipo, muito mesmo, professor falando, tipo, maré negra, tipo, escureceu, clareou. Isso daí é uma coisa que pegai tipoí pega num ponto sensível e aí a gente vai falar com alguém, a pessoa acha que é frescura, mas não é frescura, tipo, machuca. A gente percebe que não é por mal, é natural. **Termo técnico que ele estava usando na aula é muito racista** (Carolina Maria de Jesus).*

*Eu já vi também uma pessoa falando na televisão que **quando ia fazer um currículo, ela não colocava foto**, porque quando colocava a foto (Conceição Evaristo).*

*Eu acho que esse momento é bom para gente parar para pensar na:: na **repressão do estado**, né. **Enfim, a repressão da sociedade como um todo**, né, quanto as pessoas pretas assim. No filme isso está bem escancarado né. **Enquanto as pessoas ali, elas estão sem nada, chega o:: todo o aparato do estado, com fuzil**, né - - pelo menos eu acho que aquilo dali é um fuzil - - **um monte de pessoas, o rosto tampado**, né, para:: **enfim, né, toda a sociedade ali se converte para fazer aquilo acontecer e se escondem**, né (Elza Soares - em menção ao filme Medida Provisória).*

*O machismo é um projeto, homofobia é um projeto, **o racismo é um projeto**. E, tipo assim, tudo que você quer, tipo, deixar margem, não é como se você, tipo assim, tivesse/ **porque eles dão n justificativas**, õai, porque é contra a ciênciaõ, õai, é porque não seiõ, õai, porque a Bíbliaõ, **só porque você quer manter o seu privilégio do jeito que ele é. Que você não consegue entender que uma pessoa diferente de você pode ocupar esse espaço** (Marielle Franco).*

De acordo com Almeida (2018), para que uma instituição não reproduza o racismo inerente à ordem social, é necessário investir em políticas internas que promovam a igualdade, o acolhimento e a diversidade em suas relações internas e com o público externo, que mantenha debates e reveja as práticas institucionais, além de proporcionar possibilidade de ascensão de minorias a posições de gestão ou prestígio da instituição. Assim, observamos que os coletivos têm sido fundamentais na promoção de debates e acolhimento ao diverso no âmbito do IFMG - *Campus* Avançado Ipatinga, no combate e denúncia das diversas formas de racismo e na divulgação de pautas antirracistas, minimizando de alguma forma esse racismo estrutural que inevitavelmente a instituição reproduz.

Ao observar os coletivos no espaço escolar e suas propostas e ações, consideramos as concepções de Emil Sobottka (2010) sobre os movimentos sociais de que estas organizações surgem dentro de contextos sociais determinados e contestam as realidades ali vividas a partir da demanda de algumas pessoas que vão se juntando até que consigam tornar vulnerável a situação dominante e é neste momento que suas demandas se tornam relevantes para a organização social em que se encaixam. De acordo com o pesquisador,

Precisamente porque a formação de atores coletivos depende da percepção das pessoas, de que algum êxito seja possível, movimentos sociais via de regra não surgem ou se fortalecem quando a situação está mais difícil e sua presença seria, aparentemente, mais necessária e óbvia; eles surgem e se desenvolvem com mais frequência e intensidade quando os atuais dominantes perderam já boa parte de sua legitimidade, seja por fracassarem em cumprir com suas responsabilidades, porque cometeram erros em sua gestão ou porque as alianças que os sustentavam sofreram fissuras (SOBOTTKA, 2010, p. 24).

A partir dessa concepção de Sobottka, partimos do princípio que os movimentos sociais antirracistas começaram a ganhar visibilidade logo após a abolição da escravização e vêm, desde então, como apresentamos no capítulo anterior, ganhando cada vez mais força e espaço. Para o autor, os movimentos sociais precisam se expressar publicamente fazendo com que as pessoas percebam a injustiça da situação social a que são submetidos assim como a possibilidade de transformação social e essa conquista de simpatizantes acontece por meio de pequenos grupos e, assim, paulatinamente, o acesso a grupos e nichos sociais torna-se um potencializador da causa e um multiplicador de estruturas de mobilização (SOBOTTKA, 2010, p. 24). Destarte, uma nova percepção da realidade começa a se tornar comum e a motivar e mobilizar novas pessoas pela causa. No entanto, o pesquisador ainda afirma que romper com os segmentos dominantes e vigentes é o desafio principal dos movimentos sociais na sociedade moderna, uma vez que essa fatalmente tentará deslegitimar o movimento sob a acusação de estarem agindo à margem da lei ou contra costumes consagrados, exigindo que os movimentos sociais estejam em constante atividade, motivados e mobilizados.

Assim, observamos situações comuns nos discursos dos estudantes em que eles representam a tentativa de descredibilização ou invalidação da luta antirracista, conforme fragmentos abaixo.

Tem gente que fala/ algumas pessoas ão não, essa palavra, essa frase foi um pouco racistaö, ou ãfoi um pouco machistaö. Aí respondem: ãNão, mas você está sendo agressivoö (Antonietta de Barros).

Eu acho que é mais de se impor mesmo, porque, tudo que a gente fala é tipo frescura, é mimimi. Que nem, tipo, a gente fez o mural ali e quando a gente estava montando o mural já veio um monte de gente falar, tipo, ôai, não é desse jeito (Carolina Maria de Jesus).

*Em nenhum momento foi possível opinar ali, né. Tiveram gritos, tiveram pedidos, tiveram pedidos de socorro e em nenhum momento eles foram ouvidos, né. **Precisou de outra pessoa gravar aquilo, outra pessoa branca gravar, gravar várias vezes na sacada ali, o homem gritando, para postar aquilo e finalmente terem uma voz, né** (Elza Soares - em referência ao filme Medida Provisória).*

tem muita gente que critica o coletivo, pode ser até por uma forma de preconceito, até mesmo de não aceitar que as outras pessoas lutem pelos seus direitos (Conceição Evaristo).

Além da tentativa de descredibilização do movimento antirracista, uma das principais características do racismo na sociedade e ainda, do racismo estrutural, é a tentativa de apagamento e silenciamento da história e cultura do povo negro, sendo essa uma das formas mais grave de segregação, pois se subtrai de um povo a possibilidade de identificação e de memória. Na ótica de Neusa Souza (2019), as inúmeras barreiras à conquista da ascensão social encontradas pelo negro contribuíram para ampliar o abismo que o separava de sua identidade enquanto indivíduo e enquanto grupo. Essa tentativa de apagamento da identidade do povo preto que já se tornou uma representação social é também identificada pelos estudantes dos coletivos, conforme discursos abaixo.

*Eles fazem o esvaziamento mesmo da música né, a gente/ igual você usou a palavra sequestrar, eles meio que sequestram o significado e substituem por outro e para mim, ao menos, **constitui até numa espécie de apagamento histórico, porque eles esquecem total do contexto em que foi escrito, do que está se falando ali** (Antonietta de Barros - roda de conversa sobre o Rap).*

*Ele fala ôquando o carnaval foi proibido, então, quer dizer, tipo. **Uma festa que é:: que é muito marcante para o samba e tal, enfim, muito importante para a cultura, né para cultura negra. É:: tipo assim, eles vão e proíbem, sabe? tipo assim, eles vão tirando e reprimindo aos poucos para culminar naquilo ali** (Marielle Franco ó roda de conversa do filme Medida Provisória).*

*o que é que a gente está/ que nós, população negra, está suprimindo/ estamos suprimindo, né, **estamos suprimindo da nossa identidade, do nosso corpo, né, só para tentar viver na sociedade. A gente está o tempo todo se contendo** (Elza Soares).*

Por fim, objetivamos nessa categoria identificar as representações sociais a respeito do racismo que emergem dos discursos dos estudantes membros dos coletivos, além de suas experiências e observações das representações sociais dos outros estudantes. Com isso, buscamos compreender a motivação dos membros para unir-se em um coletivo e as

mudanças que essa união pode ter provocado na forma como eles lidam com essas experiências no dia a dia, na construção de uma identidade, tanto deles próprios quanto do coletivo e conseqüentemente na contribuição para uma formação mais humana.

Ao discutirem sobre o racismo, relatarem suas experiências uns para os outros e expor a forma como sentem e lidam com essas realidades, também dentro do ambiente escolar, os coletivos buscam afirmar suas presenças com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre a questão tanto para os próprios membros dos coletivos quanto para toda a comunidade escolar, afirmando sua identidade e a diversidade da sociedade em que vivemos, valorizando cada um na sua forma e buscando promover uma evolução social. Os coletivos são essenciais também para a organização escolar e pedagógica, uma vez que desconstruem a concepção do estado e de suas políticas criadas a partir de *o* imaginários das formas culturais e pedagógicas de pensar o povo, os diferentes desde a empreitada educativa colonizadora e republicana" (ARROYO, 2012, p. 131) e apresentam suas próprias histórias como elas são, a partir de suas próprias perspectivas, não como inferiores, mas como detentores de uma cultura própria, memórias e saberes, e também de *coo* presentes na história intelectual, social e política, na visão de Arroyo (2012).

Passaremos na próxima sessão à análise das representações sociais sobre o feminismo e o machismo/misoginia enraizados em nossa sociedade, tanto quanto o racismo, como essas representações emergem dos discursos das estudantes pertencentes ao coletivo feminino e de que forma influenciam suas concepções a respeito da própria identidade enquanto mulheres.

4.1.3. *Categoria 3 - O feminismo - uma noção radical de que as mulheres são seres humanos.*

Ao estudarmos os discursos das estudantes, observamos as representações sociais que se mostram, dentro da categoria feminismo, compostas pelas vivências e experiências de cada uma delas, de como elas lidam com a forma como a sociedade as vê e espera que elas se comportem em função do gênero, a forma que julga adequada de como mulheres devem reger suas vidas, entre outras representações, como as do que vem a ser o feminismo, a construção da própria identidade enquanto mulher, além da sororidade ao perceberem o coletivo como uma forma de apoio e proteção entre elas.

A partir do depoimento das estudantes observamos a forma com que muitas delas percebem os olhos opressores da sociedade em relação a como elas se comportam e a forma

como se sentem tendo que se moldar a padrões tanto estéticos quanto comportamentais, para evitarem assédios e violência de gênero, que atentem até contra sua integridade física, estereótipos de gênero a que todas nós somos submetidas durante toda a infância até que possamos ganhar consciência social para questioná-los. Dentro desses estereótipos, que também é possível observar nos discursos, temos o do papel doméstico, responsável pelos afazeres, cuidado e bom funcionamento do lar:

*E nisso entra questões como **cuidar da casa, cuidar dos outros irmãos e inúmeras questões mesmo relacionadas ao gênero [...] Porque sempre é destinado a elas um lugar de servidão** (Antonieta de Barros)?*

*ou as questões mais simples, como **ter que arrumar casa enquanto o homem não faz nada, essas coisas que já é muito normal** (Chimamanda Adichie).*

***na minha casa também acaba que o serviço de casa sempre sobra para mim. Quando eu tinha uns 10 anos, tinha uma vizinha que queria me casar com o filho dela, aí ela perguntou para minha mãe se eu sabia fazer o serviço de casa, mas eu tinha 10 anos** (Dandara).*

***lá em casa eu aprendi o que? Vou cozinhar para me virar depois, para poder ajudar em casa, ou alguma coisa assim** (Lélia Gonzalez).*

Observamos a percepção das estudantes de que vivemos em uma sociedade com representações sociais solidamente constituídas sobre a predeterminação de serem sempre as meninas, dentro do grupo familiar, aquelas a aprenderem sobre a organização e asseio do ambiente em que todos vivem, sobre o cuidado com os outros e pelo bom funcionamento da família. De acordo com Flávia Biroli (2014), a forma como entendemos a construção familiar hoje corresponde a arranjos que favorecem a reprodução da pobreza, da exploração e da marginalização das mulheres, do androcentrismo e das desigualdades de renda, no uso do tempo e nas garantias de respeito (BIROLI, 2014, s/p). Observamos que as estudantes já se veem como parte desse processo que perpetua o lugar da mulher na construção familiar, dificultando o direito ao trabalho remunerado e a possibilidade de uma autossuficiência econômica. De acordo com pesquisas de Célia Ratusniak (2019), a naturalização do espaço doméstico enquanto lugar da mulher, assim como da maternidade compulsória, tem início a partir do século XVIII. A pesquisadora ainda faz uma contextualização história dos arranjos familiares e do papel da mulher enquanto mãe antes da concepção social que temos hoje. Obviamente, nos referimos aqui aos arranjos familiares tradicionais e patriarcais, pois a realidade é que as famílias se organizam de muitas formas, mas, ainda assim, conseguimos observar essa perspectiva social de construção familiar e do papel da mulher nos discursos da

maioria das estudantes entrevistadas. Muitas são as discussões em torno do arranjo familiar e não é nosso objetivo explorar o assunto, mas sabemos que muitos direitos já foram conquistados pelas mulheres, principalmente por intermédio do movimento feminista, uma vez que a igualdade no casamento foi uma das pautas do movimento desde sua primeira onda. Simone de Beauvoir (2009) faz uma análise aprofundada da instituição casamento desde quando a mulher era ainda oída em casamento por seus pais e dos vários papéis a que são submetidas nesta instituição durante os anos, como no pequeno fragmento que trazemos abaixo contextualizado aos discursos das estudantes.

Da administração de sua residência, tira sua justificação social; sua tarefa é também atentar para a alimentação, as roupas, e de uma maneira geral para a manutenção da sociedade familiar. Assim ela também se realiza como uma atividade. Mas trata-se, como vamos ver, de uma atividade que não a arranca de sua imanência, que não permite a ela uma afirmação singular de si própria (BEAUVOIR, 2009, p. 463).

As estudantes ainda fazem menção às representações sociais do papel da mulher enquanto seres frágeis e dependentes, não somente fisicamente, mas emocionalmente e intelectualmente dependentes da proteção masculina, incapazes de resolverem sozinhas alguns problemas ou com capacidade intelectual limitada, como observamos nos discursos seguintes.

Questionamentos como õah, não, aquilo ali é mulher então ela não sabe dirigir, então ela não vai saber sobre determinado assunto, ou mesmo quando a família estava ali interagindo e eu tentava falar alguma coisa e não cabia a mim um espaço na mesa, em que era majoritariamente ocupado por homens. Por que, por mais que eu tenha/ por mais que eu seja estudada, como eles colocam, eu por ser mulher não vou entender aquilo de alguma forma (Antonieta de Barros).

teve um episódio que eu falei que eu queria exercer a profissão na época, que eu queria lidar com a área de exatas e um menino falou comigo que não daria certo, porque eu era mulher, coisa desse gênero (Conceição Evaristo).

além dessa questão que eu já falei de se sentir sempre um pouco menos merecedora, um pouco menos conhecedora né, ou que já sabe que talvez vá enfrentar um pouco mais de dificuldade no mercado de trabalho, tem ainda aquela questão de::: rivalidade feminina, sabe?, às vezes, que é muito complicada (Lélia Gonzales).

Em uma sociedade como um todo, a gente já é acostumada a ser vista como menos eficiente, ou algo do tipo, nas relações do dia a dia ou até mesmo nas relações pessoais, de ser vista como objeto ou inocente (Chimamanda Adichie).

por mais que a gente seja às vezes a mais inteligente da sala, não contam a gente nessa posição de poder, ou quando querem indicar um líder de sala, nunca me indicaram, por mais que eu já fui líder de sala na minha antiga escola, só que nunca é prioridade para

mim, por ser uma mulher, com certeza foi por ser uma menina, porque tinham outros meninos lá, tão bons quanto, só que acaba sendo muito porque é mulher (Dandara).

À vista dos discursos apresentados, nos parece evidente que, por mais que o feminismo tenha avançado muito nos últimos anos e alcançado direitos que por séculos foi negado às mulheres, ainda convivemos com a forte concepção de que mulheres são inferiores a homens também no que se refere à capacidade intelectual, haja vista a diferença apresentada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na Síntese de Indicadores Sociais, publicado em 2021, em que se apresenta um nível de ocupação das mulheres de 41,2% em contraposição ao dos homens de 61,4%. Estes níveis se mantêm mesmo com a mulher assumindo um maior índice de escolaridade, direito esse conquistado pelo movimento feminista. Também de acordo com dados do IBGE, a segunda edição do estudo *Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil* aponta que, nos anos iniciais do ensino fundamental, os dois gêneros registraram a mesma taxa de 95,8% de escolaridade, no entanto, a taxa de ensino superior das mulheres é de 29,7% e a dos homens é de 21,5%. Ainda de acordo com os indicadores, no que se refere ao nível de ocupação por gênero atrelado ao nível de instrução, os homens estão em maior número em qualquer nível de instrução, ademais os índices ainda apresentam remuneração menor das mulheres ocupadas em comparação a dos homens ocupados. Passando para a esfera da violência física, de acordo com dados do relatório da violência do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), os números de homicídio de mulheres em suas próprias residências cresceram em 10,6%, no período de 2009 a 2019.

Todos esses discursos e dados nos remetem à fala de uma estudante durante uma das rodas de conversa: *o machismo é um projeto* (Marielle Franco); é um projeto, pois a sociedade desenvolveu mecanismos para que a mulher estivesse sempre no patamar de submissão ou inferioridade em relação ao homem, a começar pela mitologia judaico-cristã que, de Eva em diante, apresenta as mulheres como perversas e infiáveis (MIGUEL, 2014, p. 41), assim como diversos pensadores como Rousseau, Aristóteles (MIGUEL, 2014, p. 41), Auguste Comte, Balzac, Bonald (BEAUVOIR, 2009, p. 139) entre outros, em sua maioria homens, reforçaram essa concepção de inferioridade intelectual como inerente ao sexo. Em função disso, a representação social de inferioridade intelectual feminina foi utilizada historicamente como uma forma de justificar a discriminação e a restrição de direitos e oportunidades para as mulheres como, por exemplo, o acesso à educação.

Em função das experiências vividas pelas estudantes do coletivo ou mesmo do que elas observam nas convenções sociais em relação às mulheres, verificamos que situações que colocam essa parcela da sociedade em um lugar de submissão e inferioridade ao homem são pontos importantes que as motivam a se unirem em um coletivo feminino buscando, além de se fazerem mais fortes e ouvidas, ser também um apoio umas para as outras. Além disso, buscam trazer para discussão junto à comunidade escolar e comunidade externa, a exemplo das postagens em redes sociais, fatos, pesquisas e exemplos que desconstruem as diversas representações sociais que a sociedade carrega a respeito do gênero feminino, elucidando os mecanismos utilizados ao longo do tempo para a reprodução da dominação masculina.

As representações nãoconvencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram (MOSCOVICI, 2007, p. 34), ou seja, o modelo de vida em sociedade aceito e aprovado pela maioria é aquele que geralmente prevalece, uma vez que nos adequamos a ele para sermos compreendidos e inseridos em um meio social e quanto mais sua origem é esquecida e sua natureza convencional é ignorada, mais fossilizado ele se torna (MOSCOVICI, 2007, p. 41), e assim são os costumes patriarcais que nossa sociedade foi internalizando ou convencionalizando por tanto tempo. Entretanto, podemos nos tornar conscientes dessas convenções e mudar alguns pensamentos, mas nunca estaremos livres de todas as convenções e preconceitos a que fomos condicionados, na ótica de Moscovici (2007). Por isso, esse processo de mudança é tão lento e ainda somos obrigados a conviver com muitas formas de submissão e violência contra as mulheres, mesmo depois de tantos anos e conquistas do movimento feminista. À medida que mudamos alguns pensamentos, nos aproximamos de outras realidades com concepções parecidas, desenvolvendo assim o processo da alteridade visto nas seções anteriores, ou seja, reconhecendo aquele pensamento que antes era estranho, analisando e, fazendo nossas analogias, formamos novas concepções e nos aproximamos de outras pessoas com as mesmas representações. Assim formam-se as minorias, não em questão de números, mas em questão de divergências e exclusão, desigualdade na distribuição do poder, à lógica da dominação (MOSCOVICI, 2011, p. 21). A partir do momento que essas minorias passam a influenciar socialmente novas pessoas e provocar alguma mudança social, Moscovici (2007) as considera como minorias ativas.

Ao estudarem e levarem as discussões para as reuniões do coletivo, assim como para a comunidade escolar e externa por meio dos eventos que desenvolvem e postagens que fazem nas redes sociais sobre toda a realidade que envolve as vivências femininas em sociedade, as estudantes formam também suas representações a respeito do feminismo. Observamos nos discursos que tanto algumas alunas quanto também alguns responsáveis

manifestam uma representação negativa sobre o movimento feminista, o que as fez denominar o coletivo que formaram como um coletivo feminino e não feminista, que discute pautas de valorização da mulher, mas não necessariamente todas as pautas já apresentadas pelo movimento feminista. Afinal, para ser feminista não é necessário defender todas as pautas do movimento. Dessa forma, de acordo com os relatos das alunas, nos parece que se denominar um coletivo feminino foi uma estratégia de proteção, para evitar represálias e violências que pudessem impedir a existência do coletivo, como já havia acontecido.

*Um dos principais desafios acaba sendo a questão das **pessoas não entenderem que é um coletivo feminino e não um coletivo feminista**, por exemplo, e **acabam atacando a gente pelo que eles não conhecem, porque acaba que o que eles sabem de feminismo não é exatamente o que o feminismo é** (Antonieta de Barros).*

*Eu fiquei sabendo que as meninas tentaram criar esse coletivo só que os **pais ficaram sabendo e acharam que seria um coletivo feminista e que isso alienaria as filhas deles** (Antonieta de Barros).*

*A pessoa não entra no coletivo feminino porque **acha que se vai entrar no coletivo feminino, vai ser feminista e talvez a pessoa não quer esse rótulo**, sabe, ser colocado nessa caixinha, mas que quer até participar para ouvir (Conceição Evaristo).*

*Porque também é **meio complicado para ela ((mãe)) entender o conceito de feminista né**, porque o que aparece muito nas mídias que ela consome e que chega para ela é uma imagem de tipo assim **õnossa, estão querendo acabar com tudoõ, enfim, essa imagem de radical mesmo, deí sei lá, õquerem que todo mundo aborteõ, é o que chega** (Marielle Franco).*

Todas essas representações negativas sobre o movimento feminista, principalmente daqueles que conhecem o feminismo a partir do que é veiculado pela mídia, muitas vezes deturpado pelos estereótipos criados pela sociedade que coloca a mulher sempre em lugar de submissão ou de inferioridade em relação aos homens ou, ainda, por ideologias conservadoras ou de uma resistência a reorganização das estruturas sociais vigentes, têm como propósito invalidar a luta por emancipação das mulheres e perpetuar essa relação de hierarquia, comportamento reproduzido dentro de casa, nos demais ambientes de interação, assim como na escola, conforme abordamos na primeira categoria. Observamos que esses estereótipos acabam influenciando na construção da identidade das estudantes, na confiança e percepção que elas têm de si mesmas, como nos depoimentos abaixo.

essa questão de não acreditar em mim**, porque outras pessoas, por eu ser mulher, não acreditaram primeiro também eu acho que seja o meu maior desafio, para eu conseguir mesmo levar as coisas à frente, porque às vezes **eu acabo desistindo de algumas coisas

pensando que eu não vou ser capaz, mas quem está me falando isso? É a sociedade? É uma pulguinha atrás da minha orelha? Enfim... (Antonieta de Barros).

além dessa questão que eu já falei de se sentir sempre um pouco menos merecedora, um pouco menos conhecedora né, ou que já sabe que talvez vá enfrentar um pouco mais de dificuldade no mercado de trabalho [...] ainda tem toda aquela coisa por trás de ãnossa, nós vamos ser menosö (Lélia Gonzalez).

ãNão se nasce mulher, torna-se mulherö (BEAUVOIR, 2009), frase que se refere à manipulação social e a ideologia de que a feminilidade é uma questão natural, inerente às mulheres, em função de suas características biológicas. Assim, as representações em referência ao sexo feminino são as de que, quando se nasce mulher automaticamente será sensível, delicada, terá em si o dom do cuidado com o outro, não terá tanta habilidade com cálculos quanto homens, terá menos força física que os homens, entre tantas outras representações. Algumas pensadoras e pesquisadoras como Simone de Beauvoir (2009), Judith Butler (2018), Ângela Arruda (2000), Monique Wittig (2019) fazem uma análise aprofundada sobre a concepção de gênero. Para elas, a concepção de mulher define-se tendo o homem como referência, ou seja, o homem é o concebível, ão universalö (ARRUDA, 2000, p. 117) e a mulher o outro, naquele mesmo sentido do outro da relação de alteridade que abordamos no capítulo anterior, ou seja, a mulher sempre esteve na posição de estranheza, de diferente. A questão em relação ao gênero é a de que em meio a uma sociedade patriarcal, em que o homem é a referência, ser mulher tornou-se uma categoria, assim, para o feminismo, o termo sexo definiria as condições biológicas e o termo gênero, as condições sociais a que as mulheres são submetidas. No entanto, algumas autoras como Monique Wittig (2019) e Judith Butler (2018) negam qualquer forma de categorização da mulher, pois qualquer uma delas reduziria a identidade feminina a um lugar de inferioridade aos homens trazendo para a discussão o sistema binário de gêneros. Segundo Judith Butler (2018), as discussões sobre identidade estão intrinsecamente ligadas às discussões de identidade de gênero, uma vez que ao confrontar as normas de gênero da ãinteligibilidade culturalö, ou seja, os conceitos sociais de sexo, gênero e sexualidade que definem a pessoa, a própria identidade seria considerada incoerente ou inconcebível socialmente. Assim, ao começar a identificar e entender a própria sexualidade, assim como o reconhecimento da própria identidade, os jovens se veem obrigados a se encaixarem em padrões de comportamento comuns e impostos socialmente, ou seja, de homem ou mulher, masculino ou feminino, sob o risco de serem marginalizados, violentados, excluídos, caso não atendam a esses padrões, situações mencionadas pelos estudantes:

já sofri muito bullying por isso, porque eu era uma menina que gostava de coisas de menino e porque, ãah, porque ela é gorda, ela não é igual as outras meninas que todo mundo magrinhaõ não sei o que, ou então ãah, não, mas você não é inteligente igual eu, porque você é mulherõ, ou então por eu ser mulher e por eu ter essa coisa mais de ser muito reativa e me deixar levar às vezes pelas emoções, falam ãah, não, porque ela é loucaõ (Marielle Franco).

quando eu jogava bola, eu já joguei em um time masculino também e eles queriam pegar mais leve comigo por ser mulher, mas não tinha nada a ver porque eu jogava tão bem, às vezes melhor do que os meninos e às vezes também não (Dandara).

sofri bastante preconceito e piada, até mesmo na época que eu não era assumido, só porque eu tinha um jeito um jeito que eles falam de gay, não sei (Aqualtune).

Os questionamentos e reflexões sobre a identidade de gênero surgiram no movimento feminista, a partir da segunda onda, por antropólogas, historiadoras e filósofas feministas, com o fervilhar das ciências sociais na pós-modernidade, mais especificamente a partir da década de 90, quando outras perspectivas sociais e diversificadas vivências começaram a ser trazidas para as discussões do movimento, dialogando com os movimentos de reivindicação de direitos sexuais, buscando espaços sociais para outras realidades e especificidades de gênero e conseqüentemente outras identidades. Essas e outras discussões que rompem com representações sociais altamente enraizadas atreladas à religiosidade, à ideia de reprodução e perpetuação do conceito tradicional de família, são aquelas que mais causam estranhamento na sociedade que, por sua vez, devolvem ao movimento feminista forte hostilidade e resistência.

Ao se expressarem sobre a própria identificação como feminista e o que entendem do movimento feminista, é possível observar, no fragmento a seguir, a percepção da estudante em relação à complexidade da luta feminista e a necessidade de ser um movimento diverso, considerando as especificidades de cada mulher, em cada tempo e em cada cultura.

Eu acredito/ realmente o coletivo me ajudou muito a ver isso, que a luta das mulheres não é uma coisa que uma vai vencer e vai estar tudo bem, tem que ser uma luta coletiva, de todo mundo. Então, para mim não adianta ser feminista sem ser antirracista. Não adianta ser feminista sem ir lá e pregar as pautas antihomofobia também. Para mim não adianta você ser feminista e aí ir lá e desprezar completamente uma mulher indígena, uma mulher que é PcD, e que cada uma tem as suas/ uma mulher que está numa classe social mais baixa. [...] tentar entender a realidade de diferentes mulheres e lutar com isso, tentar ajudar o máximo de mulheres possível de forma coletiva a lutarem contra esse sistema (Lélia Gonzalez).

De muitas maneiras o feminismo foi se consolidando com o passar do tempo, mesmo com todas as questões, desacordos e vieses dentro movimento. Mesmo que ainda hoje

muitas pessoas não tenham conhecimento real do que é o feminismo, criando preconceitos a partir da pouca informação que possuem sobre os questionamentos do movimento a costumes que são fortemente enraizados na sociedade, representando as ideias de que o movimento carrega as bandeiras da legalização do aborto, do lesbianismo, da hostilidade contra os homens, da aversão à maternidade compulsória, entre outras representações, contudo as jovens reconhecem a necessidade de se ter uma sociedade sem hierarquias ou poder dos homens em relação às mulheres e veem a necessidade de lutar por espaço e direitos, valendo-se do movimento feminista como norte para essa luta. A forma como o coletivo desenvolve seus trabalhos é inspirada pelos debates sociais e políticos que acontecem dentro do movimento feminista, principalmente porque estamos nos referindo a jovens iniciando um conhecimento sobre sua própria identidade e da sua relação de cidadania com o meio social, no entanto, ao entender que o movimento trabalha pela valorização das diferenças e o respeito às realidades e identidades de cada indivíduo e tentam aplicar essa luta no meio em que estão inseridas, certamente contribui para um entendimento político e consciência crítica a respeito de uma vida em sociedade mais igualitária. Paulo Freire (1979) traduz essa realidade quando diz que a conscientização está diretamente ligada à práxis, ou seja, quanto mais conscientização, a partir da aproximação da realidade e da percepção histórica, desenvolvemos a ação-reflexão, unidade dialética que constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo (FREIRE, 1979, p. s/p). Assim, ao se perceberem agentes conscientes e atuantes em uma realidade, a maioria das estudantes se denomina como feministas e suas representações sociais sobre o movimento feminista e do que é ser feminista giraram em torno da luta por igualdade de direitos, da equidade, de uma rede de apoio e proteção para as mulheres, como nos discursos apresentados abaixo.

*Eu acredito que ser feminista seja lutar pelo direito das pessoas sem olhar cor, raça, gênero. **É tentar fazer com que uma sociedade não seja igualitária, mas sim igualitária.** Que os direitos, eles se distribuam de forma que atenda as pessoas com base na necessidade que elas têm (Antonietta de Barros).*

*Então, ser feminista para mim, eu não sei se eu tenho a definição correta, porque eu **não necessariamente me considero**, mas tendo/ convivendo com as pessoas que são e as pessoas que, enfim, eu converso sobre, acredito que no fundo, **NO FUNDO do coração delas, a intenção que elas mais querem, é uma equidade, igualdade de direitos e etc.** (Chimamanda Adichie).*

Me considero feminista** e acho que ser feminista, além de tudo, **um ato de amor.** Quando você consegue enxergar a sua luta e a luta de outras mulheres ao seu redor e ver isso com respeito, você está amando as mulheres ao seu redor, porque **você está lutando para que elas tenham direito dentro de uma sociedade que tira o direito delas, que

menospreza, que odeia, mata. [...] Para mim, ser feminista é lutar para que todas nós tenhamos respeito e lugar na sociedade (Dandara).

Faz-se importante ressaltar que o feminismo é um movimento amplo e diverso, com muitas vertentes e bandeiras, diferentes abordagens e visões, principalmente pelo tempo de existência e pela quantidade de sujeitos que ele engloba. É a partir da terceira onda que todas essas especificidades vão ganhando espaço dentro do movimento, tornando-o cada vez mais plural e difundido, possibilitando a criação de diversos coletivos por todo o mundo, com atuação mais local, oportunizando a participação de meninas em debates essenciais para a construção do entendimento de cidadania e da vivência em sociedade. Independente das especificidades de cada momento histórico, cada grupo social com sua cultura e interações, o diálogo, a escuta e o entendimento de que o movimento só se fortalece quando uma minoria se junta é essencial para promover a luta comum a qualquer vertente do feminismo e é essa a representação social que as estudantes trazem em seus discursos, conforme visto nos depoimentos recém-apresentados. Assim, observamos que o apoio e o entendimento da individualidade de cada mulher e a valorização das experiências emergem nos discursos das estudantes, além da representação sobre uma proteção que o coletivo proporciona umas às outras, características que elas também veem como principal função do que vem a ser o movimento feminista e, mesmo sem mencionar efetivamente a palavra sororidade, entendemos que quando representam sobre esse apoio, estão se referindo ao seu conceito, tendo em vista os discursos abaixo.

quando a gente entrava em reunião a gente nunca falava somente sobre as pautas pré estabelecidas. A gente também desabafava, contava questões pessoais, já rolou bastante coisa nesse coletivo, das meninas desabafarem, chorarem e a gente tentar se ajudar ali na medida do possível. (Antonietta de Barros).

que várias meninas que não faziam parte do coletivo falaram que gente do coletivo foi conversar com elas e por causa disso elas tiveram coragem de conversar com alguém sobre determinado assunto, que elas não tinham o costume, e elas não tinham abertura para conversar dentro de casa. Teve uma menina que não participava junto com a gente, mas ela chorou na primeira semana nessa reunião que a gente fez porque ela falou sobre um abuso que ela sofreu e ninguém dentro da casa dela sabia (Lélia Gonzalez).

quando acontece alguma coisa externa ao coletivo, mas com alguma de nós dentro da escola, a gente sempre se apoia, então assim é bem bacana (Marielle Franco).

Encontramos poucos estudos sobre o significado do termo sororidade, por ser um vocábulo utilizado há pouco tempo na língua portuguesa e ainda não ter sido registrado de

maneira formal nos dicionários da língua portuguesa no Brasil, no entanto, a informalidade do vocábulo é diretamente contraposta ao seu frequente uso na internet, de acordo com a pesquisa de Tatiane Leal (2020). Recorremos à tese da pesquisadora, que buscou o entendimento sobre o conceito de sororidade em discursos contemporâneos do movimento feminista para explicar a etimologia do termo, observando que para o movimento feminista se referir a esse sentimento que une mulheres em um propósito comum, em produções literárias ou em seus discursos, viu-se a necessidade de criar um termo que o traduzisse de forma exclusiva, buscando identidade. Assim surgiu o termo em três línguas, no inglês, *sisterhood*, no francês, *sororité* e no português, sororidade, oriunda do latim *soror*, que significa irmã. Ao dar nome à determinada coisa ou pessoa, neste caso o sentimento de empatia, companheirismo e apoio entre as mulheres, ela adquire características e, conseqüentemente, pode ser contraposta a outras características, além de tornar-se uma convenção para um grupo, conforme explica Moscovici (2007). Para o sociólogo, aquilo que não é nomeado não se liga a uma imagem comunicável e fica fadado ao desconhecimento, à incerteza e confusão. No entanto, é importante mencionar que a concepção de sororidade não é inerente ao gênero feminino, assim como as representações sociais sobre a rivalidade criadas em torno do gênero feminino também não são. Tatiane Leal (2020) aborda uma concepção de Lagarde (2012) de que é preciso dissociar a sororidade de uma natureza feminina para que possamos associá-la ao seu sentido político-social, sob o risco de acabar contribuindo para a cultura patriarcal.

õNuma perspectiva não dualista, o pensamento e a linguagem, que constituem um todo, se referem sempre à realidade do sujeito pensanteö (FREIRE, 1979, p. s/p), assim toda essa movimentação no ambiente escolar, a relação dialética entre os estudantes e sua história e realidade cultural, contribuem para a formação do õpensamento-linguagemö (FREIRE, 1979, p.s/p) crítico e atuante na realidade em que estão inseridos. Sabemos que a escola é a representação da sociedade em uma esfera reduzida, õa escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninasö (LOURO, 1997, p. 57), assim, perceber o ambiente em que estão inseridas a partir de uma visão crítica e buscar meios para mudá-lo, em um sistema concretizado e em que o poder está nas mãos de outros, depende de ações consistentes, persistentes e conscientes de seu papel. De acordo com Freire (1979), é necessário que os alunos descubram a motivação por trás da maior parte das atitudes baseadas na sua realidade cultural, neste caso a superioridade masculina, problematizá-las e desvelar a essência do objeto problematizado, assim construirão uma consciência crítica da realidade. É essa

consciência crítica que passaremos a analisar na categoria seguinte, buscando entender como os alunos percebem a contribuição dos coletivos para o desenvolvimento da própria consciência crítica e da consciência crítica dos demais estudantes do IFMG - *Campus Ipatinga*.

4.1.4. Categoria 4 - Aprendizagem e formação integral

Ao desenvolverem as ações dos coletivos entre os membros e expandir suas discussões e estudos aos demais estudantes, profissionais e comunidade externa, por meio dos eventos desenvolvidos, alguns também abertos às famílias, murais expostos no ambiente escolar e por meio das postagens informativas publicadas na rede social *Instagram*, os coletivos buscam interagir com os sujeitos envolvidos em suas relações pessoais, criando espaços de discussões e desenvolvendo uma identidade tanto para o coletivo quanto para os participantes envolvidos neles. A percepção a respeito dessas relações também foi exposta em seus discursos, em que manifestam o quanto os coletivos contribuem para sua própria formação integral, qual a aprendizagem tem proporcionado e como os demais estudantes reagem à influência e provocação dos coletivos, percebendo essa interação mais facilitada com alguns estudantes e uma resistência maior de outros.

Dessa forma, conseguimos identificar, nos discursos dos alunos apresentados a seguir, representações sociais de como os coletivos contribuem para aprendizagens que envolvam não somente conhecimentos técnicos, manuais e de produção, mas também o trabalho intelectual, crítico, o papel de cidadãos, com o olhar voltado para as relações que são também parte do processo de produção e também para seus próprios processos de formação.

Para mim, tem sido de grande importância, porque tá movimentando a escola em prol de uma causa que [...] mexe bastante com a gente, que é muito necessária né, para formação acadêmica também. [...] por poder estar passando as minhas experiências, por poder estar ouvindo as experiências dos meus amigos e por também, junto com eles, mostrar para as pessoas que cor de pele né, não muda ninguém, diferencia ninguém, que raça não diferencia ninguém, somos todos iguais né, religião, sexualidade e etc. (Ângela Davis).

Não só lutar, mas também aprender em conjunto. Eu acho que ninguém aprende nada sozinho ou faz nada sozinho, então essa união vai realmente fazer a força e fazer com que a gente se descubra juntas e aprenda também (Antonietta de Barros).

Eu considero que o coletivo mudou a percepção de trabalho em grupo, no coletivo todos falam e tem ideias novas, aí é um trabalho de agrupar várias ideias e pessoas dando opiniões e conselhos. Além de buscar ajuda de outras pessoas, porque não temos

recursos, então os coletivos acabam trazendo autonomia para gente poder buscar, para gente poder pensar e juntas (Dandara).

Então, nessas questões assim o coletivo me moldou muito, ele me mostrou como que um espaço de ensino pode ser diferente, como as mulheres podem se organizar e se ajudarem [...] quando todo mundo se ajuda, todo mundo aprende muito mais e formam cidadãos depois muito mais eficientes, não só em questão de trabalho, mas em viver também (Lélia Gonzalez).

A percepção de que a aprendizagem que lhes é proporcionada por meio das atividades desenvolvidas pelos coletivos perpassa também pela troca de experiências e nas relações humanas está evidenciada nos discursos dos estudantes. Vale ressaltar que essas atividades, como apresentadas anteriormente, envolvem pessoas externas à instituição com grande propriedade e conhecimento das pautas tratadas e ao trazer essas discussões para as atividades dos coletivos, proporcionam trocas valiosíssimas para o conhecimento de outras realidades e conseqüentemente para a aprendizagem e evolução humana. Marise Ramos (2014) explica que ao se apropriar da realidade, ou seja, quando se conhece a realidade, tanto dos fenômenos naturais quanto dos sociais, a transportamos para o plano do pensamento, a transformamos em conhecimento e formulamos teorias que potencializam o avanço das forças produtivas (RAMOS, 2014, p. 89), dessa forma, construímos novos conhecimentos e os transmitimos entre gerações, que conseqüentemente vão sendo questionados e renovados a cada tempo histórico. Neste mesmo sentido teorizamos a cultura, a observamos, seus símbolos, representações, significados, as normas sociais que determinam o comportamento e constituímos o modo de vida de uma determinada sociedade. Ao possibilitar o acesso aos conhecimentos científicos, que são observados, questionados e teorizados, possibilitamos também o pensamento crítico a respeito dos padrões culturais de uma sociedade em determinado espaço histórico e, na percepção de Marise Ramos (2014), esses são requisitos para uma formação integrada. A autora ainda afirma que para desenvolver a autonomia intelectual dos sujeitos é necessário fortalecer a prática da pesquisa aliada à educação, pois a pesquisa potencializará a inquietude diante do que é imposto; a curiosidade e a busca por respostas, orientada pela ética, ou seja, a pesquisa comprometida com a melhoria da vida coletiva e responsável com questões políticas, sociais, culturais e econômicas. É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (FREIRE, 1996, p. 24). Assim, podemos então inferir que a luta dos coletivos por respeito à

diversidade de gênero e raça contribuem para a construção de uma educação ética, no mesmo caminho de uma educação integral.

Ao estender as atividades à comunidade escolar e comunidade externa, os próprios coletivos os convidam também a dialogar e a conhecer outras realidades e vivências a respeito das diferenças de gênero e raça, buscando para toda a comunidade escolar o desenvolvimento de uma consciência crítica política, social e cultural, caminhando para um conhecimento científico da realidade (FREIRE, 1979) e para uma evolução enquanto seres humanos que reconhecem as diferenças como essenciais para essa evolução. Os(as) participantes da pesquisa entendem que alguns estudantes se sentem curiosos a respeito do que eles propõem de informações ou mesmo de oportunidade de troca de vivências, conforme o relato a seguir:

*conseguiu sensibilizar muita gente, às vezes até por ações simples assim, de colocar coisas nos biombos, às vezes de alguma exposição que a gente faz. **Eu vejo muita gente que, até os meninos mesmo, um monte, que geralmente não estão tão ligados nessas pautas ficam curiosos e vão lá olhar o que é e leem** (Marielle Franco).*

Assim, podemos perceber que um dos passos para se caminhar em direção ao desenvolvimento do pensamento crítico, a curiosidade, conforme expusemos na concepção de Marise Ramos (1996) a pouco sobre a educação integral, é alcançado pelo coletivo em suas atividades. Os membros dos coletivos também demonstraram em seus discursos que perceberam, a partir de manifestações dos estudantes, o interesse pelas ações propostas e ainda trazem representações sociais de que os coletivos contribuem efetivamente para uma educação mais humana, ética e respeitosa com as diferenças, mesmo que vejam uma resistência em um primeiro momento por parte de alguns alunos, ainda assim acreditam que seja uma provocação para o desenvolvimento de um pensamento crítico.

*Sensibilizar não sei se é bem a palavra. Acho que irritar talvez, porque (risos) tipo, **eles dizem que as vezes tem ficado/ sabe? não concordam. [...] Mas eu sei que está tocando na ferida de alguns** (Ângela Davis).*

***Eu considero que o coletivo influenciou muitos estudantes através das ações propostas, principalmente pela questão da semana da mulher, [...] porque traz muitas mulheres, muitas, até perspectivas diferentes. Eu participei de praticamente todas as reuniões da semana da mulher e até mesmo quem não estava no coletivo participava e a gente trocava depois as experiências de que teve uma troca muito boa, que foi legal. Inclusive essas pessoas que têm opiniões contrárias também participaram, então eu acho que isso é legal** (Chimamanda Adichie).*

Eu sempre via, assim, os alunos comentando que ôah, foi muito bom e tal, eu gostei bastante disso que o coletivo fezõ [...] porque é muito bom para os alunos, além de ter

uma coisa diferente, ser algo que vai agregar para eles. Eu acho que tocou no fundo do coração sim, da pessoa que realmente veio, quis escutar, quis participar, eu acho que isso é muito importante (Conceição Evaristo).

O coletivo já conseguiu [...] pelo menos chamar a atenção, pelo menos colocar interrogações em certos assuntos, em certas pautas, pelo menos eu acho que ele já conseguiu fazer as pessoas pararem e darem pelo menos uma analisada no que está acontecendo em volta (Elza Soares).

De acordo com Freire (1979), o ser humano é um ser incompleto, inacabado e consciente da sua incompletude, por isso são seres históricos, ou seja, na ciência do seu caráter sempre em evolução é que reconhecem a educação como um fenômeno humano, educar compreende acionar os meios intelectuais de cada educando para que ele seja capaz de assumir o pleno uso de suas potencialidades físicas, intelectuais e morais para conduzir a continuidade de sua própria formação (RODRIGUES, 2001, p. 241). Assim, identificamos nos estudantes dos coletivos, ao reconhecerem sua própria história, problematizar desigualdades humanas a partir de suas vivências e atuar de forma a mudar a própria realidade e da comunidade a sua volta, o movimento em busca de um futuro que atenda às necessidades humanas de forma mais satisfatória e igualitária, portanto, uma formação humana e ética.

Acreditamos que registrar o surgimento desses coletivos, então, em forma de documentário, conforme apresentamos a seguir, faz-se importante para o fortalecimento e a concretização desses grupos e de suas ações, assim como para a construção da identidade tanto do grupo quanto dos estudantes e, conseqüentemente, para a educação que a instituição busca desenvolver, no intuito de que possa também servir de inspiração para outros jovens e instituições que buscam valorizar a história de seus estudantes e torná-los partícipes de sua própria formação.

5. VÍDEO DOCUMENTÁRIO “COLETIVO PRETO AYA SANKOFA E COLETIVO FEMININO MARIA QUITÉRIA Ó REPRESENTATIVIDADE, EMPODERAMENTO E FORMAÇÃO INTEGRAL” - PRODUTO EDUCACIONAL.

O mestrado profissional é uma pós-graduação *stricto sensu* que aproxima a reflexão da prática, preferencialmente de uma prática em que o pós-graduando já tenha alguma experiência profissional. O caráter do trabalho final de curso no mestrado profissional exige que se desenvolva uma proposta de ação profissional que possa ter algum impacto no sistema em que o pós-graduando está inserido.

Os Mestrados Profissionais em Educação - MPE vão se constituindo como espaços de aplicação e geração de processos formativos e de investigação, de natureza teórica e metodológica, que se abrem perante o extenso campo de atuação de professores, gestores e profissionais da educação, fortalecidos pela aproximação entre a educação superior e a educação básica (FIALHO, 2021, p. 21).

O ambiente profissional em que foi desenvolvida essa pesquisa e no qual a autora está inserida profissionalmente há sete anos é uma instituição de Educação Profissional e Tecnológica, que tem apenas oito anos de funcionamento e está construindo sua história juntamente à história dos estudantes que por ela passaram até aqui e ainda passarão. Sabendo das políticas públicas pelas quais essa instituição foi criada e da busca por uma educação profissional que prepare para a compreensão do mundo do trabalho, com uma concepção crítica e histórica da realidade, além de atuante na sociedade, é necessário apresentarmos para esses alunos também a história da instituição, sua identidade, as experiências pelas quais já passou, as relações que se formaram dentro dela e a evolução que teve a partir dessas vivências. Nesse sentido, é necessário registrar essa história de acolhimento, respeitosa com a diversidade e com todas as culturas que se apresentam no território brasileiro e dentro do IFMG - *Campus* Avançado Ipatinga, como o desenvolvimento dos coletivos.

Pensando nisso, como os alunos iniciaram a formação dos coletivos logo no primeiro ano de funcionamento dos cursos técnicos integrados ao ensino médio e, com base nesta pesquisa, acreditamos que com o registro da memória dos alunos que estiveram envolvidos nessa criação sob suas próprias óticas, por meio de um vídeo-documentário, conseguiremos contar essa história futuramente de uma forma mais fiel à realidade, captando sentimentos, olhares, reações, os sons de fundo, as relações desenvolvidas entre eles e com a sociedade como um todo, o vínculo emocional dos alunos quando se encontram acolhidos e

pertencentes a um meio social, sinestésias que não se captam no papel. Os documentários mostram aspectos ou representações auditivas e visuais de uma parte do mundo histórico. Eles significam ou representam os pontos de vista de indivíduos, grupos e instituições (NICHOLS, 2005, p. 30).

A escolha pelo documentário também se deu em função de uma parte considerável das ações desenvolvidas pelos coletivos estarem ligadas às artes visuais, uma vez que uma das formas de comunicação desses grupos com os sujeitos externos aos coletivos é por meio das redes sociais, em que vídeos e imagens são as principais ferramentas de comunicação.

Dessa forma, recorreremos, para compor o vídeo, às filmagens realizadas durante as entrevistas semiestruturadas com os participantes da pesquisa, às imagens captadas pela pesquisadora durante o levantamento de dados de alguns eventos realizados pelos coletivos, além de imagens produzidas pelos próprios estudantes para outros eventos desenvolvidos desde a criação dos coletivos, e, por fim, às postagens realizadas nas redes sociais dos coletivos (*Instagram*).

Com o intuito de guardar a privacidade dos sujeitos com menos de 18 anos envolvidos, escolhemos fazer as imagens das entrevistas semiestruturadas de forma que não fosse possível identificá-los, por recomendação do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa), além de solicitarmos a todos os participantes da pesquisa e seus responsáveis a assinatura do termo de autorização de uso geral de imagem e som da voz, possibilitando a escolha por participarem da pesquisa e terem suas imagens e som da voz utilizados apenas para a pesquisa, mas não para o documentário. No entanto, nenhum deles optou por essa restrição.

O primeiro passo para a construção do roteiro foi a transcrição de todas as entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa, a fim de conhecermos os discursos que tínhamos para então definirmos qual seria a sequência da história que contaríamos e selecionarmos as partes que seriam utilizadas no vídeo. Após essa etapa, fizemos uma busca por imagens de atividades realizadas desde o início dos coletivos e essa foi a etapa mais difícil de ser desenvolvida, uma vez que boa parte da existência dos grupos transcorreu durante o ensino remoto, em função da pandemia de covid-19, e os coletivos não tinham muitos registros de imagens das suas reuniões *online*. Assim, recorreremos a ex-alunos e aos alunos ainda matriculados que iniciaram os coletivos, a professores, às redes sociais do *campus* e dos coletivos, ao site e arquivos de foto do *campus*, contudo, o trabalho de garimpar registros desse um ano e meio de atividades durante o período remoto foi trabalhoso e sem muito

sucesso, o que reforçou a necessidade do vídeo-documentário que escolhemos desenvolver. Infelizmente não conseguimos imagens das primeiras reuniões dos coletivos, mas, apesar dessa dificuldade, tivemos acesso a muitas imagens produzidas durante o ano de 2022, após o retorno das aulas presenciais, além das postagens informativas produzidas para o *Instagram* dos coletivos durante e após a pandemia.

A construção da identidade tanto da escola quanto dos jovens estudantes é um processo dinâmico, segundo Ciavatta (2005), e está em constante reformulação à medida que vivenciamos o dia a dia em que as relações acontecem e se estabelecem. Este processo também é construído e influenciado pela cultura do tempo em que se vive e do lugar onde os sujeitos se inserem, ou seja, da realidade vivenciada naquele recorte de tempo constituindo a escola, naquele determinado momento, em um *lugar de memória* para os sujeitos, a exemplo do que foi o ensino remoto durante a pandemia de covid-19, em que os estudantes foram obrigados a se readaptar para vivenciar essa realidade, tendo constituído um coletivo mesmo com a distância física entre eles, como foi lembrado por uma estudante na entrevista semiestruturada: *“Quando entrei no IF nós estávamos no período remoto ainda e os coletivos foram uma ótima forma da gente entrosar com o pessoal, então foi muito bom”* (Bell Hooks). Em outras palavras, é preciso ter em mente o que se fez para poder projetar o que se realizará no futuro. Ciavatta (2005) ainda aponta que apesar de a escola parecer um lugar esmaecido de memória, por ser ocupado na infância e juventude, o sentimento de passado aflora com o tempo e *“a vivência com os colegas de infância e de juventude tornam-se, mais tarde, densos lugares de memória”*, contribuindo para a construção de uma identidade singular e ao mesmo tempo, coletiva, como pertencimento a um tempo, a um grupo com as marcas desse tempo (CIAVATTA, 2005, p. 11).

Após a organização de todo o material que conseguimos levantar para a confecção do documentário, seguimos para a elaboração do roteiro, especificando qual sequência seria dada a cada imagem e a cada depoimento, entremeado pela trilha sonora, com foco nas ações de formação dos coletivos e na contribuição deles para construção de uma identidade dos estudantes e da instituição, assim como para a formação integral.

O roteiro foi dividido em quatro partes: a introdução faz um breve histórico da instituição onde os coletivos se formaram - o IFMG - *Campus* Avançado Ipatinga; a segunda parte conta a história do coletivo preto Aya Sankofa, como o grupo se formou, algumas atividades desenvolvidas e a percepção de alguns alunos a respeito da contribuição dos coletivos para suas formações; a terceira parte conta a história do coletivo feminino Maria Quitéria, como algumas atividades desenvolvidas e ações por meio das redes sociais do grupo,

além da percepção das alunas do quanto o grupo contribui para se fortalecerem enquanto mulheres e também para o desenvolvimento de suas formações humanas; no desfecho do vídeo apresentamos mais algumas imagens de atividades desenvolvidas na instituição pelos dois coletivos e a conclusão sobre a aprendizagem proporcionada a partir das relações sociais, com a natureza e a contribuição dos coletivos ao aproximar os estudantes de diferentes realidades, desenvolvendo um olhar mais acolhedor para a diversidade.

Figura 18 - Resumo do vídeo documentário



Fonte: Elaborado pela autora

O vídeo-documentário pode ser acessado por meio do link <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/739527>, disponibilizado na plataforma EduCapes.

Após a conclusão do documentário *COLETIVO PRETO AYA SANKOFA E COLETIVO FEMININO MARIA QUITÉRIA Ó REPRESENTATIVIDADE, EMPODERAMENTO E FORMAÇÃO INTEGRAL*, nos reunimos com todos os alunos que tiveram parte da entrevista semiestruturada exibida no vídeo, inclusive com os que tiveram a imagem resguardada, a fim de que pudessem manifestar se concordavam ou não com a divulgação e não houve objeções. O vídeo também foi exibido para a direção geral do *campus*, buscando anuência para a história que seria contada, e, ao final de todo o processo, apresentado à comunidade escolar. Escolhemos para esta primeira exibição a Semana de Arte e Cultura, realizada anualmente no *campus*, a fim de que pudéssemos ter uma contextualização com o produto educacional e a história contada, além de obter o máximo possível de alunos e servidores presentes. Antes de iniciar a exibição do vídeo, explicamos a todos os presentes sobre o mestrado profissional e o produto originado dele, explicamos também como aconteceu a captação e a seleção das imagens para a montagem do documentário, além da avaliação que seria realizada pela comunidade escolar respondendo ao questionário avaliativo do produto educacional (APÊNDICE IV).

Apresentamos a seguir algumas imagens retiradas do vídeo-documentário produzido.

FIGURA 19 - Imagem do vídeo documentário



Fonte: Documentário *COLETIVO PRETO AYA SANKOFA E COLETIVO FEMININO MARIA QUITÉRIA*, 2023.

FIGURA 20 - Imagem do vídeo documentário



Fonte: Documentário COLETIVO PRETO AYA SANKOFA E COLETIVO FEMININO MARIA QUITÉRIA, 2023.

Figura 21 - Imagem do vídeo documentário



Fonte: Documentário COLETIVO PRETO AYA SANKOFA E COLETIVO FEMININO MARIA QUITÉRIA, 2023.

Todo o caminho para o desenvolvimento deste vídeo-documentário e deste trabalho como um todo foi para mim um desafio, em função da pouca prática e conhecimento com tecnologias de produção e edição de imagens, além de não ter nunca imaginado como se produzia um roteiro de documentário. Cada seleção de depoimento, de imagens das atividades desenvolvidas, de imagens produzidas por eles para as redes sociais e das mensagens que carregam, cada texto, cada música ouvida para que a trilha sonora fizesse sentido e também transmitisse uma mensagem, foram se encaixando à medida que pensava como contar essa história numa sequência lógica, afim de que ela pudesse informar, inspirar e também emocionar a quem fosse assistir, da mesma forma como as ações dos coletivos conseguem nos emocionar presencialmente. Apesar de trabalhosa e desafiadora, foi também muito prazerosa e emocionante toda essa caminhada, a cada atividade em que eu observava os estudantes se envolverem e se preocuparem em fazer da melhor forma, para que todos os alunos pudessem participar; a cada oportunidade que tinha de ouvi-los contar suas histórias de vida, ainda curtas, mas tão conscientes e com uma percepção social já tão apurada, além de perceber neles o entendimento do quão é importante sabermos valorizar a diversidade e buscarmos, enquanto cidadãos, conviver em uma sociedade mais respeitosa, empática e acolhedora com o outro e que possa proporcionar, a todos, oportunidades de uma vida digna. Reunir e rever todas as atividades desenvolvidas por eles me despertou muito orgulho e me fez acreditar que estão no caminho certo.

Passaremos na próxima sessão às considerações dos espectadores a respeito do vídeo-documentário.

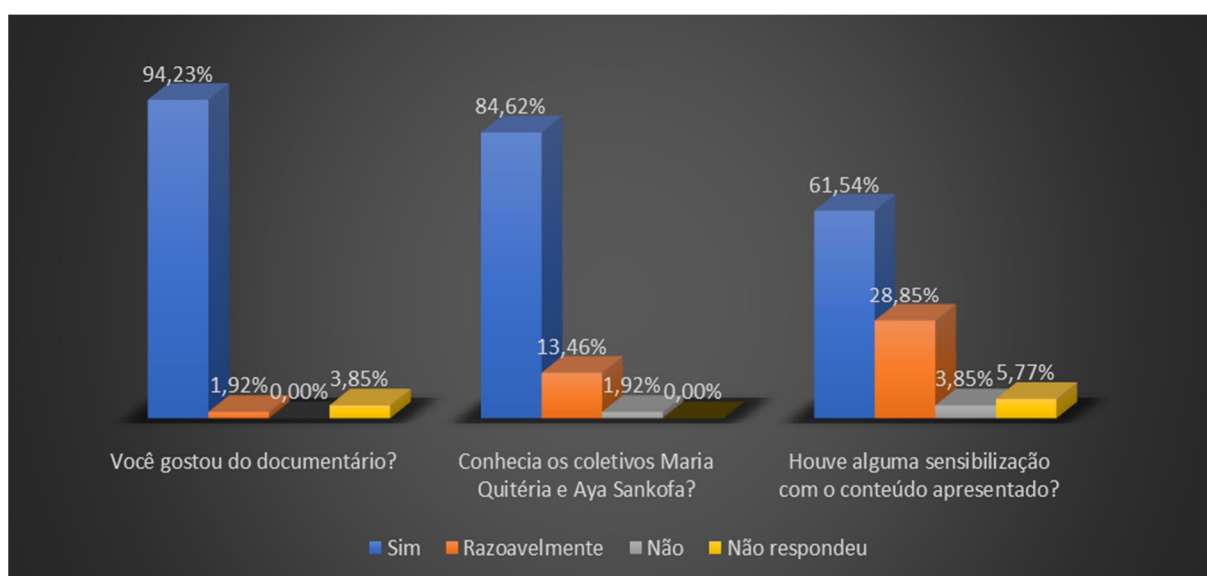
5.1. Avaliação do produto educacional

Para verificarmos se o produto educacional elaborado como resultado da pesquisa alcançou os objetivos a que se propôs, é necessária uma primeira aplicação em contexto e um parecer dos sujeitos participantes desse momento. No caso deste documentário, buscamos fazer um levantamento do despertar desses grupos no IFMG *Campus* Ipatinga e criar um registro de memória e identidade, tanto dos coletivos Coletivo preto Aya Sankofa e Coletivo feminino Maria Quitéria quanto da Instituição, enquanto palco destes grupos, a fim de fortalecer os movimentos e oportunizar espaços de fala a esses estudantes, além de ser uma ferramenta midiática que possa auxiliar na divulgação dos coletivos e do IFMG *Campus* Avançado Ipatinga.

Todos os presentes no dia da exibição do documentário receberam o questionário avaliativo do produto educacional (APÊNDICE IV), impresso, para que pudessem manifestar suas considerações a respeito do material a que tinham assistido. O questionário possui uma breve explicação sobre a pesquisa na primeira página e se divide em seis grupos de perguntas, cada um com o objetivo de avaliar determinado aspecto do produto, sendo o primeiro deles a identificação do público, ou seja, se eram aluno, servidor ou outro tipo de público, além do gênero com o qual se identificavam e a idade. Não solicitamos nomes no formulário. O segundo grupo de perguntas versa sobre as primeiras impressões do documentário; o terceiro grupo, sobre o conteúdo abordado; o quarto grupo trata sobre o roteiro e edição; o quinto, sobre as reflexões proporcionadas pelo documentário; e o último, sobre as contribuições do documentário para a instituição e para a Educação Profissional e Tecnológica - EPT. Ao final do questionário, deixamos uma questão aberta para que eles pudessem expressar como viam o trabalho dos coletivos ou outros comentários que julgassem relevantes sobre o produto educacional. Recebemos uma soma de 52 questionários respondidos por estudantes, sendo 11 de alunos membros dos coletivos, mais seis questionários respondidos por técnicos administrativos e dois respondidos por docentes.

Apresentamos a seguir as respostas conforme cada grupo de perguntas.

Figura 22 - Primeiras impressões sobre o documentário



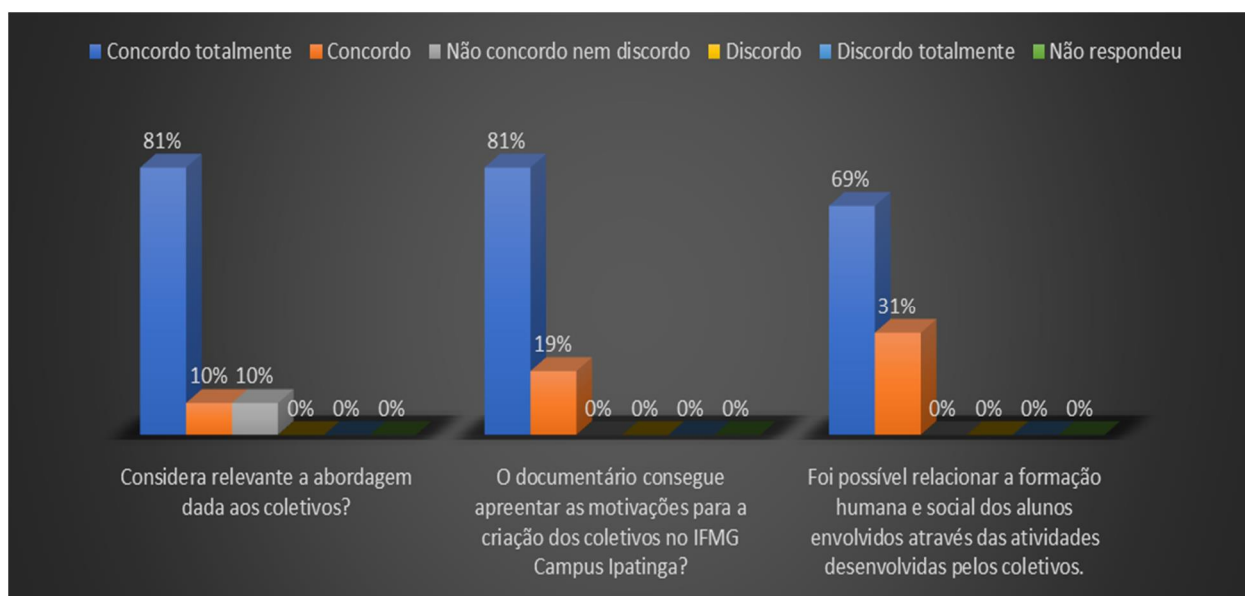
Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

A partir dos resultados encontrados nas respostas do questionário, observamos que apenas uma pessoa não conhecia os coletivos, o que nos leva a acreditar que mesmo que eles

não influenciem a todos os estudantes da escola, já têm uma identidade construída dentro da instituição e a grande maioria tem conhecimento sobre a existência dos grupos.

O segundo grupo de perguntas tinha como propósito verificar como os presentes consideraram o conteúdo abordado no documentário e obtivemos as seguintes respostas, conforme quadro a seguir.

Figura 23 - Conteúdo abordado



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Observamos que mais de 90% dos que assistiram ao documentário concordam totalmente ou apenas concordam com a abordagem dada aos coletivos, confirmando que puderam perceber, por meio do produto educacional, as motivações dos alunos para a criação dos coletivos. Além disso, observamos que 100% concordam totalmente ou concordam que o documentário possibilitou relacionar a formação humana e social às atividades desenvolvidas pelos coletivos, conforme os seguintes depoimentos:¹¹

Houve uma ampla divulgação sobre a história e as conquistas, mostrando que a união fortalece a luta por uma causa (T7).

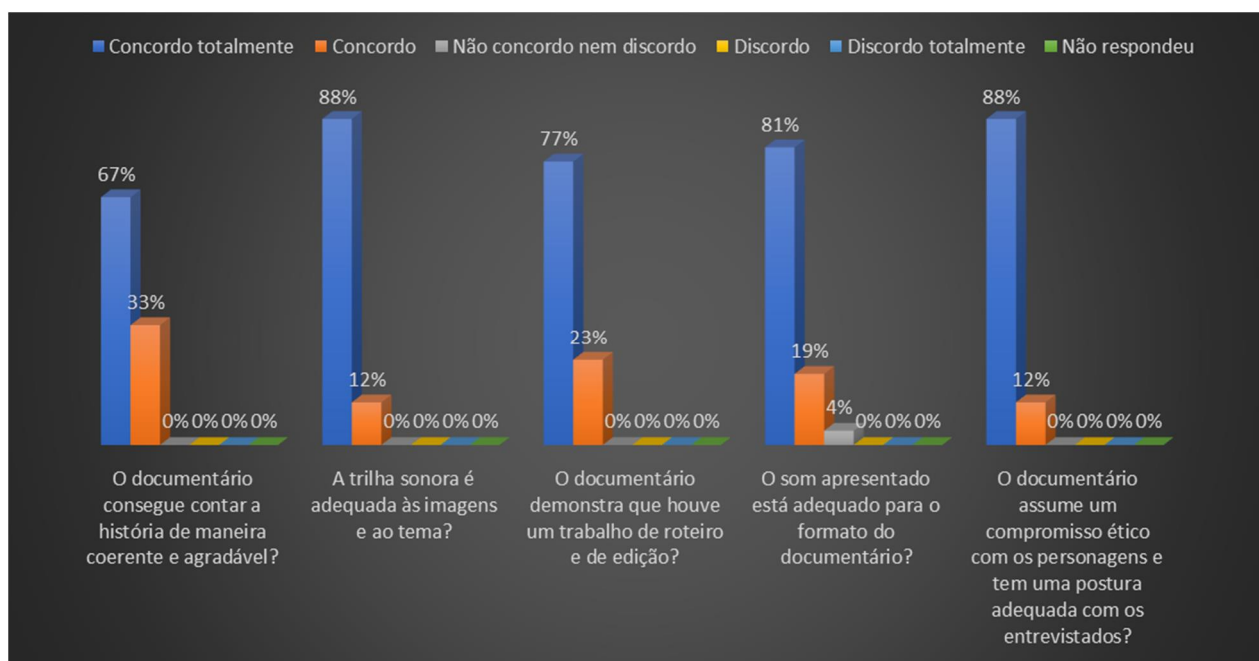
Documentário de extrema importância, pois aborda temas fundamentais em nossa sociedade e é muito legal ver essa representação em nossa instituição (E23).

¹¹ Para que pudéssemos pontuar as considerações dos participantes que assistiram e avaliaram o vídeo documentário sem identificá-los, a fim de manter suas privacidades, definimos os códigos T1 a T6 para os técnicos administrativos e E1 a E2 para os estudantes.

É essencial o trabalho dos coletivos, suas ações de combate à discriminação e promoção de discussões públicas são necessárias para a instauração da consciência de classe em diversos estudantes para mudar a realidade da sociedade (E36).

Perguntamos também aos espectadores sobre como eles perceberam o trabalho de confecção do documentário, de roteiro e edição, conforme quadro seguinte:

Figura 24 - Roteiro e edição



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Observamos, a partir das respostas sobre o trabalho de confecção do documentário, que apenas 4% dos espectadores não concordaram, mas também não discordaram de que o som apresentado estava adequado para o formato de documentário e, no restante das perguntas, a respeito da trilha sonora, enredo, roteiro e edição e ainda sobre o compromisso ético com os entrevistados, 100% concordam ou concordam totalmente que a autora conseguiu abordá-los de forma satisfatória, o que pode ser confirmado nos depoimentos a seguir:

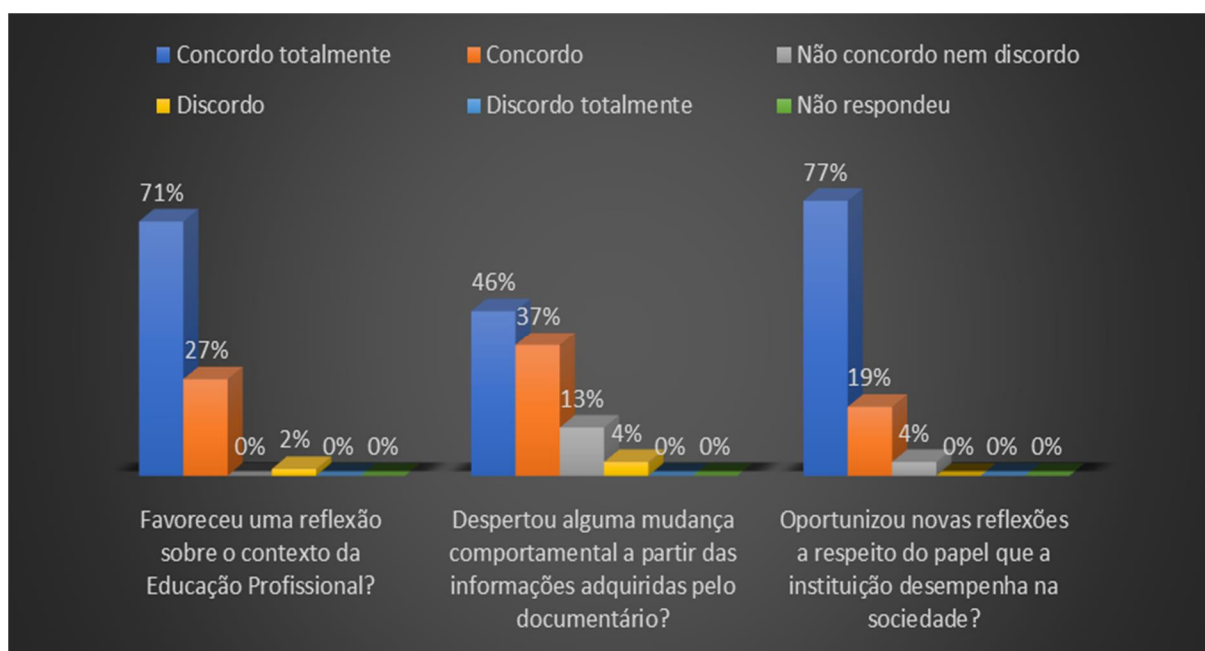
O vídeo conseguiu resgatar as memórias da constituição desses coletivos de forma emocionante e muito bem estruturada (T2).

Foi extremamente importante os relatos com membros dos próprios coletivos, legitima a proposta do documentário (E11).

A cinematografia do documentário também ficou impecável (E11).

No grupo de perguntas seguinte, procuramos saber dos espectadores se as histórias contadas no documentário proporcionaram alguma reflexão para eles e obtivemos as seguintes respostas:

Figura 25 - Reflexões proporcionadas pelo documentário



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Em relação ao contexto da Educação Profissional e Tecnológica, apenas 2% dos espectadores não concordaram que o documentário possa ter proporcionado reflexões a este respeito e, ainda, 4% dos espectadores discordam e 13% não concordam e nem discordam de que o documentário possa ter despertado alguma mudança comportamental a partir das informações apresentadas. Observamos também que apenas 4% das pessoas não concordam e nem discordam de que o documentário possa ter oportunizado novas reflexões a respeito do papel que a instituição desempenha na sociedade.

Sobre as reflexões proporcionadas pelo documentário a respeito da Educação Profissional e Tecnológica e o papel que a instituição desempenha na sociedade, levantamos os seguintes depoimentos:

O protagonismo dos membros dos coletivos é fundamental para a formação integral dos estudantes e para a constituição da história do campus. As ações desenvolvidas ampliam

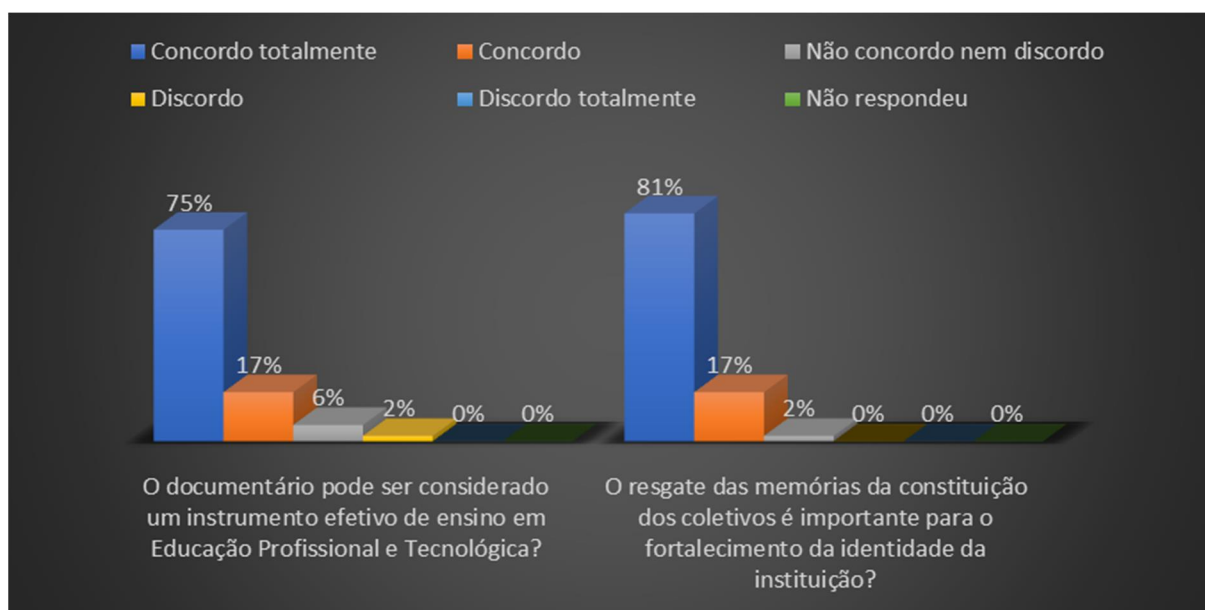
os conhecimentos acadêmicos e pessoais de toda a comunidade e trazem o debate de temáticas que são importantes para a transformação social e emancipação dos indivíduos (T6).

Os coletivos permitem um ambiente mais integrado e acolhedor, além de proporcionar mais conhecimento e consciência política e social (E22).

Os coletivos são muito importantes para construir uma comunidade acadêmica que seja inclusiva e que converse de forma plural com todos seus membros. Assim, eles contribuem para gerar uma estrutura, um organismo que seja completo, onde todas as vozes possam ser ouvidas e possam conhecer mais sobre suas histórias (E52).

E, por último, pensando no quanto os coletivos podem também ser parte da história da instituição e contribuir para a Educação Profissional e Tecnológica Integral que se busca ofertar, solicitamos aos espectadores que respondessem às perguntas a seguir:

Figura 26- Contribuições do documentário para a Instituição



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

A partir das respostas dos avaliadores, observamos que apenas um não concordou com a possibilidade de o documentário ser um instrumento de ensino que contribua para a Educação Profissional e Tecnológica e três avaliadores não concordaram e nem discordaram desse aspecto, o que equivale a 92% de concordância com o caráter educativo do documentário. Além disso, apenas um espectador não concordou e nem discordou no que se refere ao resgate de memória dos coletivos contribuir para o fortalecimento da identidade da

instituição, questão que teve a concordância dos demais avaliadores, como podemos observar nos depoimentos a seguir:

De extrema importância e incrível o trabalho feito por todos os membros e eles são parte do que torna o IF especial (E30).

A importância do trabalho dos coletivos é muito significativa tanto para a comunidade escolar quanto para a construção da história do IFMG Ipatinga, pois representa um espaço de acolhimento para os estudantes, além das lutas por seus ideais em comum (T2).

De acordo com as Propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2012), é necessário desenvolver projetos que busquem resgatar a escola como um lugar de memória, guardando objetos, fotografias, papéis, livros, entre outros, alimentando assim a perspectiva de uma escola e de uma formação integradas e mais completas (BRASIL, 2012, p. 97). O documento sugere ainda uma resolução com o parágrafo a escola como um lugar de memória, construindo-se de práticas que incentivem o vínculo entre os sujeitos que a constituem (BRASIL, 2012, p. 129), dessa forma, acreditamos que este produto educacional pode contribuir como registro de ações que proporcionam este vínculo entre os alunos, possibilitado pelos coletivos.

Por fim, a partir das respostas obtidas com os questionários aplicados, acreditamos que o produto atende aos objetivos a que se propõe, sendo um instrumento para trabalhar as relações sociais dentro de uma Educação Profissional e Tecnológica preocupada com a formação humana e social.

Passaremos na próxima seção às considerações finais sobre a pesquisa desenvolvida.

6. A ESTRADA VAI ALÉM DO QUE SE VÊ - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao passo final dessa caminhada, mas não do caminho. Este trabalho é apenas um ponto dos infinitos que se encontram pela estrada que é a Educação Profissional e Tecnológica, os jovens e suas pluralidades. Muito ainda temos que buscar e renovar nossos entendimentos a respeito da juventude e da educação e esperamos que esta pesquisa, ainda que com suas limitações, possa abrir novas portas, despertar curiosidades e o interesse por novos percursos por essa estrada.

Como mencionado no início deste trabalho, partimos do pressuposto de que a valorização da bagagem tanto cultural quanto de conhecimento que os jovens trazem consigo ao ingressar em um curso de formação profissional é fundamental para o desenvolvimento do cidadão em construção que atuará no desenvolvimento socioeconômico da comunidade em que está inserido. Acreditamos que o diagnóstico e o consequente reconhecimento dessa bagagem possibilitam a quebra de um modelo tradicional de ensino, proporciona maior visibilidade e oportunidade de fala, permitindo-lhes serem sujeitos participativos da sua própria formação, facilitando a ruptura de uma educação unilateral, fragmentada, focada apenas na formação técnica e para o trabalho.

Assim, para que pudéssemos verificar se o que acreditávamos era possível de ser comprovado na práxis, traçamos alguns objetivos que nortearam as observações dos jovens nas interações que aconteciam dentro dos coletivos preto e feminino que surgiram no IFMG - *Campus* Ipatinga por iniciativa e em função das experiências dos próprios alunos. Tivemos como objetivo principal compreender como se deu a constituição dos coletivos juvenis dentro do ambiente escolar e suas contribuições para uma formação integral e, ainda, como objetivos mais pontuais, observar e descrever como se deu essa criação, como acontecem as atividades e ações, quais as motivações, as vivências e os objetivos dos coletivos. Além disso, buscamos mapear as representações sociais constitutivas desses processos interativos, procurando compreender de que maneira a sua emergência nos discursos dos estudantes interfere na constituição dos coletivos e, ainda, analisar a contribuição desses grupos como lugares de memória dos estudantes, descrevendo seus marcos, características e mudanças imbricadas na formação do sujeito e constituição de suas identidades, singulares e coletivas, e na consolidação de uma história.

Para que pudéssemos fazer o registro dessas interações, chegamos ao nosso objetivo final de construir um documentário a partir das atividades em que os coletivos se

envolvem, com o intuito de fazer um registro de memória e identidade, a fim de fortalecer os movimentos e, ainda, ser inspiração para jovens que almejam iniciar movimentos sociais em seus ambientes de convivência, assim como sugerir formas de educação não formais que possam contribuir para uma educação integral.

A partir dos discursos dos estudantes, conseguimos observar que a constituição dos coletivos partiu de uma necessidade deles de se sentirem vistos, reconhecidos, valorizados, o que demonstra uma busca pela formação de suas próprias identidades, uma vez que o sistema coletivo de entendimento, justificação e racionalização que o grupo desenvolve sobre suas práticas define a perspectiva dentro da qual os membros do grupo podem alcançar um entendimento de sua situação social e de sua identidade (WAGNER, 1995, p. 169). Assim, observamos que ao se unir em um coletivo, o objetivo foi o de se sentirem representados por meio de uma identidade, tanto individuais quanto do grupo, além de buscar acolhimento e lograr respeito dos demais sujeitos dos ambientes sociais em que estão inseridos.

Observamos também, no entremeio dos discursos dos estudantes, representações sociais sobre o racismo, o antirracismo, o feminismo, o machismo/misoginia, temáticas discutidas pelos coletivos observados, como eles concebem algumas representações enraizadas na sociedade e como eles lidam com elas. Os discursos nos mostraram que algumas representações sociais racistas e machistas/misóginas enraizadas na sociedade, que eram ou ainda são repercutidas por alguns estudantes, não sendo possível, muitas vezes, ter uma percepção crítica sobre elas, têm sido desconstruídas por meio dos debates promovidos pelos coletivos, o que pode ser considerado como uma conquista dos grupos e uma contribuição para a formação humana dos estudantes. Além disso, observamos alguns aspectos que interferem nos coletivos, como a resistência de alunos externos aos grupos por ocasião de algumas ações propostas, tanto no ambiente escolar quanto nas redes sociais, além da dificuldade de manter uma frequência das ações, uma vez que são poucos os alunos envolvidos nos coletivos e sempre os mesmos comprometidos com outros projetos educacionais, o que os sobrecarrega e torna as ações dos coletivos aleatórias, causando o enfraquecimento do movimento, uma vez que alguns alunos acabam deixando os grupos, em função de outros afazeres.

Arroyo (2012) aborda que nos movimentos sociais, os processos educativos que envolvem crenças, valores, culturas, memória, identidades, subjetividades, emoções, rituais, símbolos, comemorações, etc., acontecem de maneira privilegiada, uma vez que as vivências das desigualdades produzem uma consciência política radical, incentivando as resistências e os próprios movimentos. Assim, os coletivos apresentam também como estratégias tornarem-

se incômodos ao mostrar suas identidades e afirmarem-se presentes, existentes na arena social, econômica, política e cultural e também no sistema escolar. “Trazer para o confronto político suas existências representa Outras Pedagogias de formação de identidades” (ARROYO, 2012, p. 11), possibilitando assim uma formação de trocas, de valorização das diversas experiências e identidades. Por isso, acreditamos que oportunizar novos momentos para que os coletivos possam se manifestar, desenvolver ações e interagir com os demais estudantes é de grande importância para a consolidação dos grupos e valorização das discussões sociais e pautas que eles propõem.

De acordo com o referencial teórico estudado, Dayrell e Carrano (2014) consideram que a participação em ações coletivas permite aos jovens vivenciar valores democráticos e de solidariedade, à medida que aprendem a perceber, reconhecer e respeitar o outro e suas diferenças. Além disso, a experiência participativa pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades discursivas e de liderança, desenvolvendo a argumentação ao defender um ponto de vista.

A partir do material levantado, dos registros, fotografias, vídeos e principalmente das redes sociais dos coletivos e das entrevistas realizadas, conseguimos fazer um resgate de memória das atividades e discussões que os coletivos proporcionaram aos alunos desde suas primeiras atividades. Conseguimos também observar em seus comportamentos uma maior desenvoltura para lideranças, após a formação dos coletivos, o que pode ser comprovado no envolvimento dos alunos em outros projetos, como o grêmio estudantil, clubes de arte, música, esportes, entre outros, além de projetos de pesquisa e extensão e o próprio envolvimento em eventos educacionais no *campus*, desenvolvidos pelos coletivos ou não. Os autores explicam que a noção de participação diz respeito à presença ativa dos cidadãos em processos decisórios das sociedades e essa noção tem a ver com a participação política ou com a participação cidadã (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 121), o que fundamenta as percepções mencionadas acima e ainda evidencia a autonomia dos estudantes ao escolherem envolver-se em atividades extraclasse como as mencionadas. Na concepção de Frigotto (2015), a autonomia é a capacidade de os indivíduos compreenderem a sua realidade em articulação com a totalidade social, de forma crítica, sendo capazes de intervir no processo de construção da sua própria identidade, como produto, mas também sujeito de sua história,

Assim, com base no referencial teórico e em toda a análise realizada neste estudo, consideramos que fazer um registro de memória dos coletivos em forma de vídeo-documentário contribuirá para a consolidação dos grupos, uma vez que a referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma

sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irreduzíveis (POLLAK, 1989, p. 10), ou seja, acreditamos que os depoimentos compartilhados e as histórias contadas no vídeo-documentário possam ser referência de um tempo, de uma luta social por igualdade e respeito para as mulheres e pessoas negras, de uma cultura e ainda da formação desses estudantes enquanto sujeitos éticos, que tem como objetivo minimizar o caráter segregador estruturado em nossa sociedade, representados também dentro da escola. Acreditamos ainda que o produto contribui para contar também a história do IFMG - *Campus* Ipatinga de uma perspectiva menos tecnicista e mais humana, na construção de um ambiente menos seletivo.

Por fim, observamos a necessidade de buscar maiores e contínuos entendimentos sobre a educação profissional integral e a juventude a partir das representações sociais dos próprios estudantes, no intuito de que, ao pensarmos a formação para o trabalho e para a cidadania a partir de suas próprias perspectivas e sociabilidades, possamos nos aproximar de suas realidades e atuar de forma mais pontual e efetiva, acompanhando suas evoluções e demandas.

Este trabalho me proporcionou tantas aprendizagens que são difíceis até de mensurar: desconstruí saberes de alguns anos de profissão para renová-los; realocou-me a meu tempo de juventude e me fez reviver as incertezas, inseguranças, medos, mas também querer e expectativas; proporcionou-me uma aproximação dos alunos de uma forma mais amigável e carinhosa e me mostrou que o meu empenho em desenvolver um trabalho de qualidade pode ser acrescido de relações mais estreitas de carinho; que o meu trabalho enquanto educadora também é construído nas trocas, à medida que eu contribuo para a formação dos nossos alunos e eles contribuem para o meu aperfeiçoamento profissional e pessoal; entre muitos outros conhecimentos a respeito da educação. Por fim, com toda a aprendizagem a que tive acesso durante os dois anos de desenvolvimento deste trabalho, pude reforçar minha escolha profissional e entender que por mais que a sociedade não consiga valorizar a educação de acordo com a importância que ela tem para nossa evolução, me realizo todos os dias como educadora.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas Juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Scritta, 1996.
- ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: **Juventude e Contemporaneidade**. ó Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.
- ABRAMOVAY, Miriam. Coord. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.
- ALENCAR, Breno Rodrigo de Oliveira. **Curso de especialização em educação para relações étnico-raciais - história e cultura afrobrasileira e africana: representações sociais do racismo**. Belém: IFPA, 2015.
- ALENCAR, Yohana Maria Monteiro Augusto de. **Saber-se negra: identidade e formação profissional**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. Disponível em: <DOI 10.31560/pimentacultural/2022.893>. Acesso em: 20 abr. 2023.
- ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araújo. Ancoragem: notas sobre consensos e dissensos. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araújo (Orgs.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, p. 134 - 163, 2014.
- ALMEIDA, Silvio. O que é Racismo Estrutural. **Coleção Feminismo Plurais**. Coordenação Djamilia Ribeiro. Belo Horizonte ó MG: Editora Letramento, 2018.
- ALVAREZ, Sonia E.. Para além da sociedade civil: reflexões sobre o campo feminista. **Cadernos Pagu**. n. 43, p. 13-56, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-8333201400430013>>. Acesso em: 05 jun. 2023.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a qualificação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, nº 38, p. 61-80, 2015. v.52. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/eq/v52n38/0102-7735-eq-52-38-0061.pdf>>. Acesso em: 26 jul 2023.
- ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2012.
- ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso Editora, p. 33-45, 2012. Disponível em: <http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/O_direito_a_tempos-espau00E7os_de_um_justo_e_digno_viver%5b1271%5d.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2021.
- ARRUDA, Ângela. Feminismo, Gênero e Representações Sociais. T.E.X.T.O.S DE H.I.S.T.Ó.R.I.A. **Revista do Programa de Pós-graduação em História da UnB**. n. 1-2, p. 113ó138, 2012. v. 8. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/textos/article/view/27805>>. Acesso em: 15 jun. 2023.

ARRUDA, Ângela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**. n. 117, p. 127-147, 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000300007>>. Acesso em: 27 out. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BERTONI, Luci Mara; GALINKIN, Ana Lúcia. Teoria e métodos em representações sociais. *In*: MORORÓ, Leila Pio; COUTO, Maria Elizabete Souza; ASSIS, Raimunda Alves Moreira (Orgs). **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias**. Ilhéus, BA: EDITUS, p. 101-122, 2017. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/yjxdq/pdf/mororo-9788574554938.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2021.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2018. Disponível em: <https://www.academia.edu/41144396/Ge_nero_e_desigualdades_limites_da_democracia_no_Brasil>. Acesso em: 27 jul. 2023.

BOMFIM, Leny A. (Trad.). Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**. n.3, 2009, v. 19. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-73312009000300013>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. [Lei nº 7.716, (1989)]. **Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor**. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, de 05 jan 1989 Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%207.716%2C%20DE%205%20DE%20JANEIRO%20DE%201989.&text=Define%20os%20crimes%20resultantes%20de,de%20ra%C3%A7a%20ou%20de%20cor.&text=Art.%202%C2%BA%20\(Vetado\).>](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%207.716%2C%20DE%205%20DE%20JANEIRO%20DE%201989.&text=Define%20os%20crimes%20resultantes%20de,de%20ra%C3%A7a%20ou%20de%20cor.&text=Art.%202%C2%BA%20(Vetado).>)>. Acesso em 20 set. 2023.

BRASIL. [Lei nº 9.394, (1996)]. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, de 20 dez 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 31 out. 2021.

BRASIL. [Lei nº 9.459, (1997)]. **Altera os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo ao art. 140 do Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, de 13 mai 1997. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9459.htm#art1>. Acesso em 20 set. 2023.

BRASIL. [Decreto nº 2.208 (1997)]. **Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, de 17 abril 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF2208_97.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2022

BRASIL. [Decreto nº 5.154 (2004)]. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, de 23 julho 2004. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em: 31 out. 2021.

BRASIL. [Lei nº 11.129 (2005)]. **Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens ó ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude ó CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nº s 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, de 30 jun. 2005. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm>. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. [Lei nº 11.741 (2008)]. **Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.** Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, de 16 de julho de 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm>. Acesso em: 30 jul. 2023.

BRASIL. [Lei nº 11.892 (2008)]. **Institui a Rede Federal de educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 29 out. 2021.

BRASIL. [Lei Federal nº 12.711 (2012)]. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, de 29 de agosto de 2012. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. [Lei Federal nº 12.852 (2013)]. **Estatuto da Juventude.** Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, de 05 de agosto de 2013. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 07 set. 2021.

BRASIL. [Lei Federal nº 13.409 (2016)]. **Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.** Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, de 28 de dezembro de 2016. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1>. Acesso em 12 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Federal**. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-profissional/rede-federal>>. Acesso em 28 fev. 2023.

BRASIL. SETEC/MEC. **Perspectivas da educação Profissional Técnica de Nível Médio Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais.** Brasília, DF: 2012. Disponível em: <<https://www.fundacaosantillana.org.br/publicacao/perspectivas-da-educacao-profissional->

tecnica-de-nivel-medio-proposta-de-diretrizes-curriculares-nacionais>. Acesso em: 28 fev. 2023.

BRASIL. **PNAD Contínua 2019 - Características gerais dos domicílios e dos moradores.** Disponível em:

<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707_informativo.pdf>. Acesso em: 07 set. 2021.

BRASIL. **PNAD Contínua 2021 - Tecnologia da Informação e Comunicação - 2021.**

Disponível em:

<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101963_informativo.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2021.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação Profissional Brasileira: da Colônia ao PNE 2014-2024.** Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2016.

CARDOSO, Cláudia Pons. **Outras falas: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras.** 2012. Tese (doutorado em estudos de gênero, mulher e feminismo). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

CARNEIRO, Italan. Bases Conceituais do Currículo Técnico Integrado: Formação Humana, Trabalho e Educação Escolar. *In:* SOBRINHO, Sidinei Cruz; PLACIDO, Reginaldo Leandro (Orgs.) **Educação profissional integrada ao ensino médio** (Série Reflexões na Educação). João Pessoa: IFPB, p. 48-87, 2020. V.8 Disponível em:

https://www.academia.edu/44349337/Bases_Conceituais_do_Curr%C3%ADculo_T%C3%A9cnico_Integrado_Forma%C3%A7%C3%A3o_Humana_Trabalho_e_Educa%C3%A7%C3%A3o_Escolar. Acesso em: 18 fev. 2023.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MARTINS, Carlos Henrique dos Santos. **A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar.** Educação, Santa Maria, n. 1, p. 43-56, 2011. v. 36

CARVALHO, Fabiana Morais de. A Política Pública De Educação Profissional No Brasil: Descaso, Conveniência, Avanço E Retrocesso. *In:* GUILHERME, Willian Douglas. **Políticas Públicas na Educação Brasileira: Educação Profissional e Tecnológica.** Ponta Grossa/PR: Atena Editora, p.01-12, 2019. Disponível em: <DOI 10.22533/at.ed.260191710>. Acesso em: 23 fev. 2023.

CASTRO, Vanessa Soares de. **Movimentos feministas, minorias ativas: percurso de um coletivo de estudantes brasileiras do Ensino Médio Integrado.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) ó Programa de Pós Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/17097>>. Acesso em: 18 out. 2023.

CASTRO, Vanessa Soares de; ROSO, Adriane e GONÇALVES, Camila dos Santos. Conflitos e Mediações: Alteridade no Contexto do Feminismo Estudantil. **Cadernos de Pesquisa.** 2022, v. 52 Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053148539>>. Acesso em: 05 abr. 2023.

CERQUEIRA, Daniel *et al.* **Atlas da Violência 2021.** São Paulo: FBSP, 2021.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. *In*: LANE, Silvia T. M.; CODO, Wanderley (Orgs.) **Psicologia Social: O homem em movimento**. 8 ed. São Paulo: brasiliense, 1989.

CIAVATTA, Maria. Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, n. 1, p. 187-205, 2014. v. 23. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/Ciavatta_ensino_integrado_politecni_a_educacao_omnilateral.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2021.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, n.3, 2005. v.3 Disponível em: <<https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p6122>>. Acesso em: 26 jul. 2021.

COLETIVO PRETO AYA SANKOFA E COLETIVO FEMININO MARIA QUITÉRIA ó Representatividade, empoderamento e formação integral. Produção de Andrea Procópio Lourenço e Adilson Ribeiro de Oliveira. Ipatinga/MG, 2023. Disponível em: <<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/739527>>. Acesso em: 06 nov. 2023.

COLETIVO NARRATIVAS NEGRAS. Narrativas negras: Biografia ilustradas de mulheres pretas brasileiras. Curitiba: Voo, 2020.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/696271/mod_resource/content/1/Creswell.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2023.

DAMASCO, Mariana Santos. **Feminismo negro: raça, identidade e saúde reprodutiva no Brasil (1975-1996)**. Rio de Janeiro/RJ, 2008.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24, p. 40-52, 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>>. Acesso em: 13 set. 2021.

DAYRELL, Juarez T. A escola como espaço sociocultural. *In*: _____. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DAYRELL, Juarez T; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

ESPÍRITO SANTO, Maira Ourives, DINIZ, Eduardo Henrique, RIBEIRO, Manuela Maia Movimento passe livre e as manifestações de 2013: a internet nas jornadas de junho. *In*: PINHO, J.A.G., ed. **Artefatos digitais para mobilização da sociedade civil: perspectivas para avanço da democracia**. Salvador: EDUFBA, 2016, pp. 141-167. Disponível em: <<https://doi.org/10.7476/9788523218775.0008>>. Acesso em 17 abr. 2022.

FARR, Robert M. Representações Sociais: a teoria e sua história. *In*: GUARESCHI, Pedrinho A; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teorizando as relações étnico-raciais no Brasil. *In*: SIERRA, Jamil Cabral; SIGNORELLI, Marcos Cláudio (Orgs.) **Diversidade e educação: intersecções entre corpo, gênero e sexualidade, raça e etnia**. Matinhos: UFPR Litoral, 2014.

FEIXA-PAMPOLS, Carles. Geração @. A juventude na era digital. *In*: GARBIN, Elisabete Maria; PRATES, Daniela Medeiros de Azevedo (Org.). **Juventudes contemporâneas:**

emergências, convergências e dispersões. **Coleção Juventudes Contemporâneas**. Porto Alegre: Cirkula, p. 23-50, 2020. v.1 Disponível em: <<http://www.observatoriojovem.uff.br/?q=materia/juventudes-contempor%C3%A2neas-emerg%C3%Aancias-converg%C3%Aancias-dispers%C3%B5es>>. Acesso em: 27 jul. 2023.

FIALHO, Nádya Hage e HETKOWSKI, Tânia Maria. Mestrados Profissionais em Educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro. **Educar em Revista**. n. 63, p. 19-34, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.49135>>. Acesso em 29 out. 2021.

FLICKINGER, Hans-Georg. Educação e alteridade em contexto de sociedade multicultural. **Cadernos de Pesquisa**. n. 167, p. 136-149, 2018. v. 48. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053144688>>. Acesso em: 08 mai. 2023.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008. Disponível em: <https://www.academia.edu/43456414/FRANCO_Maria_Laura_P_P_An%C3%A1lise_de_conte%C3%BAdo>. Acesso em: 24 abr. 2022

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GASKEL, George.; BAUER, Martim. W. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GERHARDT, Tatiana E. e SILVEIRA, Denise T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antônio C. **Estudo de Caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GILL, Rosalind. Análise do Discurso. *In*: GASKEL, George; BAUER, Martim. W. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GOHN, Maria da Glória Marcos. Referenciais Teóricos que têm dado Suporte às Análises dos Movimentos Sociais e Ações Coletivas no Brasil ó 1970-2018. **Revista Brasileira de Sociologia**, núm. 14, p. 5-33, 2018. v.6 Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/5957/595765442001/595765442001.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2023.

GOMES, Antonio Marcos Tosoli. Do Discurso às Formações Ideológica e Imaginária: análise de discurso segundo Pêcheux e Orlandi. **R. Enferm UERJ**, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<https://docero.com.br/doc/xcv8v51>>. Acesso em: 05 abr. 2022.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**: o processo de construção da identidade racial de professoras negras. Belo Horizonte: Maza Edições, 1995.

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

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: RJ, Vozes, 2017.

Gomes, Nilma Lino e Rodrigues, Tatiane Cosentino. Resistência democrática: a questão racial e a constituição federal de 1988. **Educação & Sociedade** [online]. n. 145, pp. 928-945, 2018. v. 39 Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018200256>>. Acesso em: 10 out. 2023.

GOMES, Romeu. Análise e Interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira *et al.* **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GONÇALVES, Eliane. Renovar, inovar, rejuvenescer: processos de transmissão, formação e permanência no feminismo brasileiro entre 1980-2010. **Revista Brasileira de Sociologia**. n. 7, 2016. v. 4 Disponível em: <<http://www.sbsociologia.com.br/revista/index.php/RBS/article/view/160>> Acesso em: 25 mai. 2023.

GONÇALVES, Eliane; FREITAS, Fátima Regina Almeida; OLIVEIRA, Elismênia Aparecida. Das idades transitórias: As ãjovensö no feminismo brasileiro contemporâneo, suas ações e seus dilemas. **Revista Feminismos**. n. 3, 2013. v. 01. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/29994/17736>>. Acesso em: 30 mai. 2023.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**. n. 24, p. 149-161, 2002. v. 12. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2002000300004>>. Acesso em: 20 ago. 2021.

GROPPO, Luís Antônio *et al.* Coletivos juvenis políticos em uma universidade pública mineira: micro espaço público e experiências de participação no movimento estudantil. **Práxis Educativa**. n.3, p. 1027-1048, 2019. v.14. Disponível em: <<https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.14n3.013>>. Acesso em: 16 mai. 2023.

GUARESCHI, Pedrinho. Representações Sociais, Mídia e Movimentos Sociais. *In*: GUARESCHI, Pedrinho; HERNANDEZ, Aline; CÁRDENAS, Manuel. **Representações Sociais em Movimento: psicologia do ativismo político**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 77-91, 2010.

HERINGER, Rosana. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. **Cadernos de Saúde Pública**, p. S57-S65, 2002. v. 18. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-311X2002000700007>>. Acesso em: 20 abr. 2023.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101892.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2023.

IBGE. Estatísticas de Gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil. **Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica**. 2ª ed, n. 38, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_informativo.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

JODELET, Denise. A alteridade como produto e processo psicossocial. In Ângela Arruda (Org.). Representando a alteridade. Petrópolis: Vozes, p.47-67, 1999.

JODELET, Denise. **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JODELET, Denise. **Representações Sociais e mundos de vida**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPress, 2017.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: Intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho A. JOVCHELOVITCH, Sandra. (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LEAL, Tatiane. **A invenção da sororidade: Sentimentos morais, feminismo e mídia**. 2019. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura). Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.pos.eco.ufrj.br/site/teses_dissertacoes_interna.php?tease=20>. Acesso em: 29 jul. 2023.

LEITE, Ana Maria Alexandre; NUNES, Maria Fernanda Rezende. Juventudes e Inclusão Digital: reflexões sobre acesso e uso do computador e da internet pelos jovens. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil. (Org.) **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007.

LEITE, Maria Alzira. **Olhar(es) para o professor: representações sociais na trama da teia discursiva de educadores**. Tese (Doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://www1.pucminas.br/imagdb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20170623172056.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2021.

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

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista brasileira de educação**, n. 05-06, p. 05-14, 1997. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24781997000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 jul. 2023.

MESQUITA, Marcos Ribeiro. Movimento estudantil brasileiro: práticas militantes na ótica dos novos movimentos sociais. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 66, p. 117-149, 2003.

MESQUITA, Marcos Ribeiro. Cultura e política: A experiência dos coletivos de cultura no movimento estudantil. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. p. 179-207, 2008. v.81

MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. **Feminismo e política**: uma introdução. São Paulo: Boitempo, 1. Ed, 2014. Disponível em: <https://moodle.ibiruba.ifrs.edu.br/pluginfile.php/25050/mod_resource/content/1/BIROLI_%20MIGUEL.%20Feminismo-e-Politica-Uma-Introducao-Boitempo-Editorial-2015.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2023.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOSCOVICI, Serge. **Psicologia das minorias ativas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOURA, Dante Henrique, LIMA, Domingos Leite e SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 63, 2015. v. 20 Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>>. Acesso em: 21 ago. 2021.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração. **Holos**. Ano 23, p. 04-30, 2007. v. 2. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>>. Acesso em: 23 ago. 2021.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

NOVAES, Regina. Políticas de Juventude no Brasil: continuidades e rupturas. FÁVERO, Osmar *et al.* **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.

NASCIMENTO, ABDIAS DO. O genocídio do negro brasileiro. Processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 1978. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2314604&forceview=1>>. Acesso em: 09 out. 2023.

OLIVEIRA, Adilson Ribeiro de. **Todo mundo só pensa naquilo**: representações como elemento constitutivo de competências de leitura. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios & procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 2003.

PACHECO, Eliezer M. **Os institutos federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

PAGAMUNICI, Ana. Psicologia e educação. Dialogando com o diferente: a convivência e a pluralidade cultural. In: PLONER, KS., *et al.*, (Orgs). **Ética e paradigmas na psicologia social**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, p. 126-139, 2008. Disponível em: <<https://books.scielo.org/id/qfx4x/pdf/ploner-9788599662854-11.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2023.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude - alguns contributos. **Análise Social**. p. 139-165, 1990. v. 25

PEDRO, Joana Maria; BARLETTO, Marisa. Movimentos feministas e academia: tensões e alianças. **Revista Feminismos**, p. 1-16, 2019. v. 7. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/download/31863/21190>>. Acesso em 27 jul 2023.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, história e poder. **Revista de Sociologia e Política**, p. 15-23, 2010. v. 18. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-44782010000200003>>. Acesso em: 25 mai. 2023.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003. Disponível em: <<https://democraciadireitoegenero.files.wordpress.com/2016/07/pinto-cc3a9li-regina-jardim-uma-histc3b3ria-do-feminismo-no-brasil.pdf>>. Acesso em 29 jul. 2023.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, nº 3, p. 3-15, 1989. v. 2. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278/1417>>. Acesso em: 27 jul. 2023.

PORTES, Cláudia Regina Pacheco; GONÇALVES, Nádia Gaiofato. **Adolescência Inventada: A Mídia Como Representação**. Paraná: SEED-PR, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2029-8.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2021.

QUEIROZ, Danielle Teixeira *et al.* Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde / *Participant observation in qualitative research: concepts and applications in health*. In: **Revista enfermagem UERJ** / Faculdade de Enfermagem da UERJ, p. 276-283, 2007. v.15(2). Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2020779/mod_resource/content/1/Observa%C3%A7%C3%A3o%20Participante.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2022.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado à educação profissional**. Natal: Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, 2007. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf>. Acesso em: 28 fev 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Coleção formação pedagógica. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. v. 5

RATUSNIAK, Célia. **Processos por abandono intelectual e os efeitos da judicialização da evasão escolar: gênero, raça, classe social e as biopolíticas que produzem o fracasso escolar e as expulsões compulsórias**. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/64371>>. Acesso em: 08 ago. 2023.

REIS, Diego dos Santos; CALADO, Maria da Glória. Diálogos possíveis entre educação antirracista e decolonial: vozes insurgentes, pedagogias críticas e a Lei 10.639/03. In: **Cadernos do Aplicação**. Porto Alegre: UFRGS, n.2, p. 1-23. 2020. v.33. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/106177/60956>>. Acesso em: 19 abr. 2023.

- RODRIGUES, Neidson. Educação: **Da formação humana à construção do sujeito ético**. Educação & Sociedade, nº 76, p. 232-257, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/MpfHNQQRp5c4LBvN4pgPpwJ/?lang=pt>>. Acesso em: 26 jul. 2023.
- SANTOS, José Antônio dos. História e cultura Afro-Brasileira e movimento negro. **Momento**, n. 2, p. 39-64, 2013. v. 22 Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/download/4406/2762/12501t>>. Acesso em: 12 abr. 2023.
- SANTOS, Karine da Silva; RIBEIRO, Mara Cristina; QUEIROGA, Danlyne Eduarda Ulisses de; SILVA, Ivisson Alexandre Pereira da; FERREIRA, Sônia Maria Soares. O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo. *In: **Ciência & Saúde Coletiva***, n. 2, p. 655-664, 2020. v. 25. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232020252.12302018>>. Acesso em: 09 mar. 2023.
- SARMENTO, Rayza. Ativismo Feminista Online: mapeando eixos de atuação. Universidade Federal de Viçosa: **Revista Sul-Americana de Ciência Política**, v.7, n.1, 19-37, 2021.
- SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.
- SAVIANI, Demerval. Fundamentos ontológicos e históricos da relação trabalho e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 34, p. 152-180, 2007. v. 12
- SEVERO, Mirlene. ESTATUTO DA JUVENTUDE NO BRASIL: avanços e retrocessos (2004-2013). *In: **Revista Juventude e Políticas Públicas***. 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/317162190_ESTATUTO_DA_JUVENTUDE_NO_BRASIL_avancos_e_retrocessos_2004-2013>. Acesso em: 25 set. 2021.
- SILVA, Tainan Maria Guimarães Silva e. **O colorismo e suas bases históricas discriminatórias**. Direito UNIFACS ó Debate Virtual, n. 201, 2017. Disponível em: <<https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/view/4760#:~:text=O%20COLORISMO%20E%20SUAS%20BASES%20HIST%C3%93RICAS%20DISCRIMINAT%C3%93RIAS,-Tainan%20Silva%20e&text=Embora%20o%20racismo%20exista%20como,tonalidade%20da%20pele%20mais%20escura>>. Acesso em: 29 jul. 2023.
- SILVA, Sergio Luiz Pereira. **O lugar do outro: ação comunicativa, representações sociais e identidade**. 1. ed. Atualizada. Macaé: Editora NUPEM, 2019.
- SOBOTTKA, Emil A. Movimentos sociais e a disputa pela interpretação da realidade. *In: GUARESCHI, Pedrinho; HERNANDES, Aline; CARDENAS, Manuel. **Representações sociais em movimento: psicologia do ativismo político***. Porto Alegre: EDIPUCRS. p. 23-35, 2010.
- SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. São Paulo: SLeBooks Editora, 2019.
- SPOSITO, Marília Pontes. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. **Tempo Social; Rev. Sociologia**. USP, São Paulo. p. 161-178, 1993.
- SPOSITO, Marília Pontes. ALMEIDA, Elmir de. CORROCHANO, Maria Carla. Jovens em movimento: Mapas plurais, conexões e tendências na configuração das práticas. **Educação & Sociedade**, 2020. v. 41 Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES.228732>>. Acesso em: 31 out. 2021.

TAVARES, Marie Luce. **Na parada do lazer:** diagnóstico do campo de atuação profissional em ONGs LGBT de Belo Horizonte/MG. Dissertação (Mestrado em lazer) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

UNESCO. **Políticas Públicas De/Para/Com as Juventudes.** Brasília, UNESCO, 2004.

Disponível em:

<https://www.faneesp.edu.br/site/documentos/politicas_publicas_juventudes.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2022.

VARELA, Julia., ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria escolar. **Teoria & Educação.** São Paulo, n. 6, p.68-96, 1992. Disponível em:

<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7034584/mod_resource/content/1/A%20Maquinaria%20Escolar.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

VEIGA, Cynthia Greive. Discriminação Social e Desigualdade Escolar Na História Política Da Educação Brasileira (1822-2016): Alguns Apontamentos. **História da Educação.** n. 53, p. 158-181, 2017. v. 21. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2236-3459/73607>>. Acesso em: 24 fev. 2023.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação.** n. 39, p. 502-516, 2008. v. 13. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300007>>. Acesso em: 18 out. 2023

WAGNER, Wolfgang. Descrição, explicação e método na pesquisa das Representações Sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Orgs.). **Textos em Representações Sociais.** 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

WITTIG, Monique. Não se nasce mulher. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. Disponível em: <https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-das-mulheres/obras_digitalizadas/heloisa-buarque-de-hollanda-pensamento-feminista_-conceitos-fundamentais-bazar-do-tempo-_2019_.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2023.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANELLA, Maria Nilvane; LARA, Ângela Mara de Barros. O Código de Menores de 1927, o direito penal do menor e os congressos internacionais: O nascimento da justiça juvenil. In: **Revista Angelus Novus,** USP, n.10, p. 105-128, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/ran.v0i10.123947>>. Acesso em: 17 jul. 2023.

ZANETTE, Marcos S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. In: **Educar em Revista.** n. 65, p. 149-166, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.47454>>. Acesso em: 15 jul. 2021.

ZAPPELLINI, Marcello Beckert; FEUERSCHÜTTE, Simone. Ghisi O Uso Da Triangulação Na Pesquisa Científica Brasileira Em Administração. In: **Administração: Ensino e Pesquisa,** n. 16, p. 241-273, 2015. v. 02. Disponível em: <<https://doi.org/10.13058/raep.2015.v16n2.238>>. Acesso em: 29 mar. 2023.

APÊNDICE I - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Este termo é vinculado ao Termo de autorização de uso geral de imagem e som da voz)

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS
GERAIS 6 CAMPUS OURO BRANCO

Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

(Documento para os participantes de 12 a 17 anos ou participantes legalmente incapazes)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“Coletivos Estudantis e Formação Integral na Educação Profissional e Tecnológica: entre constituição, representações e memória. Um Estudo de Caso dos coletivos no IFMG - Campus Avançado Ipatinga”**. Nesta pesquisa, pretendemos: 1- observar e descrever como se deu a criação dos coletivos pelos alunos do IFMG *Campus Avançado Ipatinga*, como acontecem as atividades e ações, quais as motivações, as vivências, entre outros aspectos que se mostrarem relevantes no escopo do objeto de pesquisa; 2- mapear as representações sociais constitutivas desses processos interativos, procurando compreender de que maneira a sua emergência nos discursos dos estudantes interfere ou corrobora na constituição dos coletivos; 3- analisar a contribuição desses grupos como lugares de memória dos estudantes, buscando descrever seus marcos, características e mudanças provocadas na formação do sujeito, possibilitando a construção de uma identidade, singular e coletiva, e na consolidação de uma história; 4- construir um documentário a partir dos grupos focais e rodas de conversa, além das atividades em que os coletivos se envolvem, com o intuito de fazer um levantamento do despertar desses grupos no IFMG - *Campus Ipatinga*, criando um registro de memória e identidade, a fim de fortalecer os movimentos. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: observação das reuniões e atividades desenvolvidas pelos coletivos que se desenvolveram no IFMG - *Campus Ipatinga*, grupos focais roteirizados, com discussões baseadas em filmes de temáticas históricas a respeito da luta por igualdade racial e de gênero (com duração média de 30 minutos) e entrevista semiestruturada (com duração média de 30 minutos) a respeito das referidas temáticas. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em grau mínimo e considerando os possíveis riscos aos quais os participantes envolvidos possam ser expostos durante a pesquisa, de acordo com a resolução 196/96, os roteiros para os grupos focais e entrevistas semiestruturadas passarão pela avaliação de um psicólogo, com o propósito de minimizar os riscos de origem psicológica, intelectual, emocional ou moral, como desconforto, medo, constrangimento ou estresse aos sujeitos. A pesquisadora assegurará ao (à) participante da pesquisa o direito de acesso ao roteiro da entrevista antes de responder às perguntas, bem como a garantia de liberdade para não responder questões que considere constrangedoras, que possam causar exaustão ou propiciem sentimento de discriminação, retaliação e estigmatização em decorrência de emitir opinião sobre o tema da pesquisa. Além disso, os grupos focais e entrevistas semiestruturadas terão o acompanhamento de um psicólogo e da assistente social do *campus*, para que possa ser prestado qualquer atendimento que se fizer necessário durante ou após as atividades. O participante da pesquisa receberá a assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes da pesquisa. O(A) participante tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou o(a) Sr.(a) de retirar seu consentimento e interromper a participação do voluntário sob sua responsabilidade, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A participação dele(a) é voluntária e a recusa em participar não acarretará

qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pela pesquisadora. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição e do participante quando finalizada. O(A) participante não será identificado(a) em nenhuma publicação em que o estudo possa resultar. O nome ou o material que indique a participação do(a) voluntário(a) não serão liberados sem a sua permissão. Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, no IFMG ó Instituto Federal de Minas Gerais, *Campus* Ouro Branco e a outra será fornecida a você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de cinco anos após o término da pesquisa, e depois desse tempo serão destruídos. A pesquisadora tratará a identidade do participante com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizará as informações somente para fins acadêmicos e científicos. A pesquisadora garante ao (à) participante e a seu(s) acompanhante(s) o ressarcimento, em forma de compensação material, de quaisquer despesas decorrentes das atividades propostas dessa pesquisa, quando necessário, tais como transporte e alimentação, conforme previsto na Resolução CNS N° 466 de 2012.

Eu, _____,
contato _____, responsável
pelo participante _____, autorizo sua
participação e declaro que fui informado(a) dos objetivos da pesquisa *õ*Movimentos
Estudantis e Formação Integral na Educação Profissional e Tecnológica: entre constituição,
representações e memória. Um Estudo de Caso dos coletivos no IFMG - *Campus* Avançado
Ipatinga", de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer
momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar.
Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a
oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO GERAL DE IMAGEM E SOM DA VOZ

Eu _____,
CPF _____, RG _____, responsável pelo participante
menor _____, depois de conhecer e
entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem
como de estar ciente da necessidade do uso da imagem e/ou depoimento, especificados no
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente
termo, a pesquisadora Andrea Procópio Lourenço, do projeto de pesquisa intitulado
õColetivos Estudantis e Formação Integral na Educação Profissional e Tecnológica:
**entre constituição, representações e memória. Um Estudo de Caso dos coletivos no
IFMG - Campus Avançado Ipatinga"** a realizar as fotos e vídeos que se façam necessários
e/ou a colher depoimento do menor participante sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma
das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos, vídeos e/ou depoimentos para
fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides, transparências, vídeos), em favor da
pesquisadora acima especificada, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os
direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente ó ECA, Lei N.º
8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com
deficiência (Decreto N° 3.298/1999, alterado pelo Decreto N° 5.296/2004).

(Preencher somente caso não concorde com a veiculação das imagens no documentário)

Eu _____,
CPF _____, RG _____, responsável pelo participante
menor _____, depois de conhecer e
entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem
como de estar ciente da necessidade do uso da imagem e/ou depoimento, especificados no
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO a participação, mas NÃO
AUTORIZO a divulgação de imagens do menor acima especificado no documentário
produzido por esta pesquisa.

Nome da Pesquisadora Responsável: Andrea Procópio Lourenço

Nome do Orientador: [Adilson Ribeiro de Oliveira](#)

Endereço: Rua Luiz Carlos Pena, nº 35 - Bairro Ideal - Ipatinga - MG

Telefone: (031) 98828-5286

Email: andrea.procopio@ifmg.edu.br

Ipatinga - MG, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do Responsável Legal pelo Participante

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

(Este termo é vinculado ao Termo de autorização de uso geral de imagem e som da voz)

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS
GERAIS 6 CAMPUS OURO BRANCO

Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **Coletivos Estudantis e Formação Integral na Educação Profissional e Tecnológica: entre constituição, representações e memória. Um Estudo de Caso dos coletivos no IFMG - Campus Avançado Ipatinga**" Nesta pesquisa, pretendemos: 1- observar e descrever como se deu a criação dos coletivos pelos alunos do IFMG *Campus Avançado Ipatinga*, como acontecem as atividades e ações, quais as motivações, as vivências, entre outros aspectos que se mostrarem relevantes no escopo do objeto de pesquisa; 2- mapear as representações sociais constitutivas desses processos interativos, procurando compreender de que maneira a sua emergência nos discursos dos estudantes interfere ou corrobora na constituição dos coletivos; 3- analisar a contribuição desses grupos como lugares de memória dos estudantes, buscando descrever seus marcos, características e mudanças provocadas na formação do sujeito, possibilitando a construção de uma identidade, singular e coletiva, e na consolidação de uma história; 4- construir um documentário a partir dos grupos focais e rodas de conversa, além das atividades em que os coletivos se envolvem, com o intuito de fazer um levantamento do despertar desses grupos no IFMG - *Campus Ipatinga*, criando um registro de memória e identidade, a fim de fortalecer os movimentos. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: observação das reuniões e atividades desenvolvidas pelos coletivos que se desenvolveram no IFMG - *Campus Ipatinga*, grupos focais roteirizados, com discussões baseadas em filmes de temáticas históricas a respeito da luta por igualdade racial e de gênero (com duração média de 30 minutos) e entrevista semiestruturada (com duração média de 30 minutos) a respeito das referidas temáticas. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em grau mínimo e considerando os possíveis riscos aos quais os participantes envolvidos possam ser expostos durante a pesquisa, de acordo com a resolução 196/96, os roteiros para os grupos focais e entrevistas semiestruturadas passarão pela avaliação de um psicólogo, com o propósito de minimizar os riscos de origem psicológica, intelectual, emocional ou moral, como desconforto, medo, constrangimento ou estresse aos sujeitos. A pesquisadora assegurará também ao (à) participante da pesquisa o direito de acesso ao roteiro da entrevista antes de responder às perguntas, bem como a garantia de liberdade para não responder questões que considere constrangedoras, que possam causar exaustão ou propiciem sentimento de discriminação, retaliação e estigmatização. Além disso, os grupos focais e entrevistas semiestruturadas terão o acompanhamento de um psicólogo e da assistente social do *campus*, para que possa ser prestado qualquer atendimento que se fizer necessário durante ou após as atividades. O participante da pesquisa receberá a assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes da pesquisa. Para participar deste estudo, você, como voluntário, não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você, enquanto participante, tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento e interromper a sua participação como voluntário, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pela pesquisadora. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição, quando finalizada. Você, enquanto participante, não será identificado(a) em

nenhuma publicação em que o estudo possa resultar. O seu nome ou o material que indique a sua participação como voluntário não serão liberados sem a sua permissão. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, no IFMG ó Instituto Federal de Minas Gerais, *Campus* Ouro Branco e a outra será fornecida a você. O(A) participante não será identificado(a) em nenhuma publicação em que o estudo possa resultar. O nome ou o material que indique a participação do voluntário não serão liberados sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável em dispositivo eletrônico local criptografado, sob sigilo com senha, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem" e, após o período de cinco anos do término da pesquisa, todos os dados serão destruídos. A pesquisadora tratará sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizará as informações somente para fins acadêmicos e científicos. A pesquisadora garante ao (à) participante e a seu(s) acompanhante(s) o ressarcimento, em forma de compensação material, de quaisquer despesas decorrentes das atividades propostas dessa pesquisa, quando necessário, tais como transporte e alimentação, conforme previsto na Resolução CNS N° 466 de 2012.

Eu, _____, contato _____, aceito participar como voluntário da pesquisa e declaro que fui informado (a) dos objetivos da pesquisa *õ*Movimentos Estudantis e Formação Integral na Educação Profissional e Tecnológica: entre constituição, representações e memória. Um Estudo de Caso dos coletivos no IFMG - *Campus* Avançado Ipatinga", de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO GERAL DE IMAGEM E SOM DA VOZ

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso da imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Andrea Procópio Lourenço, do projeto de pesquisa intitulado **õ***Coletivos Estudantis e Formação Integral na Educação Profissional e Tecnológica: entre constituição, representações e memória. Um Estudo de Caso dos coletivos no IFMG - Campus Avançado Ipatinga"* a realizar as fotos e vídeos que se façam necessários e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos, vídeos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides, transparências, vídeos), em favor da pesquisadora acima especificada.

(Preencher somente caso não concorde com a veiculação das imagens no documentário)

Eu _____,
CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso da imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ESTOU DE ACORDO com a participação na pesquisa, mas NÃO AUTORIZO a divulgação de imagens e som da voz no documentário produzido por esta pesquisa.

Nome da Pesquisadora Responsável: Andrea Procópio Lourenço

Nome do Orientador: [Adilson Ribeiro de Oliveira](#)

Endereço: Rua Luiz Carlos Pena, nº 35 - Bairro Ideal - Ipatinga - MG

Telefone: (031) 98828-5286

Email: andrea.procopio@ifmg.edu.br

Ipatinga - MG, _____ de _____ de 20__.

Assinatura do Responsável Legal pelo Participante

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE III - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

- 1 - Caso sinta-se à vontade, nos conte um pouco de sua trajetória de vida, sobre sua família, as escolas que estudou antes do IFMG, sobre seus amigos e relações afetivas.
- 2 - Quais as experiências pessoais que podem ter te influenciado para que hoje você quisesse fazer parte do coletivo (pessoas, estudos, etc.)?
- 3 - Em algum momento da sua vida, você já percebeu algum preconceito ou discriminação por ser mulher ou por ser negro ou negra? Se sim, poderia narrar o(s) episódio(s)?
- 4 - Quais os principais desafios e/ou dificuldades enfrentados em sua vida pessoal e estudantil enquanto mulher? (Pergunta realizada apenas para o gênero feminino.)
- 5 - O que é ser feminista para você? (Pergunta realizada apenas para o gênero feminino.)
- 6 - Você é feminista? (Pergunta realizada apenas para o gênero feminino.)
- 7 - Nos conte um pouco como aconteceu o seu interesse pelo coletivo e como aconteceu a primeira reunião com o grupo. O que pensou sobre a primeira reunião?
- 8 - Como são definidas as pautas do grupo para cada reunião?
- 9 - Você considera que o coletivo pode ter te ensinado novas concepções sobre o mundo, sobre a escola e sobre a vivência social? Se sim, nos cite algum conceito que possa ter mudado.
- 10 - Como você vê a sua participação no coletivo?
- 11- Você considera que o coletivo já conseguiu influenciar outros estudantes da mesma instituição através das ações propostas?
- 12 - Quais os principais desafios que você observa para os coletivos?
- 13 - Qual a contribuição o coletivo vem trazendo para a sua formação?

Observação: Por se tratar de uma entrevista semiestruturada, as perguntas podem sofrer alguma alteração ou algumas podem não ser realizadas durante a entrevista.

APÊNDICE IV - PARECER AVALIATIVO - VÍDEO DOCUMENTÁRIO

Esse é um vídeo documentário elaborado como produto educacional da pesquisa de Mestrado **“Coletivos Estudantis e Formação Integral na Educação Profissional e Tecnológica: entre constituição, representações e memória. Um Estudo de Caso dos coletivos no IFMG - Campus Avançado Ipatinga”**, desenvolvida pela pesquisadora Andrea Procópio Lourenço, aluna do Programa de Mestrado em rede nacional em Educação Profissional Tecnológica (ProfEPT), do IFMG - *Campus* Ouro Branco, com orientação do Professor Dr. Adilson Ribeiro de Oliveira.

Nesta pesquisa buscamos observar e descrever como se deu a criação dos coletivos Aya Sankofa e Maria Quitéria pelos alunos e alunas do IFMG *Campus* Avançado Ipatinga, como acontecem as atividades e ações, quais as motivações, as vivências, entre outros aspectos. Buscamos também, analisar a contribuição desses grupos como *“lugares de memória”* dos estudantes, descrevendo seus marcos, características e mudanças provocadas na formação do sujeito, possibilitando a construção de uma identidade, singular e coletiva, e na consolidação de uma história.

Essa pesquisa espera contribuir para que os estudantes possam reconhecer-se como sujeitos sociais coletivos, com uma história e identidade própria, além de perceberem-se também como coautores da sua formação profissional, humana e social, valorizando o conhecimento que trazem consigo.

Para alcançar um dos objetivos e concluir com sucesso a pesquisa, é muito importante a participação dos sujeitos envolvidos e de toda comunidade escolar no parecer sobre o produto educacional dela resultante. Dessa forma, peço a gentileza de assistir o documentário *“Coletivo preto Aya Sankofa e coletivo feminino Maria Quitéria ó Representatividade, empoderamento e formação integral”*, que tem a duração de 22 min, e responder às questões que se seguem. Não é necessária a sua identificação neste questionário.

1- A qual grupo você pertence?

- Aluno
- Aluno membro dos coletivos
- Servidor Docente
- Servidor Técnico Administrativo

() Outro - especifique: _____

2 - Com qual gênero você se identifica?

- | | |
|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> mulher cis | <input type="checkbox"/> Gênero não-binário |
| <input type="checkbox"/> homem cis | <input type="checkbox"/> agênero |
| <input type="checkbox"/> mulher trans | <input type="checkbox"/> outra/outro |
| <input type="checkbox"/> homem trans | <input type="checkbox"/> prefiro não responder |
-

3 - Qual a sua idade?

4 - Exprese por meio das alternativas abaixo suas primeiras impressões sobre o documentário assistido:

Você gostou do documentário?

- sim Razoavelmente Não

Conhecia os coletivos Maria Quitéria e *Aya Sankofa*?

- sim Razoavelmente Não

Houve alguma sensibilização com o conteúdo apresentado?

- sim Razoavelmente Não
-

5 - Sobre o conteúdo abordado no documentário:

Considera relevante a abordagem dada aos coletivos?

- Concordo totalmente
 Concordo
 Não concordo, nem discordo
 Discordo
 Discordo totalmente

O documentário consegue apresentar as motivações para a criação dos coletivos no IFMG *Campus* Ipatinga.

- Concordo totalmente
 Concordo
 Não concordo, nem discordo
 Discordo
 Discordo totalmente

Foi possível relacionar a formação humana e social dos alunos envolvidos através das atividades desenvolvidas pelos coletivos.

- Concordo totalmente
 - Concordo
 - Não concordo, nem discordo
 - Discordo
 - Discordo totalmente
-

6 - A respeito do roteiro e edição:

O documentário consegue contar a história de maneira coerente e agradável?

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo, nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

A trilha sonora é adequada às imagens e ao tema?

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo, nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

O documentário demonstra que houve um trabalho de roteiro e de edição?

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo, nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

O som apresentado está adequado para o formato de documentário?

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo, nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

O documentário assume um compromisso ético com os personagens e tem uma postura adequada com os entrevistados?

- Concordo totalmente
 - Concordo
 - Não concordo, nem discordo
 - Discordo
 - Discordo totalmente
-

7 - Sobre as reflexões causadas pelo documentário:

Favoreceu uma reflexão sobre o contexto da Educação Profissional?

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo, nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

Despertou alguma mudança comportamental a partir das informações adquiridas pelo documentário?

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo, nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

Oportunizou novas reflexões a respeito do papel que a instituição desempenha na sociedade?

- Concordo totalmente
 - Concordo
 - Não concordo, nem discordo
 - Discordo
 - Discordo totalmente
-

8 - Sobre as contribuições deste documentário para o IFMG *Campus* Avançado Ipatinga:

O documentário pode ser considerado um instrumento efetivo de ensino em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo, nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

O resgate das memórias da constituição dos coletivos é importante para o fortalecimento da identidade da instituição?

- Concordo totalmente
 - Concordo
 - Não concordo, nem discordo
 - Discordo
 - Discordo totalmente
-

9 - Após assistir ao vídeo, como você avalia a importância do trabalho dos coletivos *Aya Sankofa* e *Maria Quitéria* para a comunidade escolar e para a construção da história do IFMG *Campus* Avançado Ipatinga? Fique à vontade para fazer os comentários que desejar sobre aspectos que considerar relevantes.

APÊNDICE V ó BIOGRAFIA DE MULHERES PRETAS HOMENAGEADAS ATRAVÉS DOS PSEUDÔNIMOS UTILIZADOS PELOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

AQUALTUNE ó Século 16 ó 17, Guerreira, Reino do Kongo.

Estima-se que Aqualtune Ezgondidu Mahamud, também conhecida como Aqualtune do Reino de Nlanza, tenha vivido entre os séculos 16 e 17. Nascida no Reino do Kongo, filha do rei Garcia II, Nkanga a Lukeni a Nzenze a Ntumba, ela foi uma princesa guerreira congoleza que atuou, desde sua terra natal, como importante líder popular e política.

Em meados do século 16, ainda em seu território de origem e sob o reinado do seu irmão, Antônio I, Nvita a Nkanga, Aqualtune liderou em torno de 10 mil homens de seu povo na célebre Batalha de Mbwila, cidade situada na atual Angola. O contexto era de fragmentação política congoleza e batalhas dela decorrentes, fomentadas por portugueses que cobiçavam conquistas territoriais e captura de cativos africanos para a escravização em terras brasileiras. Kongo foi derrotado na Batalha de Mbwila, o rei saiu morto e seu filho, bem como vários de seus combatentes capturados. Assim, Aqualtune, irmã do rei morto em batalha, viu-se também capturada, feita cativa no Castelo de São Jorge da Mina, situado na atual Gana, marcada a ferro, traficada para o Brasil e vendida como escravizada reprodutora. Enviada para uma fazenda em Porto Calvo, ao leste do estado de Alagoas, Aqualtune ouviu falar da resistência negra no Brasil, que se organizava em quilombos e sobre Ngola Janga (em quimbundo, õpequena Angolaö), o Reino dos Palmares, um célebre quilombo localizado na Serra da Barriga, no atual município de União dos Palmares, Alagoas. Era lá que se refugiavam africanos e afro-brasileiros escravizados nas capitanias de Pernambuco e da Bahia. À frente de cerca de outros duzentos escravizados, Aqualtune fugiu rumo ao Reino dos Palmares, onde teve sua liderança e realeza reconhecidas e passou a comandar um dos mocambos, rebatizado com seu nome. Mais tarde, ela mesma rebatizaria Palmares como Quilombo dos Palmares, como hoje é conhecido. Algumas fontes alegam que ela teria liderado essa fuga a Palmares já no fim da gestação de seu filho Ganga Zumba, aquele que se tornaria um dos principais líderes guerreiros de Ngola Janga. (BRUNA EMANUELE, 2020, p. 20 ó 24)

ÂNGELA DAVIS (1944) ó Escritora, filósofa e ativista.

A filósofa e ativista Angela Yvonne Davis nasceu em 26 de janeiro de 1944, na cidade de Birmingham, Alabama, região Sul dos Estados Unidos. Filha mais velha de Sally e Frank Davis, Angela Davis cresceu em uma família politicamente ativa durante o período de vigência das leis de segregação *Jim Crow*. Seus pais eram professores, participavam de movimentos antirracistas como a NAACP (Associação Nacional para o Progresso de Pessoas de Cor). Angela Davis iniciou seus estudos na escola segregada Carrie A. Tuggle Elementary School e a experiência de convívio somente com crianças negras tornou possível a construção de uma identidade negra mesmo em um local com uma estrutura tão precária (Cf. Davis, 2019, p.102). Aos 15 anos, Davis foi para Nova York estudar na Elisabeth Irwin High School pelo programa American Friends Service Committee (Comitê de Assistência dos Amigos Estadunidenses; AFSC, na sigla original).

Em 1961, ingressou na Universidade de Brandeis, Massachusetts, para estudar Literatura Francesa. Durante a graduação, ela conseguiu uma bolsa de estudos de um ano pelo programa Hamilton College e foi estudar na Sorbonne, em Paris. Após se formar, em 1965, Angela Davis seguiu para a Alemanha para fazer pós-graduação em Filosofia, cujo tema era a liberdade como categoria estética nas obras de Kant e Schiller. No entanto, quando o movimento pela libertação negra passa por uma metamorfose decisiva e as organizações se transformam diante de seus olhos, Davis toma a difícil decisão de retornar aos Estados Unidos, pois sentia que precisava fazer parte daquele movimento em 1967. A filósofa foi para a Los Angeles com a intenção de concluir seu doutorado na Universidade da Califórnia. Paralelamente, ela se envolveu em diversas atividades voltadas ao ativismo político e direitos da população negra.

Em 1968, Angela Davis filiou-se oficialmente ao Partido Comunista através do Coletivo Che-Lumumba, do qual já fazia parte, e tornou-se professora assistente do Departamento de Filosofia da UCLA. Devido à filiação ao PC, ela sofreu dura perseguição política pelo corpo diretivo da universidade e do governador Ronald Reagan, até ser demitida em 1969.

Seu envolvimento com o Comitê de Defesa dos Irmãos Soledad foi usado como um pretexto para acusarem-na de assassinato, sequestro e conspiração. Sua prisão, claramente política, mobilizou o mundo inteiro através da campanha feita pelo Comitê *Libertem Angela Davis e Todos os Presos Políticos*, até ela ser inocentada de todas as acusações. Em 1994, a filósofa retornou à UCLA como professora especialista nos estudos de raça e gênero, filosofia, teoria crítica, abolicionismo penal e feminismo negro. Atualmente é professora emérita da Universidade da Califórnia.

Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/angela-davis/>. Acesso em: 15 out. 2023.

ANTONIETA DE BARROS (1901 ó 1952) ó Professora e Escritora

Mulher negra catarinense, filha de lavadeira escravizada liberta e órfã de pai. Nasceu na capital do estado, Florianópolis, em 11 de junho de 1901. Atuou profissionalmente como professora, deputada estadual e cronista. Fez da educação o seu caminho para uma possível ascensão social, adentrando o campo político para reivindicar os direitos daqueles que, assim como ela, enfrentavam na pele as desigualdades da sociedade brasileira.

Antonieta de Barros destaca-se na historiografia brasileira por ter sido a primeira deputada estadual negra do país. Com todos os percalços provenientes de uma vida humilde, a jovem Antonieta ingressou na Escola Normal aos 17 anos. Em 1922, antes mesmo de obter seu diploma de magistério, fundou o Curso Particular Antonieta de Barros, em que alfabetizava crianças e adultos.

A militância pela educação a levou para a política e, em 1934, elegeu-se deputada estadual em Santa Catarina. Um marco histórico se fazia: estava eleita, por voto popular, a primeira mulher negra no Brasil a ocupar uma cadeira na Assembleia Legislativa. Antonieta atuou, sobretudo, em prol do acesso à educação para a população pobre, bem como para os negros e mulheres. Reivindicou e lutou pela entrada de tais grupos no ensino

superior, acreditando na educação como força motriz para um desenvolvimento social mais igualitário. Como escritora, Antonieta publicou e dirigiu jornais. Na coluna *õFarrapos de Ideiasõ*, tecia seus pensamentos e convicções através das palavras, sempre muito consciente da realidade à sua volta. Sob o pseudônimo Maria da Ilha, descortinava questões ligadas à educação, à condição feminina, ao preconceito racial e à desigualdade social. Mais tarde, em 1937, publicou seu livro, cujo título também levava o nome de *Farrapos de Ideias*. Juntou-se ao Centro Catarinense de Letras, grupo fomentado por escritores negros que não encontravam espaços que legitimassem suas produções. Antonieta escreveu mais de mil artigos em oito veículos e criou a revista *Vida Ilhoa*. (MÁRCIA GOMES, 2020, p. 165-168)

BELL HOOKS (1952 ó 2021) ó Professora e Escritora

Bell hooks nasceu em 1952 em Hopkinsville, uma cidade rural do estado de Kentucky, no sul dos Estados Unidos. Batizada como Gloria Jean Watkins, adotou o nome pelo qual é conhecida em homenagem à bisavó, Bell Blair Hooks. Formou-se em literatura inglesa na Universidade de Stanford, fez mestrado na Universidade de Wisconsin e doutorado na Universidade da Califórnia. Seus principais estudos estão dirigidos à discussão sobre raça, gênero e classe e às relações sociais opressivas, com ênfase em temas como arte, história, feminismo, educação e mídia de massas. É autora de mais de trinta livros de vários gêneros, como crítica cultural, teoria, memórias, poesia e infantil.

Na infância, estudou em escolas públicas para negros, pois nos Estados Unidos ainda havia escolas que praticavam segregação racial. Na adolescência, quando passou para uma escola integrada, viveu a discriminação de ser minoria numa instituição onde tanto os professores quanto os alunos eram majoritariamente brancos.

De família numerosa ô cinco irmãs, um irmão ó, pertencente ao que os norte-americanos chamam de classe trabalhadora, Bell Hooks usou a própria vida, a vizinhança e a escola como fontes dos seus primeiros estudos sobre raça, classe e gênero, sempre buscando nesses três elementos os fatores da perpetuação dos sistemas de opressão e dominação. Seja de brancos contra negros; de homens (mesmo negros) contra mulheres; de ricos contra pobres.

Bell Hooks foi premiada com um *The American Book Award*, um dos prêmios literários de maior prestígio dos Estados Unidos. Entre suas maiores influências, além de Martin Luther King, Malcom X e Eric Fromm, estão as teorias de educação defendidas pelo brasileiro Paulo Freire.

Foi durante a faculdade que Bell Hooks começou a escrever seu primeiro livro, *Ainõ I A Woman* [Eu não sou uma mulher], publicado em 1981. Onze anos depois, o site *Publishers Weekly*, especialista no ramo de publicação literária, avaliou *Ainõ I A Woman* como um dos vinte livros mais influentes escritos por mulheres nos vinte anos anteriores.

Assim como outras mulheres negras, Hooks apontou que o feminismo *mainstream* focava em um grupo seletivo de mulheres brancas, com ensino superior, de classe média e alta, centradas em ideais românticos de liberdade e igualdade. Ela percebeu que as mulheres negras se encontravam em um dilema: apoiando o movimento feminista, precisavam abdicar das discussões raciais, e lutando pelos direitos civis estavam à mercê do patriarcado que o dominava.

A escritora sofreu uma série de críticas durante a sua carreira, sendo acusada inclusive por outras feministas de não ser acadêmica o suficiente. Isso porque Hooks não

se submetia aos padrões tradicionais da academia, na intenção de tornar o seu trabalho acessível para todos. Daí também seu grande interesse pela educação — sobretudo pela educação das pessoas negras, historicamente privadas da academia.

Referência: Site Elefante editora ó Disponível em: <https://elefanteeditora.com.br/quem-e-bell-hooks/>

CAROLINA MARIA DE JESUS (1914 ó 1977) - Escritora

Carolina Maria de Jesus nasceu em 14 de março de 1914 na cidade mineira de Sacramento, no interior de Minas Gerais, e faleceu em Palheiros, São Paulo, no ano de 1977. Filha da empregada doméstica Maria Carolina de Jesus, Dona Cota, e do poeta boêmio João Cândido Veloso, a Bitita, como era chamada, nunca chegou a conhecer o pai — pelo menos não há relato dela sobre isso. Seu avô materno, Benedicto José da Silva, a quem Bitita chamava de “Sócrates africano” e era muito apegada, fora um homem escravizado que, após receber a alforria, mudou-se com a família para as terras onde se localizava a antiga Sacramento.

No contexto de Sacramento de meados do século 19 e início do século 20, resistiam claros e estruturais vestígios da manutenção das desigualdades racial e social, mesmo depois da assinatura da abolição da escravidão [...] Dona Cota, mãe de Carolina, empregou-se no sobrado da família do senhor José Saturnino e de Dona Mariquinha (Maria Leite de Barros). Como não tinha com quem deixar a filha pequena, a levava para o trabalho. [...] Em 1921, Dona Mariquinha manifestou à Dona Cota o interesse em matricular Bitita no colégio Allan Kardec. Uma vez matriculada, Bitita se viu diante de barreiras: além do racismo de seus colegas, ela tinha dificuldades em aprender e se interessar pelas aulas, mas foi a primeira de sua família a se letrar. A partir do momento em que aprendeu a ler, a literatura se tornou sua companheira. Aos 23 anos ficou órfã de mãe, partindo em seguida rumo à capital do estado. Em 1948, mudou-se para a favela de Canindé, onde passou a viver em um pequeno barraco. Teve três filhos, João José, José Carlos e Vera Eunice.

Entre os vários ofícios que desempenhou para sustentar sua família, o de catadora de papel foi o principal e mais duradouro. No lixo, encontrava livros e os cadernos nos quais escrevia seu diário. Em 1960 publicou seu primeiro livro, Quarto de despejo: diário de uma favelada, que em sua primeira tiragem de 3 mil exemplares precisou ser estendida para 30 mil, se tornando o primeiro livro best-seller de uma escritora negra brasileira. A obra a tornou mundialmente conhecida, tendo sido traduzida para mais de 13 idiomas e quarenta países ao redor do mundo. Carolina incomodava, expunha ao sol as feridas do povo pobre, negro e favelado. Conseguiu publicar mais, mas por fazê-lo de forma independente, com muita dificuldade e garra. Carolina escritora foi também poetisa, compositora, cantora, multiartista. (BRUNA EMANUELE, 2020, p. 115 ó 120)

CHIMAMANDA ADICHIE (1977) - Escritora

Nasceu em Enugu, de uma família de origem Igbo da cidade de Abba, no Estado de Anambra, mas cresceu em Nsukka. O pai era professor de Estatística na Universidade da Nigéria e mais tarde tornou-se vice-chanceler adjunto da instituição, enquanto a mãe era graduada em Sociologia e tabeliã.

Adichie completou sua formação na Universidade Escola da Nigéria, vencendo diversos prêmios por excelência acadêmica. Ela estudou Farmácia e Medicina na universidade por um ano e meio, mas rapidamente percebeu que não queria seguir esta carreira. Desde a juventude escreveu algumas peças e obras em prosa, sendo influenciada pela escritora inglesa Enid Blynton, mas sobretudo pelos romancistas africanos Chinua Achebe, seu conterrâneo, e Câmara Laye, que oferecera a ela perspectivas de pensar a africanidade.

Em 1997, publicou uma coleção de poemas intitulada *Decisions* (Decisões), e deixou a Nigéria para estudar Comunicação na Universidade Drexel, na Filadélfia. Depois de dois anos, pediu transferência para a Universidade Estadual de Eastern Connecticut, onde completou o bacharelado em Comunicação e especialização em Ciência Política (2001). Foi quando começou a escrever o romance *Purple hibiscus* (Hibisco Roxo), publicado em 2003, quando passou a ganhar reconhecimento no cenário da literatura internacional.

Em 2004 ela obteve um diploma de Mestrado em Escrita Criativa na Universidade John Hopkins e em 2005-2006 obteve uma bolsa de estudos Hodder da Universidade de Princeton, onde lecionou Introdução à ficção. No outono de 2006, matriculou-se no Programa de Mestrado em História Africana da Universidade de Yale. Paralelamente, ela continuava sua carreira de escritora, publicando numerosas histórias em periódicos internacionais como *Granta* e o *New Yorker* e diversos ensaios em jornais de prestígio, incluindo o *Guardian* e o *Washington Post*.

Em 2006 foi publicado o seu segundo romance, *Half of a yellow sun* (Meio sol amarelo), que venceu o Prêmio Internacional de Conto David T. Wong, o Orange Broadband Prize de Ficção em 2007 e foi pré-selecionado para o Commonwealth Writersø Prize de Melhor Livro (Região Africana) no mesmo ano. A obra teve também grande êxito comercial, especialmente no Reino Unido, e selou o status da escritora como um dos principais nomes da literatura africana no início do século XXI.

Em maio de 2008 ela completou os estudos em Yale e se mudou para Columbia, Maryland. Em setembro do mesmo ano recebeu uma bolsa de estudos da Fundação MacArthur, um prêmio de 500.000 dólares. A primeira coleção de contos de Adichie, *The thing around your neck* (No seu pescoço), foi publicada em abril de 2009.

Como escritora de ficção, suas obras tratam de dramas sociais nigerianos, mas também das situações dos imigrantes nos Estados Unidos, tema abordado em sua conhecida conferência no TED, intitulada *Os perigos de uma história única* (2009). Sua atuação e denúncia das desigualdades de gênero levou a que proferisse a conferência *We should all be feminists* (Sejamos todos feministas) (2012), em que compartilha sua experiência como mulher africana feminista, e sua visão sobre a construção de relações de gênero e sexualidade, que logo foi transformada em livro de grande impacto editorial em 2014.

Disponível em: <https://www.ufrgs.br/africanas/chimamanda-adichie-1977/>. Acesso em: 11 out. 2023.

CONCEIÇÃO EVARISTO (1946) ó Professora e Escritora

Belo-horizontina, nascida em 1946, Conceição Evaristo é mulher, negra, periférica, mãe, militante, escritora e literata. Foi moradora de uma favela no alto da Avenida Afonso Pena até o início da juventude. Com o curso normal concluído aos 25 anos de idade, conciliando os estudos com o trabalho de empregada doméstica, Conceição teve a oportunidade de realizar o sonho de se tornar professora apenas quando se mudou para o Rio de Janeiro. Isso porque, segundo ela mesma, em Belo Horizonte o magistério somente era possível a quem fosse indicado, e a relação que ela tinha com possíveis indicadoresö era de subalternidade. Conceição Evaristo é filha de uma mulher que manteve em casa a oralidade. Não sabendo ler, sua mãe levava para as filhas materiais que, segundo Conceição, foram o estopim de seu interesse pela literatura.

O reconhecimento da autora se deu primeiro internacionalmente. No Brasil, apenas em 2014, com o livro *Olhos D'água*, em que ela reuniu alguns de seus contos, desde os publicados em edições dos cadernos negros a outros posteriores, ela teve sua obra reconhecida. O livro foi altamente aclamado e vencedor do maior prêmio da literatura nacional. Nessa obra, ela não precisou recorrer a meios alternativos para que a publicação acontecesse, ao passo que suas obras anteriores foram traduzidas para outros idiomas e publicadas no exterior com mais facilidade do que no mercado editorial brasileiro. Os livros de Conceição Evaristo trazem personagens representativos para o leitor negro e para a própria autora. Mulheres, homens e crianças negras, moradores de favela, frequentadores do transporte público, que representam grande parte da população brasileira, são encontrados ao longo de suas narrativas. [...]

Publicada primeiramente por uma editora negra, a Quilombhoje e vencedora do prêmio Jabuti da Câmara Brasileira do Livro, em 2015, a autora ascendeu com muito esforço e, hoje, prestigiada pela mídia, utiliza esse lugar para falar em nome dos grupos estigmatizados. (CAROL BICALHO, 2020, p. 121-125)

DANDARA (Data desconhecida ó 1694) ó Guerreira, Pernambuco

Dandara foi símbolo de resistência negra no quilombo em que residia. Palmares situava-se na Serra da Barriga, então Capitania de Pernambuco, região hoje pertencente ao município de União dos Palmares, no Alagoas. Casada com o líder de Palmares, o tão conhecido Zumbi, teve com ele três filhos. Não existem provas concretas da vida de Dandara, o que faz com que sua história seja quase vista como lenda, mas nunca esquecida. Quer tenha existido, quer não, ela é até hoje citada em grupo de resistência negra como exemplo de luta. Dandara, em toda sua inconformidade com a liberdade mesquinha que para o seu povo era oferecida, não se contentava: a luta movida pelo amor à vida de sua gente era o que a motivava. Não se sabe ao certo se Dandara nasceu no continente africano ou já no Brasil, mas consta que a história dela com a luta negra começou bem cedo, quando se refugiou no Quilombo dos Palmares em busca de abrigo.

Existem pessoas que não reconhecem a história de Dandara, nem como um possível fato, nem como uma lenda. Tal apagamento minimiza a participação e a luta das mulheres na história de Palmares. No entanto, há filmes e livros que retratam a imagem dessa rainha negra. Um dos mais famosos e relevantes é *Quilombo*, de 1984, dirigido por Cacá Diegues e baseado nos livros *Ganga-Zumba: a saga dos quilombolas de Palmares*, de

João Felício dos Santos, e Palmares: a guerra dos escravos, de Décio Freitas. O filme apresenta Dandara como esposa de Ganga Zumba e, ainda que controversa, a versão que diz que os dois mantinham um relacionamento foi aceita por pouco se saber de sua verdadeira biografia. Após várias perseguições, em 1694 o Quilombo dos Palmares sofreu uma invasão organizada pelo bandeirante Domingos Jorge Velho. Depois de uma longa batalha, Macaco, a sede do quilombo, foi totalmente destruída e Palmares teve a maioria da sua população dizimada. Em 6 de fevereiro de 1694, Dandara, em meio a uma batalha, encurralada à beira de um abismo, se viu com duas opções: voltar à escravidão ou lançar-se à morte. A guerreira, em um ato de não rendição, se suicidou atirando-se do penhasco. Com sua imagem e sua história sendo levadas em nomes de músicas e cantigas, Dandara dos Palmares se formou em altivez, elevando a dignidade de seu povo à liberdade e nos ensinando que a rendição é inaceitável. (JÚLIA RODRIGUES, 2020, p. 32-36)

ELZA SOARES (1937 ó 2022) ó Cantora

Casou-se na infância, aos 12 anos, teve sete filhos, dos quais quatro morreram, os dois primeiros, de fome. Elza, ainda menina, foi escondida do marido se apresentar no programa de rádio de Ary Barroso. Este dia ficou conhecido como o momento em que apareceu a principal marca de Elza: a do combate. Apesar de ter obtido sucesso de público com essa apresentação, ela se viu obrigada a negar a sua verdadeira vocação até a morte do primeiro marido. Somente após a viuvez, aos 21 anos, ela pôde realmente começar a carreira de cantora. Na época, Elza precisou lidar com o preconceito de querer se apresentar nas casas noturnas, pois era senso comum que somente as mulheres óda vidaõ frequentavam esses estabelecimentos. A pressão sob a qual ela se via dentro de sua própria casa era muito grande: o pai, que era operário, a proibiu veementemente de se apresentar.

A parceria com Lupicínio Rodrigues rendeu a Elza muitos contratos e apresentações, dentro e fora do Brasil. Em 1962, na copa do mundo de futebol realizada no Chile, Elza foi convidada a se apresentar para os jogadores da seleção brasileira. Ainda em 1962, Elza se apaixonou por Mané Garrincha, um dos mais famosos jogadores de futebol da época. Em 1969, eles se mudaram para a Itália, após sofrerem um episódio de repressão por forças da ditadura militar. Em entrevista, Elza afirmou que a casa do casal havia sido metralhada, em função de uma participação da cantora em um show de Geraldo Vandré, que era visado como um artista de esquerda. Elza retornou ao Brasil após dois anos e, em 1986, perdeu o filho Garrinchinha em um acidente de carro. O episódio a fez sair novamente do país e trilhar carreira na Europa e Estados Unidos. De volta ao país, Elza Soares lançou um álbum composto por sambas chamado Trajetória. Em 1999, lançou seu álbum ao vivo, Carioca da gema. Nesse mesmo ano foi eleita a cantora do milênio pela BBC de Londres. Além disso, nos anos 2000, a revista Time Out a considerou õuma mistura de Tina Turner e Celia Cruz. Com tamanho reconhecimento internacional, Elza recebeu sua primeira indicação ao Grammy Latino em 2002, com o álbum *Do cóccix até o pescoço*, disco que mistura samba, funk, rap e tango. [...]

A partir de sua própria trajetória de vida, Elza se tornou símbolo de representatividade, principalmente para as camadas mais infligidas de uma sociedade preconceituosa e violenta como a brasileira. Em sua música õBeneditaõ, canta os infortúnios de uma transexual viciada em crack. Em õA mulher do fim do mundoõ e õMaria das Vila Matildeõ, sua voz denuncia a violência doméstica e impele luta, resistência e força. Em seu álbum lançado em 2019, Planeta fome, a cantora mais uma vez reafirma a força de seu eu

feminino, abordando, ainda, temas como a liberdade sexual e a liberdade religiosa das religiões de matrizes africanas. Uma história de lutas e vitórias, uma voz que não se cala, fala por todos os invisibilizados do mundo ao qual pertence. (JULIANA CAVALLI, 2020, p. 65670)

LÉLIA GONZALEZ (1935 ó 1994) ó Professora

Penúltima dos dezoito filhos de Accacio Serafim d'Almeida, homem negro e ferroviário, e Orcinda Serafim d'Almeida, mulher indígena e doméstica, Lélia Gonzalez nasceu em 1 de fevereiro de 1935 na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. Aos 7 anos, mudou-se com a família para o Rio de Janeiro, pois seu irmão Jayme de Almeida havia sido contratado pelo time de futebol do Flamengo. Lá, teve seu primeiro emprego como babá.

Foi na Faculdade de Filosofia da UEG (atual Universidade Estadual do Rio de Janeiro ó UERJ) que Lélia conheceu o primeiro marido, Luís Carlos Gonzalez. Casaram-se em 1964, mais os dois tiveram de enfrentar o preconceito vindo da família branca de Luís Carlos, que não aceitava o relacionamento inter-racial, opressão que levou o marido a cometer suicídio em 1965. Após a morte dele, Lélia encontrou a sua força, como mulher negra, no Candomblé e na Psicanálise. Lélia casou-se novamente, em 1969, com Vicente Marota, mas optou por manter õGonzalezö como sobrenome para homenagear o falecido companheiro, que contribuiu muito para sua procura pela identidade e tomada de consciência racial. Antes da licenciatura em Filosofia, graduou-se também em História e Geografia. Na mesma universidade, concluiu o mestrado em Comunicação Social e o doutorado em Antropologia Política. Mas, já no final da segunda graduação, começou a lecionar para a rede pública de ensino, onde trabalhou durante trinta anos. Também foi professora no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IFCS ó UFRJ). Seu último cargo acadêmico foi como diretora do Departamento de Sociologia e Política da Pontifício Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC ó Rio).

Autora de obras como Lugar de negro (1982) e A mulher negra na sociedade brasileira (1982), Lélia foi uma das responsáveis por introduzir o debate sobre o racismo nas universidades brasileiras. Lélia foi uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado (MNU), oficializado em 1978 com a leitura de um manifesto em frente ao Teatro Municipal de São Paulo. Também atuou em diversas outras instituições, como no Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN) e no Nzinga ó Coletivo de Mulheres Negras (Rio de Janeiro). Em 1982, candidatou-se a deputada federal pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Elegeu-se suplente e militou pelo partido até 1986. De 1985 a 1989, participou do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, vinculado ao Ministério da Justiça. Em 1986, filiou-se ao Partido Democrático Trabalhista (PDT) e se candidatou a deputada estadual pelo Rio de Janeiro, conquistando a suplência. (ENILSE ESPERANÇA, 2020, p. 206-210)

MARIELLE FRANCO (1979 ó 2018) ó Socióloga

Marielle Francisco da Silva nasceu em 27 de julho de 1979, na cidade do Rio de Janeiro. Foi uma socióloga e política brasileira, moradora da Favela da Maré, filha de Marinete Francisco e Antônio da Silva Neto, irmã de Anielle Franco e mãe de sua única filha, Luyara Franco, a quem teve ainda na adolescência, aos 19 anos, do seu primeiro

namorado. Mulher, preta, bissexual, ativista. Marielle era companheira da arquiteta Mônica Benício, com que se relacionava desde 2004.

Aos 11 anos de idade, Marielle começou a trabalhar ao lado dos pais como camelô, juntando dinheiro para ajudar a pagar os estudos. Quando completou 18 anos, deixou a função de vendedora ambulante e passou a trabalhar como educadora infantil em uma creche, onde ficou por dois anos. Começou a militar pelos direitos humanos por suas vivências enquanto mulher negra, moradora de comunidade, vítima do racismo diário de nossa sociedade. [...]

Sua vida política teve início da campanha de Marcelo Freixo, então candidato a deputado estadual pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), no Rio de Janeiro, em que Marielle fez parte da equipe formada na comunidade da Maré. Em 2016, foi a vez de Marielle eleger-se vereadora pelo PSOL, com a marca de quinta vereadora mais votada da cidade do Rio de Janeiro, com 46.502 votos. Ainda em 2016, foi também presidente da Comissão da Mulher da Câmara. Marielle Franco foi uma das maiores ativistas, defensoras dos direitos humanos e das causas LGBTQI que nosso país já teve. Formou-se em Sociologia pela PUC ó Rio e fez mestrado em Administração Pública pela Universidade Federal Fluminense (UFF). O título de sua dissertação foi: õUPP: a redução da favela a três letrasö. [...] Marielle lutava para que sua fala fosse respeitada na Câmara dos Vereadores. Auxiliou e apoiou muitas campanhas contra o racismo, o machismo, a homofobia e a xenofobia. Denunciou vários casos de abuso de autoridade por parte de policiais e as arbitrariedades constantes contra os moradores de favelas e comunidades. Criticava a Intervenção Federal no Rio de Janeiro.

Em quatorze meses de mandato, a vereadora apresentou treze projetos de lei. Saúde da mulher foi uma das pautas mais defendidas por ela. [...] Em setembro de 2017, Marielle conseguiu aprovar um projeto de lei para a construção de novas casas de parto e centros de parto normais atrelados a hospitais para atender mulheres grávidas e no período pós-parto. A vereadora estava também na busca por leis e aprovação de projetos para valorizar o funk carioca como movimento cultural. [...] E por representar as minorias com verdade e bravura, sua vida política e pessoal foi brutalmente interrompida com um assassinato encomendado. O dia 14 de março de 2018 já ficou marcado na história deste país como o dia em que Marielle Franco foi executada a tiros; assassinada e calada. A vereadora era relatora da comissão da Câmara dos Vereadores que fiscalizava a atuação da Intervenção Federal nas favelas. Na semana em que foi executada, ela denunciou casos de abuso de violência policial no bairro de Acari. Marielle se tornou um ícone na luta por representatividade e igualdade para mulheres, negros, lésbicas, transexuais, homossexuais e bissexuais. (FLÁVIA SOUZA, 2020, p. 212-2019)

SUELI CARNEIRO (1950) ó Filósofa

Entre a Lapa, Vila Bonilha e Pirituba, na Zona Norte de São Paulo, foi criada a Sueli, menina, nascida em 1950, fruto da relação de uma costureira com um ferroviário. A mãe Eva, com o primeiro grau de escolaridade. O pai, José Horário, semianalfabeto. Para a época, década de 1970, dificilmente passaria pelo imaginário de seus pais, vizinhos e parentes da Zona Norte ver a irmã mais velha de uma família de sete filhos, em sua trajetória humilde, ingressar em um curso de graduação da USP. Paradoxalmente ao triunfo de Sueli, que construiu uma carreira sólida na área, não há como negar a infelicidade de, após 82 anos

da abolição da escravatura, ela ser a única pessoa negra no curso de Filosofia numa das maiores universidades públicas do país.

Envolvida com as agendas das mulheres negras e com a afirmação de suas identidades, Sueli Carneiro fundou em 1988 o Geledés o Instituto da Mulher Negra. O momento era oportuno, pois foi nesse mesmo ano que a promulgação da atual versão da Constituição Federal do Brasil. A recém criada organização da sociedade civil se alinhava às pautas dos direitos humanos não apenas em relação ao seu ano de fundação, mas também pelas áreas prioritárias de ações política e social. O Geledés nasceu com o foco de trabalhar as questões raciais, de gênero, as implicações desses temas com os direitos humanos, a educação, a saúde, a comunicação, o mercado de trabalho, a pesquisa acadêmica e as políticas públicas.

A filósofa, que começou a ter contato com grupos de movimento negro ao entrar na universidade, transforma, diariamente, sua indignação em enfrentamento ao racismo e ao machismo. A luta e, sobretudo, a paixão pela causa foram traduzidas em palavras em suas diversas obras, como *Escritos de uma vida* (2018), *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil* (2011), *A cor do preconceito* (2006) e *A mulher negra brasileira na década da mulher* (1985). Em 2017 ganhou o prêmio Itaú Cultural, como uma das dez pessoas ou coletivos que atuaram significativamente na vida cultural e social do país. Foi homenageada em 2018 pelo Prêmio Trip Transformadores, que revela brasileiros que trabalham para recriar a noção de desenvolvimento humano. Também recebeu o Prêmio Benedito Galvão (2014), o Prêmio Direitos Humanos da República Francesa, o Prêmio Bertha Lutz (2003), o Prêmio de Direitos Humanos Franz de Castro Holzwarth (Menção Honrosa), dentre outros. Em 2010, ela aderiu ao propósito das cotas raciais nas universidades brasileiras e defendeu sua constitucionalidade em audiência pública do Supremo Tribunal Federal. A sua participação foi fundamental no processo de defesa da medida. (BRUNA SILVEIRA, 2020, p. 226-232)

REFERÊNCIA

COLETIVO NARRATIVAS NEGRAS. *Narrativas negras: Biografia ilustradas de mulheres pretas brasileiras*. Curitiba: Voo, 2020.