



Centro Federal em Educação Tecnológica de Minas Gerais
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica

Michelle Meneghin Nascimento

**GRÊMIO ESTUDANTIL DO CEFET-MG: UM ESTUDO SOBRE
O PROTAGONISMO JUVENIL E A PROMOÇÃO DA IGUALDADE
DE GÊNERO E RAÇA.**

**Belo Horizonte
2018**

Michelle Meneghin Nascimento

**GRÊMIO ESTUDANTIL DO CEFET-MG: UM ESTUDO SOBRE
O PROTAGONISMO JUVENIL E A PROMOÇÃO DA IGUALDADE
DE GÊNERO E RAÇA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Linha de Pesquisa II: Processos Formativos em Educação Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dr^a. Silvani dos Santos Valentim.

**Belo Horizonte
2018**

N244g Nascimento, Michelle Meneghin
Grêmio estudantil do CEFET-MG: um estudo sobre o protagonismo juvenil e a promoção da igualdade de gênero e raça. / Michelle Meneghin Nascimento. -- Belo Horizonte, 2018.
126 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, 2018.

Orientadora: Profa. Dra. Silvani dos Santos Valentim

Bibliografia

1. Associações Estudantis. 2. Relações de Gênero. 3. Relações Raciais. I. Valentim, Silvani dos Santos. II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título

CDD 371.83



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - PPGET
Portaria MEC nº. 1.077, de 31/08/2012, republicada no DOU em 13/09/2012

Michelle Meneghin Nascimento

“ Grêmio Estudantil do CEFET-MG: Um estudo sobre o Protagonismo Juvenil e a Promoção da Igualdade de Gênero e Raça.”

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 26 de junho de 2018, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:


Prof.ª Dr.ª Silvani dos Santos Valentim - Orientadora
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais


Prof.ª Dr.ª Juliana Batista dos Reis
Universidade Federal de Minas Gerais


Prof.ª Dr.ª Cintia Maria Teixeira
UNI/BH

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por essa conquista, por me possibilitar transpor as barreiras com que me deparei ao longo da minha caminhada e por me dar forças para seguir em frente.

À minha orientadora, Professora Silvani, por permitir a realização deste sonho. Registro aqui minha admiração, meu respeito e toda minha gratidão.

À minha mãe e ao meu pai, por serem meu maior exemplo de vida, por acreditarem em mim e apoiar-me em tudo e ao meu irmão, por todo carinho.

À tia Dora por ser um exemplo de mulher guerreira e determinada.

Ao Rafael por ter sido presente em todos os momentos com amor e incentivo.

Aos amigos incríveis que o mestrado me proporcionou conhecer, Wagner e Suelem e ao José Maria, meu amigo de todas as horas, agradeço por toda proteção e lealdade.

Agradeço aos amigos de longe e de perto, aqueles que conseguiram, e aos que não conseguiram entender minhas ausências e distâncias, de todo modo, todos eles me ensinaram a força da amizade.

Agradeço especialmente aos adolescentes que aceitaram dividir comigo suas histórias, por tudo que me trouxeram como reflexão.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG, Maria Rita, Maria Adélia, Sabina e Irlen, pelos exemplos de conhecimento e dedicação à educação.

A Professora Juliana Batista dos Reis e a Cíntia Maria Teixeira por aceitarem o convite para compor a banca de defesa dessa dissertação.

Agradeço por fim, a toda equipe do CESAM- BH que propiciou o tempo necessário para que eu pudesse dedicar-me ao mestrado.

A todos vocês, o meu muito obrigada.

“Desistir... eu já pensei seriamente nisso, mas nunca me levei realmente a sério; é que tem mais chão nos meus olhos do que o cansaço nas minhas pernas, mais esperança nos meus passos, do que tristeza nos meus ombros, mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça.”

Cora Coralina.

RESUMO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa que propôs compreender e analisar o protagonismo juvenil a partir das experiências e atividades realizadas pelos estudantes do Grêmio estudantil Arnaldo Cardoso Rocha do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais CEFET- MG, campus I e II. Em especial a gestão Ousar Lutar, ano 2016/2017. Como objetivos da pesquisa buscou-se também compreender as ações desse coletivo relacionadas às temáticas de gênero e raça e os significados atribuídos pelos jovens a essa participação no Grêmio para a sua formação subjetiva e social. Por ser este um tema pouco explorado nos meios acadêmicos, espera-se, dar visibilidade ao Grêmio estudantil do CEFET-MG, além de ser um interessante campo de análise para as pesquisas em Educação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada por meio do estudo de caso. Os procedimentos metodológicos utilizados foram a pesquisa de campo, com observação das reuniões e eventos promovidos pelo Grêmio estudantil, a análise de documentos e dos registros feitos pelo Grêmio estudantil em suas páginas nas redes sociais, e a entrevista semiestruturada com seis alunos(as) que estavam diretamente responsáveis por fomentar os debates e as ações relacionados as temáticas de gênero e raça dentro do Grêmio estudantil e do CEFET-MG. A pesquisa indicou que o tema da diversidade étnico racial e de gênero são apresentados por estes(as) jovens como um campo de diálogo necessário contra as injustiças e desigualdades sociais que atravessam o cotidiano escolar, tais como, o machismo, o racismo, as relações sexistas e misóginas. A pesquisa ampliou importantes questões sobre a participação juvenil em ambientes de representação estudantil e revelou a dimensão política, social e ética das discussões realizadas por jovens dentro de um espaço educacional. Destacando que os espaços coletivos, tais como o Grêmio, propiciam o exercício do protagonismo juvenil a partir da autonomia desses(as) jovens ao proporem discussões relacionadas as suas vivências pessoais e diárias na educação. Ao mesmo tempo, essas experiências extracurriculares no ambiente de educação podem favorecer para o desenvolvimento da autonomia, formação humana e crescimento individual dos(as) jovens.

Palavras-chave: Juventudes; Protagonismo; Grêmio estudantil; Gênero e Raça.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a research that includes the concept and the youthful protagonism with the activities and the activities by the students of the Arnaldo Cardoso Rocha student of the Federal Center of Technological Education of Minas Gerais of CEFET-MG, campus I and II. In particular a manager Dare to Fight, year 2016/2017. The objectives of the research are those that can be considered as having a participation in the genre. Because this subject is explored in academic circles, it is hoped to give visibility to the CEFET-MG Student Group, in addition to being an interesting field of analysis for research in Education. This is a qualitative research, carried out through the study of the case. The methods used were a field research, with the observation of the sessions and events promoted by the Student Group, an analysis of documents and records made by the student Grêmio in their social networks, and the interviews with the educational matrix that were responsible By debates and related actions as themes of gender and race within the student body and CEFET-MG. Research has indicated that the theme of ethnic and racial diversity is presented by these young people as a necessary field of dialogue against the social injustices and inequalities that go through the everyday school life, such as machismo, racism, relationships sexist and misogynist. One research has broadened the questions about youth participation in student study environments and a political, social and ethical dimension of youth discussions within an educational space. Emphasizing that the collective spaces, such as the Grêmio, allow the exercise of youthful protagonism from the independence of such initiatives. At the same time, extracurricular experiences in the education environment can favor the development of young people's autonomy, training and growth.

Keywords: Youth; Protagonism; Student body; Gender and Race.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Modalidades de acesso ao processo seletivo do ensino médio do CEFET-MG.....	23
QUADRO 2-Síntese das propostas de gênero no âmbito da educação.....	55
QUADRO 3 - Eventos de Promoção da Igualdade de Gênero e raça promovidos pelo Grêmio estudantil Arnaldo Cardoso Rocha, gestão Ousar Lutar.....	66
QUADRO 4 - Amostra de entrevistados do Grêmio estudantil.....	71

LISTA DE SIGLAS

AJS - Articulação da Juventude Salesiana.

AMES- BH - Associação Metropolitana dos Estudantes Secundaristas.

CEFET- MG: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

CGRID Coordenadoria de Gênero, Relações Étnico-raciais, Inclusão e Diversidades.

CREAS- Centro de Referência Especializado da Assistência Social.

DCE- Diretório Central dos Estudantes.

EAA- Escola de Aprendizes Artífices.

ENCCEJA- Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos.

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio.

FENET- Federação Nacional dos Estudantes do Ensino Técnico.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

LGBTQI- Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, transgêneros, queers e intersexuais.

MOCS- Modelos de Comitês Simulados.

OEA- Organização dos Estados Americanos.

ONU- Organização das Nações Unidas.

PCB - Partido Comunista Brasileiro.

PCN'S- Parâmetros Curriculares Nacionais.

PEC- Proposta de Emenda Constitucional.

SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

UMES- União Municipal dos Estudantes Secundaristas.

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Apresentação e justificativa do problema	14
1.2 Percurso metodológico da pesquisa.	17
1.3 A trajetória do grêmio estudantil	19
1.4 O Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.	20
1.5 Estrutura da dissertação.....	24
2. QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS SOBRE A FORMAÇÃO DA JUVENTUDE. .	25
2.1 Grêmio estudantil e protagonismo juvenil.....	29
2.2 As questões de raça e racismo e o diálogo com a juventude.....	35
2.3 Juventudes negras nos espaços de educação.....	38
3. PERSPECTIVA DE GÊNERO	45
3.1 Discussão de gênero no âmbito da educação.....	51
3.2 A interseccionalidade de gênero, raça e sexualidade.....	57
4. A PESQUISA COM OS JOVENS DO GRÊMIO ESTUDANTIL	63
4.1 As expressões do protagonismo juvenil.	65
4.2 As entrevistas	70
4.3 Os sujeitos da pesquisa	71
4.4 Os significados atribuídos pelos jovens quanto ao grêmio.....	74
4.5 O posicionamento dos jovens sobre as vivências de gênero.....	84
4.6 As vivências étnico-raciais.....	92
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS.....	103
APÊNDICES	113

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa que propôs compreender o protagonismo juvenil a partir das experiências do Grêmio Estudantil Arnaldo Cardoso Rocha do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET- MG). Buscou-se compreender as ações desse coletivo relacionadas às temáticas de gênero e raça, e a influência dessas discussões na formação subjetiva e social desses jovens.

O Grêmio Livre Estudantil Arnaldo Cardoso Rocha é o Grêmio geral do CEFET-MG, que reúne representantes do Campus I e II Belo Horizonte. É composto por alunos eleitos anualmente por voto direto, divididos por comissões e diretorias para representar os interesses dos alunos. O Grêmio Estudantil foi fundado em 03/05/1988 e desde então tem conseguido eleger, anualmente, representantes por voto direto conforme prevê o regimento interno.

No Brasil, a Lei Federal de nº 7.398, de novembro de 1985, dispõe sobre a organização de entidades estudantis do Ensino Fundamental e Médio e assegura aos estudantes o direito de se organizar em Grêmios. Dentre outras coisas, a Lei garante aos estudantes do ensino médio a organização de Grêmios Estudantis como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas, com finalidades educacionais, culturais, cívicas, desportivas e sociais (BRASIL, 1985).

A proposta do Grêmio Estudantil é construir um espaço de interlocução e debate para contribuir e proporcionar o envolvimento dos alunos, ajudando-os a pensar sobre a escola em seu conjunto, criando o senso de pertencimento, o compromisso com alguns valores e princípios, bem como, a reflexão e posicionamento frente aos problemas que emergem dessa relação.

Esses jovens, ao participarem do Grêmio, objetivam defender os interesses dos alunos e promover o desenvolvimento político, cultural, artístico, desportivo e social, possibilitando vivências que contribuem na construção de um espaço de autonomia e de valorização das subjetividades.

A relevância desta pesquisa insere-se na proposta das discussões sobre a juventude com a interseccionalidade das relações de gênero e raça. Uma vez que a juventude contemporânea por meio de novas formas de relação social e acesso as

informações tem vivenciado um momento no qual as discussões de gênero e raça adentram um campo político e ético, essas discussões dimensionam o fato das inúmeras injustiças sociais interagindo ao mesmo tempo nos sujeitos, abrindo o campo de estudo para a interseccionalidade para as múltiplas formas de injustiças. A perspectiva da interseccionalidade de gênero e raça permitem a problematizar as relações vivenciadas pela juventude no cotidiano da educação.

Ao perceber as ações que o Grêmio desenvolvia no CEFET-MG buscou-se conhecer o grupo e a forma como se organizavam e se articulavam para discutir as temáticas de gênero e raça. Associado a isto, foi observada a motivação desses jovens ao estabelecerem, a partir das suas experiências dentro do Grêmio Estudantil, a interseccionalidade das condições juvenis/estudantis, às vivências e a construção de identidades raciais e de gênero. Chamava à atenção perceber o interesse deste grupo de jovens pelo debate destas temáticas.

A escolha por pesquisar o Grêmio estudantil surgiu em 2015 quando iniciei os estudos da disciplina isolada no mestrado em educação. Observava-se a participação do Grêmio nos eventos que ocorriam dentro do CEFET-MG, dentre eles, palestras, seminários, rodas de conversa, debates e discussões sobre diversas temáticas, dentre essas temáticas algumas relacionados a gênero e raça. Percebia-se o quanto este grupo era atuante e exercia uma influência entre os alunos da instituição, uma vez que, onde eles estavam, sempre haviam um grande público participando das discussões. Notava-se o comprometimento e o interesse dos jovens que participavam do Grêmio em apresentar o posicionamento do grupo a respeito das referidas temáticas de gênero e raça e a relação das mesmas às vivências juvenis nos ambientes de educação.

Após aprovação no processo do mestrado, busquei informações sobre o Grêmio estudantil na Secretaria de Políticas Estudantis do CEFET- MG, neste contato, houve o relato de uma representante dessa secretaria de que nos últimos anos percebeu-se um aumento significativo nas discussões sobre gênero e raça dentro do CEFET- MG. Nestes debates têm havido a participação dos alunos do grêmio que vem construindo um espaço de interlocução entre alunos e a direção em prol da conscientização e politização do debate de gênero e raça promovendo várias ações. Consideram-se que essas ações têm proporcionado uma conscientização e feito com que alunos do CEFET- MG procurem o grêmio para fazerem denúncias

sobre algum tipo de violências de gênero ou de raça que estejam ocorrendo dentro do CEFET-MG.

A partir deste contato com a secretaria de políticas estudantis passei a observar e a buscar informações sobre o Grêmio e pude constatar que em sua organização existem diretorias específicas, responsáveis por coordenar ações de combate às opressões e diretorias de mulheres.

É importante mencionar que o estudo sobre o Grêmio estudantil e sobre a juventude que dele participam tem profunda relação com as minhas experiências relacionadas a juventude nos campos profissionais e também no campo da psicologia.

Na adolescência participava dos movimentos da Articulação da Juventude Salesiana (AJS)¹. Este grupo tinha como objetivo articular e fomentar a participação de outros grupos de jovens, respeitando seus objetivos e finalidades, eram grupos de capoeira, de crisma, de *hip hop* e dança, entre outros. Para todos estes grupos a AJS tinha a proposta de apoiar e fomentar a participação da juventude por meio do protagonismo. Estar próxima a estes grupos possibilitavam conhecer diferentes modos de organização juvenil e objetivos para a participação coletiva. Logo após este período como articuladora da AJS e já tendo iniciado a graduação no curso de psicologia fui convidada a participar de um processo de seleção para educadora popular, este cargo fazia parte do quadro de funcionários de uma obra social administrada pelos Salesianos na cidade de Barbacena. Como educadora popular desenvolvia oficinas para grupos de adolescentes com temáticas sobre drogas, sexualidade, afetividade, violências, entre tantos outros temas. Era uma obra social em uma região na periferia da cidade, observava-se que os jovens atendidos eram, majoritariamente, jovens negros e com trajetórias sociais de exclusão e marginalização.

Este fato não passava despercebido pelos gestores da unidade, inclusive, dentro da proposta institucional dos Salesianos no Brasil a discussão étnico-racial é tratada como uma política educacional. Por esta razão, os funcionários e colaboradores das unidades Salesianas tem como diretrizes pedagógicas a formação para a educação étnico-racial. O estudo do tema despertou nesta

¹AJS é uma rede de apoio mútuo de articulação entre os variados grupos de jovens que se identificam com a Espiritualidade juvenil Salesiana. O movimento é uma proposta educativa dos jovens para os jovens.

pesquisadora o interesse pelo conhecimento de uma realidade social silenciada que envolvem o racismo e as discriminações.

Após concluir a formação em psicologia tive a oportunidade de trabalhar com a juventude em outros contextos. Fui psicóloga na política de assistência social no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS). Neste equipamento realizava atendimentos a adolescentes que haviam cometido atos-infracionais e estavam em conflito com a Lei, tratava-se de uma realidade desafiadora e muito diferente da anterior.

No ano de 2012, mudei-me para a cidade de Belo Horizonte, e passei a trabalhar com outro público jovem, os adolescentes aprendizes. Jovens que são inseridos no mercado de trabalho para exercer atividades administrativas em empresas do segmento público e privado. As contratações desses jovens ocorrem para o cumprimento de cotas estabelecidas pela Lei da aprendizagem, Lei 10.097/2000 que determina que empresas de médio e grande porte devem contratar jovens na forma de aprendizes. São jovens que em sua maioria buscam por meio do trabalho a autonomia financeira a “oportunidade de uma vida melhor”. Essa trajetória profissional levou-me a uma aproximação e ao interesse pelas questões da juventude, suscitando questionamentos quanto ao seu modo de vida, a formação de sua identidade e do seu modo de expressão.

As experiências de trabalho sempre com o público jovem neste período de 12 anos me desafiaram na compreensão das desigualdades raciais e gênero, e suas implicações no campo social e subjetivo. No entanto, muitos questionamentos só puderam encontrar sentido e serem legitimados quando iniciei os estudos na disciplina isolada de “Relações de Gênero, Culturas e Diversidades: interfaces com a Educação” através do programa de mestrado em educação CEFET-MG no primeiro semestre de 2015. Nesta época o acesso as discussões teóricas trouxeram-me indagações sobre a minha prática profissional em contato com os jovens e despertou-me o interesse pelo estudo aprofundado das temáticas de gênero e raça.

Foi possível compreender como a construção social e os movimentos culturais nos fazem reproduzir padrões historicamente construídos, pautados em estereótipos e preconceitos. Este estudo teórico evidenciou o meu lugar de mulher na sociedade, especialmente por ser uma mulher branca que não vivenciou as mazelas de uma sociedade racista, dentro de um quadro de inclusão e exclusão,

sou privilegiada pela cor, no entanto, percebo o quanto o debate sobre as temáticas de gênero e raça precisa ser encarado como um campo de discussão ética e política, no qual, o racismo é um problema da nossa sociedade, não de um grupo específico. Também se apresentam as violações de direitos que as mulheres sofrem, neste caso me incluo, por vivenciar as relações de gênero que se constroem numa sociedade patriarcal e machista.

Estas questões despertaram o interesse por conhecer os caminhos possíveis para as discussões do gênero e de raça no âmbito da educação e de forma específica nas ações promovidas pelo Grêmio Estudantil Arnaldo Cardoso Rocha que serão apresentadas neste estudo como um exemplo de espaço coletivo significativo para ações da juventude e para a promoção da igualdade de gênero e raça.

Estiveram presentes ao longo do processo de desenvolvimento desta pesquisa indagações acerca da juventude, do modo de relacionar-se em sociedade, sobre as culturas juvenis e as práticas e experiências vivenciadas. Também, questionamentos acerca dos problemas causados pelo racismo e preconceito e o quanto interferem na formação subjetiva dos jovens.

1.1 Apresentação e justificativa do problema

A participação dos jovens nos espaços de educação, especialmente no dentro de coletivos como o Grêmio, torna-se um estudo relevante à medida que se observa que a existência de grêmios em escolas públicas não ocorre com a prevalência esperada, mesmo que o exercício da participação estudantil no cotidiano da educação esteja previsto pela Lei Federal de nº 7.398 de 1985 que garante aos Grêmios estudantis constituírem como organizações civis com regulamentações legais próprias. Sendo o espaço de participação da juventude na vida escolar. A Lei ampara e possibilita o exercício e da participação democrática dentro dos espaços educativos (BRASIL, 1985). A criação de grêmios em escolas públicas também foi apoiada no âmbito estadual através da promulgação da Lei de nº 12.084 no ano de 1996 que reafirma o processo de autonomia das organizações estudantis. A Lei discute sobre o papel do grêmio como representante dos interesses e reivindicações dos alunos dentro das escolas, cabendo aos estudantes, a criação, estruturação

normativa e organização da entidade, vedando a interferência externa e garantindo local para realização de reuniões, livre circulação e expressão dos dirigentes estudantis, bem como, espaço na unidade escolar para divulgação das atividades e promoções do grêmio (BRASIL,1996).

As referidas leis viabilizam a criação de grêmios e estimulam a cultura da participação dos jovens nos espaços de educação, considerando a interlocução entre alunos e instituição escolar para o melhor planejamento e organização das atividades esportivas, culturais e de lazer, estimulando ações coletivas. Para Placco (2006) a cultura de grêmios nas escolas possibilita mudanças culturais no estabelecimento da política educacional no qual os estudantes do ensino médio podem falar sobre suas necessidades para a comunidade escolar. No entanto, não se observa nos levantamentos escolares um número significativo desses espaços de socialização juvenil ou de algum movimento extracurricular fomentados por grupos juvenis.

Nas considerações de Carrano (2000, p.282);

No momento em que não há impedimentos formais para a organização, pelo contrário, existe legislação específica que garante o direito à organização estudantil, vive-se um quadro de desmobilização e desinteresse diante desse tipo de participação política. Esse é um problema que precisa ser aprofundado, pois existe uma crise real de representação das entidades estudantis, que cobra a dedicação de investigações do campo educacional.

Juarez Dayrell (2007) chama à atenção sobre o papel da escola neste processo de “fazer” a juventude e no quanto a escola considera os conflitos vivenciados pelo jovem ao se constituírem como aluno/a no cotidiano escolar, para ele, geralmente a escola não leva em conta a sua condição juvenil e não há um estímulo à participação. Para este autor, é preciso definir o que é ser jovem, a medida em que se abre caminhos para compreender os motivos que os levam a envolver-se em determinadas questões mais do que outras, e abre debate para as diferentes formas de se fazer jovem em sociedade. Deste modo, abrir possibilidades para o envolvimento do jovem predispõem conhecer esses jovens e seus interesses. Fernandes (2001) destaca a importância da participação dos jovens visando promover o desenvolvimento intelectual, social e político e valorizar a participação do aluno considerando-o como parte do processo educacional. Por isso, essa participação em organizações juvenis significa dar condições para o fortalecimento

do indivíduo por meio de uma socialização satisfatória onde o indivíduo seja capaz de tomar decisões e construir seus próprios projetos (ABRAMO, 2004).

Assim, conhecer o Grêmio Estudantil do CEFET-MG despertou o interesse por compreender a relação estabelecida entre o campo do protagonismo juvenil e dos posicionamentos e ações do referido Grêmio com as temáticas de gênero e raça. Apresentando-se como um interessante campo de descobertas e de reconhecimento do papel dessa juventude no campo educacional.

No percurso desta pesquisa realizou-se um levantamento de produções acadêmicas realizadas nos últimos sete anos. Foram pesquisados nos bancos da CAPES, ANPED, Biblioteca Digital de teses e dissertações- IBICT, Banco de teses e dissertações da UFMG, Biblioteca Digital do CEFET-MG e no Google Acadêmico, sobre estudos sobre as atividades realizadas pelos jovens dentro dos espaços de educação, especialmente, sobre atividades desenvolvidas por grêmios estudantis e atividades desenvolvidas por jovens que discutissem as relações étnico raciais e de gênero. Para isso, a noção de participação juvenil em grêmio estudantil foi articulada à discussão das temáticas de gênero e raça, quando estas são promovidas, ou com a participação de jovens enquanto categoria relacional. Os levantamentos apontaram um quantitativo de 60 pesquisas que envolviam o estudo sobre a juventude, 8 pesquisas tinham correlação com o grêmio estudantil e apenas 4 com as temáticas de gênero, raça e juventude.

Outro aspecto fundamental neste estudo são as temáticas de gênero e raça apresentadas nos estudos acadêmicos, quando essas temáticas estão apresentadas como fundamentais para problematização e compreensão de desigualdades que estão para além das explicações de base estrutural, como classe social. Destacando a importância dessas discussões de gênero e raça nos espaços sociais, nos currículos educacionais, no âmbito político, dentre outros. Mas, nos levantamentos e revisão bibliográfica realizadas não se encontrou estudos que evidenciassem a participação dos jovens nas ações de promoção da igualdade étnico racial e de gênero. Tal cenário trouxeram alguns questionamentos: Existem jovens preocupados com a discussão dessas temáticas? Quais seriam a motivação dos jovens para discutirem as implicações de gênero e de raça no contexto social? O grêmio estudantil é um lugar privilegiado para o debate das relações de gênero e raça nos espaços de educação?

A invisibilidade da juventude nas estratégias de enfrentamento do racismo e discriminação de gênero é um grande paradoxo, pois, apesar de ações, lutas e debates, as ações promovidas pela juventude, estas na maior parte do tempo são desconsideradas, ignoradas ou mistificadas como uma questão transitória que condiz inclusive com a fase do desenvolvimento de vida. Contudo, é notório que quando os jovens se reúnem em grupo eles estão em busca de novos sentidos e abertos a novas experiências. Podem falar das expectativas sobre a vida, do modo como as veem, da construção das próprias teorias. Martins (2010) afirma que por meio do grêmio os jovens externam suas opiniões e ao defender seu ponto de vista isto contribui para sua formação educacional e enquanto indivíduo.

O objetivo deste estudo diante das questões apresentadas consiste em compreender as ações e debates do Grêmio Estudantil Arnaldo Cardoso Rocha do CEFET- MG relacionadas as temáticas de gênero e raça e a influência dessas discussões na formação subjetiva e social desses jovens. Para atingir determinados objetivos foi necessário compreender os significados atribuídos pelos jovens ao participarem do grêmio estudantil e identificar se a participação nos espaços do grêmio contribui para o protagonismo juvenil e para a formação das identidades raciais e de gênero.

Assim, a busca pela compreensão sobre a participação do jovem na escola, a partir desse coletivo estudantil, dimensiona aspectos relacionadas ao processo de formação humana. Uma formação que amplia a discussão da teoria, do estrutural, e se estabelece na dimensão da construção de um ambiente estudantil que educa para a cidadania.

1.2 Percorso metodológico da pesquisa.

Para este estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa, ao propor trabalhar com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes atribuídos pelos indivíduos pesquisados no seu campo social. Baseado nas considerações de Minayo (2010) pela busca da compreensão da organização de grupos, das instituições e seus membros dentro de um contexto histórico e sociais.

Minayo (2010, p. 12) destaca a importância do contexto histórico e social para na pesquisa qualitativa, afirma que:

O objeto de estudo das ciências sociais é histórico. Isto significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras. Por sua vez, todas as pessoas que vivenciam a mesma época histórica têm alguns traços comuns, dado o fato de que vivemos num mundo marcado pelo influxo das comunicações. Igualmente, as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo.

Nesta perspectiva a compreensão da organização do grêmio estudantil é uma interface entre o momento histórico vivenciado por este grupo de jovens e o quanto esse momento histórico interfere na subjetividade e na sua formação humana e social. Deste modo, a pesquisa qualitativa, possibilita ao pesquisador ter acesso a informação através da observação dos fatos e acontecimentos com uma análise criteriosa dos sujeitos da pesquisa. Nas considerações de Oliveira (2007) para a pesquisa qualitativa, o que está sendo dito, e o não dito são aspectos fundamentais na compreensão dos fatos. É importante que haja por parte do pesquisador o interesse fiel e atento dos significados atribuídos pelos sujeitos da pesquisa.

Nesse sentido, utilizou-se da metodologia do estudo de caso como um instrumento que admite exploração, descrição e interpretação de fatos e fenômenos da realidade empírica, possibilitando a observação direta dos elementos a priori definidos (YIN, 2005). Realizou-se um levantamento bibliográfico, documental e de campo, visando conhecer a realidade e a rotina dos jovens que participavam do grêmio estudantil. Buscou-se verificar na página oficial do facebook suas publicações e atividades, deste modo, a rede social, tornou-se um instrumento de coleta de dados. Segundo Alves Mazzotti (1998, p.169) “ na pesquisa qualitativa considera-se documento qualquer registro escrito que possa trazer informações para o pesquisador”.

A pesquisa de campo ocorreu durante 1 ano, entre outubro de 2016 e setembro de 2017, considerando o calendário escolar e as férias somou-se um período de 8 meses. Foram utilizados os recursos da observação participante e da entrevista semiestruturada. A observação participante ocorreu através do contato direto com o objeto de estudo, de modo a obter informações sobre a realidade e dos fenômenos não verbalizados pelos atores sociais em seus contextos, e embora não

haja intervenção direta, considera-se a presença do pesquisador como um instrumento que modifica os dados da pesquisa (MINAYO, 2001). Para esta mesma autora “a importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade” (MINAYO, 2001, p. 60).

As entrevistas foram realizadas com 6 jovens que tinham participação efetiva nas atividades do Grêmio, 4 jovens ocupavam cargos e diretorias e os(as) outros(as) 2 eram participantes das atividades do grêmio. Foram utilizados a técnica de entrevista semiestruturada, que “permite a obtenção de dados subjetivos, porque se encontra relacionada à vivência das pessoas, suas crenças, valores, atitudes, condições sociais e ações” (MINAYO, 2001, p. 121). A entrevista semiestruturada segue um roteiro para orientação que permite realizar durante o processo algumas adaptações e questionamentos a fim de elucidar uma informação relevante (LÜDKE; ANDRÉ, 2005, apud, Gil, 2008, p. 40).

Durante a entrevista é necessário estabelecer uma relação de cumplicidade que permita ao sujeito expor suas considerações sobre o que é posto de modo livre e consciente. Devem ser observados todos os comportamentos e gestos que possam refletir a opinião, uma vez que:

Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado. É preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-lo com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, apud, GIL, 2008, p.36)

Essa forma de análise irá constituir uma ação importante na pesquisa, seja complementando informações obtidas pelas outras técnicas a serem utilizadas, seja desvelando aspectos novos do problema.

1.3 A Trajetória do Grêmio Estudantil

O Grêmio livre Estudantil Arnaldo Cardoso Rocha, é o grêmio geral do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, campus I e II de Belo Horizonte, recebeu este nome em homenagem a Arnaldo Cardoso Rocha, aluno do CEFET-mg, militante do Partido Comunista Brasileiro (PCB). Este jovem morreu alvejado no

período da ditadura nos anos de 1973. Foi considerado como um exemplo e inspiração por ser um jovem dedicado aos movimentos e lutas estudantis.

O Grêmio estudantil foi fundado em 03/05/1988 e tem sido eleito anualmente, representantes por voto direto conforme prevê o regimento. É representado por 14 alunos que compõem as diretorias do grêmio conforme o seu regimento (em anexo), e por todos os demais jovens que interessar-se em participar das reuniões e discussões pois a participação é aberta a todos estudantes. (OUSAR LUTAR, 2017)

A gestão pesquisada tinha como lema: “Ousar Lutar”! Em suas ações dentro da instituição e nas redes sociais foi possível perceber a valorização, o debate e a luta por um espaço de manifestações culturais, de conscientizações e de lutas pela garantia de direitos e na construção de um espaço democrático no qual eram estimulados a participação dos estudantes do CEFET-MG em ações dentro e fora da instituição.

1.4 O Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

Esta pesquisa foi desenvolvida no campus I do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, situado na avenida Amazonas, 5253, Nova Suíça, Belo Horizonte. Dentro do CEFET-MG está inserido o grêmio Estudantil Arnaldo Cardoso Rocha, objeto de estudo dessa dissertação. Para compreendermos a trajetória desse coletivo estudantil e preciso considerar os aspectos institucionais do qual ele faz parte, especialmente, na compreensão histórica e cultural dessa instituição.

Os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's) são autarquias de regime especial, vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar, regendo-se pela Lei 6545/78 com seus estatutos e regimentos (BRASIL, 1978).

O CEFET-MG foi criado no ano de 1909, durante o mandato do Presidente da República Nilo Peçanha. O primeiro nome dado a instituição foi Escolas de Aprendizes Artífices (EAA). A proposta inicial da instituição era suprir uma demanda por pessoas preparadas para a prestação de serviços técnicos básicos e por uma mão-de-obra qualificada para o desenvolvimento da industrialização no país. A

formação educacional no país nesta época estava dividida em dois sistemas educacionais distintos, um no sentido de ofertar à classe dominante um ensino propedêutico, formador das elites e distanciado dos trabalhos manuais, e outro a classe pobre por meio de um ensino profissionalizante de caráter essencialmente prático e ministrado em oficinas (PEIXOTO, apud, TEIXEIRA, 2017, p.40)

Embora o princípio da divisão educacional assinalado tenha criado métodos e práticas de segregação onde estavam determinados a divisão de classes, ao mesmo tempo, possibilitou a abertura do espaço educacional técnico com acesso à educação por aqueles menos favorecidos que a princípio não possuíam meios para uma formação qualificada. O mais preocupante, contudo, é constatar que acesso ao ensino *a priori* não tinha o caráter de ascensão social.

No início dos anos de 1941 a Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais recebeu o nome de Liceu Industrial de Minas Gerais. E em 1942, com a Lei orgânica do ensino industrial, regulamentada pelo Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, a instituição novamente foi renomeada, passando a ser denominada Escola Industrial de Belo Horizonte. No mesmo ano, após o Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, que buscava estabelecer as bases da organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, a instituição passa a ser denominada Escola Técnica de Belo Horizonte (TEIXEIRA, 2017).

Todas as mudanças assinaladas contribuíram para que o ensino profissional, que passou a ser chamado de ensino industrial, deixasse de ser um compartimento estanque para interligar com o restante do sistema educacional, criando possibilidades de mudanças e ascensão social.

Um rapaz que começasse seus estudos em estabelecimento próprio daquele ensino poderia, pelo seu esforço e pelas suas aptidões, chegar a engenheiro, arquiteto, químico ou estudar belas-artes. Era uma velha aspiração que se concretizava, era a democratização do ensino necessário à indústria, pois seus alunos teriam, daí por diante, as mesmas possibilidades de acesso às carreiras liberais que, antes, só eram permitidas aos que cursassem escolas secundárias (FONSECA, 1961, p. 662 – 663, apud, TEIXEIRA, 2017, p.39).

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais recebeu este nome, a partir da Lei nº 6.545 no ano de 1978. A proposta educativa e pedagógica da instituição é baseada nos princípios da autonomia e do ensino público, gratuito e de excelência. A autonomia didático-científica e pedagógica permite ao CEFET-MG

imprimir suas opções metodológicas à especificidade do trabalho pedagógico e aos fins últimos da educação a que se propõe. (OLIVEIRA, BAPTISTA e FERRÃO , 2012)

O que difere o CEFET das demais instituições públicas tem sido a qualidade de ensino oferecido, tendo professores qualificados e profissionais administrativos capacitados para atender aos alunos, possui modalidades de ensino que vão do ensino médio a pós-graduação, abrangendo o ensino, a pesquisa e a extensão, prioritariamente na área tecnológica e no âmbito da pesquisa aplicada. Além disso, tem uma estrutura multicampus e com uma boa infraestrutura, comparados a todos as escolas públicas existentes no País. (OLIVEIRA, BAPTISTA e FERRÃO , 2012).

A análise institucional permite identificar que os alunos do ensino médio possuem maior autonomia e participação nos espaços físicos da instituição, ao contrário de outras escolas públicas do ensino médio. Observa-se alunos transitando nos corredores ou nas lanchonetes, nos espaços coletivos e bibliotecas durante o horário escolar. Isso acontece porque no CEFET-MG o ensino ocorre em tempo integral, dividido por horários de disciplinas e os alunos organizam seu tempo conforme sua grade de aulas e suas demandas escolares. Desta forma, torna-se um espaço dinâmico com maior interação entre os jovens, porém, exigem deles, maior comprometimento com horários e responsabilidades escolares.

Para Kuenzer (2003), a proposta do ensino técnico de nível médio no CEFET-MG é um diferencial dentro de uma realidade de educação Brasileira marcada por um ensino sucateado e defasado. Para ela a educação profissional técnica de nível médio tem o “desafio de desenvolver as competências cognitivas complexas e ao mesmo tempo o conhecimento sistematizado, permitindo desenvolver o raciocínio lógico formal, as capacidades comunicativas e a criatividade”. (KUENZER, 2003, p.53). Para Frigotto (2007) a educação profissional e tecnológica tem por finalidade emancipar o aluno, apresentando-se como uma educação contra hegemônica, pública, unitária, universal, gratuita, laica e voltada para uma formação politécnica.

Os cursos da educação profissional técnica de nível médio do CEFET-MG ocorrem de três formas, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 2008):

a) Educação profissional técnica de nível médio integrado: Cursos oferecidos aos candidatos que concluíram o ensino fundamental.

b) Educação profissional técnica de nível médio com concomitância externa: cursos oferecidos aos candidatos que concluíram a primeira série do ensino médio e estarão regularmente matriculados na segunda ou terceira série do ensino médio em outra instituição de ensino, simultaneamente, durante sua permanência no CEFET-MG.

c) Educação Profissional técnica de nível médio subsequente: cursos oferecidos aos candidatos que concluíram o Ensino médio.

As modalidades de acesso apresentadas acima possibilitam ao jovem que tem interesse em ingressar no ensino médio do CEFET-MG uma ampla variedade de formatos de acesso à educação tecnológica. No entanto, o acesso a instituição é composto por um processo seletivo de avaliação de conhecimento realizado pela Comissão Permanente de Vestibular (COPEVE, 2016).

QUADRO 1

Modalidades de acesso ao processo seletivo do ensino médio do CEFET-MG

Modalidade 1 – Reserva de Vagas: Escola Pública, Cor/Etnia e Renda	Modalidade para candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas brasileiras, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do ENCCEJA ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino.
Modalidade 2 – Reserva de Vagas: Escola Pública e Renda	Modalidade para candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas brasileiras, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do ENCCEJA ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino.
Modalidade 3 – Reserva de Vagas: Escola Pública e Cor/Etnia	Modalidade para candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas brasileiras, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do ENCCEJA ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados

	pelos sistemas estaduais de ensino.
Modalidade 4 – Reserva de Vagas: Apenas Escola Pública -	Modalidade para candidatos, independente da renda familiar, tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas brasileiras, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do ENCCEJA ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino.
Modalidade 5 – Ampla Concorrência:	Modalidade para todos os candidatos que concluíram o ensino fundamental em instituição reconhecida pelo MEC, sendo a nota o único requisito para a classificação.

Fonte: COPEVE, 2016.

O quadro apresenta as diversas modalidades de acesso ao ensino público do CEFET-MG e demonstra que essas possibilidades favorecem a inclusão a educação e a garantia de direitos a jovens alunos.

1.5 Estrutura da dissertação

Para abordar as temáticas propostas, a dissertação foi estruturada em quatro capítulos, iniciando-se primeiro por esta introdução. No segundo capítulo, será apresentado a contextualização teórica sobre o grêmio estudantil e sua relação com o protagonismo juvenil. Destacando a importância da autonomia dos jovens nos espaços de educação e a influência dos movimentos juvenis para a formação subjetiva e social. Serão apresentadas as condições da juventude negra no país e a implicação da raça nos processos de socialização, sobretudo, as lutas da juventude por espaços mais igualitários.

No terceiro capítulo, discute-se a influência histórica e social das relações de gênero e a interface de gênero nos espaços de educação e nos debates e ações de empoderamento feminino. Serão apresentados alguns temas atuais que perpassam a pesquisa como: Machismo, feminismo, misoginia, sexismo e a interseccionalidade.

No quarto capítulo são descritos os processos desenvolvidos para a realização da pesquisa, uma síntese das reuniões do Grêmio estudantil e as

atividades propostas e a exposição dos eventos promovidos pelo grêmio relacionados à temática de gênero e raça. Serão apresentados os resultados e a análises das entrevistas. No quinto e último capítulo são apresentadas as considerações finais.

2. QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS SOBRE A FORMAÇÃO DA JUVENTUDE.

Os estudos sobre juventude no campo da educação, da sociologia e da psicologia social vêm considerando o momento cultural, histórico e político que perpassam a formação humana da juventude (GOMES, 2010). Deste modo, pensar a participação dos jovens em coletivos como grêmio, que representam o interesse dos estudantes implica no olhar diferente para a participação política dos/das estudantes nas escolas, uma vez que a participação em movimentos sociais (estudantis, comunitários, etc.) são caminhos para o acesso ao conhecimento e para o exercício da cidadania (CASTRO, 2008).

Portanto, a concepção de juventude considera os aspectos relacionais presentes nas estruturas culturais, econômicas e afetivas, estruturantes de processos da construção social e subjetiva dos sujeitos (COIMBRA, 2005). A subjetividade, o modo de fazer-se em sociedade diz sobre o sujeito da ação. Essa noção pretende superar práticas educacionais homogeneizantes, que resultam também de uma compreensão desenvolvimentista do ser humano. Neste sentido, é preciso desconstruir a ideia do sujeito jovem como alguém que está apenas passando por uma etapa da vida, para aquele que está em processo da construção de um projeto de vida que traz significativas implicações, além de ser um marcador social no que diz respeito ao reconhecimento das trajetórias juvenis demarcadas por relações desiguais de poder (DAYRELL, 2002).

A juventude atual comparados a juventude da década de 60 têm sido apresentadas no senso comum como apáticas e pouco interessadas nas discussões políticas e sociais contemporâneas. No entanto, para Martins (2010) as diferenças entre os jovens dessas respectivas gerações e as gerações passadas estão relacionadas as questões sociais próprias do seu tempo. “ Se, antes, a luta era contra a ditadura, hoje, em tempos de democracia, uma das lutas é pelo meio passe

de ônibus”(MARTINS, 2010, p. 57). Ou ainda, para impedir os retrocessos históricos, por lutas de valorização cultural e da igualdade de direitos.

Outro aspecto fundamental é a forte influência dos meios de comunicação e o uso da internet que favorece a novos modelos de organização e novos espaços juvenis. Os espaços urbanos, as praças públicas, as vilas, as favelas, os shoppings centers, entre outros espaços de convivências foram reconfigurados para uma nova esfera de encontros, permeados pelas novas tecnologias. Independente da classe social a que pertençam, é possível dialogar, simultaneamente, com diferentes grupos pelas redes sociais e navegações na web. O sujeito torna-se plural, multifacetado, diverso. O tempo e o espaço tornam-se dinâmicos em interação com o próprio sujeito (MELUCCI, 2004).

Junto a esses novos modelos de relacionamento, têm-se observado a propagação da informação e o acesso da juventude sobre as realidades locais e mundiais. O que antes era um privilégio de alguns, hoje está disponível há uma grande parcela da população. A modernidade trouxe novas instâncias formadoras aos sujeitos. Diferente dos mais antigos e tradicionais modelos de educação, como a família e a escola. Diante deste cenário, “surgem novos sentidos, valores éticos e morais distintos, considera-se ainda que são os próprios jovens e ou os indivíduos que tecem as redes de sentido que os unificam em suas experiências de socialização” (SETTON, 2010, p. 69).

À medida que os jovens adquirem novos modelos de relacionar-se com o mundo através dos meios de comunicação, redes sociais, plataformas virtuais, eles constroem novos significados e sentidos para sua existência e se permitem “romper com os estigmas construídos pela cultura dominante a respeito, construindo-se ininterruptamente no cenário social como forma de se apropriar dos códigos necessários ao exercício da participação” (ABRAMO, 2004, p.12).

A participação em coletivos culturais e sociais favorecem a novos modelos de organização social, como grupos juvenis, onde as identidades juvenis têm ganhado novos espaços para discutir a realidade social em que vivem, problematizando os padrões estabelecidos. Para Corti e Souza (2004, p. 25) "ao descobrirem suas habilidades, preferências e características, os adolescentes passam a confrontar a imagem que constroem de si próprio com as imagens que os outros lhe atribuem". E neste jogo entre o eu e os outros que sua identidade vai sendo construída, caso

contrário, seria apenas um olhar reducionista sobre este jovem reproduzindo os discursos e padrões definidos.

Entre as várias oportunidades e caminhos que se apresentam aos jovens em sua vivência, a opção pela participação no movimento estudantil é mais uma das quais ele pode optar, ainda que seja momentaneamente, de acordo com seu interesse. A organização de grêmios permite pensar as trajetórias juvenis nesses parâmetros, e viabiliza um olhar diferente para a participação política dos/das estudantes nas escolas e nos movimentos sociais estudantis, comunitários, etc, tornando-se vias de acesso para o conhecimento e para o direito ao exercício da cidadania (CASTRO, 2008).

Castro (2008) faz críticas aos modelos de participação juvenil que estão postos na educação, isso porque, para ela, os jovens não têm autonomia para falar sobre sua condição juvenil, ainda que sejam garantidos a participação em conselhos de classe, a ausência da participação efetiva no campo educacional torna-se um risco para o desenvolvimento integral do sujeito. Portanto, os jovens não se reconhecem nas escolas, “os ambientes educativos tornam-se espaços que propiciam somente “miragens”, “devaneios” de sucesso e bem-estar que não potencializam a ação de jovens que se identificam com essas figuras” (CASTRO, 2010,p. 312). Ela considera que o ambiente voltado para resultados nos processos seletivos, vestibulares e no exame nacional do ensino médio (ENEM), tornou-se o referencial da educação, esquecendo-se da primazia da valorização da convivência humana, ética e de solidariedade nos espaços escolares. Deste modo, “os efeitos de subjetivação na juventude hoje, mina, implode, arrefece a luta pela emancipação e favorece o silenciamento e a opressão dos jovens”(CASTRO, 2011, p. 301).

Assim, no contexto da formação subjetiva e das transformações que perpassam o período da juventude, “o tema da identidade aparece como importante, porque, esta fase, ao ser caracterizada como transição, e onde se gesta um vir-a-ser, e ao mesmo tempo, uma construção do presente” (SPOSITO, 1996, p.98). Trazendo a importância das experiências de cada geração“ a identidade juvenil seria uma dessas identidades construídas como uma determinada especificidade nos modos de ser e/ou como uma condição histórica de existência culturalmente peculiar”. (CASTRO, 2010, p. 310).

Os sentidos atribuídos às experiências individuais e coletivas fazem com que o período da juventude seja marcado por transições e significados. Segundo Dayrell (2003):

a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. (DAYRELL, 2003, p.42).

Deste modo, as experiências de vida que ocorrem durante a juventude trazem sentidos próprios na vida de cada sujeito, assim como, as relações que se estabelecem nos coletivos juvenis. No encontro com o Grêmio estudantil, viu-se o universo de sentidos e significados atribuídos por eles as suas vivências e experiências pessoais e coletivas, que demonstravam acima de tudo que as regras e o interesse do grupo deveriam prevalecer. Para isso, haviam formas e regras que viabilizavam sua existência e seu modo de ser. Para Setton (2010 p.76):

Todo um novo universo de regras, normas, valores e marcadores hierárquicos passam a comandar e permear as relações internas entre os grupos juvenis. Todos sabem como se comportar, como se vestir, o que escutar ou assistir, sob pena de se sentirem marginalizados da cultura jovem. A cultura culta, muitas vezes derivada da família e/ou da escola, e/ou mesmo a tradição popular podem ser vistas como coisa de burguês, de *nerd*, intelectual ou pobre. O importante é estar sintonizado com o grupo.

As vivências da juventude no contexto do grêmio estudantil possibilitam a participação do jovem no âmbito da educação de modo a garantir os direitos e a autonomia, ao mesmo tempo, tornam-se um caminho para o jovem denunciar situações de opressão e de injustiças sociais nas quais eles vivenciam dentro desta sociedade complexa. (CASTRO, 2011). Deste modo, a participação juvenil dentro das instituições reconstrói os sentidos históricos de participação e possibilita refletir se há realmente um “avanço histórico de considerar que jovens possuem direitos sociais, ainda que os insira no universo da governança institucional, está distante de lidar com o jovem como sujeito político”. (PRADO, 2011, p. 350). Com isso, é preciso romper com a lógica dos discursos pautados na inferiorização da juventude, em razão da maturidade, onde se estabelecem políticas públicas sem a participação dos

mesmos. Prado e Perruchi (2011) criticam o modo no qual são construídas as políticas públicas para a juventude:

[...] prática tão comum entre os cientistas e os gestores das políticas públicas de considerar que as características da experiência dos jovens devem ser pensadas a partir do universo dos adultos tem contribuído bastante para naturalizar uma escala de inferiorização social sem precedentes. Mas a inferiorização e a classificação (em muito se atribui características aos jovens que, ao classificá-los, esconde-se o elemento de inferiorização, como se na identidade dos jovens existissem características próprias por serem jovens e não em contraposição a outras formações identitárias são sustentáculos da manutenção das hierarquias sociais. (PRADO e PERRUCHI, 2011, p. 350)

Essas hierarquias geracionais fragmentam a atuação dos jovens nos processos de decisão, prevalecendo o poder e autonomia do adulto, onde não se reconhecem as identidades e culturas da juventude. Esses jovens que não tem seu espaço político reconhecido busca fixar significados em ações sociais. Na busca por reconhecer-se como sujeito político dentro das práticas de poder (PRADO e PERRUCHI, 2011). Nas palavras dos autores:

A articulação de jovens em torno de debates atuais como os que, por exemplo, contemplam as lutas de alguns movimentos sociais pode ilustrar como as experiências juvenis no âmbito das ações coletivas traduzem processos de interação, negociação, reciprocidade e conflito pelos quais a identidade coletiva e a identidade social de cada participante. (PRADO e PERRUCHI, 2011, p. 353)

2.1 Grêmios estudantis e protagonismo juvenil

A perspectiva do Grêmios estudantis ampara-se nos estudos sobre o protagonismo e na participação juvenil nos espaços institucionais enquanto categoria relacional. Tal conceito demonstra que o interesse individual por mudanças associadas a uma perspectiva coletiva transforma o contexto das instituições, assim como, nos aspectos da subjetividade de cada jovem do qual participa desses coletivos, de certo modo, as relações que se estabelecem em coletivos estudantis são modelos de resistências que contribuem para além do aspecto social, e traz mudanças subjetivas. Uma vez que “é para nos tornarmos

sujeitos que devemos resistir, seja negando, seja afirmando realidades” (MAYORGA; CASTRO e PADRO, 2012, p.28).

O Grêmio estudantil é um espaço de socialização que possibilita aos alunos estabelecerem o diálogo com a instituição de ensino e permitem aos jovens inserir-se na sociedade como agente modificador da esfera pública. Funciona como ponto de partida necessário fundamental para o envolvimento em questões de interesse coletivo. Ao mesmo tempo, propicia o desenvolvimento pessoal e a capacidade de pensar o ambiente escolar como um espaço democrático de múltiplas possibilidades (MARTINS, 2010). Pensando nessa relação autêntica, Martins (2010, p. 17) considera “a participação no Grêmio como a possibilidade de o jovem externar sua opinião, de defender seu ponto de vista, de contribuir com seu processo educacional e se construir como sujeito”.

A participação no grêmio estudantil viabiliza o empoderamento do jovem quanto a questões que são de ordem prática ou subjetiva, mas que falam do lugar do protagonismo juvenil, onde os jovens buscam uma autonomia para defender seu ponto de vista e romper com as relações hierárquicas e de poder presentes na escola e no contexto social do qual estão inseridos (ALMEIDA; PLACO, 2006). Sanches (2006), salienta que essa participação do jovem tem o papel de respeitar a individualidade e a subjetividade do aluno, permitindo que ele participe do planejamento e das decisões da vida escolar. Ao mesmo tempo, permitem “ uma relação autêntica consigo mesma, expressando seus sentimentos sem distorcê-lo, ou negá-lo, permite um crescente autoconhecimento” (LOUREIRO, 2004, p.19).

A importância do comprometimento de jovens em questões sociais está relacionada a sua formação humana, ética e política. Para Abramo (2004), o envolvimento e engajamento dos jovens possibilita o desenvolvimento integral e a inserção na sociedade. A autora menciona a necessidade de fortalecimento do indivíduo por meio de uma socialização satisfatória onde ele seja capaz de “tomar decisões esteja apto a realizar escolhas, julgamentos, construção de projetos, autoestima e sustentação das relações sociais estabelecidas com o outro” (ABRAMO, 2004, p.12).

Portanto, ao participarem do grêmio estudantil sugere-se que estes jovens estão desenvolvendo para além das fronteiras da vida privada e alcançando o

protagonismo juvenil através da participação nas atividades escolares e sociais. Sendo um espaço que possibilita aos jovens envolverem-se em questões direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso (COSTA, 1999).

A pesquisa identificou durante o trabalho de campo a construção de um espaço legítimo de atuação dos interesses dos jovens do Grêmio por questões que envolviam o seu cotidiano escolar e social, essa autonomia favorece a cada jovem desenvolver o senso de identidade, a autoestima, o autoconceito. O contato com a realidade e com os dilemas presentes no cotidiano possibilitam com que os jovens desenvolvam a capacidade de atuar frente a diferentes realidades sociais (COSTA, 1999). Nas ponderações de Costa (1999):

Quando o adolescente decide problematizar e interferir em questões que, à primeira vista, não dizem respeito a pessoas de sua idade, ele está, de maneira efetiva, dando seus primeiros passos no rumo do protagonismo juvenil. Ele está, na verdade, cruzando o rubicão que separa a vida privada da vida pública (COSTA, 1999, p. 237).

Para Costa (1999), Dayrell (2007) e Martins (2010), a importância da atuação juvenil está na essência de suas atitudes, no exercício do protagonismo juvenil, sendo ações que permitem "empreender, ele próprio, a construção de seu ser, esse é o momento da afirmação da subjetividade" (COSTA, 1999, p.178). Portanto, o jovem empreende nos seus projetos de vida ao ponto de trocar as condições de um receptor de vontades alheias à sua vontade pela condição de autor, em medida progressiva, de seu próprio destino. Essas atitudes contrapõem a lógica na qual:

Os jovens têm sido objeto do discurso do outro – seja o da autoridade conferida à geração mais velha, seja o dos saberes disciplinares – e que, portanto, silenciados e enredados nas estruturas de dominação as quais eles mesmos desconhecem, continuam a se subjetivar como tutelados, invisíveis e “não falantes. (CASTRO, 2010, p. 300)

Deste modo, o protagonismo juvenil perpassa um esforço conjunto entre as pessoas que estão envolvidas no processo educativo e os jovens em compreenderem que ao mesmo tempo que eles estão construindo sua autonomia eles precisam ser auxiliados e receber orientações, contudo, “ sem trazer perda de

sua autonomia para construir formas de participação que reflitam identidades e interesses próprios dessa fase da vida". (DAYRELL, 2005, p.110).

Vê-se que as relações estabelecidas entre os jovens que fazem parte do grêmio e a instituição possibilitam o desenvolvimento do protagonismo juvenil por favorecer a autonomia e a participação democrática, dentro e fora da instituição e por contribuir para o fortalecimento da subjetividade proveniente das experiências vividas.

Diante das possibilidades de relações vividas pelos jovens cabe refletir sobre as relações escolares. Ainda que essa não seja o objeto deste estudo é uma vertente que auxiliará o entendimento das relações interpessoais vividas no cotidiano da juventude do grêmio, isso porque, a organização do grêmio ocorre dentro do CEFET-MG, um espaço educacional com uma lógica e normas próprias. Nesta relação entre o grêmio e a escola as divergências tornam-se inerentes a relação. O desafio está na interlocução neste espaço, já que, quando a escola se propõe a entender "o lugar da fala" do jovem, ela permite que a construção e a discussão destes espaços de educação estejam rodeadas da fala juvenil. "O lugar da fala no espaço público implica constituir-se enquanto um sujeito que pode dizer, que tem o que dizer, e tem a quem dizer. Portanto, a fala na qualidade de ação política constitui o sujeito político neste mesmo ato"(CASTRO, 2010, p. 300). Ele deixa de ser falado para tornar-se falante.

A interlocução entre o grêmio e a escola como um espaço de "fala", essa fala política antes mencionada, não é algo simples. Os espaços de educação estão permeados por questões instituídas, e por essa razão, as instituições de ensino, percebem as agremiações como um ruído e uma interferência no processo de ensino e aprendizagem. No contato com o Grêmio estudantil do CEFET-MG observou-se em diversos momentos que as propostas trazidas pelos jovens do Grêmio geravam conflitos, mas estes conflitos são entendidos dentro da lógica institucional como elementos instituintes numa esfera já instituída. Para Barembritt (1992), toda ação proposta ou todo movimento que ganha força dentro de uma instituição que consegue exercer nela um agente de mudança a uma ordem já estabelecida, pode ser interpretada como algo instituinte. Na dinâmica institucional os elementos instituídos e instituintes são forças de tensão.

Desse modo, permitir que os jovens sejam "os sujeitos da instituição escolar, necessita que sejam articuladas práticas instituintes produtoras de sentido e de

presença"(CARRANO, 2008, p. 196). O diálogo entre esses sujeitos além de modificar o modo de estabelecer a comunicação, o planejamento e as ações escolares, torna-se uma tarefa que exige esforços coletivos com a participação e a atuação dos jovens na vida da escola (CARRANO, 2008).

Nessa relação entre os jovens e o campo educacional emergem os confrontos geracionais à medida que os jovens questionam as identidades culturais e as normas. Eles estão, inclusive, questionando sobre o que os diferencia de determinados grupos e os aproxima de outros (COSTA, 2000).

Contudo, constata-se que existem dificuldades de incluir nos espaços de educação temas que são transversais ao currículo educacional, temas que dialogue com o cotidiano da juventude, como relacionamentos, sexualidade, violência, projeto de vida, autoconhecimento, dentre outros. Para Dayrell (2007), as escolas oferecidas aos jovens, salvo algumas exceções, não conseguem dialogar com as novas concepções trazidas por estes. Para muitos jovens a escola se reduz a uma obrigação, nesta perspectiva, os conflitos ficam evidenciados.

Parece que os jovens alunos, nas formas em que vivem a experiência escolar, estão nos dizendo que não querem tanto ser tratados como iguais, mas, sim, reconhecidos nas suas especificidades, o que implica serem reconhecidos como jovens, na sua diversidade, um momento privilegiado de construção de identidades, de projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia. (DAYRELL, 2007, p. 33)

Viu-se que o grupo pesquisado demonstrava grande interesse por experiências culturais e espaços de debates que pudessem oferecer o crescimento pessoal por meio de relações significativas e que desenvolvesse a autonomia e o protagonismo juvenil. Eles questionavam, sobretudo, o papel da juventude nas decisões da escola. Para Sposito (1996) tais questionamentos tornam-se conflitos marcados por estereótipos nas relações que se estabelecem na educação. Isso porque, no que tange esses conflitos ela destaca a relação dos estereótipos e da heteronomia:

O estereótipo não permite que interroguemos o sujeito neste caso o aluno jovem ao qual atribuímos determinadas características a priori e negamos o direito de fala, isto é, nós negamos escutar o que ele teria a nos dizer sobre si mesmo. Mais ainda, a heteronomia anula qualquer processo de autonomia, pois acabamos por considerar que o jovem é incapaz de produzir orientações a partir de si mesmo, e que as definições que lhe são imputadas exteriormente são as suas próprias definições. (SPOSITO, 1996, p. 92)

Neste entendimento, as relações interpessoais estabelecidas entre professores e alunos tornam-se um ruído no processo de ensino e aprendizagem, caracterizados por estereótipos. Veja o que diz Carrano (2008) sobre as relações que estão se estabelecendo nas escolas. Os alunos:

Dão testemunhos de uma experiência pouco feliz no ambiente escolar, especialmente quando se trata da aula dos professores: aulas chatas e sem sentido prático, professores despreparados e sem didática, autoritarismos de docentes e administradores, espaços pobres e inadequados, ausência de meios educacionais (principalmente acesso a computadores e internet), ausência de atividades culturais e passeios. Da parte dos professores, os jovens alunos são comumente rotulados de desinteressados pelos conteúdos escolares, apáticos, indisciplinados, alguns violentos, tidos como baixa cultura, com sexualidade exacerbada e alienada, hedonistas e consumistas (CARRANO, 2008,p. 182).

A partir das colocações apresentadas observa-se que as relações interpessoais e o diálogo no cotidiano escolar têm-se apresentado como um desafio para a instituição e para os jovens alunos. É preciso identificar meios das gerações dialogarem sobre as relações que se constroem. De modo a possibilitar o emergir das dimensões subjetivas e de novos processos pedagógicos e educativos que respeitem essa diversidade geracional. O que chama à atenção, contudo, é que "os adultos, muitas vezes imbuídos de preconceitos em relação ao jovem, não percebem que eles estão propondo outras formas de participação social". (DAYRELL, 2005, p.110).

Além de favorecer o diálogo geracional, a participação dos jovens permite a formação da identidade juvenil. Dayrell (2005), constata que a existência de espaços dentro da escola que possibilite a discussão de temas extracurriculares possibilita aos jovens relacionar-se com questões inerentes a seu processo de formação subjetiva e da construção de identidades, individuais e coletivas. Para Stuart Hall (2013, p.33) "as identidades são diversas e cambiantes, tanto nos contextos sociais nos quais são vividas quanto nos sistemas simbólicos por meio dos quais damos sentido as nossas próprias posições". Por isto, os sentidos atribuídos aos espaços coletivos da juventude como o Grêmio estudantil que foi objeto de estudo dessa pesquisa, precisa ser analisado como um espaço para colocação e organização simbólica dessas singularidades.

Esses espaços coletivos dentro de ambientes educativos favorecem ao debate extracurricular que são relevantes à medida que possibilitam aos jovens outros olhares sobre si mesmo. Podendo confrontar os estereótipos sobre a juventude e os discursos atribuídos a eles como uma verdade inquestionável, estes estereótipos dificultam o processo de autonomia e construção da sua identidade (ABRAMO, 2004).

Este reconhecimento, perpassa, especialmente, por novos olhares sobre a juventude, ressignificando a forma de entendê-la. "A busca da idade adulta remete para o jovem, quer individualmente ou em grupo, a questão do auto reconhecimento e de ser reconhecido" (SPOSITO, 1996, p.99).

Por fim, espera-se sensibilizar jovens e adultos, atores sociais, para o debate sobre a autonomia e o protagonismo juvenil como práticas inerentes aos ambientes educativos, de modo, a favorecer o crescimento sadio, o autoconhecimento e a formação da identidade juvenil.

2.2 As questões de raça e racismo e o diálogo com a juventude

As questões raciais perpassam a discussão sobre as juventudes negras no contexto da educação, isso porque, neste espaço educativo estão postas desigualdades inerentes a raça e ao racismo que subjagam os sujeitos e criam estereótipos que reverberam nos contextos sociais. Deste modo, faz necessário uma ampla discussão sobre como as diferenças raciais implicam na formação da juventude.

Antes de iniciarmos qualquer discussão partiremos da compreensão etimológica do termo raça e a dimensão dessa palavra que subsidiou a discussão dessa dissertação. "O conceito de raça veio do italiano, *razza*, que, por sua vez, veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria ou espécie" (MUNANGA, 2004, p.17). Tinha o viés da classificação, não necessariamente de pessoas, mas, para classificar plantas e animais. Com o tempo a palavra sofreu variações em lugares e regiões e passou a ser interpretada para designar descendências e linhagens. Algo próximo a que hoje chamamos de sobrenome de famílias.

Já na França entre os séculos XVI e XVII era sinônimo de classe social. Fazia a distinção entre a população local da plebe e o conceito também podia ser

entendido como uma espécie de título oferecido a uma família. No entanto, a utilização de raça como argumento para a divisão de classe se deu a partir do estudo das ciências biológicas que trouxe o conceito de raça pura, de boa qualidade (MUNANGA, 2004). Ainda com os estudos advindos das ciências biológicas, a cor da pele ganhou denominações a partir da concentração de melanina e passou a ser considerada como um critério para classificar as raças. A partir de então, a espécie humana ficou dividida em três raças (branca, negra e amarela), definidas na terminologia científica. Biologicamente não havia uma categorização que inferiorizasse uma raça em detrimento da outra. Este processo se deu no âmbito social e histórico, por meio dos processos de escravização.

O conceito de raça estabelecido pela cor da pele foi refutado a partir do século XX com as descobertas da genética. Cientistas concluíram que haviam no sangue e nas células moleculares outros componentes que determinariam a espécie humana. A partir de então, “os progressos realizados na própria ciências biológicas (genética humana, biologia molecular, bioquímica) chegaram à conclusão de que a raça não é uma realidade biológica” (MUNANGA, 2004, p. 21). Descartou-se a concepção anterior de que poderia haver uma raça pura. O estudo da genética e da hereditariedade concluíram a impossibilidade de fazer uso do termo raça como modo de classificar uma espécie humana, e por isso, passou a ser uma categoria pouco utilizada, uma vez que as múltiplas interações genéticas não permitiriam uma classificação de raças.

Todas estas conceituações são para dizer que o estudo da raça e suas implicações desde os mais antigos tempos tiveram ampla significação e influência nos contextos sociais e históricos. Desta forma, a utilização do termo raça está descartado, havendo apenas uma raça humana. No entanto, do ponto de vista social e político é possível (e necessário) reconhecer a raça para compreender a existência do racismo enquanto comportamento social e atitudes presentes no campo social. Assim, só há sentido usar o termo “raça” numa sociedade racializada, marcada pelo racismo presente nos dias de hoje (MOREIRA, 2015, p. 35).

Para Munanga (2004) o uso do termo raça torna-se um recurso político e social na luta contra as opressões às diversidades. O conceito de raça é relevante para o debate das distinções que promovem a perpetuação dos preconceitos raciais, das manifestações racistas e dos estereótipos. A partir dessa classificação fica

estabelecido o diálogo que objetiva questionar as desigualdades presentes ainda nos dias de hoje que não influenciadas pela cor da pele, o fenotípico.

A discussão sobre a raça passa a ser um recurso político e necessário, especialmente porque, na história do povo negro houve constantes negligências e omissões justificadas pelas teorias racionalistas que buscavam legitimar as ações durante os períodos que antecederam a abolição. Francisco (2016) nos alerta sobre as disparidades conceituais presentes no senso comum que dimensionam algumas diferenças entre corpos de negros e brancos, aspectos que dizem sobre a força, inteligência, sensualidade.

Cientistas respeitados do século XX chegaram a conclusão de que a sensibilidade, a sensualidade e a força seriam características do homem negro. Em contrapartida, os brancos ficariam caracterizados pela inteligência, ética e pela beleza. Interessante observar que essa pretensão de classificação, na realidade, era apenas uma forma de legitimar toda a violência e opressão que os negros foram submetidos. (FRANCISCO, 2016, p. 277)

Sem o menor interesse em questionar tais conceituações, estes estigmas dominaram o imaginário popular e o senso comum. Essas disparidades tornaram-se presentes no mercado de trabalho, nos dados da educação e nos índices de violência. Mas pouco se questionou sobre essa situação. Consequentemente, o Brasil tornou-se um país marcado pelo discurso alicerçado no mito da democracia racial. O Mito da democracia racial sugere que “o Brasil é um país onde não existe preconceito ou discriminação de raça ou cor e onde as diferenças são absorvidas de forma cordial e harmoniosa” (BARRETO, ARAÚJO e PEREIRA, 2009, p. 200).

O mito da democracia racial, no Brasil, bloqueou durante muitos anos o debate nacional sobre as políticas de ação afirmativa e, paralelamente, o discurso de sincretismo fez com que "o mito do sincretismo cultural ou da cultura mestiça (nacional) arrasasse também o debate nacional sobre a implantação do multiculturalismo no sistema educacional brasileiro" (MUNANGA, 2004, p. 28). Considera-se que a fragilidade dessa discussão se deu principalmente por conceituações de que todos somos iguais. “Onde todas e todos somos mestiços, acaba por mascarar o racismo estrutural e institucional que priva o povo negro do acesso aos direitos básicos e à vida” (SILVA e SANTOS, 2016, p. 47).

Buscando reverter este quadro, o movimento negro no Brasil buscou denunciar o racismo institucional e estrutural, e desmistificar os discursos midiáticos nos quais o acesso a direitos e a ascensão social seria uma garantia a partir da busca individual e da meritocracia, sem considerar que os aspectos raciais seria um dificultador para aquelas pessoas que foram marginalizadas, subestimadas e inferiorizadas. Almeida (2016) menciona os clássicos exemplos trazidos pela mídia para contextualizar a importância dos esforços individuais que por si só garantiriam a ascensão social. Nas palavras da autora:

exemplo clássico é o de casos como o de um menino negro e pobre, que fazia um trajeto de vinte quilômetros de casa a escola, que estudava com os livros que a ames, catadora de latinhas, encontrava no lixo, mas que supera todas as dificuldades e melhorando a sua vida e de toda a família. Esse garoto é um caso atípico à realidade de quase a totalidade dos garotos negros e pobres, porém ele é tomado como regra. (ALMEIDA, 2016, p. 269)

Portanto, é preciso romper com a negação das desigualdades e do racismo e compreender que essa sociedade é marcada por referenciais de uma cultura eurocêntrica e branca, onde a formação da identidade étnica torna-se um desafio. Esse ideal de ego branco, sugere uma reflexão sobre a formação das identidades. Francisco (2016), propõe uma análise a partir de observações acerca da relação estabelecida entre as pessoas e seu fenótipo, um mulato, quase branco. Para ele, essa definição diz de um lugar do “não pertencimento” ao grupo branco, o fenómeno de branqueamento fala desse lugar marginalizado destinado ao negro. “Esse limbo, (nem preto, nem branco) é prejudicial para a formação de uma solidariedade necessária para a construção de uma identidade negra, a partir de uma ideia de exclusão causada pelo racismo” (FRANCISCO, 2016, p.281). A partir dessas colocações cabe trazer a discussão e o debate sobre raça e racismo para uma pauta que tenha o mérito da ética e da justiça.

2.3 Juventudes negras nos espaços de educação

A construção da identidade negra é um processo dinâmico que envolve diversos fatores, sobretudo, ao processo sócio histórico que influencia na subjetividade de cada sujeito. Portanto, à medida que se observa os jovens do

Grêmios propondo debates relacionados a questões raciais, vê-se o quanto esses processos sociais se fazem presentes no cotidiano da educação. Podendo inclusive interferir nos resultados da aprendizagem. Para Gomes (1996), a juventude negra enfrenta no cotidiano da educação os desafios de um espaço marcado por desigualdades e por comportamentos discriminatórios, a escola não é um espaço neutro, contraditoriamente ela reproduz o que a princípio deveria combater. A autora nos alerta que a sociedade brasileira é marcada pelo racismo, e que a escola, como uma instituição social produz essas desigualdades, apontando para um caminho de violência.

Os dados apresentados no Mapa da Violência de 2014, mostram que a principal vítima da violência de homicídio no Brasil é a juventude em idade de 15 a 29 anos. Os jovens representam 59,7% das vítimas de homicídio. Sendo 70,5 % de negros e pardos e 93,3% são do sexo masculino. Esses dados apontam que a violência por homicídio no Brasil é jovem, negra e masculina. Os homens morrem nos espaços públicos (WAISELFISZ, 2016).

Dados do relatório da Anistia Internacional também retratam a situação de vulnerabilidade dos jovens negros.

(...)os estereótipos negativos associados à juventude, notadamente aos jovens negros que vivem em favelas e outras áreas marginalizadas, contribuem para a banalização e a naturalização da violência. Em 2012, mais de 50% de todas as vítimas de homicídio tinham entre 15 e 29 anos de idade, e destes 77% eram negros. A discriminação racial e as desigualdades delas resultantes fazem com que a população negra, em particular os jovens negros, vivam uma situação de discriminação estrutural na qual seus direitos de acesso ao ensino superior, saúde, trabalho, moradia digna, entre outros, tem sido gravemente afetados (ANISTIA INTERNACIONAL, 2015, p. 9-12)

A representante da ONU Mulheres no Brasil, Nadine Gasman, relembra o Marco de Parceria das Nações Unidas para o desenvolvimento sustentável 2017-2021 os acordos firmados para desenvolver políticas públicas de desenvolvimento integrado que contemple especialmente os jovens negros, as jovens negras, as crianças negras (GASMAN, 2018).

Em pesquisa realizada pelo Senado Federal dados referentes a sensibilização da população brasileira acerca das mortes de jovens negros constatou que:

56% da população brasileira concorda com a afirmação de que a morte violenta de um jovem negro choca menos a sociedade do que a morte de um jovem branco. Isso revela a permissividade com o racismo. O racismo manifesta tanto nas relações pessoais quanto institucionais e termina na violência externa que é o assassinato três vezes maior de jovens negros (GASMAN, 2018, p. 4).

Essa apatia em relação à morte de jovens negros e o descaso da sociedade por estes levantamentos reforçam e perpetuam o racismo. Para Corti e Souza (2004) a consequência desses dados se fazem presentes principalmente no início da vida escolar.

As marcas do racismo se fazem sentir fortemente na construção da subjetividade das crianças negras, durante as fases iniciais da escolarização. Quando se tornam jovens, esses sujeitos reelaboram os preconceitos sofridos, reafirmá-los ou questioná-los na construção de sua autoimagem e nas relações sociais que passarão a construir. (CORTI; SOUZA, 2004, p. 112).

Ao avaliar as consequências do racismo no cotidiano da educação e nas práticas pedagógicas, Rocha (2015) considera que a égide do problema está nos padrões europeus, brancos, cabelo lisos e nariz fino que são sinônimos de beleza e quiçá inteligência, que contrapõem a imagem negativa dada à população negra, cabelo ruim, nariz achatado. Nas palavras da autora:

Não se pode subestimar o que as mazelas do racismo e seus derivados podem produzir na mente de crianças e jovens negros e brancos. Sabemos que as práticas racistas que elegem um padrão europeu de cultura, beleza e estética, negando e inferiorizando o grupo negro, produzem experiências negativas de rejeição de suas origens étnicas e construção de imagens fragmentadas sobre si próprio, desenvolvendo uma baixa autoestima. Assim como nas crianças e jovens brancos, podem desenvolver um sentimento de superioridade em relação aos pares de outros pertencimentos. (ROCHA, 2015, p. 28).

Neste contexto, é fundamental problematizar como são construídas as identidades étnicas negativa, cheias de estereótipos, com imagens negativas baseadas nos fenótipos que levam em consideração a cor da pele, a textura do cabelo, o formato do nariz, dentre outras características e como essas influenciam diretamente na subjetiva e na formada da identidade. E representam as consequências da segregação racial. A ressignificação dessas identidades perpassa desconstruir “a imagem negativa de si mesmo e de seu próprio grupo étnico, e a construção de uma identidade positiva (LOUREIRO, 2004).

Quando nada de positivo é encontrado na história do grupo em suas gerações passadas, não é porque esses fatos não existiram. É claro que toda a cultura, todo grupo étnico tem pessoas que se destacaram por seus feitos surpreendentes, tem sua história, na qual seus hábitos ganham vida e significado. Acontece, porém, que quando um grupo minoritário está inserido em um sistema de dominação e exploração, a história do grupo e deturpada, os homens e mulheres que fizeram movimentos importantes para o grupo, são omitidos e, quando isso não é possível, são cruelmente transformados em maus elementos, em vilões, sua cultura e desvalorizada e folclorizadas, o que dificulta muito a superação da imagem negativa que se cria para esses grupos nesses abomináveis processos de dominação e exploração de um grupo sobre outro. (LOUREIRO, 2004, p.54)

Na perspectiva das teorias psicossociais a formação da identidade reflete em aspectos da autoimagem que incluem valores e crenças que determinam o modo de relacionar-se com os outros ou consigo mesmo. Para Erikson (1967), a identidade pode ser compreendida de maneira positiva ou negativa. Considera-se os atributos positivos aqueles dos quais os sujeitos sentem orgulho. De modo a dar um sentido de pertencimento. Ao contrário, a identidade negativa seria tudo aquilo que o sujeito busca refutar mediante o incomodo e a insatisfação. Erikson (1967, p.24) “denúncia a imagem negativa que as classes dominantes criam a respeito dos negros e da dificuldade de recursos, na sociedade contemporânea, que ajudem esse grupo étnico a superarem essa imagem negativa de si”.

Gomes (1996), amplia o debate sobre a forma como a identidade do aluno negro é construída dentro das escolas. Destaca que é “através da internalização, compulsória e brutal, de um Ideal de Ego branco, é obrigado a formular para si um projeto identificatório incompatível” (GOMES, 1996, p. 88). Para esta mesma autora, a escola se coloca como um espaço contraditório, pois ao mesmo tempo em que ela contribui para a socialização e de possibilidades, também reproduz o preconceito e a discriminação, promovendo e, ao mesmo tempo, dificultando as relações sociais. (GOMES, 1996) E a propagação da discriminação ocorrem principalmente “por meio dos materiais didáticos ou pelas atitudes preconceituosas de professores e alunos” (VALENTIM, SANTOS, 2012, p. 28).

Nos currículos da educação se percebe a tensão existente entre os mecanismos que produzem racismos e aqueles que os combatem. Isso porque baseado nos currículos, inclusive, nos currículos da educação tecnológica do CEFET-MG não está incluído conteúdos que propiciem a discussão dessas temáticas. O que se vê é o cumprimento da legislação 10.639/2003. Mas a

efetivação dessa discussão cabe principalmente com o envolvimento do professor por estas questões. (FORDE; VALENTIM, 2012).

Portanto, é necessário ampliar o currículo, de modo a favorecer a discussão de que são transversais à educação no intuito de atribuir uma dimensão étnico-racial às práticas curriculares em todas as áreas do conhecimento. Neste caso a ampliação deve vir acompanhada de uma nova concepção pedagógica, que “valorize as africanidades brasileiras em diálogo com as culturas dos demais grupos étnico-raciais brasileiros visando promover relações étnico-raciais positivas livres de opressão” (FORDE, VALENTIM, 2012, p.63). Como por exemplo, um currículo referenciado na Educação das Relações Étnico-Raciais, como prevê as Leis de nº 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008 que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura Afro-brasileira e indígena”. Para além do debate histórico, as Leis buscam por meio da dimensão interdisciplinar desconstruir práticas etnocêntricas e hegemônicas.

Estamos convencidas/os de que se, por um lado, a escola não pode ser a única responsável pelas transformações na sociedade, por outro, essas transformações sem ela não virão. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a escola é um espaço privilegiado para a promoção da igualdade e a eliminação de toda forma de discriminação e racismo, por possibilitar em seu espaço físico a convivência de pessoas com diferentes origens étnico-raciais, culturais e religiosas. Além disto, sua atuação é intencional, sistemática, constante e obrigatória. (BARRETO, ARAÚJO e PEREIRA, 2009, p. 242)

Os documentos regulatórios e as leis ampliam o debate acerca da necessidade dessas discussões, uma vez que, a discriminação racial está legitimada na educação pelas ausências e silêncios e na falta de posicionamentos críticos acerca das práticas pedagógicas e dos currículos da educação. Situações presentes na escolha do material didático, nas atividades pedagógicas, nos textos e imagens. Recursos didáticos marcados por estereótipos que reforçam a discriminação (ROCHA, 2015).

A educação tem papel primordial em zelar por suas práticas, a autora afirma que a desinformação e do despreparo dos gestores, professores e educadores contribui para que a escola reproduza os discursos opressores, sobretudo em razão da dificuldade em compreenderem as sutilezas que a naturalização das ações

dentro da escola acarreta para a formação social e subjetiva desses jovens quando estão submetidos a um ambiente hostil e constrangedor (ROCHA, 2015).

“A educação não pode sustentar o desonroso título de reprodutora de discriminações em seu espaço. Ao contrário, deverá promover, em seu interior, reflexões consistentes sobre diversidades, respeito às diferenças, direitos humanos e promoção da igualdade de direitos”. (ROCHA, 2015, p.28)

Deste modo, é preciso acreditar na educação como um espaço privilegiado para romper este círculo de marginalização. "A educação é um poderoso meio para a desconstrução do racismo e para potencializar a mobilidade social" (GOMES, 1996, p. 34). O que corrobora o entendimento de Moreira que afirma:

No espaço escolar, todos, independentemente da condição de gênero, de raça/etnia, de orientação sexual, de credo religioso têm o direito de expressar livremente suas opiniões e merecem respeito frente às crenças e aos modos de vida. A expressão de opiniões divergentes pode gerar conflitos, mas os conflitos precisam também de oportunidade de expressão e de diálogo. Muitas vezes os conflitos, quando silenciados e reprimidos, transformam-se em atos de violência. (MOREIRA, 2015, p. 20).

A perspectiva que se apresenta para combater as desigualdades perpassa o diálogo entre as culturas, reconhecendo-o como parte de um todo. “Ao assumir as expressões culturais de outro grupo social e, enquanto inserção na cultura do outro, é um aprendizado que procura reverter a prática histórica de preconceito e dominação”. (ROCHA, 2015, p.28)

Uma prática educativa que identifique os processos metodológicos e pedagógicos para se educar que valorize o sujeito, o jovem presente na instituição, e identifique quais são seus conhecimentos prévios, suas experiências culturais, seu modo de ver o mundo, capaz de despertar suas dúvidas e de colocar suas verdades, tornando o espaço educativo com um espaço multicultural (CANDAU, 2008). Neste aspecto, viu-se no Grêmio estudantil a dimensão da participação e da valorização da construção de um saber proveniente de suas experiências e conhecimento de mundo.

As questões multiculturais questionam este universalismo que informa o nosso modo de lidar com o conhecimento escolar e o conhecimento de modo geral. A questão colocada hoje supõe perguntarmos e discutirmos que universalidade é essa, mas, ao mesmo tempo, não cairmos num relativismo absoluto, reduzindo a questão dos conhecimentos veiculados

pela educação formal a um determinado universo cultural, o que nos levaria inclusive a negar a própria possibilidade de construirmos algo junto, negociado entre os diferentes. (CANDAUI, 2008, p. 33).

A escola deve abrir um diálogo capaz de abarcar dentro das metodologias e práticas um caminho que permita romper com velhos estereótipos e com o racismo. "Esse diálogo nos permitirá dar visibilidade as diferenças de identidade construídas pelos sujeitos negros, brancos e de outros segmentos étnicos no cotidiano escolar "(GOMES, 1996, p. 87). A autora menciona a importância de conhecer diversas culturas e o papel fundamental e enriquecedor que ela tem na formação do sujeito.

Dentre as muitas iniciativas e práticas de ressignificação social de combate às desigualdades e racismo, a Organização das Nações Unidas apresentou no ano de 2013, em Assembleia geral, a resolução 68/ 237 que propõe a década internacional de afrodescendentes 2015-2024, sob os temas de reconhecimento, justiça e desenvolvimento. Entre as diretrizes relacionadas a educação em igualdade e conscientização foi estabelecido novos métodos de anunciar a história do povo negro nos recursos didáticos, em destaque as que propõem:

Promover um melhor conhecimento, reconhecimento e respeito quanto às culturas, à história e às tradições da população afrodescendente, inclusive por meio de pesquisas em educação, e promover a inclusão plena e correta da história e das contribuições da população afrodescendente no currículo educacional. Garantir que livros e outros materiais educacionais retratem fatos históricos corretamente ao reportarem-se a tragédias e atrocidades passadas, especialmente a escravidão, o tráfico de escravos, o comércio transatlântico de escravos e o colonialismo, a fim de evitar estereótipos e a distorção ou falsificação desses fatos históricos, que podem desencadear o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e intolerâncias relacionadas. (ONU, 2013)

A possibilidade de desconstruir o mito da democracia racial e trazer para as práticas sociais e para os currículos educacionais novos meios de ver os povos negros requer novos referenciais positivos e uma aproximação com a verdadeira história do povo negro. Repensar a história é construir políticas públicas que sejam capazes de apaziguar as diferenças e negligências reproduzidas durante anos e "só seria possível se o negro passasse de objeto para sujeito, pois nesta condição ele teria fala, questionaria e transgrediria a lógica racista pré-estabelecida há séculos". (FRANCISCO, 2016, p.275).

Por fim, identifica-se em cada momento sócio histórico o poder que está presente na terminologia raça, mas sobretudo, nas consequências dessa denominação para as relações que se estabelecem a partir dela. O racismo, muito negado e omitido por nossa sociedade trouxe em tempos antigos a prática da escravidão. Embora abolida, as consequências da escravidão ainda estão fortemente presentes nas relações sociais e nos currículos educacionais. Mas sob a égide do mito da democracia racial ve-se um discurso de igualdade que nega as opressões do racismo. No que tange a juventude, destaca-se sobretudo, a dificuldade na construção de uma identidade positiva e os prejuízos na formação subjetiva quando os jovens não conseguem romper com os estigmas e preconceitos. Daí a importância desse diálogo no campo da educação, primeiro espaço de socialização fora da família.

3. PERSPECTIVA DE GÊNERO

A discussão de gênero foi objeto de análise do Grêmio estudantil do CEFET-MG como foi apresentado na justificativa desta dissertação, viu-se que a compreensão e a limitação deste tema são de grande relevância para o grupo de jovens pesquisados. O estudo de gênero é um campo desafiador e propõe o entendimento da construção social e histórica das relações entre homens e mulheres na sociedade e interfere diretamente no modo em que se constroem as relações nos âmbitos familiares, profissionais, comunitários, religiosos e educacionais. "O conceito passa a ser usado, então, com um forte apelo relacional, já que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros" (LOURO, 1997, p. 22). A amplitude desse conceito é colocado por Lopes (2016, p. 19);

"Os diferentes sentidos e empregos dessa palavra associam-se a estudos, mobilizações sociais, e experiências normatizadas igualmente multifacetadas. Estudos acadêmicos, lutas sociais e dissidências políticas, contribuem, ao longo do tempo, para a consolidação de uma pluralidade do tema".

O termo gênero foi incorporando nos discursos feministas para denunciar desigualdades entre homens e mulheres. Seu uso inicia-se por feministas

americanas e inglesas e consolidou-se no Brasil no final dos anos 1970, concomitantemente ao fortalecimento do movimento feminista no país. A categoria gênero é desenvolvida pelas teóricas do feminismo para “referenciar a construção feminista que permite avaliar como as identidades femininas e masculinas se constituem social, política, histórica e culturalmente” (REIS PRÁ, 2010, p. 81).

Para Joan W. Scott (apud, Lopes, 2016) gênero é uma categoria histórica que remete a diferentes vertentes de análise. Segundo esta autora, três posições teóricas fundamentaram os estudos de gênero. Sendo elas, o feminismo do patriarcal, o feminismo marxista e as teorias psicanalíticas. O primeiro fundamenta seus estudos nas relações de submissão feminina e a dominação masculina. “expressa justamente a dinâmica hierarquizada das relações de poder assentadas sobre a sexualidade” (LOPES, 2016, p. 23). Joan Scott tem críticas sobre essa divisão binária dos corpos, homem e mulher. Para ela essa visão negligência e subestima o modo das mulheres vivenciarem suas experiências.

As feministas Marxistas, apoiadas sobre a teoria patriarcal questionam a divisão sexual do trabalho. “Nesse viés a divisão sexual do trabalho, e todas as demais desigualdades de gênero, estariam atreladas à própria organização dos meios de produção econômica” (LOPES, 2016, p. 24). E por fim, as teorias psicanalíticas que apropriadas dos estudos das relações objetais, a partir das interações comunicativas da criança durante a infância seriam preponderantes para a compreensão das identidades de gênero e da subjetividade (LOPES, 2016).

As ponderações de Scott (2016) também subsidiadas por Lopes (2016) apontam a dimensão teórica, histórica e política do termo. Com isso, as temáticas de gênero passaram a ser uma tendência global principalmente a partir das novas tecnologias e meios de comunicação, uma vez que, “o gênero se tornou um conceito amplamente compartilhado e imprescindível para a compreensão de relações sociais”(LOPES, 2016, p.19). Também ganhou destaque nos meios de comunicação, nos movimentos sociais, nas políticas públicas e nas pesquisas universitárias. Diante das três dimensões apresentadas faz-se uso do feminismo patriarcal que defende a sobreposição de valores de um gênero (masculino) sobre outro (feminino). Esta escolha baseia-se no entendimento apresentado no grupo pesquisado que justifica haver relações sexistas e machistas dentro da instituição pesquisado. Para estes jovens as relações sociais que são estabelecidas dentro do CEFET-MG não são igualitárias. Portanto, o conhecimento acerca dessas diferenças

nos remete a uma hierarquização de valores instituída socialmente, que separa homens e mulheres a partir de suas características biológicas, padronizando comportamentos masculinos e femininos (LOURO, 2007). Colocando as mulheres na condição de frágeis e os homens fortes.

Esta hierarquização contribui para as relações assimétricas, demonstrando que as estruturas históricas e sociais perpassam a submissão feminina. Para Louro (2010), as diferenças biológicas dos sexos reforçam desigualdades presentes no âmbito familiar, profissional, afetivo e social, e por esta razão, o determinismo biológico é amplamente criticado por considerar apenas os aspectos do corpo para definir as diferenças entre homens e mulheres.

As diferenças biológicas entre homens e mulheres são comprovadas por seu aspecto físico e hormonal, mas, estes aspectos não correspondem às capacidades cognitivas, intelectuais e subjetivas. De modo crítico vemos alguns argumentos utilizados no senso comum que reforçam essas desigualdades apresentadas por Moreira (2015):

As diferenças anatomofisiológicas, hormonais e das funções reprodutivas de homens e mulheres explicam e justificam as diferenças dos comportamentos sociais e afetivos de cada um, bem como as expectativas sociais distintas depositadas nos homens e nas mulheres. Nessa lógica, os homens, por força de seus hormônios, são “naturalmente” fortes, agressivos, intempestivos, estabados, racionais. Ao passo que as mulheres são passivas, doces, ponderadas, emotivas. (MOREIRA, 2015, p. 15)

Esse entendimento presume relações de poder que foram naturalizados a partir de uma sociedade com referências machistas que sustenta a subordinação feminina em detrimento da masculina considerando a mulher como submissa e a coloca em desvantagem nas relações sociais. “O patriarcado legitima em síntese o poder masculino nas relações sociais, amparado nas estruturas sociais, instituições, comportamentos, crenças, normas e valores” (REIS PRÁ, 2010. P. 82).

Para Silva (2016), o modo em que a sociedade está organizada traz evidências culturais onde é dado as mulheres o adjetivo de ser o sexo frágil e com isso constroem-se relações “baseadas em dominação, pela qual as mulheres devem submissão aos homens, a perversidade dessa organização reside no fato de que todas as mulheres temem a violência masculina”(SILVA, 2016, p. 155). As mulheres, desde a tenra idade aprendem que devem se proteger dos homens e saber se comportar socialmente. No imaginário coletivo, as mulheres são dadas a valores

morais e éticos, enquanto ao homem, tudo é permitido, exatamente por serem homens, seres fortes e com grande libido. Observa-se em sociedade algumas ações masculinas sendo justificadas pelas atitudes femininas. Tais como, ela foi estuprada porque usava roupas curtas, ela foi violentada porque desobedeceu, entre tantos outros casos. São tantos exemplos ruins que mencionarei apenas estes para demonstrar que o termo gênero precisa, portanto, ser entendido também como uma luta política para se referir as lutas de mulheres pela ressignificação dos espaços sociais e por políticas públicas que considere o recorte de gênero como parâmetro para uma equidade entre homens e mulheres. Para Teles (2010), os significados dos estudos feministas são diversos, passando pelos os que discutem apenas mulheres, ou relações entre homens e mulheres.

No entanto, faz-se necessário destacar que a discussão de gênero perpassa o estudo de homens e de mulheres, desse modo, os homens estão incluídos nessas temáticas. Por isso, a discussão não propõe construir uma oposição entre os gêneros masculino e feminino, uma vez que “os sujeitos que constituem a dicotomia não são, de fato, apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades, etc” (LOURO, 2010, p.33). O que está sendo questionado são as relações estabelecidas pelas pessoas em seu aspecto interpessoal e a implicação dessas relações na construção da sociedade.

Pretende-se, contudo, entender a lógica do poder predominante nesta dicotomia, e o quanto esse entendimento entre homens e mulheres baseados nas diferenças biológicas trazem consequências para as relações sociais. “O exercício do poder pode, na verdade, fraturar e dividir internamente cada termo da oposição” (LOURO, 2007, p. 33). É importante, por exemplo, mencionar as violências de gênero decorrentes dessas relações de poder entre homens e mulheres.

A violência ocorrida no domínio privado é identificada como uma das formas emblemáticas das desigualdades de gênero, sendo nelas inclusas agressões físicas, psicológicas, sexuais ou patrimoniais ocorridas no meio familiar ambiente no qual as mulheres, sejam elas adultas, jovens ou meninas. (Prá, 2010, p.83).

Observa-se uma lógica social permite a perpetuação da inferioridade feminina em detrimento da masculina, conseqüentemente, as relações sexistas na qual “o homem detém o poder de determinar a conduta das categorias sociais nomeadas

recebendo autorização ou, pelo menos, tolerância da sociedade para punir o que se lhes apresenta como desvio” (SAFFIOTI, 2001, p.115). As relações sexistas abrangem:

O poder presente em domínios da vida pública e privada. Âmbitos nos quais se expressam sistemas de crenças e ideologias sexistas que delimitam direitos, deveres e condutas para cada sexo, legitimam a ordem estabelecida em cada sociedade e justificam a supremacia dos homens e do masculino (PULEO, 2004 apud REIS PRÁ, 2010, p.82)

As relações sexistas também foram objetos de questionamentos do grêmio estudantil, eles avaliaram que o lugar da mulher na instituição não está construído de forma satisfatória. Por isso, eles buscavam desconstruir os discursos machistas e os processos de naturalização. Sendo a naturalização “os processos culturais, onde definimos o que é, ou não, natural e reproduzimos alguns conceitos sem trazeremos mudanças, conseqüentemente, as tornamos históricas ” (LOURO, 2007, p.11).

Neste sentido, cabe compreender a relação da cultura, onde os corpos e gênero são significados, “a cultura tem a ver com a produção e o intercâmbio dos significados, ao dar e receber significados, entre os membros de uma sociedade ou grupo” (HALL, 2000, p.2).

Ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia é perceber o gênero *fazendo parte* do sujeito, constituindo-o. O sujeito é brasileiro, negro, homem, etc. Nessa perspectiva admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. (HALL, 1992, p. 4 apud LOURO, 1997, p.25).

A cultura é, portanto, "um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferentes de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla" (SILVA, 2014, p.133-134).

Quando discutimos no início deste capítulo as ponderações das feministas estávamos debatendo condições sociais que estão naturalizadas na cultura, e agora estão sendo questionadas. São os processos de naturalização que nos fazem reproduzir de forma incoerente, gestos, atitudes, discursos, ações, que são formas de perpetuar as desigualdades. A naturalização está presente na cultura. É uma

manifestação social que funciona como um amplo domínio simbólico no qual damos sentido as relações sociais e a condução da subjetividade (RIBEIRO; QUADRADO, 2010)

A naturalização é a constante reprodução de comportamentos permeados por estruturas de dominação, tais como no machismo e no sexismo, são comportamentos nos quais não há uma reflexão por parte do sujeito que sofre a ação. Com isso, ao longo do tempo, ocorre um processo denominado *habitus* "um sistema de disposições duráveis e intransponíveis que integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações" (BOURDIEU, 2003, p. 65)

Em contrapartida aos comportamentos naturalizados e na busca por uma discussão ética e política do termo gênero as ciências humanas vem contribuindo na compreensão das relações de gênero nas diversas áreas da ciências. Vejamos, na perspectiva antropológica, na qual as "diferenças sexuais anatômicas, a criação simbólica do sexo, o modelo do masculino e do feminino devem ser compreendidos como uma criação própria a cada cultura" (CECCARELLI, 2010, p.270). Já para a psicologia o primordial é considerar a "identidade de gênero para designar o modo que o sujeito vive o gênero ao qual se sente pertencer, e responde aos ideais sociais e historicamente construídos ao gênero em questão" (CECCARELLI, 2010, p.270).

Ainda sobre as teorias da psicologia, vê-se na psicanalítica que "a identidade de gênero é um aspecto da subjetividade que se desenvolve na infância a partir das interações comunicativas das crianças com os pais, as chamadas relações objetais" (LOPES, 2016, p.24).

As perspectivas pedagógicas questionam o modo como os pais apresentam o que é papel de menino e menina no modo de agir em sociedade, no modo de falar, na interpretação da realidade social. Para a pedagogia a construção desses lugares, e de determinados comportamentos interferem significativamente no estabelecimento das identidades de gênero. Sob essa ótica, eles criticam as brincadeiras direcionadas as meninas com o objetivo de cuidado, carinho, atenção, especialmente voltadas para o lar. E os meninos com objetos que lhe dão autonomia e autoconfiança, sendo mais preparados para as relações em sociedade (LOURO, 2010).

As discussões de gênero também são debatidas na perspectiva religiosa, onde tendem a considerar os discursos reacionários, primando pelas tendências

conservadoras da igreja. Observa-se a busca das igrejas, especialmente das igrejas católicas e neopentecostais pela oposição aos novos movimentos sociais. Contrariamente chamados por eles de ideologias de gênero. Existe o pensamento que os avanços em direitos e o empoderamento das mulheres colocam em risco a família tradicional. Isso remete a necessidade de discussões sobre as relações assimétricas e a importância de potencializar a categoria de gênero em políticas públicas (LOPES, 2016).

Portanto, a discussão de gênero apropria o sujeito para desestabilizar uma normatização que não respeita a individualidade de cada pessoa e a diversidade de gênero existente, gerando um imaginário simbólico que colabora com a oposição entre homem e mulher, onde ambos são classificados como diferentes/opostos (LOURO, 2007).

Os fatores que justificam a importância deste debate condizem com a dimensão política, social e ética, presentes nesta discussão. Porém, não é possível chegar a uma única definição sobre as relações de gênero, ou mesmo uma argumentação que contemple todas as realidades e modo de vivenciar essas relações. É sinal de que há, enfim, uma busca pela compreensão e a implicação das categorias de gênero, em especial quando direcionadas ao público jovem, objeto de estudo dessa dissertação.

3.1 Discussão de gênero no âmbito da educação

No capítulo anterior viu-se a importância da discussão de gênero como um recurso ético e político contra os processos culturais que levam a naturalização de comportamentos que delegam importâncias e valores entre homens e mulheres. Cabe agora discutir como estão sendo construídas o diálogo de gênero com o campo da educação. O espaço educacional é também o de maior convivência dos jovens do Grêmio que são analisados nesta pesquisa.

As discussões que envolvem as relações de gênero no âmbito da educação têm interface com os direitos humanos universais uma vez que contemplam a construção da identidade de gênero, promove a diversidade e apresenta a educação como um instrumento essencial na contribuição da dignidade humana de cada pessoa. A realização dessas discussões perpassa os estudos

realizados nos campos acadêmicos e nos currículos da educação de nível básico, no ensino fundamental e médio.

Dentro da perspectiva acadêmica Fúlvia Rosemberg no ano de 2001 chamava à atenção em seu artigo “Caminhos Cruzados: educação e gênero na perspectiva acadêmica”, onde ela avaliava a importância dos estudos de gênero na formação superior, mas o considerava como algo deficitário. Ela menciona a fragilidade da discussão e a escassez de pesquisas nesta área.

Para ela existia o debate sobre as relações de gênero e a percepção da implicação dessas relações nos espaços acadêmicos, no entanto, pouco era feito em relação a produções de artigos e teses que servissem de parâmetro para ações concretas. “Há um debate de gênero na academia, mas que a produção discente pós-graduada em seu conjunto não mostra indícios de um campo estabelecido de conhecimento na disciplina”. (ROSEMBERG, 2001, p. 58).

Uma década depois, dados revelam o maior acesso das mulheres nos espaços acadêmicos. Este cenário representa novas configurações em relação a representatividade feminina na ciência e na tecnologia. Em recente pesquisa realizada na UFMG foi apresentado o artigo “Mulheres superam obstáculos e avançam nas ciências”. Este artigo demonstra que as lideranças femininas cresceram significativamente, conforme apresentado nos dados abaixo.

De 2007 a 2018, a presença feminina em funções de liderança na pesquisa cresceu em seis das oito áreas do conhecimento, segundo levantamento da Pró-reitoria de Pesquisa (PRPq). Um dos destaques é a área de ciências agrárias, na qual a liderança de mulheres passou de 23,68%, no primeiro ano da série, para 41,03%, em 2018. Em grupos de pesquisa das ciências sociais aplicadas, essa presença saltou, no período, de 29,51% para 43,18%. (UFMG, 2018).

Para Gomes (2018), o crescimento de mulheres na ciência e na tecnologia são resultados das lutas das mulheres e dos movimentos sociais que buscaram pela emancipação e a democratização dos direitos das mulheres por meio da educação como um instrumento de empoderamento que traz a valorização do saber feminino, garantindo o diálogo e o acesso a informações antes negligenciadas. “A educação possibilita o aumento da potencial geração de renda, da autonomia, do controle de sua fertilidade e maior participação na vida pública e estes são aspectos essenciais para mudar a vida das mulheres” (MELO, 2010, p. 142).

No entanto, vale relembrar que o acesso das mulheres à educação não foi algo inerente a sociedade. Esse direito, mesmo que garantido, ainda traz marcas da invisibilidade feminina. Por essa razão, “o aspecto misógeno das atividades científicas reflete-se nas inúmeras teorias que respaldam a segregação institucional das mulheres ao longo da história”(MELO, 2010, p.141). E conseqüentemente a “discussão feminista da ciência e da tecnologia tem desenvolvido uma crescente consciência da diferença que expressa inferioridade e que se revela na escassez de figuras femininas na história da ciência”(MELO, 2010, p.141).

As considerações apresentadas acima sobre o campo acadêmico reverberam nas práticas educacionais dentro das escolas e nos espaços de formação educacional. Com isto, a escola tem-se apresentado primordialmente como um espaço de segregação:

Diferenças, distinções, desigualdades. A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar sujeitos -tornando aqueles que nelas entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A 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 meninas (LOURO, 1997, p. 57).

O princípio da organização escolar define papéis de meninos e meninas, brincadeiras femininas e masculinas e desenvolve práticas pedagógicas que favorecem a diferenciação entre sujeitos. Seja de ordem econômica, social, religiosa ou de gênero. Estes modelos, a princípio banais, e pouco questionáveis, funcionam como classificação que reproduz/ produz a segregação. (LOURO, 1997).

Contudo, Louro (1997) nos alerta sobre a necessidade de compreender essas relações que se estabelecem dentro da escola, e, principalmente em reconhecê-la como um espaço primordial para se criar instrumentos de mudanças, e conseqüentemente, um espaço em prol da valorização das diversidades, e do combate ao sexismo, ao machismo e a homofobia (RIBEIRO; QUADRADO, 2010).

. E novamente nesta pesquisa voltamos a discutir os parâmetros curriculares da educação, pensando no currículo como a ferramenta que dialogue com os contextos sócio históricos. Incluindo o debate e o enfrentamento ao preconceito e a

discriminação de gênero. De acordo com Boaventura ao referir-se à inexistência da diversidade cultural nas propostas curriculares faz menção as atividades paralelas ao currículo formal.

O debate, quando tem lugar, ocorre nas margens do sistema em iniciativas extracurriculares dos professores e estudantes, mas raramente penetram o currículo. Em minha opinião, um projeto educativo emancipatório tem de colocar o conflito cultural no centro do seu currículo. (SANTOS, 1996, apud, MARTINS, 2010, p.62).

A discriminação estabelecida dentro do espaço escolar é legitimada nas diretrizes e práticas curriculares. Silva (2004), propõe tratar das teorias curriculares através do multiculturalismo como meio de apresentar as diversidades. Numa prática de análise constante para identificar os processos que produzem segregação dentro dos espaços escolares e assim colocá-los como questões a serem resolvidas.

O currículo é um instrumento a ser problematizado por trazer em síntese as relações de poder presentes em sociedade, transcreve a divisão de classe e legitima as culturas dominantes, conforme apresentado por Tomas Tadeu (2009) o currículo:

Desde sua gênese como macrotexto de política curricular até sua transformação em microtexto de sala de aula, passando por seus diversos avatares intermediários (guias, diretrizes, livros didáticos), vão ficando registrados no currículo os traços das disputas por domínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas, entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outros saberes subordinados, relegados, desprezados. Essas marcas não deixam de esquecer que o currículo é relação social. (SILVA, 2009, p. 22)

Por esse motivo, dentro das diretrizes curriculares, assim como, na formação de professores e educadores, a temática de gênero deve ser amplamente explorada, a fim de preparar professores e a escola a estabelecer novos discursos e a deixar de reproduzir comportamentos e atitudes discriminatórias (SILVA, 2010). As práticas diárias devem ser questionadas para que “as discussões sobre a equidade de gênero realizadas no contexto escolar possam potencializar ações transformadoras, ou seja, é preciso que sejam traduzidas em práticas cotidianas” (MOREIRA, 2015, p. 13).

As pluralidades que atravessam o espaço escolar são questões emergentes do mundo contemporâneo e apontam para processos sociais e pessoais diversificados. Torna-se fundamental rever os currículos, repensar as práticas

educativas e pedagógicas com o apoio da comunidade escolar, “de modo que as propostas reflitam as demandas e expectativas coletivas, possibilitando que os estudantes se reconheçam refletidos por esse currículo. (MOREIRA, 2015, p. 19).

Por essa razão:

Aprender a trabalhar com as experiências prévias dos jovens alunos é compreender que estes são sujeitos culturais e portadores de biografias originais e não apenas alunos de uma dada instituição. O mito da intencionalidade pedagógica como a viga mestra da educação não permite a emergência dos acasos significativos, das surpresas reveladoras, da escuta do outro e nem permite que alunos e professores corram o risco da experimentação e elaborarem projetos coletivamente. (CARRANO, 2008, p. 205).

Tem-se visto vários documentos, normativos e leis sendo construídas em diálogo com a educação para as diversidades de gênero e de sexualidade no Brasil. Os normativos e as leis destacam a importância da inclusão de temas sobre estereótipos de gênero e da violência baseada em gênero. Orientações técnicas e diretrizes que propõem a discussão de informações pautadas em dados estatísticos e em tratados internacionais sobre o tema, e sugere que os profissionais da educação desenvolvam as habilidades necessárias para subsidiar as práticas pedagógicas levando em consideração as diferentes idades e faixas etárias dos alunos e o nível escolar.

QUADRO 2

Síntese das propostas de gênero âmbito da educação

UNICEF, (1979)	A Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979) estabelece especificamente no seu artigo 10º que “Os Estados-partes adotarão todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação contra a mulher, a fim de assegurar-lhe a igualdade de direitos com o homem na esfera da educação” e também para eliminar “todo conceito estereotipado dos papéis masculino e feminino em todos os níveis e em todas as formas de ensino.” (UNICEF, 1979).
Convenção Interamericana (1994)	Convenção Interamericana propõe Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher. Combater preconceitos e costumes e todas as outras práticas baseadas na premissa da inferioridade ou superioridade de qualquer dos gêneros ou nos papéis estereotipados para o homem e a mulher, que

	legitimem ou exacerbem a violência contra a mulher (OEA, 1994).
Fórum Mundial de Educação (2000)	Fórum Mundial de Educação adotou o Compromisso de Dakar referente à Educação para Todos, com tendo entre suas metas a eliminação, até 2005, “das disparidades existentes entre os gêneros na educação primária e secundária e, até 2015, atingir a igualdade entre os gêneros em educação” (UNESCO, 2001, p. 20).
Princípios de Yogyakarta (2007).	Os Princípios de Yogyakarta sobre a Aplicação da Legislação Internacional de Direitos Humanos em Relação à Orientação Sexual e Identidade de Gênero (2007) afirmam que “Toda pessoa tem o direito à educação, sem discriminação por motivo de sua orientação sexual e identidade de gênero, e respeitando essas características” (Princípios de Yogyakarta, 2007, p. 23).
SECADI (2008)	A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) lançou a proposta de curso em Gênero e Diversidade na Escola. O curso propunha a formação de capacitação de professores e profissionais da educação para diversidade. (BARRETO, ARAÚJO e PEREIRA, 2009).
ONU (2013)	A ONU publicou recomendações para os Estados referentes às principais obrigações que estes têm para com lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (pessoas LGBT), incluindo a proteção contra a violência homofóbica e transfóbica, e a proibição da discriminação com base na orientação sexual e identidade de gênero. (UNITED NATIONS, 2013, p. 13).
Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2013-2015)	Objetiva consolidar na política educacional as perspectivas de gênero, raça, etnia, orientação sexual, geracional, das pessoas com deficiência e o respeito à diversidade em todas as suas formas, de modo a garantir uma educação igualitária e cidadã.
UNESCO 2014	Orientações técnicas para a educação em sexualidade no Brasil destacando a importância da inclusão de temas como os estereótipos de gênero e a violência baseada em gênero nos currículos escolares.

Fonte: Elaborado pela autora.

Do exposto acima, é possível averiguar a importância da participação de diversos segmentos que estabeleçam diálogos de promoção e convivência harmônica com as diferenças e favorece a equidade de gênero, “um dos fatores que contribui para a cultura da paz e para a promoção dos direitos humanos em diálogo constante com os atravessamentos escolares” (MOREIRA, 2015, p. 13).

Assim, desenvolver na escola a cultura da paz pressupõe a valorização das diversidades e o reconhecimento do papel da instituição na formação subjetiva do indivíduo. Esse diálogo reconhece os atravessamentos escolares e suas

singularidades (MOREIRA, 2015). A cultura da paz contrapõe os discursos de ódio que é a “expressão do pensamento que desqualifica, humilha e inferioriza indivíduos e grupos sociais” (LEMES, 2016, p.200).

No entanto, embora tenham havido alguns avanços significativos relacionados ao estudo e aprimoramento de gênero no âmbito da educação, ainda há alguns retrocessos significativos nessa discussão. A bancada religiosa no congresso, e alguns movimentos conservadores, tratam de modo pejorativo o estudo de gênero como “ideologias de gênero”.

A ampla disseminação da falsa premissa da “ideologia de gênero”, vista como a desconstrução dos papéis de gênero tradicionais e, por consequência, da família, dentro dos ambientes educacionais, despertou uma espécie de pânico moral, retrocesso e demonização do “inimigo”, quando o que se pretendia com a “promoção da igualdade de gênero e de orientação sexual era simplesmente contribuir para a superação das desigualdades educacionais que comprovadamente existem entre os gêneros, em consonância com as décadas de debates, acordos e políticas públicas estabelecidos democraticamente a fim de promover a equidade de gênero. (REIS e EGGERT, 2017, p. 20).

O mais agravante nessa reflexão sobre discurso de ódio é que ele faz parte de um conjunto de “atos discriminatórios, pois é aquele discurso que exprime o desejo de suprir direitos fundamentais, ou seja, de condições básicas de equidade, um outro indivíduo ou uma outra identidade de grupo” (LEMES, 2016, p.196). A escola passa a ser neste contexto, um lugar privilegiado para o debate sobre as questões apresentadas.

3.2 A interseccionalidade de gênero, raça e sexualidade

Por meio da análise interseccional observa-se a complexidade do estudo de gênero, uma vez que ele não se divide apenas na compreensão do gênero masculino e do gênero feminino. Nestas relações estão presentes os aspectos de ordem social, idade, classe, cultura, raça e sexualidade. Estes aspectos entrelaçam-se em diferentes formas de negligências e opressão que representam “marcadores identitários, que atravessados por eixos de poder, se entrecruzam na formação de experiências concretamente vivenciadas pelos sujeitos” (LOPES, 2016, p.26).

Observa-se que as questões de gênero, religião, raça/etnia ou orientação sexual estão postas em sociedade por meio de parâmetros de valores, e a combinação desses valores remete os sujeitos a algumas características que direcionam práticas preconceituosas e discriminatórias da sociedade contemporânea (BARRETO, ARAÚJO e PEREIRA, 2009, p. 27).

Abordá-los de forma simultânea representa discutir as desigualdades entre homens e mulheres nos espaços profissionais, afetivos e sociais. Para Louro (2010), também representa mencionar sobre as violências de gênero, o debate sobre o racismo institucional e a suas consequências no mercado de trabalho e sobre a homofobia. A discussão dessas violações em conjunto, como está posto na interseccionalidade é uma proposta desafiadora e necessária para a compreensão das relações desiguais.

A perspectiva da interseccionalidade justifica-se eticamente, uma vez que, busca desconstruir o processo de naturalização das diferenças “étnico-raciais, de gênero ou de orientação sexual, que marca os séculos XIX, XX e causou a restrição à cidadania a negros, indígenas, mulheres e homossexuais (BARRETO, ARAÚJO e PEREIRA, 2009, p. 13). Principalmente porque, se o estereótipo e o preconceito estão no campo das ideias, “a discriminação está no campo da ação, funciona com uma atitude de discriminar, de negar oportunidades, de negar acesso, de negar humanidade (BARRETO, ARAÚJO e PEREIRA, 2009, p. 27). A interseccionalidade é um modo mais amplo de reconhecer diversos campos e influências interagindo no indivíduo, negro, pobre, favelado, careca, gordo, mulher, gay. Todos esses estigmas sociais constituem um desafio nos dias de hoje por abordar as diferenças dentro das diferenças.

A interseccionalidade propõe uma análise da “forma pela qual o racismo, o machismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras”. (CRENSHAW, 2002, P.177). E contrapõe ao “feminismo hegemônico ocidental, centrado as demandas formuladas por mulheres brancas, heterossexuais, economicamente favorecidas e provenientes de países desenvolvidos” (LOPES, 2016, p.26). Em oposição a este quadro, as feministas negras, na década de 60 já militavam em prol de igualdades e já denunciavam que as mulheres negras estavam mais sujeitas do que as mulheres brancas a essa

sociedade patriarcal e machista. Vejamos o debate das feministas negras, apresentado no discurso de Sojourner Truth², no livro “*Quem tem medo do feminismo negro?*” (RIBEIRO, 2015, apud, SILVA E SANTOS, 2016, p. 47).

Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregar elas quando atravessam um lamaçal e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou uma mulher? Olhem pra mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem, quando tinha o que comer, e também aguentei as chibatadas! E não sou uma mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher?

Este discurso da década de 60 problematiza o lugar da mulher negra em sociedade. Representando o estigma da cor da pele, como um marcador que reforça as desigualdades de gênero (FERNANDES e SANTOS, 2016). Ainda hoje, a mulher negra é a que mais sente o reflexo das desigualdades sociais, dentro de uma escala de oportunidades no mercado de trabalho ela é a última a ser contemplada, ainda que ela tenha formação e qualificação necessária para competir nos espaços organizacionais. Nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as mulheres negras recebem menos do que as mulheres brancas, e ambas menos que os homens negros que só perdem para os homens brancos. Tudo isso comparado a uma mesma função e cargos. Esses dados são reflexos de um conjunto práticas alienantes do racismo institucionalizado. Essas desigualdades refletem as relações sociais e afetivas, mas principalmente, a banalização de crimes provenientes do racismo e da violência contra a mulher negra. Reproduzindo a violação de direitos e negligências contra a sua liberdade e autonomia. (MOREIRA, 2015).

No entanto, não estamos desqualificando a violência causada às mulheres brancas, especialmente porque, o momento político e social em relação à violência contra a mulher tem exigido uma reação aos processos de naturalização que desencadeiam atos como o estupro e o assédio, a privação da liberdade e aos

² Ex-escrava que fez o discurso “E eu não sou mulher? Na convenção dos direitos das mulheres em Ohio. Texto apresentado no livro *Quem tem medo do feminismo Negro* de Djamila Ribeiro.

assassinatos de mulheres. Mas, os aspectos destas violências acometem, sobretudo, as mulheres negras. No mapa da violência de 2015 sobre Homicídios de Mulheres no Brasil, no período de 2003 a 2013 o número de homicídios de mulheres negras aumentou de 54%. Enquanto o número de homicídios de mulheres brancas caiu 9,8% (WASELFISZ, 2015). Elas também são as que mais sofrem com a “violência sexual e doméstica, aos padrões de beleza racista, e aos índices de aborto e negligência médica” (CRUZ, 2016 apud, LOPES, 2016, p. 27). Estes fatos perpetuam em razão do processo histórico que deu a mulher negra, através dos resquícios da escravidão e de vários estereótipos contra as mulheres negras, como por exemplo, o de “hipersexualizadas e sempre disponíveis sexualmente”, de modo que, mesmo o estupro de mulheres negras tendem a ser mais relativizados, visto como menor gravidade ou violência” (HARRIS, 1993, apud, LOPES, 2016, p. 23).

No campo social e cultural as mulheres negras, geralmente são objetos de propagandas midiáticas com a valorização do corpo que apresentam determinados padrões de beleza as “*globelezzas*” e forte apelo sexual. No entanto, geralmente as mulheres negras não são as protagonistas nas séries e programas de TV, não são apresentadoras bem-sucedidas e não representam o imaginário coletivo como alguém a ser seguido. Francisco (2016) chama a atenção que estes dados são aterrorizantes e devem ser debatidos e questionados. Mas isso não significa que a mulher negra seja sinônimo de “sofrimento e, sim, que ela enfrenta maiores dificuldades em ascender socialmente ou, até mesmo, de acesso à saúde, educação e alimentação” (FRANCISCO, 2016, p. 279). E enaltece as lutas das feministas negras em desconstruir estes lugares e estigmas.

Ainda sobre os aspectos da violência contra a mulher em suas várias dimensões, Alves e Brener (2016), consideram que o aspecto da violência contra mulher é um campo histórico-cultural marcado por práticas sociais que perpetuam a negligência de políticas públicas de combate a crimes de integridade a vida e a saúde da mulher. Esse processo favorece inclusive, ao aumento do feminicídio que ocorrem em diferentes aspectos.

O feminicídio racista (quando mulheres negras são mortas por homens brancos); feminicídio homofóbico, ou lesbicídio (quando as mulheres lésbicas são mortas por homens heterossexuais); feminicídio conjugal (quando mulheres são mortas por seus maridos); feminicídio cometido fora de casa por um estranho, feminicídio em série, feminicídio em massa (...). O conceito de feminicídio também é estendido para definições legais de

assassinada que incluem situações em que mulheres são mortas por resultados de atitudes misóginas ou práticas sociais (ALVES e BRENER, 2016, p. 163).

Os debates sobre a interseccionalidade, a violência contra as mulheres e as formas do feminicídio abrem a discussão para outro campo de análise deste capítulo, a questão da sexualidade.

A sexualidade foi trazida por Foucault como um dispositivo histórico que criou dispositivos ao longo da história para dizer sobre a sexualidade, principalmente sobre o que era permitido ou não, o certo e o errado, o sagrado e o profano. A questão da sexualidade, assim como da identidade de gênero estão relacionadas com a atração ou desejo afetivo-sexual que o indivíduo sente em relação a outras pessoas.

A heterossexualidade, a homossexualidade e a bissexualidade são apresentadas como formas de exercício da sexualidade ligadas "à cultura e à época em que as pessoas vivem" (LOURO, 2000, p. 140). Nesta perspectiva, "toda a variação ou desvio do modelo heterossexual com manifestações atribuídas à homossexualidade, é marginalizada e perseguida como perigosa para a ordem social. (BARRETO, ARAÚJO e PEREIRA, 2009, p. 128). Onde as pessoas que não estão nos "padrões de heteronormatividade de feminilidade e masculinidade tem o reconhecimento de sua humanidade prejudicado, não sendo considerado culturalmente inteligível". (LOPES, 2016, p.28).

Gradativamente, vai se tornando visível e perceptível a manifestação em público das identidades historicamente subjugadas em nossa sociedade, gays, travestis, transexuais, estão em busca do reconhecimento e da sua valorização enquanto pessoas. Mas, esta visibilidade não se exerce sem dificuldades. Para aqueles e aquelas que se reconhecem nesse lugar, "assumir" a condição de homossexual ou de bissexual é um ato político e, nas atuais condições, um ato que ainda pode cobrar o alto preço da estigmatização (LOURO, 2010, p. 21). Isso faz com que algumas pessoas que mesmo tendo relações homossexuais, mantenham comportamentos heterossexuais para cumprir com os "padrões" sociais. E preciso lutar contra essa invisibilidade.

De um modo geral, salvo raras exceções, o/a homossexual admitido/a é aquele ou aquela que disfarça sua condição, "o/a enrustido/a". De acordo

com a concepção liberal de que a sexualidade é uma questão absolutamente privada, alguns se permitem aceitar "outras" identidades ou práticas sexuais desde que permaneçam no segredo e sejam vividas apenas na intimidade (LOURO, 2010.p.20).

Para Weeks (2010) a centralidade dessa discussão perpassa os motivos que levam a sociedade a valorizar a heterossexualidade, quando em contrapartida, estigmatiza e desvaloriza a homossexualidade. No campo social, assim como na educação, essa relação de valores e de poder propiciam a perpetuação de comportamentos homofóbicos. A homofobia, o medo voltado contra os/as homossexuais, pode se expressar ainda numa espécie de "terror em relação à perda do gênero", ou seja, no terror de não ser mais considerado como um homem ou uma mulher "reais"ou "autênticos/as" (BUTLER, apud, LOURO, 2007, p. 29).

A homofobia é um fenômeno largamente presente no ambiente escolar brasileiro. Muitas e muitos adolescentes e jovens relatam ter sido marginalizadas/os por educadoras/es ou colegas devido à sua sexualidade. Professoras/es e funcionárias/ os também são vítimas deste tipo de discriminação. (BARRETO, ARAÚJO e PEREIRA, 2009, p. 140)

É preciso estar atento às sutilezas dos comportamentos, e sobretudo, quando vem acompanhados de xingamentos, é preciso observar as falas, os adjetivos utilizados aos sujeitos, “pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre os gêneros e determinadas atributos, comportamentos ou qualidades” (NASCIMENTO e ARRUDA, 2014, p. 84).

Por isso, a escola torna-se um ambiente propicio para essa forma de violência simbólica, ao mesmo tempo, é um campo para reconstruir as práticas sociais e culturais e refletir sobre os desafios contemporâneos da discussão de gênero e da sexualidade.

Ainda que o tema das sexualidades seja cada vez mais debatido fora da escola (na mídia, por exemplo), tal questão ainda é, em geral, um tabu em sala de aula, pelo menos nos discursos legitimados pelos/as professores/as. Estes frequentemente colocam a sexualidade no reino da vida privada, anulando suas percepções e consequências sociopolíticas e culturais ao compreendê-la como uma problemática individual. Em tais discursos, os corpos na escola não têm desejo, não se vinculam a prazeres eróticos e, na verdade, não existem como forças constitutivas de quem somos nas práticas sociais (LOPES, 2008).

Para Louro (2007) o estudo de gênero e de sexualidade precisam necessariamente compreender o espaço familiar, educacional e os processos de construção social, afim de indagar o motivo da perpetuação de determinadas práticas (LOURO, 2007). Diante dos jovens pesquisados, viu-se o quanto as descobertas da sexualidade e das identidades de gênero esbarravam em conflitos nas relações que se estabeleciam no ambiente escolar, ou na família. A família e a escola são os primeiros lugares onde se conhece e apreende valores que influenciarão a socialização da criança e a construção das identidades de gênero e da sexualidade. Após a família, a escola corresponde como um dos principais espaços onde ocorrem grande apreensão de saberes. Porém, nem sempre a escola cumpriu com este objetivo, pelo contrário, por muito tempo exerceu a função de reproduzir discursos de grupos dominantes que, por meio de variados mecanismos, mantinham uma supremacia simbólica sobre grupos minoritários – mulheres, crianças, negros/as, indígenas (LOURO, 2007).

A escola, como instância cultural de normatização, ao mesmo tempo em que educa a partir dos valores éticos presentes na sociedade vigente, pode reforçar estereótipos e preconceitos acerca do que é normal ou doentio relacionado às identidades de gênero e identidades sexuais (BRITZMAN,2010)

Essas reflexões devem possibilitar questionamentos acerca das relações sociais estabelecidas no ambiente educativo que influenciam na formação subjetiva os jovens. Sobretudo, questionar e lutar contra comportamentos reproduzidos a partir de estereótipos e preconceitos de gênero, raça e de sexualidade.

4. A PESQUISA COM OS JOVENS DO GRÊMIO ESTUDANTIL

O primeiro contato com Grêmios estudantis foi realizado através da presidente do Grêmios em setembro de 2016 durante o Seminário de Diversidades que ocorreu no CEFET-MG no Campus I, este evento foi promovido pela Coordenadoria de Gênero, Relações Étnico-raciais, Inclusão e Diversidades (CEGRID). Neste evento, a presidente do Grêmios participava da mesa de debates falando sobre o interesse do grupo nessas discussões e trazendo alguns relatos e experiências do cotidiano escolar. A pesquisadora apresentou-se para a presidente do Grêmios e falou sobre seu interesse em conhecer as propostas daquele coletivo estudantil e os jovens que

participavam das reuniões, os debates que eles promoviam, e seu modo de organização dentro da instituição. Prontamente a presidente passou algumas informações e me convidou a participar das reuniões que ocorriam todas as quartas feiras as 11:40 na sede do grêmio. A partir desse convite foi estabelecido uma relação com o grupo e a pesquisa se desenvolveu durante a gestão Ousar Lutar, entre outubro de 2016 e setembro de 2017.

A primeira participação em uma reunião do grêmio ocorreu em 26 de outubro de 2016, a presidente do grêmio me apresentou ao restante dos jovens dizendo que eu era uma aluna do mestrado de Educação Tecnológica do CEFET-MG e que eu estava desenvolvendo um estudo sobre a juventude e por isso eu frequentaria algumas reuniões do Grêmio.

Naquele dia foram apresentados ao grupo os interesses que me motivaram a escolher o Grêmio como objeto de estudo e o desejo em compreender o seu modo de organização nas discussões das temáticas de gênero e raça.

De prontidão houve uma boa aceitação dos jovens, que inclusive, naquele primeiro momento pareceram felizes em saber que havia alguém interessado em saber o que eles estavam discutindo.

Algumas falas sugerem que estes jovens não percebem o interesse de outras pessoas da instituição a respeito dos assuntos do qual eles estão tratando. Neste caso, refiro-me aos professores, aos funcionários do técnico administrativo e alunos que não fazem parte do Grêmio. E quando há esse contato, a iniciativa vem principalmente por demandas desse grupo à instituição.

Ainda neste primeiro encontro, já no final da reunião, o secretário do grêmio se aproximou e sugeriu que eu participasse do grupo na página do Facebook, onde ele disponibilizava todas as atas de reunião. A rede social também é um espaço que eles utilizam para discutir algumas propostas. Ele reforça a existência da Diretoria de Combate as Opressões e da Diretoria de Mulheres, sinalizando a importância dessas diretorias para o Grêmio Estudantil.

Neste primeiro momento eles não fizeram muitas perguntas, e no decorrer dos encontros eles pareciam familiarizados com a presença da pesquisadora. As reuniões e os eventos que eles promoviam eram sempre uma oportunidade de observar a organização do grupo, suas colocações e ponderações sobre a realidade, suas propostas e desafios. Neste período de outubro de 2016 a setembro

de 2017 observou-se quem eram os alunos mais envolvidos e os que se faziam mais presentes nas reuniões e demonstravam maior participação.

4.1 As expressões do protagonismo juvenil

Durante o período de 1 ano, a gestão Ousar Lutar, ano 2016/2017, realizou 28 reuniões, sendo reuniões gerais ou extraordinárias, conforme as demandas apresentadas pelo grupo. A pesquisadora esteve presente em 13 reuniões, nas quais eram discutidas pautas relacionadas a gênero e raça ou em reuniões que tinham a finalidade de discutir sobre a organização de eventos relacionados as temáticas. Quando não era possível comparecer, as informações sobre as discussões eram obtidas por meio das atas de reuniões disponibilizadas no grupo do Facebook. Observou-se que nessas reuniões eram discutidas diversas pautas com diferentes propostas. Mas, para esta pesquisa considerou-se sobretudo os debates sobre as temáticas de gênero e raça. No entanto, vale destacar a diversidade dos temas propostos por estes jovens no intuito de enaltecer a participação e o protagonismo juvenil no ambiente de educação. Os assuntos das reuniões serão apresentados por temas:

a) De ordem estrutural e física: Reforma e limpeza da sede do Grêmio no campus I. A busca por um espaço físico para a sede do Grêmio no campus II. Ampliação do refeitório no campus II e melhoria na iluminação para os alunos do noturno. Discussão sobre a determinação da direção escolar quanto ao uso obrigatório do uniforme para os alunos do ensino médio e sobre a proibição de vendedores (alunos) ambulantes dentro do CEFET.

b) De ordem organizacional: O corte no repasse das bolsas estudantis para os alunos e a organização para participação no colegiado. A evasão de alunos das comissões do Grêmio, dificuldade de desenvolver as propostas. A organização de uma avaliação institucional sobre a gestão do Grêmio.

c) De ordem interpessoal e saúde: Recepção dos calouros, o enfrentamento do *bullying*, o uso de drogas e álcool entre os alunos do ensino médio. A pressão dos alunos com os estudos e provas.

d) De ordem da promoção da igualdade étnico-racial e de gênero: Organização da semana da Mulher. A dificuldade para a realização dos eventos da semana da mulher em razão do diálogo com o diretor. Evento reLUTAncia, em combate às discriminações. Programação da semana da diversidade. A parceria com o departamento de Ciências sociais sobre o evento “Precisamos falar sobre”, em pauta o machismo, o racismo e a homofobia. As situações trazidas pelos alunos a respeito do comportamento em salas, entre alunos e/ou professores. Projetos da Comissão de combates à opressão.

e) De ordem política: Conjuntura política e social, plenária de políticas sociais e educacionais, o movimento para a ocupação do CEFET-MG contra a PEC-55³, a reforma da Previdência Social, reforma Trabalhista e a Lei da Terceirização, A reforma do Ensino Médio e a participação do Grêmio em Brasília contra o ato público: FORA TEMER!

O Grêmio estudantil, a partir das reuniões mencionadas organizaram eventos para os alunos dentro do CEFET-MG no campus I e II. Eles também buscavam fomentar a participação dos alunos em eventos que estavam ocorrendo na cidade de Belo Horizonte. Foram realizados no período da pesquisa o quantitativo de 20 eventos organizados por eles ou com a participação sob forma de parceria. A pesquisadora esteve presente em 12 eventos nos quais se propunham o debate sobre as relações étnico-raciais e de gênero. Os eventos serão apresentados no quadro 3.

Quadro 3

Eventos de Promoção da Igualdade étnico-racial e de Gênero promovidos ou com participação do Grêmio estudantil Arnaldo Cardoso Rocha, gestão Ousar Lutar.

EVENTO/ OBJETIVO	DATA	QUEM PROMOVEU? ONDE?
Debate sobre a Transição Capilar da Mulher	26/10/2016	Grêmio Ousar

³ É o projeto de Emenda Constitucional que cria um teto para os gastos públicos e congela as despesas do Governo Federal, com cifras corrigidas pela inflação por até 20 anos. Foi aprovada no Senado no dia 13 de dezembro de 2016.

Negra.		Lutar CEFET-MG
Roda de Conversa “Mulher negra e o quadro de Violência”. (Com a presença da pesquisadora)	09/11/2016	Grêmio Ousar Lutar CEFET-MG
Roda de Conversa “Mulher negra nos espaços universitários”. (Com a presença da pesquisadora)	09/11/2016	Grêmio Ousar Lutar CEFET-MG
CINEFET- Temático: Combate à exploração sexual e tráfico de mulheres e crianças.	29/11/2016	Grêmio Ousar Lutar CEFET-MG
Duelo de MC’S – Valorizando a cultura marginalizada.	30/11/2016	Grêmio Ousar Lutar CEFET-MG
Debate- “O protagonismo das mulheres negras no movimento estudantil das ocupações”. (Com a presença da pesquisadora)	05/12/2016	Grêmio Ousar Lutar em parceria com o movimento Olga Benário. CEFET-MG
Recepção de Calouros- “Mexeu com uma caloura, mexeu com todas as veteranas”.	20/02/2017	Grêmio Ousar Lutar CEFET-MG
Participação em Ato Público- “Pela vida das Mulheres! Reforma trabalhista e Previdenciária”.	08/03/2017	Ato Unificado. Praça da Liberdade-BH
Roda de Conversa da Semana das Mulheres: “Mulheres no Esporte” (Com a presença da pesquisadora)	17/03/2017	Grêmio Ousar Lutar CEFET-MG
		Grêmio Ousar

Roda de Conversa da Semana das Mulheres: “Liberdade Sexual das Mulheres” (Com a presença da pesquisadora)	20/03/2017	Lutar em parceria com o movimento Olga Benário. CEFET-MG
Roda de Conversa da Semana das Mulheres: “Mulheres Lésbicas e Bissexuais”. (Com a presença da pesquisadora)	22/03/2017	Grêmio Ousar Lutar em parceria com o movimento Olga Benário. CEFET-MG
Futebol: SÓ DAS MINA- jogo beneficente.	24/03/2017	Grêmio Ousar Lutar CEFET-MG
Roda de Conversa da Semana das Mulheres: “Pressão Estética em Mulheres”. (Com a presença da pesquisadora)	27/03/2017	Grêmio Ousar Lutar CEFET-MG
Roda de Conversa: “Genocídio da Juventude Negra”. (Com a presença da pesquisadora)	20/09/2017	Grêmio Ousar Lutar CEFET-MG
Roda de Conversa: “Violência Contra a mulher negra” (Com a presença da pesquisadora)	21/09/2017	Grêmio Ousar Lutar em parceria com o movimento Olga Benário. CEFET-MG
Atividades culturais: Sarau de PRETO.	22/09/2017	Grêmio Ousar Lutar CEFET-MG
		Grêmio Ousar Lutar em parceria

Roda de Capoeira “cordão de ouro Gameleira”	22/09/2017	com o grupo de capoeira. CEFET-MG
Semana da Diversidade: Roda de Conversa sobre “Gordofobia” (Com a presença da pesquisadora).	01/11/2017	Coordenação Geral de Relações Étnico raciais e Diversidades CGRID CEFET-MG
Roda de Conversa “Assédio Sexual em festas e no CEFET”. (Com a presença da pesquisadora)	08/11/2017	Grêmio Ousar Lutar CEFET-MG
Roda de Conversa “Religiões de matrizes Africana”. (Com a presença da pesquisadora)	31/11/2017	Grêmio Ousar Lutar CEFET-MG

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações coletadas durante pesquisa de campo.

Ressalta-se que estes eventos contavam com a participação de pessoas ligadas direta ou indiretamente à instituição. Nestes espaços os jovens do Grêmio podiam executar as propostas e pautas das diretorias de mulheres e da diretoria de combate às opressões. Os eventos ocorriam após divulgação em sala de aula e/ou divulgação nas redes sociais, geralmente aconteciam nos espaços coletivos da instituição da própria instituição.

Observou-se durante o percurso da Gestão Ousar Lutar que as discussões sobre gênero e raça ocorreram em períodos específicos do ano que coincidem com o mês de março, referente ao dia das mulheres e nos meses de outubro a novembro, período de maior debate nacional referente ao dia da Consciência negra. Vale destacar que houve um período entre estes eventos com as temáticas de gênero e raça que os jovens estavam comprometidos com o período histórico e político do país, participando, ocupando, debatendo, e movendo ações na perspectiva de lutar contra os desmontes do Governo do Presidente Temer, o que

não impossibilitou o debate acerca dos temas em questão, conforme assinaladas acima.

4.2 As entrevistas

As entrevistas tiveram um roteiro semiestruturado com o propósito de elucidar o ponto de vista individual dos jovens sobre sua participação no grêmio, sobre sua trajetória familiar e na instituição. Foi pedido uma apresentação pessoal, dados familiares, renda, assistência estudantil. Perguntas que buscavam identificar se o estudante era oriundo de escola público ou privada no período em que estudavam no ensino fundamental e se já tem uma projeção universitária. Abordou-se os aspectos referentes as relações de gênero em busca de conhecer como ocorriam essas relações dentro do grêmio e/ ou dentro na instituição, assim como, ocorriam as relações étnico raciais, dentro do grêmio e/ou da instituição. E por fim, como ocorriam a participação do grêmio nas ações de promoção da igualdade étnico racial.

Foram realizadas algumas perguntas com o objetivo de iniciar o diálogo, sem contudo, limitar a explanação pessoal e subjetiva dos entrevistados. De acordo com Gil (2007), é conveniente fazer a mesma pergunta de formas diferentes a fim de ter uma visão mais abrangente do assunto. As entrevistas ocorreram no mês de junho de 2017 e todas elas foram marcadas previamente utilizando o recurso de mídia digital através do contato via aplicativo para conversas “watts-up”.

As entrevistas foram realizadas dentro do CEFET-MG nos Campus I e II, conforme a disponibilidade de cada jovem. Elas aconteceram dentro da biblioteca dos mencionados Campus. Foram utilizadas as salas de estudos individuais por ser um espaço fechado o que garantia o silêncio e o sigilo da informação. Todas as entrevistas foram gravadas por meio de gravador digital MP3, além de anotações em um caderno que serviu como um diário de campo durante toda a pesquisa. Os alunos entrevistados receberam o termo de Consentimento Livre e Esclarecido (em anexo), no qual estavam explicitados os objetivos, justificativas e procedimentos da pesquisa.

Após contato com os jovens em reuniões e eventos iam se definindo o público escolhido para a entrevista. O critério para a escolha de cada jovem foi determinado

pela função exercida no grêmio e também pela observação daqueles que estavam mais envolvidos e implicados em debates e nas relacionadas sobre a promoção da igualdade de gênero e de raça. As representantes das diretorias de mulheres e de Combate as opressões manifestaram, desde os primeiros encontros, o interesse em participar da entrevista. Além delas, foram convidados mais 6 representantes do grêmio, destes, 2 demonstraram interesse, mas desmarcaram seguidas vezes, em razão dessas desistências foi considerado que não era o momento oportuno. Informei a eles que estaria à disposição para ouvi-los, quando eles achassem melhor, porém não houve retorno destes alunos.

4.3 Os sujeitos da pesquisa

Todos os nomes apresentados nesta pesquisa são fictícios com o propósito de manter o sigilo da identidade dos participantes. Foram entrevistados 6 jovens alunos do ensino médio do CEFET-MG que fazem parte do grêmio estudantil. Os 6 adolescentes participantes desta pesquisa são: Natália, Mariana, Bianca, Juliana, Luiz, Paulo.

QUADRO 4

Amostra de entrevistados do Grêmio estudantil CEFET- MG.

Aluno	Idade	Curso	Ano	Turno	Cor/Raça autodeclaração	Gênero
Bianca	16	Mecânica	2º	Integrado	Negra	Feminino
Juliana	17	Hospedagem	2º	Integrado	Branca	Feminino
Luiz	17	Edificações	3º	Integrado	Pardo	Masculino
Mariana	15	Meio ambiente	2º	Integrado	Birracial	Feminino
Natália	17	Química	2º	Integrado	Negra	Feminino
Paulo	18	Edificações	3º	Integrado	Branco	Masculino

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas realizadas em junho de 2016.

Bianca é uma jovem de 16 anos, autodeclarada negra, aluna do 2º ano de Mecânica. Mora com sua avó e com sua mãe. A mãe trabalha como cozinheira em um restaurante popular. E a avó é empregada doméstica. Passou a participar do grêmio a partir de um evento de discussão de mulheres negras no CEFET. Desde que começou a participar da Diretoria de combate as opressões tem percebido que tem aumentado sua autoestima, e por isso gosta tanto de ir para o grêmio.

Durante as reuniões ela é sempre presente, comenta que sofreu muito para adaptar-se no CEFET. Para ela as pessoas escolhem com quem vai andar, ficar sozinha no começo foi muito desafiador. Na família o acesso dela a instituição foi considerado um prêmio, todos sentem muito orgulho por ela ter conseguido entrar em uma escola de boa qualidade depois do difícil processo seletivo. Está motivada a permanecer na próxima gestão, fala inclusive de assumir alguma diretoria, visto que as comissões estão com dificuldades.

Juliana é uma jovem de 17 anos, autodeclarada branca, 2º ano no curso de hospedagem. É o primeiro ano no grêmio, atualmente não faz parte de nenhuma diretoria, no entanto, se faz mais presente do que muitos que representam alguma comissão, segundo ela. Tem muita afinidade com o grupo e por isso não falta as reuniões, além disso, se prontifica a falar sobre o grêmio na sala de aula, no intuito de motivar as pessoas a participarem. Juliana relata que vem de uma família com boa condição financeira, mas ela se solidariza com os colegas que enfrentam dificuldades para estudar. Que precisam da bolsa estudantil. Reconhece que as desigualdades criam fronteiras. Justifica que o Grêmio é fundamental para ensinarem aos alunos a serem participativos na política do País.

Luiz é um jovem de 17 anos, autodeclarado pardo, está no 3º ano do curso de edificações, tempo integral. Menciona que não se identifica com o curso, foi uma escolha errada, no entanto, valoriza a educação dada na instituição, que segundo ele, vai possibilitar novos horizontes. Passa boa parte do dia no CEFET-MG, recebe bolsa estudantil. Durante os intervalos de almoço ou jantar, vende balas e doces na porta do refeitório. Comenta sobre isso brevemente. Além de participar ativamente do grêmio representa o CEFET-MG no Modelo de Comitês simulados- MOCS. É muito envolvido nas reuniões do Grêmio, demonstra preocupação com a representação dos interesses dos estudantes do campus II. Ele explica que em

razão do Grêmio não ter uma sede no campus II ele precisa ser o porta voz do que está de errado para levar nos debates e reuniões do Grêmio.

Mariana é uma jovem de 15 anos, autodeclarada "birracial", relata ser filha mãe branca e pai descendente de indígena. Está cursando o 2º ano de Meio ambiente, estudava em escola particular e fez cursinho para ingressar no CEFET-MG. Foi incentivada por seus pais pela qualidade do ensino, o que vai permitir que ela tenha uma boa formação para tentar a prova do ENEM. No grêmio é responsável por uma Diretoria, considera muito difícil fazer parte do Grêmio, relata pouco envolvimento das pessoas. E admite que não se sente preparada para ocupar o cargo. Percebe que está ausente e omissa nos eventos. Justifica que as obrigações escolares dificultam cumprir com as propostas da comissão e lamenta o fato, uma vez que, quando participa aprende muitas coisas. Recebe apoio do grupo para executar as atividades.

Natália é uma jovem de 17 anos, autodeclarada negra, e está cursando o 2º ano de química. Reside em Belo Horizonte, junto com sua mãe e uma irmã, família simples de origem humilde. A mãe é uma mulher consciente da sua condição de mulher negra. Sempre fez o possível para dar uma educação que a possibilitasse enfrentar o racismo e preconceito presentes no cotidiano. Sempre estudou em escola pública. Quando ingressou no CEFET-MG percebeu uma qualidade do ensino em relação a algumas escolas pela qual já passou. Ingressou no CEFET-MG por meio das cotas destinadas a escola pública e Cor/ Etnia. No grêmio é responsável por coordenar uma comissão. Considera isso um desafio e uma realização pessoal. Menciona que sempre esteve envolvida com grupos. Nas antigas escolas, mesmo não havendo grêmio ela participava dos grupos esportivos. Tem uma trajetória em participação em entidades políticas que representam os interesses dos estudantes e em coletivos de representação feminina.

Paulo é um jovem de 18 anos, autodeclarado, branco, 3º ano do curso de edificações. Tem bastante envolvimento com o Grêmio, no qual já faz parte pelo terceiro ano. Relata não se ausentar, porque gosta muito, foi diretor de movimento estudantil e agora secretário. Menciona que gosta de estudar no CEFET-MG, não necessariamente do curso que escolheu. Tem interesse pelas áreas de humanas, vai tentar psicologia. Menciona se identificar com a entrevistadora porque também

gostar de observar as pessoas, saber o que elas estão pensando. Comenta estar satisfeito por poder participar dessa pesquisa, para que o Grêmio possa ser visto.

4.4. Os significados atribuídos pelos jovens quanto ao grêmio.

A participação no grêmio estudantil é uma das inúmeras possibilidades do exercício do protagonismo juvenil. O caminho desta pesquisa buscou compreender a participação dos jovens no cotidiano do Grêmio e os significados dados a estas experiências dentro deste campo de atuação. Os significados atribuídos pelos jovens demonstraram que diferentes motivos os levaram a se aproximarem desse coletivo estudantil e cada um deles expressou de modo singular o que representava na sua trajetória estudantil o exercício dessa participação.

Todos os jovens entrevistados buscaram apresentar o Grêmio como um grupo aberto disposto a dialogar com todos os alunos, e, principalmente, como um espaço de convívio que promove o fortalecimento e a união dos seus membros. Para Carrano (2008, p.190) "Os diferentes territórios juvenis são também lugares simbólicos para o reconhecimento das identidades em comum, é em torno de determinado território que se constitui o grupo de iguais". Os espaços coletivos são lugares que educam a partir das relações estabelecidas, das amizades, dos conflitos inerentes a toda organização de grupo e as divergências de propostas.

Alguns relataram seu primeiro contato com o Grêmio como algo relevante para justificar sua participação e permanência neste grupo. Paulo menciona que nunca tinha ouvido falar de grêmio antes de entrar para o CEFET-MG. No seu primeiro ano na instituição um grupo de alunos apresentou durante a aula como era a organização de uma chapa para a eleição do Grêmio. Paulo diz que não sabia muito bem onde estava se "metendo", mas se sentiu motivado a participar e já está na sua terceira gestão. Paulo assume com responsabilidade seu papel de secretário do Grêmio. Além das atas de reuniões que são divulgadas na página oficial do facebook ele apoia as diversas comissões.

[...] Eu vi que era uma coisa que eu estava disposto a fazer e que ajuda muito, e que se não for a gente para pegar para fazer. Quem que vai fazer ne?! Então a gente tem que se propor a fazer essas coisas. E desde então

eu gostei muito, desde de 2015 eu estou no grêmio, nunca me ausentei.
(Paulo)

Para a aluna Natália o primeiro contato foi muito diferente. Ela comenta sobre as restrições que tinha sobre o grupo, achava que eles precisavam ser mais atuantes, propor ideias significativas para os alunos, e saber o que os alunos estavam pensando sobre a instituição. Ela confessa que fazia várias críticas sobre a maneira como eles agiam e que tinha muitos preconceitos. E por isso, sentiu necessidade de se aproximar para expor sua opinião. Neste contato ela percebeu outros aspectos do Grêmio, conseguiu perceber algumas fragilidades e passou a participar no intuito de contribuir.

[...] Antes de entrar pro Grêmio eu tinha uma concepção que eu achava o grêmio muito fechado e eu tinha algumas críticas em relação ao Grêmio e eu acho que quando a gente tem algum tipo de crítica a melhor forma de resolver é você tentar entrar nesse espaço para ver se consegue mudar e fazer suas críticas e tal, foi assim que eu fui, né!. (Natalia)

Natália é uma adolescente com fortes traços de liderança. Em vários momentos é percebida sua força nas ações dentro e fora da instituição. Ela é representante do Grêmio na União Municipal dos Estudantes Secundários (UMES-BH) e participou da Federação Nacional dos Estudantes do Ensino Técnico (FENET). Apresenta grande interesse pelos movimentos sociais e políticos. Ela comenta que essas participações trouxeram a ela maior autonomia acerca do seu lugar no grupo e em sociedade. Para Souza e Corti (2004, p.72), " os jovens, envolvidos ou não diretamente numa organização ou grupo, possuem suas visões e opiniões acerca da política, dos políticos e da vida pública". Depois de sua inserção, Natalia comenta que estava enganada sobre o grupo. As dificuldades que eles enfrentam são maiores do que o desejo por desenvolverem boas ações. Percebo que a pouca idade e as experiências vividas ainda não os fortaleceram para entender que as dificuldades são inerentes a qualquer grupo ou relacionamento interpessoal. Esta premissa baseia-se no sentimento de frustração percebido durante alguns relatos, que embora haja várias práticas significativas, o peso das atividades não realizadas conseguem ser maiores.

Ainda sobre a participação no Grêmio, Mariana e Luiz justificaram que a motivação para estar no grêmio é por considerarem que os alunos

precisam construir espaços de diálogo com a instituição para debater questões de ordem prática ou que envolvem as relações interpessoais.

[...] Por que eu acho muito importante participar da tomada de decisão referente aos interesses dos alunos aqui dentro da escola principalmente porque a gente vê muitos problemas então é bom participar para você saber o que tá acontecendo para você poder também ajudar e contribuir, eu acho isso muito importante.(Mariana)

[...] Participar do Grêmio era um método de ter uma voz dentro do CEFET, eu via que as coisas que atingiam minha sala eram esquecidas, e eu queria estar presente para que essas mudanças fossem feitas. Em vez de ficar calado, sentado esperando que alguém faça. (Luiz)

As falas dos jovens sinalizam a existência de duas lógicas, a lógica institucional (CEFET-MG) com as regras e normas, e a lógica das relações interpessoais que transitam nas salas de aula, nas amizades e nos grupos. Os jovens percebem que a vulnerabilidade é presente e sentem a necessidade de falar sobre essas vulnerabilidades. O que sugere a importância de se modificar as relações com a juventude e no modo em que são vistas nas instituições escolares. Para Carrano (2008), o conjunto de ações que os jovens realizam são expressões práticas que falam do mal-estar que é ser jovem em uma sociedade cheia de riscos e contradições.

Para Juliana o grêmio é a entidade que representa os estudantes dentro e fora da instituição, e o fato de existir já se torna um instrumento de luta para que os direitos dos estudantes sejam garantidos. Ela relembra que não é comum a existência de grêmios em escolas, nem mesmo a participação dos jovens por assuntos de seus interesses. E valoriza, mesmo que precariamente, as propostas que o Grêmio consegue realizar. Destaca que no CEFET-MG são desenvolvidos vários momentos de lazer, esporte e cultura, shows de cultura marginalizadas, tem a participação dos grupos de xadrez, do grupo de teatro. Para ela o Grêmio tem contribuído e cobrado a efetivação dessas práticas, também menciona os debates promovidos através de rodas de conversa, as atividades culturais, os shows e festivais.

Juliana ainda ressalta a participação no processo contra a PEC 55, destacando a importância da participação dos jovens nos movimentos estudantis e na política. Destaca que as lutas que o Grêmio vem defendendo são questões que

as vezes não estão diretamente relacionadas com o ambiente escolar, mas que interferem no futuro deles enquanto cidadãos, que dizem sobre o mercado de trabalho, sobre a vida dos pais e familiares.

[...] a gente está agora focando mais na questão da influência da questão da reforma trabalhista e muitos alunos não conseguem enxergar como isso afeta a gente, então muito alunos não conseguem perceber que a luta que a gente está fazendo agora não é uma questão interna do CEFET, mas é uma questão que vai afetar os alunos em geral. (Juliana)

A fala de Juliana vai de encontro as reflexões de Luiz que considera as ações promovidas relevantes para o futuro do país, e principalmente, por ensinarem que é preciso que as juventudes estejam diretamente envolvidas em decisões do cotidiano, e enfatiza que nos últimos anos o Grêmio “travou grandes lutas” dentro e fora do CEFET.

[...] Eu diria que esse é o grêmio, essas gestões que eu participei como um todo, elas foram as gestões mais bem organizadas de todas os outros grêmios e as mais abertas de todos os grêmios, todos os anos que tem eleição, nestes dois últimos anos que tiveram eleição tivemos umas 100 pessoas quiseram participar do grêmio, é considerável sabendo que a maioria não se interessa saber que pelo menos 100 pessoas viram as propostas Grêmio. Isso indica que a gente fez alguma coisa certa. (Luiz)

Bianca também avalia de modo positivo as contribuições do Grêmio a instituição e sinalizou a participação do Grêmio para impedir o corte nas bolsas estudantis que garantem a permanência dos estudantes na instituição. Ela relembra os jogos e campeonatos esportivos, da ocupação do campus I contra a PEC 241 e 55 que previa o congelamento de investimentos na educação. Menciona que o Grêmio também esteve nas reuniões sobre a reforma do bandeirão do campus II.

Para ela, existe uma mudança significativa do modo do grupo entender as questões que são realmente relevantes para os alunos do CEFET. Nas palavras dela;

[...] antes o discurso era pouco útil para o estudante e hoje esse discurso mudou, é um discurso que tá mais embasado. Por exemplo, a gente parou de pensar em pedir para colocar suco no bandeirão que era uma demanda de antes que o grêmio achava importante e agora passou a pensar em como o stress da carga horário gigantesca afeta os estudantes.(Bianca)

Segundo Dayrell (2005), as atividades promovidas pelos jovens nos sugerem que a construção da democracia perpassa ações políticas que só podem ser construídas nas ações práticas e cotidianas, portanto, se queremos um jovem politizado e atuante, é preciso dar a eles condições de falar e expressar-se. Mariana faz algumas ponderações que nos permitem pensar sobre isto:

[...] O grêmio estudantil pra mim é um dos maiores mecanismos do aluno se inserir na política, se inserir na vida pública, de pouco em pouco participante nas diversas áreas, digamos assim, de discussão. (Mariana)

As propostas e as ações do Grêmio têm forte relação com a participação de alguns membros em grupos que discutem política e nos partidos políticos. Estas relações dos membros do grupo com a política trazem divergências entre os alunos do próprio grêmio e demais alunos da instituição. Alguns alunos consideram a participação em movimentos políticos como um exemplo de libertação, autonomia e protagonismo, para outros é uma expressão de baderna e falta de comprometimento com os assuntos relacionados a educação. Como ocorreu no período da ocupação dos alunos no CEFET-MG que gerou grandes discórdias e alguns alunos se afastaram do Grêmio. Abramo (2004, p.12) “ao estudar participação e organizações juvenis, salienta que a preocupação em relação ao envolvimento e engajamento dos jovens se refere à possibilidade do desenvolvimento integral e a sua inserção na sociedade”. A partir dessas considerações, cabe mencionar que toda participação traz a possibilidade do amadurecimento para as questões sociais e permitem a esses jovens inserir-se em debates e dar significados a esses momentos de participação na sua trajetória individual e coletiva. Nos relatos abaixo, destaca-se algumas colocações.

[...] muitos tem preconceito com o Grêmio porque historicamente o Grêmio é formado por pessoas com pensamentos de esquerda, bastante adeptos da manifestações, e mesma recentemente a história da ocupação e muitas pessoas não concordaram e ficaram com o pé atrás com a gente. Não conseguiram perceber o quanto isso era importante. (Juliana)

[...]eu cresci muito politicamente e tive a acesso a muitos movimentos e tive acesso a várias outras pessoas, por exemplo o movimento de mulheres Olga Benário, também, cresci pessoalmente. Você saber que pode ajudar quem tá precisando que faz diferença ou então as pessoas te conhecerem pelo trabalho que você faz, é gratificante. (Natália)

[...] basicamente agora eu tô uns 70% dentro do jogo da política, e de como é, por exemplo, operar o direito. Conseguir direitos que você quer. Junto da equipe do grêmio eu aprendi muito sobre como que é reivindicar o que é seu ne?!, que era um dos objetivos que eu tinha quando eu entrei para o grêmio, eu queria não ficar calado, e eu tenho conseguido. (Luiz)

É possível inferir que as relações e propostas do Grêmio constitui-se de práticas que vão além dos interesses individuais. São relações que transcendem as posições individuais e tornam-se capazes de articular novos modelos de pensar a sociedade e a juventude. Tais relações representam “uma vontade de construir ou reconstruir a sociedade em seu conjunto, de maneira favorável aos interesses de um grupo” (TOURAINÉ, apud, CASSIA, 2011, p.354).

Embora os jovens tenham sinalizado a importância da participação no Grêmio e os resultados alcançados, conforme acabamos de sinalizar, durante os relatos sobre a experiência de fazer parte do Grêmio, algo foi predominante na avaliação dos jovens entrevistados. Em diferentes momentos foi percebido uma angústia acerca das atividades realizadas, o esvaziamento do grupo e a relação entre o planejamento e a execução das ações tornaram-se questões que sinalizavam a fragilidade do grupo naquele momento, e com isso, uma grande cobrança individual foi percebida em suas falas. Nas palavras da jovem Bianca:

[...] o grupo está bastante esvaziado, teve muita gente que entrou durante o período de fazer a chapa, mas acabou que a galera foi saindo, a gente consegue mobilizar pessoas em período que está acontecendo alguma movimentação grande. (Bianca)

Em alguns momentos as relações interpessoais entre os membros do grêmio também geravam descontentamentos. Bianca considerou que muitas propostas precisavam ser cumpridas e que faltava o interesse e envolvimento de todos.

[...] a gente está tentando procurar as pessoas para motivar as pessoas do grupo do Grêmio, conversar e saber como é que tá, saber se não tá indo na reunião do grêmio por causa da questão da escola mesmo, a gente pode ajudar de alguma forma. (Bianca)

O mesmo é percebido na fala de Natália ao mencionar que os alunos que participam do Grêmio têm dificuldade em conciliar as atividades escolares com as demandas e reuniões, isso faz com que as demandas do grêmio fiquem atrasadas.

Os alunos estão adoecendo e se matando para poder estudar, por exemplo, no primeiro ano eu achava mais tranquilo, mas agora no segundo ano eu tenho 17 matérias e os 17 professores acham que as matérias deles são únicas e cai matando em cima de trabalho e de provas. Tá rolando muito calouro usando álcool e droga, e os caras estão entrando agora, então é muita pressão, e temos que ver isso. Não pode ser normal.(Natália)

Paulo reforça a dificuldade de encontrar, de cumprir com as pautas e datas, o que para ele, compromete a relação do planejamento e da execução. Sobretudo porque as ações geralmente precisam da parceria e da adesão da instituição e de seus membros. Melucci (2004), já destacava que os movimentos juvenis têm seus conflitos internos e gastam muito de sua energia com sua própria manutenção.

[...] eu acho que primeiro que quem compõe o grêmio são alunos que estão atarefados, cheio de coisas para fazer aluno normalmente menor de 18 anos que está com a cabeça quente por causa dos estudos no CEFET então acaba que que a gente não consegue se organizar de uma maneira tão efetiva quanto a gente planeja a gente pensa em fazer muita coisa a gente tem boas ideias, mas na hora de efetivar as coisas a gente não consegue.(Paulo)

Diante das questões que envolvem a relação com a instituição, os alunos gremistas viram a necessidade de compreender a relação que se estabelece entre o Grêmio e a instituição e as opiniões sobre as ações que eles desenvolvem. Opiniões dos alunos que não fazem parte do Grêmio, dos professores, diretores e técnicos administrativos. Eles buscaram compreender a “reputação” e modo no qual o Grêmio era visto. Pois para eles, há diferentes opiniões sobre o Grêmio e sobre as ações que eles realizam. Havia uma preocupação do grupo sobre a falta de visibilidade e de reconhecimento dentro da instituição. E foi aprovado em reunião do Grêmio que fosse realizado uma pesquisa de opinião onde as pessoas pudessem sugerir ações para o Grêmio. Eles colocaram urnas pelos corredores com as perguntas: O que você pensa sobre o grêmio? O que você sugere para o grêmio?

A pesquisa não teve o rigor acadêmico mas conseguiu mensurar um número significativo de pessoas da instituição, foram um total de 172 respostas. A partir dos resultados eles concluíram que os alunos do CEFET-MG não conhecem bem as ações desenvolvidas pelo Grêmio e isso foi apontado como o motivo para a grande insatisfação dos alunos e talvez por não participarem do Grêmio.

[...] a gente não é muito conhecido entre comunidade, assim, as pessoas conhecem o nome grêmio, mas normalmente não sabe o que a gente faz, o que a gente já conseguiu fazer, o que a gente já lutou pelos direitos, ou os debates que a gente promove, as atividades, um monte de coisa, então muita gente não sabe como que anda o grêmio, então tem os que sabem e normalmente elogiam o grêmio, falam que é um negócio bacana, outros que também sabem vão discordar do que a gente faz, mas a grande maioria não ta por dentro do assunto, meio que fala que o grêmio não faz nada.(Paulo)

[...]O grupo escuta muitos comentários, o grêmio também já fez pesquisa na internet, questionário de avaliação de gestão e é sempre isso que da pra gente perceber que as pessoas não estão por dentro do que a gente está fazendo.(Juliana)

Na reunião que ocorreu para discutir os levantamentos da pesquisa os jovens mencionaram sobre a importância da transparência nas ações que o grêmio desenvolve como alternativa para garantir a legitimidade, e também para trazer pessoas que não fazem parte do grêmio para dentro dele. Eles reforçaram também a importância de construir uma imagem positiva sobre as ações que o grêmio desenvolve. Neste dia o grupo demonstrava descontentamento com os resultados, uma jovem verbaliza que “ninguém sabe o quanto é difícil fazer parte do grêmio e buscar um lugar melhor para todo mundo”. O restante pareceu concordar, já que nada foi dito depois dessa afirmação. Em entrevista Bianca faz algumas ponderações.

[...] ainda tem desconfianças sobre o que o grêmio faz, a legitimidade também se fala muito, se o grêmio realmente representa. Temos que fazer com que o regulamento seja mais abrangente que votações sejam feita mais espalhados, mas para todo mundo. Menos assembleia fechada. (Bianca)

Outro desafio apresentado por eles é a relação com os professores e servidores. Eles observaram que existem alguns setores e departamentos nos quais o diálogo é mais presente e efetivo.

[...] a gente também conta com apoio de alguns departamentos que são aliados do Grêmio a gente vê isso. Por exemplo, as ciências sociais, a educação física, posso dizer, um pouco a coordenação de artes, professores específicos, mas assim, igual eu falei, tem alguns que são mais, de algumas áreas que são mais aliados com a gente. E alguns servidores também, por exemplo o diretor adjunto do campus 1, ele muito participativo com o grêmio, ele é um cara muito bacana.(Paulo)

Concluíram que departamentos das áreas de humanas e sociais valorizam as atividades dos jovens, ao contrário dos departamentos das áreas de exatas, para os quais os estudantes que fazem parte do Grêmio são vistos como aqueles que são os mais desinteressados pelos conteúdos escolares e os indisciplinados. “A juventude vista, simplesmente, em sua imaturidade, radicalidade e transição, e coloca por terra seu caráter inovador, sua capacidade de romper, de mudar” (MARTINS, 2010, p. 158). Ele justifica que esse estigma contra a juventude como uma relação de poder, onde a questão da idade (adulto) sobrepõe os interesses da juventude em uma escala hierárquica, relacionadas a faixa etária e a hierarquia escolar (Martins, 2010).

[...] teve uma vez que um servidor, ele até chegou a comentar assim: Pô cara, o pessoal do grêmio, eu to vendo que tá tendo muita repetência, e que eu sei que você tem umas boas notas! Eu fiquei pensando assim, nossa senhora, o grêmio ta com essa fama, de todo mundo só toma bomba, realmente aconteceu de que alguns alunos tomaram bomba, mas a maioria não. E eu tô pelo terceiro ano no grêmio, e a maioria não toma bomba, acho que a opinião das pessoas é um pouco distorcida. Então é sempre um conflito aqui dentro do CEFET. (Paulo)

Paulo justifica a fala do servidor dizendo sobre o preconceito que vem do espaço físico do Grêmio. Muitos alunos usam o espaço do grêmio para passar o dia batendo papo, namorando e jogando baralho. Eles nomearam este espaço como “caxiódromo” em razão das várias caixas de madeira que são utilizadas como mesas e bancos, onde são realizados as reuniões e rodas de conversas promovidas pelo Grêmio. No entanto, muitos alunos que passam o dia no caxiódromo ou na sala do Grêmio não fazem parte do grupo, são alunos que estão utilizando a sala como um espaço de convivência que fica aberta durante todo o dia, e para todos os alunos.

Natália apresenta dois momentos diferentes que contextualizam a relação do Grêmio com os funcionários da instituição. Segundo ela, houve um momento muito positivo no qual os técnicos administrativos e o Grêmio se uniram no período em que os técnicos estavam greve por melhores nas condições salariais e os jovens da instituição estava ocupando o CEFET-MG contra a PEC 55. Vale ressaltar que neste período várias instituições públicas e particulares estavam ocupadas por alunos na cidade de Belo Horizonte.

[...] com os técnicos administrativos a gente tem relação muito boa, no período da ocupação, contra a PEC esse período agora que a gente tá contra reforma da Previdência, a gente está tendo relação muito saudável o

que tá ao alcance da gente fazer juntos a gente faz. Muitas coisas que aconteceram aqui no período a ocupação junto do Grêmio com os técnicos administrativos que ele também tô na luta né? Do sindicato também, então em relação a técnicas administrativas tem relação boa. (Natália).

Já um segundo momento sobre essa relação foi muito ruim, o Grêmio foi informado por um representante da direção escolar que havia sumido um projetor no período da ocupação. Ela relembra que a ocupação não aconteceu apenas pelos alunos do ensino médio. No entanto, o Diretório Central dos Estudantes (DCE), que representa os alunos da graduação, não foram notificados sobre o fato. Esta situação foi discutida em reunião onde foram ponderados que a instituição não foi imparcial, e eles se sentiram ofendidos, uma vez que, somente eles haviam sido informados sobre o fato. Ela enfatiza que o Grêmio está na instituição para buscar o diálogo, sendo muito positivo para ela e para o grupo quando as pessoas se interessam por eles, ela concluiu dizendo:

[...] é muito bom pra gente quando pessoas, outros estudantes que não seja de Grêmio, e não seja do ensino médio, professores que quando participam nas rodas de conversa que teve sobre uniforme que a gente promoveu, foram professores, foram técnicos administrativos, e isso é muito saudável para a gente ter relação melhor e uma conciliação com a gente. (Natália).

Ela relembra a participação de alguns professores na assembleia que discutiu o uso obrigatório do uniforme para alunos do ensino médio. Destaca a importância de ouvir a opinião de diversas pessoas. E finaliza a discussão sobre o envolvimento dos jovens e a relação com a instituição concluindo que há um conflito estabelecido acerca do interesse em fazer parte do Grêmio e as consequências dessa participação. Para ela, estar no grêmio é uma questão relacionada com a motivação de cada jovem em permanecer no grupo e de manter seus compromissos, e que isso não precisa de aceitação de outras pessoas.

[...] olha eu gosto de participar do Grêmio, eu não sou tão preocupado com a opinião alheia, eu vejo muita gente aí se propondo para cargos e depois falando: olha não vai dar eu vou ter que renunciar ao cargo, eu sou mais tranquilo com isso, eu não estou preocupada com o que dizem, eu sei do meu papel no grêmio, e o quanto é importante pra mim, e eu sei que também é para outras pessoas. (Natália)

As ponderações dos jovens sobre sua chegada no Grêmio, o comprometimento, as atitudes e responsabilidades, assim como, os conflitos inerentes a essa escolha presumem que estes jovens estejam desenvolvendo um processo de autonomia e favorecendo que se tornem sujeitos de direitos. Segundo Castro (2011, p. 253), “um sujeito de direitos só o é na medida em que sua ação é a priori considerada válida, é manifestação singular do seu ser, em que pesem as diferenças entre os diversos agentes”. Para Martins (2010, p.62) “A incidência de reivindicações, no seio da instituição escolar, não se relacionaria com uma possível quebra de hierarquia, pelo contrário, poderia fornecer subsídios para que os estudantes se sentissem realmente parte desse contexto”.

Observando a fala dos entrevistados e após estar com eles durante o período da gestão Ousar Lutar, é possível afirmar que os motivos que os levaram a participar do grêmio são diversos, e todos trazem um sentido para essa participação. “É preciso reconhecer que a construção da autonomia é um processo complexo, protagonizado pelo jovem e mediados pelas relações estabelecidas com o mundo adulto” (CORTI, SOUZA, 2004, p.132).

A divergência de opiniões sobre a gestão dos jovens no Grêmio evidencia, inclusive, o dilema que é representar os interesses dos alunos dentro de uma grande instituição como o CEFET-MG. Além disso, trata-se de um público muito jovem, que fala a partir desse lugar de "jovem" e que sentem o peso do compromisso assumido. Foi possível perceber o quanto estes processos representam na vida deles e o quanto pode estabelecer relações significativas destes com os espaços escolares e sobre os saberes escolares.

4.5 O posicionamento dos jovens sobre as vivências de gênero

Durante as entrevistas e nas observações dos jovens do Grêmio foi possível constatar que as temáticas de gênero são amplamente debatidas e questionadas por este grupo. Especialmente no viés das teorias feministas que discutem o lugar da mulher em sociedade a partir da concepção de uma sociedade marcada por desigualdades de gênero e de práticas machistas e sexistas.

Os jovens demonstravam através dos debates que as ações de promoção de gênero eram uma preocupação para eles, sobretudo, em razão das vivências cotiadas no CEFET-MG em relação ao lugar das mulheres. Para eles as relações que estão se estabelecendo dentro do CEFET-MG entre funcionários e alunos, e nas práticas educacionais. Existe um debate no grêmio acerca das relações que se estabelecem no CEFET- MG que o torne um espaço masculino (machista). Principalmente em razão dos cursos oferecidos serem aqueles que historicamente são considerados e apontados como áreas de atuação masculina, especialmente nos cursos voltados para as áreas de mecânica e nas áreas de exatas, e criou-se ao longo dos anos vários estereótipos que reverberam nas relações cotidianas. O problema percebido por eles é quando as mulheres resolvem fazer estes cursos. Sendo preciso lutar por construir um espaço mais igualitário.

Os relatos a seguir demonstraram que os ambientes educativos se tornam segregador. Com isso, para os jovens do grêmio, especialmente para as jovens que participam do grêmio, é preciso questionar e problematizar o lugar da mulher, assim como o lugar da mulher negra, e o da jovem negra.

Deste modo, a necessidade de discutir gênero dentro da instituição estava pautada em fatos e relatos de experiências das alunas que demonstraram que as mulheres sofriam preconceitos dentro e fora da instituição. As jovens alunas utilizavam da possibilidade de estar dentro de um movimento estudantil para desconstruir esta imagem na qual as mulheres são muitas vezes deslegitimadas com “brincadeiras” carregadas de sexismo. Para Teles (2010, p.165) “mulheres feministas que abordam com consciência crítica não aceitam a situação da maioria que vive em condições de subalternidade como algo dado, normal e imutável”. Isso faz com que estando em contato com qualquer forma de negligência e/ou violação de direitos, e/ou de igualdade estas jovens já proponham um “aprofundamento das causas culturais discriminatórias a que estão submersas para transformar relações desiguais de poder em igualdade e equidade de gênero, raça/etnia e classe social (TELES, 2010, p. 165).

No entanto, nas discussões do Grêmio estudantil também estão presentes debates sobre o lugar dos homens em sociedade, principalmente na discussão que eles apresentam sobre o genocídio contra a juventude negra, que neste caso, eles

chamam atenção para os dados que apresentam o nosso país com maior incidência de morte de jovens homens e negros.

Outro aspecto relevante nesta discussão envolve as relações da sexualidade e das relações homoafetivas. O grupo demonstra que a interseccionalidade precisa estar presente nestes debates, embora os jovens do Grêmio não mencionem este conceito, eles falam das mulheres negras, das mulheres negras lésbicas, dos homens negros e gays, ou homens negros, enfim, especialmente a interlocução dessas experiências vivenciadas no espaço da educação.

Consideram que há a necessidade de abordar estes aspectos, especialmente, em razão das vivências pessoais que acontecem durante as reuniões do grêmio. Vários jovens utilizam deste espaço coletivo e das amizades decorrentes dessa relação para falar sobre constrangimentos, desafios, vergonhas e sentimentos que predominam nas descobertas da sexualidade da identidade de gênero. Alguns jovens que são homossexuais relatam que a instituição ainda não está preparada para dialogar com as diversidades sexuais e de gênero, ainda que se observe nos espaços da instituição casais homoafetivos, estes ainda são vistos como um incômodo, e não se estabelecem um diálogo sobre o fato. Vejamos alguns relatos;

[...] Um dia escutei um professor falar que o corredor do CEFET-MG virou um antro de “boiolagem”. Fiquei pensando o que ele iria dizer de mim se soubesse que eu tenho uma namorada [...] eu só não deixo as pessoas saberem pela minha mãe porque pra ela ainda é muito difícil. (Bianca)

Em reunião que discutia as propostas para a semana das mulheres, as pautas de “Liberdade sexual das Mulheres, e Mulheres Lésbicas e Bissexuais” foram as pautas mais polêmicas no grupo, especialmente porque haviam relatos das dificuldades dessa temática dentro da instituição e do quanto isso seria mal visto pela comunidade educativa. Os alunos do Grêmio apresentavam exemplos que demonstravam a importância dessa discussão, já que, na visão deles as relações que se estabelecem entre funcionários e alunos estão imbuídas de preconceitos e práticas que legitimam o sexismo, o machismo e a homofobia.

[...] já ouvi relatos de alguns colegas que faziam mecânica que professores do DEMAT que tem uma posição muito machistas, que falaram muitas coisas misóginas, horríveis em sala de aula. Na educação física por exemplo, agora a gente está começando a ter um pouco mais de espaço para campeonatos femininos, mas quando no mesmo dia e no mesmo horário tem reserva para o time masculino e para o time feminino, sempre a

preferência e para o time masculino. Tem muitas coisas, a própria direção assim, a gente sabe que eles, que quando a gente conta uma coisa, eles sempre ficam sempre desconfiados quando só as meninas falam. (Mariana)

[...] Vou contar um caso que foi bem marcante. Teve um pessoal que estava se reunindo lá para curtir e tal. E aí teve um momento que, que uma pessoa falou assim, que a hospedagem que é um curso que tem, até onde eu sei, majoritariamente tem mais mulheres, mas é claro eu não concordo com que, ah esse curso é só de mulheres, ou esse curso é só de homem, e que mecânica que é um curso predominantemente de homens, ele chegou a falar assim: a hospedagem é a cadela de mecânica. (Paulo)

[...] Muitas alunas contam que professor faz piada machista, falam assim: que máquina é igual mulher, que é só dar um tapinha que funciona. Que mulher não vai entender mesmo, que não faz questão de explicar, que se tem dúvida é melhor guardar para você. (Natália)

Estes relatos apontam para o lugar instituído, que representam a repetição impensada de discursos e práticas que fazem perpetuar comportamentos preconceituosos. Os exemplos citados chamam a atenção para o lugar do professor em sala de aula que demonstra as relações subalternas da mulher. O machismo presente na fala do aluno que vê um curso como fornecedor de mulheres para servirem de cadelas (cabendo o entendimento do viés sexual), das relações sexistas que se legitimam no uso da quadra pelos meninos, já que futebol não é esporte de meninas.

Durante a entrevista Luiz menciona que percebe uma tratativa diferente também com as professoras e exemplifica que quando uma professora é da área de exatas muitos alunos questionam se ela vai ser uma boa professora. Parece que tem sempre aquele professor (homem) que é tradicional na matéria e que é o professor “fodão”. Ele acredita que as professoras não se importam com essa discussão de diferença de gênero, ele considera esse debate não acontece entre os (as) professores (as).

[...]Técnicos administrativos, professores, estão mais focados na estrutura da instituição, mesmo que eles não sejam tratados da mesma forma, eu acho que a hierarquia protege. Eu percebo que algumas professoras não são tão respeitadas como são os professores. Mas elas não têm tempo para ficar discutindo isso. Fora que todo mundo vai dizer que é mimi de professora. (Luiz)

Por isso os alunos que participam dessa discussão percebem que as mudanças de paradigma dentro do CEFET-MG são um desafio, especialmente

porque não são todas as pessoas que estão em contato com esses debates e isso faz uma grande diferença para a mudança de comportamento. Para eles, muitas pessoas não dão importância sobre a relação do machismo, da homofobia e do sexismo em relação a educação. Estes são alguns dos motivos pelo interesse do grupo em desconstruir este lugar. Para isso eles propõem os debates, as rodas de conversa, afim de apresentar novos olhares para as relações de gênero e suas interseccionalidades.

Para realizar esses debates e as rodas de conversa com essas temáticas os jovens buscavam dados estatísticos, contextos históricos e sociais para respaldar a discussão sobre as desigualdades femininas e a homofobia. Apropriavam-se das teorias, dos conceitos atuais e frequentavam movimentos sociais que discutiam essas temáticas. As responsáveis pelas diretorias de mulheres e de combate às opressões realizavam parceria com alunos de graduação, de movimentos sociais e de coletivos de mulheres.

A gente teve uma roda de conversa que foi pelo departamento de cultura e a comissão de mulheres, nessa roda tinham meninas de vários níveis, tinha graduação, tinha ensino médio, mestrado, e que falou assim que tinha vergonha de tirar as dúvidas dentro da sala de aula porque na hora que perguntar ao professor olhava para ela com cara de desdenho, tipo assim, tem que ser mulher que tá perguntando. Então a gente percebe essas coisas aqui dentro dessa forma. o próprio tratamentos alguns alunos quando a gente vai conversar. Até o próprio tratamento dos alunos com as outras com as meninas, não aceito quando a menina fala, mas quando o menino fala tudo bem entendido, quando a gente precisa que um homem fale por nós a mesma coisa, mas só quando ele fala que é válido. (Natália)

E importante destacar a Diretoria de mulheres como um segmento dentro do grupo que tem o propósito de trazer o empoderamento de mulheres contra as sutilezas dos discursos e das atitudes presentes em sociedade que reforçam as opressões.

[...] a gente tenta, principalmente na comissão de mulheres, a gente fez no mês de março inteiro, várias rodas de conversa, várias exposições, intervenções para tentar mostra que isso, o machismo pode estar presente até em coisas cotidianos, vistas como cotidianos, que as pessoas nem percebem, mas está lá. (Bianca)

Durante as entrevistas os jovens foram questionados sobre como eles percebiam as relações de gênero dentro do grêmio. Havia o propósito de saber se o grupo também apresentava os comportamentos que eles descreviam nos debates. Em resposta alguns jovens verbalizaram que no Grêmio o diálogo constante sobre as temáticas de sexualidade, identidade de gênero e desigualdades no mercado de trabalho propiciam relações mais justas entre eles.

[...] algumas situações muito isoladas, de algum menino falando por cima da fala da menina, como se a fala dele fosse melhor do que a dela. Mas em geral eu acho que não, porque são pessoas que tem, na minha concepção, um maior contato com o movimento feminista, o movimento feminista e muito forte dentro do grêmio, então se alguém, algum menino falar alguma coisa, alguém sempre vai alertar. (Mariana)

[...] não, longe disso, porque lá o pessoal é todo mundo se vendo como aluno, todo mundo sabe que está passando as mesmas dificuldades de estudo, todo mundo se vê como igual, psicologicamente falando que as pessoas que tratam iguais independente de gênero. (Paulo)

[...] eu diria que tem, mas é bem menos, pouco porque é uma entidade que tem o objetivo de ativar o lado debatedor das pessoas, quando você para de tentar tampar a boca da pessoa e deixa ela falar, você diminuiu as diferenças, e é isso que acontece lá dentro do grêmio. A comissão tá sempre procurando em saber o que as mulheres do CEFET pensam e o que elas precisam. (Luiz)

As ponderações assinaladas demonstram que o constante diálogo sobre a temática dentro do grupo e a existência da Diretoria de mulheres propiciam o melhor entendimento sobre as diferenças de gênero. As discussões sobre o lugar da mulher na sociedade são mais evidentes no grupo do que o lugar do homem, principalmente porque o debate está em torno de pautas feministas contra o machismo e o sexismo. Outro destaque na observação das discussões que ocorrem dentro do grêmio é a forte presença de mulheres como diretoras e presidentes de comissões.

[...] a gente discute nas comissões de mulheres, a gente discuti a questão de raça, gênero no combate as opressões, homofobias. Nós estamos em frente a várias lutas e movimentos feministas, não vamos aceitar nos diminuirmos aonde a gente busca igualdade (Natália)

Mas a construção de um espaço de debates dentro do CEFET-MG não é algo simples. O grêmio enfrenta muitos desafios e resistências, algumas vezes a falta de

adesão às propostas. Mariana menciona que o maior desafio em relação à diretoria de mulheres diz respeito ao canal de denúncias, eles tinham o propósito de intermediar os casos que aconteciam na instituição, mas não houveram o número denúncias que eles esperavam.

A maioria dos alunos, assim, nem sempre procuram a gente, por exemplo no caso específico da comissão de mulheres, a gente não recebe denúncias praticamente, sabe! E como se a gente não existisse, as pessoas também não confiam na gente, e, é muito comum isso de as pessoas pensarem, ah, mas e o que vai ajudar, não vai ajudar em nada mesmo, porque a direção também não vai fazer nada. Isso é muito recorrente, quando aconteceu uma denúncia não aconteceu nada. De que tipo de denúncia você fala? Ah, de uma denúncia de bullying e uma denúncia de machismo e assédio de professor.(Mariana)

Esta situação foi apresentada como um fracasso da Diretoria, mas sem que ela pudesse perceber as singularidades que envolvem um processo de denúncia no qual nem sempre aqueles que são assediados conseguem falar sobre isso, ou talvez não conseguem compreender e reconhecer os comportamentos sexistas e machistas. Isso depende da previa compreensão desses aspectos dentro das relações humanas. O fato dos alunos não procurarem a comissão de mulheres para realizar tais denúncias abrem precedentes para vários entendimentos, inclusive de que não são todos os alunos que compreendem a importância dessas denúncias ou que não percebem que estão sofrendo algum tipo de violência que deveriam denunciadas.

Além da comissão de mulheres que propõem essas discussões foi criado também um coletivo de mulheres, CEFET das MINA. Este coletivo surgiu a partir de algumas rodas de conversas e de alguns encontros dentro do CEFET-MG. Fazem parte desse coletivo alunas do grêmio e outras alunas ou ex-alunas da instituição.

[...] o CEFET das Mina é um coletivo que a gente promove a roda de conversa mesmo entre as meninas a gente tem um grupo no WhatsApp que qualquer dúvida que a gente tem sobre o corpo, ou então conselhos, coisa a gente manda lá, a gente conversa. E pra pedir absorvente, coisas do dia a dia mesmo, a gente manda lá, a gente promove a conversa sobre diversos temas, sobre menstruação, sobre cultura do estupro, cultura da pedofilia, sobre lésbica, sobre homofobia, e a gente debate somente entre mulheres, é aberto entre as mulheres, homens também são bem-vindos, mas não é o nosso foco.(Natália)

[...] Eu participo do CEFET das MINA, é um ambiente que a gente se sente confortável para poder falar as coisas, a gente debate sobre feminismo. Então esse grupo não é controlado pelo Grêmio, mas ele trabalha junto com o grêmio. (Bianca)

A diretoria de mulheres mediante a responsabilidade que assumem no grupo se propôs a construir espaços de diálogos e de ações concretas em prol da valorização da mulher dentro e fora da instituição. E busca fazer parcerias com os movimentos ou coletivos femininos da cidade de Belo Horizonte. Um exemplo desses coletivos é o movimento Olga Benário⁴ que constantemente tem representantes no CEFET-MG para discutir na instituição o lugar das mulheres, gênero e cidadania. Em contrapartida, o grêmio tem desenvolvido campanhas de arrecadações em apoio a esse movimento. Luiz menciona a realização de uma campanha em apoio a casa Tina Martins⁵.

[...] ano passado houve várias ações de promoção, de campanha de arrecadação de alimentos, vou usar uma palavra eu não sei se a correta para isso, mas seria um certo tipo de abrigo para pessoas que fugiram de casa, por causa de opção sexual, de agressão de maridos, por conta de violência, na maioria das vezes mulheres, é um tipo de casa de mulheres né?! E o Grêmio participa das campanhas arrecadando e conversando, há muitos membros do Grêmio que estão lá dentro. (Luiz)

Paulo enfatiza que essa participação de grupos externos dentro do grêmio não é recente, e que essas parcerias propiciam o fortalecimento do grupo com a realização de várias rodas de conversas no mês de março, no qual eles realizaram a semana das mulheres. Para ele, essas parcerias fortalecem o respeito às mulheres a partir do entendimento de discussões de diferentes pontos de vista.

Por fim, outro aspecto que foi trazido por Juliana durante a entrevista, diz sobre o lugar da escola na discussão da igualdade de gênero, ela considera que embora seja evidente os comportamentos na instituição, não há um momento em que a direção e/ou os professores busquem questionar as práticas sexistas. Para ela

⁴ O Movimento de Mulheres Olga Benário foi criado para unir as mulheres brasileiras na luta por melhores condições de vida e pela igualdade de direitos.

⁵ É o Centro de Referência da Mulher Tina Martins, um espaço desenvolvido pelo Movimento Olga Benário para prestar atendimento psicológico e jurídico a moradoras da capital, além de servir de abrigo a quem está em situação vulnerável.

também é necessário que estes temas sejam trazidos para a sala de aula. Onde todos alunos possam interagir nessas discussões. Ela menciona que embora o grêmio tenha a iniciativa desse debate, ele não atinge a todos os jovens do ensino médio. Ela relembra um momento em que houve uma discussão em sala.

Foi discutido em sala por uma professora, ela falou e conversou com todo mundo sobre as coisas que acontecem com a mulher na sociedade. Seria muito bom que todo ano a gente sempre estivesse olhando isso.(Juliana)

A fala dessa jovem conclui a importância de as temáticas de gênero serem um assunto contemplado nos currículos e nas práticas educacionais, visto a emergência do diálogo, impedindo que o silêncio dentro do campo educacional faça perpetuar comportamentos machistas, sexistas e homofônicos.

4.6 As vivências étnico-raciais

Pensar sobre a relação cultural e a diversidade étnico-racial no campo da educação permitem um olhar mais apurado sobre a instituição escolar, inclusive, sobre novas formas de pensar a educação. Para Gomes (2013) compreender a cultura que cada grupo produz na escola é um diálogo perfeitamente possível, de modo a dar visibilidade às identidades construídas pelos sujeitos negros, brancos, e de outros grupos étnicos. O mais preocupante, contudo, é constatar que a escola é reprodutora de desigualdades a medida que ignora as diversidades culturais, ou prioriza uma cultura em detrimento de outra.

A importância dessa discussão das vivências étnico-raciais está pautada pelas experiências que o espaço educacional oferece para estes jovens vivenciarem e construir sua identidade. Observou-se nos relatos dos jovens, durante as reuniões e nas rodas de conversa que no tocante aos comportamentos e falas dos servidores, professores e alunos, a questão do racismo ou do preconceito não é tão explícita e percebida dentro do CEFET-MG como foram apresentadas as questões de gênero. Mesmo sendo encontrados alguns exemplos que serão posteriormente citados, a questão do preconceito racial é mais silenciada.

Os debates sobre as questões raciais são trazidos no Grêmio como algo que acarreta a sociedade e o Brasil como um todo.

Havia uma questão que pairava a pesquisadora durante os processos de observação e entrevista. Será que no CEFET-MG havia a construção de um espaço mais igualitário ou se seria porque racismo é crime e isso limitaria determinados comportamentos? Algumas constatações foram apresentadas pelos jovens para contextualizar o modo em que as relações estão postas dentro da instituição. E o que essas relações os desafiavam a fazer.

Pensando no que foi exposto, foi perguntado durante as entrevistas se no CEFET-MG tinha racismo, embora pareça uma pergunta de resposta óbvia, ela cabe posicionamentos diversos.

Veja o que foi exposto por Luiz, um jovem negro que ingressou no CEFET por cota racial:

Olha, é uma opinião bem contraditória, vai contra muito o que todo mundo diz, mas eu senti bem pouco disso nos últimos anos, eu sinto que como se eu tivesse em pé de igualdade com meus amigos que não são negros, são tudos,ne?! Como normais. Essa é uma situação muito nova, (to pensando alto aqui!) eu não senti isso como tanta força como por exemplo as mulheres sentem, Como assim? As diferenças de tratamento das mulheres para os homens, essa desigualdade eu consigo ver claramente. Mas essa desigualdade de raças eu já vejo numa concentração bem menor. Tem esse paralelo, apesar de que ainda exista muito das duas formas.(Luiz)

Luiz menciona que não percebe com tanta veemência a discriminação de raça na instituição, mas justifica sua entrada por cotas por saber que são muitas as desigualdades no país, e que é preciso ter cotas para negros terem acesso a uma “boa educação”. Usa a expressão “normal” para se referir aos alunos brancos, o que ele seria então? Anormal? Pergunto sobre isso, e ele ri... “parece que o normal e ser branco”. Ele não prossegue o assunto.

Durante a roda de conversa promovida pelo Grêmio sobre o genocídio da juventude negra, recordo a fala de Luiz ao dizer que sentia medo de ser parado pela polícia e de ser confundido com bandido. Para ele os jovens negros estão morrendo porque a oportunidade de uma educação pública e de qualidade, como eles possuem no CEFET, é privilégio de alguns. Eles fizeram uma discussão sobre a violência contra os jovens negros incluindo dados estatísticos sobre o genocídio da juventude negra. Neste debate alguns jovens mencionaram que há mais ofertas para

entrar no crime do que em oportunidades para acesso ao mercado de trabalho, ou para opções de lazer. Eles consideram uma oferta muito sedutora aos jovens de periferia em razão do dinheiro fácil. Chamou a atenção a relação que eles construíram sobre o lugar dos homens jovens e negros associados a violência urbana, ao uso de drogas, a dificuldade de ingresso à boas instituições de educação e de inferiorização no mercado de trabalho.

Ainda neste evento, Paulo, outro jovem, comenta sobre o privilégio de ser branco em uma sociedade racista. Ele fala que nunca foi parado pela polícia, e provavelmente não será. O que sugere pensarmos que viver em uma sociedade onde algumas pessoas reconhecem o privilégio de ser branca é sem dúvida uma sociedade doente. Na entrevista ele afirma que no CEFET existem muitas pessoas racistas e preconceituosas, mas que o comportamento delas é sempre muito sutil.

Eu vejo e eu escuto “piadinhas”, de coisas do tipo, xingamentos como macacos, deveria voltar pra senzala, coisas assim. Eu acho que deve acontecer muitas coisas do meu lado e eu não percebo. A gente não vê muitos casos de preconceito por causa da cor branca da pessoa, não que seja algo impossível, mas, como as pessoas já estão habituadas, algumas já estão habituadas a ter preconceitos com outras raças senão a branca é só a justificativa deu ter menos chance de eu ser ofendido. Eu sou menos vulnerável porque não sou negro, e também não sou mulher. (Paulo)

Outro evento significativo para a discussão das temáticas raciais foi sobre a “Gordofobia”. A convidada era uma jovem, ex-aluna do CEFET-MG, estudante de psicologia e representante do movimento Olga Benário. Ela começa o debate se apresentando como uma jovem negra, gorda e lésbica. O grupo todo caiu em gargalhadas, haviam em torno de 18 pessoas, entre as que chegaram e saíram durante o evento. O riso tinha uma razão, “quem gostaria de ter todos estes estigmas juntos? ” Ela começa por aí o seu debate que despertou muitos comentários no grupo.

Bianca, a nossa jovem entrevistada, levanta a questão da aparência da mulher negra e enfatiza os dilemas do cabelo. “Quando ele é de *megahair*, ou tranças, ou *black power*, ele é um cabelo bonito e mais aceito, mas quando é raspado, ou curtinho, como o meu, sem muita química, as pessoas olham de cara feia”. Uma jovem participante reforça a fala de Bianca comentando o quanto era caro ter um cabelo afro bem feito, e que na condição de estudante, era muito difícil ficar bonita.

Durante a entrevista levantei essa questão do cabelo, mencionei que estava presente no evento e que gostaria de entender melhor a fala dela. Bianca diz:

[...] Tenho uma amiga branca de cabelos compridos e lisos, somos muito amigas e estamos quase sempre juntas. Um dia ela apareceu na sala de cabelo cortado. Eu achava do outro jeito melhor, e tal, aí uma pessoa da sala falou que eu estava era com inveja porque eu nunca iria poder ter um cabelão. Eu sei que, é obvio, fiquei com raiva. Foda se o meu cabelo não vai ficar grande. Ele não tem nada com isso.(Bianca)

A fisionomia da jovem demonstrava tristeza. Foi então que a indaguei sobre o que significava para ela o seu cabelo. Ela menciona sobre sua autoestima, ou melhor, da dificuldade que é ficar bem em uma sociedade com tantos padrões de beleza. Padrões dos quais ela não se encaixava. Inclusive por não ter os cabelos “afros” que ela gostaria. E continua dizendo sobre o quanto o grêmio e as discussões tem fortalecido a ela para desenvolver sua autoestima.

Retornando ao evento sobre a Gordofobia, recorro a fala de Natália. Ela menciona dados sobre o lugar da mulher negra no trabalho, associado a lugares subalternos. Trabalhos com limpeza ou serviços gerais, mas se ela for bonita e “gostosa” pode ser globeleza ou atuando como modelo Afro. Neste momento as mulheres puderam expor alguns exemplos do cotidiano que estavam relacionados com o corpo, e a fala da jovem palestrante terminou dizendo que elas precisavam se fortalecer.

Esta experiência remete aos estudos e debates desenvolvidos por feministas negras sobre a interseccionalidade. Este estudo ilustra as diferentes categorias descritas na experiência acima. Para as feministas negras o estudo de gênero perpassa, “ distinções entre feminilidade e masculinidade e se entrelaçam com distinções raciais, de nacionalidade, sexualidade, classe social, idade” (PISCITELLI, 2009, p.141).

Quando perguntado para Natália se no CEFET-MG havia preconceito racial, ela foi enfática.

[...] Sem dúvida! Embora eu nunca tenha sofrido e seja uma adolescente negra, não me passa despercebido quando vejo alguma aluna ser discriminada. Eu sinto que pelo meu jeito de ser mais “topetuda” impede que as pessoas mexam comigo.(Natália)

Ela relembra quando ouviu uma pessoa ser chamada de Tody! (era negra do cabelo loiro). Esse apelido ficou por muito tempo sendo usado pelos alunos e gerou nela grande incomodo, mas ela reconhece que não é um processo fácil de se resolver.

[...] Não é nada gritante assim que todas as pessoas consigam enxergar. Mas quem sofre percebe e é doloroso! Não vejo as pessoas fazerem piadas com cabelo liso, ou com pele branca. Isso não dá direito. (Natália)

Outro relato é o de Juliana, ela enfatizou que o combate ao racismo e a promoção da igualdade étnico racial precisa ser uma questão de todos. Ela menciona que por ser branca nunca sofreu preconceitos raciais, mas afirma que ser mulher já é um grande dilema, ser mulher negra, é ainda mais pesado e se sente incomodada quando percebe comportamentos racistas. Mas menciona o fato de ser uma questão que está imbuído nas relações e que precisa ser sempre questionado para não ficar repetindo.

Eu acho que racismo é uma coisa que está embutido na gente, e que a gente tem que trabalhar. Eu acho que todo mundo e ninguém tá isento de ser racista. Em algum momento da sua vida você é, você foi, ou você vai ser. Então em algum momento a gente tem que trabalhar.(Juliana)

E ela continua afirmando que por esta razão é tão importante para o grupo do grêmio discutir essas questões. Ao ser questionada se no grêmio ela percebe discriminação racial, ela menciona.

Eu nunca vi nada alarmante dentro do grêmio, eu nunca vi nada, nenhuma expressão racista dentro do grêmio, mas eu acredito que haja sim, porque isso é das pessoas. Mas eu acredito que têm racismo sim porque isso é das pessoas né?(Juliana)

Mariana considera que o interesse do grupo por essa discussão não é de todos, mas sim, especialmente daqueles que já sentiram preconceitos. Ou daqueles que já estão mais envolvidos em movimentos e estão mais conscientes desses conflitos. Para ela é como se a questão racial fosse um problema somente para aqueles que já passaram por algum constrangimento.

Olha, eu não posso falar sobre isso com muita propriedade, porque eu não sou negra, por ter aparência branca, eu gosto de participar porque eu aprendo muito com eles, eles me mostram a cultura (deles), e eu percebo que ela é importante pra todo mundo. (Mariana)

Pergunto se ela considera que exista cultura de branco e cultura de negro, ela responde que sim, mas depois, diz que não, sorri e afirma que “é tudo misturado”, percebo que Mariana não se sente à vontade para falar sobre as relações étnico raciais.

Já para Natália essa discussão é o que direciona suas ações, ela destaca que o grupo tem propostas que buscam valorizar as diversidades culturais e religiosas, ela comenta sobre o duelo de Mc's, o sarau de preto, a roda de capoeira e o debate de religiões de matrizes africanas. Para ela todos esses eventos tendem a fortalecer a cultura negra. Garantindo que os alunos tenham acesso à diversidade cultural. Mas lamenta algumas situações.

[...] muitas pessoas dizem que é interessante, e tal. Mas quase ninguém compareceu no evento de religião de matrizes africanas. E um tal de dizer que é macumba. Macumba na escola é quase um crime. O pessoal tem muito preconceito. [...] a roda de capoeira e o duelo foi muito legal. O povo junto todo lá pra cantar e tal. (Natália).

A fala de Natália reafirma as ponderações de Louro (1997, p. 58) que diz que “a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui”. Deste modo, a força instituinte neste campo, perpassa o diálogo antirracista.

Para Bianca e Luiz esse diálogo é desafiador para o grupo porque é preciso que todos estejam envolvidos. E eles não percebem que seja uma discussão do interesse de todos.

[...] acho que ninguém se recusa a falar mas acho que é mais interessante para quem sofre esse tipo de opressão. Para mulher negra então é mais que necessário, a gente pede para que tem esse tipo de debate. Para a mulher negra lésbica eu falo porque eu sou então, é mais difícil ainda! (Bianca).

[...] por preconceito, ou uma falta de importância, de que essas discussões não é de todos, e de um grupo seletivo de indivíduos que participa do grêmio, as pessoas pensam, eu não vou lá porque eu não sou gay, eu não sou mulher, eu não sou negro, então eu não preciso discutir sobre esses assuntos, e esse discurso se repete todas as vezes que o grêmio passa em

sala, quando ele fala, quando as pessoas passam em sala falando sobre rodas, palestras, tem sempre aquele discurso que não vou porque não tem nada a ver comigo.(Luiz)

Questiono a Bianca se ela considera que o racismo atinge mais as mulheres do que aos homens?

[...] sim, porque a gente meio que uma hierarquia né?! Homem branco, homem negro, homem negro e mulher negra, ainda sobressai, às vezes, porquê é questão de opressão, porque a gente tem que fazer o recorte de classe e o recorte de etnia né?! E de gênero! Então dentro desses 3 recortes a gente consegue enxergar que a mulher tá lá embaixo, a mulher negra e pobre, a mulher negra pobre tá lá embaixo. Então o racismo sobre ela é muito maior, a força do patriarcado, dá que a gente ainda tem na sociedade uns resquícios da escravidão. (Bianca).

A fala de Bianca evidencia as relações desiguais entre homens e mulheres, e sobretudo a questão racial em interface a essas desigualdades.

Natália também menciona sobre o quanto os comportamentos diários reforçam essa distinção de classe, de raça e de gênero.

[...] a forma que a gente fala, o dialeto mesmo que a gente tem, achar que falar morena, em vez de falar que a pessoa negra, que acha que ameniza, achar que falar negra é ofensa, então a gente, ainda a mulher negra sofre todos os tipos de opressão.(Natália).

Um dos aspectos presentes nas discussões estavam relacionados aos adjetivos pejorativos, aos diminutivos, ao uso da linguagem como forma de amenizar, ou esconder o que para eles era uma forma evidente de mascarar o racismo. Sobre isso temos as ponderações de Paulo.

A gente tem tentado combater preconceitos raciais, o pessoal do grêmio quer ver mudança onde se vê capaz de fazer conscientização. Porque tem gente que não sabe sobre o que cada um passa devido a cor da pele. E a gente mostrar para as pessoas que aquilo que as vezes o que ela pensão não é legal para o coleguinha.(Paulo).

Paulo comenta que as vezes, a falta de conhecimento faz com que as pessoas não se deem conta do comportamento preconceituoso e racista. E por isso é necessário que alguém possa demonstrar a essa pessoa que ela precisa melhorar e aonde está agindo errado. E foi sugerido em uma reunião do grêmio meios dos

alunos poderem falar sobre algum tipo de preconceito racial que tinham sofrido dentro da instituição. Para eles este é um ponto importante que merece atenção.

A gente tem a comissão de combate as opressões, e quando chega alguma coisa ou notícia desse tipo a comissão sempre se mobiliza para tentar conversar com os alunos, que de vez em quando né, foi só uma má educação que ele recebeu, fazer um diálogo que pode ser uma solução e tenta falar com a direção apoiar os alunos se sentiu ofendido. (Paulo)

Eles consideram que é importante que tenha por parte da direção algumas atitudes que promovam a igualdade racial. Não apenas criar canais de denúncia, como já tem sido feito. Para eles é preciso diminuir o que causa o problema.

A diretoria do CEFET possui um canal, embora eu não saiba dizer bem como funciona, eu sei que eles já postaram, o grêmio também tem um canal de denúncia, volta e meia tem denuncia, apesar de que ainda tem um distanciamento, as pessoas não procuram realmente, as vezes elas acham que é um problema que vai passar e deixa pra lá. Só que o tanto de denuncia que a gente recebe poderia ser muito maior se as pessoas tivessem o interesse em falar. (Luiz)

No entanto, eles percebem que quando essas denúncias chegam no grupo, eles não conseguem dar andamentos em algum tipo de providência.

Uma vez que eu fui falar com um diretor que não tinha via de denúncia, e que os alunos estavam sem saber, foi quando ele falou que poderia falar com a psicóloga do CEFET-MG, que ela poderia encaminhar essa denúncia, que poderia fazer direto com a ouvidoria, e no site do CEFET-MG mesmo eu não vi em nenhum lugar falando disso, ou mesmo com ele, ou com algum membro de coordenação, para encaminhar direto essa denúncia, mas a única que eu ouvi falar sobre isso foi feito apenas uma conversa. (Mariana)

Diante das argumentações apresentadas, evidencia-se a contribuição dos jovens do grêmio estudantil na construção de um espaço de interlocução da realidade marcada por preconceito e racismo vivenciadas no cotidiano escolar que que precisam ser discutidas e reformuladas no âmbito da educação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Transitar pelo CEFET-MG observando os movimentos juvenis foi uma atividade enriquecedora que contribuiu para as experiências de vida dessa pesquisadora, ao observar o modo como eles constroem o lugar da juventude nas interfaces da educação. Descobriu-se o poder de uma juventude consciente dos seus direitos, e motivadas a construir uma nova história. Os resultados alcançados nessa pesquisa puderam ser medidos durante todo o seu desenvolvimento, na observação dos jovens nas discussões, na preocupação com a realidade política do país, nas falas emocionadas por identificar-se com as questões apresentadas pelo grupo.

Relacionado ao grêmio estudantil observou-se que o mesmo é um local estratégico para se pensar em práticas extracurriculares, sendo um espaço de convivência e socialização. Por ser um ambiente organizado apenas pelos estudantes viu-se a importância do envolvimento e da participação de todos. Eles enfrentavam algumas dificuldades de convivência em grupo e de tomada de decisões, mas tudo era resolvido através de momentos de reflexão e diálogo. Permitindo a construção coletiva de conhecimento sobre o papel que os jovens têm ao serem porta voz dos estudantes.

O grêmio estudantil do CEFET-MG tem um longo percurso dentro da instituição e isso faz com que os jovens que participam do grêmio tenham muita seriedade e compromisso com a responsabilidade assumida. Ainda que haja alguns membros menos interessados do que outros percebeu-se que historicamente o grêmio vem legitimando seu espaço dentro da instituição. A participação dentro deste grupo não é uma tarefa fácil ou lúdica, justamente pela trajetória histórica dentro da instituição e com um percurso de lutas políticas.

A experiência de participar do grêmio foi apresentada pelos jovens de maneira singular e subjetiva. Todos eles sinalizaram o espaço do grêmio como um espaço onde pudessem ter voz. Usaram expressões que sugeriam que o grêmio era a voz do aluno na instituição. Era o caminho pelo qual um aluno poderia dizer de algo que estivesse incomodando, seja uma percepção sobre o contexto escolar, uma sugestão que gostariam de apresentar ou apenas um lugar para buscar apoio sobre alguma questão pessoal.

Embora as atividades que o grêmio promovia eram alvos de questionamentos e críticas, sem dúvida, eram ações que abriam ao diálogo para as diversidades de opiniões, para o debate livre. Em cada diretoria ou comissão diversos temas eram

trazidos, propostas eram levantadas e ações eram apresentadas para a instituição. Nem sempre essas ações eram bem vistas, mas elas aconteciam. O fato do grêmio ser respaldado por Lei 7398/1985 garante sua organização, mas é evidente que o interesse dos jovens por construir este espaço coletivo é fundamental. No entanto, eles relatam dificuldades de serem envolvidos nas decisões escolares. Especialmente porque, os temas e as atividades que eles propõem esbarram nas regras e funcionamento da instituição.

Mas o Grêmio Estudantil Arnaldo Cardoso Rocha, possui um percurso de protagonismo juvenil que propõe dialogar com a instituição a fim de dar condições dos alunos participarem das questões de seus interesses. Fazendo com que houvessem debates de ideias e muitas informações circulavam naquele grupo, permitindo que o lugar da jovem na instituição fosse também o lugar da fala. As discussões, por vezes, contribuíram para a reflexão sobre trajetórias individuais, vivências pessoais. Diante desse contexto, foi possível identificar o exercício do protagonismo juvenil, com atitudes que puderam abrir espaços de reflexão e questionamentos coletivos sobre o papel da juventude, e estimular a discussão sobre ações integradas, capazes de construir novas respostas para tantas desigualdades.

O exercício do protagonismo juvenil é uma prática viável nos espaços de educação e torna-se um novo modelo de ver a juventude que contradiz aos formatos engessados de práticas educativas e de pensamento social que não consegue dialogar com os questionamentos dessa geração. Isso requer desconstruir esse lugar do jovem com ações pontuais e diárias, e para isso é preciso que todos aqueles que estão inseridos neste processo estejam motivados e sensibilizados para abraçar estas mudanças.

Permitir a participação dos jovens nas decisões escolares implica no rompimento de conceitos pré-estabelecidos acerca das teorias e práticas pedagógicas, exigindo que se busquem estratégias que promovam a autonomia do jovem no processo ensino e aprendizagem. É nesse sentido que se procura dividir e divulgar essa experiência desenvolvida pelo grêmio. De modo a enaltecer seus posicionamentos diante das desafiadoras realidades sociais, culturais, escolares, e que exigem tanto deles enquanto jovens. Mas, sobretudo, demonstrar o quanto este processo de participação em grupo pode ser enriquecedora e favorecer a autonomia, o crescimento pessoal e o desenvolvimento das relações interpessoais.

As discussões propiciaram aos jovens o pensamento crítico e possibilitando aprendizagem sobre contextos que vão além das propostas curriculares.

Em relação a construção subjetiva e social desses jovens, observou-se que os jovens que participam do grêmio apresentam uma autonomia dentro da instituição, dialogam com segurança sobre temas transversais ao processo de ensino e aprendizagem, tem acesso as discussões políticas e das normas da instituição, especialmente por participarem de entidades que representam os alunos secundaristas.

Ainda em relação a construção subjetiva e social, pode-se identificar jovens discutindo sobre direitos, práticas, sentimentos, silêncios e costumes. Debateram os desafios do cotidiano escolar e sobre perspectivas de futuro. As experiências vividas nas atividades, nas rodas de conversa e nas entrevistas mostraram, sobretudo a sensibilização e a implicação desses jovens em dizer que são coo-responsáveis por uma nova forma de se ver a questão de gênero e de raça na instituição.

No tocante às articulações entre os temas de gênero e raça dentro das propostas do grêmio evidenciou-se que os reflexos de uma sociedade sexista, machista, racista e homofóbica reverbera nas relações vivenciadas dentro do espaço educativo. Com isso, é relevante observar o interesse e a organização do Grêmio estudantil quanto aos temas, demonstrando a preocupação desses jovens pelo modo em que as relações estão acontecendo dentro e fora do CEFET-MG.

O interesse por essas discussões nos levam a refletir sobre o quanto eles estão atentos e sensíveis as relações sociais. Na prática eles enfrentam o grande desafio de propor temas que não estão postos facilmente em sociedade, e com isso, exigem deles um grande esforço para manter tais propostas que geram muitas críticas, perdas e ganhos nas relações institucionais. Mas o que os jovens do grêmio estudantil Arnaldo Cardoso Rocha estão fazendo dentro da instituição é nomear o mal-estar que é viver em uma sociedade marcada por tantas desigualdades, preconceitos e estereótipos.

Observando os movimentos promovidos por eles em relação as temáticas de gênero e raça, perceberam-se que estes jovens estão mais empoderados sobre seu papel na sociedade e mais conscientes dos seus direitos. Demonstram que no grupo, as questões que antes eram incômodos, tais como expressões machistas, racistas e preconceituosas, transformaram-se em armas para discutir as desigualdades.

Conclui-se que devemos estar atentos as indagações juvenis e fomentar a participação deles nos espaços sociais e educativos. Quando dizemos que uma juventude está perdida o que estamos demonstrando é que não temos perspectiva de um futuro melhor. Serão eles, seremos nós, a possibilidade de uma nova construção social, com novos valores. Especialmente no que diz respeito às desigualdades de gênero e de raça. É preciso acreditar que as discussões presentes, que os estudos e as ações realizadas serão capazes de trazer uma nova realidade para as relações sociais.

É imensurável a gratidão por ter estado com eles durante este processo. E a satisfação por participar dos seus encontros e reuniões. Saio dessa experiência com algumas respostas. E muitos outros questionamentos que me permitem afirmar que há muito a se observar e aprender com a juventude. O que traz ainda a expectativa de que este trabalho contribua com novas discussões e pesquisas sobre esta temática no meio acadêmico, pois, a potencialidade de estudo quanto ao público jovem é enriquecedora e desafiante.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. **Participação e organizações juvenis**. Recife: Projeto Redes de Juventude, 2004.

ALMEIDA, L. R. D.; PLACCO, V. M. N. D. S. **Coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006.

ALMEIDA, V. A. O que é lugar da fala? In: RAMOS, M. M.; NICOLI, P. A. G.; BRENER, P. R. G. **Gênero, Sexualidade e Direito: Uma introdução**. Belo Horizonte: INITIA VIA, 2016. p. 268-274.

ALVES, J. S.; BRENER, P. R. G. O que é feminicídio? In: RAMOS, M. M.; NICOLI, A. G.; BRENER, P. R. G. **Gênero, sexualidade e direito: Uma introdução**. Belo Horizonte: INITIA VIA, 2016. p. 163-172.

ANISTIA INTERNACIONAL. **Você matou meu filho! Homicídios cometidos pela polícia militar no Rio de Janeiro..** Anistia Internacional. Rio de Janeiro. 2015.

BAREMBLITT, G. F. **Compêndio de Análise Institucional e outras correntes: teoria e prática.** Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1992.

BARRETO, A.; ARAÚJO, L.; PEREIRA, M. E. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação sexual e Diversidade Etnico-racial.** Livro de conteúdo. ed. Brasília: CEPESC, 2009.

BORTOLINI, A. S. Diversidade sexual e de gênero na escola- uma perspectiva Intercultural e Interrelacional.. **Espaço Acadêmico (UEM)**, v. XI, n. 123, p. 27-37, 2011.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina.** 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.

BRASIL. Lei no 6.545, de 30 de junho de 1978. **Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências,** Brasília, Ago 1969.

_____. LEI Nº 7.398, DE 4 DE NOVEMBRO DE 1985. **Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências.,** Brasília, Nov 1985.

_____. Lei nº 12.084, de 12 de janeiro de 1996. **Assegura a livre organização estudantil e dá outras providências,** Belo Horizonte, Jan 1996.

_____. LEI No 10.097, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000. **Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943,** Brasília, Dez 2000.

_____. LEI No 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.,** Brasília, Jan 2003.

_____. LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a**

obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”., Brasília, Mar 2008.

_____. Lei. 11.741. **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 a**, Brasília., Jul 2008.

_____. LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**, Brasília, Ago 2012.

_____. LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**, Brasília, Abr 2013.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. **O Corpo educado- Pedagogias da Sexualidade**. 2. ed. Petrópolis-Rj: Vozes, 2000.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 2º. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CANDAU, M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2008.

CARRANO, P. Identidades Culturais juvenis e escolas: arenas de conflito e possibilidades. In: MOREIRA, F. B.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, Rj,: Vozes, 2008.

CASTRO, L. R. Os jovens podem falar? Sobre as possibilidades políticas de ser jovem hoje. In: DAYRELL, J.; MOREIRA, M. I. C.; STENGEL, M. **Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira; Juventudes Contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: PUC- Minas, 2011. p. 299-324.

CECCARELLI, R. Psicanálise, sexo e Gênero: algumas reflexões. In: RIAL, C.; PEDRA, J. M.; FÁVERO, S. M. **Diversidades- Dimensões de Gênero e Sexualidade**. Belo Horizonte: Mulheres, 2010. p. 269-285.

COPEVE. **Processo seletivo e matrícula dos candidatos aprovados para os cursos de educação profissional técnica de nível médio**. Belo Horizonte: [s.n.], EDITAL Nº 115 DE 12/09/2016.

CORTI, A. P.; SOUZA, R. **Diálogos com o mundo Juvenil- Subsídios para educadores**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

COSTA, A. C. G. **Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

CRENSHAW, K. **Documentos para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Estudos feministas, Centro de filosofia e Ciências Humanas, Centro de Comunicação e Expressão. Florianópolis, Santa Catarina: [s.n.]. 2002.

DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. D. **Para Ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola**. Campinas: Papirus, 2007.

DAYRELL, J. A escola como Espaço sócio Cultural. In: DAYRELL, J. **Múltiplos Olhares Sobre a Educação e Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DAYRELL, J. **A música entra em cena: o rap e o Funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte.: UFMG, 2005.

DAYRELL, J. **Múltiplos Olhares sobre a Educação e a Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

ERIKSON, E. **Identidade, Juventude e Crise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
FERNANDES, M. C.; SANTOS, T. C. D. C. O que é interseccionalidade? In: RAMOS, M. M.; NICOLI, A. G.; BRENER, P. R. G. **Gênero, sexualidade e direito: Uma introdução**. Belo Horizonte: INITIA VIA, 2016. p. 221-229.

FORDE, G. H. A.; VALENTIM, S. S. Práxis Pedagógica antirracista e afirmativa como princípio norteador dos currículos da educação profissional e tecnológica. **Tecnologia & Cultura**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 61-73, jan/jun 2012.

FRANÇA, J. L.; VASCONCELLOS, A. C. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. 9. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

FRANCISCO, R. P. A Solidão do Gay Preto. In: RAMOS, M. M.; NICOLI, P. A. G.; BRENER, P. R. G. **Gênero, Sexualidade e Direito: Uma introdução**. Belo Horizonte: INITIA VIA, 2016. p. 275-288.

FRIGOTTO,. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, p. 1129-1152, outubro 2007. ISSN 100 especial.

FÚLVIA, R. Caminhos cruzados: educação e gênero na perspectiva acadêmica. **Educação e Pesquisa [online]**., São Paulo, v. 27, n. 1, p. 47-68, Jun 2001.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, N. L. Escola e Diversidade étnico -cultural: um diálogo possível. In:

GUIMARÃES, M. G.; MARINHO, M. O que é machismo? In: RAMOS, M. M.; NICOLI, P. A. ; BRENER, P. R. G. **Gênero, Sexualidade e Direito: Uma introdução**. Belo Horizonte: INITIA VIA, 2016. p. 173-182.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

JUNQUEIRA, D. Pedagogia do Armário. **CULT Revista Brasileira de Cultura.**, Rio de Janeiro, v. 202, n. 18, Jun 2015.

KERNER, I. Tudo e interseccionalidade? Sobre a relação entre racismo e sexismo. **CEBRAP**, São Paulo, n. 93, julho 2012.

KUENZER, A. Z. As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica- Primeiras aproximações. **Educar**, Curitiba, v. Especial, n. UFPR, p. 43-69, 2003.

LEÃO, G. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola. In: DAYRELL, J.; MOREIRA, M. I. C.; STENGEL, M. **Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira: Juventudes Contemporâneas: Um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: PUC-Minas, 2011. p. 99-116.

LEMES, G. O que é discurso de ódio? In: RAMOS, M. M.; NICOLI, P. A. G.; BRENER, P. R. G. **Gênero, sexualidade e direito: Uma introdução**. Belo Horizonte: INITIA VITA, 2016. p. 193-205.

LOPES, L. O que é Gênero? In: RAMOS, M. M.; NICOLI, P. A. G.; BRENER, P. R. G. **Gênero, sexualidade e direito: uma introdução**. Belo Horizonte: INITIA VIA, 2016. p. 19-33.

LOUREIRO, S. A. C. **Identidade Étnica em re-construção: A resignificação da identidade étnica de adolescentes negros em dinâmica de grupo, na perspectiva existencial humanista**. Belo Horizonte: O Lutador, 2004.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Gênero, Sexualidade e Educação- Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis- RJ: Vozes, v. 14, 2010.

_____. **Corpo Educado, Pedagogias da Sexualidade**. 2^a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MARTINS, F. A. S. **A voz do estudante na educação pública:** um estudo sobre participação de jovens por meio do grêmio estudantil. Dissertação em Educação UFMG. Belo Horizonte, p. 168. 2010.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso:** uma estratégia de pesquisa. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Estudo de caso:** uma estratégia de pesquisa. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MELO, H. P. D. Mulheres, Educação, Ciência e Políticas Públicas. In: RIAL, C.; PEDRA, J. M.; FÁVERO, S. M. **Diversidades- Dimensões de Gênero e Sexualidade.** Belo Horizonte: Mulheres, 2010. p. 141-155.

MELUCCI, A. **O jogo do Eu:** a mudança de si em uma sociedade global. São Paulo: Unisyonas, 2004.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOREIRA, M. I. C. **Diretrizes da Educação para as relações de Gênero na Rede Municipal de Belo Horizonte.** Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação., 2015.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Caderno PENESB Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira.**, Niterói, 2000. 16-33.

NASCIMENTO, M.; ARRUDA, S. onu mulheres.org.br. **campanha do Secretário-Geral da ONU "UNA-SE pelo Fim da Violência contra as Mulheres"**, 16 novembro 2014. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2015/07/valente_inventario.pdf>.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social, revista de sociologia**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 287-308, Nov 2006.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, M. R. N. S.; BAPTISTA, A. A.; FERRÃO, R. A. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) Política Institucional. 2011-2015.** Centro

Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, p. 119. 2012. (ISBN: 978-85-99872-19-2).

ONU. **DÉCADA INTERNACIONAL DE AFRODESCENDENTES 2015- 2024, Reconhecimento- Justiça e Desenvolvimento.** ONU- BRASIL. [S.l.].

PARKER, R. Cultura, economia política e construção social da sexualidade. In: LOURO, G. L. **O Corpo educado- Pedagogias da Sexualidade.** 2. ed. Petrópolis-Rj: Vozes, 2000.

PEDRA, C. B.; DANTAS, I. C. O que é heteronormatividade? In: RAMOS, M. M.; NICOLI, P. A. G.; BRENER, P. R. G. **Gênero, sexualidade e direito: uma introdução.** Belo Horizonte: Initia Via, v. 1, 2016. p. 147-152.

PRÁ, J. R. Metodologias Feministas, Gênero, Políticas Públicas e o monitoramento da Lei Maria da Penha. In: RIAL, C.; PEDRA, J. M.; FÁVERO, S. M. **Diversidades- Dimensões de Gênero e Sexualidade.** Belo Horizonte: Mulheres, 2010. p. 81-100.

PRADO, M. A. M.; PERRUCHI, J. Hierarquias, sujeitos políticos e juventudes: os chamados movimentos juvenis circunscrevem um sujeito político na contemporaneidade? In: DAYRELL, J.; MOREIRA, M. I. ; STENGEL, M. **Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira: Juventudes Contemporâneas: um mosaico de possibilidades.** Belo Horizonte: PUC-Minas, 2011. p. 347-360.

PUELO, A. H. Filosofia e gênero: da memória do passado ao projeto de futuro. In: GODINHO, , T.; SILVEIRA, M. L. **Políticas Públicas e Igualdade de gênero.** São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004. p. 13-34.

REIS, T.; EGGERT, E. IDEOLOGIA DE GÊNERO: UMA FALÁCIA CONSTRUÍDA. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, p. 9-26, jan-mar 2017.

RIBEIRO, P. R. C.; QUADRADO, R. P. Gênero e diversidade na escola: notas para a reflexão da prática docente. In: RIAL, C.; PEDRA, J. M.; FÁVERO, S. M. **Diversidades- Dimensões de Gênero e Sexualidade.** Belo Horizonte: Mulheres, 2010. p. 401-420.

ROCHA, R. M. C. Recontando a História, Desvelando fatos, Ressignificando práticas.. **Revista Inculturação Salesiana.**, Belo Horizonte, v. 2, p. 28-31, Nov 2015.

ROSEMBERG, F. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Estudos Feministas.** , Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 515-540, Dez 2001.

SAFFIOTI, H. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

SETTON, M. D. G. J. Sociabilidade Juvenil, mídias e outras formas de contro social. In: DAYRELL, J.; MOREIRA, M. I. C.; STENGEL, M. **Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira; Juventudes Contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: PUC- Minas, 2011. p. 67-80.

SILVA, B. S. L.; SANTOS, T. C. O que é feminismo e quais são suas vertentes? In: RAMOS, M. M.; NICOLI, P. A. G.; BRENER, P. R. G. **Gênero, Sexualidade e Direito**. Belo Horizonte: INITIA VIA, 2016. p. 40- 49.

SILVA, F. G. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepção a partir da psicologia histórica cultural.. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 28, Jun 2009.

SILVA, K. Formação de professores e currículo: Gênero, sexualidade e identidade em questão. In: FERRARI, A. **Sujeitos, Subjetividades e Educação**. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade- Uma introdução às teorias do discurso**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: HALL, S. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOUZA, L. O que é violência de gênero? In: RAMOS, M. M.; NICOLI, P. A. G.; BRENER, P. R. G. **Gênero, Sexualidade e Direito: Uma introdução**. Belo Horizonte: INITIA VIA, 2016. p. 152-160.

SPOSITO, M. P. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, J. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

TEIXEIRA, A. C. D. O. **Um estudo de caso da implementação das cotas sociais e raciais no ensino superior do cefet-mg (2013-2015): acesso, permanência e trajetória de estudantes negros cotistas**. Dissertação em Educação tecnológica-CEFET-MG. Belo Horizonte, p. 212. 2017.

TELES, M. A. D. A. Caminhos transversais dos feminismos e dos movimentos sociais. In: RIAL, C.; PEDRA, J. M.; FÁVERO, S. M. **Diversidades- Dimensões de Gênero e Sexualidade**. Belo Horizonte: Mulheres, 2010. p. 157-168.

VALENTIM, S. S.; SANTOS, R. L. D. Relações ético raciais na educação profissional integrada à Eja: Reflexões acerca da formação continuada de professores. In: VALENTIM, S. D. S.; PINHO, V. A. D.; GOMES, N. L. **Relações étnico-raciais,**

Educação e Produção do Conhecimento: 10 anos do GT 21 da Anped. Belo Horizonte: Nandyala, 2012. p. 27-44.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da Violência- Homicídios de Arma de Fogo no Brasil.** Flacso. Brasília. 2015.

WEEKS, J. O Corpo e a Sexualidade. In: LOURO, G. L. **O Corpo educado- Pedagogias da Sexualidade.** 2. ed. Petrópolis-Rj: Vozes, 2000.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A- ESTATUTO DO GRÊMIO LIVRE ESTUDANTIL ARNALDO CARDOSO ROCHA

CAPÍTULO I DA ENTIDADE E DOS OBJETIVOS

Art. 1º - O Grêmio Livre Estudantil Arnaldo Cardoso Rocha é a entidade máxima de representação dos estudantes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), dos campi de Belo Horizonte, fundado no dia 03/05/1988, sem fins lucrativos, com duração ilimitada e sede atualmente ao lado da portaria para a Rua Alpes no Campus I, localizado na Avenida Amazonas, nº 5253, bairro Nova Suíssa.

Art. 2º - O Grêmio tem como objetivo:

- I – Defender os interesses do corpo discente do CEFET-MG;
- II – Garantir a participação dos alunos nas instâncias deliberativas da instituição;
- III – Zelar pelo desenvolvimento político, cultural, artístico, desportivo e social dos alunos;
- IV – Lutar pela democracia dentro e fora da instituição;
- V – Estabelecer diálogo com professores e funcionários do CEFET-MG;
- VI – Interagir e colaborar com entidades congêneres.

CAPÍTULO II DA ORGANIZAÇÃO

Art. 3º - São quatro órgãos deliberativas do Grêmio, enumeradas em ordem hierárquica:

- I – Assembleia Geral Estudantil;
- II – Conselho de Representantes de Turmas (CRT);
- III – Diretoria do Grêmio Estudantil (DGE);
- IV – Reunião Geral.

SEÇÃO I DA ASSEMBLEIA GERAL

Art. 4º - A Assembleia Geral Estudantil é o órgão máximo deliberativo do Grêmio, composta por todos os associados e, excepcionalmente, por convidados do Grêmio que se absterão de voto.

§ 1º - A Assembleia tem como atribuições:

- I – Alterar o presente Estatuto;
- II – Discutir sobre as questões que ultrapassam a competência dos órgãos inferiores, bem como questões não resolvidas nesses;

III – Eleger a Comissão Eleitoral (CE) para dirigir o processo eleitoral e assumir as funções da Diretoria do Grêmio até que a próxima gestão assuma.

§ 2º - A Assembleia se reunirá ordinariamente:

I – No período eleitoral, para eleger a CE;

II – A cada três anos para a revisão e aprovação do Estatuto.

§ 3º - A Assembleia poderá se reunir extraordinariamente quando convocada:

I – Pela Diretoria do Grêmio ou CRT, com quórum de metade mais um de seus membros;

II – Com um abaixo-assinado de pelo menos 5% dos associados com pauta definida, justificada e entregue à Diretoria do Grêmio, sendo essa obrigada a convocar e organizar a Assembleia;

III – Por uma Assembleia Geral anterior.

§ 4º - O local, data e hora da Assembleia ficam a critério do órgão que a convocou.

§ 5º - A Assembleia Geral se iniciará, em primeira convocação, com 5% dos associados. Em segunda convocação, quinze minutos depois do início, com qualquer número de associados.

§ 6º - A Assembleia deliberará por maioria de votos, sendo suas decisões inalteráveis por instâncias inferiores.

SEÇÃO II

DO CONSELHO DE REPRESENTANTES DE TURMAS

Art. 5º - O Conselho de Representantes de Turmas é a instância superior de deliberação do Grêmio e será constituído pelos representantes e seus respectivos vices de todas as turmas da EPTNM, eleitos anualmente pelos estudantes de cada turma.

§ 1º - O CRT tem o papel de:

I – Velar pelo cumprimento do Estatuto;

II – Assessorar e apreciar as atividades do Grêmio;

III – Estabelecer comunicação com os alunos da turma, estar cientes dos problemas referentes a ela, tentar solucioná-los dentro de seus limites pessoais e expor os problemas nas reuniões do CRT para as devidas medidas serem tomadas;

IV – Reportar à Diretoria do Grêmio a desposse de algum representante de turma ou vice para que essa providencie uma nova nomeação de acordo com a vontade da turma;

V – Deliberar, dentro dos limites cabíveis, ações sobre assuntos do interesse dos alunos de cada turma representada.

§ 2º - O CRT se reunirá por convocação da Diretoria do Grêmio ou pelo próprio CRT, com local e data definidos e divulgados por quem o convocou e com 48 horas de antecedência.

§ 3º - O CRT poderá funcionar com qualquer quantidade de membros nas reuniões. As questões de teor simples podem ser deliberadas via meios de comunicação virtuais, contando que de forma transparente, justa e honesta com os conselheiros.

§ 4º - O CRT deliberará por maioria simples de votos.

§ 5º - É permitido a recondução do cargo de representante de turma.

SEÇÃO III DA DIRETORIA DO GRÊMIO ESTUDANTIL

Art. 6º - A Diretoria do Grêmio será constituída pelos seguintes membros:

Diretoria Executiva: Diretoria Específica:

- I – Presidente; VII – Diretor(a) de Combate às Opressões;
- II – Vice-Presidente; VIII – Diretor(a) de Comunicação;
- III – Secretário(a)-Geral; IX – Diretor(a) de Cultura;
- IV – 1º Secretário(a); X – Diretor(a) de Esportes;
- V – Tesoureiro(a)-Geral; XI – Diretor(a) de Movimento Estudantil;
- VI – 1º Tesoureiro(a); XII – Diretora de Mulheres;
- XIII – Diretor(a) do Campus II;
- XIV – Diretor(a) do Noturno.

§ 1º - O(A) diretor(a) eleito(a) tem o direito de permanecer no cargo até o final de seu mandato, mesmo que egresso à instituição.

§ 2º - A desposse de um diretor, seja ela por renúncia ou por infração, deverá ser realizada por um memorando circular da DGE e publicado para o conhecimento de todos.

§ 3º - Vice-diretores, novas diretorias específicas, dentre outros tipos são facultativos, não contemplados neste estatuto e não excluem a existência dos 14 supracitados.

§ 4º - Cada Diretor(a) Específico(a) será responsável por organizar e liderar seu grupo, chamado de comissão, composto por um número ilimitado de colaboradores voluntários.

§ 5º - Cada Diretor(a) Executivo(a) deverá acompanhar e auxiliar pelo menos uma comissão.

§ 6º - A forma de eleição da Diretoria do Grêmio será definida pela CE e o mandato de cada gestão se dará até a formação dela no seu respectivo ano.

§ 7º - São atribuições da Diretoria:

- I – Definir o plano de trabalho de sua gestão;
- II – Colocar em prática o plano aprovado, de forma a interagir e buscar apoio de seus associados

e demais colaboradores;

III – Buscar a legitimidade entre a comunidade cefetiana e divulgar abertamente:

- As normas que regem o Grêmio;
- As atividades desenvolvidas pelo Grêmio;
- A programação e a aplicação dos recursos financeiros.

IV – Receber dúvidas e críticas dos associados referentes a atual gestão e responde-las formalmente, virtualmente ou não, se essas também forem entregues da maneira descrita.

V – Assegurar que todas as turmas tenham seus representantes e vices oficiais;

VI – Convocar as reuniões gerais;

VII – Reunir-se com a sua respectiva comissão periodicamente com data, horário e local definidos e divulgados com pelo menos 24 horas de antecedência;

IX – Instituir e administrar meios de comunicação virtuais para seus associados e CRT na medida que as conjunturas nacional e mundial permitam;

X – Zelar pelo patrimônio do Grêmio e da instituição;

XI – Tomar medidas de emergência não previstas no Estatuto.

§ 8º - O Presidente tem por função:

I – Representar o Grêmio Estudantil em todas as ocasiões;

II – Presidir as reuniões gerais e da Diretoria, tendo voto de qualidade nessas;

III – Praticar ad referendum da Diretoria, os atos que por motivo de força maior se fizeram necessários, dando a eles conhecimento o mais rapidamente;

IV – Assinar, com o Tesoureiro-Geral, os documentos e balancetes, bem como outros relativos à movimentação financeira;

VI – Cumprir e fazer cumprir as normas do presente estatuto.

§ 9º - O Vice-Presidente tem por função:

I – Auxiliar o Presidente no exercício de suas atribuições;

II – Substituir o Presidente nos casos de ausência eventual ou impedimento temporário e nos casos de vacância do cargo.

§ 10º - O Secretário(a)-Geral tem por função:

I – Publicar avisos e convocações de reuniões, divulgar editais e expedir convites;

II – Lavrar as atas das reuniões do Grêmio;

III – Redigir correspondências oficiais do Grêmio;

IV – Manter organizados, acessíveis e seguros os arquivos da entidade, sejam eles físicos ou virtuais;

V – Fornecer cópias, ou a versão original apenas para visualização, de documentos oficiais do Grêmio aos alunos e servidores do CEFET-MG que solicitarem.

§ 11º - O 1º Secretário tem por função:

- I – Auxiliar o Secretário-Geral no cumprimento de suas atribuições;
- II – Substituir o Secretário-Geral nos casos de ausência eventual ou impedimento temporário e nos casos de vacância do cargo.

§ 12º - O Tesoureiro(a)-Geral tem por função:

- I – Ter sob seu controle direto todos os bens do Grêmio;
- II – Manter em dia a documentação do movimento financeiro do Grêmio;
- III – Assinar com o Presidente os documentos relativos à movimentação financeira;
- IV – Apresentar a prestação de contas mensal aos estudantes.

§ 13º - O 1º Tesoureiro tem por função:

- I – Auxiliar o Tesoureiro-Geral no cumprimento de suas atribuições;
- II – Substituir o Tesoureiro-Geral nos casos de ausência eventual ou impedimento temporário e nos casos de vacância do cargo.

§ 14º - O(a) Diretor(a) de Combate às Opressões, junto a sua respectiva comissão, tem por função:

- I – Socorrer e amparar os estudantes vítimas de opressões, tais como bullying, racismo, homofobia e preconceitos em geral;
- II – Encaminhar, sempre que possível, os casos de opressões às autoridades competentes para tratar os casos, a título de exemplo a Diretoria de Unidade, pedagogia, atendimento psicossocial da instituição, dentre outros;
- III – Incentivar a conscientização da comunidade sobre as consequências dos abusos e agressões no sítio escolar;
- IV – Promover a valorização das culturas marginalizadas que também compõe a cultura nacional.

§ 15º - O(a) Diretor(a) de Comunicação, junto a sua respectiva comissão, tem por função:

- I – Estabelecer a comunicação do Grêmio entre seus membros, a comunidade e o exterior sobre os assuntos de interesse estudantil;
- II – Confeccionar materiais de divulgação das atividades do Grêmio (panfletos, jornais, cartazes);
- III – Administrar e manter atualizados os meios de comunicação do Grêmio.

§ 16º - O(a) Diretor(a) de Cultura, junto a sua respectiva comissão, tem por função:

- I – Promover a realização de conferências, exposições, concursos, festivais, shows, e outras atividades de natureza cultural;
- II – Manter relações com entidades culturais;
- III – Apoiar a organização de grupos culturais, de teatro, música, dança, entre outros da instituição.

§ 17º - O(a) Diretor(a) de Esportes, junto a sua respectiva comissão, tem por função:

- I – Realizar atividades esportivas voltadas para os alunos;
- II – Incentivar a prática dos esportes, organizando campeonatos internos;
- III – Apoiar as iniciativas esportivas dos estudantes, a exemplo do Interclasse e amistosos.

§ 18º - O Diretor(a) de Movimento Estudantil, junto a sua respectiva comissão, tem por função:

- I – Lutar pelos direitos e reivindicações dos estudantes, interna e externamente à instituição, a fim de garantir infraestrutura digna de ensino e aprendizagem;
- II – Estabelecer contato com outros grêmios e entidades estudantis;
- III – Organizar e convocar os estudantes para manifestações e outros atos reivindicatórios de cunho estudantil;
- IV – Promover e organizar atividades, debates e palestras com vista na formação política, social e crítica do aluno.

§ 19º - A Diretora de Mulheres, junto a sua respectiva comissão, tem por função:

- I – Promover seminários, debates, palestras e outras atividades com a temática das mulheres e do combate ao machismo, dentro e fora da instituição;
- II – Manter a relação com outras entidades e movimentos que promovam atividades com a temática de mulheres;
- III – Defender, em todos os casos, os interesses específicos das estudantes mulheres.

§ 20º - O(a) Diretor(a) do Campus II, junto a sua respectiva comissão, tem por função:

- I – Relatar os casos de opressões no Campus II para a Comissão de Combate às Opressões;
- II – Estabelecer comunicação com os alunos do Campus II, a fim de divulgar a esses as atividades do Grêmio e estar ciente das demandas específicas do campus;
- III – Levar atividades culturais e esportivas para os alunos do Campus II;
- IV – Promover agitações e manifestações em busca de reivindicação dos direitos dos alunos do Campus II;
- V – Lutar pela garantia do fácil trânsito entre os campi e da melhora do transporte Intercampi.

§ 21º - O(a) Diretor(a) do Noturno, junto a sua respectiva comissão, tem por função:

- I – Relatar os casos de opressões no período do noturno para a Comissão de Combate às Opressões;
- II – Estabelecer comunicação com os alunos do noturno, a fim de divulgar a esses as atividades do Grêmio e estar ciente das demandas específicas do turno;
- III – Levar atividades culturais e esportivas para os alunos do noturno;
- IV – Promover agitações e manifestações em busca de reivindicação dos direitos dos alunos do noturno;
- V – Lutar pela garantia de acesso, em seu turno, aos serviços prestados pela instituição.

SEÇÃO IV DAS REUNIÕES GERAIS

Art. 7º - As reuniões gerais não possuem quórum mínimo e podem deliberar questões que não ultrapassem a competência dos fóruns superiores.

Parágrafo Único – Essas questões também podem ser deliberadas via meios de comunicação virtuais, contando que de forma transparente, justa e honesta aos seus associados.

CAPÍTULO III DOS SÓCIOS E DO REGIME DISCIPLINAR

Art. 8º - São sócios do Grêmio Livre Estudantil todos os alunos matriculados nos cursos de EPTNM.

§ 1º - As penas aplicadas pela escola ao aluno não se estenderão às suas atividades como gremista.

§ 2º - São direitos dos associados:

- I – Participar de todos os espaços de reunião do Grêmio, com direito a voz e voto em ambas;
- II – Se propor para ocupar cargos da Diretoria do Grêmio em caso de vacância;
- III – Se propor para indicações nos cargos dos conselhos e órgãos colegiados do CEFET-MG;
- IV – Integrar-se em qualquer comissão, com exceção da comissão de Mulheres, exclusiva para mulheres;
- V – Participar dos meios de comunicação virtuais do Grêmio que tangem à categoria do associado.

§ 3º - São deveres dos associados:

- I – Zelar pela manutenção e edificação do Grêmio;
- II – Conhecer e cumprir as normas deste estatuto;
- III – Tratar com respeito, sob qualquer circunstância, os associados, os funcionários do CEFET-MG e toda a comunidade acadêmica, independentemente de posições políticas, religião, cor, sexualidade ou qualquer outro tipo de discriminação;
- IV – Informar à Diretoria do Grêmio sobre qualquer violação dos direitos dos estudantes cometida na área da escola ou fora dela;
- V – Encaminhar observações, propostas e críticas ao Grêmio para o fortalecimento da entidade.

Art. 9º - Constituem infrações disciplinares:

- I – Usar o Grêmio para privilégio pessoal ou de grupo, destoando de seus objetivos;
- II – Descumprir o Estatuto do Grêmio;
- III – Submeter os interesses do Grêmio aos de outras entidades ou grupos;

IV – Colocar em risco a integridade e dignidade do Grêmio ou de seus representantes, bem como praticar atos que venham a ridicularizar a eles e/ou à entidade;

V – Atentar contra a guarda e o emprego dos bens do Grêmio.

§ 1º - Uma vez as infrações apuradas, por uma comissão tirada na Diretoria do Grêmio ou em Reunião Geral, convocada para este fim, essas serão levadas de volta à própria Diretoria do Grêmio ou Reunião Geral e, comprovada a culpa, serão aplicadas as devidas penalidades, de acordo com a gravidade da infração:

I – Perda do mandato de Diretor do Grêmio;

II – Perda do direito de disputar as eleições da Diretoria do Grêmio;

III – Suspensão ou expulsão do quadro de sócios do Grêmio.

§ 2º - Será facultado ao infrator amplo direito de defesa, e esse não deverá ser julgado até que se pronuncie.

§ 3º - O infrator responderá, seja presencialmente, por escrito, ou representado por outra pessoa formalmente autorizada, pelas perdas materiais e morais causadas pela infração.

CAPÍTULO IV DO PATRIMÔNIO, SUA CONSTITUIÇÃO E UTILIZAÇÃO

Art. 10º - O patrimônio do Grêmio se constituirá por:

I – Contribuição dos seus membros;

II – Contribuição de terceiros;

III – Rendimentos de seus bens imóveis, móveis ou financeiros;

IV – Rendimentos obtidos em eventos promovidos pelo Grêmio;

V – Outros meios legais a serem explorados.

§ 1º - Todo patrimônio deve ser destinado ao uso e benefício coletivo dos alunos, não sendo permitido serem apropriados indevidamente por um número limitado de associados ou outrem que não seja em prol das atividades relacionadas ao Grêmio.

§ 2º - A Diretoria do Grêmio será responsável por seus bens, respondendo por eles perante as instâncias deliberativas estudantis.

§ 3º - Ao assumir a diretoria do Grêmio, o Tesoureiro-Geral e seu respectivo vice deverão realizar e assinar um inventário contendo todos os pertences do Grêmio, inclusive os financeiros.

§ 4º - A Diretoria do Grêmio é responsável por elaborar e divulgar, de forma acessível, regras de uso e convivência do recinto gremista. Aquele que as descumprir estará sujeito a sanções da Diretoria do Grêmio.

§ 5º - A Diretoria do Grêmio deverá estar sempre em posse de pelo menos duas cópias das chaves da sede do Grêmio do Campus I.

§ 6º - A Diretoria do Grêmio não se responsabilizará por danos ocasionados ao patrimônio sem a prévia autorização do Grêmio para utilização.

CAPÍTULO VI DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 11º - O endereço eletrônico oficial do Grêmio, sua senha e os arquivos locados em nuvem são de responsabilidade da Diretoria do Grêmio e devem ser passados para a CE no término da gestão.

Art. 12º - Este Estatuto vigorando, configura a entidade como Grêmio Estudantil autônomo, representante dos estudantes da respectiva instituição de ensino, com finalidades preestabelecidas neste Estatuto, não podendo ser proibido ou cancelado por qualquer indivíduo, grupo ou autoridade, conforme a Lei Federal nº 7398/85.

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA

Apresentação Pessoal

- 1.Qual o seu nome?
- 2.Qual a sua idade?
- 3.Qual é a sua cor/raça?
- 4.Qual o curso e série você faz no cefet?
- 5.Sua história familiar.
- 6.Sua história com CEFET-MG

Em relação ao grêmio.

- 1-O que o levou a participar do grêmio?
- 2-Qual sua responsabilidade dentro do grêmio?
- 3-O que mudou na sua vida depois que começou a participar do grêmio?
- 4-Como você avalia o grêmio do cefet ?
- 5-Como você percebe que o grêmio é avaliado pelos alunos do ensino médio do cefet?
- 6-E como ele é avaliado pela comunidade escolar?

Em relação a gênero.

- 1-Existe diferença na tratativa entre homens e mulheres dentro do cefet?
- 2-Esta diferença também é percebida dentro do grêmio?

Em relação a raça.

- 1-Você considera que exista preconceito de raça dentro do cefet?
- 2-O preconceito também é percebido dentro do grêmio?

Promoção da igualdade de gênero e raça.

- 3-Como que os alunos do grêmio se posicionam diante das diferenças de gênero e raça?

4-Você já sofreu algum tipo de preconceito dentro do cefet ou já viu alguém passar por isso?

5-Para você o grêmio pode contribuir na mudança dessa realidade? Como?

6-O grêmio já participou de eventos que discutem a promoção da igualdade de gênero e raça, dentro ou fora do cefet?

7-Cite alguns.

8-Você considera que a participação do grêmio em ações de promoção da igualdade de gênero e raça é recente (ultimas gestões)? Existe registro?

9-Você consegue me descrever um momento muito importante para o grêmio em ações de promoção da igualdade de gênero e raça?

10-Você considera que essas ações conseguem atingir a comunidade escolar? (Professores, alunos, setores administrativos)?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Por meio deste termo de consentimento livre e esclarecido, você está sendo convidado a participar de uma pesquisa intitulada: O grêmio estudantil do CEFET-MG: Um estudo sobre o protagonismo juvenil e promoção da igualdade de gênero e raça.

A pesquisa está sendo desenvolvida por mim, Michelle Meneghin Nascimento, com orientação da professora Doutora Silvani dos Santos Valentim, como parte do curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

O objetivo geral dessa pesquisa é: Compreender as ações e debates do Grêmio Estudantil Arnaldo Cardoso Rocha do CEFET- MG, relacionadas as temáticas de gênero e raça e a influência dessas discussões na formação subjetiva e social desses jovens.

O motivo que nos leva a estudar o problema e a relevância das experiências do referido grêmio, particularmente, as ações desse coletivo de representação estudantil relacionadas às temáticas de gênero e raça. O projeto de pesquisa amplia importantes discussões sobre a participação juvenil em ambientes de representação estudantil. A investigação tem a potencialidade de promover o debate sobre as múltiplas condições de vivências juvenis, assim como a construção subjetiva e social das dimensões raciais e de gênero. Pondera-se também que este tema ainda é pouco explorado no meio acadêmico e necessita ser mais conhecido, assim espera-se, sobretudo apontar a visibilidade e potência do grêmio estudantil por ser um interessante campo de análise para as pesquisas em educação.

O procedimento de coleta de dados perpassa o método do estudo de caso possibilitando a observação direta dos elementos *a priori* definidos, o que permite mapear, diagnosticar e analisar as ações de gênero e raça encontradas no grêmio estudantil e o perfil dos jovens. Propõem-se a entrevistas semiestruturada e análise documental, sempre com o aporte da pesquisa bibliográfica para análise dos dados.

DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada no Curso de Mestrado em Educação Tecnológica Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET MG) e outra será fornecida a você.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

DECLARAÇÃO DA PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELA PARTICIPANTE:

Eu, _____ fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. A professora orientadora Dr^a Silvani dos Santos Valentim certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Em caso de dúvidas poderei chamar a estudante Michelle Meneghin Nascimento e a professora orientadora Silvani dos Santos Valentim no CEFET MG, Campus II, localizado na Av. Amazonas, 7.675 – Nova Gameleira – Belo Horizonte, MG.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome	Assinatura do Participante	Data
Michelle Meneghin Nascimento	Assinatura do Pesquisador	Data
Dr ^a Silvani dos Santos Valentim	Assinatura da Testemunha	Data