

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

ISABELLA BATISTA SILVEIRA

**“LUTE COMO UMA MENINA”: GÊNERO E PROCESSOS DE FORMAÇÃO
NA EXPERIÊNCIA DAS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS**

Alfenas/MG

2019

ISABELLA BATISTA SILVEIRA

**“LUTE COMO UMA MENINA”: GÊNERO E PROCESSOS DE FORMAÇÃO
NA EXPERIÊNCIA DAS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, modalidade Mestrado Acadêmico, da Universidade Federal de Alfenas.

Eixo: Sociologia da Educação

Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educaiconais.

Orientador: Prof. Dr. Luís Antonio Groppo.

Alfenas/MG

2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central – Campus Sede

Silveira, Isabella Batista
S587l “Lute como uma menina”: gênero e processos de formação na experiência
das ocupações secundaristas / Isabella Batista Silveira. – Alfenas/MG, 2019.
105 f.: il. --

Orientador: Luís Antonio Groppo
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de
Alfenas, 2019
Bibliografia.

1. Ocupação. 2. Formação. 3. Experiência. 4. Gênero. I. Groppo, Luís
Antonio. II. Título.

CDD-370.1

Ficha Catalográfica elaborado por Marlom Cesar da Silva
Bibliotecário-Documentalista CRB6/2735

ISABELLA BATISTA SILVEIRA

**“LUTE COMO UMA MENINA”: GÊNERO E PROCESSOS DE FORMAÇÃO NA
EXPERIÊNCIA DAS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS**

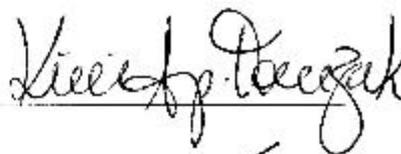
A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Dissertação apresentada como parte dos
requisitos para a obtenção do título de Mestre em
Educação pela Universidade Federal de Alfenas.
Área de concentração: Fundamentos da
Educação e Práticas Educacionais.

Aprovado em: 02/04/2019

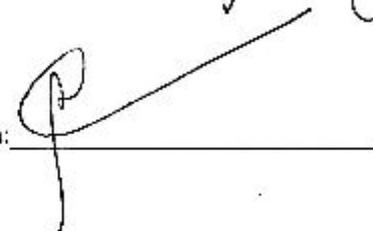
Prof. Dr. Luis Antonio Groppo
Instituição: Universidade Federal de Alfenas –
UNIFAL-MG

Assinatura: 

Profa. Dra. Kimi Aparecida Tomizaki
Instituição: Universidade de São Paulo – USP-SP

Assinatura: 

Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano
Instituição: Universidade Federal de Alfenas –
UNIFAL-MG

Assinatura: 

*Esta pesquisa é dedicada a todas as
secundaristas que nos deixaram um
legado de amor, sororidade e luta. E
também a todas as mulheres da minha
vida, sem as quais eu não teria amparo e
força. Nós somos a revolução.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer a minha família, sem a qual não caminharía com apoio e segurança. À minha mãe pelo companheirismo que recriamos no nosso dia a dia e em quem tenho reconhecido uma grande amiga. Ao meu pai pelo imensurável esforço para me compreender e entender e por isso se repensar diariamente como homem e pai. Também o agradeço por toda paciência e apoio incondicionais ao longo desta trajetória. Ao meu irmão agradeço pelo companheirismo e amizade, dividimos a vida, os amigos e amigas e as músicas, sou uma aprendiz da sua forma de ver o mundo.

Agradeço também ao querido amigo e orientador, Luís Antonio Groppo, pela generosidade e cumplicidade ao longo desta jornada. Principalmente pelo acolhimento que, como bons e educadores fazem, fez com que o peso da conjuntura política do último período não nublasse o poder das nossas reflexões. Jamais me esquecerei da rede de solidariedade que criamos no grupo. Obrigada por compartilhar humildemente todo o conhecimento que acumulou ao longo da sua jornada e também por fazer da minha trajetória na pós-graduação uma etapa bonita da vida.

Agradeço todos os bons e boas amigas que encontrei andando por este caminho da pós-graduação, especialmente à Andréa Benetti e Mara Aline, duas mulheres e pesquisadoras fantásticas com as quais divido os fardos e as alegrias deste e de outros processos. Não poderia me esquecer dos amigos e amigas que me acompanham há tempos, que foram fundamentais nesta trajetória, para além das e dos citados aqui, e que estão no coração. Em nome de Bruna Schio, a minha maior saudade da vida e irmã de alma, Erikson Lima, a maior *antítese* da minha vida que acalentou minhas crises teóricas, Ana Thereza Magalhães, que tanto me apoiou nesta etapa, Gabriel Barreto, que me ajudou a lidar com as dúvidas e receios, Mariana Ramos, pela doçura e amizade generosa, Juliana Mota, pela fortaleza de mulher que é e me ensina a ser, Vinícius Pedro, pela constante reafirmação da nossa amizade e Mayara Hellen, por, de alguma forma, sempre permanecer comigo, queria dizer um obrigada pelas lições adquiridas, pelas conversas, cafés e cervejas, nada é mais fundamental nesta vida do que estabelecer laços fortes.

Não poderia deixar de registrar um agradecimento à minha banca. Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano um professor amigo e confidente com o qual aprendi o

sentido de *ser luz na vida de alguém*. Sem medo de fugir do protocolo, queria registrar a sua importância na minha caminhada e tudo que me ensinou sobre ser um educador amigo. Queria agradecer também a Profa. Dra. Kimi Tomizaki pelo aceite em participar desta banca, o que me fez muito feliz por saber que teria uma mulher de luta e academicamente tão competente e compromissada com a juventude e as mulheres. Foi uma alegria imensa poder conhecer você e seu trabalho.

Todo meu agradecimento à Universidade Federal de Alfenas onde concluí minha graduação e agora concluo o mestrado no Programa de Pós Graduação em Educação. Também aos professores e professoras que são competentes em seu exercício docente nesta universidade. Desejo que ela siga formando bons profissionais e mantenha suas portas sempre abertas para as mulheres, as negras e negros, as trabalhadoras e trabalhadores, quilombolas e indígenas, as pessoas LGBT's e, principalmente, para a população.

Finalmente, um agradecimento a CAPES, que me proporcionou a tranquilidade de fazer uma pós-graduação com bolsa, durante um ano, e poder me dedicar às leituras e pesquisas para a escrita da dissertação.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

RESUMO

Este trabalho objetiva aprofundar as reflexões sobre as ocupações estudantis secundaristas que se alastraram pelo país nos anos de 2015 e 2016. O foco investigativo e o recorte temporal escolhido para a produção dos dados são as ocupações que ocorreram no último trimestre de 2016. A partir da apresentação do panorama político e apoiada nos conceitos de classe e experiência do historiador inglês Edward Thompson, a presente pesquisa buscou investigar como aconteceram os processos de formação no interior das ocupações e como estas práticas formativas permitiram a construção de um novo olhar sobre o espaço escolar, movimentos estudantis e as relações interpessoais estabelecidas no contexto desta experiência. Para tal compreensão, elencamos as relações de gênero estabelecidas dentro das ocupações como principal medidor dos impactos desta vivência nos sujeitos ocupantes. O procedimento metodológico utilizado, para além da revisão do referencial teórico e demais produções relacionadas às ocupações, foram entrevistas semiestruturadas. Elas permitiram que as análises dos dados fossem mais qualitativas e profundas e que as entrevistadas conseguissem refletir com mais propriedade sobre os acontecimentos. O objetivo da utilização destes dados foi investigar as relações de gênero no contexto das ocupações, amparada nas categorias e conceitos do feminismo interseccional e classista. As entrevistas foram feitas com meninas ocupantes de escolas estaduais de duas cidades do Sul de Minas Gerais que desempenharam um papel de protagonismo no movimento, se destacando nos processos de formulação política, uma característica forte desta onda de lutas juvenis. Como resultado, percebeu-se que o exercício da autonomia, da auto-organização e o do auto *fazer-se* foram fundamentais para que as ocupações não se limitassem ao papel de ser só uma ferramenta pragmática de luta política. As ocupações colocaram para os sujeitos que a vivenciaram novas perspectivas de atuação social e política, que se efeturaram na prática das relações sociais que permearam as escolas ocupadas, já que gênero, classe e raça eram palavras ouvidas com bastante frequência nas escolas ocupadas. Deseja-se que esta pesquisa possa contribuir para a sistematização de uma parte da bagagem de lutas e práticas formativas deixadas pelas ocupações, fortalecendo a memória das e dos estudantes que participaram deste processo e também daquelas e daqueles que virão.

PALAVRAS CHAVE: ocupação; formação; experiência; gênero.

ABSTRACT

This work aims to deepen the reflections on the student occupations Secondary School spread throughout the country in years 2015 and 2016. The investigative focus and the temporal cut-off chosen for production of the doctor are the occupation that occurred last quarter 2016. From presentation of the political panorama and supported in the concepts of class and experience of English historian Edward Thompson, the present research sought to investigate how the facts happened the processes of formation inside the occupations and how these formative practices allowed the construction of a new look on the school space, students movements and the interpersonal relationship established in the context of this experience. For such an understanding we attach the established gender relations within the occupations as the main measure of the impacts of this experience on the subject occupants. The methodological procedure used in addition to the revision of the theoretical reference and other productions related to the occupations was semi-structured interviews. They allowed the analysis of the data to be more qualitative and profound and the interviews were able to reflect more accurately on the events. The purpose of using this data was to investigate gender the relation in the context of occupation supported by the categories and concepts of class feminism. The interviews were conducted with girls occupying state schools in two southern cities of Minas Gerais that played a leading role in the movement, highlighting in the processes of political formulation a strong characteristic of this wave of youth struggles. As results it was realized that the exercise of the autonomy, of self-organization and of self-making were fundamental so that the occupations were not limited to the role of being only a pragmatic tool of political struggle. The occupations placed for the subjects who social and political action that they performed in the practice of social relation which permeated occupied schools, gender, class and race were words heard quite often in busy school. It is hoped that this research may contribute to the systematization of a part of the fighting baggage and practice left by occupations, strengthening memory of the students who participated in the process and also those who will come.

KEY WORDS: occupation; formation; experience; gender.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

PEC – Projeto de Emenda Constitucional.

PL – Projeto de lei.

MP – Medida Provisória.

UNE – União Nacional dos Estudantes.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.2	O PERCURSO METODOLÓGICO	22
2	AS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS	29
2.1	A CONCEPÇÃO DIALÉTICA DE JUVENTUDE	31
2.2	OCUPAÇÕES COMO REPERTÓRIO DE LUTAS E COMO TÁTICA	33
2.3	O CONTEXTO POLÍTICO DAS OCUPAÇÕES	37
2.4	ORGANIZAÇÃO	45
3	FORMAÇÃO A PARTIR DA AÇÃO POLÍTICA	52
3.1	FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA	52
3.2	UMA NOVA CONCEPÇÃO ESTUDANTIL SOBRE O ESPAÇO ESCOLAR	65
4	O PROTAGONISMO DAS OCUPAS	71
4.1	A IDENTIDADE: SER MULHER NO MUNDO	74
4.2	REBELE-SE COMO UMA MENINA: O PAPEL DO FEMINISMO	78
4.3	A IMPORTÂNCIA DA INTERSECCIONALIDADE	86
4.4	CAMINHOS PARA UMA CONCLUSÃO: FEMINISMO, POLÍTICA E EMPODERAMENTO	92
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
	REFERENCIAS	99
	APÊNDICES	103

*Mas renova-se a esperança
Nova aurora a cada dia
E há que se cuidar do broto
Para que a vida nos dê
Flor, flor e fruto
Coração de estudante
Há que se cuidar da vida
Há que se cuidar do mundo
Tomar conta da amizade
Alegria e muito sonho
Espalhados no caminho
Verdes, planta e sentimento
Folhas, coração
Juventude e fé.*

Milton Nascimento e Wagner Tiso

1 INTRODUÇÃO

Os últimos meses do ano de 2015 e boa parte de 2016 – primeiro e último trimestre - foram marcados por importantes processos de mobilização política de estudantes secundaristas. As ocupações de escolas nos estados de São Paulo, Goiás, Rio de Janeiro, Paraná, Rio Grande do Sul e Ceará tinham como objetivo comum denunciar a precarização e o sucateamento do ensino público. O movimento estudantil secundarista se apropriou, deste modo, de um processo de mobilização que tinha como principal eixo de ação ocupar os espaços públicos.

As experiências latino-americanas de lutas estudantis, como a da Argentina e a do Chile (chamada de *A Revolta dos Pinguins* em 2006 e 2011)¹, influenciaram estudantes das escolas públicas no Brasil em 2015 e 2016. As e os secundaristas fizeram das ocupações um movimento radicalizado que se inseriu no debate político mais amplo e nacionalizado, delimitou a discussão de políticas educacionais e se caracterizou também pela ampla discussão de outros aspectos formativos de cidadania e participação social, que passavam pela discussão sobre qual escola e que educação pode ser considerada de qualidade e democrática.

As ocupações das escolas de São Paulo, no ano de 2015, na capital e por todo o estado, fizeram com que o governador Geraldo Alckmin (PSDB) recuasse na proposta de *Reorganização do Ensino Médio*², o que foi considerado um importante marco político. Na perspectiva dos estudantes, a Reorganização era um projeto de fechamento das escolas e contenção de gastos com a educação pública. O livro da *Coleção Baderna* intitulado *Escolas de Luta*, e organizado de forma coletiva por

¹ A Revolta dos Pinguins foi assim denominada por causa dos uniformes usados pelas e pelos estudantes no Chile. Eles reivindicavam do governo chileno a gratuidade do exame para entrada no ensino superior bem como melhorias nas condições estruturais das escolas. Para além das pautas que nos parecem comuns com a reivindicação das e dos estudantes brasileiros, as e os chilenos queriam o fim da municipalização da educação, uma herança da ditadura de Pinochet, que assumiu o lugar do então presidente Salvador Allende em 1973 por meio de um golpe militar. A municipalização da educação tirava a responsabilidade do Estado sobre a educação abrindo brechas para que a iniciativa privada ocupasse o lugar e fornecesse educação mercantilizada cobrando mensalidade dos estudantes e também recebendo subsídio do Estado.

² O objetivo da proposta feita pelo governo era a divisão de escolas em ciclos, assim, cada escola ofereceria apenas um dos três ciclos básicos que seriam divididos entre: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. O site da Secretaria de Educação do Governo de São Paulo descreve que “com a divisão das escolas por ciclos, algumas unidades terão apenas alunos de 6 a 10 anos; outras receberão os adolescentes de 11 a 14 anos e outras serão exclusivas para jovens entre 15 e 17 anos. A proposta da reorganização escolar pretende, por meio da divisão por idades, oferecer uma escola mais preparada para as necessidades de cada etapa de ensino e atenta à nova realidade das crianças e jovens.”

Antônia M. Campos, Jonas Medeiros e Márcio M. Ribeiro, é um compilado de memórias, relatos e análises de documentos sobre o processo de luta das e dos estudantes paulistas.

A autora e os autores relatam sobre como as ações foram inesperadas e como foi surpreendentemente rápida a reação das pessoas envolvidas com o processo educacional, inclusive dos educadores e educadoras. Contam que:

Já no dia seguinte ao anúncio do secretário (24/09), uma das alunas abre a discussão lançando várias hashtags: #NossoCarlão, #AEscolaéNossa, #ÉNóisQueManda, #CarlãoNãoMude e #LutarPeloNossoDireito. Outro aluno propõe realizar um protesto ou uma manifestação, enquanto uma das criadoras do evento no Facebook confirma que esta é a pretensão, mas que era preciso esperar a assembleia do dia seguinte para que, quem sabe, já fazer um protesto na segunda-feira. As hashtags lançadas inicialmente são repetidas e compartilhadas por várias pessoas. (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 33)

Obviamente, vários fatores fizeram com que o movimento fosse vitorioso no Estado de São Paulo. Contudo, a resposta rápida e organizada por parte das e dos estudantes certamente está no que podemos caracterizar como uma estratégia acertada. Tão logo uma proposta antidemocrática ganhou os noticiários, tão logo estudantes se organizaram utilizando-se das redes sociais e demais meios alternativos. A indignação e mobilização ultrapassam as redes, ganhando a proporção de grandes atos em superintendências educacionais e nas ruas, desembocando nas ocupações dos colégios. Pablo Ortellado (2016), em seu prefácio para o livro *Escolas de Luta, defende* que a vitória das e dos estudantes, além de impactar significativamente na popularidade do governo, “foi simplesmente a mais importante derrota política da carreira de Geraldo Alckmin como governador” (p. 13).

O abandono do projeto governamental, considerado antidemocrático por profissionais da educação e estudantes, foi reflexo também da intensa organização e alcance político do movimento. A vitória foi comemorada por estudantes de todo país, sendo uma das mais importantes naquele contexto por ter sido também uma vitória sobre um estado que fazia o uso de força policial violenta e repressiva. O modo de enfrentamento e a organização política de *vanguarda*³ das e dos

³ Segundo Norberto Bobbio (2004), a *vanguarda*, a partir de uma definição marxista-leninista, é a denominação dada a um grupo mais consciente e ativo que compõe a massa, que tem característica mais espontânea. A *vanguarda*, por sua vez, se distingue pela capacidade que apresenta de ser “a linha” ou a direção das organizações, com a clareza das leis, da luta de classes e também das ações.

secundaristas paulistas fizeram com que as ocupações fossem consideradas, a partir de então, uma ferramenta importante para uma nova sistematização e prática do movimento estudantil mais coletiva, horizontal e democrática.

Em São Paulo mais uma vez o governo Alckmin foi rechaçado pelo movimento estudantil em fevereiro de 2016. O motivo eram as denúncias feitas pelo Ministério Público sobre o superfaturamento e o pagamento de propina em contratos com as fornecedoras de merenda para as escolas do estado. As investigações apontaram para um grande esquema de fraude da gestão estadual no desvio de verbas que seriam destinadas para a alimentação das e dos estudantes. Com sucesso nas reivindicações, as e os estudantes ocuparam a Assembleia Legislativa de São Paulo (ALESP) contra os “ladrões da merenda” pressionando para que fosse aberta uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI). A mesma tática de ocupar os colégios generalizou novamente o movimento, fazendo com que as denúncias repercutissem nos principais espaços de mídia e a CPI foi instaurada por todo o Estado de São Paulo.

Com a amplitude dada à vitória das e dos estudantes paulistas através das ocupações, os meses finais do segundo semestre de 2016 também foram marcados por este processo. A proposição do *Projeto de Emenda Constitucional - PEC 241*⁴ (renomeada de *PEC 55* enquanto tramitava no senado) ou *PEC do Teto dos Gastos Públicos*, fez com que secundaristas e universitários de todo o Brasil retomassem as ocupações de escolas e universidades como principal ação de unidade contra o que consideravam retrocessos políticos e econômicos. A proposta, considerada parte das políticas de contenção de gastos públicos no governo de Michel Temer (PMDB), acompanhava a *Reforma do Ensino Médio* ou *MP 746*⁵ que foi chamada de *Lei da Mordaza* por estudantes e educadoras e educadores.

⁴ A PEC 241/PEC 55, também conhecida como a “PEC do fim do mundo”, tem como objetivo limitar os gastos da saúde, segurança e educação por 20 anos. Segundo a cúpula econômica do governo Michel Temer (2016 – 2018), a PEC 55 ajuda a quitar a dívida pública do Estado, incluindo a dívida com os bancos internacionais. A PEC foi aprovada em última instância do Senado no dia 13 de dezembro de 2016.

⁵ A Reforma do Ensino Médio ou MP 764, proposta pelo ainda ministro da educação Mendonça Filho em 22 de setembro de 2016, prevê a mudança do ensino médio através da adoção de um currículo mínimo, com a obrigatoriedade apenas das disciplinas de matemática, português e inglês, enquanto as demais disciplinas seriam escolhidas pelos próprios estudantes e divididas por cinco áreas: linguagem, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Para além da mudança na sistematização pedagógica do ensino público professores com notório saber, sem diploma específico para o cargo, podem ministrar aulas. A medida foi sancionada pelo presidente interino Michel Temer (PMDB) no dia 16 de maio de 2017 depois de passar por votação na câmara dos deputados. As informações são públicas no Portal do Ministério

Neste cenário de mobilizações que se desenharam em contextos de acirramentos políticos intensos, meninas secundaristas trouxeram com muita propriedade o debate sobre gênero. Elas ocuparam espaços políticos importantes e debateram feminismo, protagonismo feminino e representatividade, sem tirar a centralidade da luta contra a retirada de direitos. Elas pautaram as relações de gênero, dentro dos movimentos secundaristas, como uma condição inseparável do processo de organização democrática das ocupações.

A ação de mulheres em movimentos sociais e organizações políticas mais institucionalizadas como os partidos, sempre foi amplamente debatida por escritoras e militantes feministas ao longo dos anos. Desde as liberais até as marxistas e anarquistas e até mesmo desde a primeira onda feminista, datada do final do século XIX até o início de século XX, com a demanda pelo sufrágio universal, a real inserção da mulher na política e a luta pelos direitos sociais, principalmente inseridas no contexto de um feminismo que foi denominado como classista pelas marxistas, marcaram a vida e a prática das feministas.

A psicóloga portuguesa Conceição Nogueira caracteriza a luta das mulheres, a partir da primeira onda feminista, no seguinte trecho:

a emancipação das mulheres de um estatuto civil dependente e subordinado, e a reivindicação pela sua incorporação no estado moderno industrializado como cidadãs nos mesmos termos que os homens foram uma das preocupações centrais deste período da história do feminismo. (...) As principais reivindicações desta vaga foram essencialmente pelo direito ao voto, pelo qual o movimento sufragista se caracterizou, e pelo acesso ao estatuto de 'sujeito jurídico'. (NOGUEIRA. 2001, p. 5)

As estudantes de escolas públicas de todo o país, majoritariamente com origem na classe trabalhadora⁶, como em diversas vezes se reivindicaram, construíram uma narrativa importante para o acúmulo do movimento feminista. Na perspectiva da organização das mulheres e ocupação de espaços políticos, a democracia é basilar, e a forma de organização das e dos estudantes sustentando uma ação autogerida amparada em divisão de tarefas foi muito importante para a

da Educação que subdivide os eixos, para melhor explicação, na mesma ordem em que aparecem no texto votado pela câmara.

⁶ “- Somos pobres”, fala uma moça negra que tem um ar muito altivo. “Alguns de nós não se acham pobres, se acham classe média. Classe média é quem tem casa e carro quitado e viaja para fora do país uma vez por ano. Nós somos pobres”. Ver artigo completo em: <<http://www.ihu.unisinos.br/185-noticias/noticias-2016/561148-escola-contr-a-estado>>. Acesso em 10 de janeiro de 2019.

garantia de participação com igualdade nos espaços mais legítimos das ocupações como as assembleias e formações políticas.

As tarefas consideradas domésticas, como fazer a limpeza ou cozinhar, dentro das ocupações, foram distribuídas em equipes com equiparação de meninos e meninas, conflitando com a divisão sexual do trabalho, já tradicionalmente aceita. Era a possibilidade de que uma parte significativa das meninas compusesse espaços de formação e decisão política. Por óbvio, são mulheres e meninas que compreenderam que só construções coletivas e democráticas possibilitam a ocupação de espaços políticos.

A historiadora Wendy Goldman, especialista em estudos políticos e sociais sobre a Rússia e a União Soviética, no livro *Mulher, Estado e Revolução*, de 2014, procura entender qual era o lugar da mulher, da família e do casamento na revolução bolchevique de 1917. A partir de leituras de mulheres revolucionárias, de um levantamento histórico das atas das reuniões entre os bolcheviques e da análise das leis ratificadas durante a revolução, Goldman (2014) descreve que o ideal revolucionário é que se alcance a emancipação de homens e de mulheres a partir da perspectiva de equidade, por isso, questões como a monogamia e o trabalho doméstico ganham importância em seus escritos. No prólogo da edição brasileira denominado de *Amor e Revolução*, Diana Assunção, leitora assídua de Goldman e militante feminista marxista, caracteriza a tensa relação entre a função social da mulher na sociedade capitalista e a sua emancipação política:

libertar as mulheres das tarefas domésticas, socializando-as, e dar as condições materiais e econômicas para livrar as relações humanas de qualquer entrave capitalista também estava acompanhado da necessidade que as mulheres tomassem em suas mãos o destino do país e da sociedade, passando não somente ter mais direitos ou mais liberdade, mas também administrando o Estado operário e dirigindo os soviets. Essa idéia confrontava diretamente o que o capitalismo relegava às mulheres. Não era uma questão de opressão somente, mas a noção de que a própria alienação do trabalho doméstico impede as mulheres de qualquer desenvolvimento. (2014, p. 16)

Na gênese do movimento feminista marxista, que aqui também chamamos classista, a socialização do trabalho doméstico e a superação da divisão sexual do trabalho sempre tiveram destaque nas formulações. Parte-se do princípio de que a melhor distribuição das tarefas e afazeres condicionados e direcionados somente às mulheres proporcionaria uma condição maior de aproveitamento do tempo em outras atividades, como as atividades políticas.

Ainda hoje, no século XXI, muitas feministas marxistas continuam dedicando suas pesquisas para investigar essas práticas que seguem tão normatizadas pela sociedade moderna, como é caso da divisão sexual do trabalho, para entender qual é o impacto na nossa concepção sobre ser mulher no sistema capitalista. Em especial Angela Davis, professora do departamento dos estudos feministas da Universidade da Califórnia e ícone da luta pelos direitos civis das mulheres e da negritude nos Estados Unidos, a partir de um olhar interseccional⁷ - que não desassocia classe, raça e gênero, situa o problema da divisão sexual do trabalho doméstico como uma das questões centrais que fazem com que as mulheres permaneçam no limbo da vida pública. Principalmente a mulher negra, que em seu trabalho “reproduz um padrão estabelecido durante os primeiros anos de escravidão” (DAVIS, p. 17, 2016) e que continuam imersas no cotidiano privado, mais do que suas irmãs brancas, perpetuando um tipo de trabalho que pode ser considerado um modo de acúmulo primitivo do capital, refinado pela modernidade.

As mulheres negras ainda são a maior parte das empregadas domésticas⁸, ainda são aquelas que fazem os trabalhos domésticos próprios do seu lar e também fora dele. Ainda segundo a autora:

os incontáveis afazeres que, juntos, são conhecidos como “tarefas domésticas” – cozinhar, lavar a louça, lavar a roupa, arrumar a cama, varrer o chão, ir às compras etc. -, ao que tudo indica consomem, em média, de 3 mil a 4 mil horas do ano de uma dona de casa. Por mais impressionante que essa estatística seja, ela não é sequer uma estimativa da atenção constante e impossível de ser quantificada que as mães precisam dar às suas crianças. Assim como as obrigações maternas de uma mulher são aceitas como naturais, seu infinito esforço como dona de casa raramente é reconhecido no interior da família. As tarefas domésticas são praticamente invisíveis [...] Invisíveis, repetitivas, exaustivas, improdutivas e nada criativas

⁷ O conceito de interseccionalidade é central para as análises contidas no Capítulo III desta pesquisa, por este motivo sua definição e uso serão trabalhados com profundidade nas seções à frente.

⁸ De acordo com uma pesquisa realizada pela OTI – Organização Internacional do Trabalho o Brasil é o país que tem a maior população de domésticas do mundo. São 14,6% dos empregos formais das brasileiras e a característica comum da maioria das trabalhadoras é serem negras. Em matéria divulgada pelo site da BBC Brasil, o relatório afirma que “com um perfil predominante feminino, afrodescendente e de baixa escolaridade, o trabalho doméstico é alimentado pela desigualdade e pela dinâmica social criada principalmente após a abolição da escravatura no Brasil”, uma herança da escravidão que perpetua uma condição que mantém muitas mulheres, a maioria negras, alijadas de direitos. Os dados reafirmam a argumentação, “em 2017, o trabalho doméstico respondeu por 6,8% dos empregos no país e por 14,6% dos empregos formais das mulheres. [...] 5,7 milhões de mulheres. Dessas, 3,7 milhões eram negras e pardas e 2 milhões eram brancas. O nível escolar das brancas evoluiu para 6,9 anos de estudo, enquanto que, no caso das afrodescendentes, chegou a 6,6 anos”, o que nos faz concluir que o trabalho doméstico ainda é uma questão central para a garantia de equidade. Matéria disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43120953>>, acesso em 10 de janeiro de 2019.

– esses são os adjetivos que melhor capturam a natureza das tarefas domésticas. (DAVIS, 2016, p. 224)

Romper com a lógica de divisão sexual do trabalho sempre foi um desafio das trabalhadoras operárias e assalariadas. O problema das relações de trabalho dentro e fora do lar é limitador da participação das mulheres na política e no Estado e também para a sua emancipação econômica. As meninas secundaristas ocupantes se inteiraram rápido desta discussão, que não encontra sua superação nas estruturas partidárias ou organizações tradicionais que reproduzem com frequência uma ordenação patriarcal da divisão do trabalho.

Nas ocupações secundaristas visitadas, sem ainda cogitar a possibilidade desta pesquisa, era perceptível que a divisão das tarefas acontecia, em geral, sem conflitos de gênero aparentes. E logo na coleta de dados, as entrevistadas demonstraram que existia uma preocupação real com relação à divisão das tarefas coletivas. Era evidente para elas que o critério para que participassem dos espaços de discussão política era livrar-se das tarefas estruturais, fortalecendo e potencializando a capacidade de articulação que tinham.

As comissões que garantiam a estrutura destas ocupações, como limpeza e cuidados com a escola, eram compostas por um número considerável de meninos e os espaços de formulação e de debate político eram muito protagonizados pelas meninas. Eram experiências diferentes das que vivenciei nos espaços políticos que, de alguma forma, participei. Em outros espaços de mobilização política, inclusive no movimento estudantil universitário, na maior parte do tempo, mulheres precisam disputar a importância de serem ouvidas e consideradas como formuladoras de políticas. Com certeza, essa lembrança se torna uma das motivações pessoais mais fundamentais para estabelecer o recorte desta pesquisa.

Por todo o ano de 2015 e 2016 os motes⁹ *Lute como uma menina* e *Lugar de mulher é onde ela quiser* apareceram com frequência nas redes sociais e estavam presentes em cada espaço ocupado por meninas secundaristas. *Lute como uma menina* ganhou destaque nas redes quando se tornou o título do documentário dirigido e produzido por Beatriz Alonso e Flávio Colombini, e que foi assistido por estudantes secundaristas de todo o país a partir de sua estréia e divulgação pública no início de 2016.

⁹ Um recurso de linguagem para fazer *agitação* de pautas políticas que é muito usado em movimentos sociais.

O documentário viria a legitimizar o que já sabíamos, tínhamos sinais de um novo ciclo feminista no Brasil. A professora da Universidade Federal de Santa Maria, Rosana Pinheiro-Machado, resumiu bem essa potencialidade feminista em um artigo para o *The Intercept* no ano de 2018, ano da reviravolta política e de contra reações conservadoras aos movimentos sociais, que foram representadas pelo nome do então candidato à presidência da república, Jair Bolsonaro. Como resposta ao conservadorismo em 2018, durante as eleições federais e estaduais, as mulheres retomaram as ruas com grandes atos feministas¹⁰ que deram continuidade ao que essa geração secundarista nos apresentou. A pesquisadora comenta:

As coisas mudaram radicalmente no Brasil nos últimos cinco anos após as Jornadas de Junho de 2013 e as ocupações secundaristas de 2016, tudo isso em meio a uma primavera feminista. Não é novidade que, nas classes populares, as mulheres exercem um papel crucial tanto como chefe de família quanto como lideranças comunitárias. Mas me refiro a um processo novo, de ruptura de estruturas sociais profundas, que ainda sequer é possível mensurar. Esse processo é marcado pela emergência de uma subjetividade contestatória através da qual as meninas se apropriam do debate da grande política, ajudando a formar, por exemplo, uma faixa de contenção à candidatura de Jair Bolsonaro, que encontra grande rejeição entre as mulheres. (PINHEIRO-MACHADO, 2018)

O longa-metragem *Lute como uma menina* foi inspirado nesta contagiante *onda feminista* e retratou o movimento de ocupações de São Paulo protagonizado por essa geração de meninas. Ele relata a autonomia das e dos estudantes secundaristas frente às ocupações, com destaque para o ativismo das meninas, desde a luta por autogestão até o enfrentamento à violência e repressão desenfreada da Polícia Militar. O longa-metragem chama atenção pela sua produção e consegue captar subjetivamente a intensidade de cada experiência destas meninas. Do combate à opressão de gênero até a discussão mais politizada sobre poder e democracia, os relatos vão se alternando por escolas e em cada sequência

¹⁰ Sob o mote #EleNão protestos generalizados, convocados por milhares de mulheres em todo Brasil, e também no mundo, marcaram a rejeição à candidatura de Jair Messias Bolsonaro. Estima-se que os atos ocuparam as ruas de 114 cidades de 26 Estados brasileiros e também do Distrito Federal, além de receber apoio internacional em mais de 50 países. A causa de todo rechaço ao candidato foi o fato de que pesam contra ele, que venceu as eleições de 2018, denúncias de racismo, machismo e homenagens a torturadores, o que atenta contra os direitos humanos (ver em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/06/politica/1538859277_033603.html> e <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/20/politica/1461180363_636737.html>). Alguns importantes pesquisadores e cientistas políticos atribuem a ele o que chamam de *ascensão conservadora da extrema direita* ou *ascensão do fascismo* (ver em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45829323>, <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/vladimirsafatle/2017/03/1863080-um-fascista-mora-ao-lado.shtml>> e <<https://www.youtube.com/watch?v=4dHGz9aK31c>>), confirmando as análises dos movimentos sociais e movimentos pela democracia e direitos humanos.

podemos ouvir o que elas e eles pensam e elaboram sobre direito à educação, feminismo, política e governo.

Observar esses fatores é fundamental nesta pesquisa. Queremos analisar como os processos formativos das ocupações conseguiram impactar os sujeitos ocupantes. Para isso estabelecemos o gênero como a principal categoria, que nos ajuda a dar luz sobre as relações que se conformaram durante este processo. O que nos leva, finalmente, a investigar quais foram os principais elementos presentes nesta formação que fizeram com que as meninas pudessem protagonizar este processo político.

1.2 O PERCURSO METODOLÓGICO

O objetivo desta seção é apresentar o percurso metodológico da presente pesquisa. Ao selecionar os métodos pertinentes para produção de dados e pensar nas etapas que se seguiriam, o objetivo foi dar conta de abordar de forma acessível e responsável as hipóteses e reflexões que aparecem ao longo do texto, entendendo e respeitando a complexidade do objeto. Para tanto, a utilização das entrevistas semiestruturadas foi fundamental para conseguir sistematizar as experiências que marcaram os processos das ocupações. Os dados produzidos por essas entrevistas¹¹, que têm características de memória e relato, foram analisados a partir de categorias e conceitos pertinentes ao recorte do objeto.

Primeiramente, foram retomados os contatos com pessoas que participaram dos movimentos de ocupação das escolas de Alfenas, Minas Gerais, no ano de 2016, nosso recorte temporal para esta pesquisa, para solicitar indicações para a coleta de dados por meio das entrevistas com meninas que protagonizaram as ocupações. Estes contatos fazem parte de uma rede pessoal de meninas já conhecidas e outras que foram indicadas, possuem entre 18 e 19 anos e já não se encontram mais como estudantes das escolas em que participaram dos movimentos.

¹¹ Respeitando os princípios de ética na pesquisa, todas as meninas tiveram seus nomes modificados para que fossem usados trechos de suas falas neste relatório, com exceção do nome da Ana Júlia Ribeiro, cujo conteúdo da entrevista já está público. As entrevistas foram solicitadas e feitas dentro dos parâmetros exigidos pelo método científico. Todas assinaram e concordaram com o Termo de Consentimento (apêndice), exigido pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Alfenas. As entrevistas e os termos permanecerão em posse da pesquisadora durante 5 (cinco) anos.

Destes contatos, chegamos em 3 (três) meninas, de escolas diferentes, que foram apontadas como referência, liderança ou protagonistas das ocupações. Também contatamos mais 2 (duas) meninas em Poços de Caldas, uma cidade a 115Km de Alfenas, que foram lembradas por importantes contribuições políticas para o a organização do movimento no Sul de Minas.

As meninas não foram entrevistadas dentro das escolas que ocuparam e tampouco questões relativas à organização escolar, seu método pedagógico ou outros foram investigados. A forma de coletar os dados por meio das entrevistas aconteceu pela oralidade, em encontros gravados com permissão das entrevistadas.

Para a escolha das entrevistadas, além do critério sobre a temporalidade das ocupações e de localização para a efetividade das entrevistas, consideramos também a forma de participação nas ocupações. As meninas entrevistadas se destacaram durante o processo em algum aspecto, algumas assumiram papéis importantes na organização de atos, outras eram mediadoras em reuniões com secretarias de ensino e outros órgãos e a maioria delas era articuladora política e foi referência durante o processo. Segue abaixo um quadro com características gerais das entrevistadas:

NOME FICTÍCIO	TREJETÓRIA ESCOLAR	CARACTERIZAÇÃO DA FAMÍLIA-	PÓS-OCUPAÇÃO	CONTATO COM MOVIMENTOS OU ORGANIZAÇÕES ANTES DAS OCUPAÇÕES
Ana	Toda trajetória em escola pública. Foi uma aluna participativa e falante.	Pai e mãe com cursos técnicos profissionalizantes. Tios ligados à escola, com os quais teve muito contato. Teve apoio familiar durante a ocupação.	Estudante de Fisioterapia em uma Universidad e Federal.	Contato com movimentos ligados à religião.
Bia	Toda trajetória em escola pública. Foi uma aluna participativa que relata ter	Família pertencente à classe trabalhadora.	É uma das idealizadoras do FEMHELP e continua na militância	Teve contado com alguns debates sobre gênero e um coletivo cultural.

	<p>mantido uma relação de respeito com seus professores. Desde o princípio da trajetória escolar, gostou muito das Ciências Humanas.</p>		<p>feminista pós-ocupação. Concilia militância e trabalho.</p>	
Marina	<p>Estudou em escolas em São Paulo e na cidade em que reside atualmente, onde fica a escola que ocupou, todas públicas. Relata ter sido sempre uma aluna quieta e que não se sentia pertencente à escola.</p>	<p>Pai e mãe com nível superior de escolarização e trabalhadores. Sendo o pai bancário e a mãe em formação docente. Foi muito apoiada pela mãe e pelo pai durante as ocupações.</p>	<p>Trabalha e é envolvida com atividades culturais.</p>	<p>Conheceu um coletivo tradicional de organização partidária por intermédio da irmã.</p>
Clara	<p>Toda trajetória em escola pública. Foi uma aluna falante, participativa e ávida por leitura. Seu lugar preferido da escola sempre foi onde pudesse ler tranquilamente.</p>	<p>Pai e mãe trabalhadores e com nível médio de escolarização. Não foi apoiada pela família durante as ocupações e relata ter feito rupturas muito grandes com o modo como foi criada.</p>	<p>Estudante de Odontologia de uma Universidad e Privada.</p>	<p>Teve contatos com grupos de jovens religiosos, do qual se afastou depois das ocupações quando rompeu com a igreja.</p>
Gabi	<p>Estudou durante toda sua trajetória escolar em escolas públicas. Relata ter sido uma aluna participativa nas aulas de Artes e Sociologia.</p>	<p>Família pertencente à classe trabalhadora.</p>	<p>Também é uma das criadoras do FEMHELP e continua na militância feminista.</p>	<p>Teve contato com projetos culturais.</p>

Fonte: construção da própria autora.

Para além, alguns trechos da entrevista feita com a estudante Ana Júlia Ribeiro, secundarista do Estado do Paraná que se destacou nacionalmente depois de um discurso proferido na Assembleia Legislativa do seu estado no dia 26 de outubro de 2016, estão presentes ao longo da escrita. A entrevista com Ana Júlia foi feita em uma reunião do Grupo de Estudos sobre a Juventude de Alfenas, projeto de extensão da Universidade Federal de Alfenas, do qual participa a pesquisadora. Através do Skype, uma rede de comunicação via internet, no dia 27 de julho de 2017 ouvimos Ana Júlia contar sobre suas memórias e reflexões sobre as ocupações. Algumas perguntas feitas à estudante compõem o roteiro de entrevista elaborado para esta pesquisa. A entrevista foi publicada em coletânea organizada pelo professor da Universidade Federal de Alfenas, Luís Antonio Groppo, e também pela professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Adriana Alves Fernandes Costa. Com o título *O Movimento de Ocupações Estudantis no Brasil*, é uma publicação de 2018 e faz parte da lista de referências bibliográficas desta pesquisa.

As entrevistas foram estruturadas por meio de um roteiro que se encontra disponível nos apêndices desta pesquisa. São 16 (dezesesseis) perguntas relativas a temas como trajetória escolar das *ocupas*, feminismo e o processo de ocupação.

Também foi feita pesquisa bibliográfica sobre as produções recentes relativas ao movimento das ocupações, bem como a revisão bibliográfica dos referenciais teóricos escolhidos que amparassem, com categorias e conceitos, a compreensão do fenômeno proposto. A revisão bibliográfica foi feita durante todo o processo da pesquisa.

Os passos que se seguiram foram:

- a) Revisão bibliográfica de livros, artigo e publicações sobre movimento juvenil, juventude, ocupações escolares, educação não formal, feminismo, protagonismo feminino e auto-organização;
- b) Compreensão do aspecto formativo das ocupações através dos relatos colhidos pelas entrevistas semiestruturadas;
- c) Compreensão do papel feminino nas ocupações através dos relatos colhidos pelas entrevistas semiestruturadas direcionadas às estudantes;
- d) Análise dos materiais colhidos;
- e) Organização, análise final e escrita sustentado pelos conceitos e categorias dos referenciais escolhidos.

Todos estes passos auxiliaram a formação textual e teórica dos três capítulos que estruturam esta dissertação. De antemão, é importante salientar que a presente pesquisa não segue a tradicional estrutura em que consideramos a necessidade de capítulos teóricos e de revisão bibliográfica separados de capítulos centrados somente nas análises dos dados.

Durante a construção textual, percebemos a necessidade de capítulos em que os principais eixos de divisão fossem estruturados pelos subtemas pertinentes ao fenômeno pesquisado, uma vez que ele apresenta uma necessidade de construção descritiva de processos políticos que ainda estão sendo analisados na academia no âmbito das ciências humanas e políticas, desta forma alinhamos apresentação de dados e discussão teórica em todas as seções.

Também escolhemos construir as análises das entrevistas de uma forma que considerássemos a subjetividade das percepções que as próprias entrevistadas tiveram das suas experiências, que ainda eram tão recentes na época das entrevistas, mas que ao mesmo tempo possibilitasse compreendê-las na mesma proporção em que entendíamos as nossas escolhas de categorias de análises teóricas que partiram das próprias indagações e representações que as entrevistadas nos apresentaram, dialogando nossas escolhas teóricas.

Dessarte, as seções são:

1. As ocupações secundaristas: Tem como principal objetivo apresentar o movimento das ocupações a partir de sua própria organização e também do seu estopim, que foi a conjuntura política instalada em 2015 e 2016, e, por fim, fazer a discussão teórica de dois conceitos fundamentais: juventude e tática. O primeiro foi usado para caracterizar os sujeitos ocupantes inseridos em um contexto de formação política e o segundo para analisar as ocupações através da ação política que se construiu a partir de uma atuação direta e objetiva.

2. Formação através de uma experiência de classe: Esta seção fundamenta teoricamente as ocupações secundaristas com base no conceito de experiência do historiador Edward Thompson e teve como objetivo compreender porque o espaço das ocupações foi também um espaço para a formação. Ainda sob o olhar thompsoniano, buscamos também compreender a pertinência das suas reflexões sobre classe e *autofazer-se*, para empreender a importante tarefa de compreender as ocupações como uma experiência inserida em um processo de luta de classes. Essa formação, além de se dar por meio da ação política, apresentou também uma

nova perspectiva de educação e uma nova compreensão sobre o espaço escolar a partir de relações mais afetivas. Desta forma, para compreender como e o que era este projeto democrático de que falavam as e os estudantes, também neste capítulo, os conceitos de autogestão e auto-organização aparecem ao longo do desenvolvimento objetivando entender como estes elementos se articularam para a ação formativa das e dos *ocupas*, sendo necessários para a construção de espaços autogeridos que garantissem a participação democrática.

3. O protagonismo das “ocupas”: Esta seção traz o debate sobre gênero e o protagonismo das meninas nas ocupações para tentar compreender, através deste recorte, qual foi o impacto desta experiência nas e nos *ocupas*. Composto principalmente pela análise das entrevistas das meninas ocupantes é o capítulo final desta pesquisa. Tem a responsabilidade de trazer a reflexão sobre como a dimensão política é capaz de afetar os sujeitos de forma subjetiva e não só pragmática e objetivamente e, claro, compreender como essas meninas se apropriam do feminismo de outra forma, em um contexto em que a luta das mulheres se funde cada vez mais com a luta de classes.

Exposta a organização desta pesquisa, é feito o convite para que prossigam na leitura do texto e compreendam a importância dos processos de luta da juventude, das mulheres e também das e dos estudantes. Se forem educadoras e educadores, espera-se que este trabalho possa auxiliar minimamente a reflexão sobre o modelo educacional colocado e se podemos ajudar a superá-lo, nos repensando dentro do contexto escolar.

2 AS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS

Antes de começar a percorrer o trajeto para chegar ao objetivo desta pesquisa, torna-se indispensável caracterizar as e os sujeitos ocupantes. As e os protagonistas das ocupações eram estudantes do Ensino Fundamental II sendo a maioria estudantes do Ensino Médio, chamados de as e os secundaristas. É importante considerar que estes sujeitos são heterogêneos, de diversas raças e etnias, gêneros e apresentam diferentes condições materiais, ainda que em sua maioria sejam estudantes pertencentes a famílias trabalhadoras que precisam acessar o sistema público de educação.

Antes mesmo de compartilharem a identidade¹² de *ocupas*, partilham de outra identidade que se coloca como uma categoria histórica e em disputa dentro da sociologia, a juventude. Juventude é um conceito complexo, que aqui vamos entender como um agente social e político (GROPPO, 2005). Uma categoria que não se reduz só a abstração de uma faixa etária e tampouco se caracteriza somente pela condição de moratória social¹³. Entendemos juventude como uma fração importante da sociedade, sujeitos que se forjam na ação política e contestadora, apresentando várias formas de resistência às estruturas sociais.

No século XX, com o desenvolvimento das teorias críticas da sociologia da juventude, chamadas de geracional e classista ou ainda de reformista e revolucionária, respectivamente, uma importante ruptura com as teorias tradicionais que caracterizavam a juventude como apática e passiva foi feita. É importante entender que “as teorias críticas valorizaram o potencial contestador da juventude, potencial que passou a ser visto como algo positivo, capaz de renovar as sociedades” (GROPPO, 2017, p. 83), o que foi um avanço considerável em relação aos pensamentos de teóricos funcionalistas e estruturalistas que pensavam que da juventude é que viriam os desarranjos sociais (GROPPO, 2015).

¹² Para esta pesquisa usa-se a definição de identidade do autor jamaicano Stuart Hall, presente no livro *A identidade cultural na pós modernidade* entretanto, entendendo a complexidade do conceito e a sua pertinência para a elaboração do Capítulo III deste trabalho, o abordaremos mais a frente.

¹³ Define-se como moratória social o período em que se chama usualmente de “fase da experimentação”, como se o sujeito juvenil passasse por um período probatório antes das responsabilidades cabíveis a fase adulta.

Dessa forma, “o traço crítico destas teorias que abordam a geração e a moratória reside no fato de que tendem a reconhecer o papel das juventudes na transformação social e atribuem sentido positivo a este papel” (2017, p. 53).

Nos anos 1960 a concepção mais revolucionária de juventude, a corrente classista, demonstrou, por meio de uma perspectiva de classes, que existem vários modos de vivenciar a experiência juvenil. Todos dependem de situações e circunstâncias que determinam acesso às condições mínimas de viver a juventude (GROPPO, 2015). A questão que se coloca é que juventude é uma categoria social, portanto, quando temos novas ondas de preocupação com a condição juvenil análises e rearranjos conceituais são pensados.

Os anos 1960, marcado por grandes revoltas juvenis em todo mundo, vivenciou um intenso debate político de classes, direitos e revolução, o que fez com que o debate classista fecundasse em terreno bastante fértil. Entretanto, na modernidade, o debate classista encontra limites, não só a classe define mais os sujeitos. Isso significa dizer que mesmo as teorias críticas responderam com incompletude às concepções mais *naturalistas* ligadas à juventude (GROPPO, 2017), o que explicaremos mais adiante. Ainda assim, é importante salientar que as concepções críticas de juventude favoreceram grande parte do entendimento que o Estado, os movimentos sociais e a sociedade têm sobre juventude.

Já a concepção sobre a moratória social, marcada como um processo de “experimentação” antes da vida adulta e a noção de geração foram elementos que fizeram com que, mesmo com o avanço da teoria crítica, não compreendêssemos a juventude como uma categoria, tal qual ela se apresenta hoje (GROPPO, 2015), complexa e muito heterogênea. Assim, as marcas destas concepções mais tradicionais ainda permanecem em algumas reflexões sobre o mundo juvenil.

As faixas etárias, as condições de classes e outras determinações das teorias críticas – geracional e classista, mesmo após os anos 1960, foram capazes de orientar a construção de políticas públicas ou possibilitaram diversos entendimentos sobre a vivência juvenil. No entanto, falar sobre juventude é conceber a existência de juventudes, no plural. Uma realidade posta na modernidade e permeada por contradições, tensões e conflitos da contemporaneidade.

2.1 A CONCEPÇÃO DIALÉTICA DE JUVENTUDE

Tentaremos resgatar aqui a concepção dialética de juventude trabalhada pelo pesquisador Luís Antonio Groppo nos seus estudos e ensaios em sociologia da juventude como a análise pretendida sobre juventude e ação juvenil investigada nesta pesquisa.

Em *Introdução à Sociologia da Juventude* (2017), assim como em outros artigos e ensaios, o autor nos aponta que a juventude “na sociedade moderna, é alvo e fruto de tensões, conflitos e rearranjos, parte das lutas sociais para estabelecer o domínio de certos grupos sociais, seu projeto político e visão de mundo” (GROPPO, 2017, p. 85). Neste sentido, cabe entender a ação juvenil contemporânea como política e, bem ao contrário do que preconizava o funcionalismo, essa juventude tem um grande papel no que se refere a questionar e tensionar as estruturas políticas e sociais.

Entendendo que, dentre muitas outras, a escola é uma das instituições mais fundamentais no que se refere ao movimento de socialização conduzido pelo Estado e pelos agentes adultos, é certo que também aconteça na escola, como consequência, o processo de criação de novas identidades, de organização dos sujeitos e também a concepção de uma “realidade social”:

tais grupos juvenis e instâncias de socialização criam a “realidade” social em que os indivíduos com idades semelhantes vivem próximos, convivem juntos, ou, no caso do mercado de consumo, pensam e se comportam de modo semelhante mesmo distantes no espaço. Mas é justamente desta convivência forçada que nasce a possibilidade destes indivíduos criarem identidades, comportamentos e grupos próprios e alternativos às versões oficiais. (GROPPO, 2015, p. 14)

Nesse sentido, segundo Groppo, o processo dialético, que para Marx e Engels está presente em todas as sociedades com o perpetuar das contradições, é o grande responsável por fazer com que, neste caso da realidade juvenil, a obrigatoriedade criada pela burocracia das instituições escolares seja superada com o avanço da organização e da autonomia dos sujeitos. Eles resistem em oposição às estruturas hierarquizadas da escola.

Nesta reinvenção da realidade, sempre aparecem alternativas ao que estava posto anteriormente e que não respondia as expectativas de sociabilidade da juventude. É o que diz Pablo Ortellado no prefácio do livro *Escolas de luta* quando

caracteriza o que foram as ações das e dos *ocupas* ao legitimar o espaço escolar, mas também resistir aos seus processos mais coercitivos através da ação de ocupar para transformá-la,

os secundaristas romperam com o isolamento individualista do cotidiano escolar e criaram uma nova sociabilidade no processo de luta: uma sociabilidade baseada na corresponsabilidade, na horizontalidade dos processos decisórios e no cuidado com o patrimônio público. (ORTELLADO *in* CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 13)

A reflexão feita por Ortellado nos permite perceber que a criação de uma nova realidade a partir da luta pela educação pública foi capaz de evidenciar que outro projeto educacional era possível, que outra escola, mais democrática e horizontal, poderia existir. Dialeticamente, um novo processo real nasceu de outra realidade estabelecida. A resistência que construíram só foi possível porque as e os estudantes conheciam as “regras do jogo”, sabiam o que deveria ser mudado e com as suas atuações tentaram nos mostrar como.

A escola foi o grande campo de lutas porque, além de estar ameaçada enquanto instituição pelos novos projetos políticos educacionais que emergiram nos anos de 2015 e 2016, também é o lugar mais legítimo de criação e circulação de afeto para a juventude. Essa modificação da realidade social através de afeto e da resistência é evidente em um trecho da entrevista de Ana, que ocupou uma escola por 56 dias:

Quando eu fui pra essa escola, eu pensei, gente, não é possível... porque na cidade as pessoas falavam muito mal sobre esta escola, sobre ser de bandido e essas coisas. No começo eu fiquei com medo, chorei, chorei muitos dias, praticamente uma semana, na sala, em casa, eu era jovem aprendiz e chorava até no banheiro do trabalho porque eu não queria ficar naquela escola. Eu não conhecia ninguém e achava que ninguém teria alguma semelhança comigo. Não conhecia ninguém a não ser o meu tio que me dava aulas de educação física. Então foi muito ruim a experiência no começo, mas logo com os debates dos professores em sala, a gente vai conhecendo mais um pouquinho de cada um e vai se aliando, se identificando. Então a gente vai criando uma proximidade. Hoje, é uma das escolas que eu mais senti saudade. Então depois dessa minha crise, o meu laço se tornou muito grande, passou a ser a escola que eu mais queria estudar, a escola que eu não reclamava de ter que acordar pra ir estudar porque às vezes eu via que as pessoas que estavam ali pensavam como eu, mas eu não acreditava em mim mesma e nem nelas, mas por algum motivo eu sentia que ali estava a mudança. [...] foi a escola que eu ocupei! E aconteceu sem que eu tivesse medo eu pensava, “eu posso fazer isso aqui sem ter que me preocupar com outras coisas”. Me deu confiança, sem ter medo. Era minha escola, e eu queria que ela fosse melhor. (ANA, 2018)

A depender de elementos conjunturais, das pautas presentes “na ordem do dia” e considerando o percurso das juventudes contemporâneas, essa resistência

que emerge de várias formas e em várias realidades é transformada em ação política efetiva em momentos de conflito. No caso destas *ondas de ocupações* das escolas, que aconteceram em 2015 e 2016, não foi diferente. Mas, o que é uma ocupação? Porque os sujeitos ocupam? Como caracterizá-las?

2.2 OCUPAÇÕES COMO REPERTÓRIO DE LUTAS E COMO TÁTICA

As ocupações fazem parte da formação tradicional das organizações anarquistas, sendo uma das ações mais importantes do repertório do movimento. Charles Tilly, sociólogo norte americano famoso por pesquisas sobre movimentos sociais, usa o conceito de repertório para definir o conjunto de ações que compõem os coletivos. Tilly vai definir repertório como sendo

o emprego de combinações dentre as seguintes formas de ação política: criação de associações e coalizões para finalidades específicas, reuniões públicas, desfiles solenes, vigílias, comícios, demonstrações, iniciativas reivindicatórias, declarações para e nos meios de comunicação de massa, e panfletagem (esse conjunto variável de atividades pode ser chamado de repertório dos movimentos sociais).(TILLY, 2010, p. 136-137)

Tilly sustenta também que o repertório é um “campo limitado de rotinas que são aprendidas, compartilhadas e executadas através de um processo relativamente deliberado de escolha” (1995, p. 26). Neste sentido, eles são criações culturais aprendidas ao longo do tempo e das experiências, mas não emergem de outra forma se não da própria luta. Ocupar espaços abandonados por empreiteiras, pelo Estado ou pela especulação imobiliária, objetivando o assentamento de moradias nos grandes e médios centros urbanos, é um exemplo do que pode compor um repertório de lutas populares.

Para compreendermos o porquê de os movimentos sociais ora utilizarem um repertório e ora utilizarem outro, é importante entendermos também o que é tática. Para isso, é preciso dizer que o caráter das ocupações das escolas aqui no Brasil foi contingenciado pelo cenário político, assim, as ocupações foram então estabelecidas como tática de organização para retaliar e reagir a projetos políticos que não tinham qualquer aprovação da sociedade. Como é o caso da proposta de emenda constitucional para a aprovação de um teto de gastos com saúde, educação e outras políticas de bem estar social, com o objetivo de quitar a dívida externa,

conhecida como PEC 241. Essa foi a principal motivação para as ocupações de escolas e universidades em 2016, estabelecer uma nova correlação de forças políticas¹⁴.

A primeira experiência de ocupações na história se deu nas fábricas italianas anteriormente a ascensão do fascismo no país. Daniel Guérin, um anarcocomunista, anarcosindicalista e anticolonialista, autor de *Anarchism: From Theory to Practice* (1970) descreve, nesta obra, a organização dos trabalhadores italianos que ocuparam as fábricas:

A direção das fábricas se efetuava por meio de comitês de trabalhadores técnicos e administrativos. A autogestão se expandiu... A autogestão emitiu seu próprio dinheiro [...] Se requeria estrita autodisciplina [e] uma estreita solidariedade se estabeleceu entre as fábricas [onde] as minas e o carvão se colocavam em um fundo comum e se repartiam equitativamente. (GUÉRIN, 1970, p. 109)

Guérin, ao descrever as ocupações das fábricas usa conceitos como: autogestão, autodisciplina e solidariedade. Essa caracterização é uma aproximação do que descrevem os/as *ocupas* sobre a organização do movimento de 2015 e 2016. Veremos, ao longo desta pesquisa, como autogestão e solidariedade foram ações fundamentais para a formação e organização da juventude no contexto das ocupações.

A ação de ocupar para negociar, demandar, tomar espaços públicos reagir a governos, políticas e decisões arbitrárias é definida enquanto tática, neste caso, de ação direta. Entender que as ocupações não eram um fim em si mesmo e que faziam parte de um conjunto mais amplo de ações, permitiu que elas cumprissem o seu papel político e formador em um determinado espaço de tempo, considerando os limites e as debilidades desta tática. Na obra *A invenção do cotidiano*, com a primeira edição datada de 1980 e publicada na França, Michel de Certeau estabelece uma das definições mais clássicas do conceito de tática como um

cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. [...] pelo fato de seu não lugar, a tática depende do tempo, vigiando para “captar o vôo” possibilidades de

¹⁴ O conceito correlação de forças é bastante usado na militância política para se referenciar a um conjunto de conhecimentos, recursos, ferramentas ou mesmo energia e quantidade de pessoas existentes para fazer frente a poderes hegemônicos. Em resumo, significa olhar para as ferramentas contra hegemônicas e ver como elas podem *dar poder* a um conjunto de pessoas para que os indivíduos busquem seus direitos coletivamente.

ganho. [...] Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em “ocasiões”. Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas. [...] ato e maneira de aproveitar a “ocasião”. (DE CERTEAU, 1998, p. 46)

No sentido atribuído pelo autor, a tática é contingenciada pelo tempo e pelas ocasiões. É uma definição histórica e sociológica do termo. O desdobramento do conceito mais conhecido e trabalhado durante as formações de militantes no que se refere, especificamente, aos processos de ação política, vem de Nahuel Moreno e Mercedes Petit. A autora e o autor reelaboram o conceito de tática e estratégia a partir da demanda da ação política, destinando suas reflexões para os estudos e a organização da esquerda argentina. A obra *Conceitos Políticos Básicos* reúne temas políticos e debates iniciais para as organizações e suas ações cotidianas e foi publicado no Brasil nos anos de 1986 e 1989 no Caderno de Formação da Convergência Socialista. Moreno e Petit trazem a definição de tática a partir de uma análise da atuação política, como parte de um “horizonte” estratégico.

Na obra de Petit e Moreno, tática é inseparável da noção de estratégia, “a estratégia tem a ver com o objetivo final, de conjunto, em longo prazo, e as táticas são os diversos meios para chegar a esse objetivo” (2010, p., 7). Esse caráter relativo das duas ações é determinado pelas situações e demandas, um exemplo, quando pensamos em uma educação básica e pública de qualidade, necessita-se de uma formação de professores que consiga responder às potências de um projeto de educação de qualidade. A boa formação de professores, portanto, se configura como tática, enquanto uma educação pública de qualidade é uma estratégia, um programa. Para elucidar e pensarmos de forma mais ampliada, Moreno e Petit sob a luz das demandas dos trabalhadores e operários, descrevem:

dávamos como exemplo desse caráter relativo o fato de que, numa etapa de retrocesso das lutas operárias, podemos dizer que temos a estratégia de desenvolver lutas sindicais defensivas, e que em relação a essa estratégia, a tática pode ser, por exemplo, uma greve longa e não outras táticas, como a ocupação de uma fábrica, por exemplo. (2010, p. 7)

Ainda tomando por base a compreensão política do conceito e trazendo para a realidade e caracterização dos movimentos sociais, o autor estadunidense James M. Jasper em seu livro *Protesto* de 2016, traz a discussão da *anatomia* dos movimentos sociais. O livro funciona como um manual e através da contextualização dos últimos movimentos sociais mais famosos no mundo, o autor consegue refletir sobre a organização, estrutura e significados destes movimentos. Nesta obra o autor

salienta que os processos táticos vão sofrendo algo parecido com uma *seleção natural*, comenta:

quanto mais um grupo testa táticas diferentes, tanto mais provável que encontre uma que funcione. Mas ele não tenta fazer coisas de maneira aleatória; os ativistas avaliam permanentemente as forças e as fraquezas de seus oponentes, tentando identificar táticas que tirem vantagens desses pontos fracos: a chave certa. (JASPER, 2016, p. 58)

O *sistema* da chave certa que Jasper expõe no livro *Protesto*, é bem parecido com o que se fala na militância de *estudar a correlação de forças*, e que já citamos mais acima. Em algum momento as táticas apresentam debilidades ou, por serem demasiadamente usadas, institucionalmente encontram respostas desmobilizadoras das instituições e dos sistemas políticos tradicionais. Por isso é sempre necessário entender que mobilizar a tática significa mobilizar um repertório de experiências que deram certo e posteriormente repensá-las e reformulá-las (JASPER, 2016).

Tanto na definição de Michel de Certeau quanto na definição política de Moreno e Petit e Jasper, a tática é sempre condicionada e impulsionada pela realidade. Ela é escolhida a partir de uma análise dos limites e potencialidades das ações e dos seus direcionamentos, o que certamente é uma discussão muito importante para a caracterização das ocupações que aconteceram em 2015 e 2016.

Nesse sentido, vale destacar e compreender que o movimento dos secundaristas, composto em sua maioria por estudantes sem contato com organizações políticas mais sistematizadas, forjou sujeitos políticos na ação. Isso não os colocou sob a égide de qualquer *autonomismo* ou *espontaneísmo*¹⁵ - como acusaram alguns movimentos tradicionais, mas sim uma grande capacidade de fazer das ocupações uma resposta à altura do desafio da conjuntura, bem como, na prática, reinventar e reivindicar o seu próprio repertório de lutas.

Para que possamos compreender como se dá o movimento das ocupações em sua completude, faz-se necessário um breve panorama do contexto político que,

¹⁵ Em face dos partidos e organizações mais institucionalizadas, os coletivos autônomos, de origem anti hierárquica e livres de direção ou centralismo que surgem e explodem, na maioria das vezes de demandas urgentes e depois desaparecem, são chamados pela militância tradicional de espontaneístas e autonomistas. É uma forma de qualificar, pejorativamente, como desorganizado e/ou debilitado qualquer movimento que não siga um *script* ou estruturação conhecida e já testada. Um exemplo disso no Brasil foi com o MPL – Movimento Passe Livre, que foi o principal agente a destacar a pauta da mobilidade urbana em Junho de 2013. Quando o movimento se expandiu e se viu *arregimentado* por outras demandas, foi *acusado* pelas organizações tradicionais de deixar a pauta *se perder*, pois dentro do coletivo não haveriam direções ou organização. Ver: <http://passapalavra.info/2017/01/110360/> e <http://www.revistafevereiro.com/pag.php?r=06&t=10>

desde 2013, estava marcado por tensões e concessões de direitos em favor de políticas neoliberais.

2.3 O CONTEXTO POLÍTICO DAS OCUPAÇÕES

As ocupações no Brasil de 2015 e 2016 fazem parte de um novo ciclo de lutas juvenis que emergem em 2013 com as mobilizações nacionalizadas contra o aumento das tarifas nos transportes públicos nas grandes capitais brasileiras e em outras cidades médias e interioranas. As manifestações de junho de 2013 tiveram início com o Movimento Passe Livre que trouxe à tona os debates sobre mobilidade urbana, transporte público de qualidade e ainda o que foi chamado de crise de representação política.

O marco histórico de junho de 2013 e a participação juvenil nas ruas se desdobraram em novas organizações menos atreladas a partidos e instituições, consequência da característica do principal movimento atuante em 2013. O MPL se caracterizava enquanto um movimento social autônomo, horizontal e apartidário, pautando a necessidade de transporte urbano verdadeiramente público, gratuito, de qualidade e sem iniciativa privada enquanto critérios para a garantia do direito à cidade¹⁶.

Reivindicaram como inspiração, a *Revolta do Buzude* 2003, que aconteceu em Salvador, quando estudantes ocuparam as ruas da capital da Bahia para exigir a redução da tarifa de ônibus e a criação de um Conselho dos Transportes na cidade. Um ano depois da experiência soteropolitana, foi a vez dos estudantes de Florianópolis se mobilizarem no que ficou conhecido como a *Revolta da Catraca*, guardando a semelhança da pauta e reivindicações dos estudantes baianos. No ano de 2005, o MPL ganha forma e estrutura durante o Fórum Mundial Social, em Porto Alegre, aglutinando e se alimentando das experiências dos processos anteriores.

Em 2013, as mobilizações pela redução das tarifas evidenciaram que as instituições representativas tradicionais e a política burocratizada não responderiam às demandas populares. Por isso se anunciava e espalhava uma onda de atos por

¹⁶ Todas as informações usadas sobre o MPL estão disponíveis no Blog Oficial do Movimento: <http://tarifazero.org/mpl/>

todo país com grande protagonismo juvenil. O perfil juventude presente nas manifestações eram, em sua maioria, as e os que fazem o uso de serviços públicos. Estas meninas e meninos alcançaram a juventude em um contexto de reivindicação de melhorias e mobilizações pelo não retrocesso de direitos e a garantia de outros, a exemplo da pauta reivindicada pelo MPL e também dos protestos apoiados pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST) contra os gastos abusivos da copa do mundo no ano de 2013 para a construção de novos estádios, o que prejudicaria a luta por moradia.

Eram trabalhadores e trabalhadoras-estudantes que fizeram e ainda fazem o uso do REUNI¹⁷ e das demais políticas que garantem acesso à universidade como FIES e Prouni¹⁸ e que percorriam uma trajetória diferente do restante da família que, sem essas políticas, não acessou o ensino superior. Eram meninas e meninos provenientes da classe trabalhadora e viam na universidade uma possibilidade de ascensão social (SINGER, 2013), sem o direito de estudar e conseguir o diploma de nível superior compartilhavam do medo da volta à classe de origem.

Segundo André Singer (2013), esse setor da sociedade que se mobilizou em 2013 e que ecoou na geração de secundaristas que ocuparam as escolas formam um novo tipo de classe, o *novo proletariado*. Ele é resultado da precarização do trabalho e desemprego entre a juventude. Alguns anos mais tarde emerge outro conceito, definido por Ruy Braga (2017) como *precarizado*.

São jovens e outros trabalhadores e trabalhadoras que se organizam para além das ações sindicais e tradicionais, que são organizações que vem apresentando um declínio em suas estruturas em âmbito internacional. Estas e estes jovens trabalhadoras e trabalhadores criam novas formas de colaboração entre a classe em tempos de precarização dos direitos trabalhistas e avanço de políticas neoliberais. Em geral são sujeitos submetidos aos empregos informais ou que compõem mão de obra barata e de reserva, e por isso não tem a proteção legal das leis trabalhistas. Por essa somatória de situações, é essa a parcela da população que impulsionou os

¹⁷ O REUNI é o programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais instituído por Decreto Presidencial em 2007 e que tinha como objetivo de garantir acesso e permanência no Ensino Superior a partir de um plano de investimentos em contratação de professoras e professores e servidoras e servidores e boas condições físicas e materiais das universidades.

¹⁸ São programas do Governo Federal que dão auxílio a estudantes que querem cursar universidades provadas. O Prouni concede bolsas integrais ou parciais a partir da nota no Exame Nacional do Ensino Médio, o Enem, para estudantes de baixa renda. Já o FIES concede um tipo de financiamento com juros mais baixos do que os de mercado mediante fiador. As duas ações podem ser combinadas em alguns casos.

últimos grandes atos grevistas e anticapitalistas no país e no mundo sem a tutela das organizações institucionalizadas ou sindicais (BRAGA, 2017).

Essa luta que tem em sua natureza a exigência da qualidade na prestação dos serviços públicos viria a ser retomada por estudantes secundaristas no final de 2015 e por todo o ano de 2016 em um novo ciclo de ações juvenis no país. Autores como Pablo Ortellado (2016) apontam que junho de 2013 tem uma continuidade histórica e que se legitima na construção das ocupações secundaristas durante os anos de 2015 e 2016. A experimentação de movimentos mais horizontais e autônomos e o grande protagonismo juvenil, principais características de Junho de 2013, serviriam como base para a estruturação das ocupações.

É importante considerar que enquanto falamos de protagonismo juvenil, estamos falando de jovens de classes médias e baixas que, antes de tudo, vivenciaram a retirada de direitos básicos que garantem qualidade para serviços públicos essenciais, como o transporte público e a educação, por exemplo.

Ainda que exista uma disputa de narrativas com relação à caracterização das movimentações que vem acontecendo desde 2013, há de se considerar que elas nos mostram um grande rechaço a políticas neoliberais e antidemocráticas. Certamente isso faz com que esses movimentos apresentem uma preocupação genuína com uma construção de base mais popular e antiautoritária. Nesse sentido, para definir e caracterizar as ocupações secundaristas é necessário fazer uma breve exposição sobre a organização interna que o movimento impulsionou em cada escola ocupada no país. Ela refletiu a proposta política de atuação do movimento.

No ano de 2015, as primeiras ocupações surgiram Estado de São Paulo com apoio e solidariedade em todo Brasil. Inspiradas e inspirados pela revolta dos colegiais chilenos, mais conhecido e já citado aqui como “A Rebelião dos Pinguins”, estudantes das escolas do estado paulista ocuparam as instituições de ensino contra o que foi noticiado como “reorganização das escolas”. A ocupação foi uma tática utilizada após grandiosos atos de rua pela capital paulista considerando a escola pública como o espaço mais legítimo de defesa da pauta educacional,

houve um conjunto amplo de táticas utilizadas pelo Movimento dos Secundaristas, mas o que ficou conhecido como “símbolo do movimento” foi a ocupação das escolas. As ocupações viraram um símbolo dos estudantes por uma série de motivos, especialmente porque havia uma afirmação do espaço escolar, que estava ameaçado de ser fechado. (ORTELLADO, 2016)

O objetivo da proposta feita pelo governo era a divisão de escolas em ciclos, assim, cada escola ofereceria apenas um dos três ciclos básicos que seriam divididos entre: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. A argumentação do movimento era que remanejar as matrículas dos estudantes implicaria o fechando salas de aula e escolas, precarizando o trabalho docente com turmas cada vez mais lotadas. A reorganização implicaria também instituições escolares transformadas em centros técnicos e espécies de secretarias de ensino. Indignado, um estudante da Escola Estadual Neyde Aparecida Sollitto explica ao canal de comunicação popular, *Jornalistas Livres*:

...porque eles vão escolher a escola que a gente vai estudar, entendeu? Onde tiver vaga [...] e as escolas pra onde eles vão mandar a gente vai ser praticamente uns sessenta a setenta alunos dentro de uma sala... que nem, disseram que se a gente saísse daqui tem uma proposta de a gente estudar na [E.E. Miguel] Maluhy, o Maluhy é muito menor do que aqui, imagine o tanto de aluno que tem aqui junto com o que tem lá, não vai ter estrutura, o ensino vai ser péssimo, vai ser confusão, muitos alunos podem até parar de estudar por causa disso [...]. (JORNALISTAS LIVRE *in* CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 37)

Evidentemente, as e os estudantes tinham clareza da finalidade do projeto bem como argumentavam com entendimento sobre toda a crise educacional. Diante da superlotação de salas de aula, precariedade de educadores, comprometimento estrutural das escolas, propor uma “reorganização” nos termos colocados pelo Estado não fazia qualquer sentido político ou pedagógico (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

Depois de organizarem grandes atos, as e os estudantes paulista partiram para o que chamavam de *carta na manga* (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016). Às 19h, do dia 09 de novembro de 2015, a primeira escola é ocupada, a Escola Estadual Diadema, e, um dia depois, 10 de novembro, a Escola Estadual Fernão Dias também se une à mobilização. Na madrugada do dia 12 de novembro, a Escola Estadual Salvador Allende também é ocupada e já durante o dia mais uma escola passa pelo mesmo processo, era a Escola Estadual Heloísa Assumpção, localizada na cidade de Osasco, na grande São Paulo.

A essa altura, as ocupações se espalharam não só pelo Estado paulista como também pelo Brasil. Muitos outros estados também registraram instituições educacionais ocupadas e grandes atos de rua contra o sucateamento da educação pública, nos últimos meses de 2015 e no primeiro semestre de 2016. As demandas

eram diversas e passavam, inclusive, por uma grande rede de solidariedade com professoras e professores e profissionais da educação que, em alguns lugares, não recebiam salários há meses.

Entre o fim de 2015 e o começo de 2016 os governos do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Goiás e Ceará se viram em queda de braço com o movimento estudantil secundarista. A maioria destes estados aprovava políticas de austeridade, o que fez com que o movimento incorporasse também uma pauta de classe, a das trabalhadoras e trabalhadores públicos (FERNANDES, 2015).

Este aspecto é importantíssimo para o que queremos analisar. O movimento estudantil secundarista, sobretudo das escolas públicas, reacendeu debates importantes ao comporem pautas com as trabalhadoras e os trabalhadores, em grande maioria da educação, exigindo das organizações tradicionais o comprometimento e a retomada da luta de classes.

No primeiro semestre do ano de 2016 as e os *secundas* de São Paulo, capital e estado, se organizam novamente. Retomaram as ruas contra os “ladrões da merenda” para pedir uma CPI que investigasse os casos de superfaturamento e desvios de verbas públicas destinadas à alimentação das e dos estudantes em todo o Estado de São Paulo. Areladas a esta reivindicação pautas como o baixo salário das e dos professores e a precarização das instituições públicas continuaram a fazer parte da mobilização.

Todo este acúmulo de mobilizações fez com que o ano de 2016 fosse um ano de constante disputa política entre setores populares e os representantes governamentais em um cenário já muito acirrado pela falta de legitimidade das instituições representativas. A polarização entre os partidos de maioria na Câmara Federal e no Senado revelou uma crise de governabilidade, bastante especulada pela iniciativa privada. Essa crise teve como consequência o *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff no dia 31 de agosto de 2016.

Através de um golpe político parlamentar, Michel Temer (PMDB), vice na chapa petista nas eleições de 2014, sobe ao posto de presidente da república. Isso coloca fim ao que muitos pesquisadores denominaram de *lulismo ou Era Lula*. Especificamente o pesquisador André Singer no livro *O sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador*, trabalha com a ideia de que o *lulismo* definiu por uma base discursiva e prática de manutenção da estabilidade econômica do Estado, ao mesmo tempo em que matinha a sua função distributiva (SINGER, 2012).

Por meio de um pacto conservador, reflexão que o autor sustenta no conceito de revolução passiva do italiano Gramsci, a *Era Lula* implementou um *reformismo fraco* e esvaziado de conteúdo ideológico do Estado para favorecer a conciliação de classes e o controle estatal que permaneceu na mão de grandes investidores (SINGER, 2012).

Por óbvio, políticas de direitos para a população foram condicionadas às possibilidades de ganhos dos mais ricos. É o caso de grandes investidores com ações em universidades privadas, que viram nos programas de fomento à educação superior uma oportunidade para o crescimento dos seus negócios, à medida que estudantes que não conseguiam acessar as universidades públicas recorriam a financiamentos do governo para uma vaga em centros de ensino privados.

Desta forma, a perspectiva de direitos nasce sobre o signo da contradição. Com o agravamento da onda de crises econômicas e mundiais, que alcançam o Brasil já no governo Dilma Rousseff, sucessora e mantenedora do projeto *lulista*, entre os anos de 2011 e 2016, a recessão econômica se instala no país. Isso gera uma grande instabilidade no projeto iniciado por Luís Inácio Lula da Silva desde o seu primeiro mandato, em 2003 e o que antes era tido como direito parece virar mera concessão e moeda de troca para a implementação de políticas. Programas como Minha Casa Minha Vida, destinado à garantia de moradia popular, ou ainda o PROUNI e o FIES de acesso à educação superior, ficam ameaçados. Toda essa vulnerabilidade política culmina no golpe supracitado.

Em setembro deste mesmo ano, um mês após o golpe parlamentar, setores ligados às pautas da educação se organizam novamente contra a Medida Provisória (MP) 746. A MP 746 proposta pelo ministro da educação Mendonça Filho foi uma das primeiras políticas ventiladas pelo novo governo e previa a Reforma do Ensino Médio através da adoção de um currículo mínimo a partir da obrigatoriedade das disciplinas de matemática, português e inglês. As medidas desta MP não foram discutidas amplamente com a população ou com as e os sujeitos diretos do processo educacional.

As alterações previstas na MP 746 afastam o pensamento crítico e a autonomia das e dos estudantes, direcionando cada vez mais para o mercado de trabalho. Com isso, o Estado se aproxima das demandas das empresas privadas, fazendo a parceria entre público e privado virar “sinônimo de educação pública”, como consta na nota de repúdio da Diretoria do ANDES (2016).

Assim, em outubro do mesmo ano, assistimos novamente a uma ascensão das ocupações. A causa era, além da MP 746, a PEC 241/55, o estopim da retomada do movimento. Segundos dados da União Nacional dos Estudantes (2016), a UNE, foram contabilizadas mais de mil escolas ocupadas por todo o país e 229 universidades ocupadas por estudantes contra a PEC 241/55 que atingiu diretamente o repasse de verbas para a educação e saúde como consequência do teto dos gastos públicos. Coexistindo com a MP e com PEC um projeto que impactava diretamente a autonomia dos professores e professoras em sala de aula e feria o direito de ensinar e aprender com qualidade era discutido na câmara dos deputados.

Denominado de Programa Escola sem Partido, tinha por proposta a

obrigatoriedade da fixação de um cartaz em todas as salas de aula do Ensino Fundamental e Médio com a exposição dos deveres que os professores deveriam cumprir no que diz respeito aos seus posicionamentos políticos e sociais. Uma clara disposição de enfrentamento aos direitos fundamentais que compõe o trabalho docente e dos princípios que valorizam a perspectiva democrática da educação. (CARA, 2016; GADOTTI, 2016; PENNA, 2016 *in* COSTA; GROppo, 2018, p. 76)

Toda a situação colocada pela conjuntura pós-golpe mostrou as e aos estudantes que qualquer nova proposta educacional está sempre em consonância com pautas políticas e econômicas e por isso o Programa Escola sem Partido fazia sentido político e institucional. Portanto, o direito e o acesso ao ensino superior e, por consequência, a tentativa de ascender de classe, estariam condicionados à estabilidade financeira do país e dos mais poderosos.

Pablo Ortellado (2016) pontua que a gênese da organização das ocupações escolares está em grupos ligados ao MPL, ideologicamente ou inspirados em sua conformação. Assim como nas manifestações de 2013, as organizações em torno da defesa da educação pública entendem que a fragilidade do momento político é determinante para que seja possível a proposição de políticas públicas neoliberais. Mas, em um governo de austeridade, como o de Michel Temer, a juventude “não poderia pagar a conta da crise” durante 20 anos de congelamento de gastos que atingiriam, essencialmente, a educação.

Mesmo que tenha sido visível a inserção de movimentos como a União Nacional dos Estudantes (UNE) e outras organizações, uma parcela significativa de estudantes que compunham as manifestações tinham relações ideológicas com setores mais autônomos (ORTELLADO, 2016). Ortellado (2016) questiona a apatia

das e dos jovens com a política e reforça que a negação da política tradicional tem relação com as instituições e não com a ação política ou com lutas que, historicamente, tiveram um grande protagonismo juvenil.

As ocupações se mostraram como uma expressão autônoma, de organização direta, sem a mediação centralizada de partidos políticos ou organizações para tutelar suas pautas. No entanto, longe de qualquer sectarismo político, as e os estudantes secundaristas não sustentaram a bandeira antipartido, mas a apartidária e, inegavelmente, a pauta que pedia o afastamento do então presidente da república Michel Temer do cargo era um consenso. A resistência das e dos estudantes secundaristas, naquele contexto caótico de aprovação da PEC 271, era, no limite, a luta por uma democracia real e participativa.

As ocupações Sul Mineiras, das quais nossas entrevistadas participaram, se assemelharam em estrutura e processos organizativos às demais ocupações pelo Brasil. No artigo *Ocupações no Sul de Minas: autogestão, formação política e diálogo intergeracional* (2017), as autoras e os autores refletem, ao caracterizarem uma das primeiras escolas ocupadas no Sul de Minas Gerais, que a ocupação desta escola, cuja localização é uma das cidades de nossas entrevistadas, não aconteceu “de forma nenhuma em um movimento isolado ou restrito. Ao contrário, o movimento se deu de forma consciente em relação ao cenário nacional e completamente articulado com outros movimentos estudantis e sociais no estado de Minas Gerais” (p. 150). O artigo é uma importante sistematização da ida a campo de alguns autores e autoras que se inseriram nas ocupações como observadores e observadoras e “trata-se de um trabalho coletivo de investigação e reflexão, feito, em parte, ‘no calor da hora’” (GROPPO et al., 2017, p. 143). O que o torna uma produção acadêmica compromissada com a elaboração responsável de reflexões sobre o movimento. Ao expor detalhadamente processos de organização e formação, ainda nos permite perceber que toda a estrutura de organizações destas ocupações sul mineiras se parecem com os relatos de organização de *ocupas* espalhadas por todo país:

A prática da autogestão tem se dado de modo muito eficiente. Na Escola I, por exemplo, toda noite eram determinadas cinco equipes, de segurança, comunicação, limpeza, cozinha e organização. Estudantes responsáveis pela cozinha acordavam às 5h30, para muitos deles algo impensável cotidianamente. A segurança revezava-se em rondas e vigilância nos portões, e a organização era tanta que as equipes que trocariam o turno no meio da noite dormiam em quartos separados para não acordar os demais. Durante uma chuva muito forte, a equipe de segurança ficou debaixo do toldo central da escola vigiando a entrada contra ataques por mais de duas

horas durante a madrugada, demonstrando o intenso sentido de responsabilidade dos estudantes. (GROPPO et al., 2017, p. 152)

Pioli, Pereira e Mesko (2016) descrevem que este “modo de organização das ocupações estudantis pode ser pensado como uma alternativa às concepções gerenciais que hoje estão sendo implantadas pelo setor empresarial. (p. 24)”. Inegavelmente, a organização das ocupações muito tinha a nos dizer sobre democracia e gestão, ao contrário do espaço escolar que é muito pensado de forma a fazer a escola um lugar *produtivo*.

2.4 ORGANIZAÇÃO

A cartilha *Como Ocupar um Colégio* foi um importante documento publicado pela Frente de Estudantes Libertários na Argentina e no Chile em 2012, que sistematizou o acúmulo das experiências vivenciadas pelos *pinguins*. Ela apresenta um esquema didático para auxiliar estudantes a ocuparem suas escolas. No Brasil, essa cartilha foi traduzida pelo coletivo *O Mal Educado* no ano de 2013, especificamente no mês de novembro e disponibilizada no blog do movimento. (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016)

O coletivo *O Mal Educado* se articula desde 2009 e um dos seus organizadores o define como “um encontro de duas experiências” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 59), a primeira delas na E.E. José Vieira de Moraes, no extremo sul de São Paulo, é um marco na mobilização contra a hierarquia escolar, representada pela diretoria recém-empossada com indicação da Secretaria de Educação. A mobilização é descrita da seguinte forma na 1ª edição do jornal do *O Mal Educado*:

mal completava um mês de aula e, no dia 10 de março, logo pela manhã, os alunos trancam os portões do pátio e realizaram um protesto contra a direção da escola. A polícia é chamada para conter a revolta e, mesmo assim, ela segue por todo dia, continuada pelas turmas da tarde e da noite. Durante toda a semana, são feitas manifestações relâmpago – a qualquer momento os alunos descem para o pátio e protestam. (O Mal Educado apud CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 60)

A mobilização entra em refluxo depois da ameaça de expulsão de cinco estudantes. Ela viria a reacender quando, em 2010, o governo do Estado de São Paulo anuncia a remoção desta diretora, o que se torna um motivo de comemoração por parte das e dos estudantes. No entanto, seguido da boa notícia, o governo

anuncia que a nova equipe gestora, assim como em 2009, não seria escolhida pela comunidade estudantil.

A segunda experiência descrita na gênese do *O Mal Educado* é o que foi denominado *Poligremia*. Era uma articulação entre grêmios que durou de 2010 a 2011. No ano de mais mobilização e articulação, reuniu os grêmios de cinco escolas, de um modo mais orgânico e estruturado, mas outras escolas orbitaram a organização e foram apoiadas por ela em suas demandas internas (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

A rede de contatos entre estudantes que haviam vivenciado estas duas experiências e que já haviam saído das escolas, logo se expandiu. Parte destas e destes estudantes conheceu o MPL, já em 2013 e, em contato com o *Poligramia*, ex-estudantes de 2009 conheceram estudantes das mobilizações de 2011. Estes sujeitos também viriam a compor as Jornadas de 2013, articulados pelo *O Mal Educado* e pelo MPL (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016). Desta forma, mais do que dizer que as Jornadas de Junho de 2013 são inspiração para as e os estudantes secundaristas de 2015 e 2016, é preciso dizer que as ocupações também compartilham as origens destes dois movimentos anteriores com características de organização muito parecidas. É importante ressaltar também que o MPL-SP e *O Mal Educado*, apesar de o primeiro não se originar da cidade da São Paulo, estabeleceram uma relação de trocas de experiências e organização.

Apesar de uma história anterior, que antecede em seis anos as ocupações contra a Reorganização das Escolas, é só em 2015, com a mobilização dos estudantes contra Alckmin, que *O Mal Educado* ganha notoriedade. A cartilha, que havia sido traduzida em 2013, é resgatada por um dos membros do coletivo e se torna um importante material para a concepção das ocupações. Este membro responsável por trazer a cartilha para o Brasil diz em entrevista que

foi um negócio, assim, fortuito. Meio que... um dia vai acontecer ocupações de escolas no Brasil e a gente precisa... se a gente traduzir isso vai ajudar bastante gente. [...] Era uma ideia assim: 'vamos deixar no gatilho...' Um dia os estudantes vão utilizar isso daí. [...] Foi um negócio desprezioso: traduzimos, deixamos lá, quando a gente viu que dava pra usar... (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 66)

Os processos posteriores, de 2015 e 2016, mostraram que a percepção da organização do coletivo estava aguçada e acertada. A cartilha não só foi usada na maioria das ocupações pelo Brasil como se tornou um dos documentos mais importantes relativos à organização estudantil. Na cartilha, as ocupações estão

colocadas como ferramentas que forcem o governo, a mídia e a população a debater sobre a educação, fortalece o movimento estudantil e, principalmente, coloca as e os estudantes como sujeitos ativos e no controle do processo de formação do qual fazem parte.

Para termos a dimensão da importância da cartilha para a organização das ocupações, não só dentro de São Paulo, é importante que se observe o que diz a secundarista Ana Júlia, do Paraná, sobre como conheceu a cartilha:

Aquela cartilha foi bem engraçada. A gente foi fazer assembleia para ocupar a escola. Só que ninguém sabia como fazer assembleia, ninguém sabia como ocupar escola. Eu divulguei a cartilha, um pegou do outro, uma pessoa passou para outra pessoa. Quando estávamos articulando a assembleia, eu peguei meu celular e baixei “Como ocupar seu colégio?”, na hora, e fui lendo os tópicos. (COSTA; GROPPPO, 2018, p. 30)

Alguns elementos são importantíssimos nesta cartilha para nos fazer entender a intencionalidade política do movimento das e dos *secundas*. Uma ocupação abre possibilidades de mediação entre as diferentes instâncias da sociedade, e, por isso, elas precisam ser o último recurso para negociações políticas. São uma alternativa para quando todas as outras vias de diálogo tiverem se esgotado.

As e os estudantes não ocupam as escolas porque querem. Segundo a tradução da cartilha: “não é nenhuma festa ter que dormir todos os dias no colégio, suportando as mentiras do governo e dos meios de comunicação que nos apresentam como vagabundos que não querem estudar”. Sendo assim, elas só devem ser pensadas como ferramenta de uma estratégia maior, com a consciência de o porquê ocupar, de quando ocupar e de quando recuar, coadunando perfeitamente com a definição de tática utilizada por Petit e Moreno e Jasper, já tratada neste capítulo. Sendo assim,

a ocupação não é um fim em si mesma, é só uma ferramenta a mais dentro de um plano de luta maior. O nosso objetivo final é frear o avanço governamental sobre a nossa educação, não ocupar por ocupar. Por isso, se não temos condições de ocupar, temos que encontrar outras maneiras de defender a nossa educação, como travamento de ruas, marchas, jornadas culturais, debates abertos como nossos pais, etc. (O MAL EDUCADO, 2015)

Com tais intencionalidades, a organização das ocupações precisaria ser disciplinada e sistematizada para que as respostas exigidas pela conjuntura política acontecessem de forma rápida e generalizada entre todas as ocupações. Portanto, o que garantiu a democracia do movimento foi a existência de espaços de decisão coletiva. Ana Júlia Ribeiro, ao ser questionada sobre o processo de organização

democrática das ocupações, em entrevista concedida ao Grupo de Estudos sobre a Juventude de Alfenas no dia 27 de junho de 2017, pontua,

Eu fiz duas assembleias eu perdi minha garganta em dois dias para que todo mundo escutasse. A gente organizou duas assembleias - antes de ocuparem -, organizamos papel de voto, todo mundo escreveu seu nome e um "x", se era sim ou se era não. Todo mundo podia falar, todo mundo podia questionar. Foi super-democrático. O processo foi assim na maioria das escolas, acredito eu. Grande parte delas fez assembleias. E a gente não se contentou com uma assembleia, a gente teve que fazer duas assembleias. [...] Foi outra dinâmica dentro da escola, quando a gente pôde se expressar, falar tudo que queríamos. Tratava-se de poder construir uma sociedade, poder questionar, poder realmente exercer cidadania. Ocupação é consenso político. Ocupação é democracia. (COSTA; GROppo, 2018, p. 31)

A entrevistada Ana Júlia respondendo sobre as ocupações nos mostra que, de maneira geral, a ação dos secundaristas respondeu a um cenário que distancia cada vez mais o espaço educacional de um espaço democrático. A entrevistada Clara também levanta o debate sobre democracia ao evidenciar a diferença entre o *fazer político e democrático* das e dos estudantes em comparação à postura das e dos representantes do Estado:

Entre nós sim [foi democrático], tudo que a gente ia fazer era extremamente organizado, mesmo que as pessoas de fora dissessem que não. Por isso convidamos pessoas de fora várias e várias vezes para entrarem lá dentro e ver a nossa organização. Tínhamos equipes de limpeza, e isso era dividido de forma muito democrática. Nós tínhamos reuniões não só com os alunos, mas também com professores, direção e a até mesmo com a secretaria de educação. Na verdade, eu não considero que o encontro com as representações da secretaria de educação foi uma reunião educada e democrática não... No dia, nós levantamos e nem tomamos café, e de repente já nos colocaram em uma sala e falaram na nossa cabeça durante 3h30min enquanto nós estávamos sem nem mesmo café da manhã. Estávamos esgotados e foi massacrante. Imagina... Eram 3h debatendo sobre os nossos direitos para eles nos dizerem que tudo que falávamos estava errado. Pensávamos "como está errado se é lei?", chegou uma hora que eu e meus amigos já estávamos chorando. Eu não gosto de lembrar, desse dia não. Eu não sei se a Ana te contou, mas foi muito ruim esse dia, elas com aquelas roupas, de saltos altos e bem vestidas, um sorriso no rosto muito sarcástico falando com a gente ali... Enfim, por parte deles não foi nada democrático, da nossa, com certeza! Nós sabemos o que é democracia. (CLARA, 2018)

A educação pública é constantemente atacada por políticas neoliberais nos estados e também em âmbito federal e se vale da hierarquia para colocar as novas regras de forma autoritária. Desta forma, é real a análise de que o movimento dos secundaristas também se caracterizou enquanto uma ação com objetivos de denunciar diversos aspectos que estão inseridos na rigidez do contexto educacional. É importante que se perceba que a dimensão política destas organizações extrapola as pautas gerais e nacionalizadas, como a MP 746 e a PEC 241, desnudando, no

micro estrutural, que o autoritarismo e a postura antidemocrática estão presentes em diversas instâncias que, como a escola pública, apresentam uma incapacidade de reinvenção porque, historicamente, estão imersas e contingenciadas pela *razão instrumental*¹⁹. Tal como a política tradicional.

As jornadas de junho e as ocupações das escolas apontam, mesmo com uma descontinuidade temporal, que uma boa construção democrática pressupõe a existência de espaços que priorizem a *comunicação* e a tomada de decisão coletiva, assim como a *participação* de todas e todos os atores envolvidos. Neste contexto, o *diálogo* se apresenta enquanto principal ação. Em *Pedagogia do Oprimido* (1987), uma das obras mais clássicas de Freire, no terceiro capítulo, em que se discute com detalhes a importância do *diálogo* o educador o encara como “*radicalmente necessário a qualquer revolução autêntica*” (FREIRE, 1987.p. 46). A relação de troca e de reciprocidade tem, portanto, uma construção política. O *diálogo* se constituiu, portanto, como o principal vetor de democracia nas ocupações e as entrevistadas evidenciam que ele estava presente desde o processo de elaboração do movimento:

antes disso [de ocupar], na quinta feira, passamos em todas as salas entregando bilhetes, conversamos e dialogamos com o diretor antes, entregamos estes bilhetes para os estudantes, passamos nas salas explicando o que era a PEC, o bilhete tinha um lugar até para assinatura dos pais com a permissão pra ocupar e apoiar. E aí a gente só entrou porque 60%, quando conversamos com as pessoas, deram apoio e/ou quiseram ocupar. (CLARA, 2018)

Outro componente de manutenção da democracia no movimento foi, sem dúvidas, a divisão de tarefas com a importância de se considerar as discussões sobre a divisão do trabalho por gênero. Durante as ocupações meninos compuseram comissões de organização e estrutura e meninas ocuparam espaços de política e formação. Ana Júlia quando perguntada se a divisão de tarefas era fundamental para a manutenção da participação democrática de todos os sujeitos comenta que “se a gente divide, distribui funções. E se a gente distribui funções, todos participam, todos fazem algo e ninguém fica sobrecarregado.” (COSTA; GROppo, 2018, p. 32)

¹⁹ A razão instrumental, segundo Max Horkheimer e Adorno (1967), é o elemento pelo qual os processos são operacionalizados para uma determinada função, muitas vezes acrílicos e ilegítimos, em oposição à razão crítica. Por exemplo, políticas educacionais neoliberais servirem para o mercado de trabalho e não para a formação cidadã da juventude ou as práticas educativas institucionais servirem a uma educação *bancária* e não emancipadora.

Na cartilha *Como Ocupar um Colégio*, a divisão de tarefas aparece como parte fundamental da organização a partir da existência de comissões. Elas eram necessárias para a garantia da manutenção diária do espaço e se dividiam em dois eixos: um estrutural e organizacional e outro político e de deliberações. Nas ocupações esta estrutura e a organização se articularam através das comissões de alimentação, segurança e limpeza. Já as comissões que estabeleciam a linha política e disseminavam as informações dentro e fora das ocupações eram: divulgação, uma comissão rotativa que programava as assembleias e, finalmente, a comissão que estabelecia relações externas ao movimento. Aprofundar-nos-emos na explicação sobre as comissões de função política.

A comissão de divulgação cuidava de estabelecer uma linha política necessária para que a ocupação fosse noticiada via redes sociais e outros tipos de mídias com o máximo de veracidade e clareza. Uma comissão extremamente importante para a legitimidade política do movimento. Ela era interna e encarregada de difundir as decisões e debates para todos os ocupantes para que, nos momentos de assembleia, todos definissem os próximos passos com clareza e objetividade.

A comissão de relações externas tinha o papel de mediadora de negociações com as autoridades de dentro e fora da escola. Era ela que também estabelecia um fluxo de diálogos com as demais ocupações. Nesta comissão também se sustentava a ideia da ocupação apartidária, anulando qualquer possibilidade de práticas de grupos ou coletivos que pudessem *instrumentalizar* o movimento.

A divisão das tarefas em comissões e a rotatividade praticada pelas e pelos estudantes para cada ação que se propunha a fazer, mais do que ser critério de organização, tinha o papel político de conferir gestão para o movimento. Neste contexto, uma autogestão caracterizada pela realização do trabalho pelos próprios membros. Todas as comissões eram compostas pelas próprias e pelos próprios ocupantes, portanto, a noção de *horizontalidade* perpassava pela a ideia de que todas e todos dentro do movimento tinham igual responsabilidade pela construção política e organizativa da ocupação. Divisão de tarefas garantia participação nos espaços, o que, por sua vez, garantia horizontalidade e democracia nas decisões, como aponta a entrevista com um estudante no artigo dos autores Piolli, Pereira e Mesko (2016):

Pedro: eu acho que naquele ambiente (...) as pessoas amadureceram muito. Eu acho que foi um ambiente muito rico para gente aprender a como se posicionar fora dali, o movimento em si, a gente quis passar ele como

horizontal, para rebater toda essa ideia de que precisa ter [lideranças] (...) A gente tinha lideranças, mas a gente resolvia tudo em assembleias, então, todo mundo tinha suas ideias expostas e também todas as ideias tinha o mesmo peso sabe? Então, tudo que era feito ali dentro, era muito bem discutido entre a gente, então, sabe? (...) passar essa ideia de igualdade entre todo mundo, não tenha uma autoridade que define todo, sabe? (PIOLLI; PEREIRA; MESKO, 2016, p. 27)

Um aspecto importante ao falarmos e analisarmos as ocupações se centra no fato de que a maioria destes sujeitos experimentou a ação política pela primeira vez. Mesmo que uma parte já tivesse contato com debates políticos através das redes e conversas informais, e até a proximidade com os movimentos mais fluídos, a ação organizativa foi experimentada, pela maioria, como novidade. Muito provavelmente tal fato garantiu o caráter inesperado dessas ocupações (PIOLLI; PEREIRA; MESKO, 2016).

Mais inesperada do que a expressão do movimento, foi a capacidade que as ocupações tiveram de formação para além da educação formal. Garantindo, inclusive, um intenso debate social sobre educação e práticas pedagógicas que tem como potencialidade, em longo prazo, atingir a formação de professores, a escola e as propostas de políticas públicas educacionais como desdobramento de um movimento que ousou encarar a afirmação de uma lógica mercantil e liberal para dentro da educação pública.

A novidade, bem vinda, talvez seja o fato de que esse aspecto formativo considerou a necessidade de debates que há tempos vem tencionando as salas de aula, inclusive de uma forma que poucos movimentos sociais e estudantis tradicionais fazem com tanta capacidade de reflexão e prática. Debater negritude e relações de gênero era uma constante durante as ocupações secundaristas.

A centralidade colocada pelas meninas ocupantes sobre a discussão de gênero fez com que nos atentássemos para um *feminismo secundarista* que, ao que parece, inaugura uma nova geração de feministas que, assim como a tentativa de compreensão da formação política, terá destaque nas análises dos próximos capítulos.

3 FORMAÇÃO A PARTIR DA AÇÃO POLÍTICA

Esta seção tem como objetivo analisar as ocupações secundaristas com base no conceito de experiência do historiador Edward Thompson para entender o processo de formação política do movimento. Articulando também as reflexões de Thompson sobre classe e *autofazer-se*, a tarefa é compreender como estes elementos confluem na formação da consciência política e nos possibilitam entender as ocupações como uma experiência de classe.

Essa formação, além de se dar por meio da ação política, também contribuiu, por meio da auto-organização, para repensarmos o espaço escolar, desde sua estrutura até os elementos de gestão. Se as ocupações não foram capazes de impactar as regras e ordens mais endurecidas da instituição escolar, no sentido de uma nova concepção de políticas educacionais em um sentido macroestrutural, é certo que elas foram capazes de repensar este espaço a partir das inter-relações de formação e também de afeto protagonizadas pelas e pelos *ocupas*.

3.1 FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA

As *ocupas* de 2015 e 2016, mais do que nos contar sobre contextos políticos, nos contam sobre uma disputa no campo educacional e formativo. Dois anos após as ocupações secundaristas, os teóricos da Educação, da Sociologia da Juventude, da Sociologia dos Movimentos Sociais e da Psicologia tentam, em várias dimensões, entender quais foram os impactos do conjunto de ocupações que tomaram conta das escolas do país.

Quando pensamos na caracterização dos sujeitos ocupantes refletimos, no capítulo anterior, sobre o que a sociologia chama de juventude. Avançaremos, neste capítulo, com outra caracterização, sem desconsiderar a que inferimos anteriormente. Nossos sujeitos continuam sendo garotos e garotas jovens, imbricadas e imbricados em contextos e realidades que as e os diferenciam e se definem pela condição dialética de vivenciar a juventude ou, ainda melhor, várias juventudes.

Deste modo, são sujeitos da ação, determinados por enfrentamentos e condições reais que se somaram em um importante processo formativo e coletivo.

Uma formação a partir de uma experiência única que os aproximou de várias formas. Quando dizemos que esses sujeitos são sujeitos políticos que se formaram na ação, partimos do princípio de que os e as *ocupas* compartilharam de uma experiência comum, política e também formativa.

Para compreendermos melhor qual é o alcance desta experiência formativa, recorreremos ao historiador Edward Palmer Thompson (1924-1993). Com as suas análises que revolucionaram a história social, o autor nos apresenta dois conceitos que serão fundamentais neste capítulo; classe e experiência. São dois conceitos inseparáveis para Thompson e definidos por uma perspectiva em que se considera que a experiência é um elemento vivenciado pela classe e que compõe suas lutas, surgindo das suas próprias práticas e fazeres (THOMPSON, 2011).

Thompson foi um dos intelectuais mais importantes do século XX. Militante e acadêmico, as suas obras e reflexões transitavam entre compreender as práticas cotidianas das classes por meio das suas movimentações políticas e também via produções acadêmicas que determinaram novos rumos para a história social e para a teoria marxista. Thompson, em companhia de outros intelectuais, integrou a Escola Marxista Revisionista²⁰, contrariando o marxismo ortodoxo²¹ e profundamente acadêmico. (MELO JÚNIOR, 2014).

Se tivermos que buscar a síntese das reflexões de Thompson, podemos definir que a sua elaboração teórica busca compreender como se dá a formação das experiências históricas e como elas confluem para a luta e a consciência de classes. Na tentativa de não simplificar tal definição, consideremos alguns aspectos. Primeiro, é importante salientar que Thompson buscou compreender em seus trabalhos historiográficos as “vozes” de homens e mulheres esquecidos e esquecidas nas análises mais clássicas dos historiadores marxistas (MELO JÚNIOR, 2011). Para tanto, investigou a formação destes sujeitos a partir de suas culturas, e de que forma ela é mobilizada para a resistência popular.

²⁰ As contribuições da Escola Marxista Revisionista foram em direção a uma crítica ao marxismo estruturalista, que tem como principal expoente o francês Louis Althusser (1918-1990), e sua concepção estática de classe social ou consciência de classe. Coadunam com os pensamentos de Thompson outros teóricos importantes como Raymond Williams e Eric Hobsbawm, entre outros que ficaram conhecidos pela importante ruptura com o marxismo ortodoxo (MELO JÚNIOR, 2011).

²¹ Compartilhamos aqui da definição de marxismo ortodoxo usada por Lucáks, em que a adesão acrítica ou a “fé” com relação ao método dialético faz com que os intelectuais acreditem que ele não pode ser aperfeiçoado, superado ou reinterpretado, principalmente, se considerarmos que ele não é o único método de interpretação da sociedade. Sendo assim, não se pode transformá-lo num ecletismo tamanho em que se faça sagrado ou único (LUCÁKS, 2003).

Em *Educação e Experiência*, nome dado a uma palestra proferida por Thompson em 1968, o autor ilustra o conceito de experiência que seria assimilado pela história, pela literatura e também pela educação. Thompson analisa a sociedade europeia do século XVII, XVIII e XIX por meio de registros literários sobre a relação entre as camadas sociais *letradas* e as *populares*. Ele considera que, tradicionalmente, “a cultura de um homem, exatamente como seu prestígio social, era calculada de acordo com a hierarquia de sua classe” (THOMPSON, 2002, p. 33). Entretanto, segundo a leitura de Thompson, cultura e classe são dois elementos contingenciados por um período histórico e social. Logo, cultura e classe não devem ser vistas através de prismas estáticos, uma vez que são caracterizadas pelas suas condições históricas. As classes *populares* e *não letradas* mobilizam tantas experiências culturais quanto a sua antagônica. Além de tudo, suas experiências têm um valor marcado pela resistência, pois toda a sua formação cultural parte da necessidade da manutenção material da vida.

Tal constatação é fundamental para que se considere que não tem nenhum sentido que a *hierarquia de classes* seja critério determinante para a legitimação cultural de uma parcela *letrada* e *abastada* dos sujeitos enquanto subordina a cultura de outras classes, *populares*. A experiência cultural e histórica dos sujeitos *populares* -a partir de suas próprias práticas – é tão legítima quanto a cultura letrada. Por isso, não se deve negar experiências e nem culturas alheias. Sendo assim, analisar e compreender as culturas populares como resistência de classe ao controle social, insubordinadas às culturas *letradas*, é fundamental, inclusive, para pensarmos em processos formativos e educacionais.

Assim, educação e experiência não podem se opor (THOMPSON, 2002). Este falso dualismo apresenta o risco de confundir o trabalho educacional com controle social e cultural ou criar uma oposição irreal entre *experiência* e *educação*, como se a primeira não fosse um dos processos pelos quais passa a ação educativa. A experiência, para o autor,

modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia nos métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e do currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar a elaboração de novas áreas de estudo. (THOMPSON, 2002, p. 13)

Isso significa dizer que as experiências dos sujeitos podem ser capazes de fissurar padrões que parecem ser estáticos e inflexíveis. Se tomarmos como

exemplo as ocupações secundaristas que tiveram como cenário o *chão da escola*, somos capazes de perceber um movimento de resistência muito articulado contra uma hegemonia política de poder capaz de determinar, para além de estruturas econômicas e sociais, um modelo educacional vigente que assegure *tudo no seu devido lugar*.

Quando falamos sobre as experiências de formação, não estamos dando centralidade para a pauta política e pragmática, apesar de ser importante e mobilizadora. O que é necessário ser dito é que mesmo que a PEC do Teto dos Gastos tenha sido aprovada e ainda que institucionalmente não se debata a experiência de formação das ocupações para refletir sobre um novo projeto político de educação democrática, é evidente que nas micro relações a experiência teve impacto.

Essas novas relações estabelecidas pelas e pelos estudantes gerou um afeto²² capaz de desarticular e desequilibrar velhas práticas pedagógicas escolares. Ainda que possamos considerar que foram rupturas mínimas – porque não afetaram a política e a estrutura -, é certo dizer que elas foram fundamentais na formação auto-organizada de um grupo de pessoas durante o processo que teve como lugar a escola.

É o que fica evidente na fala de Ana, que ocupou uma escola estadual aos 16 anos no ano de 2016, quando perguntada sobre formação e os impactos das ocupações:

um professor meu disse – ‘Olha, a ocupação não vai acrescentar nada no seu histórico escolar e nem vai dar para por na parede da sua casa. Mas ela vai fazer muita diferença na sua vida, vai ser uma transformação pra você. Então não se preocupa com a aula de matemática que você vai perder por não estar trancada na sala de aula, a ocupação pode te dar mais que isso.’ - Sem dúvidas depois da ocupação eu mudei muito. Meus colegas mudaram e a escola mudou. [...] não 100%, mas muita coisa mudou. Na relação sala de aula, ali na escola mudou... sempre que o professor ia debater alguma coisa ele fazia com mais cuidado. [...] Com relação aos professores, muitos mandavam as indiretinhas e outros já viram na ocupação uma forma de mudar o trabalho deles na sala de aula. Tinha professores que levava pra sala algum assunto para debater e já tinha mais cuidado com aquilo ali em sala, com falas preconceituosas e machistas. Com os professores, só o fato deles mudarem o jeito de sala de aula já foi uma conquista. A direção também está trabalhando o grêmio dentro da escola, para o aluno ficar mais envolvido. A gente tinha alunos que representavam os outros em reuniões com professores e, na maioria das vezes, éramos dispensados destas reuniões, hoje eu sei que os alunos estão sempre presentes. Está sendo

²² O sentido do uso do termo *afeto* é aquele definido como *algo ou alguma coisa* que afeta alguém; alguém que se deixa ser afetado por. Obviamente esse afeto foi subjetivado nas relações que as e os estudantes estabeleceram durante as ocupações e proporcionou novos laços de *afetividade*.

cumprido. Isso aconteceu e eu sei que foi um ganho nosso. E agora o grêmio é a nossa maior esperança. (ANA, 2018)

Em última instância, podemos considerar que as ocupações podem ser definidas como uma experiência de classe, com um nível real de *luta e consciência de classes*. A reflexão de Ana sobre os impactos da ocupação na escola, considerando os processos pedagógicos, é importante para percebermos que o fazer político das e dos secundaristas foi suficiente para fazer com que os sujeitos escolares ao menos percebessem a necessidade de olhar para a forma, a estrutura e o objetivo pedagógico da escola. De certo modo, se levarmos em consideração o cotidiano da sala da aula pós ocupações, por exemplo, podemos inferir que o pensamento de Thompson sobre modificações a partir do impacto das experiências, mesmo que sutis, são reais porque têm a característica de terem sido vividos de forma coletiva. O impacto não é pessoal, nem atinge apenas em um ou outro sujeito, mas afeta uma coletividade que vivenciou e formou novas práticas em comunhão, como classe.

À luz de Thompson, a classe é um fenômeno histórico que unifica os sujeitos que vivenciam juntos uma série de acontecimentos em um contexto social e histórico. A conformação da classe daria vazão, posteriormente, à consciência de classe. Essa consciência se forja no nível real das experiências, sendo assim, tem uma inegável relação com a cultura, que é também construída condicionada aos contextos históricos (THOMPSON, 2011). Sobre a classe, para seu auto *fazer-se* e sua própria formação, por meio das experiências que acontecem, fundamentalmente, nas relações humanas. O autor explora bastante essa ideia em *A Formação da Classe Operária Inglesa*²³, de 1963.

Por isso é importante compreender como se deu, nas ocupações secundaristas, esse auto *fazer-se*. É necessário que se entenda que estes sujeitos construíram um movimento de resistência ao controle social que os fizeram protagonizar um momento político importante na história recente do país de uma forma autônoma e ousada. Nenhuma outra categoria organizada, mesmo as mais tradicionais em seus modos formativos, foi tão resistente às políticas propostas pelo governo, expostas no Capítulo I. O relato da estudante Gabi resgata o papel do auto

²³ *A Formação da Classe Operária Inglesa* é uma obra de Thompson lançada em 1963 e que se divide em três volumes, em que o autor analisa a formação política de classe dos operários ingleses a partir da transição econômica para o capitalismo industrial.

fazer-se:

Eu digo que quem passou pela ocupação, passou por uma experiência que eu não tenho como descrever. Aprendemos muito, todos os dias havia algo para ser debatido. Tivemos aulas incríveis lá dentro. Havia música, debates, textos, rodas de conversa, e não precisava sempre chegar alguém de fora para fazer isso, nós pegamos o costume de fazer (sozinhos) e criticar além, e isso foi ótimo em todos os aspectos. (GABI, 2019)

Exatamente por estas características formativas, as ocupações tiveram como consequência sujeitos com uma consciência mais refinada deste processo político. Uma consciência de que a luta contra o antagônico não poderia ser de outra forma, a não ser negando todas as suas estruturas. Se no contexto escolar, as e os ocupas viviam sob a égide de um sistema hierárquico, em resposta, o movimento se manteve democrático e horizontal. Uma atuação que se dá a partir do que Thompson considera como consciência de classe, ao expor e analisar as experiências de organização das mais diversas lutas²⁴ populares. Eis o trecho:

as pessoas se encontram em uma sociedade estruturada de modos determinados (crucialmente, mas não exclusivamente, em relações de produção), experimentam a exploração (ou a necessidade de manter o poder sobre os explorados), identificam pontos de interesse antagônico, começam a lutar por essas questões e no processo de luta se descobrem como classe, e chegam a conhecer essa descoberta como consciência de classe. A classe e a consciência de classe são sempre as últimas, não as primeiras, fases do processo histórico real (THOMPSON, 1984, p. 37).

Para além de compreender o que foram as ocupações, devemos entender a partir de que elementos elas se construíram e como esses elementos são capazes de caracterizar uma experiência histórica de luta de classes. As ocupações secundaristas fizeram frente não só à agenda política liberal escancarada pela proposta da PEC 241, mas também, e principalmente, a outros dois projetos: o primeiro, sobre o qual já falamos na seção anterior, tratava-se da Reforma do Ensino Médio, a MP 764, com a adoção de um currículo mínimo no ensino público, o segundo, sobre o qual nos debruçaremos agora, é o que ficou conhecido como *Lei da Mordça*.

A Lei da Mordça, oficialmente o Projeto de Lei Escola sem Partido (PL

²⁴ A obra a que tivemos acesso se encontra traduzida em Espanhol: “Por el contrario, las gentes se encuentran en una sociedad estructurada en modos determinados (crucialmente, pero no exclusivamente, en relaciones de producción), experimentan la explotación (o la necesidad de mantener el poder sobre los explotados), identifican puntos de interés antagónico, comienzan a luchar por estas cuestiones y en el proceso de lucha se descubren como clase, y llegan a conocer este descubrimiento como conciencia de clase. La clase y la conciencia de clase son siempre las últimas, no las primeras, fases de proceso real histórico.”(THOMPSON, 1984, p. 37, Espanhol, Argentina).

193/2016), dentro da perspectiva político-pedagógica assumida pelos seus proponentes, adentra o campo educacional como uma forma de racionalização das instituições e cerceamento do pensamento crítico. A *Lei da Mordaza*, como passou a ser chamada por movimentos sociais, estudantes e professoras e professores, se compreende como “uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar”, descritos encontrados com facilidade na página do Movimento Escola Sem Partido.

Apresentado em 2016 e encabeçado pelo Senador Magno Malta do Partido da República, o PL tem a pretensa intenção de apresentar um projeto educacional isento de qualquer ideologia política, assumindo o nome capcioso de “Escola sem Partido”. É como se entendessem que a formação em que se pretende exercer a criticidade se construísse como parte de projetos e formações de partidos políticos e organizações progressistas ou localizados à *esquerda*. Sob um profundo desconhecimento dos processos históricos educacionais, os propositores e favoráveis ao projeto desconsideraram que ele

transforma produção acadêmica internacionalmente reconhecida em mera ideologia e, ancorado em pressupostos meramente ideológicos, propõe o seu banimento de um espaço que, supõe-se, deva, dentre outras coisas, promover a popularização da produção científica reconhecida. (GUILHERME; PICOLI, 2018, p. 7)

É um movimento que propõe que se elimine a discussão de temas importantes, que os propositores da lei consideram controversos, dos currículos escolares. A ação exige a educação formal do compromisso com a construção de sujeitos diversos. Um exemplo do que isso significa está no que chamaram de “ideologia de gênero”, um ataque que desconsidera que o debate sobre gênero se configura como tentativa de estabelecer uma categoria de análise das relações humanas e sociais, e nunca a tentativa de desconstrução forçada da sexualidade e identidade individuais através da dominação ideológica. Gênero passa pelo eixo sociológico de identidade e diversidade. Portanto, o cerne deste debate é sobre sexualidade, sobre a qual incide maior capacidade de controle dos seres humanos, consolidando a escola como principal formadora de corpos dóceis (FOUCAULT, 2009).

O projeto de lei Escola sem Partido é, desta forma, um produto de discursos repressivos, com único objetivo de judicializar a relação entre professores e estudantes, escola e sociedade. É o exercício de um controle moral e ideológico a partir de um protocolo constitucional que parece ser novo e ético, mas que

acompanha e vem no bojo de todas as políticas de controle social, político e econômico que se configuraram, com mais intensidade, após o impeachment. Se não deslocarmos a proposta do seu cenário político, confirmaremos o que parece ser a tentativa de frear, nas escolas, um processo contínuo de sistematização política que a juventude vem fazendo de suas principais demandas.

A importância de apresentar a *Lei da Mordaza* e os seus preceitos pedagógicos, educacionais e políticos se centra no fato de que toda a organização das ocupações negou a força de projetos hegemônicos como este. As ocupações colocaram para a sociedade a existência de outro projeto educacional que estava alinhado com as demandas da juventude a partir de suas realidades. De forma autônoma, elas e eles procuraram saber quais políticas impactavam diretamente nos seus direitos,

antes disso (de ocupar), na quinta feira, passamos em todas as salas entregando bilhetes, conversamos com o diretor antes, entregamos estes bilhetes... inclusive estudamos o que era a PEC e o Escola sem Partido para poder passar nas salas explicando, junto com nosso bilhete que tinha até um lugar para assinatura dos pais com a permissão pra ocupar e apoiar. (CLARA, 2018)

E de forma autônoma e muito consciente, através dos seus próprios meios e recursos formativos, chegavam a conclusões próprias sobre os impactos,

falamos sobre a PEC, conversamos tudo. A Escola sem Partido foi muito debatida por nós, porque ninguém queria deixar de poder ter opinião... teve um menino que até falou que ele não queria ser aqueles bonecos de posto que, quando o vento bate, ele está dançando, e eu ainda lembro disso porque todo mundo riu. Sempre o povo fala sobre ser “vaquinha de presépio” mas eu achei criativo ele ter falado isso e foi bem verídico. Todo mundo estava bem preocupado com esse aspecto. Eu acho que todo mundo que conheceu a ocupação foi muito pela Escola sem Partido, todo mundo ficou com receio. (ANA, 2018)

As ocupações foram um processo político que possibilitou a assimilação, sistematização e compartilhamento de novas experiências. Essas novas experiências foram construídas e comungadas a partir de uma prática formativa real que se dava a partir dos recursos que os próprios sujeitos tinham a mão. Foram usadas muitas ferramentas,

nossos mecanismos (de formação) foram documentários e rodas de conversa. Inclusive, um dos documentários que assistimos foi o Lute Como Uma Menina. Ele também retrata o protagonismo feminino nas ocupações e manifestações de São Paulo em 2015, contra os fechamentos das escolas. Para a roda de conversa, convidamos uma vez uma mulher de fora (não me recordo o nome dela agora), para palestrar sobre feminismo e discussão de gênero, logo depois abrir pra debate. (MARINA, 2018)

Outra estudante também relata:

Nós organizamos muitas rodas de conversas [...] a gente começou a usar documentários, rodas de conversas e no primeiro final de semana a gente falou muito sobre o tema (do racismo) porque foi muito bacana o que aconteceu... foi de dar um tapa na cara daquelas pessoas que estavam fora da ocupação, foi incrível! Nós usamos filmes mais alternativos, a gente não combinava, a gente conversava e aí uma pessoa dizia - Ah, tal filme mostra isso que você está falando! – nós sentávamos e assistíamos e aí era muito mais didático porque depois a gente falava sobre e relacionávamos com o nosso dia a dia. Os documentários eram mais fortes pra mim porque parecia que era algo mais concreto. Uma coisa mais real, estava mais perto da gente e por isso era mais fácil trabalhar porque era bem direto. Música, a gente trabalhou muita música. Foi até com aquela professora que fez um documentário sobre a ocupação... a Cláudia, ela levou uma oficina e neste dia ela não ia tratar sobre isso mas ela achou interessante porque entrou na ocupação e viu que os homens é que limpavam e cozinhavam e as mulheres debatiam e discutiam e ficavam na linha de frente. Então na hora ali ela já mudou. Então a gente trabalhou com música, documentários, filmes... filmes eram sempre os mais fáceis de debater, as pessoas interagiam mais. Então ficávamos mais falando do filme e depois fazíamos um debate do filme. (ANA, 2018)

Tudo era, em potencial, uma ferramenta para a formação política. As e os estudantes mobilizaram elementos da cultura popular, uma forma de demarcar identidade e fazer do que já conheciam um instrumento para a prática política. Um exemplo muito pertinente é o uso do *funk* como ato e agitação. Nas ocupações de 2015, em São Paulo dois MC, Foice e Martelo, lançaram nas redes sociais a seguinte letra²⁵:

O Estado veio quente/Nóis já tá fervendo/Quer desafiar/Não tô entendendo/Mexeu com estudante/Vocês vão sair perdendo/(por quê?)/O Fernão é Escola de Luta/Andronico é Escola de Luta/Ana Rosa é Escola de Luta/ Fica preparado/Que se fechar/Nóis ocupa... (MC FOICE E MARTELO, 2015)

A letra da música, acompanhada por melodia e batidas *funk*, causou um grande *frisson* entre os estudantes. Em atos, passeatas e formações com o objetivo de agitação, as e os estudantes cantavam esta música, seguida de várias outras, sempre composições feitas em linguagem simples e direta. Em outras composições dos mesmos MC, ainda podemos escutar coisas como “os trabalhadores já estão apoiando a nossa luta, daqui a pouco eles vão ocupar as empresas então, Geraldo Alckmin, meça suas manobras, *parça*” (MC FOICE E MARTELO, 2015). Uma expressão muito entoada pelas e pelos estudantes foi o *bololóhá há, bololó vamos*

²⁵ As músicas e os vídeos podem ser acessados nos seguintes links:
<https://www.youtube.com/watch?v=-HRTEuq8Ffg>
<https://www.youtube.com/watch?v=QvdrLD1RbTI>

ocupar, sempre acompanhado de batidas em caixas, tambores ou quaisquer outros objetos em que pudessem fazer o *funk*.

O uso do *funk* não poderia ter um significado mais pertinente. O *funk* na sociedade se legitima de forma conturbada, o ritmo é sempre qualificado como *proibido* ou ainda algo que está longe do erudito. Por ter a gênese nas mesmas tradições musicais e culturais afro descentes, dos anos 1970 e 1980, como o samba ou o pagode, ele também surge como a reafirmação de uma identidade que sempre foi deslocada do centro na sociedade e, em última instância, criminalizada (FACINA, 2009). Desta forma, o *funk* ganha sentido político e contestador nas ocupações e é legitimamente resgatado pelas e pelos secundaristas para, além de organizar suas identidades e construções culturais, ser um importante componente de mobilização e protesto.

No caso das ocupações de 2016, um documentário foi muito citado pelas meninas como fonte de inspiração e instrumento de acúmulo político. *Lute como uma menina*, descrito na introdução desta pesquisa, foi um dos principais motes ouvidos, falados e escritos pelas e pelos secundas e nos remete ao título do longa-metragem que é um importante material de análise e memória. É impossível ter a dimensão quantitativa de quantas ocupações reproduziram o vídeo em algum momento, mas, os números de visualizações que aparecem na plataforma online *Youtube*²⁶ ultrapassa a marca de 84 mil.

As meninas das ocupações sul mineiras lembram-se bem do primeiro contato com o documentário. Ana, ao comentar quais eram as suas referências de mulheres de luta, diz, “foi naquele documentário, o ‘Lute como uma Menina!’, que eu encontrei as minhas referências.” (2018). Clara, que ocupou outro colégio, também se recorda,

O lute como uma menina! O documentário! Nossa! Esse dia foi muito legal! Eu já tinha assistido, mas no dia que passou na ocupação tinham acontecido muitas “brigas” que fizeram a gente aceitar coisas que não queríamos, tipo aceitar, como contar a ocupação como dia letivo. Mas, ao mesmo tempo, com a contagem do dia letivo, muita gente começou a ir pra aula. Então, no primeiro dia que começou a contar como dia letivo, foi o que passou o Lute como uma menina, eu tenho até foto, é uma roda enorme naquele pátio, e o documentário passando. O que me tocou era que tinha muitas meninas mais novas que eu sentadas ali e aquilo foi muito impactante... (ela se emociona, respira fundo e continua) E as meninas falando, de uma forma muito. muito legal. (CLARA, 2018)

Ao acessar o vídeo, é possível ver diversos comentários, como:

²⁶ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA> .

Pensa num movimento bonito, de luta e empoderamento feminino? MULHERES NO PODER! Lute como uma menina, resista como uma mulher, é assim e sempre vai ser! Ocupa tudo./ Muito bacana esta nova geração de meninas valentes que não se deixam levar pela mídia e o de terem a coragem de enfrentar aqueles que as querem calar. Muito bom poder contar com vocês meninas guerreiras, nesta luta contra os podres poderes. /Em meio às trevas, a primavera da juventude brasileira! O Brasil agradece orgulhoso de toda(o)s vocês! Um lembrete: conheçam melhor e fortaleçam a cultura genuína brasileira. A cultura é a identidade de um povo e uma nação, é a maior e mais forte resistência; não foi do nada que a primeira medida do governo usurpador do sonho brasileiro foi esvaziar o Ministério de Cultura! Um abraço de coração a todas vocês! (<https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA>, 2016)

O que mais poderia ser formação da consciência de classes, no sentido thompsoniano, senão isto? Uma classe, sujeitos coletivos, que mobilizam sua cultura, identidades, produções próprias e experiências para a luta contra o antagonico. Mobilizaram também repertórios de resistência cotidianos característicos da vivência da classe trabalhadora, numa rebeldia histórica construída também por meio dos elementos vindos da educação e dos movimentos populares, forjando novas perspectivas formativas.

A experiência das ocupações teve a marca da subversão. A primeira, e mais importante, talvez seja o fato de que as e os estudantes subverteram o seu papel de alunos e alunas e colocaram, sob uma égide democrática, uma amplitude de táticas e métodos de formação dialógicos. As assembleias, o funcionamento das comissões e a autogestão do espaço escolar enquanto ocupados desenvolveram nos e nas estudantes um potencial formativo para disputar um projeto de educação popular e autônomo à revelia da educação formal e institucionalizada.

É legítimo ressaltar que os desdobramentos das ocupações ainda não se apresentam de forma sistematizada, e tampouco a sua dimensão histórica vai ser entendida em um curto espaço de tempo. Perguntas sobre como as ocupações atingem a institucionalidade escolar, a educação formal, a formação de professoras e professores e as discussões de políticas educacionais ainda precisam se reorganizar. Isso significa dizer que o que queremos compreender agora é como estes sujeitos estabeleceram novos olhares para o mundo a partir da resistência.

A capacidade de articulação formativa e organizacional das ocupações não se deu de forma espontaneísta. De algumas formas, os movimentos organizados, como partidos e sindicatos, se fizeram presentes nos primeiros momentos com o apoio necessário para que muitas ocupações ocorressem da melhor maneira possível e sem grandes problemas. Isso quer dizer que organizações ofereceram suporte

burocrático, jurídico e também de *corpo*, fazendo com que a sua base de militantes estivesse presente nas ocupações nos primeiros momentos. Esse nível de organização se mostrou necessário para que, no início de todo o processo, ele se construísse de maneira unificada e alinhada nas mais de mil escolas ocupadas no país.

Mas, em certo momento das ocupações, essa articulação com organizações e coletivos acirrou uma disputa política de base. A autonomia no processo de formação política passou a ser o elemento mais importante a ser conquistado pelos e pelas secundaristas, no sentido de fazer com que todo o processo fosse produto de auto-organização dos e das secundaristas e não tutelado por organizações. As e os secundaristas se negaram a responder a *direções* que não fossem suas referências.

Pioli *et al* (2016) nos coloca a refletir sobre a tendência que as organizações tradicionais tinham de considerar que a ideação e a criatividade das novas práticas da militância secundaristas fugiam dos métodos de organização esperados e tradicionais da política. Esse foi um motivo de tencionamento entre os secundaristas “autônomos” e as organizações que foram fortemente rechaçadas nas ocupações por apresentarem táticas políticas que não respondiam mais às demandas colocadas pelos movimentos. Em uma das entrevistas, uma secundarista denuncia as tentativas de capitulação do movimento ao falar sobre uma pessoa ligada a organizações políticas, mas que sempre estava nas ocupações como representante do Estado com a intenção de convencer na tomada de algumas decisões importantes que beneficiariam a Secretaria Estadual de Educação,

primeiro ele esteve lá representando a secretaria de educação. Ele ia lá dizendo que a secretaria estava com a gente... Foi muito turbulento porque a ocupação foi bem depois do Golpe da Dilma. Então, ele chegava lá dizendo que apoiava a gente, entendia a luta contra o Temer e dizia que estava junto com a gente. A gente até ficou com o pé atrás no início, e aí depois ele ficou falando demais da secretaria da educação e a gente deixou de acreditar e confiar mesmo. Ele queria saber o que a gente pretendia, dizendo que queria ajudar, falava que achava muito legal a nossa luta, mas que a gente tinha que tomar cuidado para não acabar com a nossa ocupação, até que ele começou a usar da posição política dele pra dizer que a gente tinha que deixar a secretaria da educação contar os dias da ocupação como letivo.

Entrevistadora: Ele dizia ter ligação com partido político?

Não. Ele só disse sobre o golpe e sobre a secretaria de educação estar conosco porque achavam isso (o golpe e a PEC) muito errado. Só que depois a gente começou a entender que ele só estava querendo entrar e modificar muita coisa... Ficou batendo o pé pra gente aceitar a questão do dia letivo, dizendo que os pais iam mandar a gente ir embora. E aí a gente dizia ‘e daí? Depois de 24h nós voltamos de novo!’. Então sim, essa parte foi muito foda. E tiveram outros políticos que iam lá se dizendo militantes, não foi só ele, a gente tinha que dizer que o nosso movimento era

apartidário, que nós estávamos lá por conta da educação e da saúde, e não por causa de partido. Então, nossa, envolvia muita coisa. Inclusive, fiquei bem assustada com política, eu sempre estudei. Mas depois da ocupação eu fiquei com um olhar muito mais amplo e mais crítico e agora eu desconfio da minha própria sombra. (CLARA, 2018)

Cabe-nos refletir se tal movimento se dá por uma crise de representatividade crescente desde as Jornadas de 2013 ou outros elementos organizacionais. Fato é que o rechaço se intensificou na tentativa de fazer com que o movimento não fosse instrumentalizado e nem condicionado a outros interesses, senão os colocados pela pauta das ocupações. Sobre isso, coadunamos com as análises de Cantini e Mello (2016) que analisaram que se “o movimento manteve, em grande medida, sua autonomia, superando a submissão esperada pelas organizações políticas tradicionais, é porque respondia a uma necessidade histórica - tanto pela forma quanto pelo conteúdo da luta” (p. 1182).

Na contramão do rechaço às instituições políticas tradicionais, algumas organizações assumiram que o discurso da autonomia na formação significou um esvaziamento de formulações políticas classistas. Essas organizações secundarizaram e classificaram a luta das e dos secundaristas como *autonomistas* e de pouco acúmulo para a luta de classes. No entanto, a partir de Thompson (2011), é necessário considerar que a luta de classes é um processo que emerge das inúmeras tramas e processos sociais. Ela não é um dado *a priori* e só existe a partir da realidade empírica da experiência de vários sujeitos, por isso é necessário negar e resistir à “tentação generalizada em se supor que classe é uma coisa. [...] ela precisa estar encarnada em pessoas e contextos reais (p. 10).” Desta forma, reiteramos, que, no bojo do que se entende por luta de classes, os sujeitos secundaristas apresentaram, de forma legítima, experiências reais de resistência e auto *fazer-se*.

Por auto *fazer-se* entendemos aqui uma soma de processos que foram fundamentais para a legitimidade das ocupações. Na entrevista de Ana Júlia Ribeiro, que consta na apresentação do livro *O movimento de ocupações secundaristas no Brasil* (2018) esse auto *fazer-se* emerge de práticas como as assembleias organizadas a partir das próprias demandas do movimento, da organização das comissões ou da distribuição de tarefas. Na entrevista concedida por Ana (2018), o auto *fazer-se* é caracterizado com bastante semelhança, ao exemplificar os processos de formação política,

fazíamos (as formações políticas) à noite, convidando uma pessoa que

soubesse sobre o tema ou que tivesse alguma experiência de vida com relação ao tema, ela discutia, falava, a gente concordava ou não com ela, e a gente dava nossas opiniões. Mas assim, antes de ocupar, quando a gente foi formular mesmo sobre isso tudo, para decidir se a gente ia ocupar mesmo a escola, nós conversamos sobre tudo. Falamos sobre a PEC, conversamos e estudamos tudo. A Escola sem Partido, por exemplo, foi muito debatida por nós porque ninguém queria deixar de poder ter opinião... [...] Sim, quando a gente foi formular todo aquele processo na sala ainda, a gente viu que as pessoas não tinham noção do que era a política e de como elas poderiam entrar nesse meio e foi ali onde surgiu um pouco de esperança e entendimento. Com ajuda de outras pessoas, cada um foi colaborando com um tipo de conhecimento, e aí, nesse processo, cada um foi vendo como poderia ajudar e compactuar nisso, dentro desse cenário político. Todos nós ficamos de “cabelos arrepiados” e até hoje estamos, rs, mas todo mundo pode ver que poderia fazer parte daquilo. O cenário político ali no cotidiano da nossa sala de aula parecia que era distante, mas ali (nas ocupações) o aluno viu que poderia fazer alguma coisa, e poderiam participar. (ANA, 2018)

É importante destacar, a partir do trecho da entrevista disposto acima, que a horizontalidade e a autogestão foram as principais orientações do movimento, como um verdadeiro trabalho de base. Tais características nos fazem refletir sobre a negação do espaço escolar que se dá a partir da adoção de práticas contrárias às estruturas clássicas de sua organização. No entanto, não caracterizamos como uma negação vazia de sentido, *rebelde* por natureza ou mesmo apolítica. Essa negação é amparada pelas práticas do próprio movimento que não se caracterizaram por reafirmar a crise sistêmica da educação, mas, fizeram emergir outra noção de formação, reafirmando a importância do espaço escolar.

3.2 UMA NOVA CONCEPÇÃO ESTUDANTIL SOBRE O ESPAÇO ESCOLAR

Para os e as *ocupas*, o espaço escolar é o espaço legítimo de formação, de reconhecimento e de socialização. Desta forma, é comum que entre as e os secundaristas a escola apareça como espaço com potencial formador da identidade política, de gênero e de raça. No entanto, sempre questionaram o currículo e a própria organização da *lógica escolar* que imobilizam, muitas vezes, estes processos. Ana (2018) conta que,

desde quando eu comecei a questionar muito essas coisas (identidades – feminismo; negritude) eu passei a ser aquela famosa "chata" (risos), que critica. Porque eu sabia que eu poderia ser melhor que aquilo. [...] mas às vezes você tem ideias, e o que pedem para você fazer em sala, te limita [...] Porque tinha que ser sobre o que eles queriam? Então, é isso que trava mesmo na escola, a limitação do conhecimento. (ANA, 2018)

Podemos denominar este processo descrito por Ana (2018) como *educação bancária*²⁷. Nele desconsidera-se a autonomia dos sujeitos, tornando a relação de ensino e aprendizagem uma operação passiva e isenta de criticidade, condição que seria mais legítima com o PL Escola sem Partido, por exemplo. Nesse sentido, educadoras e educadores e educandas e educandos têm *papéis* definidos, no qual o primeiro exerce uma função de vigilância incapaz de superar as estruturas, por não existir uma relação de reciprocidade entre educadoras e educadores e estudantes. A educadora e o educador *deposita* os conteúdos escolares que “tendem a petrificar-se ou fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensão concreta da realidade”(FREIRE, 1987. P. 33). A tônica da relação estabelecida pela educadora e educador com as educandas e os educandos é a de *narrar*,

falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado [...] o educador aparece como o seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que deveria ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. (FREIRE, 1987, p. 33)

Na contramão desta dimensão *depositária* intrínseca na relação institucional entre professoras e professores e estudantes, as ocupações operaram em uma lógica democrática a autogestionada. A *práxis* pedagógica das ocupações possibilitou às e aos estudantes a compreensão de que a educação não pode e nem deve ser neutra. Desde a análise do cenário político até as ações internas de cada ocupação, é possível compreender várias intencionalidades políticas.

A crise da função social da escola somada ao contexto político de retirada de direitos fez com que as ocupações pudessem denunciar o estático modelo pedagógico. Ele se baseia na hierarquização e organização enrijecida das gestões escolares e essa crise é fomentada pela desvalorização crescente da escola pública. Na busca por um programa político educacional subsidiado por pesquisas, formações continuadas e reformulações de diretrizes e bases gerais de educação

²⁷ Paulo Freire (1987) define educação bancária como “uma doação dos que se julgam sábios, aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segunda a qual esta sempre se encontra no outro [...] Dessa maneira, a educação torna-se um ato de depositar, em que os educandos são depositários e o educador o depositante.” (FREIRE, 1987, p. 33)

ousamos dizer que nada nos parece tão assertivo quanto a prática educativa que emerge das ocupações. Negar o espaço escolar não foi uma resposta dos ocupantes, ressignificá-lo, sim;

tudo que os estudantes queriam [...] era uma mudança na escola, e ela precisava começar pelos alunos, porque nós nunca fomos escutados, então a ocupação veio com esse traço mais forte... essa mudança, mas que se deu através dos alunos. Foi como eu já falei muitas vezes, a falta de confiança em nós é muito grande, por isso foi muito difícil conciliar todas as nossas ideias na ocupação porque a ocupação não foi e não é entendida até hoje por muitas pessoas. [...] Hoje (depois das ocupações), é uma das escolas que eu mais senti saudade. [...] o meu laço se tornou muito grande, passou a ser a escola que eu mais queria estudar (havia mais um ano até concluir o Ensino Médio), a escola que eu não reclamava de ter que acordar pra ir estudar porque às vezes eu via que as pessoas que estavam ali pensavam como eu. (ANA, 2018)

O que percebemos é que a vida cotidiana escolar, engendrada na lógica das relações sociais, tem uma característica dual. Ao passo que a escola é uma das instituições responsáveis por incutir na juventude as demandas estruturais, é nela também que os sujeitos encontram *brechas* para a ressignificação do processo educativo. Reinaldo Matias Fleuri, em seu texto *Rebeldia e democracia na escola*, aponta que “o cotidiano escolar produz, paradoxalmente, dispositivos de poder e de resistência”(FLEURI, 2008, p., 474), a todo momento ele é permeado por relações vivas e reais, próprias da interação coletiva. Desse modo, pequenas transgressões têm um potencial revolucionário importante para a ruptura com as práticas hierárquicas.

As ocupações, portanto, trazem a compreensão de que educação significa, também, a formação através de processos comunitários e não só formais e institucionalizados. O que nos faz resgatar Thompson (2012) para pensar nas práticas efetivas de sujeitos interligados por experiências coletivas que apresentam um potencial formativo capaz de *desequilibrar* estruturas que parecem estáticas e imóveis. Isso tem como produto novos arranjos nas relações sociais. A partir da resistência às práticas comuns as e os *ocupas* também puderam compreender e se apropriaram, conscientemente, das suas próprias formações que não se desenvolvem somente em sala de aula e nem mesmo é componente dos certificados escolares – que só podem ser pendurados em paredes, como destacamos um pouco mais acima em um trecho da fala de Ana.

As práticas instauradas partiram das possibilidades reais de cada sujeito ocupante se fazer protagonista do processo. Elas e eles carregaram para as

ocupações saberes reais, acúmulos de uma vida, materializados a partir de suas vivências dentro e fora do contexto escolar, mas que, em certo momento, são limitados pelos programas pedagógicos. Ana pontua que

cada um foi colaborando com um tipo de conhecimento, e aí, nesse processo, cada um foi vendo como poderia ajudar e compactuar nisso, dentro desse cenário político. [...] No fundo, eu acho que tudo aconteceu da forma que aconteceu porque cada um fez o que gostava ali, sem nada estabelecido, eu gostava de falar então eu fiquei na linha de frente, eu poderia estar na linha de frente e os meninos cozinhando porque era isso que eles gostavam. O Pedro gostava de ficar na segurança ou então de limpar o lugar onde todo mundo comeu, ou onde a gente fazia as oficinas... ele sempre gostava de fazer isso, então ele ia lá e fazia, era assim que ele ajudava. [...] Então para que ele ia fazer o que ele não gosta? Quando a gente foi separar as equipes para trabalhar foi com o princípio de cada um fazer o que gosta e se as pessoas não encaixavam em nenhuma daquelas equipes, sempre tinham outras coisas pra fazer, a partir do que cada um gostava de fazer, ou pelo que sabia ensinar. Tinha um menino lá que gostava de desenhar, então a gente disse, vamos desenhar... ele ensinou muita gente. (ANA, 2018)

Estes processos formativos políticos e culturais, coadunando com Thompson, ajudam a interpretar significativamente as ações das e dos secundaristas. Como alternativas à prática pedagógica institucionalizada nas escolas, que tenta homogeneizar os sujeitos escolares, as ocupações desenvolveram nos sujeitos uma noção de alteridade capaz de forjar relações mais sensíveis para mediar o dissenso, as diferenças e desacordos a partir de uma reação democrática.

Todas estas práticas que aconteceram no espaço escolar modificaram os sujeitos que delas se apropriaram e modificaram também o olhar que estas meninas e meninos lançaram para a escola. Um exemplo disso foi o estabelecimento de uma rotina com relação aos cuidados com o lugar, o que fez com que elas e eles se apropriassem de modo efetivo e afetivo do ambiente escolar:

Os estudantes trabalharam muito nas escolas durante as ocupações, fazendo limpeza diária e mutirões especiais para cortar o mato, desentupir calhas e ralos, reorganizar depósitos, revitalizar as paredes tanto com grafites quanto pintando etc. Mutirões de limpeza eram feitos até de madrugada. Esses tipos de atividade foram parte substancial das rotinas das ocupações, intercalando-se com atividades recreativas, culturais educativas e, claro, assembleias. (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 141)

É certo que as e os estudantes não viam estas atividades apenas como uma mera reprodução diária de tarefas domésticas e cuidados com o espaço. Elas eram o momento da construção de democracia e autorganização mas também era a construção de novos elos afetivos, era o cuidar do lugar onde as novas relações de amor, companheirismo e confiança estavam nascendo de forma horizontal e

coletiva. Um trecho de uma entrevista transcrita no livro *Escolas de Luta* ilustra bem a dimensão afetiva:

A gente criou assim um afeto bem especial por essa escola, porque é só agora que a gente está conhecendo ela realmente, porque tinha ambientes que a gente não tinha acesso, materiais que a gente não tinha acesso... a gente não tinha acesso a algumas salas daqui. Então agora que a gente está realmente conhecendo a escola e vendo que a gente pode fazer dela um ambiente... e não é um ambiente opressor como ele era antes, que é entrar na escola, ir pra sala, e ir pra casa... não explorava todos os espaços da escola. (Apud CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 143)

Se os espaços formais que legitimam a ação democrática têm se tornado cada vez mais tecnocratas, motivando o aprofundamento da crise de representação, nada mais radical do que transformar uma destas instituições na antítese do que ela representava. As escolas, durante as ocupações, deixaram de ser o lugar da docilização e do controle dos corpos para ser o lugar que deu vazão a uma série de emoções que não poderiam ser controladas. Clara nos relata, em sua entrevista, que em um momento de extremo cansaço e quase desistência, foram suas amigas e seus amigos que não a deixaram desistir da *ocupa*. Segue o trecho, que é emocionante:

Eu estava tão cansada que eu pensei mesmo em nem entrar na ocupação naquele dia e ficar lá dentro do carro com ela, como ela havia pedido (a irmã)... Mas eu olhei pra escada da entrada (ela se emociona muito e continua, mesmo chorando) e estavam o João, o Gabriel, o Rafael e algumas outras pessoas, e aí na hora que eu ia desistir eu olhei pra eles e eles estavam rindo, sabe? Mesmo com tudo que estava acontecendo com a gente eles estavam rindo e aí eu pensei que eu também poderia rir se eles estavam rindo. Ela (a irmã) me segurou de novo e me mandou pensar bem no que eu estava fazendo, eu olhei pra eles de novo lá na escada, abri a porta e saí. Eles estavam muito felizes, então eu segurei pra não chorar, dei oi pra todo mundo e fui pro quarto guardar a minha mala e me acalmar. Mas a Fernanda, que me conhecia melhor, foi ver o que era e aí eu não consegui segurar e ela foi maravilhosa comigo. (CLARA, 2018)

Se as organizações tradicionais não conseguem mais catalisar a indignação das pessoas e transformá-la em algo radicalmente democrático e que pode ser subjetivado por novas práticas afetivas, nos parece legítimo que as e os *secundas*, em vez de fazer coro a ideias de que a escola pública está fracassando, escolheram mostrar que ela pode ser de outra forma e efetivar a sua função formativa por meio da retomada das ferramentas objetivas e subjetivas de resistência neste mundo. A resistência está também na dimensão das relações interpessoais. A secundarista Marina traduz bem este processo:

nós modificamos a escola por inteira. Se tivessem levado adiante todas nossas ideias, dinâmicas e arte, aquela escola seria um verdadeiro espaço de aprendizado, bem estar e segurança. Então, levando em consideração

todas nossas atitudes e ações, e tudo o que mudamos, tanto no ambiente escolar, quanto dentro de nós mesmos, pra mim a palavra que define ocupação é transformação. (MARINA, 2018)

Essa *transformação* do lugar e das relações foi tão intensa e importante para as e os *ocupas* que, no pós ocupação, voltar para a escola foi descrito como “desesperador” por Ana Júlia Ribeiro:

É desesperador todas as vezes que eu me vejo sentada em uma carteira, olhando para o quadro. Ou todas as vezes que eu não consigo falar sobre aquilo, sem expressar um segundo sobre aquilo que eu aprendi na ocupa. Horrível, você não consegue ver mais aquele espaço do modo mesmo como via ele antes. É triste, porque você vai para aula dos professores e eles não entendem o que aconteceu. Eles continuam com as mesmas aulas, com as mesmas falas, os mesmos métodos. A aula que foi dada hoje é a mesma aula dada por ele há dez anos atrás. Desesperador. É isso que resume como foi voltar para escola. É horrível ver o que ela realmente, tendo em vista o que ela poderia ser. (COSTA; GROppo, 2018, p. 40)

Essa sensação aparece de forma semelhante nos relatos das outras *ocupas*:

Voltar às aulas depois da ocupação foi o mais difícil. Alguns secundaristas mudaram de cidade, eu e os que ficamos sempre andávamos juntos, porque ao mesmo tempo em que havia pessoas elogiando também tinha aqueles que queriam nos agredir. Mas a gente se manteve firme, como fazíamos na ocupação. (GABI, 2019)

Para que se compreenda o porquê do processo de pós ocupação ter sido tão *angustiante* para as secundas, precisamos entender qual é a potencialidade que essa experiência teve sobre o reinventar das relações sociais por parte da juventude ocupante. Por que ocupar foi emancipador e libertador? Para isso, desenvolveremos no próximo capítulo, com mais centralidade, reflexões a partir do recorte de gênero. Para o desafio proposto, concebemos gênero como uma categoria capaz de nos ajudar a compreender as relações humanas nas suas mais diversas dimensões. Entendemos que a dimensão política se apresenta como a mais fundamental em um contexto de luta por equidade e feminismo, e tem um impacto indiscutível nas ocupações secundaristas. Sob o mote *Lute como uma menina*, a linha de frente das ocupações, em todo país, foi composta por meninas secundaristas que, após a primavera feminista, alavancaram um *novo feminismo* capaz de romper com as estruturas de gênero enrijecidas que estão presentes na sociedade.

4. O PROTAGONISMO DAS OCUPAS

*Fala mole, água dura
Fogo bate, até que, em fúria
O sangue traz, leva fervura
A razão parte, a voz perdura*

*Sem alarde, só sussurra
Sopra o ouvido, exalta a nuca
O corpo abre, a mente empurra
Tanto arde, até que luta.*

Nayla Carvalho²⁸

Esta seção conforma a última parte desta pesquisa. Na intenção de compreender o impacto que o movimento teve nos sujeitos participantes, além de todo processo laboral e de formação política, procuramos investigar, na dimensão das relações interpessoais, como as ocupações foram capazes de reestruturar, resignificar e apresentar as e aos estudantes novas formas de construção de afeto e vínculo. Para tanto, consideramos a necessidade de estabelecer um recorte ou um eixo categórico que fosse capaz de nos fornecer conceitos e ideias para que nos debruçássemos sobre esta tarefa.

O objetivo foi tentar compreender as relações estabelecidas naquele contexto por meio do debate de gênero. A escolha não foi ocasional. Além da grandeza conceitual da categoria gênero, outros dois aspectos precisam ser considerados: primeiro, de caráter mais conjuntural, existe um novo feminismo em ascensão no Brasil desde as jornadas de 2013, que se manifestou entre as secundaristas no ano de 2015 com as primeiras ocupações, e que fez do protagonismo feminino nas ocupações um marco, nos dizendo sobre o segundo motivo.

No *Dicionário Crítico de Gênero* organizado por Ana Maria Colling e Losandro Antonio Tedeschi gênero é definido como

²⁸ Nayla Carvalho é mulher negra e militante, jornalista e escritora da zona sul de São Paulo. Sua poesia foi revelada no *Sarau da Madrugada* e também pelo blog do grupo *Semente de Jogo de Angola*, ao lado de outras expressões artísticas de mulheres da periferia (Disponível em: <http://sementedeangolasp.blogspot.com/2016/02/sarau-da-madrugada-de-novembro.html>).

um conceito que, mais do que qualquer fixidez, nos oferece a instabilidade e fluidez, que melhor representam as relações sociais que atravessam o tempo e chegam à atualidade. Tendo emergido desde o início sob rasura e tensão, com as reivindicações intrínsecas ao início dos anos 1980 sobre questões envolvendo raça, etnia, classe e outras possíveis intersecções sociais, gênero mostra-se ainda útil como categoria de análise, passando por adaptações às necessidades de cada grupo que a reivindica, incluindo historiadoras e historiadores, que buscam situar sua trajetória teórica e política, constituída e reelaborada ao longo das últimas três décadas. (COLLING; TEDESCHUI, 2019, p. 330)

De antemão, é fundamental para esta pesquisa que se conceba o gênero como uma categoria capaz de auxiliar na compreensão das relações humanas nas suas mais variáveis formas. Em um contexto de luta por equidade e representatividade política, o debate de gênero torna-se uma ferramenta fundamental nas lutas travadas no século XXI com base no feminismo.

Sendo assim, na esperança de compreender a experiência destas meninas, torna-se oportuno refletir sobre o papel e a importância que elas tiveram nas ocupações, que segue como legado. Esta tarefa é oportuna frente o contexto político pós-eleições de 2018, que colocam para as organizações feministas novos desafios no campo macropolítico.

No Brasil, a agenda política feminina e feminista nunca foi central nos temas políticos mais debatidos. Em 2010, a eleição da primeira mulher à Presidência da República nos coloca como tarefa de debater sobre a participação das mulheres no parlamento²⁹ mas, também acirra o debate sobre as pautas mais urgentes para as mulheres, como direitos reprodutivos, violência doméstica e desigualdade social. (SILVA; SILVA, R; BORGES; BRITO, 2018).

Já no ano de 2015, a *Primavera Feminista* toma novos rumos e amplifica sua pauta quando intitula Eduardo Cunha como o inimigo número um das mulheres. Eduardo Cunha era deputado federal eleito pelo Rio de Janeiro e presidia a Câmara Federal quando das discussões sobre o PL 5069/2013, de autoria do supracitado deputado. Na ocasião, grandes atos de rua com o mote *Cunha Sai e Pílula Fica* fizeram ecoar as vozes de milhares de mulheres que queriam um debate responsável sobre direitos reprodutivos. Segue o trecho:

²⁹ Os dados nos mostram que, mesmo oito anos depois da eleição de Dilma Rousseff, as mulheres ocupam no congresso nacional 10,5% das 513 cadeiras para deputados federais, estando no 152º lugar no ranking mundial de participação de mulheres na política. O Brasil é o país com a menor representação de mulheres no legislativo federal de toda a América Latina (as informações foram retiradas do site oficial do Congresso em Foco e estão disponíveis no seguinte link: <https://congressoemfoco.uol.com.br/opiniaoforum/na-busca-da-igualdade-mulheres-lutam-por-mais-representacao-no-parlamento/>).

Em 2015, o tema da legalização do aborto levou milhares de mulheres às ruas na chamada “Primavera das Mulheres Brasileiras” em protesto contra o PL 5069/2013, de autoria do então deputado Eduardo Cunha, que ameaçava o direito ao aborto legal e dificultava o atendimento às vítimas de violência sexual. Não casualmente esse deputado – um dos protagonistas nos ataques às mulheres, negras e negros e LGBTs, foi um dos principais articuladores do processo que destituiu, sem que houvesse crime de responsabilidade, a Presidenta democraticamente eleita e que foi alvo de absurdos ataques misóginos. (SILVA; SILVA, R; BORGES; BRITO, 2018, p. 3)

Cunha é preso no mesmo ano, mas, o governo pós *impeachment*, com Michel Temer, não só retomou a radicalidade da agenda econômica, com a PEC já citada nesta pesquisa, como também deu continuidade à política antifeminismo de Cunha e seus correligionários. Seus ataques aos direitos sociais, com as reformas que foram continuadas pelo então presidente empossado em janeiro de 2019, Jair Messias Bolsonaro, continuam a atacar diretamente as mulheres brasileiras.

A força e a radicalidade das secundaristas de 2015 e 2016 têm sido inspiração para mulheres por todo país que, com frequência, enfrentam o desafio de se reorganizar. Em 2018, logo no terceiro mês do ano, as brasileiras transformariam o luto pelo assassinato de Marielle Franco em uma grande luta contra a misoginia e o ódio de gênero que não só silenciam as vozes femininas e feministas do campo político, mas também ameaçam e dão cabo às suas vidas,

a execução de Marielle Franco, feminista, negra, favelada, lésbica e extremamente atuante na agenda da Segurança Pública, numa visão progressista, segue causando indignação, e ainda mais porque passados oito meses não há sinal de que se chegará aos culpados. Seu legado se converte em inspiração para novas lutas contra as várias opressões. (SILVA; SILVA, R; BORGES; BRITO, 2018, p. 3)

A extrema polarização no campo político que se aprofundou com a campanha que elegeu o atual presidente, segundo Rosana Pinheiro-Machado (2018), é inseparável do antifeminismo que se deu como reação conservadora às pequenas conquistas das mulheres e, na somatória de outras causalidades, consolidou o atual governo. O último marco, antes do processo eleitoral, de atuação das mulheres em solidariedade e homenagem à Marielle, mostrou a potência do movimento nas ruas e nas redes e, por óbvio, um conjunto de estruturas políticas foram novamente desestabilizadas.

A vitória eleitoral do candidato da extrema direita no Brasil segue a onda do crescimento das novas direitas ultraconservadoras em outras partes do mundo. Mas vem acompanhada de resistência dos movimentos sociais e das mulheres nos vários espaços: nos bairros, nos quilombos, nos sindicatos, nas aldeias, nas escolas, nas universidades, na internet... São

inúmeras frentes e muitas pautas. (SILVA; SILVA, R; BORGES; BRITO, 2018, p. 4)

O movimento feminista, ou o *feminismo*, se renova ao passo que ele se insere no contexto político. É importante que partam de reflexões sobre as relações de gênero, os novos olhares sobre o *ser mulher* e sobre o *ser homem* que reinauguram novas teorias que nos dizem sobre a necessidade de desconstrução da masculinidade hegemônica, ou ainda, dos papéis impostos de gênero, que têm estruturado nossas atividades sociais como trabalho e maternidade/paternidade. Mas é tão necessário quanto que os coletivos e movimentos feministas tenham como se valer deste acúmulo para os novos desafios que virão. É certo que, quando olhamos para as relações de gênero construídas no contexto das ocupações, muitos elementos ainda podem emergir e nos auxiliar neste processo de acumular cada vez mais repertório e potência para atuar diante dos desafios colocados. Isso faz dos relatos das meninas *ocupas* uma riquíssima fonte de inspiração.

Desta forma, conceitos importantes que a categoria gênero nos fornece, ou que tenham relação com o debate de gênero, serão abordados com mais profundidade. São eles: identidade, feminismo, interseccionalidade e empoderamento. Dito isso, escolhemos tratar de alguns aspectos pertinentes ao movimento feminista pela inegável inserção do debate sobre o protagonismo feminino durante o ciclo de lutas estabelecido pela juventude em 2015 e 2016. Deste modo, traçaremos alguns percursos conceituais para conseguir analisar os dados colhidos entre as entrevistadas e estabelecer uma reflexão, quiçá à altura da atuação das meninas.

4.1 IDENTIDADES: SER MULHER NO MUNDO

Como nos aponta o pesquisador jamaicano Stuart Hall (2015), “as velhas identidades que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio. Estão surgindo novas identidades que fragmentam o indivíduo moderno [...]” (HALL, 2015, p. 9). Pensar em consonância com Hall é pensar que velhas estruturas de categorização do homem e da mulher na sociedade moderna são incapazes de determinar os sujeitos.

Ser mulher na modernidade implica a desnaturalização de processos antes vistos como naturais. Os estudos acerca da constituição da mulher, bem como os acúmulos do movimento feminista, mostram que velhas categorias ligadas à definição de mulheres vêm sofrendo transformações necessárias ao longo do tempo, ao passo que a mulher adentra com mais equidade o mercado de trabalho e assume o protagonismo das suas pautas políticas.

Este contexto é acirrado cada vez mais pelo refinamento dos processos condicionados ao capitalismo e ao racismo estrutural. A mulher proveniente da classe trabalhadora necessita estar guardada pelos direitos de classe como aposentadoria, licença maternidade e seguro-desemprego. A emancipação financeira, na sociedade capitalista, é o que sustenta todas as outras formas subjetivas de emancipação, mesmo que a existência de *tarefas delegadas a mulher* ainda façam parte de um imaginário social, dificultando o debate sobre as divisões sexuais do trabalho. Esta reflexão está presente na atuação da secundarista Clara, que relata:

Dentro da minha casa, o meu pai é bem “antigo”, então ele é muito machista. Ele é o tipo de pessoa que acha que mulher tem que limpar casa e todas essas coisas. Então eu já queria, mesmo antes da ocupação, entrar em conflito com ele por isso, do tipo “ah, porque só eu preciso fazer?”. Isso mesmo antes da ocupação. A ocupação foi muito especial na minha vida por isso, porque eu consegui falar “não pai, não está certo, não sou só eu que sujo o copo, nem só eu que sujo o prato e nem só eu que sujo o banheiro”, então eu falei pra ele. Eu quero trabalhar, participar das coisas. (CLARA, 2018)

O fato é que, com o avanço da globalização e a expansão do domínio do capital, as pautas que marcaram a gênese do movimento feminista sofreram modificações. Para nós, já não basta mais o sufrágio universal e já superamos, em um contexto coletivo, a necessidade de lutar pra compor o mundo do trabalho. A luta das mulheres tem se amparado, por necessidade, em outras duas contendas: a de classe e a de raça, negadas em sua importância ao longo dos anos na composição de políticas públicas e também no processo formativo de uma ampla parcela do movimento feminista. Angela Davis em *Mulheres, Cultura e Política*, reflete sobre esta crise de pautas gerada pela confluência de vários fatores e, de um modo refinado e corajoso, escreve:

O movimento de mulheres já no século XIX também era contaminado pelo preconceito de classe. Susan B. Anthony se perguntava por que seu apelo às mulheres da classe trabalhadora na questão do voto era tão frequentemente recebido com indiferença. Ela indagava o motivo pelo qual essas mulheres pareciam muito mais preocupadas em melhorar sua condição econômica do que em conquistar o direito ao voto. Por mais essencial que a igualdade política fosse para a campanha mais ampla pelos

direitos das mulheres, aos olhos das trabalhadoras afro-americanas e brancas isso não era emancipação. O fato de que as estratégias de luta se baseavam conceitualmente na condição específica das mulheres brancas das classes privilegiadas colocava tais estratégias em desacordo com as percepções de empoderamento das mulheres da classe trabalhadora. Não surpreende que muitas delas tenham dito à sra. Anthony: “Mulheres querem pão, não voto”. Eventualmente, óbvio, as trabalhadoras brancas, bem como as afro-americanas reformularam essa luta em termos conceituais, entendendo o voto não como um fim em si mesmo – não como uma panaceia que curaria todos os males relacionados à discriminação baseada no gênero –, mas sim como uma arma importante para a continuidade da luta por salários mais altos, por melhores condições de trabalho e pelo fim do risco onipresente de linchamentos. (DAVIS, 2017, p. 17)

A identidade de *mulher* colocada pela hegemonia do pensamento feminista branco já não basta mais. Falamos mulheres, pertencentes à classe trabalhadora que, em sua maioria, ao menos no Brasil, é negra³⁰. Portanto, a *crise da identidade* que se instala é

[...] vista como parte de um processo mais amplo de mudanças, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (HALL, 2015, p. 9)

Hall entende que a identidade é um modo dos sujeitos se centrarem e se entenderem no mundo. É a principal responsável pela sensação de pertencimento a algo ou algum grupo e é certo que todas as identidades têm passado por um processo de *desestabilização*, portanto, não é uma peculiaridade do *ser mulher*. “Essa perda de um ‘sentido de si’ estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentralização do sujeito.” (HALL, 2015, p. 10). Grosso modo, isso significa que os sujeitos vão tencionar o *lugar* social que por tanto tempo lhe foi característico, fazendo com que alguma estrutura de *identificação* fissure ou que se crie uma ruptura definitiva. Esse processo nos coloca a importância de pensar no que emerge desta transformação tão fundamental que pode se tornar coletiva e, mais do que isso, quais são as suas potencialidades e consequências substanciais.

Desta forma, a modernidade, até a primeira metade do século XX, inaugura um pensamento sociológico sobre sujeitos que reflete a crescente complexidade do mundo moderno e capitalista. Essa concepção sociológica estabelece uma definição do que seria identidade, como constata Hall:

A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós mesmos” nessas identidades culturais, ao mesmo

³⁰ Sobre este debate ver artigo de Pereira e Sampaio (2018), com o título de *A relação de classe e raça na formação da classe trabalhadora*.

tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, “sutura”) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos mais unificados e predizíveis. (HALL, 2015, p. 11)

Todo o esforço sociológico da modernidade para caracterizar esse sujeito que se configura na relação com a sociedade entra em crise junto ao próprio *eu*. Hall traz o conceito de modernidade tardia para qualificar um processo que ele denomina de globalização (HALL, 2015), mesmo sem uma mudança estrutural nos modos de produção capitalista, as trocas culturais, a imigração e o hibridismo são capazes de gerar novos impactos sobre essas *identidades*. Assim, se estabelece a crise de identidade do sujeito pós-moderno. Hall fundamenta a sua teoria sobre a crise de identidade sustentado em outros três autores que formulam conceitos importantes para explicar essa descentralização dos sujeitos:

Giddens, Harvey e Laclau oferecem leituras um tanto diferentes da natureza da mudança do mundo pós-moderno, mas suas ênfases na descontinuidade, na fragmentação, na ruptura e no deslocamento contêm uma linha comum. Devemos ter isso em mente quando discutirmos o impacto da mudança contemporânea conhecida como 'globalização'. (HALL, 2015, p. 14)

Para Hall, alguns acontecimentos, além do impacto da globalização, são capazes de causar essa instabilidade nos sujeitos. O movimento feminista continua sendo um deles. Sua potência positiva de desestabilizar uma *identidade* pode ser analisada no que nos diz Bia:

O movimento feminista, eu vejo como uma liberdade. Foi depois que eu conheci o movimento feminista que eu comecei a aceitar meu corpo, que eu comecei a aceitar meu cabelo, que eu comecei a aceitar que o padrão de beleza, não precisa caber no nosso meio. Ele não precisa estar no nosso meio. E também eu aprendi que nem existe o padrão de beleza porque a gente vive num país com bastante diversidade, então acho que seria injusto ter uma coisa só e ser a certa e foi através do feminismo que eu aprendi essa diversidade, que eu aprendi a lutar pelos meus direitos, que eu aprendi tudo. Foi através do feminismo que eu aprendi que ajudar outras mulheres torna a gente mais forte. (BIA, 2019)

Bia finaliza seu relato com uma das coisas mais importantes que o feminismo precisa regatar: a função de fazer, dos seus instrumentos, ferramentas de emancipação coletiva. Se antigas *identidades* têm sido desestabilizadas, as novas só podem ser compreendidas e sentidas em sua completude se forem compartilhadas. O feminismo precisa ser ferramenta de amparo e de debate político coletivo.

4.2 REBELE-SE COMO UMA MENINA: O PAPEL DO FEMINISMO

Uma das perguntas feitas às secundaristas pedia que dissertassem sobre o momento ou a situação em que escutaram, falaram ou debateram sobre gênero pela primeira vez. Uma menina relata que o primeiro contato com a palavra gênero se deu na escola, mas não com profundidade. A sensação é que falar de gênero soa como abstração e que debater sobre essas identidades descentraliza a principal função da escola que é controlar os corpos. Ela descreve:

Tive sim (contato com o debate sobre gênero) e foi na escola. Na aula do mesmo que professor que jogou esse tema em uma redação para que nós escrevêssemos. É a história mais... quando eu li essa pergunta eu pensei - que pergunta perfeita! - vou conseguir contar algo e desabafar um pouco. Então, ele jogou o tema da redação e eu e um colega meu, da sala, escrevemos a redação... todo mundo escreveu, mas eu e esse meu colega tivemos que fazer um trabalho para recuperar a nota desta redação porque o professor não gostou do que a gente escreveu. Ele criticou a nossa redação onde ele podia, meio que com ódio do que escrevemos. Eu pedi pra ele pra ler a minha redação e ver o que tinha errado, e ele me disse que eu tinha sido imparcial. Aí eu disse - mas como você me pede pra escrever uma redação sobre gênero e não quer que eu seja parcial? Eu preciso dizer o que penso. - E eu e esse meu amigo fizemos o trabalho para não ficar de recuperação. O professor era machista, intolerante, preconceituoso, tudo de ruim que você puder pensar, era horrível a aula dele. Nós sempre discutíamos, às vezes as respostas dele nem estavam batendo com o tema mas ele achava que ele estava certo, ele gritava e te intimava e não nos deixava abrir a boca...(ANA, 2018)

Outra entrevistada pontua que gênero ou feminismo nunca pareceu ser a centralidade dos debates feitos pelos professores, mas que de alguma forma eles aconteciam, mesmo sem a tutela das e dos educadores:

Sim, (debateu gênero) dentro do ambiente escolar, no coletivo e nas salas de aula sempre havia debates sobre isso, por mais que alguns professores não colocassem em pauta, através de redações, e assuntos nós colocávamos na roda, e entrava em discussões de gênero. (GABI, 2019)

Uma entrevistada relata ter visto sobre gênero e feminismo em pesquisas próprias, “não. Na escola não (debateu gênero). Eu tive, mas foi fora da escola. Com livros que eu gostava de ler... Dentro da escola eu só fui ter quando ocupamos, pelas palestras que eu e [outra companheira] organizamos.” (CLARA, 2018) Enquanto outra relata que “meu primeiro contato sobre discussão de gênero foi em casa e depois foi se estendendo pra rodas de conversa entre amigos” (MARINA, 2018).

E, finalmente, uma delas relata ter debatido gênero com profundidade em uma aula de artes, cuja professora é uma das suas inspirações:

já tive várias discussões sobre gênero, antes da ocupação. Eu lembro de uma das primeiras discussões, com base mesmo, foi com a [professora de artes] no primeiro ano do ensino médio lá do David Campista, foi onde eu comecei a me interessar mais pelo assunto. Foi na aula de Artes [...] e na de Sociologia com o [professor]. A gente debatia várias questões sobre gênero, sobre questões sociais, essas coisas, um tanto de coisa, e foi onde eu comecei a me interessar por esse assunto. (BIA, 2019)

Começar por esta exposição de relatos é importante para deslocar um imaginário geral que tem se espalhado de que se ensina e se fala muito sobre gênero na escola. Na verdade, pouco se fala sobre gênero, pouco se fala sobre feminismo na sala de aula. As causas são muitas, mas certamente existe um dispositivo de controle que, mesmo simbólico, inibe o debate. Não à toa o Projeto de Lei Escola sem Partido denomina o debate de *ideologia de gênero*. Em artigo online intitulado *A proibição das abordagens nas escolas*, Fabíola Sucasas Negrão Covas, pontua o que parece ser uma causa:

Estudiosos apontam haver uma confusão entre as discussões de gênero com o que os conservadores intitulam “ideologia”, causando pânico moral e marginalizando grupos mais vulneráveis como os movimentos feministas e LGBTI. A professora Furlani ensina que, enquanto “ideologia” conduz a um conjunto de ideias, princípios e valores que refletem uma determinada visão de mundo, sobretudo uma prática política, os “estudos de gênero” são propostas teóricas que buscam combater a violência contra a mulher e crianças, defendem o respeito às diferenças, à diversidade e entendem que a sociedade é plural e a escola deve discutir a exclusão e as muitas formas de preconceito. (COVAS, 2018)

Na prática, discutir sobre gênero, feminismo e outros movimentos por igualdade em sala de aula seria fazer da educação

instrumento de transformação e promoção do direito à igualdade. Aos que temem as abordagens, a pedagogia ensina “como fazer” e Deise Longaray, doutora em educação, sugere: debater sobre as diferentes configurações familiares, discutir diferentes assuntos relacionados aos corpos, gêneros e sexualidades, problematizar os marcadores sociais atribuídos às identidades sexuais e de gênero desconstruindo as representações que reproduzem o preconceito, discutir a importância do nome social nos registros escolares e acadêmicos e também a questão do uso do banheiro para travestis e transexuais, discutir o respeito que todos/as devemos ter sobre a pluralidade sexual, enfatizando a importância em não ser confundido com tolerância, apresentar leis que amparam cidadãos LGBTI, problematizando direitos humanos tais como segurança, saúde, tratamento e atendimento igualitários, dentre outros.(COVAS, 2018)

O fato, é que, como dissemos, a *realidade social* criada na escola a partir da convivência diária das e dos estudantes é capaz de gerar formas de resistência. As

ocupações foram uma destas formas, dando vazão à *Primavera Feminista Secundarista* que pautava que todo vigor da sua luta viria do feminismo.

Já que o feminismo foi a principal expressão das relações de gênero nas ocupações, é importante que ele seja definido. No sentido geral, o feminismo é “fenômeno social, cultural que assume feições específicas de acordo com o lugar e os sujeitos que dele ou nele falam” (COLLING; TEDESCHUI, 2019, p. 251). Isso quer dizer que ao longo do tempo e ao passo que se desconstrói a categoria *mulher* olhando para as diversidades e vivências, o feminismo é reformulado. As sufragistas inglesas, no ano de 1792, inauguraram um feminismo liberal, de característica legislativa, que tomou a importante tarefa de pautar o sufrágio universal e acesso de mulheres à educação e salários. Mas é um feminismo fundamentalmente branco e burguês, e, dentro dos pressupostos liberais, é a origem do debate sobre a equidade de gênero, ainda que gênero não fosse um conceito existente (COLLING; TEDESCHUI, 2019).

Essa seria a principal característica do que é chamado de *1º onda feminista*, que, por universalizar a categoria de mulher, não respondeu ao conjunto de demandas de outras mulheres não brancas e não burguesas. Nos EUA, uma grande reviravolta aconteceria no século XX, quando, na emergência das reflexões de feministas negras, a *1º onda* se revela etnocêntrica e insuficiente para a luta pela emancipação de todas as mulheres, visto que, mesmo quando se adotou o sufrágio universal, mulheres negras continuaram a ser deliberadamente escravizadas (DAVIS, 2016). Davis define que a causa antiescravagista precisava ser, antes de qualquer outra coisa, uma causa das mulheres, visto que, de um modo macroestrutural, a opressão da mulher branca, que trabalha em casa, e a opressão da mulher negra, que é escravizada por outros, tinham a mesma finalidade de acúmulo primitivo do capital.

Davis tem a radicalidade de nos apresentar grandes desacordos entre os processos de construção do sujeito *mulher branca* e do sujeito *mulher negra*. Enquanto as sufragistas lutavam pelo direito de poder trabalhar fora dos contextos do lar, travando uma luta contra trabalho doméstico e nivelando as suas condições econômicas com os homens, nas condições vivenciadas pelas mulheres negras

O trabalho doméstico era o único trabalho significativo para a comunidade como um todo. [...] Foi justamente por meio dessa labuta – que há muito tem sido expressão central do caráter socialmente condicionado da inferioridade feminina – que a mulher negra escravizada conseguiu preparar o alicerce de certo grau de autonomia, tanto para ela como para os homens.

Mesmo submetida a um tipo único de opressão por ser mulher, era levada a ocupar um lugar central na comunidade escrava. Ela era, assim, central à *sobrevivência* da comunidade. (DAVIS, 2016, p. 29)

Isso nos explica, por exemplo, a complexa relação das mulheres negras com a ancestralidade, já que existe uma característica importante de formação de sociedades matriarcais entre os escravizados. Davis continua sua reflexão mostrando o papel do homem negro neste contexto, recortando o debate da divisão sexual do trabalho, que nos parece diferir do papel dos homens brancos na opressão estrutural das mulheres brancas. Segue:

Desde então, percebi que a característica especial do trabalho doméstico durante a escravidão, sua centralidade para homens e mulheres na condição de servidão, envolvia afazeres que não eram exclusivamente femininos. Os escravos executavam importantes tarefas domésticas e não eram, portanto [...] meros ajudantes de suas companheiras. Enquanto as mulheres cozinhavam e costuravam, por exemplo, os homens caçavam e cuidavam da horta. [...] Essa divisão sexual do trabalho doméstico não parece ter sido hierárquica: as tarefas dos homens certamente não eram nem superiores e nem inferiores ao trabalho realizado pelas mulheres. Ambos eram igualmente necessários. Além disso, ao que tudo indica, a divisão de trabalho entre os sexos nem sempre era rigorosa; às vezes, os homens trabalhavam na cabana e as mulheres podiam cultivar a horta ou mesmo participar da caça. (DAVIS, 2016, p. 30)

A importância desta passagem de *Mulheres, raça e classe* é aguçar a nossa percepção para compreender algumas questões fundamentais. No limite da vida familiar, a equivalência negativa, em que homens e mulheres eram escravizados e oprimidos, é transformada em qualidade positiva, dando uma característica igualitária para as relações sociais no contexto da cabana (DAVIS, 2016). Nos limites da vida *privada*, as negras e os negros tiveram um modo de socialização do trabalho impressionante. Toda a tarefa que era cumprida em função de suas próprias existências e não para o acúmulo do senhor de engenho, eram feitas em termo de relativa igualdade, o que, desde o princípio, fez com que a questão doméstica, por exemplo, não fosse um grande entrave para as mulheres negras. Se livrar da escravidão e da violência sistêmica infligida contra elas e seus companheiros sempre foi o mais fundamental. As mulheres negras ainda hoje herdam resquícios deste processo.

Com esses pensamentos, as feministas norte-americanas negras, como Angela Davis e tantas outras, inauguram a *2ª onda feminista*. A *3ª onda* é marcada pela reformulação do pensamento social a partir da categoria de *identidade*, é a onda que mais desestabiliza a categoria de feminilidade. Stuart Hall, já citado nesta

pesquisa, analisa que a terceira onda feminista, junto às diásporas³¹ e a globalização, formam a tríade dos três eventos que *descentram* e *deslocam* as *identidades* na pós-modernidade.

Um feminismo que tem as características que transitam entre a 2º e a 3º onda é a abordagem desta pesquisa, construído a partir do rompimento com a ideia universal da categoria mulher e que se ressignifica pela existência de diversas mulheres, diversas raças, diversas sexualidades e gêneros. É um feminismo que acaba por estruturar as bases iniciais do que chamamos de olhar *interseccional*, que será tratado na próxima subseção deste capítulo. Antes, é necessário entender como as meninas secundaristas entendem, vivenciam e experimentaram o feminismo nas ocupações.

Como apresentamos na subseção acima, a maioria das meninas vai entender e debater gênero e feminismo com comprometimento somente nas ocupações. Quando pedimos a Ana que definisse o que ela entendia como feminismo, ela descreve:

Ele é muito criticado por não ser entendido. Ele é muito criticado na sociedade onde mulheres morrem por pouca coisa, por qualquer coisa, por ter saído de casa sem o marido deixar, morrem mulheres de todas as formas idiotas. Então o feminismo existe para combater aquele tipo de coisa que eu disse pra você mais no começo, aquela situação com aquele professor em sala de aula. O feminismo vem pra quebrar a ideia de que a mulher precisa ser submissa. A mulher pode ser independente e consegue estar na linha de frente em muitas coisas, melhor do que muitos que estão aí na frente. Então o feminismo é essencial e sem ele mais mulheres vão continuar sendo massacradas, desde a sala de aula até aquelas que morrem só por serem mulheres. (ANA, 2018)

A princípio, trata-se de uma definição mais generalista, focada no âmbito das relações. Já quando Ana descreve o impacto que vivenciar o feminismo nas ocupações teve para que se sentisse mais forte como mulher, observamos que a natureza da definição acima não muda, mas com a experiência, o relato ganha mais potência:

Como eu disse eu acho que não tem como não se sentir (mais forte como mulher depois das ocupações). Me deu coragem para debater várias coisas que eu tinha coragem, em casa, na família, nos relacionamentos, na universidade, na escola e em qualquer lugar. Depois da ocupação eu sei que em qualquer lugar que eu vá eu sou capaz de debater sobre tal assunto

³¹ De modo rápido e generalista, a diáspora vai ser definida por Hall (2015) como um processo de espalhamento dos povos entre as regiões do mundo. Eles carregam seus processos e construções de identidade para outros territórios e *desestabilizam* identidades que antes pareciam sólidas.

e quando eu falei sobre o feminismo ser essencial, é por isso, quando a gente tem medo simplesmente por ser mulher, o feminismo vem e te mostra que não, você pode falar sobre suas ideias sem medo, sem medo nenhum. E aí eu acho que como mulher foi tudo fortalecido. Principalmente a coragem e a esperança, mesmo com o cenário político. (risos). Se eu tivesse medo até hoje, eu estaria perdida. (ANA, 2018)

Essa experiência foi tão intensamente vivida porque, em média, foram 50 dias de imersão de cada uma delas em um contexto que, segundo Ana Júlia Ribeiro “gritava por isso, gritava por essa questão de igualdade”. Feminismo e gênero nunca haviam sido tão vividos, falados e escutados dentro das escolas.

Outro fator que torna essa experiência feminista tão poderosa, talvez, seja o fato de que a importância de debater sobre as questões das mulheres também foi compartilhada pelos meninos. O trabalho doméstico, que se constrói como um problema de gênero desde a 1ª onda feminista, por exemplo, não foi uma grande questão dentro das ocupações. Com a certeza de que esse fator era importante para a participação com igualdade na formação política das ocupações, a divisão de tarefas parecia ser feita sem grandes alardes, debates ou questões. Quando perguntada sobre isso, Ana Júlia Ribeiro relata que as tarefas eram divididas porque dessa forma “a gente distribui funções. E se a gente distribui funções, todos participam, todos fazem algo e ninguém fica sobrecarregado” (COSTA; GROppo, 2018, p. 32).

Os meninos sabiam da importância deste trabalho coletivo e, ao se referenciar nas mulheres como lideranças, acabavam percebendo, mesmo que de forma sutil, a importância que elas tinham nos espaços políticos. Desta forma, era natural que *facilitassem* a participação destas meninas em todos os processos. É o que descreve Ana, ao ser perguntada como eram os debates sobre gênero e o que deles as e os *ocupas* encaminhavam:

Nós nos dividimos em equipes, segurança, limpeza... e foi ali que vimos a necessidade (de falar sobre os problemas da relação de gênero) porque os nossos cozinheiros eram homens, as pessoas que limpavam também, e nossa linha de frente eram mulheres. Então foi ali que a gente viu a necessidade de discutir isso. Foi ali que pensamos – por que não falar disso? (gênero/feminismo). (ANA, 2018)

Outro relato de Ana nos mostra como os meninos absorveram muito bem este debate e como isso foi importante para estruturar todos os eixos das ocupações, desde as relações sociais, até o aspecto formativo, sem impor o papel de gênero normativo:

Todo mundo confiou em mim e eu até hoje tento descobrir o porquê disso, nenhum menino da minha turma pensou que sabia mais do que eu. Eu busco resposta para isso até hoje, mas penso que foi uma coisa que doeu mesmo, doeu ali em cada um ver sempre aquilo que a gente não gosta, sempre o homem na frente da mulher, dentro da ocupação a gente sabia que aquilo não era legal. Os meninos inclusive eram bem críticos a isso. No fundo, eu acho que tudo aconteceu da forma que aconteceu porque cada um fez o que gostava ali, sem nada estabelecido, eu gostava de falar então eu fiquei na linha de frente, eu poderia estar na linha e os meninos cozinhando porque era isso que eles gostavam. O companheiro 1 gostava de ficar na segurança ou então de limpar o lugar onde todo mundo comeu, ou onde a gente fazia as oficinas... ele sempre gostava de fazer isso, então ele ia lá e fazia. Não tinha uma coisa de “ah você é homem, você não vai fazer isso não, você vai ficar na linha de frente” mas ele não gostava disso. Então, pra que ele ia fazer o que ele não gosta? Então, quando a gente foi separar as equipes para trabalhar foi com o princípio de cada um fazer o que gosta e se as pessoas não encaixavam em nenhuma daquelas equipes, sempre tinham outras coisas pra fazer, a partir do que cada um gostava de fazer, ou pelo que sabia ensinar. Tinha um menino lá que gostava de desenhar, então a gente disse, vamos desenhar... ele ensinou muita gente. (ANA, 2018)

Um relato parecido com o de Ana é o de Clara. Ela conta que, durante o processo, o medo e o receio de ter que lidar com as relações de gênero e com uma socialização tão diferente, como é a dos meninos, foram substituídos por segurança, companheirismo e confiança política:

Olha, pra ser bem sincera, quando eu entrei eu fiquei com muito medo. Porque eles eram muito machistas. Aliás, no começo tinha muito mais homens que mulheres. Para dormir sempre tinham mais homens do que mulheres, para dormir lá eu acho que fomos só eu e Fernanda no começo... E a Maíra às vezes,. Quando eu entrei, eu estava com muito medo, eu pensava assim “eles não vão escutar a gente”, “vai virar bagunça”... Mas quando eu e a (companheira de ocupação) falávamos, porque a gente fala “gente, amanhã tem palestra, a gente precisa que vocês participem delas, porque se virar bagunça, nós vamos perder a credibilidade” e aí eles escutavam e iam. Outra hora, “gente, é hora da limpeza” e eles pegavam a vassoura e iam. Depois, eles já só pegavam e iam e eu só pensava “que coisa bonita, não é?”. Comida... Os gêmeos que faziam, e eles eram homens. E isso foi muito impactante. Então, eu cheguei e ter medo no começo, e depois não. Todas as vezes, isso que eu queria falar... Por exemplo, quando a gente conversou com o diretor para não considerar dia letivo, nós sentamos e perguntamos o que eles achavam, eu tinha me esquecido de te dizer isso, porque isso mostra que foi muito democrático. Não éramos só eu e (companheira de ocupação), sabe? Então, eram mais a questões organizativas que eram com a gente. Mas eu não me lembro de ninguém virar pra gente e dizer “eu não vou fazer porque você é mulher e tá mandando”, não, isso não aconteceu. Então ,eu achei que aquilo não fosse mudar e mudou muito. Eles respeitavam muito a mais gente do que se fosse outro homem, se fosse outro homem poderia ter “uma briga de território”. Por exemplo, teve um dia que eles queriam beber e a gente disse “aqui dentro não, se não dá B.O. pra todo mundo”, então eles obedeciam, obedeciam não, se conscientizavam. (CLARA, 2018)

De forma geral, a narrativa das meninas é bem parecida, mesmo quando elas relatam alguns problemas, elas relatam que eles foram de, alguma forma,

contornados. O relato de Marina, neste sentido, é importante para nós. Percebe-se que, além da preocupação em se proteger e se preservar como mulher, por meio do feminismo, ela discute e aponta a necessidade de que o diálogo com os meninos seja feito com didatismo e firmeza, mas que isso as faça sempre ter como horizonte de que eles não são os seus antagônicos e que, naquele momento, eles não eram seus inimigos políticos, como segue:

No geral foi boa, porém eu passei por duas situações bem chatas. Uma dessas situações partiu de um menino que nos apoiava, mas em um momento ele tentou me beijar dentro de uma sala em que nós estávamos, sendo que eu nunca dei abertura pra ele. Nos conhecíamos havia algum tempo, e ele tinha noção de que eu não queria nada além de amizade, mesmo assim me pegou de surpresa e insistiu nisso. Eu acabei expulsando ele, o que hoje em dia eu vejo que foi muito errado. É uma parada que eu me arrependo muito, porque eu fiquei tão brava, que nem pensei em querer dialogar, eu simplesmente abri a porta e empurrei-o da sala em que estávamos. Hoje em dia olho pra trás e penso "cara, eu fiz muito errado", me arrependo demais. Mas no geral foi muito boa minha relação com os meninos, bem positiva. (MARINA, 2018)

Os relatos das meninas dão a dimensão do que foi a prática discursiva e efetiva do feminismo nas ocupações. Como no princípio do feminismo classista, de origem nos debates marxistas sobre classe e capitalismo, em que as mulheres só serão verdadeiramente livres das opressões se o conjunto de toda sua classe for, incluindo os homens, parece residir a prática das *ocupas*, que tinha uma dimensão, já analisada neste trabalho, política e classista. Nesta prática era necessário e tático que os meninos se apropriassem e também soubessem a importância do debate feminista. O feminismo, no contexto das ocupações, assim como a auto-organização e a horizontalidade, era um critério para a construção de um movimento democrático.

A prática política, calcada no feminismo apresentado de uma forma bastante didática por estas meninas, reatualiza um debate necessário entre capitalismo, patriarcado e direitos. A síntese desta relação precisa ser sempre a quebra do poder que alguns têm sobre outros, homens sobre as mulheres, por exemplo, para que novas práticas políticas e inter-relacionais sejam agentes de emancipação, tanto das mulheres quanto dos homens. No contexto das ocupações, isso tem reflexo na luta travada contra políticas que ameaçam direitos e acessos de toda a classe trabalhadora, incluindo os mais básicos, como estudar e ter acesso à saúde de qualidade. Nesse sentido, nas palavras de Andrea D'Átri em *Pão e Rosas* precisamos "do ressurgimento de um feminismo que não se auto satisfaça no refúgio

intimista da libertação individual e se coloque um horizonte de crítica radical anticapitalista” (2017, p.25), em que o movimento feminista seja uma das ferramentas de emancipação das mulheres, mas também de combate a todas as outras opressões.

O capitalismo e o patriarcado se combinam, como em um casamento bem-sucedido. Desta forma, nenhuma luta por direitos ou por uma sociedade com mais equidade e igualdade avança sem o debate necessário do feminismo. Os corpos que o sistema de trabalho só considera como mão de obra, assim tornados pelo uso de instituições de controle e docilização, são corpos que são mães, estudantes e trabalhadoras, são corpos com sexualidade e identidade e que precisam se localizar no mundo por meio de luta, conquistas e sonhos, desde os mais pessoais e individuais até os que são coletivos e localizados em um amplo debate político.

Em uma das mais importantes lições que as secundaristas nos deram, é importante destacar a que nos ensina que:

Na verdade eu não queria que o feminismo precisasse existir, não queria que fosse uma luz pra que as mulheres pudessem enxergar o quão importante são para o mundo, porém o patriarcado destrói isso em nós desde que somos pequenas... Então, já que ele existe, o que acho é que o movimento feminista é Liberdade. Foi um resgate pra mim e acredito que seja pra muitas de nós. Apesar de ainda haver algumas lacunas dentro do movimento, ele tem progredido bastante, é algo crucial dentro de uma sociedade como a nossa. (MARINA, 2018)

O feminismo, assim como as ocupações, não é um fim. Ele é um meio, uma ferramenta que precisa ser combinada a outros instrumentos, como o debate de classes e o debate racial, para que consiga cumprir com o objetivo da emancipação.

4.3 A IMPORTÂNCIA DA INTERSECCIONALIDADE

As organizações de esquerda têm argumentado dentro de uma visão marxista e ortodoxa que a classe é a coisa mais importante. Claro que classe é importante. É preciso compreender que classe informa a raça. Mas raça, também, informa a classe. E gênero informa a classe. Raça é a maneira como a classe é vivida. Da mesma forma que gênero é maneira como a raça é vivida. A gente precisa refletir bastante para perceber as intersecções entre raça, classe e gênero, de forma a perceber que entre essas categorias existem relações que são mútuas e outras que são cruzadas. Ninguém pode assumir a primazia de uma categoria sobre as outras. (DAVIS, 2016, p. 12)

Começar anunciando Angela Davis por este trecho de uma conferência feita no Brasil é importante e significativo. Primeiro, porque ele nos apresenta a natureza

sobre a qual disserta essa seção, e segundo, porque ele nos apresenta o pensamento revolucionário dessa escritora, a qual não se pode citar sem uma breve apresentação.

Angela Davis é filósofa, professora emérita do departamento de estudos feministas da Universidade da Califórnia e símbolo da luta pelos direitos civis de negros e negras nos EUA. Sua análise do processo de escravidão norte-americano, da política de encarceramento e suas revisitações a teoria feminista marxista a fizeram uma das maiores pensadoras interseccionais deste século. Nos anos 1970 e 80, ápice das suas reflexões sobre feminismo, marxismo e racismo, foi inspiração para o grupo Panteras Negras e integrou o Partido Comunista dos Estados Unidos. Seu nome ficou mundialmente conhecido pela campanha “Libertem Angela Davis” (*Free Angela Davis*) quando foi presa e perseguida pelo governo de seu país. Além de uma grande trajetória política que também passa por uma candidatura a vice-presidente da República em 1980 e 1984, Angela tem uma vida marcada por um pensamento que visa romper com as desigualdades sociais, baseado na releitura e reinterpretção da história que só nos é contada pelos colonizadores. (DAVIS, 2016)

A breve apresentação de Angela Davis já nos aponta e nos dá a dimensão da importância do conceito a ser trabalhado. Davis é hoje uma das mais importantes teóricas da interseccionalidade, ela faz uma análise profunda e refinada sobre como as opressões se combinam e entrecruzam, num intenso debate com o marxismo ortodoxo que coloca a primazia da classe sobre outras categorias.

A interseccionalidade precisa ser uma nova forma de olhar para a sociedade e suas estruturas. O feminismo negro, dentro do debate de gênero, é o segmento que mais disserta sobre a importância da perspectiva interseccional. A socióloga e feminista negra Patrícia Hill Collins (2016) analisa que o feminismo negro não se coloca como uma adição ou complemento ao feminismo branco universalista e difundido desde a 1ª onda, ele é mais do que isso, ele é central.

O feminismo negro é o centro porque, ao dispensar um olhar universalizador de mulher, também dispensa outras universalizações. Ele parte de uma perspectiva de se pensar nas opressões estruturais não só a partir do olhar das mulheres negras, mas, também partindo da ampliação do sentido de humanidade. Isso porque as feministas negras pensam nas opressões estruturais pelo viés, óbvio, da vivência e da resistência de mulheres negras subjugadas e desumanizadas nas sociedades

coloniais e escravocratas (DAVIS, 2016), sociedades nas quais sofreram e lutaram em relativa igualdade com seus companheiros por liberdade.

O seguinte trecho de *Mulheres, raça e classe* nos parece legitimar essa premissa do feminismo negro:

Se as mulheres negras sustentavam o terrível fardo da igualdade em meio à opressão, se gozavam de igualdade com seus companheiros no ambiente doméstico, por outro lado elas também afirmavam sua igualdade de modo combativo, desafiando a desumana instituição da escravidão. Resistiam ao assédio sexual dos homens brancos, defendiam sua família e participavam de paralisações e rebeliões. [...] Dos numerosos registros sobre a repressão violenta que os feitores infligiam às mulheres, deve-se inferir que aquela que aceitava passivamente sua sina de escrava era a exceção e não a regra. (DAVIS, 2016, p. 31)

De todas as formas de exploração, a escravidão, sem dúvida nenhuma, é a mais desumanizadora. Ela é o ápice do exercício de poder e opressão sobre corpos. Quando pensamos neste contexto e nas formas de resistência a ele, perpassamos pelas questões de gênero, raça e classe, uma combinação de fatores que tornam as mulheres negras a base produtiva desta cadeia. Por isso, a tão famosa frase de Angela Davis: “*Quando uma mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela*” (2017).

Anos após a abolição da escravidão em todo mundo, o fim da política de apartheid e segregação racial na África do Sul e EUA, essa herança escravocrata faz das mulheres negras a base desta estrutura colonial. Por esse motivo, a necessidade de um olhar tão macroestrutural por parte das pensadoras feministas negras.

Não podemos deixar de dizer aqui que, apesar de estar se construindo como um conceito que muitos chamam de pós-moderno, *ainterseccionalidade*, que nasceu para orientar grupos de mulheres negras para a “compreensão da construção variável da identidade de seu sujeito” (PEREREIRA, 2016, p. 360), antes mesmo da teoria *queer*, veio a ser usado, primeiramente, pela ativista negra Kimberlé Crenshaw, em 1989. No texto *Gênero, classe e raça*, Helena Hirata apresenta uma ótima síntese do que Crenshaw entende por essas unidades indissociáveis:

Com a categoria da interseccionalidade, Crenshaw (1994) focaliza sobretudo as intersecções da raça e do gênero, abordando parcial ou periféricamente classe ou sexualidade, que “podem contribuir para estruturar suas experiências (as das mulheres de cor)” (*Idem*, p. 54). A interseccionalidade é uma proposta para “levar em conta as múltiplas fontes da identidade”, embora não tenha a pretensão de “propor uma nova teoria globalizante da identidade” (*Idem, ibidem*). Crenshaw propõe a subdivisão em duas categorias: a “interseccionalidade estrutural” (a posição das mulheres de cor na intersecção da raça e do gênero e as consequências

sobre a experiência da violência conjugal e do estupro, e as formas de resposta a tais violências) e a “interseccionalidade política” (as políticas feministas e as políticas antirracistas que têm como consequência a marginalização da questão da violência em relação às mulheres de cor) (cf. *Idem, ibidem*). (HIRATA, p. 26)

Apesar da necessidade de lembrar Crenshaw, a escolha por Davis se deve ao fato de que, em suas reflexões mais atuais, ela se tornou a feminista negra que mais analisa os problemas sociais por meio desta categoria, a interseccionalidade. Nas suas pesquisas atuais sobre crise carcerária, encontramos o conceito, em suas reflexões sobre as condições de vidas das mulheres também.

O olhar interseccional de Davis para o feminismo está resumido nesta passagem de *Mulheres, Cultura e Política*:

Nosso movimento de mulheres é um movimento de mulheres no sentido de que é conduzido e dirigido por mulheres pelo bem de mulheres e homens, pelo benefício de *toda* a humanidade, que é maior do que qualquer uma de suas ramificações ou divisões. Nós queremos, nós pedimos o interesse ativo de nossos companheiros e, além disso, não estabelecemos limites de cor; nós somos mulheres, mulheres estadunidenses, tão intensamente atraídas por tudo o que nos diz respeito quanto todas as outras mulheres estadunidenses; não queremos alienar nem afastar, estamos apenas assumindo a linha de frente, dispostas a nos unir a quaisquer outras pessoas no mesmo trabalho e cordialmente convidando e dando as boas-vindas a todas que se unirem a nós. (DAVIS, 2017, p. 16).

No contexto deste discurso que pode ser encontrado em *Mulher, cultura e política*, Angela Davis destaca a importância da historiadora Gerda Lerner, ao tratar a história e as mudanças do movimento feminista nos parâmetros das pensadoras negras no debate sobre uma prática interseccional. Neste encontro, as feministas negras debatiam sobre como, ao contrário de suas irmãs brancas, tinham que combater o incessantemente o racismo, que, vez ou outra, maculava as políticas organizacionais pretendidas pelas feministas brancas. Um exemplo seria a luta pelo sufrágio universal, em que as mulheres brancas votariam e participariam da vida política, mas os homens e mulheres negros não, por não serem equivalentes em matéria de raça e classe econômica. No contexto do início da luta pelo sufrágio feminino, a escravidão era ainda uma instituição nos Estados Unidos e na Inglaterra. Na ocasião do encontro, estas mulheres definiram como função primordial de suas organizações a luta contra os danos causados pelo racismo e a defesa de mulheres e homens negros como princípio de emancipação de todas as pessoas (Davis, 2017).

Quando analisamos as entrevistas das *ocupas*, percebemos que esta forma, descrita acima, de praticar um feminismo interseccional esteve presente nas

ocupações. Também esteve presente quando os debates levavam os estudantes às reflexões em uma dinâmica incapaz de dissociar gênero, raça e classe. Mesmo na linha de frente das ocupações, as meninas carregaram consigo seus companheiros de luta. É o que o relata Clara, quando questionada sobre o fato de que as meninas conformavam a linha de frente das ocupações, não deixou de registrar que

Sim! Sem dúvidas (foram linha de frente). Embora a gente tenha trazido muitos meninos para o nosso lado, sabe? Eu notei, realmente, que pessoas negras ficavam mais do nosso lado, outros meninos também, mas os meninos negros sempre estavam mais do nosso lado. Assim, tem pessoas assim que eu considerava extremamente machistas, e hoje eu vejo que eles mudaram. Eu vou citar nomes, mas depois eu acho que você pode tirar... O (companheiro 1), por exemplo e também o (companheiro 2)... Eles são pessoas assim... Claro que eu não cheguei a falar com eles, mas lembro que admirei muito essa questão de mudança. Sabe? De apoio. Mas sim, as mulheres sempre... Tanto que na linha de frente estávamos sempre eu e a (companheira de ocupação). Eles sempre faziam tudo, mas eles faziam o que nós passávamos. Por exemplo: “gente, nós vamos fazer isso...”, “ok?”, “ok! (CLARA, 2018)

O relato de Clara é importante porque confirma o que viemos tentando mostrar com Davis. Quando ela diz que os meninos negros as compreendem com mais facilidade, na condição de oprimidas pelo patriarcado, compreendem porque as naturezas da opressão racial e de gênero confluem em um só contorno de violência sistêmica. Os meninos negros sofrem na pele, as meninas sofrem por serem mulheres, e os dois sofrem porque suas identidades dão contornos mais violentos para a opressão do sistema. Essas duas lutas, portanto, conformaram a potência das relações interpessoais no contexto político.

A outra forma que fez com que o olhar interseccional estivesse sempre presente nas ocupações foi a formação dos espaços de debates. Eles eram sempre *transversalizados* por gênero e raça e isso se deve ao fato de que, dentro das ocupações, somavam-se em uma experiência comum várias identidades.

Na ocupação havia uma pluralidade impressionante de negros que colocavam em pauta e falavam sobre sua religião, como se sentem diante de pessoas que falavam negativamente sobre as cotas, como se sentem sendo julgados pela aparência. E que, por ter uma pele retinta, automaticamente te colocar no lugar de criminoso. (GABI, 2019)

Essa capacidade que a interseccionalidade tem de fazer com que o olhar estrutural seja capaz de trazer empatia para com a vivência do outro é apontado também em um trecho das memórias de Ana:

Nós levamos um debate sobre racismo, documentário, debates... comprovamos através deste debate, através dessas oficinas que sim, o homem branco acha que é superior ao homem negro na nossa sociedade. Isso não acabou na escravidão. Parece que isso só ganhou mais impulso e,

pior ainda, de forma mascarada, ele não está visível hoje em dia. Ele está escondido porque muitas pessoas tapam os olhos pra não ver, e eu questioneei - Elas não tapam os olhos, elas veem e fingem que não viram porque não tem como você tapar os olhos pra isso. - Eu sou de uma família de pessoas negras, eu posso te dar n exemplos de coisas absurdas que aconteceram com meu pai. Ele foi enfermeiro... estou falando isso porque toda a pessoa que tinha algum exemplo para dar, nós pedíamos para contar para poder relacionar com o filme, eu me esqueci do nome dos filmes... mas cada um tinha um exemplo e então eu contei sobre meu pai. Ele era enfermeiro quando mais novo e tinha um moço que chegou muito ferido no hospital e meu pai estava de plantão, e o médico passou todos os cuidados para meu pai cuidar desse homem, mas ele disse pro meu pai que preferia morrer do que ter um negro encostando as mãos nele, meu pai virou as costas e chamou outro enfermeiro. Ele ficou "encabulado" o resto da noite... ele estava de plantão, porque aquele homem não queria que ele o atendesse? Só porque meu pai era negro? Ele tinha estudado o mesmo tanto que o outro enfermeiro que estava lá, meu pai ficou magoado, ficou sentido, e pois ele disse - Não, mas porque eu vou ficar assim? Eu sei o mesmo tanto que o outro, estudei da mesma forma que ele e o errado não sou eu. Não sou eu que preciso de um enfermeiro. Independente da cor, ele deveria ter confiado em mim, se eu estou aquié porque estudei pra isso. Eu sou capaz de cuidar dele e de qualquer outra pessoa. - Eu ainda dei esse exemplo porque ele muito marcante pra mim. Na escola eu sofri muito preconceito por causa do meu cabelo, por isso eu alisei meu cabelo e já era, foi muito bullying mesmo. Eu não queria ir para aula, diziam que meu cabelo era miojo queimado, que dava pra rodar bombril na rua, e por ser criança você acha que tem alguma coisa errada com você. Você entra num mundo que não é seu. Foi a pior fase da minha vida, e quando eu contava para o professor ele simplesmente dizia que era assim mesmo, que criança falava isso. Isso era mais frustrante ainda porque ele não sabia do que você estava passando. Então teve o exemplo do companheiro 1, que eu acho que é o resumo do que as pessoas negras passam na sociedade de hoje, ele foi a pessoa que mais nos marcou porque, apesar de ter muitos outros negros, ele chegou ao extremo de se fechar, não se conhecer e se calar diante da crueldade. E ele ainda achava que a culpa era dele, então o companheiro 1 tá ali pra mostrar que o racismo existe e que ele não tem barreiras, e por isso ele precisa ser muito debatido, muito discutido por todos os tipos de pessoas e em todos os lugares porque em todos os lugares que vamos a gente encontra racismo. O companheiro 1 não tinha sossego por onde ele ia, então isso prova que o racismo está em todos os lugares e não só na escola, em todos os lugares precisamos falar sobre isso. A gente debateu e ali a gente viu que o racismo é tratado como uma coisa abstrata, mas ele tá dentro e machuca toda pessoa que sofre com ele, então como pode ser abstrato? Não é abstrato, ele está na nossa sociedade e tem que ser pautado. A gente estava na escola, e isso me fez pensar, por que não mudar a prática, por que não mudar o ensino? Por que não falar sobre isso? Por que não falamos sobre África? Por que a gente não usa a sala de aula para questionar porque essas pessoas continuam sendo oprimidas? Então, nessas oficinas a gente sempre buscou debater isso. Teve professora falando sobre história da África e não tinha nada a ver com o que tínhamos aprendido sobre África. As pessoas se moldavam muito dentro da ocupação. (2018)

Todos estes relatos apontam que estabelecer uma compreensão interseccional do mundo e das relações é potente porque tem como critério o exercício do olhar coletivo. Quando Ana descreve a trajetória de seu pai, ou mesmo a de seu companheiro, para ela a opressão que estes dois homens sofrem pela cor

de suas peles não parecer significar menos ou doer menos do que a opressão que ela sofre por ser mulher. A indignação com que relata estas duas vivências parece movê-la ao lugar de uma luta combinada, em apoio, pela emancipação daqueles que, assim como ela, não acessam os privilégios deste sistema.

O olhar interseccional, a reflexão sobre as opressões de forma combinada, é potente. Saber como o antagonico se estrutura, como funciona a estrutura social que solapa alguns em detrimento da boa vida de outros, é um importante processo para virar a correlação de forças sociais e empoderar, coletivamente, grupos oprimidos.

4.4 CAMINHOS PARA UMA CONCLUSÃO: FEMINISMO, POLÍTICA E EMPODERAMENTO

Inicialmente, empoderamento não seria uma categoria importante para esta pesquisa. Erroneamente usado pela militância liberal, o conceito é comumente entendido como um processo de emancipação individual. Ele está muito relacionado, nesta forma de uso, à performatividade corporal ou ao ato de assumir uma identidade. A alusão de que empoderar-se é uma forma de ganhar poder para *ser algo* precisa elencar ferramentas em prol de um empoderamento coletivo.

As *ocupas* falam muito e narram muito sobre os seus processos de empoderamento, no entanto, a dimensão da coletividade e também do uso político de uma atuação empoderada nos levou a reconsiderar o uso do termo. Para usar esta categoria, nesta pesquisa, precisamos antes explicar que

quando assumimos que estamos dando poder, em verdade, estamos falando na condição articulada de indivíduos e grupos por diversos estágios de autoafirmação, autovalorização, autoreconhecimento e autoconhecimento de si mesmo e de suas mais variadas habilidades humanas, de sua história, principalmente, um entendimento sobre a sua condição social e política e, por sua vez, um estado psicológico perceptivo do que se passa ao seu redor. Seria estimular, em algum nível, a autoaceitação, de suas características culturais e estéticas herdadas pela ancestralidade que lhe é inerente para que possa, devidamente munido de informações e novas percepções críticas sobre si mesmo e sobre o mundo que o cerca, e, ainda, de suas habilidades e características próprias, criar ou descobrir em si mesmo ferramentas ou poderes de atuação no meio em que vive e em prol da coletividade. (BERTH, 2018, p. 14)

Dentro desta definição e somado ao que relata Ana sobre o seu companheiro negro de ocupação e sua disposição em conhecer e enfrentar as questões sobre sua identidade e se empoderar diante de um que oprimia, decidimos então considerar seu uso. É necessário pontuar que este processo de afirmação que as

levou ao protagonismo e ocupação de espaços políticos durante as mobilizações, foi conduzido também pela forma de organização e estruturação das ocupações. Quando solicitadas a descrever a relação entre feminismo e ocupação, protagonismo e empoderamento aparecem em quase todas as narrativas e têm em comum o fato de que a ocupação, e suas atuações nas ocupações, conformam o principal elemento de fortalecimento. Muitas delas relatam que as ocupações foram fundamentais para romper com velhas estruturas:

Sim, muito (a ocupação a fortaleceu)! Como eu tinha te falado, a minha família era muito rígida e tudo o mais, eu sabia o que era ser uma mulher de luta, mas parecia que na minha própria casa não tinha jeito, eu não agia, sabe? Claro que depois eu mudei muita coisa. Hoje eu sei falar com meu pai, sei dizer quando não concordo com ele, não sei se ele me entende, mas hoje eu sei que ele me respeita porque ele viu que onde eu quero ir eu vou e o que eu quero fazer eu faço. Ele sabe que eu não me privo por ser mulher ou pobre, se eu quero eu faço. Eu estabeleço uma meta e ele sabe que eu vou chegar naquela meta. [...] Na minha vida, enquanto pessoa, fui muito religiosa, eu era evangélica. Hoje eu não sou mais, não sigo nenhuma religião. Eu sigo Cristo, ainda sou crente no sentido de crer, mas não sigo mais nada, ainda mais depois da ocupação. Porque eu comecei a ver que o pessoal da igreja mesmo jogou pedra em mim, e foi como eu disse, esse conflito me gerou mudanças, eu comecei a pensar mais criticamente ainda, quando eu reparava em algumas pessoas que falavam muito sobre a vida das outras pessoas e dentro dela não tinha nada, a não ser um vazio. (CLARA, 2018)

Para Clara, ter participado politicamente de um processo democrático em que sua fala foi ouvida e sua presença solicitada lhe deu a certeza de que outras rupturas poderiam ser feitas em outras dimensões da sua vida. Joice Berth define estes processos como empoderamento, como descrito por Clara,

embora possam receber estímulos externos diversos da academia, das artes, da política, da psicologia, das vivências cotidianas e etc., é uma movimentação interna de tomada de consciência ou de diversas potencialidades que definirão estratégias de enfrentamento das práticas dos sistemas de reprodução machista e racista. (BERTH, 2017)

A continuidade deste processo está condicionada, a partir disso, a criar essas ferramentas de enfrentamento. E elas só podem ser criadas coletivamente. Só de forma coletiva a correlação de forças pode ser modificada ou invertida. Berth (2018) salienta que este processo inicial precisa fornecer as estratégias para uma emancipação em que não se crie uma nova relação de dependência com um novo sistema de poder, em que a pessoa que já transitou pelo processo de empoderamento consegue, politicamente, se sobrepôr a outras. As práticas internalizadas no processo do machismo e do racismo não devem mais se fazer presentes em uma prática coletiva de empoderamento, por isso, a manutenção da

horizontalidade nas ocupações foi fundamental para que as *ocupas* internalizassem essa premissa e fossem capazes de serem tão solidárias umas com as outras e também com os meninos.

Resgatando Davis, é importante ressaltar que o conceito de empoderamento não é novo entre as feministas negras e norte-americanas. Construído coletivamente, ele dá luz a um novo caminho diante da luta contra o poder econômico e político.

Hoje, quando refletimos sobre os processos de empoderamento das mulheres afro-americanas, nossas estratégias mais eficazes continuam sendo aquelas guiadas pelo princípio adotado pelas mulheres negras do movimento associativo. Precisamos nos esforçar para “erguer-nos enquanto subimos”. Em outras palavras, devemos subir de modo a garantir que todas as nossas irmãs, independentemente da classe social, assim como nossos irmãos, subam conosco. Esse deve ser a dinâmica essencial da nossa busca por poder - um princípio que deve não apenas determinar nossas lutas enquanto mulheres afro-americanas, mas também governar todas as lutas autênticas das pessoas despossuídas. Na verdade, a batalha geral por igualdade pode ser profundamente intensificada pela adoção desse princípio. (DAVIS, 2017, p. 17)

As *ocupas* parecem entender este critério do empoderamento coletivo. Depois de passado todo o processo, duas de nossas entrevistadas, acompanhadas de outra companheira, criaram coletivamente um aplicativo chamado FemHelp. O aplicativo tem o objetivo de facilitar as denúncias e relatos de assédio moral e sexual, duas coisas contras as quais aprenderam a lutar de todas as formas durante as ocupações. Ele pode ser acessado, baixado e utilizado por qualquer mulher. A sua função consiste em informar as mulheres sobre os tipos de violência, definindo o que é violência, como denunciá-la através de canais de comunicação acessíveis para as usuárias e também oferece escuta através de uma função que se parece com uma grande rede de apoio online que é capaz de criar solidariedade entre várias mulheres que passam ou passaram por este processo. Elas dizem:

O momento que me marcou depois das ocupações foi criar o aplicativo [...] foi ter essa força de lutar por uma sociedade que impõe, sabe, um padrão. Eu acho que é isso, eu acho que um dos momentos que mais marcaram depois da ocupação foi a criação do aplicativo. (BIA, 2019)

Gabi completa:

Depois das ocupações eu e mais duas meninas continuamos com nossas pautas em dia e com isso avançamos para um projeto no final do ano e criamos uma plataforma para mulheres que sofrem violência doméstica. E estamos até hoje com o FemHelp. (GABI, 2019).

Gabi e Bia certamente sabem da importância política do que fizeram. O que Gabi e Bia ainda podem não ter dimensionado é a importância que essa ferramenta tem para a construção coletiva do empoderamento através da rede de apoio criada. Mulheres que denunciam e emancipam seus corpos e mentes de uma violência constante e sistêmica certamente são mulheres que, de alguma forma, transformam suas vivências em participação política, quando bem orientadas e ouvidas elas podem fazer do relato de suas experiências o principal critério da prática e luta contra o machismo, contribuindo para a criação de leis e compartilhando formas de autoproteção.

Para além da experiência concreta da ruptura de Clara com as instituições sociais, como família e religião, o empoderamento coletivo pelo qual as meninas passaram nas ocupações as fortalece para futuras caminhadas. O olhar parece ser sempre um horizonte de lutas e participação política e democrática, na linha de frente e como inspiração. Ocupar “mostrou algo que eu já sabia, mas que eu precisavabotar em prática com mais força: nós mulheres temos força e podemos opinar,não devemos nunca ter medo” (MARINA, 2018).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais desta pesquisa foram organizadas como forma de retomar alguns pontos principais apresentados e defendidos ao longo da dissertação. Tivemos como objetivo analisar como os processos formativos e políticos construídos e vivenciados durante as ocupações impactaram os sujeitos que participaram destas movimentações. Compreendemos que fazer o recorte sobre este impacto, tomando por base as relações interpessoais, nos daria elementos para mostrar a potencialidade desta luta construída pelas e pelos secundaristas nos anos de 2015 e 2016. Para tanto, tentamos compreender como as relações de gênero se consolidaram ao longo desta vivência e como elas, como consequência, foram essenciais para que as ocupações, além de significar um importante enfrentamento político, também se engajassem nesta construção de um novo ciclo feminista, que começou em 2013 e reacendeu como um pavio em chamas em 2015, que continuou durante as ocupações e também marcou a conjuntura política mais recente, colocando as mulheres no centro de todos os debates políticos.

Compreendemos que a ação das e dos secundaristas de ocupar e resistir nos espaços escolares não foi retomada de forma espontânea em 2016. Em 2015 secundaristas de vários Estados já tinham nos mostrado a potencialidade das *ocupas*. Estes jovens consideraram as dificuldades e projeções desastrosas que as novas políticas públicas trariam para o contexto da educação pública, sucateando, precarizando e abandonando as escolas. Inseridas em um contexto de luta contra os mais poderosos, as e os estudantes perceberam o quanto suas próprias organizações poderiam ser a resposta para o conjunto de medidas políticas antidemocráticas. Por isso, a inspiração emergiu de movimentos recentes, do Brasil e de outros dois países da América Latina – Chile e Argentina –, que foram construídos e mantidos pela juventude, arrancando vitórias importantes dos seus antagonistas políticos.

A *Revolta dos Pinguins em 2006 e 2011*, na Argentina e no Chile, e as Jornadas de Junho de 2013, deram os elementos para renovar a cartilha do movimento estudantil tradicional. Como herdeiras diretas das Jornadas de Junho, as ocupações mantiveram uma organização autônoma, auto-organizada e horizontal, rechaçando a dominação política e o centralismo democrático das instituições

estudantis tradicionais, aprofundando, ainda mais, uma crise de representação política.

Reinventando o espaço escolar e usando as ocupações como tática, as e os *secundas* nos mostraram que de um contexto escolar antidemocrático e hierarquizado pode emergir resistência. Transformaram sua realidade social e, ainda que a *instituição escola* não tenha aprendido a lição, os sujeitos juvenis das ocupações desestabilizaram grande parte do que parecia inflexível. As e os estudantes retomaram o debate sobre luta de classes, consciência de classe e experiência, quando utilizaram de suas próprias vivências enquanto filhas e filhos de trabalhadores e estudantes de escolas públicas, que precisam da qualidade dos serviços fornecidos pelo Estado. Edward Thompson nos auxiliou para a compreensão destes elementos, a partir de suas reflexões sobre como as classes populares direcionam suas experiências, objetivas e subjetivas, para travar suas lutas e seus processos próprios de formação.

Elementos usados no contexto de educação popular como debates, formações políticas, uso de seus próprios meios de divulgação e uso de recursos didáticos e pedagógicos acessíveis (documentários, músicas e outras expressões artísticas) foram suficientes para mostrar que a alternativa à educação tradicional (que dociliza os corpos e coloca as pessoas em um contexto de rivalidade e disputa) é mais acessível do que pensamos e gera solidariedade, pensamento crítico e consciência política.

Quando sujeitos mobilizam suas próprias experiências, o resultado é a contestação de estruturas inflexíveis e que não respondem mais às nossas necessidades. Uma destas estruturas questionadas foi a dos papéis de gênero. Por meio da prática feminista, que consideramos nesta pesquisa como classista e que carrega elementos de um feminismo interseccional, não só as meninas se construíram como protagonistas destes processos como também foram capazes de perceber que o diálogo, estimulado pelo princípio da democracia e horizontalidade, pode modificar as relações de gênero estabelecidas e fazer de seus companheiros homens, bons aliados na luta contra o sistema. Além de, é claro, as fazer perceber seus próprios lugares no mundo.

O processo mais importante de toda essa experiência com o feminismo está, certamente, no que Bell Hooks, outra intelectual e feminista negra, diz sobre expressarmos amor por meio da união do sentimento e da ação (2016). Essas

meninas vivenciaram todas as demonstrações de solidariedade e cuidado, o que podemos resgatar como o verdadeiro sentido de sororidade em que, ainda segundo Hooks, “o amor que liberta nasce de uma mulher” (2016).

Logo em 2018, dois anos depois das últimas ocupações, essa lição ainda parece prevalecer. Nas eleições presidenciais passadas, muitas destas secundaristas ainda colocariam em prática toda a sua experiência de luta para, mais uma vez, atuar em um contexto macro político. O levante de mulheres contra o candidato declaradamente machista e misógino, Jair Messias Bolsonaro, mostrou que a luta das mulheres se coloca como a principal movimentação deste período. O impacto político é tão grande que fez com que a pesquisadora Rosana Pinheiro-Machado dissesse, já neste ano, que é “impossível separar o bolsonarismo do antifeminismo”, afirmando que a ascensão do candidato se coloca como uma “reação à nova geração de meninas feministas, que é inédito no Brasil” (2019). Ainda nas palavras da pesquisadora, o “#EleNão foi um movimento incrível para mostrar a força das mulheres que rejeitam Bolsonaro. Seu impacto foi enorme e será maior, pois ainda teremos muitas manifestações lideradas por mulheres e este é um espaço importante para a politização desse grupo” (2019). A afirmação nos confirma o que as meninas relatam, elas perderam o medo de fazer e ser o que quiserem, hoje elas sabem que é necessário estar em todos os lugares e protagonizar as lutas políticas.

De modo geral, as ocupações não foram uma mobilização qualquer. Ainda que o espaço escolar não tenha assimilado toda a experiência estudantil, ele ainda é o lugar de onde, potencialmente, nasce a resistência. Das lições mais importantes a se aprender com as e os *secundas*, merece destaque a luta pela qualidade da educação pública. Mais do que dizer que a *escolanão funciona*, estes e estas estudantes nos mostraram como ela poderia funcionar. Mais do que dizer que a escola é *chata*, eles nos mostraram que a escola pode ser o espaço mais legal do mundo se ela for o espaço da afetividade. O desejo é que nunca se esqueça deste legado, desta juventude que, diante da radicalização de processos autoritários, nos permitiu acreditar em outras possibilidades.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

BERTH, J. **O que é empoderamento?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.

BRAGA, R. **A Rebelia do Precariado: trabalho e neoliberalismo no Sul global.** São Paulo: Boitempo, 2017.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política.** São Paulo: Editora UNB - Imprensa Oficial: 2004.

CAMPOS, A. M.; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, M. **Escolas de Luta.** São Paulo: Veneta: Baderna, 2016.

CATINI, C.R. **A escola como forma social: um estudo do modo de educar capitalista.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CATINI, C.; MELLO, G. Escolas de luta, educação política. **Educação e Sociologia**, 2016, vol.37, n.137, pp.1177-1202.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 2008.

COLLING, A. M; TEDESCHI, L., A. **Dicionário Crítico de Gênero.** Dourados, MS: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

COLLINS, P. H. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Sociedade e Estado.** V. 31, n.1, p. 99-127, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00099.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2019.

COVAS, F. S. N.A proibição das abordagens de gênero nas escolas. **Consultor Jurídico**, São Paulo, 10 dez. 2018. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2018-dez-10/mp-debate-proibicao-abordagens-genero-escolas>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

D'ATRI, A. **Pão e Rosas: Identidade de gênero e antagonismo de classe no capitalismo.** São Paulo: Edições Iskra, 2017.

DAVIS, A. As mulheres negras na construção de um nova utopia. **Gelédes, Intituito da Mulher Negra.** São Paulo, 12 set. 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/as-mulheres-negras-na-construcao-de-uma-nova-utopia-angela-davis/>. Acesso em: fev. 2019.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe.** São Paulo: 2º ed. Boitempo: 2016.

DAVIS, A. Quando uma mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela. **EL PAÍS.** Salvador, 28 jul. 2017. Disponível em:

https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/27/politica/1501114503_610956.html. Acesso em: mar. 2019.

DAVIS, A. **Mulheres, cultura e política**. São Paulo: 1º ed. Boitempo: 2017.

FACHIN, P. **A ocupação as escola é o filho mais legítimo de Junho de 2013**. Entrevista Especial com Pablo Ortellado. Instituto HumanitasUnisinos, 18 de maio de 2016. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/555196-a-ocupacao-de-escolas-e-o-filho-mais-legitimo-de-junho-de-2013-entrevista-com-pablo-ortellado>. Acesso em julho de 2018.

FACINA. **Que batida é essa?** 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/5280610/Que_batida_%C3%a9_essa. Acesso em: 10 jan. 2019.

FLEURI, R. M. **Rebeldia e democracia na escola**. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. Vol. 13, n.39, p.470-486, set./dec. 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: História da Violência nas Prisões**. 36 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

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

GOLDMAN, W. **Mulher, Estado e revolução: política familiar e vida social soviéticas, 1917-1936**. São Paulo: Boitempo: Iskra Edições, 2014.

GROPPO, L. A. **Introdução à Sociologia da Juventude**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

GROPPO, L. A.; TREVISAN, J.; BORGES, L. F.; BENETTI, A. M. **Ocupações no Sul de Minas: autogestão, formação política e diálogo intergeracional**. **ETD- Educação Temática Digital**: Campinas, SP v.19 n.1 p. 141-164 jan./mar. 2017.

GUÉRIN, D.; KLOPPER, M. **Anarchism: From Theory to Practice**. Paperback: 166 pages; Publisher: Monthly Review Press. January 1, 1970.

HIRATA, H. **Gênero, classe e raça; interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais**. **Gênero, classe e raça**, pp. 61-73. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 26, n. 1. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/84979/87743>. Acesso em: dez. 2018.

HOOKS, B. **O amor que liberta nasce de uma mulher**. **Geledés. Instituto da mulher negra**. 23 set. 2016. São Paulo. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-amor-que-liberta-nasce-de-uma-mulher/> Acesso em: mar. 2019.

JASPER, J. **Protesto**. Rio de Janeiro: 1º ed. Zahar: 2016.

MARTINS, S. A. **O fazer político dos jovens das classes populares: as ocupações**

estudantis paranaenses. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 43, p. 143-167, jan./abr.

MACEDO, E. As demandas conservadoras do Movimento escola sem partido e a Base Nacional curricular comum. **Educ. Soc., Campinas**, v. 38, nº. 139, p.507-524, abr.-jun. 2017.

MORENO, N.; PETIT, M. **Conceitos Políticos Básicos**. Caderno de Formação nº7 Convergência Socialista. São Paulo 2010.

PEREIRA, A. R. Viver nas fronteiras: feminismo interseccional e outros espaços de educação. **Concinnitas**. Ano 17, volume 01, número 28, setembro de 2016.

PEREIRA; SAMPAIO. A relação de classe e raça na formação da classe trabalhadora brasileira. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 133, p. 432-445, set./dez. 2018 <<http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n133/0101-6628-sssoc-133-0432.pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2019.

PINHEIRO-MACHADO, R., SCALCO, L. M. Da esperança ao ódio: Juventude, política e pobreza do lulismo ao bolsonarismo. **Cadernos IHU Ideias**. Ano XVI – Nº 278 – V. 16, ANO 2018.

PINHEIRO-MACHADO, R. “Vi mulheres brigando com homens que fazem de Bolsonaro sua arma de fogo”. **The Intercept, Brasil**, 20 agosto, 2018. Disponível em: <https://theintercept.com/2018/08/20/vedetes-homens-bolsonaro-bondes/>. Acesso em: 20 jan. 2019.

PIOLLI, E.; PEREIRA, L.; MESKO, S. R. A proposta de reorganização escolar do governo paulista e o movimento estudantil secundarista. **Crítica Educativa**, Sorocaba, vol. 2, n. 1, p. 21-35, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/71>. Acesso em julho de 2018.

SILVA, C.; BORGES, J.; SILVA, E.; BRITO, P. Desafios do feminismo no Brasil. **Perspectivas**. Nº 19. 2018.

SINGER, A. **Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador**. São Paulo, Cia. das Letras, 2012.

SINGER, A. Brasil, junho de 2013 – classes e ideologias cruzadas. **Revista Novos Estudos** – Uol, ed. 97, nov. 2013. Disponível em: <http://novosestudos.uol.com.br/v1/contents/view/1534>. Acesso em: julho de 2018.

THOMPSON, E. P. **La sociedad inglesa del siglo XVIII: ¿lucha de clases sin clases?** In: Tradición, revuelta y consciencia de clase: estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial. Barcelona: Editorial Crítica, 1984.

_____. **A formação da classe operária inglesa, v. I, A árvore da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Os românticos:** a Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

TILLY, C. Movimentos sociais como política. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 3. Brasília, janeiro-julho de 2010, pp. 133-160.

APÊNDICES

ROTEIRO DE ENTREVISTA

O principal objetivo desta entrevista é conhecer um pouco mais sobre a trajetória de meninas que participaram de forma ativa das ocupações secundaristas de 2016 na cidade de Alfenas/MG e seus processos de inserção política na luta estudantil que marcou o último período em nosso país. O seu conteúdo é valioso para o desenvolvimento da pesquisa “Lute como uma menina’: uma nova relação de gênero a partir da experiência das ocupações secundaristas”, realizada por mim para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas. A pesquisa pretende, além de cumprir o seu objetivo de ser requisito para a certificação, ser um material que consiga sistematizar uma pequena parte das memórias e experiências dos/as estudantes secundaristas e servir para a reflexão para futuros profissionais da educação sobre sua própria atuação nas escolas.

1) Fale um pouco sobre a sua trajetória escolar até aqui. Como foram as escolas pelas quais você passou, ensino, professores...

2) Como era a sua relação com a escola antes da ocupação?

3) Como foi o seu envolvimento com a ocupação? Esteve desde o início?

4) Você teve algum contato com a discussão de gênero antes da ocupação?

Se sim, onde?

5) Quais foram os principais mecanismos que vocês usaram para discutir as questões de gênero dentro da ocupação? Documentários, filmes, textos, músicas, rodas de conversa, etc...

6) As questões de negritude também eram discutidas na ocupação?

7) Você acha que as ocupações foram democráticas?

8) Você acha que as meninas tiveram um papel de protagonismo nas ocupações?

9) Como foi a sua relação com os seus colegas (homens) dentro da ocupação?

10) Você se sentiu como referência para os/as seus/suas colegas?

11) O que você acha do movimento feminista?

12) Alguma mulher foi inspiração para você em todo esse processo? Se sim, qual?

13) A sua visão sobre o movimento feminista teve alguma mudança depois das ocupações?

14) Como está sendo esse pós-ocupação? Teve algum momento que marcou mais depois desse processo todo?

15) Depois das ocupações, você se sente mais fortalecida como mulher?

16) Defina em uma palavra o que o movimento das ocupações representou para você.

TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada a participar, como voluntária, da pesquisa intitulada “Lute como uma menina”: uma nova relação de gênero a partir da experiênciad as ocupações secundaristas, conduzida por Isabella Batista Silveira. Este estudo tem como objetivo entender que rearranjos nas relações de gênero possibilitaram a maior inserção de meninas, durante as ocupações secundaristas de 2016, no debate político e público inaugurando uma nova disputa de concepção no movimento feminista a partir de uma ótica classista. Você foi selecionada considerando a sua participação ativa na ocupação da escola e sua participação nesta pesquisa não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar o seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará nenhum prejuízo.

A sua participação nesta pesquisa apresenta riscos psicológicos mínimos no que se refere a possíveis incômodos por relatar situações constrangedoras durante as ocupações. Tudo será feito da maneira mais confortável para você. As perguntas que causarem algum constrangimento não precisarão ser respondidas e você poderá parar a entrevista em qualquer sinal de abalo ou incômodo.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em conceder entrevistas em local escolhido por você e que lhe seja de fácil acesso, a entrevista durará em torno de 1h30/2h e tem como tema as ocupações secundaristas de 2016 e sua participação neste movimento. Seu nome, endereço, escola que estudou ou qualquer informação pessoal não aparecerão em nenhum registro desta pesquisa e serão confidenciais somente à pesquisadora. No local da entrevista fará presente à entrevistadora e a participante com registro de áudio.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo da sua participação e resguardar, junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alfenas o andamento ético e sem danos desta pesquisa.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua e a outra, da pesquisadora responsável.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Alfenas, de de .

Assinatura da participante: .

Assinatura da pesquisadora: .