

KAROLINE REBECKA SIQUEIRA FERREIRA
LUÍS ANTONIO GROPPA

Entre MINAS e MANAS:

EXPERIÊNCIA FEMININA E PERFORMATIVIDADE
POLÍTICA NAS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS DE
2016 EM MINAS GERAIS.

1^a edição

Entre minas e manas:


experiência feminina e
performatividade política nas
ocupações secundaristas de
2016 em Minas Gerais.



EDITORA
forma
mídias

© 2025 Direitos reservados aos autores e colaboradores.
Direito de reprodução do livro é de acordo com a lei de Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.
Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

**ENTRE MINAS E MANAS:
experiência feminina e performatividade política nas ocupações
secundaristas de 2016 em Minas Gerais.**

 zenodo Disponível em: <10.5281/zenodo.14945921>



2025 by Editora Forma Mídias
Copyright © Editora Forma Mídias | Uma empresa do grupo Fator Gestão
Copyright do texto © 2025 Os autores

Autores: Karoline Rebecka Siqueira Ferreira e Luís Antonio Groppo
Apoio à editoração: Editora Forma Mídias
Projeto Gráfico e Editorial: Grupo Fator Gestão
Imagem da Capa: Ocupação Escola Estadual Eduardo Senedese/Juruata

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

É permitida a reprodução total ou parcial para fins pessoais, científicos ou acadêmicos, autorizada pelo autor, mediante citação completa da fonte.

Ferreira, Karoline Rebecka Siqueira

Entre minas e manas [livro eletrônico] :
experiência feminina e performatividade política nas ocupações
secundaristas de 2016 em Minas Gerais / Karoline Rebecka Siqueira Ferreira,
Luís Antonio Groppo. -- Alfenas, MG : Editora Forma Mídias, 2025.

PDF

Bibliografia.
ISBN 978-65-983613-1-0

1. Feminismo - Aspectos sociais 2. Juventude 3. Políticas públicas 4. Mulheres -
Participação política 5. Relações de gênero I. Groppo, Luís Antonio. II. Título.

25-256932

CDD-323.4

Índices para catálogo sistemático:

1. Mulheres : Participação política : Brasil : Ciência política 323.4
Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

EDITORA FORMA MÍDIAS

Uma empresa do grupo Fator Gestão Ltda
CNPJ. 43.487.819/0001-38 | contato@formamídias.com.br | São Paulo - SP

Karoline Rebecka Siqueira Ferreira
Luís Antonio Groppo

Entre minas e manas:

experiência feminina e
performatividade política nas
ocupações secundaristas de
2016 em Minas Gerais.

Alfenas-MG
2025

Este livro é dedicado a todas as jovens mulheres, que diante das opressões, das dores e das adversidades, ainda assim lutam, sorriem, sonham, amam, cuidam de si, dos seus amores e do mundo.

Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq) pelo financiamento da pesquisa “Ocupações secundaristas no Brasil em 2015 e 2016”. Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CAPES) pelo financiamento deste livro. Agradecemos o apoio da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), em especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação e à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.

Nos caminhos da vida
Que presente te encontrar
Poetisa amiga
Gratidão por me inspirar
Quando eu crescer, quero ser meio você
Quando eu crescer, quero ser meio você
Com muita força e amor
Alma que brilha inquieta
Mulher de luta sim senhor
Mulher de luta sim senhor
Mulher de luta sim senhor
Mulher de luta sim senhor
Andava na rua
Debaixo do sol
Vi Maria!
Seu rosto rasgado pelo tempo já dizia tudo
Que destino é esse?
Que palavra é essa?
Que destino tem Maria que trabalha, trabalha, trabalha
Mas não tem destino certo?
Se tem pão na mesa, ou não
Se morre amanhã, com bala perdida
Indigente, sem cova certa
Se morre na fila de hospital público
Sem convênio privado
Se o traste que mora lá em casa
Lhe dá um tapa, um soco, um murro
Pra onde é que vai?
Pra onde é que vamos?
E essas Marias que cá estão?
Pobres
Aborteiras
E putas
Destino de Maria é ser
Maria de luta
Maria, Mulher de Luta
Mulher de luta sim senhor
Ah se todas essas Marias se ajuntar
Sapatão, trans, viadas
Pretas, brancas, amarelas
Pedras e sonhos nas mãos
Punhos erguidos
Seremos todas, todas
Marias da revolução!



(Dandara Manoela, Mulher de Luta. 2016)¹

¹ Música disponível em: https://youtu.be/vwOuroi5g8s?si=gjPtHL8A3_GZ0PVi. Acesso em: 10 out. 2023.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1.

DISTRIBUIÇÃO DOS TEXTOS SOBRE AS MENINAS NAS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS DE 2015 E 2016, UTILIZADOS NESTE ESTUDO RELACIONADOS POR ANO DE PUBLICAÇÃO E TIPO76

TABELA 2.

DISTRIBUIÇÃO DAS PESQUISADORAS E PESQUISADORES QUE EXPRESSAM PESQUISAS SOBRE AS MENINAS NAS OCUPAÇÕES, SEPARADAS POR GÊNERO77

TABELA 3.

DISTRIBUIÇÃO DAS E DOS JOVENS QUE ATUARAM NAS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS, SEPARADOS POR GÊNERO E ATUAÇÃO POLÍTICA.....79

TABELA 4.

CARACTERIZAÇÃO DAS MENINAS SECUNDARISTAS QUE CONCEDERAM ENTREVISTAS..... 119

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CTB	Central dos trabalhadores e trabalhadoras do Brasil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
JPT	Juventude do Partido dos trabalhadores
LGBTQIAPN+	Lésbicas, gays, bi, queer / questionando, intersexo, assexuais / aromânticas / agênero, pan / poli, não binárias e mais.
MANA	Sinônimo de irmã.
MINA	Uma gíria utilizada por jovens na atualidade que significa menina.
PEC	Proposta de emenda constitucional
PC do B	Partido comunista do Brasil
PT	Partido dos trabalhadores
PM	Polícia Militar
SECUNDAS	Estudantes que participaram das ocupações secundaristas
SEE / MG	Secretaria estadual de educação de Minas Gerais
SER	Superintendências regionais de ensino
UBES	União Brasileira dos estudantes secundaristas
UNE	União nacional dos estudantes
UJS	União da juventude socialista
UNIFAL-MG	Universidade Federal de Alfenas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. JUVENTUDE, GÊNERO E SUBJETIVAÇÃO POLÍTICA.....	23
2.1 JUVENTUDE	26
2.2 GÊNERO E PERFORMATIVIDADE	32
2.2.1 PERFORMATIVIDADE POLÍTICA, PRECARIEDADE E ASSEMBLEIA.....	42
3. A JUVENTUDE EM MOVIMENTO: DA PRECARIZAÇÃO DA VIDA A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS POLÍTICOS	53
3.1 AS OCUPAÇÕES	53
3.1.1 A PRIMEIRA ONDA DAS OCUPAÇÕES ESTUDANTIS	58
3.1.2 A SEGUNDA ONDA DAS OCUPAÇÕES ESTUDANTIS.....	67
3.1.3 AS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS EM MINAS GERAIS	72
4. LUTE COMO UMA MINA: SUBJETIVAÇÃO E FEMINISMO NA LUTA PELA IGUALDADE	74
4.1 A SUBJETIVAÇÃO DO FEMINISMO	80
4.2 “QUANDO UMA MINA FALA, TODO MUNDO CALA A BOCA”	92
4.3 DO FEMINISMO DIDÁTICO À ÉTICA DA CONVIVÊNCIA FEMINISTA	96
4.4 ‘ERGUEMO-NOS ENQUANTO SUBIMOS’	98
4.5 DE MENINAS À SUJEITAS DE DIREITOS	108

5. ENTRE MINAS E MANAS: TRAJETÓRIAS E ATRAVESSAMENTOS.....	116
5.1 AS “MANAS” DE MINAS.....	120
5.2 FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO POLÍTICA DAS MENINAS	142
5.3 DO MACHISMO AO DESENCANTO NA TRAJETÓRIA FEMININA.....	160
5.4 DE “MINAS” A “MANAS”: DO RENASCIMENTO AO PODER.....	172
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	187
REFERÊNCIAS.....	193



1. INTRODUÇÃO

“Foi uma coisa muito acertada a gente ‘sacar’ que isso era um problema maior do que fechar as escolas, que era um corte nos nossos direitos, era um projeto de tornar cada vez pior o lugar onde passamos a maior parte da adolescência que é a escola.” (Sophia Taguaferri, 15 anos, ETEC - SP)

Na primavera do ano de 2015, o primeiro movimento ocorreu em uma escola paulistana que foi ocupada por estudantes do Ensino Médio como última tática a ser implementada, após longas tentativas de diálogo, de sensibilização e conscientização do poder público acerca de suas demandas, todas em vão.

No dia seguinte outra escola foi ocupada, sendo seguida por outra, depois outra, e outra. Em uma semana já eram 200 instituições educacionais em todo estado. De São Paulo para todo o país, as ocupações se espalham como rastilho de pólvora, estimulando os estudantes a resistir diante das arbitrariedades impostas por seus governantes.

Os meses subsequentes foram marcados por um efervescente e contínuo processo de mobilização da juventude, que unidos se organizaram em defesa da Educação Pública com a Qualidade e, ao mesmo tempo resistiram à retirada de direitos, em diversos âmbitos das suas vidas, retirada que iria agravar as suas condições de sobrevivência, tanto para a juventude, quanto para suas famílias.

E foi a partir da Primavera Secundarista de 2015 e 2016 que a juventude secundarista, em sua maioria pertencentes à classe trabalhadora; mulheres jovens; pessoas pretas e LGBTQIAPN+, lutaram pela constituição do direito de ser sujeito e de fazer parte da construção das políticas públicas que tanto afetam suas existências, além do direito a construir sua própria história.



Tais jovens recorreram às ocupações de espaços públicos e da greve discente, combinadas com uma comunicação competente, com um ciclo de atos e intervenções nas ruas, além do entendimento acertado dos estudantes acerca dos seus objetivos e dos obstáculos que teriam pela frente.

As e os estudantes, mesmo envolvidos nas discussões sobre como continuar resistindo a brutalidade das políticas e dos agentes do Estado, foram capazes de construir um movimento que buscava romper com as práticas existentes em nossa sociedade, que visa privilegiar alguns em detrimento de outros. As “secundas” fomentaram no interior da organização, reflexões e ações que buscavam combater o machismo, a misoginia, a LGBTQfobia, o racismo e o classismo; priorizando assim a construção de relações baseadas na partilha do poder político, na horizontalidade, na democracia e na autonomia.

Esse cenário de negação de papéis sociais excludentes, de construção de novas práticas baseadas na igualdade e na partilha das responsabilidades, foi instaurado pela presença majoritária de meninas entre as e os participantes e protagonistas das ocupações, o que determinou na constituição de uma subversão ao poder predominante masculino, a partir da não aceitação das jovens mulheres em integrar lugares no movimento que lhes impediam de compartilhar do poder de decisão da organização.

As jovens mulheres que participaram da Primavera Secundarista vivenciaram um processo de negação dos papéis sociais considerados particulares ao gênero feminino em nossa sociedade, e que lhes condicionam a posições alijadas do poder político. A partir desse movimento de negação, promoveram um processo de ruptura com as expectativas e determinações acerca de suas posições e identidades, iniciando assim a constituição de novas autonarrativas, conduzidas por elas mesmas, e que viriam a incidir na constituição de suas subjetividades; nas suas identidades; nas suas práticas no



interior do movimento e em suas vidas, como veremos a partir deste estudo.

Este afastamento das meninas “secundas” em relação aos papéis relegados às mulheres em nossa sociedade foi determinante para os rumos das ocupações no Brasil. Isto viria influenciar na organização do movimento, como a composição das comissões, as pautas defendidas, as discussões realizadas e os temas das práticas formativas.

Na mesma forma, isso veio a configurar o movimento das ocupações segundo uma ética da convivência feminista, visto que as relações estabelecidas pelos seus membros, o seu conjunto de práticas, sua organização e seus objetivos, estavam consonantes com as lutas feministas, e com um modo de resistência também feminista. A partir da Primavera Secundarista, as meninas conseguiram demonstrar o seu poder político, pedagógico e coletivo. (Moresco, 2020).

Nossa pesquisa é desenvolvida, a partir da experiência feminina, nas ocupações secundaristas de 2015 e 2016, com um olhar mais minucioso em relação às meninas de Minas Gerais. Buscamos com essa pesquisa identificar como as ocupações estudantis secundaristas, da chamada Primavera Secundarista, influenciou no processo de formação, autoformação, na constituição das identidades de adolescentes e jovens autodeclaradas do gênero feminino, em especial as do estado de Minas Gerais.

Consideramos que o processo de subjetivação política, vivenciado por adolescentes e jovens no interior do movimento das ocupações, foi atravessado pela reflexão e redefinição dos papéis sociais destinados às mulheres, devido às experiências vivenciadas nas ocupações e ao acesso aos princípios e práticas feministas aos quais tiveram acesso ao longo de suas vidas e que foi aprofundado durante o movimento. Esse processo se deu através da desidentificação e constituição de novas identidades, funções, práticas e condutas, que



permitiram o estabelecimento de relações de igualdade de acesso aos espaços de participação, organização, poder político e social, no interior deste movimento.

As ocupações secundaristas em si, se estabeleceram como espaço de dissenso, além disso, de elemento desestabilizador da ordem e do poder político-social vigente. Apresentou em seu interior tensões acerca dos papéis de gênero, raça e classe normatizados em nossa sociedade. Esse confronto se manifesta nas ocupações, por meio da reflexão acerca dos papéis sociais vivenciados por setores da sociedade historicamente marginalizados e relegados à subalternidade.

As ocupações promoveram, uma redefinição, com vistas à garantia da participação política e social, de todos os membros e setores da sociedade, principalmente daqueles que assumem convencionalmente postos considerados subalternizados, em uma estrutura de poder político na qual são relegados dos espaços de decisão e poder político.

Esse processo de reflexão, crítica e reconfiguração dos papéis sociais e políticos se deu, justamente, devido à forte presença feminina, que trouxe à tona reflexões e tensões com vistas à garantia do seu acesso aos espaços de atuação e poder político-social, bem como pela constituição de uma ética da convivência feminista, na qual o conjunto de práticas se alinhava às lutas feministas, constituindo assim, um modo de resistência também feminista, popular e interseccional.

Mesmo assim, essa dinâmica não se deu de forma linear nem tampouco sem contradições, mas, ainda assim, foi capaz de reconfigurar as perspectivas acerca dos papéis, identidades e condutas normatizadas pela nossa sociedade contemporânea.

Nossa pesquisa teve como objetivo desenvolver uma análise dos dados coletados, a partir de entrevistas semiestruturadas, sendo realizadas com as participantes das ocupações, pela pesquisa



nacional “Ocupações secundaristas no Brasil em 2015 e 2016: formação e autoformação das e dos ocupas como sujeitos políticos” (Grosso, 2018). Buscamos, através dos resultados dessas entrevistas, compreender o processo de subjetivação política vivenciado pelas meninas que atuaram nesse movimento no estado de Minas Gerais, assim como os seus ideais, motivações, expectativas e seus processos de autoconstituição como sujeitas políticas e sociais.

Temos como objetivos específicos, a sistematização da participação das meninas secundas, no percurso histórico das ocupações em âmbito nacional e no estado de Minas Gerais, verificando como se deu o seu processo de atuação, em destaque as posições e tarefas que assumiram; se tais posições e tarefas guardavam relação com os papéis sociais e políticos normatizados pela sociedade, ou seja, se estabeleceram como sua antítese ou reproduziram as práticas sociais dominantes. A análise de como as relações de gênero, étnico-raciais e de classe social influenciam no processo de subjetivação política das meninas secundas. E a análise de como a experiência das ocupações influenciou na sua formação política e pessoal, observando como as temáticas feminismo e gênero lhes afetaram, bem como as tensões, conflitos, ameaças, perseguições, retaliações e processos de negação do movimento.

Com a intenção de alcançar esses objetivos, levantamos qual foi a participação das mulheres secundaristas no percurso histórico das ocupações no âmbito nacional, verificando como se deu o seu processo de atuação, em destaque, as posições e tarefas que assumiram; se tais posições e tarefas guardavam relação com os papéis sociais e políticos normatizados pela sociedade, ou seja, se estabeleceram como antítese ou reproduziram as práticas sociais dominantes.

Analisamos como as relações de gênero, relações étnico-raciais e de classe social influenciam no processo de subjetivação



política das adolescentes e jovens secundas. Verificamos como as mulheres/meninas vivenciaram a experiência das ocupações e como isso influenciou na construção das suas subjetividades. Observamos, como as temáticas feminismo e gênero lhes afetaram, bem como as experiências políticas e educacionais de autogestão, autoformação e aprendizado mútuo. Também observamos se houve tensões, conflitos, ameaças, perseguições, retaliações e processos de negação do movimento.

Nossa pesquisa trouxe contribuições importantes para o estudo das ações coletivas, bem como dos movimentos sociais protagonizados pelas adolescentes e jovens de nosso país. A partir de nossos estudos, verificamos que as mulheres, sejam elas adolescentes, jovens ou adultas, vêm assumindo uma posição de protagonismo político mais acentuado, desde a Primavera Feminista. Movimento ocorrido no ano de 2015, movido pela insatisfação das mulheres, em relação ao projeto político conservador em andamento no Congresso Nacional, a partir da presidência de Eduardo Cunha, e que representava retrocessos na garantia de direitos das mulheres, se estabelecendo como reação aos avanços do movimento feminista no Brasil e de suas pautas.

Com o desenvolvimento da internet e sua popularização no espaço doméstico, as mulheres conseguiram desenvolver um certo domínio do Ciberespaço, e a partir deste novo instrumento de comunicação, o movimento feminista conseguiu promover campanhas de grande repercussão e adesão, ligadas às redes sociais como o Facebook e o Twitter (atual X). Trataram de temas como assédio, abuso sexual, machismo, misoginia ou outros conteúdos, utilizando de hashtags, textos ou vídeos, expostos em qualquer outro espaço disponibilizado na rede virtual.

Dentre as campanhas que constituíram a Primavera Feminista, ou Primavera das Mulheres, destacamos as campanhas cujas hashtags #ForaCunha, (em defesa dos direitos reprodutivos femininos);



#MeuPrimeiroAssédio, #MeuAmigoSecreto e #AgoraÉQueSãoElas. A última, em especial, que foi capaz de mobilizar centenas de milhares de mulheres de todas as idades, por meio das redes sociais, alcançando mais de um milhão de buscas e sendo utilizada para motivar as mulheres a compartilhar suas experiências, chegando a mais de 82.000 mensagens nas redes sociais.

A Primavera Secundarista emerge a partir das reflexões que já vinham sendo feitas pelas mulheres, como a resistência a retirada de direitos e contra o machismo estrutural, sendo influenciada pelo movimento de mulheres, bem como também pelo feminismo, o que resultou, como já mencionamos, na configuração do movimento estudantil sob a perspectiva da ética e da organização feminista.

Ainda sob os efeitos da Primavera Feminista, o movimento #EleNão sai em defesa da democracia e contra a eleição de Jair Bolsonaro, ocorrida no ano 2018, insurgindo mais uma vez contra a onda conservadora no país. O movimento #EleNão ilustra o quanto esta candidatura foi largamente combatida por movimentos e coletivos feministas de todo o país, conquistando o apoio de diversos movimentos sociais e se estabelecendo como principal elemento de oposição ao “bolsonarismo” no país até então.

O protagonismo feminino também foi importante nas eleições municipais ocorridas em 2020, quando se viu o registro recorde de candidaturas femininas na disputa pelas prefeituras e câmaras municipais, além do crescimento significativo no total de mulheres eleitas, reeleitas ou que concorreram no segundo turno. “De acordo com a Justiça Eleitoral, no pleito de 2018, as mulheres representavam 33,6% do total de 557.389 candidaturas, superando o maior índice das três últimas eleições, que não passaram de 32%”. (Agência Senado, 2020). O que se observou foi uma numerosa participação de mulheres nas disputas eleitorais, bem como que grande parcela dessas mulheres assumiu posição de liderança política em suas regiões.



Através de nossos estudos, constatamos que houve uma mudança no cenário político e social vivenciado no Brasil contemporâneo, no qual as mulheres têm ultrapassado sua condição de sub-representatividade, com grandes lutas em busca da garantia da igualdade de gênero como instrumento da efetivação da democracia. Elas também têm assumido posições de destaque e liderança nas movimentações, tanto pró-políticas públicas, como em defesa da democracia do país.

Assim, entendemos que nossa pesquisa se estabelece como um recurso importante para compreender essa mudança na constituição das meninas/mulheres como sujeitas dotadas de direitos e de poder político, em oposição ao seu histórico processo de assujeitamento. Verificamos assim, como a sua autoconstituição e autoformação se deram a partir do movimento das ocupações secundaristas, e influenciaram na constituição de suas subjetividades e identidades, em face da ascensão da participação feminina na disputa por espaço e poder político, que reconfiguraram tanto a Primavera Secundarista, quanto o poder político no Brasil.

Acerca do processo de construção de sujeitos políticos em oposição ao assujeitamento, entendemos que se dá, em primeiro lugar, por meio da socialização dos indivíduos nos espaços institucionais que compõem a sociedade. A partir dessa socialização, as pessoas vão se apropriando dos conceitos, das regras e códigos que compõem a sociedade, assim como também por meio da crítica e da contestação desse sistema de códigos e/ou até mesmo pela reinterpretação dos significados hegemônicos que compõem essa sociedade.

As ocupações secundaristas no Brasil, se estabeleceram justamente como esse elemento de contradição e/ou contestação em relação à ordem social e política estabelecida, o que por sua vez contribuiu para o processo de desidentificação com os papéis sociais estabelecidos pela sociedade, o que veio a promover o abalo ou



rompimento com as funções sociais esperadas pela dita normalidade. (Rancière, 2005).

Desta forma, a análise acerca do movimento das ocupações revela tanto o processo de desmistificação de estereótipos sobre a juventude, adolescência, estudante, aluno/aluna, feminino e masculino, como também anuncia o processo de ruptura em relação à função social dessas categorias e dos papéis sociais vigentes. Posto isso, entendemos que se faz necessário compreender como se deu esse processo de ruptura e desidentificação com os papéis sociais, vivenciados em especial por jovens mulheres e meninas. Assim como também o processo de subjetivação política e social vivenciados por adolescentes e jovens no interior do movimento das ocupações, buscando com isso, compreender quais os conceitos, autoconceitos, papéis e identidades individuais e coletivas são construídas a partir e em razão dessas rupturas, exigindo de nós o debruçar sobre as vivências de adolescentes e jovens participantes das ocupações secundaristas.

De modo geral, buscamos contribuir para o desenvolvimento das pesquisas acerca da juventude, das ocupações estudantis e do feminismo. E mais especificamente, as questões analisadas com essa pesquisa podem trazer grandes contribuições para o entendimento das ocupações estudantis de 2015 e 2016, se somando ao projeto nacional de estudo desse movimento que foi realizado na UNIFAL-MG, por meio dos trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos da Juventude.

A pesquisa que desenvolvemos utilizou como referência os dados coletados e os estudos já realizados pela pesquisa: “Ocupações secundaristas no Brasil em 2015 e 2016: formação e autoformação das e dos ocupas como sujeitos políticos” (Groppo, 2018), desenvolvida em parceria entre a UNIFAL-MG (Universidade Federal de Alfenas), com universidades de todo o Brasil.



Essa pesquisa abordou diversos aspectos das ocupações secundaristas, possuindo trabalhos acadêmicos produzidos e publicados, dentre elas, dissertações, teses, comunicações, livros e artigos científicos, com as quais comunicam os resultados de seus estudos. Desta forma, dialogamos com estes trabalhos, analisando especificamente os dados coletados sobre a atuação das mulheres/meninas secundaristas, desenvolvendo uma análise transversal e qualitativa, a partir das entrevistas já realizadas em todo o país com as participantes dessas ocupações.

O escopo teórico de nosso estudo, perpassa a análise do trabalho de alguns autores essenciais, os quais ofertaram os fundamentos necessários para a consolidação de nossas reflexões acerca dos temas: ocupações estudantis, gênero, feminismo, interseccionalidade, subjetivação política e performatividade. Entre os estudos, as contribuições da sociologia da juventude e das pesquisas sobre os movimentos estudantis, contribuiu com os fundamentos para o entendimento acerca das ocupações estudantis e juventude; com Judith Butler, construímos o entendimento acerca das categorias gênero, feminismo e performatividade de gênero e política. Enquanto Angela Davis contribuiu com os elementos necessários para a compreensão dos aspectos do Feminismo Negro e da Interseccionalidade em nossa pesquisa.

Este livro nasceu da reflexão sobre o artigo “As ocupas e as ocupações secundaristas: feminismo, política e interseccionalidade” (Groppo; Silveira, 2019), bem como da dissertação de mestrado de Isabella Silveira (2019), que reforçaram a importância de pesquisar sobre a presença feminina nas ocupações.

Esses textos permitiram a compreensão acerca da predominância feminina nas ocupações, e de como essas adolescentes e jovens, através de suas reflexões e ações, construíram relações de gênero mais igualitárias no interior do movimento. Essas adolescentes



e jovens, conseguiram garantir a sua participação nos espaços de decisão e poder durante as ocupações, através do estabelecimento de práticas organizativas e formativas, que combatiam a reprodução dos papéis sociais, baseados na divisão sexual do trabalho, normalizados pela sociedade contemporânea.

Diante da trajetória dessas meninas, um encantamento se estabeleceu, visto que tão cedo precisaram lutar pela garantia dos direitos que lhes eram tão caros. Não bastando isso, dentro desse espaço de luta, que já se estabelecia como rompimento com velhas estruturas de controle, conseguiram avançar ainda mais, e tencionar ao ponto de garantir a sua participação nos espaços de poder. Tantas perguntas surgiram a partir desse entendimento, e a partir delas construímos nossa pesquisa, com vistas a compreender um pouco mais, sobre as particularidades que envolvem a atuação feminina durante as ocupações.

Pensando na análise das particularidades acerca da atuação feminina, buscaremos no pensamento de Judith Butler em seu livro, “Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade”, a perspectiva teórica e os conceitos necessários para promover essa reflexão. As categorias gênero, feminismo e performatividade serão abordadas segundo o escopo teórico da teoria queer, sendo dessa forma considerados como construções socioculturais e variáveis.

Judith Butler (2018a) compreende o sujeito não como um indivíduo, mas sim como uma estrutura linguística em formação, em que sua subjetividade é considerada um eterno devir. Para ela, da mesma forma, sexo e sexualidade não são consideradas como entidades fixas, mas construídas no interior da linguagem e do discurso, entendidas como efeitos e não causas de instituições, discursos e práticas. Sendo que nós, como sujeitas e sujeitos, não criamos essas condições, mas sim, elas é que nos criam ou causam, ao determinar nosso sexo, sexualidade ou gênero. Esse fenômeno seria produzido e



reproduzido todo o tempo, configurando com isso o gênero como um gesto performativo que produz significados.

Sendo assim, as análises desenvolvidas pelas autoras e pela teoria Queer, poderão oferecer os pressupostos necessários para nossa compreensão, tanto das categorias gênero e sexualidade, assim como também as categorias feminismo e performatividade. Problematizando as determinações históricas, sociais, culturais e ocorreram, seu contexto, sua organização, seu intento, assim como também a compreensão dos aspectos subjacentes às relações de gênero, e a experiência feminina nesse movimento.

Posteriormente realizamos o levantamento de dados, a partir da coleta dos resultados das entrevistas semiestruturadas, sendo desenvolvidas com estudantes de todo país, através da pesquisa nacional “Ocupações secundaristas no Brasil em 2015 e 2016: formação e autoformação das/dos ocupas como sujeitos políticos”, utilizando desse material como fonte para a análise dos dados que sucederão.

Na análise dos materiais colhidos, buscamos a compreensão acerca do aspecto formativo das ocupações e como se deu o processo de subjetivação política, segundo os relatos apresentados; bem como também, buscamos a compreensão do papel feminino, segundo o olhar das jovens secundaristas que atuaram nesse movimento, buscando as reconfigurações pelas quais possam ter passado, além de tentar nos aproximar das aprendizagens vividas e experimentadas em campo, ou melhor, na vida dessas adolescentes e jovens.

A interpretação e análise dos dados foi baseada nos conceitos com os quais trabalhamos em nosso Referencial Teórico. Sendo a sua codificação dedutiva, utilizando as categorias que atendessem aos objetivos definidos em nossa pesquisa, dentre elas podemos destacar as categorias: experiência feminina; feminismo; práticas políticas e relações de gênero. O software MAXQDA foi o instrumento de



codificação utilizado em nossa pesquisa para essa análise qualitativa.

O corpo do texto foi dividido em 4 seções, sendo iniciado com a análise do referencial teórico que é fundamentada na perspectiva da pesquisadora Judith Butler e da sociologia da juventude, através dos quais analisamos algumas categorias importantes para a nossa pesquisa, como a juventude; gênero; subjetivação política; sexualidade; performatividade de gênero e política; precariedade e assembleia. A primeira seção é intitulada: “Juventude, gênero e subjetivação política”, sendo dividida em três partes, sendo estas: “Juventude”; “Gênero, sexualidade e performatividade para Butler” e “Performatividade política, precariedade e assembleia para Butler”.

A segunda seção apresenta como ocorreram as ocupações secundaristas no Brasil, demonstrando quais foram os fatores disparadores, as e os personagens envolvidas/os e seus desdobramentos. É intitulada: “A juventude em movimento: da precarização da vida à constituição dos sujeitos políticos”. A seção é dividida em três partes, com vistas a apresentar as duas ondas da Primavera Secundarista. Sendo a terceira parte reservada para a apresentação do movimento de ocupações secundaristas no estado de Minas Gerais.

A terceira seção é baseada na revisão de literatura desenvolvida especificamente acerca da experiência feminina durante a Primavera Secundarista, no qual analisou 19 documentos. A seção é intitulada: “Lute como uma ‘mina’: a subjetivação e o feminismo na luta pela igualdade”. Apresenta alguns conceitos que se mostraram mais relevantes e recorrentes nos estudos realizados sobre a participação feminina nas ocupações, sendo o feminismo o eixo norteador que é atravessado pelos conceitos de subjetivação; autoformação e formação; interseccionalidade e constituição como sujeitas. Os conceitos são discutidos nas subseções: “A subjetivação do feminismo”; “Quando uma mina fala, todo mundo cala a boca”; “Do feminismo didático à



ética da convivência feminista”; “Erguemo-nos enquanto subimos” e “De meninas às sujeitas de direitos”.

A quarta seção foi reservada para apresentar às nove meninas de Minas Gerais, que compõem a pesquisa nacional e analisar as suas entrevistas de acordo com os nossos objetivos. A seção é intitulada: entre minas e manas: trajetórias e atravessamentos; sendo dividido em quatro partes: “As ‘manas’ de Minas”; “Formação e autoformação política das meninas”; “Do machismo ao desencanto: a trajetória feminina” e “De ‘minas’ a ‘manas’: do renascimento ao poder”.

2. JUVENTUDE, GÊNERO E SUBJETIVAÇÃO POLÍTICA

Nessas ocupações, os secundaristas viveram a política e a formação política para além do aprendizado de conhecimentos sobre processos políticos formais e valores básicos orientadores. Viveram-nas, antes, como participação em uma ação coletiva, praticando a política como conflito e resolução de questões concretas que os afligiam em seu dia a dia, as quais tinham origem em esferas decisórias governamentais mais amplas. (Groppo, 2018, p. 100)

A investigação que desenvolvemos com essa pesquisa, utilizou como instrumento de análise, os aportes teóricos produzidos por um conjunto de intelectuais que se dedicam a estudar os temas que se apresentaram necessários para nossa compreensão do objeto de nossa pesquisa.

Pesquisas que realizamos anteriormente forneceram materiais, dados e reflexões importantes para este livro, em especial a pesquisa nacional: “Ocupações secundaristas no Brasil em 2015 e 2016: formação e autoformação das/dos ocupas como sujeitos políticos”, que



deu origem a diversos trabalhos e publicações. Destacam-se aqui os livros, “O movimento das ocupações no Brasil” (Costa; Groppo, 2018) e o livro “Coletivos Juvenis na Universidade e práticas formativas — política, educação, cultura e religião” (Groppo et al., 2020).

No primeiro livro citado, Costa e Groppo buscam “registrar uma série de ações coletivas potentes do ponto de vista político e formativo”. (Groppo, 2018). É composto por uma seleção cuidadosa de artigos, capaz de narrar a trajetória de lutas de adolescentes e jovens, que atuaram de forma a contrapor e resistir a medidas de caráter neoliberal e conservadoras, propostas pelo Estado, seja pela ação do governo federal ou estadual, e que viriam a impactar negativamente em suas vidas. O livro revela tanto o potencial criador de mudanças e de transformação da própria realidade, da juventude que atuou nesses movimentos, como a sua capacidade, fossem sozinhos ou ao lado das gerações mais velhas, de refletir, planejar e gerenciar o seu próprio processo educativo.

Já o segundo livro traz a análise sobre os comportamentos políticos de indivíduos, grupos e seus processos formativos. Com o objetivo de analisar as dimensões formativas do engajamento político entre jovens, adota uma forma inovadora de fazer pesquisa, com ênfase no trabalho coletivo, no diálogo e na troca de vivências e saberes, entre pesquisadoras e pesquisadores experientes ou em processo de formação.

Lançando mão de múltiplas ferramentas de pesquisa e de coleta de dados, as/os pesquisadoras/es envolvidos na pesquisa apresentam novos problemas para serem discutidos teoricamente, buscando compreender as nuances que permeiam a ação política entre jovens, construindo para tanto, um repertório de análise própria, composto por novos conceitos e sujeitos, com vistas a compreender as “dimensões outras” expressas pelas experiências dessas/desses jovens militantes. (Groppo, 2020.)



As contribuições do artigo “As ocupas e as ocupações secundaristas: feminismo, política e interseccionalidade” (Groppó; Silveira, 2019), assim como a dissertação de mestrado de Isabella Silveira (2019), foram cruciais, instigando a pensar sobre a presença feminina nas ocupações.

A partir desses textos, alcançamos a compreensão acerca da predominância feminina nas ocupações, e de como essas jovens, através de suas reflexões e ações, construíram relações de gênero mais igualitárias no interior do movimento. Essas jovens conseguiram garantir a sua participação nos espaços de decisão e poder durante as ocupações, através do estabelecimento de práticas organizativas e formativas, que combatiam a reprodução dos papéis sociais, baseados na divisão sexual do trabalho, normalizados pela sociedade contemporânea.

Com o acesso ao trabalho desenvolvido pelo professor e seu grupo de pesquisa, acerca das ocupações estudantis e em especial, sobre a trajetória dessas jovens mulheres, um encantamento se estabeleceu em meu íntimo, ao reconhecer o quão bravamente lutaram, pela garantia dos direitos que lhes eram tão caros, através da negação, do tensionamento e da fissura de velhas estruturas de controle, ao ponto de lhes garantir nos espaços de poder e se constituir enquanto sujeitas dotadas de poder político.

Com esse entendimento, muitas perguntas surgiram, e foram e a partir delas construímos nossa pesquisa, com vistas a compreender um pouco mais sobre as particularidades que envolvem a atuação feminina durante as ocupações.



2.1 JUVENTUDE²

Trazemos aqui reflexões e resultados de pesquisas do segundo autor, Luís Antonio Groppo³, sobre juventude e os movimentos estudantis, pesquisas que deram origem a possuindo obras como: “Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas” (2000); “Introdução à sociologia da Juventude” (2017); “Juventudes: Sociologia, cultura e movimentos” (2016); entre outros livros, capítulos e artigos.

Sua análise e construção do conceito de juventude é baseada nas contribuições da sociologia da juventude. Entretanto, o autor destaca em seu livro: “Introdução à sociologia da Juventude” (2017), que o entendimento acerca desse período da vida deve relacionar os conhecimentos das ciências sociais, com outras ciências, visto que também possuem algo a dizer sobre os sujeitos jovens, mesmo que sob atribuição de outra denominação para essa fase da vida, como no caso das ciências biomédicas, que cunharam a noção de puberdade, ao destacar as transformações biológicas que encerram a infância. Ou a psicologia, que nomeia como adolescência, a fase em que ocorre o desenvolvimento da personalidade dos indivíduos, se dedicando a compreender as características deste período.

O professor destaca como a definição de uma faixa etária para delimitar essa fase da vida, se tornou fundamental, entre as Ciências, o Estado e as instituições sociais, principalmente diante da necessidade

² É possível acessar as aulas ministradas pelo professor acerca desse tema e de outros, em seu canal no youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=H3uj4NGEWN8>. Acesso em: 01 fev. 2023.

³ O podcast: “Juventude e movimento estudantil” é outra possibilidade de acessar informações a respeito de temas relacionados a juventude e ao movimento estudantil. É produzido por estudantes da disciplina de mesmo nome, ministrada na UNIFAL de Alfenas pelo professor Luís Antonio Groppo. Com o objetivo de trazer ao público uma introdução sobre a história do movimento estudantil e temas atuais que afetam e interessam a juventude brasileira como política, educação, religião, cultura e outros assuntos. Disponível em: “<https://open.spotify.com/show/0CO1326efh0zDANJahhijt?si=rVjh0Mo8QJaG2a7oA6GQmw>”<https://open.spotify.com/show/0CO1326efh0zDANJahhijt?si=rVjh0Mo8QJaG2a7oA6GQmw>. Acesso em: 20 fev. 2023.



de pautar as legislações e as políticas sociais dos Estados modernos. O que não necessariamente resultou em uma padronização ou correspondência entre essas definições, promovendo uma variação de definições de acordo com cada sistema de classificação.

Podemos observar essa variabilidade nas diferenças encontradas entre as faixas etárias definidas por aspectos biológicos e as que definem limites jurídicos. Como é possível observar na perspectiva biológica, a puberdade ocorreria — entre os 12 e 15 anos — como o início da adolescência ou juventude, enquanto para a legislação nacional, o fim da “menoridade” se daria com os 18 anos e com promulgação do Estatuto da Juventude, no ano de 2013, a legislação passou a reconhecer que a Juventude se estenderia até os 29 anos. (Groppo, 2017.)

O conceito de juventude utilizado pela sociologia, vem a representar os mesmos sujeitos que são observados pela medicina, psicologia e pelos Estados; enquanto o termo adolescência pode ser utilizado para nomear o primeiro momento da juventude. Assumindo uma grande variedade de designações ao longo da história da sociologia, a juventude pode ser definida como:

...uma fase da vida social que é caracterizada por um status social com independência relativa em relação ao núcleo familiar original e por menor autonomia diante das instituições sociais para além das famílias. Ela se distingue da infância por ter um status, ou grau de prestígio social, maior. E se distingue da maturidade pelo menor prestígio social, o que significa menores direitos diante do mundo público e relativa dependência do núcleo familiar. (Groppo, 2017, p. 12)

Segundo o autor, a juventude é uma categoria social, pelos seguintes fatores: por se apresentar como um símbolo no imaginário social; por se constituir enquanto representação social, dotada de



um conjunto de atribuições ora positivas, ora negativas, criadas pela coletividade e relacionadas a condição juvenil; por fazer parte da estrutura social, de formação de grupos e de uma coletividade de sujeitos, reunidos pelo status etário intermediário.

Também se apresenta para sociologia enquanto categoria histórica, visto que não é reconhecida ou formada, como representação social ou como grupo etário em todas as sociedades. E estando presente, ela pode se manifestar de formas variadas, de acordo com a sociedade na qual se estabelece, ou de acordo com um grupo específico, ou classe social. Estando sujeita a transformações drásticas, ao ponto até mesmo de desaparecer no processo de redefinição de uma sociedade, como na passagem das sociedades antigas às medievais, no mundo europeu. (Groppo, 2017, p. 13)

Como o autor demonstra, a juventude não pode ser definida pela idade por si só, enquanto, as sociedades modernas operam em favor da definição de marcadores com categorias e fronteiras claramente estabelecidas, em uma busca pela “cronologização do curso da vida”, onde o suposto curso natural da vida, assumiria marcadores etários bem definidos e de caráter universal. A definição desses marcadores etários se tornou instrumento para o processo de “institucionalização do curso da vida”, visto que a cada limite etário, um público viria a ser atendido por determinada instituição, como as creches para a infância, as escolas para crianças, os asilos para idosos.

Esses marcadores seguem fortes no imaginário social, como parte das representações coletivas que pretendem orientar as atitudes dos sujeitos. Já os processos de cronologização e institucionalização do curso da vida, parecem estar em crise, ao menos desde o final do século XX, principalmente em relação à juventude, vivenciando um refluxo, mesmo nos locais e grupos sociais em que pareciam ter se efetivado como práticas sociais. (Groppo, 2017, p. 14)

A condição juvenil, em especial, vivencia essa crise ao ponto



de ver determinado aspecto que lhe conferia caráter ou atribuição, se esfacelar diante das transformações da sociedade, se mantendo muito mais como padrões de referência do que como práticas concretas possíveis ou desejadas para grande parte dos sujeitos que pertencem a esse grupo.

O autor destaca que a noção sociológica de juventude, considera haver uma relação complexa entre o fator social, aspectos psicológicos, fatores biopsicológicos, e o dado biológico (referente às idades e às transformações orgânicas). O que torna complexo e até mesmo perigosa a tentativa de determinar de apenas um modo, ou a partir de apenas uma perspectiva a condição juvenil.

Na verdade, a sociologia da juventude considera que toda categoria etária, como é a juventude, nasce da interpretação e ressignificação sociocultural das transformações biopsicológicas do curso da vida. Esta relação, entretanto, não finda aí, pois a interpretação sociocultural de cada faixa etária também vai influenciar, por vezes, fortemente, esse curso da vida. (Groppo, 2017, p. 15)

Nesse ponto, Groppo (2017) menciona que a discussão acerca da relação entre a natureza e a cultura, também se estabelece nos estudos sociológicos e na sociologia da juventude. No que diz respeito à condição juvenil, ele assegura que as transformações biológicas, ou o amadurecimento dos sujeitos, não dependem do reconhecimento social ou de uma consciência para elas acontecerem, como acontece na puberdade.

Entretanto, para que tais processos biológicos ocorram é necessário que a sociedade dê condições para que o corpo dos sujeitos vivencie essas fases. Podemos reconhecer essa relação entre sociedade e os corpos dos indivíduos, por exemplo, por meio dos índices de mortalidade infantil, taxas de natalidade, índices



de expectativa de vida, que verificam justamente o processo de desenvolvimento ou não de sujeitos e corpos, a partir das condições sociais de manutenção da vida.

Como vimos, a noção de juventude foi definida como uma categoria etária, que vem a compor uma estrutura de categorias etárias das sociedades modernas e contemporâneas, onde se reúne e classifica indivíduos de acordo com sua idade, e a partir desta classificação e união algumas características lhes são atribuídas, bem como também lugares e funções específicas na ordem social. Segundo Groppo; Silveira (2020), não existe uma juventude homogênea em qualquer sociedade ou nação, sendo necessário considerar as categorias etárias, de forma articulada com uma análise sociológica, que reflexione sobre variáveis sociais diversas, como a classe, o gênero, a raça, nacionalidade, religião, entre outros aspectos.

Acerca de concepções sociológicas da juventude baseadas no estrutural-funcionalismo, (Groppo; Silveira; 2020), demonstram como as teorias críticas sobre a juventude contribuíram para a resignificação de noções que consideravam comportamentos de resistências e revoltas de indivíduos e grupos jovens como patologias. O que outrora era considerado um desvio, disfunção e anomia, a partir da interpretação das teorias críticas, se tornaram um potencial contestador da juventude, sendo-lhe atribuída qualidade positiva se tratando de uma construção de identidades, sociabilidades e valores juvenis, não prevista pelas instituições socializadoras, de modo autônomo ou pela adesão a concepções heterodoxas de pessoas adultas e movimentos sociais alternativos ou críticos, e capaz de promover a renovação das sociedades, se distanciando da noção de “desvio” ou “anormalidade”.

As instituições ou agências socializadoras (como escolas, grupos juvenis controlados por pessoas adultas e indústria cultural), são capazes de agregar os sujeitos por idades semelhantes, construindo sentidos relacionados à transição para a idade adulta. Por outro lado, a dialética da juventude demonstra, que sujeitos e grupos juvenis, são



capazes de desenvolver valores, identidades e significações à própria juventude, por vezes de forma avessa ao que é esperado por essas instituições.

Karl Mannheim (1982), destaca o potencial renovador das juventudes nas sociedades modernas, considerando uma técnica social à disposição de reformistas sociais. O sociólogo húngaro, considera como potência a capacidade das juventudes em questionar valores vigentes, mesmo que defendidos pelas pessoas adultas, tendo em vista, que elas podem apresentar novos valores ou aderirem a valores alternativos. O que é considerado no campo das teorias críticas, como um aspecto da contradição e da autonomia das juventudes em relação às expectativas sociais. (Groppo, 2017, p. 2)

A sociologia da juventude analisa qual a relação entre a juventude, socialização e integração social, ora atribuindo grande relevância para as instituições no processo de socialização, como o verificado nas teorias, estrutural-funcionalistas, ora reduzindo esse papel, e reconhecendo o papel ativo do sujeito em sua própria socialização, a partir dos apontamentos feitos pelas teorias dialética e pós-críticas, ou até mesmo, observando a cotidianidade, ou seja, o fluxo dos processos de socialização e de transição à idade adulta, como na perspectiva dialética da juventude.

A concepção dialética da juventude, ainda que inspirada originalmente por teorias críticas desenvolvidas em meados do século passado, pode trazer novas iluminações para compreender a condição juvenil na atualidade. É que ela traça outros caminhos, ao focar não apenas o cotidiano, ou melhor, ao focar menos o cotidiano e mais o extra cotidiano, na figura da rebeldia, revolta, recusa, resistência e autonomia juvenil. Dado que vivemos um ciclo de protestos juvenis ao longo da década de 2010 (Pleyers, 2018), o qual inclui os protestos no Brasil em junho de 2013 e o movimento de ocupações estudantis



em 2015 e 2016, partir do extra cotidiano, do contingente ou do dissenso pode nos levar a interessantes resultados na compreensão das juventudes atuais. (Grosso; Silveira; 2020, p. 10)

Como a pesquisadora e o pesquisador demonstram na citação acima, a dialética da juventude, se ocupa de observar o extra cotidiano, o que é por acaso, casual, ou o que contesta a norma. É justamente esse o propósito de nossa pesquisa, observar o que é extra cotidiano nas vivências de jovens mulheres que atuaram nas ocupações estudantis. Buscando apreender como os atos de insubmissão, indocilidade e a autonomia, em especial, dessas jovens mulheres, contribuíram para seu processo de construção política, bem como também na sua constituição enquanto sujeitas dotadas de poder político.

2. 2 GÊNERO E PERFORMATIVIDADE⁴

Pensando em produzir uma análise sobre as particularidades acerca da atuação feminina durante as ocupações secundaristas, bem como das adversidades, que possam ter vivenciado por diferenças relacionadas ao gênero, ao sexo, a práticas sexuais, ou até mesmo a raça e classe; recorreremos ao pensamento da filósofa e pesquisadora, Judith Butler, através dos seus livros, “Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade”, publicado em 2015; “Corpos em aliança: notas para uma teoria performativa de assembleia”, publicado em 2018a; bem como também o texto: “Atos Performativos e Constituição de Gênero: Um Ensaio em Fenomenologia e Teoria Feminista” de 2018b. A partir dessas obras complexas e necessárias, buscamos a definição dos conceitos de gênero, sexo, atos

⁴ Encontramos explicações acerca da obra de Judith Butler no curso de Extensão: Nas fronteiras do pensamento de Hannah Arendt e Judith Butler, promovido pela Universidade de São Paulo (USP) e disponibilizado pelo canal do YouTube da LabNAU-USP. Disponível em: https://youtu.be/RbRqghVeefY?si=JQyXgT-v_Zr0seT9. Acesso em: 20 fev. 2023.



performáticos, performatividade de gênero, performatividade política, entre outros, com vistas a compreender tais conceitos e relacioná-los às particularidades inerentes a participação dessas jovens mulheres durante as ocupações secundaristas.

Iniciamos nossa análise da obra de Butler (2015), a partir da sua concepção de gênero em relação com a construção dos sujeitos, tendo em vista a tentativa de acessar possíveis diferenças que sejam manifestas a partir desse recorte. De imediato, a autora nos esclarece que o gênero se estabelece enquanto categoria de opressão, diferenciação dos sujeitos, e por consequência de distribuição desigual de precariedades e vulnerabilidades.

Ao desenvolver sua análise acerca do gênero e da sexualidade, a autora as posiciona como categorias de opressão, contudo não as considera de maneira isolada, descontextualizada, ou até mesmo privilegiando demandas feministas, ou de gênero, em detrimento de outras lutas por direitos. Diferentemente de outras estudiosas feministas, a autora considera que tais categorias estabelecem intersecções, com outras esferas de poder, a que pertencem os sujeitos, como nos marcadores sociais, culturais, étnico-racial, geracional, de religião, de classe social, de territorialidades, de deficiências de habilidades, entre outras.

A autora entende que as categorias gênero e sexualidade, são atravessadas por outras opressões, assim como também pela precariedade e pelas vulnerabilidades. Contudo, segundo a autora, o entrelaçamento de opressões não é capaz de constituir uma identidade individual para os sujeitos, mas sim de se estabelecer como promotor de alianças e coalizões, até mesmo entre os sujeitos que não se reconhecem pertencentes às categorias inseridas. A interrelação entre as opressões, é um aspecto importante do pensamento de Butler (2015), e nos leva a compreender sua posição acerca da aliança sendo norteadas a partir das precariedades e vulnerabilidades, diferentemente



do que se esperaria da autora, que ocorresse a partir das identidades. (Butler, 2015)

Além de destacar essas interseções, a autora salienta a importância da coalizão e da aliança dos sujeitos e dos grupos a partir justamente da união dos elementos que as oprime, da precariedade e das vulnerabilidades, por elas partilhadas. (Moresco, 2020)

Essas marcações e esferas inter-relacionadas podem ser chamadas também de processos transversais ou devires subjetivos, que se instauram por meio dos indivíduos e dos grupos sociais (Félix Gattari; Suely Rolnik, 1996), de categorias de articulação (Adriana Piscitelli, 2008), entrelaçamentos de opressões (Patrícia Hill Collins, 2000), campos articulados da experiência (Anne McClintock, 1995) ou interseccionalidades [1] (Avtar BRAH, 2006; Kimberlé Crenshaw, 2002). (Moresco, 2020, p. 168)

Desta forma, segundo a autora, o gênero e a sexualidade são capazes de gerar diferenças na distribuição do acesso ao poder, na disposição das opressões, e na estruturação das precariedades e vulnerabilidades, pelos sujeitos. Sendo assim, se faz necessário compreender a constituição do gênero e da sexualidade, para podermos analisar as possíveis diferenças encontradas nas experiências das adolescentes e jovens, que se identificam como gênero feminino, durante as ocupações secundaristas, com vistas a reconhecer como essas diferenças podem ter se manifestado nas vivências e experiências dessas jovens mulheres, e se influenciaram na sua formação política e social.

Buscando compreender melhor as categorias Gênero e Sexualidade, partimos para o estudo da obra de Butler (2015) no livro: “Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade”, (Butler, 2015), publicado no Brasil em 1990. A autora estruturou esse conceito



em oposição as teorias baseadas no determinismo biológico, no qual consideraria que os sujeitos nasceriam homem ou mulher, e suas diferentes experiências e lugares na sociedade seriam determinados naturalmente de acordo com o sexo de nascimento.

A autora estabelece sua análise partindo do pressuposto de uma negação da concepção determinista biológica, por considerar que ela fomenta as desigualdades entre homens e mulheres, naturalizando o domínio do poder, não reconhecendo qualquer possibilidade de contestação e transformação dessa estrutura social e, ocultando os mecanismos pelos quais esse poder opera.

Sendo considerados naturais, o sexo e o gênero, não seria possível questioná-los, tampouco a existências de outras formas ou tipos, seria possível. Se estabelecendo enquanto lei natural repressora, que fica oculta pela naturalização, sendo amplamente difundida nas representações, veiculada pelos meios de comunicação de massa como as novelas, filmes, desenhos, materiais didáticos, revistas e na publicidade; assim como também, pelas instituições sociais e políticas, que reproduzem a noção de que a heterossexualidade é a única forma natural e possível de existência.

A suposta ideia de naturalidade e complementaridade, entre os gêneros masculino e feminino, serviria para ratificar a concepção de naturalidade do desejo entre “homens” e “mulheres”, mascarando o caráter compulsório da heterossexualidade e fortalecendo o regime de poder, sem ele ser apresentado a nós como tal, enquanto lei arbitrária que é imposta, mas como um fato natural da vida. (Firmino; Porchat; 2017.)

Diferentemente disso, Butler (2015) demonstra em suas reflexões que as diferenças sexuais não são determinantes das diferenças sociais entre homens e mulheres, mas essas diferenças sexuais são significadas e valorizadas pela cultura de forma a produzir diferenciações que são ideologicamente afirmadas como naturais.



Mas também aponta que da mesma forma, a noção do gênero como construção, também pode promover uma perspectiva determinista, não biológica, mas cultural, aspecto ao qual ela refuta.

Segundo a filósofa, “a ideia de que o gênero é construído sugere um certo determinismo de significados do gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável.” (Butler, 2015, p. 28)

Desta forma, o gênero enquanto construção cultural, em uma perspectiva determinista, seria constituído por significados fixos e que relacionam o sexo ao gênero, os quais seriam apropriados pelos sujeitos de forma involuntária e compulsória, o que também lhe atribui um sentido de destino inevitável. Sendo assim, um corpo que ao nascer é dotado de uma vagina ainda não é mulher, mas virá a ser mulher, como afirma Simone de Beauvoir, (1970.) “não se nasce mulher, torna-se”.

Butler (2015) utiliza a conceituada frase de Beauvoir, (1970) para problematizar o seguinte ponto: supostamente, existiria uma escolha implícita no “tornar-se mulher”, contida nessa frase, logo em simultâneo, esta escolha estaria atrelada e condicionada a existência de um contexto imperativo cultural, nomeado como heterossexualidade compulsória. Para a autora, esse condicionamento a heteronormatividade é um sinal de que escapamos do determinismo biológico, mas não da compulsão cultural, que utiliza o sexo como referência.

Considerando que Butler, (2015) nega esse determinismo cultural e biológico, buscando um afastamento da perspectiva da existência de uma essência, ou substância anterior ao objeto, ou pré-discursiva, ela constrói sua interpretação acerca da constituição do sexo, do gênero, do desejo ou a própria matriz cultural, como sendo categorias posteriores ao objeto, desta forma, sendo produzidas



discursivamente, a partir do discurso que também é ação formadora.

Para compreendermos melhor a perspectiva do sexo e do gênero enquanto efeitos discursivos, ela apresenta como exemplo a experiência de gestação e nascimento dos bebês. Quando a mãe se encaminha para o atendimento médico para realizar o exame de ultrassonografia, esse sujeito em formação é envolvido por uma prática discursiva a partir do enunciado: “é uma menina!” ou “é um menino!”.

A partir dessa enunciação a criança é inserida no discurso cultural, sobre o que é ser menino ou menina, sendo definidas as cores que lhe são próprias, roupas, sapatos, objetos, brinquedos, tudo baseado no conjunto de significados culturais que são atribuídos para o que representa o seu sexo, e as experiências, e desejos que se espera que esse sujeito realize. E desta forma, “sendo através do discurso que também é ação, tanto o sexo como gênero, são formados, discursivamente, não sendo anteriores ao discurso, mas sim um efeito do discurso”. (Firmino; Porchat; 2017.)

Um ponto importante que a autora destaca acerca da problemática gerada pela concepção essencialista/naturalista do sexo e do gênero, diz respeito ao reconhecimento da identidade das pessoas, visto que elas só se tornam inteligíveis, ou são reconhecidas, quando o seu gênero está em conformidade com padrões de coerência e continuidade entre sexo, gênero, desejo e práticas sexuais, o que a autora chama de inteligibilidade de gênero. (Butler, 2015, p. 43)

Gêneros “inteligíveis” são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. Em outras palavras, os espectros de descontinuidade e incoerência, eles próprios só concebíveis em relação a normas existentes de continuidade e coerência, são constantemente proibidos e produzidos pelas próprias leis que buscam estabelecer linhas causais ou expressivas de ligação entre o sexo biológico, o gênero



culturalmente constituído e a expressão ou efeito de ambos na manifestação do desejo sexual por meio da prática sexual. (Butler, 2015, p. 43-44)

Sendo assim, para que as pessoas sejam reconhecidas como identidades inteligíveis, é necessário que manifestem suas identidades de forma alinhada ao ideal normativo considerado como legítimo, no caso, constituam suas identidades a partir da perspectiva binária de homem — mulher, imposta pela heteronormatividade. A identidade, assim como sexo e gênero, são produções discursivas, um efeito do discurso, o que representa que o sujeito não é anterior ao que ele expressa, mas é justamente um efeito do que ele expressa.

Nesse sentido, o gênero não é um substantivo, mas tampouco é um conjunto de atributos flutuantes, pois vimos que seu efeito substantivo é performativamente produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência do gênero. Consequentemente, o gênero mostra ser performativo, no interior do discurso herdado da metafísica da substância, isto é, constituinte da identidade que supostamente é. Nesse sentido, o gênero é sempre feito, ainda que não seja obra de um sujeito tido como preexistente à obra. (Butler, 2015, p. 56)

Como Butler, (2015) apresenta na citação acima, o gênero não é algo que somos, mas é algo que fazemos, ou seja, o “Ser homem” ou “Ser mulher”, não é uma identidade anterior aos atos dos sujeitos, mas são os atos que feitos repetidamente produzem a identidade desse “Ser”, se constituindo com uma falsa aparência de estabilidade ou permanência, mesmo que não sejam, exigindo um fazer contínuo de atos culturalmente significados como masculinos ou femininos.

Esses atos feitos repetidamente pelos sujeitos, para Butler, (2015) são performativos, tendo em vista que a identidade por eles evocada, é fabricada e sustentada por signos corpóreos e outros



meios discursivos. Desta forma, o gênero para a autora é um conjunto de atos, repetidos no interior de uma estrutura reguladora implacável e que ao se estabilizar, produz a aparência de uma substância ou de uma propriedade natural de ser.

Em seu texto: “Atos Performativos e Constituição de Gênero: Um Ensaio em Fenomenologia e Teoria Feminista” de 2018b, a autora destaca que “a identidade de gênero é uma realização performativa compelida pela sanção social e tabu”, o que representa que a autora considera os atos que compõe o gênero, não como expressões de uma identidade subjetiva livre de pressões ou referências, mas como sendo resultantes da apropriação e repetição dos signos que compõe a matriz heteronormativa compulsória.

Desta forma, quando Butler (2018b), reconhece a noção de gênero como resultado dos atos performativos, ela supõe que a identidade também seja efeito desses atos performativos, além de promover o deslocamento da noção de sujeito da posição de anterioridade e causa desses atos, para uma posição de efeito dos atos executados repetidamente, o que com o tempo, vem a adquirir uma falsa aparência de substância ou essência com o passar do tempo.

Nesse sentido, o gênero não é de modo algum uma identidade estável nem lócus de agência do qual procederam diferentes atos; ele é, pelo contrário, uma identidade constituída de forma tênue no tempo – uma identidade instituída por meio de uma repetição estilizada de atos. Além disso, o gênero, ao ser instituído pela estilização do corpo, deve ser entendido como a maneira cotidiana por meio da qual gestos corporais, movimentos e encenações de todos os tipos constituem a ilusão de um “eu” generificado permanente. (Butler, 2018, p. 3)

Na citação acima, a autora demonstra como o gênero é constituído por uma série de “atos”, discursos, movimentos, gestos



corporais, papéis e encenações, repetitivas ao longo do tempo, não por um “eu” ou por um “nós” necessariamente. Mas sim por uma relação de poder, que não é percebida, sendo a partir dessa relação que o sujeito é moldado, a serviço dos interesses reprodutivos, incorporando a estrutura binária dos gêneros.

Butler, (2018b) considera que a estrutura binária baseada nos gêneros masculino e feminino, exerce uma dominação de maneira sutil, visto que não se percebe tal poder, sendo a partir desse poder sutil que uma matriz heterossexual é constituída, impondo ao sujeito determinada identidade de acordo com sua genitália. Com o nascimento de cada pessoa um determinado sexo biológico lhe é atribuído por meio do discurso, seja este masculino ou feminino, assim como também, um papel a ser representado de homem ou de mulher, é constituído. Entretanto, essas concepções de sexo, gênero e desejo, são passíveis de alteração ao longo do tempo, não sendo dotado de estabilidade e se modificando conforme a sociedade, a cultura e o tempo, o que lhe confere a qualidade de ser histórico.

Dessa forma, a matriz cultural heteronormativa, regula e impõe identidades e papéis aos sujeitos, a partir do princípio binário de masculino e feminino, esperando assim uma correspondência entre sexo, gênero e desejo, gerando os já citados gêneros inteligíveis, que são aqueles que “[...] instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo.” (Butler, 2018b, p. 43). Mesmo assim, sendo o gênero performativo, o que significa que ele não é algo que nós somos, mas que continuamente fazemos através da repetição das normas de gênero, que se cristalizam, imposto por práticas regulatórias, mas que também são passíveis de resignificação, negação ou descontinuidade.

Segundo Butler (2018b) a matriz cultural heteronormativa impõe a existência de gêneros inteligíveis, ao mesmo tempo que exige a exclusão de configurações disruptivas e que não promovam



a continuidade entre sexo, gênero, práticas sexuais e desejo. Desta forma, a autora entende a constituição do gênero segundo o pressuposto da binaridade heteronormativa compulsória, como um regime de poder, que atua por meio da garantia a existência de certas identidades ao preço da exclusão de outras.

É importante destacar que a própria possibilidade da existência de configurações sexuais, de gênero, desejo e práticas sexuais que não correspondam com a binaridade heteronormativa compulsória, denuncia a sua artificialidade e a inexistência de uma substância ou essência na expressão do gênero. Desta forma, o caráter produzido, variável e temporal do gênero, aliado a visualização de seus atributos de forma descontínua, é capaz de fomentar o questionamento acerca da artificialidade e da instabilidade do que antes víamos como sólido e permanente, como no exemplo de Herculine Barbin, ao qual Foucault (1982) se dedicou a apresentar no texto: “Herculine Barbin: o diário de uma hermafrodita”. O texto conta a história autobiográfica de uma pessoa hermafrodita, termo que não é utilizado atualmente, sendo substituído por pessoa intersexo. A pessoa intersexo não pode ser classificada nos termos de um binarismo heterossexual, e sua própria existência já atenta contra a coerência da matriz heterossexual, ao denunciar sua instabilidade.

Finalmente, podemos concluir que para Butler (2018b) o gênero, não é uma identidade estável, sendo ao contrário, constituída de forma tênue no tempo, por meio da repetição estilizada de atos. Em suas palavras: “Além disso, o gênero, ao ser instituído pela estilização do corpo, deve ser entendido como a maneira cotidiana por meio da qual gestos corporais, movimentos e encenações de todos os tipos constituem a ilusão de um “eu” generificado permanente.” (Butler, 2018b, p. 3)

O que significa, ser o gênero, uma identidade construída e constituída pela repetição estilizada de atos no tempo, não



homogêneos, que podem explicitar uma relação arbitrária entre o gênero e esses atos, sendo expressos por várias formas possíveis de repetição, ruptura ou repetição subversiva desse estilo. Essas características do gênero segundo a autora, o afastam da noção de uma essência ou substância natural e anterior ou pré-discursiva, ao mesmo tempo que rechaça o determinismo biológico ou cultural, visto que desvela e não nega a existência de identidades, práticas sexuais e ou manifestações do desejo, não correspondentes, disruptivas ou subversivas.

Desta forma, o gênero se constitui como uma realização performativa na qual a plateia social cotidiana, incluindo os próprios atores que executam tais atos, além de performar, assumem esses atos como uma crença, diante da sua contínua repetição, caracterizando assim uma estabilidade que é considerada como natural, mas que ao contrário disso, é variável e passível a descontinuidades.

2.2.1 PERFORMATIVIDADE POLÍTICA, PRECARIIDADE E ASSEMBLEIA⁵

Após abordarmos a concepção da autora acerca do gênero e da sua concepção de performatividade de gênero, gostaríamos de introduzir uma breve apresentação sobre os conceitos de precariedade e aliança. Demonstrando também a transição do conceito de performatividade de gênero para o de performatividade política, feito por Butler (2018b), além de apresentar sua teoria da assembleia. Essas categorias estão presentes na obra: “Corpos em Aliança e a Política das Ruas: Notas para uma Teoria Performativa de Assembleia” (2018) (Notes Toward a Performative Theory of Assembly, 2018a).

⁵ Informações acerca do pensamento de Judith Butler, estão disponíveis no podcast: “Sujeito em Perspectiva”, desenvolvido por Bryan Rangel, disponível no serviço de streaming Spotify. Disponível em: <https://open.spotify.com/show/13RtFFoU5jAzvZ3OeWCGx7>. Acesso em: 20 fev. 2023.



Essas marcações e esferas inter-relacionadas podem ser chamadas também de processos transversais ou devires subjetivos, que se instauram por meio dos indivíduos e dos grupos sociais (Félix Gattari; Suely Rolnik, 1996), de categorias de articulação (Adriana Piscitelli, 2008), entrelaçamentos de opressões (Patrícia Hill Collins, 2000), campos articulados da experiência (Anne McClintock, 1995) ou interseccionalidades[1] (Avtar Brah, 2006; Kimberlé Crenshaw, 2002). (Moresco, 2020, p. 168)

Acerca do conceito de precariedade, Butler (2018a), o apresenta a partir de suas reflexões sobre a violência contra a população muçulmana, especialmente depois do 11 de setembro de 2001. Para a autora a precariedade é:

A precariedade designa a situação politicamente induzida na qual determinadas populações sofrem as consequências da deterioração de redes de apoio sociais e econômicas mais do que outras, e ficam diferencialmente expostas ao dano, à violência e à morte. Como mencionei antes, a precariedade é, portanto, a distribuição diferencial da condição precária. Populações diferencialmente expostas sofrem um risco mais alto de doenças, pobreza, fome, remoção e vulnerabilidade à violência sem proteção ou reparações adequadas. A precariedade também caracteriza a condição politicamente induzida de vulnerabilidade e exposição maximizadas de populações expostas à violência arbitrária do Estado, à violência urbana, ou doméstica, ou a outras formas de violência não representadas pelo Estado, mas contra as quais os instrumentos judiciais do Estado não proporcionam proteção e reparação suficientes. (Butler, 2018a, p. 40-41)

Para a autora, a precariedade é uma condição politicamente induzida de vulnerabilidade sobre determinadas populações. Isso



significa que, sendo as populações, dotadas de determinadas características ou marcadores sociais da diferença, uma distribuição desigual da condição precária será constituída, o que a torna mais ou menos expostas às falhas sociais e econômicas, além de serem afetadas de maneiras diferentes por violências, pela falta de acesso a direitos básicos e até à morte (Butler, 2018a).

Segundo a autora seria a partir dos processos transversais e subjetivos pelos quais os sujeitos, são perpassados, que as bases para o desenvolvimento de alianças são estabelecidas, tornando a precariedade o elemento de convergência para o início de uma “coalizão aberta”, que valorize as diferenças e permitir as múltiplas coalizões e divergências que envolvem as identidades, em oposição às formas de violências (Butler, 2018a).

Para Butler (2018a) as coalizões e alianças geradas a partir da unidade entre as precariedades, devem reconhecer suas contradições e agir deixando essas contradições intactas, sem a busca da concordância ou universalidade em relação às questões de desejo, crença ou autoidentificação. Buscando uma política democrática, para serem capazes de constituir um movimento aglutine diversos antagonismos entre suas/seus participantes, de modo que as diferenças sejam valorizadas. (Butler, 2018a).

Para a autora a precariedade se constitui também como um elemento comum ou premissa para os sujeitos desenvolverem uma coalizão, uma assembleia ou uma aliança. Mesmo não considerando a identidade como premissa, para tal, a autora aponta que as políticas de aliança e coalizão pós-identitárias, não se estabelecem como contrárias às identidades.

“Se constituindo como formas de associação que destacam a interdependência e o caráter relacional e de formação da subjetividade, isto é, são formas de ação que recusam as posições que se mantêm fechadas no interior de identidades definidas de maneira essencialista.”



(Moresco, 2020, p. 168) Lembrando da sua defesa da capacidade dos movimentos em permitir as contradições agirem, para que as diferenças sejam valorizadas.

Butler (2018a), tem a preocupação em que sua concepção de política de coalizão, não possua uma abordagem fundacionista, na qual a identidade assuma um fator de fragmentação, tampouco de unificação dos sujeitos representados por um grupo ou movimento social. Visto que diante de uma coalizão fechada em reconhecimentos identitários, o movimento pode se tornar inflexível e normativo. (Moresco, 2020, p. 169)

Desta forma, a autora considera a coalizão a partir de precariedades e vulnerabilidades comuns, não representa a negação das identidades, mas uma capacidade de abrigar diversos antagonismos entre suas e seus participantes, de modo que as diferenças sejam valorizadas, contribuindo para a construção de um caráter relacional, de interdependência e de formação da subjetividade, das e dos participantes dos movimentos, mesmo que não façam parte das mesmas categorias de opressões.

Para Butler (2018a), as categorias sociais e identitárias atravessam nossos corpos, sem possuir o controle ou escolha sobre isso, e algumas mais do que outras. Desta forma a precariedade é distribuída e nos atravessa de maneira desproporcional. Como é possível verificar nos aspectos étnico-raciais e de gênero, ao se analisar as estatísticas acerca da mortalidade de mulheres no Brasil, se observa um índice maior na taxa de feminicídios entre mulheres negras em relação às mulheres brancas, por exemplo.

A performatividade também perpassa as categorias identitárias e os processos subjetivos dos sujeitos, promovendo alianças e coalizões. E no que diz respeito à precariedade, Butler (2018a), entende a performatividade, como uma maneira de agir, a partir da precariedade e contra ela. Desta forma não seria necessário ter



acessado primeiramente o poder, para depois ser capaz de agir; mas sim de agir politicamente, e nessa ação, reivindicar o poder de aparecer, por exemplo, em assembleias públicas e agrupamentos de pessoas, ou como na nossa pesquisa, nas ocupações escolares.

A persistência do corpo em sua exposição coloca essa legitimidade em questão e o faz precisamente através de uma performatividade específica do corpo. Tanto os atos corporais como a gestualidade significam e falam; e o fazem ao adotarem a forma de atuações e exigências, dois elementos que, afinal, estão inextricavelmente unidos. Quando a legitimidade estatal é questionada justamente por essa forma de aparecer em público, o corpo em si mesmo exerce um direito que foi ativamente combatido e destruído pelas forças militares e que, ao resistir a esta força, expressa seu modo de vida, mostrando tanto sua precariedade como seu direito à persistência. (Butler, 2018a, p. 92)

Como é possível verificar na citação de Butler (2019b), a performatividade política, ocorre por meio de gestos, vocalizações, corporificações, pelo aparecimento, ou pela ocupação de espaços, de atos públicos, onde tanto (gestos) quanto ações possuem fala ou significado. A própria existência e a persistência de um corpo ou vários, em um espaço no qual não lhe é permitido estar pelo Estado, é capaz de questionar a sua legitimidade em definir quem pode e quem não pode aparecer em público. E assim o fazendo, esses corpos exercem um direito que não é um direito, e criam um novo espaço, que não existia até então. (Butler, 2018a, p. 92)

O conceito de assembleia é aprofundado pela autora na obra na qual estudamos neste livro, mas já foi largamente estudado por Butler (2018a), em outras obras, devido ao seu interesse em analisar os protestos ocorridos na Primavera Árabe, mais especificamente a multidão reunida na praça Tahrir, no Cairo, no Egito, entre os



anos de 2010 e 2013. Eventos os quais despertaram os primeiros questionamentos da autora, acerca sobre as assembleias públicas (assembly) enquanto uma forma legítima de luta por democracia.

A autora não reconhece qualquer reunião, tumulto, multidão ou movimento de massa como assembleia; como os grupos de linchamento, as congregações antissemitas, racistas ou fascistas. Assim como também, as formas violentas dos movimentos de massa antiparlamentares. Para Butler (2018a), a constituição de uma multidão emergente reunida não é um objetivo em si mesmo, mas sim a luta coletiva contra condições precárias e pela constituição de uma vida vivível para todas as pessoas.

A assembleia é entendida pela autora como a reunião pública de pessoas, unidas por precariedades, vulnerabilidades comuns, ou na defesa de direitos e contra o abuso do Estado, reivindicando a constituição de vidas vivíveis. Além do direito de seu aparecimento público, por meio da reunião, do agrupamento, em uma relação de interdependência com outros sujeitos, por meio da constituição performática do nós e do povo, que passa a existir após sua enunciação. Recorrendo a atos performáticos, como a unidade de corpos, o silêncio, a fala, o movimento coordenado, a permanência insistente de corpos em espaços públicos, como forma de discurso e de ação performática, com vistas a alcançar o seu objetivo.

Entretanto, para a autora, nenhuma assembleia pode se tornar base para generalizações sobre todas as assembleias, todo exemplo fracassa, mas o fato é que:

As assembleias se afirmam e se fazem representar pela fala ou pelo silêncio, pela ação ou pela inação continua, pelo gesto, por se reunirem como um grupo de corpos no espaço público, organizado pela infraestrutura visível, audível, tangível, exposta de maneira tato deliberada quanto indesejada, interdependente de formas tanto organizadas quanto espontâneas. (Butler, 2018a, p. 173)



São consideradas por ela, necessárias para que as democracias continuem a existir, e com a capacidade de serem autorreflexivas e inclusivas, procurando exemplificar os modos de participação e debates democráticos, além de reconhecer formas de atuação que estejam afastadas da democracia.

Mesmo assim, a autora aponta que a existência das assembleias não é um direito natural, ao contrário. O direito de exercitar a liberdade de assembleia está documentado na lei internacional emitida pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), contudo ela não depende da proteção ou concessão do Estado ou dos Governos tendo em vista que se assim o for ela pode ser restringida ou retirada, de acordo como os interesses desse Estado ou Governo.

Mas que possuem um caráter revolucionários tendo em vista que mesmo diante de práticas de coerção, retirada de direitos e até mesmo de práticas antidemocráticas, por meio dos Estados — Nação, elas se constituem como instrumento de estabelecimento de soberania popular, o que a autora considera uma precondição para a existência da própria política democrática.

A autora destaca que mesmo antes que qualquer governo decida conceder ou proteger o direito à liberdade de assembleia, ela já é dotada do poder de existir, de se mover, permanecer, falar ou agir. Desta forma, quando o poder do governo se torna algo que a liberdade de assembleia confronta, a soberania popular que distingue da soberania do Estado, assume a tarefa de se distinguir desse poder regulador se impondo sua vontade e necessidades diante deste. (Butler, 2018a, p. 178)

A soberania popular e as assembleias, são utilizadas pela autora quase que de forma complementar uma à outra, sendo considerada como último reduto ou refúgio para a obtenção do poder por meio da população. Como no exemplo do processo eleitoral, onde mesmo diante da eleição de representantes, a soberania popular não



é transferida completamente para seus representantes eleitos. O que permite a contestação das condições e dos resultados das eleições, bem como das ações e dos oficiais eleitos. Enquanto que, se os poderes da soberania popular fossem totalmente transferidos para os representantes eleitos, tal contestação não seria possível, e diante de situações críticas ações de resistência e revolução se tornaram necessárias. (Butler, 2018a.)

Sobre a perspectiva de “povo”, a autora destaca a dificuldade em se constituir uma representação completa de todos os grupos e sujeitos que compõe a sociedade na noção de povo aventada em assembleia, por exemplo, por aqueles que estão cumprindo pena privativa de liberdade, e não possuem o direito a se deslocar até o espaço público, tampouco aqueles que não conseguem aparecer porque estão à margem das metrópoles, ou reunidas em fronteiras, ou até mesmo em campos de refugiados.

Desta forma, “o povo”, para autora, nunca chega a ser uma presença real coletiva, que se expressa como um coro verbal, logo quando se constitui como povo, por certo está dividido internamente, aparecendo de maneiras diferentes, não se constituindo como uma unidade de representação, pensamento, aparecimento ou ação.

O fato de aparecerem juntos não quer dizer que concordem com tudo o que é dito em nome da assembleia, entretanto o povo não precisa estar unido em torno de cada questão evocada pelos sujeitos que o compõe, isso sequer é possível, visto que nem todas as pessoas querem a mesma coisa ou querem da mesma maneira. Mas segundo a autora, essa divergência não é motivo para lamentar, antes disso é preciso compreender que o conceito de povo, ou o de nós que nele está contido, é auto instituído. Quando os sujeitos vocalizam o pronome povo, é como se decretarem e se auto definirem como povo de forma figurativa ou literal, mesmo diante de todas as divergências, diferenças, ausências ou impermanências que compõem esse



conjunto de pessoas autodeclaradas como povo. Esse ato de se auto decretar enquanto povo se constitui como ato performativo, uma vez que cria o grupo que nomeia ou exige que as pessoas se reúnam sob essa enunciação.

Ações performativas como esta, compõem o processo chamado de autodeterminação política, que pode ser constituído tanto de forma verbal, como pelo cruzamento do linguístico e do corporal, mesmo quando a ação é silenciosa e o corpo isolado. Sendo assim, o ato de fala, “nós, o povo”, seria um enunciado que busca conduzir à pluralidade social que a nomeia, sem, contudo, descrevê-la, em uma forma linguística de autogênese, que dá início a uma declaração mais extensa de querereres e desejos, atos intencionais e reivindicações políticas e que prepara o caminho para um conjunto específico de afirmações. (Butler, 2018a, p. 192)

A enunciação “nós, o povo”, é feita para afastar a perspectiva do esquecimento, demonstrando que mesmo diante da precariedade e das suas vulnerabilidades, enfrentam os desafios coletivamente, vão para as ruas e começam suas reivindicações, evidenciando que ainda resistem e que não foram destruídos. A frase ainda pode representar, nós ainda somos o povo, ou pode afirmar uma igualdade mesmo em face da desigualdade que os aflige, não apenas pronunciando essa frase, mas corporificando a igualdade expressa nela por meio da assembleia do povo fundamentada na igualdade. (Butler, 2018a, p. 198)

Ao passo que as forças de privatização e formas neoliberais de racionalidade da vida cotidiana, se espalham pelo mundo afora, destruindo os ideais de serviços e de bem público. Os corpos seguem exigindo alimento e abrigo, proteção contra o dano e a violência, liberdade de locomoção, trabalho, assistência médica, além de outros corpos para apoiá-los e para sobreviver. Constituindo assim a corporificação da igualdade, por meio das assembleias e das suas



práticas, que manifestam tanto insistência na interdependência entre os sujeitos, quanto à distribuição justa de tarefas, em busca do fim das suas precariedades e em busca de uma vida vivível.

É exatamente em um mundo no qual os apoios para a vida corporal de um número crescente de pessoas se provam altamente precários que os corpos surgem juntos nas ruas e nos seus refugos, ou ao longo de um muro que as separa de sua terra – essa assembleia, de locações interligadas para um conjunto plural de corpos. (Butler, 2018a, p. 199)

Concluindo acerca da liberdade de assembleias e em relação à soberania popular, Butler (2018a) afirma ser a soberania popular uma forma de autoconstrução reflexiva que se estabelece de forma separada do próprio regime representativo que a legitima; sendo ela resultado dessa separação entre regime e população; em simultâneo, não possuindo a capacidade de legitimar nenhum regime particular sem estar separada dele, ou seja, ainda assim estando sob controle parcial, mas sem ser operacionalizada como seu instrumento, e ainda assim se constituindo como base a partir da qual o governo legítimo é formado e por meio de eleições justas e inclusivas.

O seu ato de autoconstrução se dá por meio de uma série de atos espacialmente distribuídos, que nem sempre operam da mesma maneira e com os mesmos propósitos. Podem ocorrer tanto na esfera pública como nas esferas de confinamento forçado, incluindo a prisão onde presos políticos, aqueles que exercem a liberdade de discurso, estão agora contidos e subjugados. Finalmente, acerca do decreto de “nós, o povo”, ele pode ou não tomar uma forma linguística; se constituindo enquanto fala ou silêncio, movimento ou imobilidade, todos são decretos políticos.

Como no exemplo que a autora elabora acerca da greve de fome que é utilizada por populações carcerárias como forma de



protesto e resistência à privação de direitos, visto que o corpo em inanição voluntária é exatamente o inverso do corpo alimentado e que se posiciona livremente no domínio público. (Butler, 2018a, p. 188)

Finalmente, a autora destaca que as assembleias que podem ser bem-sucedidas, segundo o seu ponto de vista, são as que se submetem aos princípios da não violência. “A resistência não violenta exige um corpo que aparece, que age, e que em sua ação busca constituir um mundo diferente daquele que encontrou, o que significa confrontar a violência e reproduzir seus termos.” (Butler, 2018a, p. 204) Desta forma, a não violência não seria apenas a negação da violência no mundo, mas a sua própria mudança em relação a si mesmo e ao mundo, se estabelecendo de uma nova forma, buscando corporificar, mesmo que de maneira provisória, a alternativa pela qual luta.

A autora diferencia a não violência da passividade, destacando, por exemplo, a ideia de deitar-se diante de um tanque ou de “murchar o corpo” diante do poder policial, tais atitudes necessitam uma capacidade de sustentar determinada posição, se tornando um peso ou uma obstrução mesmo diante da agressão e do poder policial. Relembrando as palavras de Gandhi, baseadas em Thoreau, que menciona ser a desobediência civil não violenta um “descumprimento civil de decretos legais amorais”. (Butler, 2018a, p. 206) A autora considera que a não violência tanto como um éthos quanto uma tática, o que significa que para ela, os movimentos não violentos, como boicotes e greves, não podem simplesmente ser a guerra por outros meios. Necessitam antes de qualquer coisa, se mostrar como alternativas éticas substanciais à guerra, visto que seria somente por meio da manifestação da reivindicação ética que o valor político da posição poderia ser notado.

Continua dizendo que a realização de uma manifestação ética, não é simples de se fazer, principalmente quando os sujeitos envolvidos, só conseguem conceber a tática como ódio e como a



continuação da guerra por outros meios. “Essa é sem dúvida uma razão que justifica por que a não violência se estabelece não apenas pelo que fazemos, mas também por como o que fazemos aparece, o que significa que precisamos de uma mídia que permita que a não violência seja reconhecida como tal”. (Butler, 2018a, p. 209)

3. A JUVENTUDE EM MOVIMENTO: DA PRECARIZAÇÃO DA VIDA A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS POLÍTICOS⁶

3.1 AS OCUPAÇÕES

“Salve família
Secundarista na voz
Vai segurando
De São Paulo pro mundo
A rua é nossa
Você tem sede do quê?
Eu quero outra escola
Não mexe com quem tá quieto
Acordei olhei pro lado
Vi manifestação
E do outro lado vi
Uma pá de ocupação
Enquanto uns gritavam felizes
É campeão
Outros apanhavam e lutavam
Pela educação”⁷



(Carvalho, 2016. Ocupar e Resistir.)

⁶ “Juventude e movimento estudantil” é outra possibilidade de acessar informações a respeito de temas relacionados a juventude e ao movimento estudantil. É produzido por estudantes da disciplina de mesmo nome, ministrada na UNIFAL de Alfenas pelo professor Luís Antonio Groppo. Com o objetivo de trazer ao público uma introdução sobre a história do movimento estudantil e temas atuais que afetam e interessam a juventude brasileira como política, educação, religião, cultura e outros assuntos. Disponível em: “<https://open.spotify.com/show/0CO1326efh0zDANJahhijt?si=rVjh0Mo8QJaG2a7oA6GQmw>”<https://open.spotify.com/show/0CO1326efh0zDANJahhijt?si=rVjh0Mo8QJaG2a7oA6GQmw>. Acesso em: 20 fev. 2023

⁷ Música composta por Koka e Fabrício Ramos, no ano de 2016, e interpretada por Koka. Disponível em: <https://acancaoessentidos.blogspot.com/2016/10/ocupar-e-resistir.html>. Acesso em: 22 set. 2023.



Naquela manhã de 23 de setembro de 2015, estudantes e suas famílias despertaram para mais um dia de suas vidas, acreditando que este seria mais um dia tranquilo. Em meio ao cumprimento das primeiras atividades do dia, com a higiene, alimentação, estudo e trabalho, foram assombradas com os noticiários matinais. Em meio à leitura da manchete publicada na edição da Folha de São Paulo: “SP vai transferir mais de 1 milhão de alunos para dividir escolas por séries”, bem como da entrevista concedida ao jornal Bom Dia São Paulo, da Rede Globo, às 6:17 da manhã, pelo então secretário de educação do Estado, Herman Voorwald, as famílias tentavam compreender os eventos que sucederam.

Em entrevista ao canal de TV de grande audiência, o secretário de educação, assume a posição de porta-voz do governo e seu projeto, vestindo um terno escuro e tom solene, dissertando sobre a divisão de alunos por escolas e sobre a sua pretensa intenção da melhoria na oferta de educação para crianças e jovens. Por entre ilustrações, mapas e gráficos, Herman Voorwald apresentava seu projeto de “reorganização” das escolas para estudantes e suas famílias, estes por sua vez, recebiam essas informações sendo movidos pelos sentimentos mais variados, indo da incompreensão ao medo, diante das dificuldades que poderiam vir a lhes causar.

A partir desse dia, os acontecimentos que sucederam viriam a marcar definitivamente a vida das e dos estudantes e suas famílias. O que não sabiam é que este evento iria impactar na vida de estudantes e famílias de todo o Brasil, visto que o processo de insurreição e resistência às políticas que levariam a precarização da educação e das suas vidas, ali iniciados, deflagrando um movimento de alcance nacional que se estenderia pelos meses subsequentes e por todo ano de 2016.

Nestas primeiras linhas, temos como objetivo, apresentar como se deram e em que consistiram os movimentos de insurreição e



resistência, iniciados no estado de São Paulo e que se estenderam por todo o Brasil, entre os anos de 2015 e 2016, conhecidos por Primavera Secundarista. Apresentaremos as e os personagens que compuseram este movimento; os fatores favoreceram sua deflagração; quais os instrumentos, técnicas e estratégias foram utilizadas para que o movimento alcançasse seus objetivos; dentre outros aspectos.

As ocupações secundaristas, foram um movimento juvenil, conhecido como Primavera Secundarista, (Groppo, 2018.), Escolas de Luta (Campos; Medeiro; Ribeiro, 2016), Primeira Flor de junho (Ortellado, 2016), ou Revolução Secundarista (Oliveira; Puerta, 2016). Ocorridas em todo o território nacional, entre os anos de 2015 e 2016, como forma de resistência à precarização e ao sucateamento da educação pública, assim como também, com reivindicações que visavam melhorias para educação, a valorização do trabalho docente, a garantia de investimentos federais em educação e saúde, com pautas de nível nacional que permitiram a mobilização de estudantes e servidores em todo país, assim como também, demandas específicas a cada estado da federação.

O movimento das ocupações estudantis foi caracterizado pelo uso da greve discente, da ocupação de espaços públicos, como escolas, institutos de educação e superintendências de ensino como instrumentos de pressão política, com vistas a alcançar seus objetivos. Mas também, foi marcado pela sua estrutura organizativa, baseada em um profundo processo de autogestão refletida e horizontalidade, como decorrência da tentativa de experienciar uma vivência democrática, que até então não era reconhecida, tanto nas relações estabelecidas no ambiente escolar, quanto nos espaços de participação política institucionais, ensaiando desta forma, práticas que consideravam atender as necessidades de participação política direta de todas e todos os membros do movimento.

Com vistas a alcançar tamanho processo democrático, as e os



estudantes que chamaremos de secundas, pensaram e constituíram práticas que visavam contribuir para o estabelecimento de relações políticas de igualdade de participação. A partir da reflexão e da crítica de papéis sociais determinados em nossa sociedade, as e os secundas estruturaram suas práticas de forma a garantir a participação de todas e todos, buscando com isso evitar ou reparar os vestígios das diferenças sociais implementadas e naturalizados pela nossa sociedade, como as diferenças de raça, classe e gênero. Utilizaram para tanto espaços de discussão como a roda de conversa, debates, cine-debates, a assembleia, assim como também a constituição de comissões para divisão de tarefas com atuação voluntária.

Essa forma de organização foi inspirada pela cartilha “Como ocupar um colégio?”, com texto traduzido e adaptado pelo coletivo “O Mal Educado”. Esta cartilha apresentava o registro da experiência argentina com a luta das/dos estudantes entre os anos de 2010 e 2014, por sua vez influenciada pelo movimento dos secundaristas chilenos, conhecida como a “Revolta dos Pinguins”, ocorrida no Chile em várias etapas, com duas grandes mobilizações entre 2006 e 2011.

A cartilha esboçava, em formato de manual, um “Plano de ação” para os estudantes secundaristas, a priori de São Paulo, sem imaginar o alcance que teria. As ocupações de escolas, foram apresentadas por esse manual como mais uma tática, ou seja, mais uma das ferramentas dentro de uma estratégia maior de enfrentamento aos governos de Estados e da Federação, dentre as muitas já utilizadas pelos movimentos estudantis, como os atos públicos, as paralisações de ruas, abaixo-assinados e aulões públicos, porém, a ser utilizada quanto todos os recursos de ação, canais de diálogo e outras formas de luta tivessem sido esgotados. (Januário, 2016).

Com vistas a apresentar como se deu o movimento das ocupações do Brasil, utilizaremos da perspectiva de Groppo (2018), o qual faz uma separação do movimento em Primeira e Segunda ondas, seguindo as particularidades inerentes a cada período, como forma



didática para compreender melhor o movimento. Para o pesquisador, a primeira onda seria correspondente ao período entre novembro de 2015 e julho de 2016. Ela se iniciou no estado de São Paulo e reverberou pelos estados de Goiás, Mato Grosso, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Ceará. Foram motivadas por demandas regionais, em oposição às políticas educacionais dos governos estaduais, ocorrendo de forma predominante em escolas públicas estaduais de Ensino Médio. (Groppo, 2018).

A Segunda Onda seria correspondente ao período entre outubro e dezembro de 2016, com início no estado do Paraná, onde ocorreram a maioria das ocupações, alcançando a adesão em 23 das 26 unidades da federação brasileira, sendo que somente Rondônia, Roraima e Acre não apresentaram focos do movimento. (Groppo, 2018)

As ocupações estudantis da segunda onda abarcavam todas as regiões do país, motivadas pela contestação de políticas de caráter nacional: a — o repúdio à Medida Provisória n. 746/2016, posteriormente Lei n.º 13.415/2017, que propunha a Reforma do Ensino Médio; b — críticas às políticas de desmonte da Educação, materializadas pela Proposta de Emenda Constitucional (PEC) n.º 55/2016, aprovada como Emenda Constitucional n.º 95/2016⁸ — a PEC 95 viria a limitar os gastos públicos federais por 20 anos, afetando, principalmente, os investimentos nos setores da Educação e Saúde; e — a rejeição ao Projeto de Lei “Escola sem Partido”, que pretendia controlar conteúdos, bem como educadoras/es, limitando a possibilidade de expressão de ideias que supostamente envolvesse temas relacionados à “esquerda”, ao “marxismo” ou ao que consideravam “ideologia de gênero”. (Moresco, 2020)⁹.

⁸ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 23 maio 2024.

⁹ O documentário “Escolas em luta” é um longa-metragem que acompanha a trajetória de cinco escolas estaduais (EE) ocupadas em São Paulo, de novembro de 2015 até o início de 2016. Está disponível na plataforma Vimeo. Disponível em: <https://vimeo.com/553378646>. Acesso em: 20 fev. 2023.



3.1.1 A PRIMEIRA ONDA DAS OCUPAÇÕES ESTUDANTIS

“Os estudantes estão vindo
Inda mais belos que antes
Os estudantes dão flores
Que animam os professores
E fazem parar os passantes
Dezenas centenas milhares
Espalham com seus celulares
Os beijos que dão em seus pares
O que aos soldados parece irritante
Os estudantes são fortes
Não temem o carro da morte
E os gritos dos comandantes
Sabem que são viajantes
E vão inventando o destino
Que é como eles menino
E muda a todo instante
Sabem que são estudantes
E isto é dar vida aos desejos
Mais puros e inquietantes
Sabem que em seus restaurantes
Merenda não cai do espaço
Sabem que régua e compasso
São o braço dado do amigo
E é esse abraço antigo
Que peço comigo você cante:
O mel da mocidade
Ouça aqui.
É o fel dos governantes
Melhor ocupar a cidade
Escolas ruas palácios
Jardins praças espaços
Pra tornar as mentes pensantes
Mostrar que são meliantes
Os assaltantes do futuro
Que tornam o presente tão duro
Pra vida dos estudantes.”¹⁰



(Chico César, Mel da Mocidade, 2015)

A primeira onda de ocupações ocorreu do final do ano de 2015 até julho de 2016, sendo caracterizada pela atuação de estudantes secundaristas contra políticas educacionais, marcadamente neoliberais, implementadas tanto por partidos de direita quanto a

¹⁰ Música de Chico César: Mel da Mocidade. Disponível em: <https://www.ubes.org.br/2017/chico-cesar-ubes-lancam-clipe-em-homenagem-as-ocupacoes/>. Acesso em: 18 fev. 2024.



esquerda, que promoveriam a precarização da educação pública em seus estados, e/ou em apoio a greve de professores, ocorrendo mais especificamente nos estados de São Paulo, Goiás, Mato Grosso, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Ceará. (Groppo, 2018.)

As ocupações secundaristas tiveram início no estado de São Paulo, motivadas pela oposição ao processo de “Reorganização Escolar”, implementado pelo Projeto de Lei 6840/2013, proposto pelo então secretário de estado de Educação, Hermman Voorwald, e pelo então governador, Geraldo Alckmin. Visando tornar o Ensino Médio integral, o governo do estado de São Paulo traçou as diretrizes que viriam a reformular a oferta de educação das escolas estaduais.

Segundo esse projeto, cada escola seria sede de apenas um dos ciclos de educação, a saber, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II ou Ensino Médio, o que resultaria na transferência de aproximadamente 340 mil estudantes da rede pública estadual paulista para outras escolas, além do fechamento de 94 unidades de Ensino (Brito, 2017), o que representaria um enorme impacto na vida de estudantes, familiares e professores. Tal iniciativa buscava deslocar a ação do governo do Estado do Ensino Fundamental I e II., para exclusivamente ofertar e gerenciar o Ensino Médio, justamente por entender que somente este nível de ensino seria de atribuição exclusiva dos governos estaduais. (Januário, 2016)

Como reação a essas propostas, as e os estudantes iniciaram um processo de contestações, através da internet, em especial das redes sociais, convocando estudantes e familiares a se posicionarem de forma contundente contra o Projeto de “Reorganização”, demonstrando que não aceitariam sua implementação e tampouco alguma negociação. Enquanto isso, a burocracia do Estado se mantinha firme em apenas anunciar suas intenções, acreditando poder chegar ao convencimento da população, o que se tornava cada



vez mais improvável de ocorrer.¹¹

Paralelamente ao processo de manifestações pela internet, as e os estudantes implementaram uma escalada de manifestações públicas, com cerca de 160 atos de protestos, como aulas públicas, paralisação de aulas, manifestações e bloqueio de ruas, em diversas cidades do estado de São Paulo, contando com a colaboração de pais e professores, durante aproximadamente seis semanas. Contudo, o governo Estadual não cedeu, permanecendo sem refletir acerca do modo como conduziu a instalação do projeto, sem abrir canais de comunicação com a população e com as e os jovens organizadas, mantendo uma abordagem baseada na repetição das informações contidas no projeto. (Groppo, 2018).

As e os estudantes então compreenderam que somente as manifestações pela internet e atos públicos não conseguiriam convencer o governo a retirar o Projeto de Lei. Foi então que decidiram mudar a sua tática de atuação, inspirados pela cartilha: “Como ocupar um colégio?”, distribuídas pelo coletivo “O Mal-Educado”, ao qual já nos referimos anteriormente. As e os estudantes secundaristas então decidiram pela greve discente e pela ocupação das escolas estaduais, considerando tal ação como mais um instrumento de demonstração da sua vontade e um último recurso após esgotadas todas as outras formas e canais de diálogo, surgindo assim os sujeitos “ocupas”. (Corti, 2016)

A primeira escola ocupada por secundaristas em São Paulo, foi a Escola Estadual Diadema, em 9 de novembro de 2015, onde fixaram acampamento e paralisaram as aulas. Na manhã do dia seguinte, a Escola Estadual Fernão Dias foi ocupada. Desse modo, foi deflagrado o processo de ocupações nas Escolas Estaduais em todo estado de

¹¹ O documentário: “Acabou a paz: isto aqui vai virar o Chile”. De Carlos Pronzato, apresenta a experiência das ocupações no estado de São Paulo.. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LK9Ri2prfNw>. Acesso em: 25 fev.2024.



São Paulo, onde diariamente surgiam organizações e acampamentos das e dos estudantes. Ao final da primeira semana do movimento, já eram 20 escolas ocupadas; uma semana depois o número passou para 89 ocupações. E com o boicote a prova do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do estado de São Paulo), avaliação que norteia a política educacional do Estado, incluindo bônus de desempenho aos docentes, ocorridas nos dias 24 e 25/11/2015, às escolas ocupadas saltam de 116 para 176; o ápice se deu na primeira semana de dezembro (dia 02/12), quando foram registradas 213 ocupações, se estendendo até o ano de 2016. (Janeiro, 2016).

O governo de São Paulo reagiu, recorrendo a seu aparato policial e judicial. Mas diante do conjunto das ações promovidas por secundaristas, com o apoio recebido da sociedade, aliado às derrotas jurídicas que o governo teve, e com a queda da sua popularidade, Alckmin recuou em relação ao decreto que buscava formalizar a “Reorganização” do ensino. Ela foi suspensa no início de dezembro, quando o governo anunciou que adiará em um ano a medida, sob o argumento de que pretendia promover os debates junto à sociedade durante esse período, aperfeiçoando assim o projeto, enquanto o secretário da educação Herman Vorwald entregou seu cargo.

São Paulo, teria um novo ciclo de ocupações em abril e maio de 2016, motivadas pela falta de merenda escolar ou má qualidade nas escolas técnicas estaduais (ETECs), vinculadas ao Centro Paula Souza. As e os secundaristas reivindicavam que fosse decretada, na Assembleia Legislativa de São Paulo (ALESP), uma CPI (Comissão Parlamentar de Inquérito) da Merenda, para investigar o desvio de recursos públicos destinados às merendas nas escolas estaduais paulistas. Para tanto ocuparam o próprio Centro Paula Souza, de onde foram retirados com o uso da violência policial. A ALESP também foi ocupada, mas uma ordem judicial de despejo foi expedida garantindo a retirada das e dos estudantes do prédio, mas não sem



antes conseguirem o número suficiente de assinaturas de deputados estaduais para autorizar a abertura da CPI. (Groppo, 2018).

De São Paulo, para o Brasil, as ocupações se tornaram instrumento de enfrentamento a políticas estaduais de precarização da educação, como no Estado de Goiás, onde 27 escolas estaduais foram ocupadas, no período entre dezembro de 2015 e janeiro de 2016, exigindo a revogação da decisão do governo estadual de entregar a gestão das escolas a Organizações Sociais. Também demonstravam sua insatisfação com a militarização de diversas escolas públicas estaduais, cuja gestão teria sido entregue à Polícia Militar (PM). Com o movimento das ocupações e também diante de ações judiciais, o governo acabou recuando em sua decisão e não entregou a gestão de escolas às Organizações Sociais (Groppo, 2018).

No Rio de Janeiro, as mobilizações tiveram início em fevereiro de 2016, através, inicialmente, da greve discente em apoio ao movimento grevista docente, que reivindicava a melhoria nas condições do sistema estadual de educação, visto que eram precárias; além de se colocarem contra as ameaças de mais cortes nas verbas da educação, devido à crise fiscal pela qual o estado passava; e contra o autoritarismo da gestão de escolas e da Secretaria Estadual de Educação. A primeira ocupação de escola, viria a ocorrer em 21 de março de 2016, no Colégio Estadual na Ilha do Governador, localizada na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, alcançando um total de 70 escolas ocupadas em todo estado. (Groppo, 2018).

No Rio Grande do Sul, as ocupações ocorreram entre os meses de maio e junho de 2016, tendo um total de 150 escolas ocupadas, sendo que a capital Porto Alegre teve 41 escolas ocupadas (57% das escolas do município). As motivações que nortearam as pautas das ocupações foram: a oposição a implementação aos projetos de lei do governo estadual, que viria a precarizar ou até mesmo privatizaria fundações e empresas públicas ligadas ao ensino, pesquisa e



desenvolvimento; bem como também o rechaço ao projeto de lei do mesmo governo que pretendia instituir no estado a assim chamada “Escola Sem partido”.

Mesmo com o grande número de ocupações ocorrendo em todo estado, foi somente quando a Assembleia Legislativa do Estado foi ocupada por 70 estudantes, que o governo do Estado deu início a negociações, com estudantes que representavam a UBES (União Brasileira de Estudantes Secundaristas), alguns coletivos juvenis como a UJS (União da Juventude Socialista), o Movimento Mudança, Juntos!, Quizomba e Ação Libertadora Estudantil. Resultou em um acordo firmado em 14 de junho de 2016, com a garantia do recuo do governo em relação às políticas de precarização e privatização da educação, e com a promessa das e dos estudantes da desocupação das escolas.

Entretanto, coletivos estudantis independentes se manifestaram contra o acordo, sob o argumento de que as escolas envolvidas não fizeram parte das negociações, o que resultou na criação de um Comitê das Escolas Independentes, visando novas discussões. A desocupação total das escolas da Capital só veio a ocorrer em 24 de junho de 2016. (Groppo, 2018)

No Ceará, as ocupações se deram entre os meses de maio e agosto de 2016, contando com mais de 60 escolas ocupadas, durante a greve dos professores estaduais, com a duração de 107 dias, sendo encerrada em 6 de agosto de 2016. Foram motivadas pela defesa da garantia da qualidade mínima na educação, buscando melhorias na infraestrutura e na merenda escolar. O movimento das ocupações não obteve êxito em suas demandas no estado, além disso, teve de enfrentar o seu processo de criminalização, perpetrado pelo então governo do (PT), que tornou 320 estudantes de 25 escolas do estado investigados pela Polícia Civil, sob a alegação supostos danos ao patrimônio público (Groppo, 2018).



Grosso (2018) caracteriza essa primeira onda com algumas particularidades: primeiramente, seu caráter inesperado, visto que foi realizado por estudantes que não possuem atuação política anterior, em geral, sem filiação a partidos, sindicatos ou organizações governamentais, e mesmo assim alcançando alto senso de organização e conscientização.

Em segundo lugar, destaca o grande grau de autonomia: mesmo recebendo auxílio de coletivos, sindicatos e pessoas físicas, conseguiram se manter independentes e autônomos em relação a qualquer organização ou instituição, assegurando as práticas de horizontalidade, a autogestão e táticas de desobediência civil e de ação direta.

Em terceiro lugar, a vivência da autogestão nos processos decisórios, através da implementação das assembleias; por meio da designação das comissões, com vistas à manutenção do espaço escolar, e através dos “aulões”, apresentações, culturais, oficinas e saraus, debates, mesas redondas, responsáveis pela formação das e dos participantes das ocupações. Isso conferiu características próximas às dos movimentos anarquistas e as distanciando de movimentos sociais como partidos e sindicatos.

Como quarta característica, Grosso (2018) destaca o protagonismo das meninas, que diante dos problemas e desafios enfrentados durante o movimento, buscaram romper os papéis de gênero socialmente atribuídos, combatendo o machismo no próprio cotidiano do movimento, e conquistando grande protagonismo e combatividade, implementando por meio de atividades formativas a problematização e ressignificação das questões e papéis de gênero, elementos da diversidade sexual, combatendo o machismo e homofobia. Constituíram, segundo Grosso (2018) um feminismo secundarista, que vinha se esboçando anteriormente, ideia a qual corroboramos e pretendemos aprofundar mais adiante.

Como quinta característica, menciona a reconstrução da



afetividade com a escola: mesmo que (desenvolvendo) duras críticas aos métodos de ensino tradicionais, as e os ocupas apresentavam em seus relatos a importância da escola em suas vidas, enquanto espaço de sociabilização, de formação de histórias e vínculos.

Como sexta característica, apresenta a solidariedade, expressa através do apoio de grupos de estudantes que não teriam suas escolas fechadas, nem seriam transferidos, mas mesmo assim em solidariedade aos que seriam prejudicados, fizeram parte das manifestações e ocupações. Assim como, também, a forte participação de estudantes do 3.º ano do Ensino Médio, que mesmo, perto de saírem da escola, já que logo se formariam, ainda assim participaram das ocupações, pensando não em prejuízos particulares, mas sim nos coletivos, lutando em conjunto, com vistas a garantir a qualidade da educação para aqueles que ficariam ou ingressarem nesse nível de ensino. (Groppo, 2018)

Acerca dos aspectos políticos e formativos, o pesquisador salienta que estão presentes nas duas ondas, e relaciona os seguintes pontos, que comentaremos a seguir:

[...] nessas ocupações, os secundaristas viveram a política e a formação política para além do aprendizado de conhecimentos sobre processos políticos formais e valores básicos orientadores. Viveram-nas, antes, como participação em uma ação coletiva, praticando a política como conflito e resolução de questões concretas que os afligiam em seu dia a dia, as quais tinham origem em esferas decisórias governamentais mais amplas. (Groppo, 2018, p. 100)

Como o texto destaca, as ocupações secundaristas se constituíram como um ambiente de profundas experiências, transformações, e crescimento para as e os “secundas”. Foram



expostos aos conflitos que são inerentes ao convívio e vivência cotidiana, em grupos heterogêneos, mas que buscavam construir relações de igualdade e de partilha de responsabilidades. Descobrimo juntos as suas resoluções, mobilizadas pelo desejo de alcançar seus objetivos, ao qual consideravam basilar em suas vidas, a defesa da sua Escola. Para tanto, enfrentam a burocracia e violência do Estado, sentindo o peso desse confronto, mas não abdicando do seu direito de lutar. Esse movimento foi capaz de promover uma aprendizagem acerca da política, que não teria em qualquer outro espaço de formação política, em tão pouco tempo e intensidade, como ocorreu durante as ocupações.

As ocupações também possibilitaram aos estudantes a vivência de outras formas de organização do espaço e de relações de ensino aprendizagem, muito diferentes da gestão escolar pouco democrática vivida nas escolas, assim como das práticas educacionais tradicionais, que impedem sua participação nos processos de formação do currículo, da estrutura organizativa da escola, do planejamento das aulas, dos tempos escolares e das práticas educacionais, que têm tido enormes dificuldades de se conectar com os anseios das e dos adolescentes, com suas demandas, e com suas particularidades. E que pouco fez, no pós-ocupação, para compreender suas demandas, ao ponto das e dos estudantes continuarem considerando as aulas como “chatas”, “repetitivas”, “sem sentido” e “desinteressantes”, e afirmando que a escola não desperta o prazer de estudar. (Groppo, 2018)

Ainda enfocando nos aspectos formativos, Groppo (2018) considera que as ocupações estudantis, em especial a secundarista, anunciava a emergência de uma nova geração de ativistas, que sendo muito jovens, entre 13 e 17 anos, se espera que componha um contingente para os movimentos sociais nos próximos anos.

O movimento das ocupações se mostrou importante também por permitir a utilização e o aperfeiçoamento dos chamados espaços virtuais, em especial as redes sociais da internet, como dispositivos de



mobilização e organização, se tornando tão imprescindíveis quanto as ocupações das escolas, para que o movimento alcançasse a eficácia de sua ação coletiva, bem como também, permitindo a reinvenção dos processos de aprendizagem, através das comunidades virtuais que comporiam uma “inteligência coletiva”, colaborativa e unificada. (Groppo, 2018)

3.1.2 A SEGUNDA ONDA DAS OCUPAÇÕES ESTUDANTIS

“Ninguém tira o trono do estudar
Ninguém é o dono do que a vida dá
Ninguém tira o trono do estudar
Ninguém é o dono do que a vida dá
E nem me colocando numa jaula
Porque sala de aula essa jaula vai virar
E nem me colocando numa jaula
Porque sala de aula essa jaula vai virar
A vida deu os muitos anos da estrutura
Do humano à procura do que Deus não respondeu
Deu a história, a ciência, arquitetura
Deu a arte, deu a cura e a cultura pra quem leu
Depois de tudo até chegar neste momento me negar
Conhecimento é me negar o que é meu
Não venha agora fazer furo em meu futuro
Me trancar num quarto escuro e fingir que me esqueceu
Vocês vão ter que acostumar
Refrão
Porque sala de aula essa jaula vai virar
E nem me colocando numa jaula
Porque sala de aula essa jaula vai virar
E tem que honrar e se orgulhar do trono mesmo
E perder o sono mesmo pra lutar pelo o que é seu
Que neste trono todo ser humano é rei
Seja preto, branco, gay, rico, pobre, santo, ateu
Pra ter escolha, tem que ter escola
Ninguém quer esmola, e isso ninguém pode negar
Nem a lei, nem estado, nem turista, nem palácio
Nem artista, nem polícia militar
Vocês vão ter que engolir e se entregar
Ninguém tira o trono do estudar.”¹²



(Dani Black, “O trono do estudar”, 2015.)

¹² Música de Dani Black. Disponível em: https://youtu.be/q4-SE_tJ4OM?si=thGXF8P6aY8Xc4yg. Acesso em: 20 de fev. 2024.



A segunda onda de ocupações estudantis no Brasil, iniciou no mês de outubro de 2016, sendo motivada pela oposição das e dos estudantes secundaristas às políticas de âmbito nacional que representavam a precarização e a privatização de escolas e institutos de ensino públicas.

Diferentemente da Primeira onda, que foi restrita aos estados de São Paulo, Goiás, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Ceará, as ocupações da Segunda onda esteve presente em 23 das 26 unidades da federação, ocorrendo de forma mais contundente no estado do Paraná, localizado na região sul do país, sendo que somente os estados de Roraima, Amapá e Acre não se incorporaram ao movimento. O estopim inicial para o movimento foi a MP 746/2016, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Foi seguida pela Proposta de Emenda Constitucional (PEC) n.º 55/2016, aprovada como Emenda Constitucional n.º 95/2016. Com a segunda proposta, começou o engajamento de estudantes e servidoras/es das Instituições de Ensino Superior e Institutos Técnicos federais e estaduais. As ocupações atingiram seu auge no mês de novembro de 2016, contando com cerca de 1200 escolas e instituições de ensino ocupadas. O estado do Paraná foi o responsável pelo maior número de ocupações durante a Segunda Onda, chegando ao impressionante número de mais de 1000 instituições de ensino ocupadas. O segundo estado com maior número de ocupações nessa onda foi Minas Gerais, no Sudeste, com 69 instituições. Enquanto os demais estados apresentaram poucas escolas e institutos ocupados, como podemos ver nesses números: Espírito Santo (Sudeste), com 17, Rio Grande do Sul (Sul), com 14, Rio Grande do Norte (Nordeste) e Distrito Federal (Centro Oeste), cada qual com 12 instituições. (Groppo, 2018).



Durante a Segunda Onda, alguns estados não conseguiram reproduzir com a mesma intensidade o desempenho obtido na Primeira Onda, como, por exemplo, o estado de São Paulo, que apresentou uma atuação pouco expressiva, nesse segundo momento, em parte devido ao desgaste ocasionado pelo movimento precedente, mas também devido às táticas intimidatórias usadas pelas forças policiais. Groppo (2018) destaca que práticas de repressão policial e jurídica marcaram a Segunda onda, tornando o movimento alvo de práticas intimidatórias e violentas, que vinham tanto por ameaças ou ataques de grupos contrários, como também por processos judiciais, invasões policiais, prisão de estudantes e docentes e repressões injustificadas de atos públicos, em especial quando, houve o avanço da cavalaria contra manifestantes em Brasília no dia 29 de novembro de 2016.

Podemos destacar como exemplo de repressão jurídica e policial, o caso no qual, durante o processo de desocupação de uma escola no Distrito Federal, o Juiz da Vara da Infância e Juventude, que deveria zelar e garantir a segurança e a saúde física e mental de adolescentes e jovens, autorizou que a Polícia Militar (PM) reduzisse as condições de habitabilidade da ocupação em questão, o que resultou no corte do fornecimento de água e luz da escola; assim como também no impedimento da entrada de comida e de terceiros na ocupação; além da permissão em colocar aparelhos com som alto e contínuo, próximos à escola, com vistas a impedir que as e os ocupas dormissem. Diante dessas ações que representavam uma grave ameaça à segurança e à saúde das e dos estudantes, a escola foi desocupada antes mesmo da chegada da Polícia Militar (PM). A ocupação no campus Barreto do Instituto Técnico Federal de Pernambuco, também sofreu com a prática de corte da alimentação, mesmo havendo 86 estudantes em regime de internato.

A experiência da desocupação da Escola Superior de Educação Física de Goiás foi um exemplo de repressão violenta, no qual o uso de



armas não-letais e letais pela polícia teve autorização do governador do Estado. Já em Minas Gerais, a PM atacou, sem motivos aparentes, a manifestação de estudantes que ocupavam a Universidade Federal de Minas Gerais, enquanto ela se dispersava.

Como aspectos positivos da Segunda Onda, Groppo (2018), destaca primeiramente que, foi a partir da experiência e do exemplo do movimento secundarista, que os estudantes universitários foram motivados a implementar as manifestações e ocupações. Sendo reconhecida e apreciada, pelos estudantes universitários, a capacidade que os secundaristas apresentaram em sua organização e estratégia durante a Primeira Onda.

Com isso as e os estudantes universitários vieram a se apropriar de suas táticas para a implementação das manifestações e ocupações, durante a Segunda Onda, o que por sua vez foi recebido com considerável apoio de organizações sindicais e profissionais, assim como também dos movimentos grevistas de técnicos e docentes de IES, que participaram de atos públicos de protesto. Mesmo com todas as ações e apoio, o movimento das ocupações não conseguiu evitar a aprovação de ambas as leis pelo poder legislativo federal, a Reforma do Ensino Médio e a Emenda Constitucional do Teto dos Gastos.

Ainda assim, Groppo (2018) considera que as ocupações apresentaram outra espécie de vitória: a formação política das novas gerações, que vivenciaram outra forma de fazer política. A partir dos relatos dados por participantes dos protestos e ocupações, se pode verificar, que alguns aspectos que estavam presentes na Primeira Onda, e que configuraram essa formação política, se ampliaram na Segunda; como a autogestão na organização do espaço e nas atividades formativas; o sentimento de “catarse” coletiva; e a quebra da divisão sexual do trabalho na divisão das tarefas nas comissões. (Ferreira, 2021).



A prática de autogestão, segundo a análise do pesquisador, foi capaz de criar um poder estudantil com condições de conduzir o próprio processo de ensino, de causas a efeitos no interior das ocupações, mas que trouxe impactos na universidade, verificado através da implementação da autogestão pedagógica com ensino interdisciplinar onde seus conteúdos seriam decididos pelos estudantes.

Já a catarse foi verificada no surgimento de um novo elemento, o misto de euforia com o mal-estar, ligados ao medo da perda de um direito já estabelecido, verificado de forma bastante significativa entre os estudantes da Educação Superior e sendo gerados pelo vislumbre dos vários cortes na área de educação e pela ideia da privatização das universidades.

Por sua vez, a quebra da divisão sexual na distribuição das tarefas nas comissões foi expressa na esteira da quebra da divisão entre trabalho manual e intelectual, visto que durante as ocupações, as divisões das tarefas não atenderam à lógica capitalista, na qual o trabalho intelectual estaria sobreposto ao trabalho manual, tampouco à lógica patriarcal que restringiria as mulheres às atividades domésticas e à esfera privada.

Como vimos até aqui, a jornada das e dos ocupas durante as manifestações e ocupações estudantis foi marcada por grandes lutas em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade, mas também pelo direito à participação nos espaços de poder e decisão, deixando claro que a juventude é capaz de pensar sobre a própria realidade e decidir acerca dos rumos que deseja para sua vida e para a sociedade, não necessitando da tutela ou controle das instituições do Estado.

Além disso, que não mais aceitariam ser relegados à posição de submissão e aceitação frente a todos os desmandes orquestrados pelas instituições do Estado, com vistas ao favorecimento único e exclusivo de interesses econômicos do capital financeiro, em detrimento ao bem-estar de comunidades e indivíduos.



3.1.3 AS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS EM MINAS GERAIS

Então foi muito difícil a nossa proporção de alunos que estavam ocupando e alunos que não queriam a ocupação, ameaça, até teve um dia que a gente chamou a polícia e guardinha para ficar lá na porta porque passou gente querendo entrar lá e lá o muro é muito baixo então uma situação caótica mesmo. (Nakas, entrevista Poços de Caldas, 2019)

Dentro da trajetória de ocupações de escolas no Brasil, se insere a experiência de Minas Gerais, que esteve relacionada com as mudanças políticas ocorridas em âmbito federal, com as políticas neoliberais implementadas pelo Governo de Michel Temer, como já mencionamos: a Medida Provisória nº 446 (MP 746), se tornando a Lei nº 13.415/2017, após aprovação que foi responsável pela reforma do Ensino Médio no país; e a Proposta de Emenda Constitucional nº 241 (PEC241), que alterou o Regime Fiscal da União, responsável por congelar pelo período de 20 anos os gastos sociais.

As ocupações secundaristas em Minas Gerais tiveram início no mês de outubro de 2016. Sendo que até dezembro do mesmo ano, 157 escolas públicas de Educação Básica foram ocupadas, envolvendo 55 municípios. A cidade de Belo Horizonte foi a primeira cidade a registrar uma ocupação, em 6 de outubro. Pouco depois, 23 escolas do município já estavam ocupadas.

O município de Uberlândia foi o que teve o movimento de ocupações mais expressivo, chegando a 25 escolas ocupadas. Foi o município com o maior número de judicialização de ações coletivas, em sua maioria contra as e os jovens participantes das ocupações. O terceiro município que teve maior número foi a cidade de Unaí, com nove escolas ocupadas.

O município de Betim foi o quarto em número de ocupações de



escolas, ao lado de Poços de Caldas, no sul de Minas Gerais, ambos com seis escolas ocupadas. As ocupações em Minas Gerais duraram cerca de dois meses, sendo o final do movimento motivado tanto pela aprovação da PEC 55 pelo Senado, que gerou uma desmobilização entre as e os secundas; quanto pela aproximação das férias escolares; e a progressiva redução no número de participantes das ocupações.

A experiência de ocupação mais longa no Estado foi a da cidade de Betim, sendo a última a se encerrar já na data de 03/02/2017, (Groppo, 2020). Nos estados da federação, as ocupações foram bastante influenciadas pelo modo com o qual os governos estaduais lidaram com o movimento, ao mesmo tempo, com o governo federal.

Em Minas Gerais, como o governo era do mesmo partido da Presidente afastada, o Partido dos Trabalhadores (PT), houve alguma contribuição por parte da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), além de se posicionar favoravelmente ao estabelecimento do diálogo entre as Superintendências Regionais de Educação (SREs) e direções de escolas, e em oposição aos pedidos de reintegração de posse. Mesmo assim, existem relatos de SREs e direções de escola que fizeram pressão para o retorno das aulas.

As ocupações em Minas Gerais, mantiveram o formato de independência em relação a partidos políticos, como ocorreu em outros estados. Porém, com um diferencial, o apoio recebido principalmente nas escolas centrais dos grandes centros urbanos por parte de militantes de organizações estudantis e partidárias de esquerda, assim como também, de docentes das escolas; estudantes e docentes de universidades; advogadas e advogados de partidos e sindicatos responsáveis por prestar orientação e apoio, sem que isso representasse a perda da autonomia e da independência do movimento. (Groppo, 2020). Assim como nos outros estados da federação, a maioria das lideranças do movimento era do gênero feminino, conseguindo se constituir com o papel de referência e



possuindo maior legitimidade para o processo de tomada de decisão do movimento.

Mesmo assim, houve muitos conflitos e tensões durante as ocupações, principalmente com organizações ligadas a partidos, como o ocorrido em uma escola de um pequeno município no Sul de Minas, onde a Juventude do PT (JPT) teria interrompido a horizontalidade e a autonomia das e dos secundas, gerando grandes conflitos internos. Outro elemento disparador de conflitos durante as ocupações foram os burocratas escolares e as polícias militares, responsáveis por atentar contra os direitos civis e políticos das e dos estudantes durante o movimento.

Assim como setores da sociedade civil e da imprensa local, que, em alguns casos, ajudaram na organização de ações violentas e ilegais visando a desocupação de escolas. Em todos os estados onde ocorreram ocupações, houve registros de repressão e de ações violentas contra as ocupações, gerando medo, angústia, desgaste mental e físico, inclusive no estado de Minas Gerais.

4. LUTE COMO UMA MINA: SUBJETIVAÇÃO E FEMINISMO NA LUTA PELA IGUALDADE¹³

“É difícil ver mulheres à frente de movimentos que não seja o feminista. Nesse sentido, o movimento dos secundaristas foi maravilhoso, até um susto para os machistas verem mulheres na frente de tudo, batendo de frente com os policiais. Mulheres na segurança da ocupação. Foi uma experiência maravilhosa e natural. A

¹³ Encontramos explicações acerca da obra de Judith Butler no curso de Extensão: Nas fronteiras do pensamento de Hannah Arendt e Judith Butler, promovido pela Universidade de São Paulo (USP), ministrado por Crislei de Oliveira Custódio e Jacqueline Moraes Teixeira, disponibilizado pelo canal do YouTube da LabNAU-USP. Disponível em: https://youtu.be/RbRqghVeefY?si=JQyXgT-v_Zr0seT9. Acesso em: 20 fev. 2023.



gente sempre coloca que devemos quebrar aquilo que a sociedade impõe: mulheres estarem na cozinha e homens na segurança. E não foi só uma frente de mulheres, foi uma frente LGBT também. A maioria das meninas na frente do movimento é bissexual. O Guilherme também, um menino muito empoderado, gosto muito dele, em todos os atos ele vai de saia e fica na frente do cordão com as minas, puxando músicas maravilhosas. Fizemos questão de dar mais voz para aquilo que a sociedade cala, as mulheres sempre foram caladas. A população LGBT também e a gente dá mais voz, pros negros também.” (Marcela Jesus, 16 anos, Escola Estadual João Kopke.)

O percurso narrativo que fizemos até esse momento buscou apresentar como as ocupações secundaristas de 2015 e 2016, quem foram as e os personagens que atuaram nesse movimento, quais os eventos disparadores, as motivações, as demandas, as táticas e estratégias políticas empregadas por seus participantes, por quanto tempo persistiram, como chegaram ao fim e se alcançaram seus objetivos, de maneira mais sucinta, com vistas a contextualizar o cenário ao qual nos dispomos a analisar.

Contudo, nosso objetivo é apreciar de maneira mais detalhada a participação de jovens mulheres durante o movimento, buscando compreender especificidades acerca da sua atuação, seus desafios, suas reflexões, e como essas jovens mulheres influenciaram e foram influenciadas em sua formação política pelas experiências vivenciadas durante as ocupações. Para tanto utilizaremos dos termos meninas e meninos para nos referir ao conjunto de adolescentes e jovens que fizeram parte das ocupações, a partir da identidade de gênero declarada pelo indivíduo ou grupo.

Sendo assim, iniciamos o estudo para este capítulo buscando realizar uma análise acerca das particularidades relativas à experiência feminina nas ocupações e suas implicações na constituição deste movimento e suas possíveis transversalidades com o movimento



LGBTQIAPN+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, queers, intersexo, agêneros, assexuados, pansexuais, não-binários e mais), de pessoas pretas e pobres, assim como também, para a constituição das suas particularidades como mulheres e sujeitas políticas.

TABELA 1. DISTRIBUIÇÃO DOS TEXTOS SOBRE AS MENINAS NAS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS DE 2015 E 2016, UTILIZADOS NESTE ESTUDO RELACIONADOS POR ANO DE PUBLICAÇÃO E TIPO

Artigos	ALTHEMAN; MARQUES, 2021. LEITE, 2017. BARBOSA, 2018. ALEGRIA, 2017. BRITO, 2017. GROppo; SILVEIRA, 2019. DOS SANTOS, MIRANDA, 2017. CASTILHO, ROMANCINI, 2017. SANTOS, MIRANDA, 2017. MORESCO, 2022. ARAÚJO, 2015. MORESCO 2022. MARTINS, 2017. MORESCO, 2022. DÁVILA, 2019. GONÇALVES, OLIVEIRA, OLIVEIRA, 2020.	16
Dissertação	DÁVILA. 2018. SILVEIRA, 2019.	2
Tese	MORESCO, 2020.	1
Capítulo	CARMO, 2018. BARBOSA, 2018.	2
Total		21

Fonte: Elaborada pela autora e autor (2024).

Buscando alcançar esse objetivo, iniciamos uma revisão de literatura, a partir da produção científica encontrada nos bancos de dados SCIELO, *Google Acadêmico* e Banco de Teses e dissertações da CAPES, assim como no banco de dados elaborado pelo grupo da pesquisa nacional: “Ocupações secundaristas no Brasil em 2015 e 2016: Formação e autoformação política das e dos ocupas”, desenvolvida sob coordenação geral do segundo autor, Luís Antonio Groppo, e financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio de Bolsa de Produtividade em Pesquisa (processo 02633/2018-9) e por Chamada Universal (Processo 428160/2018).



A partir da busca realizada nesses bancos de dados, encontramos um total de 21 estudos realizados acerca da atuação de jovens mulheres durante as ocupações secundaristas, dentre estes: 1 tese; 2 dissertações; 2 capítulos de livros e 16 artigos científicos; como demonstra a tabela 1. É com base neste material que desenvolvemos nossa análise durante esse capítulo. Com a leitura e a documentação deste material, destacamos o feminismo como uma categoria recorrente nas análises das autoras e autores e presentes na maioria dos textos por nós analisados.

As pesquisas voltadas para a perspectiva feminina nas ocupações demonstraram que o feminismo esteve intimamente relacionado com o pensamento e as práticas das participantes do movimento, refletindo no papel por elas desempenhado, nas suas práticas, nas relações interpessoais e políticas, nas suas decisões e até mesmo em seus projetos de vida.

TABELA 2. DISTRIBUIÇÃO DE PESQUISADORAS E PESQUISADORES QUE DESENVOLVERAM PESQUISAS SOBRE AS MENINAS NAS OCUPAÇÕES

Total 21	ALEGRIA, 2017. ALTHEMAN, 2021. ARAÚJO, 2015. BARBOSA, 2018. BRITO, 2017. CARMO, 2018. CASTILHO, 2017. DÁVILA, 2018. DOS SANTOS, 2017. GONÇALVES, 2020. GROPPPO, 2019. LEITE, 2017. MARQUES, 2021. MARTINS, 2017. MIRANDA, 2017. MORESCO, 2020. OLIVEIRA, 2020. OLIVEIRA, 2020. RODRIGUES, 2017. ROMANCINI, 2018. SILVEIRA, 2019.
Pesquisadoras Mulheres 17	ALEGRIA, 2017. ALTHEMAN, 2021. ARAÚJO, 2015. BARBOSA, 2018. BRITO, 2017. CARMO, 2018. CASTILHO, 2017. DÁVILA, 2018. DOS SANTOS, 2017. GONÇALVES, 2020. LEITE, 2017. MARQUES, 2021. MARTINS, 2017. MIRANDA, 2017. MORESCO, 2020. OLIVEIRA, 2020. SILVEIRA, 2019.
Pesquisadores Homens 4	GROPPPO, 2019. RODRIGUES, 2017. ROMANCINI, 2018. OLIVEIRA, 2020

Fonte: Elaborada pela autora e autor (2024).



As ocupações secundaristas foram um movimento marcado por um protagonismo feminino, no que diz respeito ao número de participantes expressivamente superior aos dos meninos, assim como também, no que diz respeito à participação onde se viu uma predominância feminina como linha de frente nas lutas, nas discussões e exigindo igualdade dentro das ocupações.

Essa presença tão expressiva foi determinante para que as questões ligadas ao feminismo fossem intensamente colocadas em discussão durante as ocupações, diferentemente do que era construído pelas instituições educacionais e administrativas em nossa sociedade à época. Foi a partir do feminismo que as meninas (cisgêneras, transexuais e/ou pessoas não-binárias com expressão de gênero feminina), fossem elas com práticas eróticas e afetivas lésbicas, bissexuais e pansexuais, compreendiam suas práticas sociais, culturais, políticas e linguísticas, com o intuito de libertar as mulheres de culturas machistas e misóginas.

Também foi a partir do feminismo que as jovens buscaram a construção das relações entre seus pares, imprimindo suas influências na organização e na política do movimento, através da problematização dos modos de organização das rotinas no espaço das escolas e questionando papéis sociais fundados na divisão sexual do trabalho, que poderia vir a lhes relegar funções que as excluíram da partilha do poder decisório no movimento.

É importante ressaltar que são mulheres a grande maioria das autoras dos textos apresentados na Tabela 1 que tratam das meninas nas ocupações secundaristas. Este dado demonstra que as mulheres na pesquisa contribuem para deslocar os interesses acadêmicos em prol de temáticas de gênero em diversos temas educacionais, entre outros, nos levando a considerar melhor, por exemplo, a centralidade das mulheres no movimento das ocupações secundaristas. Para ilustrar a representação feminina e masculina nas pesquisas relacionadas



à participação das meninas nas ocupações, elaboramos a tabela 2, sendo possível verificar que de um total de 21 pesquisadoras/es, 17 são autodeclaradas do gênero feminino e 4 do gênero masculino.

A pesquisa nacional: “Ocupações secundaristas no Brasil em 2015 e 2016: formação e autoformação política das e dos ocupas” também realizou 80 entrevistas com estudantes que participaram deste movimento. Das 80 entrevistas, 45 são de jovens autodeclaradas do gênero feminino, sendo que destas, 33 atuavam como lideranças. 33 pessoas entrevistadas se autodeclararam do gênero masculino, dentre as quais apenas 6 atuavam como lideranças. Entre as/os 2 autodeclarados não-binárias/os, 1 atuou como liderança durante as ocupações.

TABELA 3. DISTRIBUIÇÃO DAS E DOS JOVENS QUE ATUARAM NAS OCUPAÇÕES E CONCEDERAM ENTREVISTAS POR GÊNERO

Autodeclaradas não binárias	Autodeclaradas do gênero feminino	Autodeclarados do gênero masculino
2	45	33
1	33	6

Fonte: Elaborada pela autora e autor. (2024).

Para podermos compreender como o feminismo se fez presente nas ocupações e na experiência feminina, vamos apresentar os aspectos abordados pelas pesquisadoras/es a partir de alguns pontos que foram recorrentes em suas análises, para que se torne mais didática a sua apresentação e compreensão.



O primeiro ponto, muito debatido e que gerou discordâncias e concordâncias, seria a respeito de quando o feminismo teria sido apropriado pelas meninas que participaram das ocupações.

Como segundo ponto levantado, seria acerca dos fatores que teriam favorecido a presença do ideário feminista durante as ocupações e como essa ideologia modificou a estrutura organizativa e as relações entre os atores que compunham o movimento.

Enquanto o terceiro ponto seria sobre como as meninas utilizaram a dinâmica das ocupações para promover o debate e as práticas feministas.

Já o quarto ponto seria de qual o feminismo estaria sendo praticado pelas meninas, sendo considerado principalmente o feminismo interseccional, visto que as meninas manifestaram um profundo interesse em garantir os direitos e visibilizar as pautas de outros grupos identitários.

O quinto ponto seria sobre o papel do feminismo no processo de formação e subjetivação política das meninas, bem como da sua constituição enquanto sujeitas de direitos.

4.1 A SUBJETIVAÇÃO DO FEMINISMO

“Eu lembro que foi feminismo, foi ali que eu também dei uma acordada... feminismo, racismo, sobre o nosso papel na escola, mesmo o que a gente estava fazendo, até sobre cuidar de plantinha, nossa... muita coisa legal!”.
(Fernanda, entrevista, interior de Minas Gerais, 2019)

Essa pergunta foi feita por diversas pesquisadoras e pesquisadores, principalmente ao observar a pouca idade das meninas que participaram das ocupações e, até mesmo, a suposta inexistência de uma ação pedagógica promovida pelas escolas em



torno da formação de um pensamento crítico, ou da problematização de pensamentos e práticas sexistas.

Desta forma, como as meninas se apropriaram desse conhecimento foi um ponto de debate, que gerou concordâncias e discordâncias acerca do momento de apropriação, mas nenhuma negação da sua existência.

Uma das hipóteses seria de que essa apropriação do feminismo teria ocorrido anteriormente ao movimento, onde as meninas teriam desenvolvido reflexões desde a infância. Outra perspectiva seria desse contato ter ocorrido durante as ocupações, a partir das formações e debates realizados durante o movimento.

Assim como também a perspectiva da efervescência do pensamento feminista, no período das ocupações, terem influenciado na subjetivação feminina das ideias do feminismo, resultando em uma atuação baseada nesses preceitos.

As autoras Altheman e Marques (2021), D'Ávila (2016) e Silveira (2019) demonstram que a presença do debate acerca do feminismo já vinha sendo desenvolvido pelas meninas anteriormente às ocupações, assim como também as implicações do sexismo e do machismo em suas vidas.

As autoras perceberam, a partir das entrevistas concedidas pelas estudantes que participaram das ocupações secundaristas, o incômodo dessas meninas diante da subordinação e da desigualdade a qual, muitas vezes, estavam submetidas em suas casas, na relação com seus familiares.

Também, a sua capacidade em reconhecer e sentir desde muito cedo, já em seu núcleo familiar, a influência das desigualdades entre homens e mulheres, e os prejuízos que essa perspectiva causa em suas vidas, como ilustram os trechos das entrevistas de Carolina e Angela utilizados por D'Ávila (2018):



[...] desde sempre existiu essa desigualdade entre mulheres e entre homens, e isso mata as mulheres. E a gente percebe que o machismo é uma coisa que é inata. [...] que o homem vai crescer em uma cultura que vai favorecer ele, que ao nascer recebe um saquinho de privilégios [...] (Carolina, 2017). [...] eu acho que é uma coisa que existe na cabeça de todas as mulheres, é que desde quando a gente é pequena, a gente não pode sentar de perna aberta, não pode usar qualquer roupa, não pode falar qualquer coisa, não pode brincar de qualquer brincadeira [...] (Angela, 2017). (D'ávila, 2018, p. 75)

As autoras relatam também que as meninas reconheciam a ausência do debate acerca da desigualdade de gênero dentro do cotidiano escolar, seja pelo corpo docente, seja por práticas pedagógicas institucionais. Assim, os papéis tradicionais de gênero não eram problematizados e combatidos no interior das escolas.

Desta forma, o protagonismo expresso pelas meninas durante as ocupações, e a narrativa construída por elas, em prol da igualdade entre os gêneros se deu como um processo de contestação em face da desigualdade existente no cotidiano do ambiente escolar.

O movimento demonstrou a capacidade das meninas em subverter os papéis tradicionalmente destinados às mulheres desde a infância, mesmo que somente durante o período das ocupações secundaristas, sem que para isso a Escola tenha representado um papel de uma preparação teórica e crítica.

As autoras destacam que as meninas entendem a escola como um lugar de reprodução das desigualdades de gênero, que tendem a reforçar desigualdades e papéis sociais relacionados ao feminino e masculino, definindo lugares, atividades e comportamentos de acordo com cada gênero.

E que a experiência vivenciada pelas meninas durante as



ocupações, demonstram como a atitude das garotas foi direcionada para a superação desse processo. Altheman e Marques (2021), D'Ávilla (2016) e Silveira (2019) mencionam o documentário “Lute como uma menina!”¹⁴ de Flávio Colombini e Beatriz Alonso. Produzido durante as ocupações, este documentário foi composto unicamente por depoimentos das meninas que participaram das ocupações e está disponível no *YouTube*.

Segundo a narrativa das meninas durante o documentário, a escola limitou-se aos conteúdos formais e não abriu espaço para a crítica dos papéis sociais de gênero, como um conteúdo na formação dessas jovens, o que para elas seria um elemento fundamental para a construção de novos paradigmas e comportamentos, em busca da formação de crianças e jovens sob uma perspectiva igualitária e menos violenta.

Sendo a escola um espaço privilegiado de conhecimento, socialização e reflexão, segundo as meninas, poderia se estabelecer também como espaço pedagógico para o exercício do respeito, da diminuição das desigualdades e desconstrução das hierarquias de gênero.

As autoras destacam também que as narrativas apresentadas pelas meninas no documentário demonstram uma subversão dos papéis tradicionalmente destinados às mulheres desde a infância.

Através da redefinição dos papéis no processo de organização política do espaço durante as ocupações, meninas e meninos trabalharam juntos, desempenhando as mesmas funções, sem nenhuma divisão sexual do trabalho. Isso se apresentou como uma experiência prática de igualdade entre os gêneros, mesmo que sem nenhuma preparação didática pregressa realizada pela escola.

¹⁴ O documentário, *Lute como uma menina!*, é produzido de forma independente pelos diretores, aborda o movimento de ocupações das escolas estaduais em São Paulo pelas/os estudantes secundaristas. Explora o dia a dia das ocupações, a organização do movimento e destaca a importância do ativismo feminino. Disponível em: <https://youtu.be/8OCUMGHm2oA>. Acesso em: 20 fev. 2023.



Enquanto Altheman e Marques (2021) consideram que as discussões acerca do feminismo durante a Primavera Secundarista teriam sido iniciadas com as ocupações e tendo como motivação justamente o momento das divisões de tarefas, Dos Santos e Miranda (2017) não identificam o momento em que o feminismo se tornou pauta para as jovens, mas apresentam a sua influência na redefinição dos papéis femininos durante as ocupações.

[...] as discussões sobre o feminismo não surgem junto com o movimento secundarista, nem por causa do movimento. Elas surgem porque as estudantes e os estudantes colocam em xeque as relações de poder impostas, e nelas está presente a relação homem e mulher, que se configura como um processo foucaultiano de governabilidade e biopoder. (Altheman, Marques, 2021, p. 1072)

As autoras relatam que durante as ocupações, praticamente em todas as escolas, houve a tentativa dos adolescentes e jovens autodeclarados do gênero masculino em assumir as tarefas que eram considerados “de meninos”, como fazer a segurança e a manutenção da escola, buscando reservar para as adolescentes e jovens autodeclaradas do gênero feminino as tarefas que eram consideradas “de meninas”, como cozinhar e limpar. (Altheman; Marques, 2021, p. 1072).

Diante da tentativa dos meninos em reproduzir no interior das ocupações os papéis sociais determinados pela masculinidade hegemônica, que reserva o acesso ao poder para os indivíduos do gênero masculino, enquanto destina aos indivíduos do gênero feminino papéis e tarefas afastados do poder e com caráter de cuidado. O posicionamento das meninas foi o de rechaço a essa condição e a proposição de uma discussão sobre o assunto, trazendo assim os elementos do feminismo para o debate e reivindicando igualdade



de condições, o que resultou, no caso das escolas estudadas por Altheman e Marques (2021), na divisão de tarefas de forma voluntária, sendo que era de livre escolha de cada um a tarefa que iria assumir e qual comissão iria integrar, mas garantindo a paridade de gênero.

Eu lembro que, na primeira semana de ocupação, não lembro quem que levantou a mão e falou: “Vamos fazer assim, na cozinha só menina”. Aí eu: “não”. Não. Por quê? Todas as comissões aqui vão ser estipuladas por gênero. Na cozinha não vai ficar duas meninas, nem dois meninos, vai ficar uma menina e um menino. Na segurança, não vai ficar dois meninos, vai ficar um menino e uma menina. Nada vai ser mais do que nada aqui, a gente vai fazer as coisas totalmente horizontais. Tanto que lá na porta, nas regras de convivência eu coloquei: feminino é igual a masculino (Lilith Cristina, E. E. Maria José, 2015) (Altheman, Marques, 2021, p. 1072)

Altheman e Marques (2021) destacam que a atuação feminina nas ocupações desvelou o machismo que ainda existe em nossa sociedade e seu reflexo em suas práticas durante as ocupações, em especial na delimitação dos espaços de poder, mesmo entre os jovens, fomentando discussões sobre feminismo, no cotidiano do movimento.

Isto exigiu das meninas a busca pela conscientização dos meninos, com vistas a superação dos pensamentos e práticas machistas. Enquanto Altheman e Marques (2021), D’Ávila (2018) e Santos e Miranda (2017) não identificam de forma mais evidente em suas análises como o pensamento feminista foi apropriado pelas meninas participantes das ocupações, Dutra (2018) e Silveira (2019) consideram haver uma conexão entre os movimentos feministas da chamada Primavera das Mulheres com a ascensão do protagonismo feminino e das pautas feministas que reverberam na atuação das meninas durante as ocupações secundaristas.

Dutra (2018) demonstra em seu artigo que, até os anos 2000, os movimentos sociais vivenciavam um processo de institucionalização.



As lideranças e figuras importantes dos movimentos passaram a se envolver com demandas eleitorais e a ocupar cargos em instituições públicas, o que gerou, segundo ela, o esfriamento ou estagnação dos movimentos sociais.

As demandas, que antes eram debatidas via grupos populares, transformaram-se em políticas públicas para mulheres, consolidadas em diretrizes, discutidas em Conferências municipais, estaduais e nacionais, por convocatórias governamentais.

Após os anos 2000, esse cenário passou por uma mudança lenta e gradual, porém constante, com a chegada da internet no Brasil e sua popularização. A internet e suas ferramentas, que antes eram limitadas a empresas e instituições públicas, foram se popularizando no espaço doméstico, mesmo que de forma tardia em relação a países da Europa, Oceania e América do Norte, sendo aproveitada pelas feministas como instrumento de luta, dentre outros movimentos sociais.

As feministas brasileiras se apropriaram dos recursos da internet e das redes sociais, como *Facebook* e *Twitter* (atual X), promovendo campanhas significativas a partir de 2010, encabeçadas por páginas feministas, ligadas às redes sociais. Assuntos como assédio, abuso sexual, machismo, misoginia ou outros conteúdos, foram transformados em *hashtags* ou expostos, em qualquer outro espaço disponibilizado na rede.

Utilizando das *hashtags* #MeuPrimeiroAssédio, #MeuAmigoSecreto e #AgoraÉQueSãoElas, as feministas conseguiram acessar milhares de mulheres, e as mobilizaram para compartilhar suas experiências e revelar os episódios de machismo, abuso sexual e misoginia por elas vivenciadas.

As campanhas feministas desse período demonstraram como as ferramentas digitais das redes sociais são capazes de conectar mulheres de vários locais do país e do mundo, através de seus comentários e partilhas de histórias.



Além disso, segundo a autora, possibilitaram o fortalecimento da identidade feminista, justamente ao permitir que mulheres dos mais diversos lugares e status pudessem compartilhar e se identificar com o feminismo na rede, traçando um novo caminho, muito mais plural e democrático, desconstruindo estereótipos por muito tempo cultivados em relação ao movimento feminista. (Dutra, 2018).

No mesmo ano em que a Primavera Secundarista iniciou, 2015, também ocorreu a Primavera Feminista ou das Mulheres. A Primavera das Mulheres foi marcada pela tomada das ruas por milhares de mulheres, unidas pela insatisfação com a ascensão de pautas conservadoras no Congresso Nacional, com a possível perda de direitos retrocessos culturais e políticos, além do contínuo assédio sofrido em todos os espaços nos quais as mulheres de todas as idades estão inseridas, como Silveira (2019) demonstra no trecho a seguir.

A Primavera Feminista toma novos rumos e amplifica sua pauta quando intitula Eduardo Cunha como 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 sobre os direitos reprodutivos. Cunha foi preso no mesmo ano, mas o governo pós-impeachment não só retomou a radicalidade da agenda econômica com o Projeto de Ementa Constitucional (PEC) 241 (renomeada de PEC 55 enquanto tramita no Senado), que “congelaria” os gastos sociais da União por 20 anos, 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, continuam a atacar diretamente as mulheres brasileiras. (Silveira, 2019, p. 28)



A *hashtag* #primeiroassédio, motivada pelo repúdio ao assédio sofrido por uma menina de 12 anos, participante do reality show de culinária, teve mais de um milhão de buscas, e foi utilizada para incentivar mulheres de todas as idades, a contar suas experiências. Foram mais de 82.000 mensagens recebidas pela campanha por meio das redes sociais, revelando através desses relatos a cruel realidade, de que as meninas são assediadas pela primeira vez entre 9 e 10 anos.

No mesmo ano da Primavera das Mulheres, ocorreu a Primavera Secundarista, tendo início no segundo semestre e se estendendo até o ano de 2016. Assim como as feministas, as e os jovens Secundaristas utilizaram as redes sociais, especificamente o *Facebook*, *Twitter* (atual X) e o aplicativo de mensagens *WhatsApp*, como ferramentas de organização e comunicação.

Dutra (2018) destaca as meninas como principais responsáveis pela articulação e a ocupação das escolas, se colocando em posições de liderança, promovendo o enfrentamento nos momentos de repressão, além de garantirem a organização do movimento em seus aspectos mais práticos e cotidianos, o que foi fundamental para a manutenção do movimento.

A Primavera Secundarista, responsável por ocupar mais de mil escolas em todo o país, teve como principal pauta a luta contra o sucateamento da educação pública. Mesmo os dois movimentos não estando vinculados, e abrangendo faixas etárias diferenciadas, assumindo pautas principais diferentes entre si, trouxeram à baila o debate acerca do respeito, da igualdade e do machismo presente no cotidiano.

Tanto as mulheres de várias classes sociais, raças e etnias e idades, que participaram da Primavera Feminista, quanto as adolescentes, integrantes da Primavera Secundarista, trouxeram a partir de suas falas e práticas, a desconstrução do machismo estrutural. (Dutra, 2018).



Os movimentos que aconteceram nas redes sociais, a exemplo da Primavera das mulheres e em outros segmentos, refletiram em números, podendo ser analisados, através de gráficos que mostram a crescente participação das mulheres e o empoderamento individual e coletivo, tendo como grande influenciadora a Lei do Femicídio em janeiro de 2015, explodindo na Marcha das Mulheres Negras e a *hashtag* #MeuAmigoSecreto, em outubro de 2015.¹⁵ (Dutra, 2018, p. 26).

A autora demonstra que as campanhas nas redes sociais, ligadas ao feminismo e ao empoderamento feminino, no ano de 2015, fizeram eclodir fortes movimentos nas ruas. Reverberando em campanhas, atos, protestos e movimentos como a própria Primavera Secundarista, que mesmo tendo como pauta principal o combate ao sucateamento da Educação, “a luta foi encabeçada pelas meninas secundaristas, sendo essa representatividade autogestionária, documentada no filme, “Lute como uma menina”, onde as lideranças contam como se deu esse processo das ocupações nas escolas e reforçadas nas redes sociais, blogs e sites.” (Dutra, 2018, p. 27).

Para a autora, neste período aumentou o uso pelas mulheres das novas tecnologias da informação (TIC's) para o ativismo, em comparação com o início dos anos 2000. A sua apropriação permitiu a grande repercussão da Primavera das Mulheres nas mídias sociais através do Ciberfeminismo, ocorrido no ano de 2015. Para Dutra (20218), a crescente utilização das mídias sociais pelas mulheres como instrumento de união e luta revela a sua busca por reconhecimento, a partir das lutas sociais, bem como também da sua vontade em participar

¹⁵ A *hashtag* #MeuAmigoSecreto, foi levantada no ano de 2015, por mulheres para denunciar o comportamento incoerente de pessoas de sua convivência – aquelas que não se julgavam machistas ou preconceituosas, mas que o são. Aproveitando o engajamento do Dia de Luta Mundial contra a violência contra as mulheres, ocorrido no 25 de novembro daquele ano, a *hashtag* foi criada juntamente com protestos no Brasil contra o projeto de lei que dificultava o acesso à pílula do dia seguinte em postos públicos. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2015/11/25/politica/1448451683_866934.html. Acesso em: 02 jan. 2024.



da tomada de decisões e de assumir a liderança em manifestações e movimentos sociais e políticos.

Segundo Dutra (2018), as mulheres vêm estabelecendo sua identidade por meio de novas relações, construídas para lhes possibilitar a atuação enquanto sujeito desse tempo, contato com o braço tecnológico, pós-humano e constituindo a sociedade pós-moderna. Desse modo o Ciberfeminismo garantiria a transposição das fronteiras, promovendo o deslocamento das identidades culturais, transpondo as campanhas feministas do espaço virtual, para o mundo real, propondo mudanças concretas, falando sobre o feminismo, ativismo e tecnologia, unindo as mulheres para além do engajamento virtual, por meio de suas experiências e demandas em comum.

Como vimos, Altheman e Marques (2021), D'Ávila (2018), Dutra (2018), Santos e Miranda (2017) e Silveira (2019) consideram, de uma forma ou outra, o protagonismo feminino experienciado durante as ocupações secundaristas como resultado de um contexto histórico favorável para as reflexões feministas e de gênero, devido à efervescência do movimento feminista daquele período. Moresco (2020) concorda com essa perspectiva e aponta ainda que a transformação nos meios de comunicação, por meio de uma perspectiva feminista, também contribuiu para a formação das meninas daquele período.

Para a autora, houve a ascensão de conteúdos feministas veiculados por revistas digitais especializadas e dirigidas para o público adolescente, como, por exemplo, a revista *Capitolina*. Houve também uma mudança editorial implementada por algumas revistas tradicionais voltadas para o público jovem, como a *Capricho* e a *Atrevida*. Essas revistas tiveram seus conteúdos adaptados com vistas a alcançar o interesse de suas leitoras, compostas por um público cada vez mais jovem e politizado, além de engajadas e exigentes em relação ao que acessam nos meios de comunicação. (Moresco, 2020)

A autora também relaciona os canais de *YouTube* e páginas



e grupos no *Facebook*, perfis no *Instagram* e discussões no *Twitter* (atual *X*), como meios de acesso a informações utilizados pelas jovens acerca do feminismo, gênero e sexualidade. Adiciona ainda a produção literária da época, composta de livros infantis e infantojuvenis com temáticas étnico-raciais, acessibilidades, gênero, corporalidades, sexualidades, etc., e em diversos gêneros (histórias em quadrinhos, fábulas, novelas, contos, apólogos, etc.), desenvolvidos para despertar nas jovens leitoras e leitores questionamentos, curiosidades e até mesmo instigá-las/os a procurar mais informações sobre o que leram. (Moresco, 2020).

Graças a uma maior oferta de informações acerca das pautas e reflexões feministas disponibilizada pelos meio de comunicação tradicional ou não, a autora considera que aumentou o reconhecimento das adolescentes e do protagonismo ativista das mulheres e jovens em diversas áreas, como na luta pela educação gratuita e de qualidade, em casos de violências cometidas contra LGBTQIAPN+ no próprio feminismo em si, no luto pelas mortes de jovens negras e negros, contra a posse de armas ou contra o aquecimento global, como mais um elemento responsável pela constituição do ativismo e protagonismo feminino no período.

Todos esses instrumentos de acesso à informação disponibilizados no período da Primavera Feminista e Secundarista, segundo Moresco (2020), teriam contribuído para a formação de um processo de subjetivação do pensamento feminista realizado por uma parcela das meninas. Gonçalves e Oliveira (2020), em sua reflexão, chegou a uma conclusão semelhante à de Moresco (2020), considerando que as meninas que atuaram durante as ocupações foram capazes de estabelecer relações com o movimento feminista a partir da capilaridade que as questões de gênero alcançaram na sociedade brasileira.

A experiência vivenciada por elas com a militância feminista,



fosse na internet ou nas ruas, permitiu que as estudantes desenvolveram práticas críticas às relações de gênero, que contestavam o papel socialmente atribuído às mulheres, assim como também contra o autoritarismo, ou a questões geracionais adulto centradas e as relações de poder presentes nos espaços escolares. Para a autora: “a mobilização social funcionou como um processo de formação, que desencadeou processos de subjetivação ativos na constituição de suas próprias identidades e na construção de projetos futuros a partir da luta urbana pela educação”. (Gonçalves; Oliveira, 2020, p. 112)

4.2 “QUANDO UMA MINA FALA, TODO MUNDO CALA A BOCA”

“Tinha muita gente que ia lá e eu falava que a gente não sabia o que fazer, porque quem tava na frente era mulher. Que a gente tava só exaltando. Era só de momento e tal, que não ia ter força pra continuar, porque na linha de frente, todas eram mulheres. E aí eu senti um pouquinho disso.” (Beatriz. entrevista, Poços de Caldas/MG, 2019).

O segundo aspecto que gostaríamos de apresentar, seriam os fatores que teriam favorecido a presença do ideário feminista durante as ocupações e como essa ideologia modificou a estrutura organizativa e as relações entre os atores que compunham o movimento.

O primeiro fator, segundo as pesquisas que acessamos, seria o impacto sofrido pelas meninas durante as ocupações em relação à definição dos papéis organizativos do movimento. D’Ávila (2018) menciona que os meninos que participaram das ocupações, inicialmente, demonstraram conceber que o lugar que as mulheres deveriam ocupar seria o espaço privado, logo elas não deveriam expressar suas ideias publicamente, nem tampouco ocupar posições de comando, devendo assumir as atividades relativas aos cuidados e à limpeza.



Mesmo sem perceber o caráter opressor de suas falas e atitudes, os meninos que participaram das ocupações reproduziam em suas falas e ações concepções sexistas e machistas. Para meninos e parte das meninas, a exclusão das mulheres da vida pública passava despercebida, pela defesa da existência de “esferas separadas” de atuação, mas que segundo elas e eles seriam igualmente importantes e valiosas, baseadas em supostas aptidões naturais, ou em ditas essências masculina e feminina.

Os debates, durante as ocupações, buscaram revisitar esta exclusão outrora invisibilizada. Nesse ponto, Altheman e Marques (2021) e D’Ávila (2018) consideram que a busca pelo pensamento feminista foi necessária para que ocorresse a negação das relações de poder impostas pela masculinidade hegemônica, reproduzidas no interior do movimento e que eram desfavoráveis às meninas.

Para as autoras, as meninas foram capazes de negar modos de existência restritivos, constituindo para si e para o grupo novos modos de existência. Esses modos de existência, por sua vez, foram configurados com base em outras relações, fosse de si para consigo, ou para com o outro, as tornando capazes de escapar das tecnologias do dispositivo biopolítico de controle individual e coletivo. (Altheman; Marques, 2021).

Nesse aspecto, Moresco (2020) concorda com Altheman e Marques (2021). Ela afirma que foi implementada durante as ocupações uma prática voltada para a convivência, para o cuidado de si e das outras pessoas, atuando em favor das transformações individuais e coletivas, bem como do viver juntas e juntos, com o que possuem em comum, em uma troca recíproca de responsabilidades. Esta prática teria sido influenciada pelo pensamento feminista.

Segundo Altheman e Marques (2021) e D’Ávila (2018), o acesso a teorias feministas subverte a lógica de manutenção da dominação masculina sobre as mulheres, e essa subversão foi



estabelecida nas ocupações pelas jovens mulheres/meninas que possuíam noções do feminismo. A presença da teoria feminista entre as discussões e práticas durante as ocupações, contribuiu para que as meninas rompessem com os papéis que lhe são designados pelo poder biopolítico em nossa sociedade.

Isto permitiu o estabelecimento de um processo de autoformação e emancipação, que contribuiria para a constituição feminina enquanto sujeitos políticos, já não mais assujeitadas, finalmente dotadas de autoconsciência de si mesmas, de consciência de grupo, e finalmente de poder político, sendo capazes de construir suas próprias identidades, narrativas e práticas, além de promoverem uma organização no movimento baseada em relações feministas e da partilha da responsabilidade.

Silveira (2019) aponta que os meninos sabiam da importância do trabalho coletivo e ao reconhecerem as meninas como lideranças passaram a perceber, mesmo que de forma sutil, a sua relevância em espaços públicos, o que resultou em uma aceitação quase que natural dos meninos em relação à participação feminina nos espaços de decisão e poder.

O posicionamento da autora pode ser compreendido conforme o resultado das entrevistas obtidas no Estado de Minas Gerais, e que foi o objeto da pesquisa da autora. As entrevistadas relataram não haver uma dificuldade na definição das tarefas e na execução por parte dos meninos de tarefas tidas como femininas; enquanto a experiência de outros estados não ocorreu dessa forma e foi amplamente debatida em outras pesquisas.

É importante, contudo, destacar que o protagonismo feminino durante as ocupações se deve tanto pelo maior número de meninas atuantes no movimento, quanto pela sua presença significativa assumindo postos de liderança. Desta forma, diante da tentativa da reprodução dos papéis sociais reservados ao ideal de feminino pela sociedade, que traziam prejuízos para as meninas, havia mais



indivíduos dispostos a se opor a essa imposição e a apresentar uma alternativa.

Mesmo em Minas Gerais, onde os relatos apresentados pelas meninas não demonstram um conflito evidente entre meninos e meninas na distribuição das tarefas, a reflexão acerca da predefinição de papéis sociais a partir do gênero foi desenvolvida, mesmo que no sentido da negação do que é posto pela cis-heteronormatividade.

Também Alegria (2017) demonstra que as meninas impõem aos colegas o protagonismo das suas vozes que, unidas, se somam aos debates e apresentam as suas demandas, essas por sua vez relacionadas à igualdade e à violência de gênero, desde as mais simbólicas até às que atacam diretamente os seus corpos. Diante dos colegas de movimento, não abaixam a cabeça, tampouco lhes deixam calar, ainda que pressionem ou as constrem no sentido de garantir a reprodução histórica da ausência de participação de mulheres nas decisões e deliberações políticas. Como expressa o jogral abaixo:

“Quando uma mina fala”. “QUANDO UMA MINA FALA!”.
“Todo mundo cala a boca e escuta”. “TODO MUNDO
CALA A BOCA E ESCUTA!”, vozes em jogral, no vão do
MASP, em maio de 2016, na concentração de ato contra
o esquema de fraude das merendas em São Paulo.
(Alegria, 2017. p. 4)

Outro aspecto que favoreceu a presença do feminismo nas ocupações secundaristas, descrito por Gonçalves, Oliveira e De Oliveira (2020), foi o ambiente de tensão, pressão psicológica, insultos e até ameaças à integridade física pelas quais as meninas passaram durante as ocupações. O gênero foi mobilizado como agressão, por meio de ofensas utilizadas de forma recorrente contra mulheres, como os termos “vagabundas”, “putas”, “vadias”, em casos extremos ameaças foram feitas, como “se entrarmos aí de noite vamos estuprar todo mundo”, geralmente protagonizados por homens, pais de



estudantes, ou meninos e jovens que se opunham à existência do movimento.

As ocupações ainda fomentaram o debate acerca da violência de gênero e a LGBTfobia e transfobia, seja contra mulheres ou contra pessoas LGBTQIAPN+, em que meninas e pessoas LGBTQIAPN+ se uniam em torno da desconstrução do pensamento machista e de práticas violentas. Com vistas à superação do machismo e da LGBTfobia, secundaristas se apropriaram de expressões utilizadas como forma de ofensa e agressão, promovendo sua resignificação, como as expressões “Vai, viado!” e “Cadê as sapas?”. Essas expressões, utilizadas por pessoas heterossexuais como insultos, foram percebidas em diferentes escolas e contextos (ocupações, pichações, assembleias, reuniões de grêmios, atos de rua e comunicados em redes sociais), porém com o sentido modificado, sendo transformadas em um discurso contestador e produtivo por parte de um grupo de corpos considerados abjetos que toma a palavra e reclamam sua própria identidade. (Gonçalves; Oliveira; De Oliveira, 2020).

4.3 DO FEMINISMO DIDÁTICO À ÉTICA DA CONVIVÊNCIA FEMINISTA

“E aí foi isso. A gente queria explicar o feminismo, e sem eles pensarem em coisa partidária. E aí a gente criou o aplicativo onde fala sobre a lei Maria da Penha, fala sobre todas as questões femininas e também ajuda as mulheres com a violência doméstica. Que bastante gente também que tava com a gente na ocupação falava um pouquinho disso. Que tinha isso em casa, falava sobre o pai ser machista, essas coisas. E aí a gente tirou um pouquinho disso.” (Beatriz, entrevista Poços de Caldas, 2019)



O terceiro aspecto que gostaríamos de destacar seria quais instrumentos foram utilizados pelas meninas e que receberam influência do feminismo durante as ocupações. Moresco (2020) desenvolve sua análise acerca da atuação das meninas nas ocupações baseada na ética da convivência.

Tal ética seria influenciada pelos princípios feministas, o que reverberou nas relações, que foram pautadas na política da preocupação e no cuidado mútuo. Para a autora, a convivência nas ocupações foi uma preocupação tanto entre as meninas como entre os meninos, em que exerciam uma ética do “viver em conjunto”, utilizando do diálogo, da escuta e do cuidado, superando as divergências a partir dessa concordância e respeito mútuos numa organização coletiva.

Segundo Moresco (2020) “a ética da convivência foi estabelecida sob (novos) modos de vida baseados na amizade, no convívio político-afetivo, nas diferenças e sustentada no feminismo.” (Moresco, 2020, p. 3) A autora, assim como Silveira (2019), também menciona a existência de práticas formativas pensadas a partir do pensamento feminista.

Silveira (2019) chama estas práticas de feminismo didático, em que as meninas desenvolvem uma prática política baseada no feminismo e responsável por atualizar os debates acerca do capitalismo, este por sua vez atravessado pelo patriarcado e pelos direitos individuais e coletivos.

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 conseguir cumprir com o objetivo da emancipação. (Silveira, 2019, p. 38).

Para Moresco (2020), a inserção dos debates feministas durante as ocupações se deu na maioria devido à influência de movimentos que prestavam apoio às ocupações. Movimentos sociais feministas,



compostos na maioria das vezes por estudantes universitários, tiveram participação em atividades formativas nas ocupações, a pedido das próprias e dos próprios estudantes.

A autora considera que as e os estudantes reconheceram ser imperativo um aprofundamento dos saberes em relação a essas questões e, por essa razão, solicitaram “aulas” e debates, tanto sobre o feminismo, quanto sobre gênero e diversidade sexual, entre outros, buscando um aprofundamento nos seus conhecimentos. Isto não significa que as e os “secundas”, não possuíam conhecimentos acerca dessas questões.

É preciso destacar que muitas e muitos já possuíam conhecimento prévio sobre o tema e várias estudantes já se reconheciam como feministas e/ou lésbicas, bissexuais, pansexuais, travestis/transsexuais, não binárias e outras denominações possíveis, o que despertava a curiosidade de mais informações sobre esses temas. (Moresco, 2020, p. 6.)

4.4 ‘ERGUEMO-NOS ENQUANTO SUBIMOS’¹⁶

“A ocupação em si toda,[...] foi uma das melhores épocas da minha vida, a época em que eu me senti mais viva, porque era um bombardeio de informações e um bombardeio de você passar informação também e ali eu descobri muita coisa, muito interesse, muita empatia, igual o negócio da tia da limpeza de você limpar ali, você ver o lado dela. Já sabia assim na teoria, mas na prática é outra coisa. Então eu acho que tudo ali um pouco, cada pedacinho ajudou a construir interesses em coisas politicamente falando assim.” (Nakas, entrevista, Poços de Caldas, 2013.)

¹⁶ Angela Davis. (2017).



Como vimos até esse ponto, os ideais feministas estavam profundamente relacionados com as ideias e as práticas estabelecidas durante as ocupações. O que necessitamos compreender é qual o Feminismo foi apropriado e implementado durante a Primavera Secundarista. Para Silveira, (2019), Leite (2020) e D'Ávila, (2018), o Feminismo Interseccional foi o conjunto de ideias e valores que se revelaram presentes nas reflexões e práticas difundidas durante as ocupações, tanto por meninas quanto por meninos.

Nesse ponto é importante lembrarmos que as ocupações secundaristas ocorreram em escolas públicas, com uma grande diversidade de gênero, raça e classe, porém com uma maior presença de jovens oriundos da classe trabalhadora. Além disso, as ocupações foram marcadas por uma Ética da Convivência Feminista, como mencionamos a pouco, na qual a preocupação e o cuidado mútuo foram marcantes.

O que as autoras e os autores compreendem como solidariedade, cuidado mútuo e preocupação, foram expressos pelo conjunto de estudantes como modos de enfrentar as formas de opressão vivenciadas pelos grupos que faziam parte do movimento. E esse processo de reflexão e crítica diante das opressões, preconceitos, discriminações e violências foi implementado pelas e pelos jovens que participaram da Primavera Secundarista, revelando uma preocupação não somente com as condições da Educação Pública, mas também com as condições de vida dos indivíduos e grupos, pensando na construção da sua identidade, dignidade e até mesmo felicidade.

Esses aspectos apresentados pelos valores e práticas implementados pelas e pelos jovens secundas fizeram com que as autoras considerassem o feminismo interseccional uma forte influência sobre as e os participantes das ocupações. É importante considerar que esse senso de corresponsabilidade e preocupação com as opressões pelas quais os grupos e indivíduos são atravessados não é natural, e vem sendo construído juntamente com o pensamento feminista.



O feminismo é descrito convencionalmente como tendo passado por “ondas”, um modo de caracterizar os diversos momentos dos feminismos. Ainda que esta periodização não abranja movimentos que estão inseridos fora do contexto do mundo ocidental, ela ilustra bem a dinâmica dos problemas que mobilizam as lutas feministas, tendo em vista que são similares aos movimentos das ondas, que fluem e refluem, recuam e avançam, vão e voltam.

A Primeira Onda feminista, ocorrida no século XIX e início do século XX, foi marcada pela luta em favor da igualdade entre homens e mulheres, centrada na pauta sufragista e na participação da mulher na vida pública. Diversos sistemas de opressão estavam presentes dentro do movimento de lutas feministas da Primeira Onda, contudo houve uma tendência a desconsiderar demandas de mulheres que não pertenciam ao conjunto de mulheres brancas, heterossexuais e de classe média e alta. Já na Segunda Onda, ocorrida entre os anos de 1960 e 1970, iniciada com o feminismo negro, nos Estados Unidos, a interdependência das relações de poder, raça, sexo, gênero e classe passou a ser apontada de forma mais contundente pelas Feministas Negras, a partir das críticas apresentadas ao feminismo sufragista e seu viés excludente. (D’ávila, 2021. p. 73.)

Mesmo com as discussões acerca das interdependências das relações de poder, raça, sexo, gênero e classe, ocorridas no interior do movimento feminista, e sendo demonstrado em diversos registros, o termo “interseccionalidade” somente foi apresentado na década de 1990, por Kimberlé W. Crenshaw (2002), uma jurista afro-americana que em uma reunião preparatória para a Conferência Mundial contra o racismo, xenofobia e intolerância ocorrida na África do Sul, elaborou um protocolo para ser utilizado “na identificação de situações em que a discriminação de gênero é ampliada ou combinada com a discriminação racial, ou vice-versa”.

Kimberlé (2002) faz uso da metáfora da intersecção para



explicar como os eixos - raça, etnia, gênero e classe — são sistemas que frequentemente se cruzam ou se sobrepõem, criando intersecções complexas entre os terrenos sociais, econômicos e políticos, nas quais dois, três ou quatro eixos se entrecruzam. Como nas mulheres negras, ou mulheres negras lésbicas pobres, que estão posicionadas entre os eixos de poder, de maneira tal em que várias formas de opressão se cruzam, estando tais mulheres sujeitas a serem atingidas e pela opressão de raça, etnia, gênero e classe, entre outros, ao mesmo tempo.

Ao analisar a interseccionalidade, a autora teve como foco de seus estudos as interações entre raça e gênero, a partir das experiências das mulheres negras, e de forma parcial ou periférica os eixos de classe, ou sexualidade. Não se propôs a construir uma nova teoria da identidade, mas levantar quais as múltiplas fontes que contribuem para a sua construção, além de identificar quais as variáveis que possam contribuir para o aumento da subordinação das mulheres.

A formulação apresentada por Kimberlé (2002, p. 177), foi aperfeiçoada por ela própria em conjunto com outras pesquisadoras, refutando assim, o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos de diferenciação social, ao mesmo tempo que busca compreender além do reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão, como se dá sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais. Sobre a hierarquização dos grandes eixos de diferenciação social, o principal exemplo é aquela feita por organizações marxistas ortodoxas, que defendem que a questão de classe se sobrepõe às demais. A autora recorre às palavras de Angela Davis (2017) filósofa estadunidense marxista, que articula da seguinte maneira a concepção das intersecções entre as diferentes categorias sociais:

as organizações de esquerda têm argumentado dentro de uma visão marxista e ortodoxa que a classe é a



coisa mais importante. Claro que a classe é importante. É preciso compreender que classe informa a raça. Mas raça, também, informa a classe. E gênero informa a classe. Raça é a maneira como a classe é vivida. Da mesma forma que gênero é a maneira como a raça é vivida. A gente precisa refletir bastante para perceber as intersecções entre raça, classe e gênero, de forma a perceber que entre essas categorias existem relações que são mútuas e outras que são cruzadas. Ninguém pode assumir a primazia de uma categoria sobre as outras. (Davis, 2011, p. 1 apud D'ávila, 2021, p. 73)

Algumas categorias podem se expressar de forma independente em determinados momentos, mas não é possível hierarquizar as formas de opressão. Existem formas de desigualdades mais discutidas, como a raça, etnia, gênero e sexualidades, mas outras podem estar presentes nas interações, como condição religiosa, regional, geracional e profissional, compondo um complexo de relações de poder que se entrecruzam, ou não, e não apenas um 'somatório' a verticalizar desigualdades, ou hierarquizar a opressão. (D'ávila, 2018).

As autoras, que consideram o Feminismo Interseccional como um conjunto de ideias que fundamenta as práticas de meninas e meninos durante as ocupações, mencionam que os preconceitos de gênero, raça e classe estiveram presentes nas ocupações. Eles foram enfrentados por meninas e meninos, conforme relatado nas entrevistas com estudantes que fizeram parte do movimento, sendo perpetrados tanto por estudantes como por docentes. (D'ávila, 2018).

Segundo D'ávila (2018), o preconceito, a discriminação e a violência de gênero, raça e classe, foram implementadas, em especial, pelas mesmas pessoas adultas que deveriam ser responsáveis pela educação das e dos jovens. E, especialmente segundo as meninas entrevistadas pela autora, a reprodução dos preconceitos e violências contra minorias, implementadas por pessoas adultas no ambiente



escolar, não podia ser combatida devido à posição poder conferida às pessoas adultas.

Como já vimos anteriormente, o ambiente escolar não cumpriu o seu papel de crítica e desconstrução do machismo e da misoginia, na reprodução de papéis sociais e, agora fomos informados que além de não fazer uma crítica ao sistema de opressão, também se posiciona como reprodutor de preconceitos e violências contra minorias, por meio das práticas das pessoas adultas responsáveis pela Educação de jovens e crianças.

E diante dessa relação de poder desproporcional entre pessoas adultas e jovens, estes encontram dificuldades em confrontar as ações opressivas e discriminatórias, considerando os recursos que as educadoras e os educadores possuem para repressão e punição diante de qualquer possível confronto. Em contrapartida, as ocupações secundaristas favoreceram o rompimento com esse sistema de opressão.

Enquanto as escolas, por meio de docentes e estudantes, reproduzem o sistema de dominação e opressão das minorias, nas ocupações secundaristas um fenômeno importante ocorreu. Como as relações estabelecidas entre as e os estudantes se davam em situação de igualdade de condição, tanto as meninas, quanto as pessoas LGBTQIAPN+, quanto as pessoas pretas, conseguiram questionar, negar e até combater a reprodução de preconceitos e discriminações, assegurando a constituição das pessoas como sujeitos e sujeitas de direitos, e, assim, estabelecendo relações de igualdade e simetria.”

Desta forma, pode-se dizer que houve uma interrupção dessa relação assimétrica de poder, durante as ocupações, visto que ela era composta basicamente por estudantes, e desta forma a opinião de todas e todos possuía a mesma importância. Se no ambiente escolar, as estudantes eram obrigadas a conviver com docentes machistas, racistas e LGBTfóbicas, sem terem a possibilidade de questionar, de



se opor, e de rechaçar essas violências, durante as ocupações as relações entre as meninas e os meninos participantes do movimento se dava em uma posição de igualdade, tornando possível para as jovens mulheres/meninas se oporem a situações de opressão e dominação.

D'Ávila, (2018) também destaca o processo de opressão vivenciado por meninas negras no interior do movimento, e da correlação entre machismo e racismo, o que tornava necessário ressaltar constantemente às colegas e aos colegas brancos o que é o racismo, assim como aos homens o que é o machismo.

[...] porque antigamente eu ficava falando sobre racismo essas coisas, eu sempre falei porque eu gosto, eu sempre falei sobre esses temas, sabe? Tanto que ajudo meus amigos, que querem entender o feminismo e para os meus amigos e amigas brancas, para entenderem o racismo, só que eu sempre achei, tipo, será que isso está fazendo alguma diferença? (Dandara, 2017 apud D'ávila, 2018. p. 78).

A partir do pensamento de Patrícia Hill Collins (2016), a autora argumenta que as mulheres negras possuem uma visão mais nítida das opressões vivenciadas por elas mesmas e por grupos que ocupam uma posição mais evasiva em relação ao poder masculino branco, não se deixando enganar ou iludir, diferentemente das mulheres brancas, que podem nutrir a ilusão de que sua brancura possa anular sua condição de subordinação à dominação masculina. Contrastam também em relação aos homens negros, que podem tentar jogar a carta duvidosa da masculinidade visando neutralizar o estigma de ser negro.

Segunda D'Ávila (2018), as mulheres e meninas negras possuem uma autoconsciência capaz de saber-se mulher e negra e, por essa razão, ser objeto de maior opressão, e não bastando para elas superar as desigualdades geradas pela história hegemônica masculina,



sendo necessário também contrapor ideologias complementares desse sistema de opressão, como o racismo.

A opressão vivenciada por mulheres e meninas negras é exemplificada no texto da autora através do seu silenciamento, mas também pela preocupação das estudantes entrevistadas com o “andar à noite”, ou o medo de sofrer violência sexual. Foi devido à grande preocupação pública com o estupro nos Estados Unidos, que a *hashtag MeToo* (“Eu Também”) foi alavancada em 2017, como forma de indicar que haviam sido vítimas de agressão sexual, alcançando no período de 24 horas, pelo menos meio milhão de postagens por meio da *hashtag*.

No Brasil, também foram realizados campanhas e projetos sobre o combate à violência sexual contra a mulher, como o movimento “Vamos Juntas”, que busca incentivar as mulheres a se unir nas ruas para se sentir mais seguras, assim como também o projeto “Chega de fiu fiu”, criado em 2013 pela organização Olga, que busca combater o assédio sexual em espaços públicos, responsável por produzir materiais para conscientização acerca do assédio sexual, como a Cartilha do Assédio, e a campanha “Meu primeiro assédio”, em 2015. Entretanto, essas iniciativas não se mostram suficientes para inibir o comportamento dos agressores.

Em estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada — Ipea (2014), os pesquisadores estimam a existência de 527 mil tentativas ou casos de estupros consumados por ano no Brasil, dos quais apenas 10% são reportados à polícia. Essa mesma investigação indica que, do total das notificações efetuadas em 2011, 88,5% das vítimas eram do sexo feminino, mais da metade tinha menos de 13 anos de idade, 46% não possuía o ensino fundamental completo (entre as vítimas com escolaridade conhecida, esse índice sobe para 67%), 51% dos indivíduos eram de cor preta ou parda. Esses números evidenciam a vulnerabilidade social da mulher negra: além de gênero, as vítimas de estupro têm cor. (D’ávila, 2018, p. 80).



Segundo Angela Davis (2017), essa coerção através do abuso sexual imposto sobre as mulheres negras é decorrente da escravidão, como resquício da relação entre senhor e mulher escravizada. A partir dessa relação de proprietário e proprietária, o direito sobre os corpos negros, era uma expressão direta do suposto direito de propriedade sobre pessoas negras. Desta forma, os proprietários de pessoas negras se consideravam no direito ao estupro, visto que esses corpos lhe pertenciam, logo eles, haveria “uma licença” para estuprar, licença essa que emanava dessa dominação econômica cruel, e por ela facilitada, como mais uma grotesca marca da escravidão.

O racismo conferiu ao estupro de mulheres negras e brancas uma legitimação, visto que homens brancos passaram a reproduzir essa mesma conduta com as mulheres brancas. “Esta é uma das maneiras pelas quais o racismo alimenta o sexismo, tornando as mulheres brancas vítimas indiretas da opressão dirigida em especial às suas irmãs de outras etnias” (Davis, 2017, p. 181).

Outro aspecto destacado pela autora acerca de como o racismo e o sexismo interagem no cotidiano das estudantes durante as ocupações, foi através da relação da mulher negra com o cabelo. Dandara (2017) relata que parou de alisar o cabelo aos 14 anos, após ter assistido no *YouTube* o vídeo de uma blogueira ensinava a dar volume ao cabelo cacheado, o que a fez pesquisar sobre como tratar cabelos crespos e cacheados e assim decidiu parar de alisar. “Quer saber? Eu vou parar de alisar o cabelo”. (D’ávila, 2018, p. 80).

A autora cita bell hooks (2005), em seu ensaio “Alisando nosso cabelo”, no qual ela destaca que o cabelo, para mulheres negras, sempre foi um assunto importante, tendo em vista tratado como uma parte do seu corpo a ser dominada. Em nosso contexto social e político, o ato de alisar os cabelos, realizado por mulheres negras, representa a reprodução do modelo de beleza imposto pela sociedade, no qual a ideia de que as mulheres brancas e por conseguinte suas



características, nesse caso o cabelo liso, seria um padrão a ser seguido.

Segundo bell hooks (2005, p. 02), o ato de alisar os cabelos, “representa uma imitação da aparência do grupo branco dominante e, com frequência, indica um racismo interiorizado, um ódio a si que pode ser somado a uma baixa autoestima”. Esse processo de transformação que busca se assemelhar às mulheres brancas, além de representar a tentativa de aceitação das mulheres negras no “mundo branco”, se dá tanto pela necessidade de obter uma vaga de trabalho, como também como forma de minimizar práticas de humilhação, violência, e de constrangimento social. Estes por sua vez, resultantes da opressão sexista e da colonização racista, corroboradas diariamente pelos meios de comunicação, indicando a necessidade de mudar a aparência para ser aceita (Hooks, 2005).

Para Lélia Gonzalez (1984), as transformações físicas impostas às mulheres negras com vistas a reproduzir o padrão estético branco, é o que ela denomina “ideologia do branqueamento”: que ocorre a dominação mediante a internalização e a reprodução dos valores brancos ocidentais. (Gonzalez, 1984, p. 237). Como exemplo desta busca por aceitação e inserção no “mundo branco” estão algumas celebridades negras que, ao mesmo tempo que possuem um discurso alinhado ao feminismo e ao antirracismo, adotam uma aparência sexualizada e no geral com cabelos alisados, trazendo uma contradição entre as ideias que tentam passar e suas práticas, ainda que tenha sido através dessa prática que conseguiram ampliar seu público entre a plateia branca.

Entretanto, a partir da intensificação das discussões acerca do racismo e do sexismo, tem ocorrido um resgate da cultura militante negra dos anos 1960, principalmente entre as novas artistas, em que o uso dos cabelos e dos penteados afro, são tidos como símbolos de resistência cultural à opressão racista e de celebração da condição de



negra, o que vem permitindo a difusão dessa atitude entre as mulheres negras mais jovens, e tem possivelmente influenciado a jovens como Dandara (2017), a assumir suas características enquanto mulher preta.

Desta forma, D'Ávila (2018) considera que: “a decisão de Dandara de deixar de alisar o cabelo foi um ato político, uma forma de enfrentamento e resistência à cultura racista e sexista”. Segundo o relato da estudante, a princípio, não teve o apoio de amigos e familiares. Mesmo assim, seguiu firme em sua decisão, e já com o cabelo natural vieram a autoestima e a autoaceitação.

Concluindo, ao analisarmos as pesquisas relacionadas às ocupações secundaristas e a participação feminina, percebemos que as ideias e a prática do feminismo interseccional esteve presente nas ocupações. Verificamos que em especial às estudantes, promoveram reflexões em uma dinâmica de inter-relação entre gênero, raça e classe. Mesmo assumindo postos de linha de frente das ocupações, as meninas levavam consigo seus companheiros de luta, como na frase de Davis, (2017, p. 23) “erguemo-nos enquanto subimos”. Em outras palavras, devemos subir de modo a garantir que todas as nossas irmãs, independente da classe social, assim como todos os nossos irmãos, subam conosco.

Além disso, o olhar interseccional esteve presente nas ocupações durante a formação dos espaços de debates, visto que 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. Assim como também nas relações, visto que a empatia, a preocupação com as dificuldades e dores de outros indivíduos e grupos, foi uma constante durante as ocupações.

4.5 DE MENINAS À SUJEITAS DE DIREITOS

“A Noêmia! A Noêmia e a Juliana. A Juliana era boazinha. Aí conversar com elas e eu até achei muito engraçado,



tipo a minha posição ali, porque eu não era do colégio, não era de escola estadual, e tava ali super ativa conversando com elas, como se eu fosse parte, entendeu.” (Nakas, entrevista, Poços de Caldas. 2019).

D’Ávila (2018) e Altheman e Marques (2021), relacionam o feminismo com o processo de constituição das meninas como sujeitas políticas e dotadas por direitos durante as ocupações secundaristas. D’Ávila (2018) inicia sua análise a partir da construção da categoria “sujeito de direitos”, demonstrando como se deu sua construção na era moderna, sendo caracterizada por congregar o horizonte da universalidade dos “direitos do homem”.

A autora demonstra em sua análise que esse homem dotado de direitos, não se referia a “humanidade”, ou o conjunto de “seres humanos”, mas sim o sujeito do gênero masculino, possuidor de características bem definidas (branco, ocidental, cristão, proprietário), logo, as mulheres não eram contempladas por esse conceito, tampouco dotadas de direitos. Segundo a autora, com a criação do conceito “direitos humanos”, o feminismo teria surgido como movimento político e intelectual. A partir das discussões acerca da construção dos direitos humanos, até então voltados exclusivamente para os homens, é que as mulheres iniciaram suas reflexões e sua organização política, buscando direitos também para as mulheres.

Desde o princípio, o feminismo se constituiu como contraposição ao sexismo e à inferiorização do feminino, ideias essas que se materializam como práticas cotidianas de subordinação. E foi a partir das lutas coletivas das mulheres que se tornou possível o combate às desigualdades históricas estabelecidas entre homens e mulheres, a partir da denúncia e da resistência diante da estrutura patriarcal, que relega as mulheres à posição secundária na sociedade.

Altheman e Marques (2021) também consideram o feminismo como um elemento disparador, nas jovens mulheres, de reflexões



que viriam a se constituir como consciência de sua condição de “assujeitadas” e de reprodução de papéis sociais desprovidos de poder. Para tanto, elas ponderam que as teorias e as práticas feministas, promovidas pelas meninas durante as ocupações, visavam “tematizar em discussões coletivas a representação da mulher na sociedade, o seu lugar de fala e seu lugar nas estruturas de poder é central para nomearmos tais estruturas e fraturá-las.” (Altheman; Marques, 2021, p. 1071). Ou seja, as problematizações implementadas pelas meninas contra práticas machistas no interior do movimento das ocupações, assumem a função de fraturar a estrutura de poder ou biopoder, que poderia relegar as mulheres à condição de “assujeitadas”.

Os conceitos “foucaultianos” de assujeitamento e subjetivação são utilizados pelas autoras a partir da interpretação de Butler (2015) e Rago (2012), com vistas a compreender o papel da mulher nas discussões de gênero, refletindo sobre o poder como forma de sustentação e regulação dos corpos. Entende-se que a relação de poder entre homem e mulher interfere na constituição da própria materialidade do sujeito e na performatividade do gênero. (Altheman; Marques, 2021.)

Sendo assim, as autoras compreendem que as questões relativas ao corpo e à sexualidade seriam os modos pelos quais as relações de poder buscam assujeitar as mulheres, e seria nesse aspecto que as discussões feministas trariam suas grandes contribuições. Os feminismos seriam capazes de apresentar outras possibilidades de subjetivação e de existência para as mulheres, além de constituir novas formas de linguagem, de discurso, reconfigurando os imaginários que organizam a dominação cultural e a resistência feminina.

Tudo isso, primeiramente, a partir do reconhecimento dessas condições de opressão e de assujeitamento. Neste ponto, começamos a compreender como as autoras entendem o processo de constituição



das meninas como sujeitas políticas, primeiramente a partir da apropriação das reflexões promovidas pelo feminismo, que colocam em evidência a luta contra a normatividade imposta às mulheres, criando uma fratura nessa estrutura de dominação e assujeitamento.

A partir dessa fratura gerada pelo feminismo, as mulheres iniciam um processo de emancipação, por meio da constituição de novas narrativas de si, da criação de práticas discursivas efetivamente feministas, o que gera outras possibilidades de subjetivação e de existência, finalmente livres das formas contemporâneas de controle biopolítico e por conseguinte da constituição de novos modos de expressão subjetiva, política e social. (Altheman; Marques, 2021).

Para compreender como esse processo de subjetivação e emancipação das meninas durante as ocupações ocorreram, as autoras utilizam algumas cenas do documentário “Lute como uma menina!” (2016), de Flávio Colombini e Beatriz Alonso, como forma de ilustrar a perspectivas das autoras, considerando que as cenas e depoimentos das secundaristas que participaram das ocupações, apresentadas no documentário, se entrelaçam de uma tal forma, na qual as “noções, pensamentos, acontecimentos, textos, corpos, espaços e tempos vão sendo articulados e trabalhados, aparecendo a partir de materialidades específicas e personagens que elaboram sua emancipação e sua subjetivação”. (Altheman e Marques, 2021, p. 1076).

Com vistas a aprofundar sua análise acerca da emancipação das jovens mulheres nas ocupações, seu processo de subjetivação e constituição enquanto sujeitos políticos, as autoras recorrem ao pensamento do filósofo franco-argelino, Jacques Rancière (2005), outro autor que trabalha com o conceito de subjetivação política, ordem policial e política. A partir desses conceitos, as autoras compreendem que o modo como as meninas tematizaram o feminismo nas discussões dentro das ocupações se estabelece como um forte componente de



subjetivação política, enquanto construção processual que tensiona e altera posições e legibilidades. (Altheman e Marques, 2021).

As meninas se afastam do espaço que lhes foi designado pela ordem policial e tomam a palavra como arranjos disposicionais para instaurar um processo emancipatório, uma transformação, subvertendo a partilha do sensível por meio dos arranjos e das estratégias comunicativas (assembleias, debates, rodas de conversa, cartazes, atos de fala etc.). Elas se descobrem feministas em um cenário em que as transformações acontecem, produzindo uma suspensão, um rompimento, uma linha de fuga que conduz o processo de subjetivação. (Altheman e Marques, 2021. p. 1076.)

Isso se daria a partir da construção de novas narrativas de si construídas pelas meninas, fundadas por princípios feministas, e que gerou um processo de emancipação de identidades impostas e de expectativas vindas do seu entorno. Essas discussões em torno do feminismo e o processo de desidentificação com as identidades impostas, produziu fissuras em uma ordem que buscava predeterminar as existências, desestabilizou aquele lugar que parecia naturalizado, consensual e imutável. A partir dessas novas narrativas e do rompimento com essa ordem preestabelecida, baseada na estrutura do patriarcado, as meninas construíram novas identidades e se constituíram como sujeitos políticos.

D'Ávila (2018), por sua vez, também apresenta uma reflexão sobre a constituição das mulheres enquanto sujeita de direitos, e livres do assujeitamento. Para ela, esse movimento passa pela formação de subjetividades individuais, dentro do coletivo de mulheres, que a partir das reflexões promovidas pela educação em direitos humanos com bases feministas, constroem condições para reconhecer em conjunto sua condição de sujeitadas, e a partir dessa tomada de consciência, seriam capazes de realizar sua própria transformação individual e



coletiva, sem a influência de intermediários, assumindo assim o seu potencial como agente política e incorporando finalmente a condição de sujeitas.

Essa reflexão nos faz recordar do texto de Altheman e Marques (2021), que indica o feminismo como tendo o papel de desencadear o rompimento com a estrutura patriarcal de subjugação das mulheres, permitindo que sejam capazes de reconhecer sua condição de assujeitadas, desprovida de direitos, de poder constituir a sua própria história, e da partilha da responsabilidade coletiva na produção da sociedade. A partir desse reconhecimento, as mulheres como subjetividades, se apropriando das teorias e práticas feministas, seriam capazes de reconhecer o seu potencial transformador e de sua própria narrativa, e enquanto grupo, de se constituir como sujeitas dotadas de poder político, para transformação da sociedade.

Para D'Ávila (2018), a educação em direitos humanos, baseada na perspectiva feminista, assume esse papel de incentivar a superação da situação de vítima ou oprimida e oprimido para a de sujeita e sujeito de direitos humanos, a partir da negação crítica de tudo o que inviabiliza esta possibilidade de autoconstituição, enquanto sujeita e sujeito. Entendendo também que essa mudança se opera em comunidade, na organização, não como ato isolado ou solitário, visto que “a liberdade e a autonomia, segundo Carbonari, [s.d.] se constituem na relação, na presença e na fruição gratuita do estar com, do encontro com todas/os e para todas/os” (Carbonari, 2015, p. 178; D'ávila, 2018, p. 68).

Para D'Ávila (2018), as ocupações secundaristas, assim como o feminismo apontado por Altheman e Marques (2021), também tiveram esse papel, de negação das condições que inviabilizaram as e os estudantes na sua constituição enquanto sujeitas e sujeitos, viabilizada a partir das experiências individuais e coletivas, durante as ocupações, quando o conjunto de estudantes, conseguiram suplantar a condição de vítima ou oprimida e oprimido para o que ela chama de ser-



sujeita e sujeito. D'Ávila (2018) inicia sua análise apresentando como os seres humanos no geral se constituem como sujeitas e sujeitos, a partir das suas singularidades, particularidade e universalidades, para posteriormente analisar como as meninas se constituíram como sujeitas de direitos e suas características específicas.

Como vimos, a autora utiliza da perspectiva de (Carbonari, [s.d.]) para apresentar as condições de constituição das meninas e meninos em sujeitas e sujeitos; ele por sua vez recorre aos conceitos de vítima de Enrique Dussel e de oprimida e oprimido de Paulo Freire, com o intuito de compreender que existem sujeitas e sujeitos cuja condição é ainda a de não realização dos direitos e debater as possibilidades educativas dessas individualidades.

Desta forma Carbonari compreende que, a vítima, o oprimido, não se conhecendo como sujeita ou sujeito carrega uma força, mas que lhe é negada, mas que ao passar por um processo de conscientização, mediado pela educação, pela ação e luta política, reconhece sua força, transforma-se em agente crítico de transformação, de libertação, de afirmação de direitos. (Carbonari, [s.d.]

Em outras palavras, as vítimas, as pessoas oprimidas, são aquelas individualidades excluídas pelas estruturas de dominação e assujeitamento da sociedade, que têm sua sobrevivência e/ou sua plenitude negadas pela ausência de condições materiais e imateriais, ou até mesmo pelo perigo de morte, mas que, ao tomar consciência desse contexto, interrompe esse ciclo, alterando sua própria realidade individual e coletiva.

D'Ávila (2018) aponta também a necessidade de construção de um novo sentido de sujeita e sujeito de direitos, capaz de incorporar todas e todos indivíduos da sociedade, com suas particularidades. Para tanto seria necessário conjugar uma nova institucionalidade (pública) com uma nova subjetividade (privada), capaz de alterar esses espaços de modo a superar essa dicotomia própria da modernidade. A autora explica a perspectiva da particularidade das sujeitas e



sujeitos, esclarecendo que esta diz respeito ao contexto histórico no qual estão inseridas. Ela varia de acordo com sua orientação sexual, sua identidade de gênero, sua religiosidade; se são mulheres, LGBTQIAPN+, negros, indígenas, pessoas com deficiência, idosos, crianças e adolescentes, jovens, dentre outros marcadores sociais, que compõem sua identidade como ser humano.

E que por sua vez, em geral, são vitimados e vulnerabilizados socialmente, exigindo a proteção dos seus direitos humanos a partir das lutas desses segmentos sociais. (D'ávila, 2018). Pela universalidade, a autora entende que cada ser é considerado individualmente como a expressão da dignidade humana e síntese demandante dos direitos humanos com amplitude máxima” (D'ávila, 2018, p. 181). Desta forma, sujeita e sujeito devem ser reconhecidos como parte da humanidade, por meio da promoção e garantia de todos os direitos humanos, para todos os seres humanos, inseridos no ambiente natural e cultural, pressupondo atitudes de corresponsabilidade, compromisso, cooperação e cuidado.

A partir dessa reflexão, acerca da constituição das sujeitas e sujeitos, de seus direitos sociais, políticos e jurídicos, a partir das suas singularidades, particularidades e universalidades, a autora passa a investigar a formação dessa nova subjetividade no decorrer do processo de ocupação de escolas públicas de ensino médio do DF.

Destacando que as ocupações secundaristas, foram o instrumento capaz de promover no conjunto de estudantes o reconhecimento das vulnerabilidades e da precariedade impostas pelo Estado, bem como dos direitos que lhes eram negados, permitindo com isso um processo de conscientização acerca dessas condições, assim como a formação de um senso de comunidade capaz de fomentar a luta pela garantia de condições, não somente de educação, mas também de sobrevivência, bem como de experienciar sua própria forma de expressar suas particularidades.



As ocupações secundaristas garantiram as e os estudantes as condições para conquistar os direitos que lhes eram negados, assim como também de se constituírem individual e coletiva, como sujeitas e sujeitos dotados do poder político que historicamente lhes foram negadas.

5. ENTRE MINAS E MANAS: TRAJETÓRIAS E ATRAVESSAMENTOS

“Respeita as mina!

Toda essa produção não se limita a você

Já passou da hora de aprender que o corpo é nosso,
nossas regras, nosso direito de ser

Não leva na maldade não, não lutamos por inversão,
igualdade é o “X” da questão, então aumenta o som!

Em nome das Marias, Quitérias, da Penha Silva
Empoderadas, revolucionárias, ativistas

Deixem nossas meninas serem super heroínas,
pra que nasça uma Joana D’arc por dia!

Como diria Frida: “Eu não me Kahlo!”

Junto com o bonde saio pra luta e não me abalo

O grito antes preso na garganta já não me consome

É pra acabar com o machismo e não pra aniquilar os homens!

Quero andar sozinha porque a escolha é minha,
sem ser desrespeitada e assediada a cada esquina

Que possa soar bem correr como uma menina,

jogar como uma menina, dirigir como menina, ter a força de uma menina

Se não for por mim, mude por sua mãe ou filha!”¹⁷



(Fonte: Música Respeita as minas. 2017.)

Nossa pesquisa se fez entre as histórias de “minas” que se fizeram “manas”, na luta não somente por uma Educação pública de qualidade, mas sim, pela busca da igualdade de direitos, de condições de vida, de valorização pessoal e coletiva, de acesso às instâncias de poder e decisão, tanto políticas quanto das próprias vidas.

Para as minas que participaram das ocupações, a Primavera

¹⁷ Respeita as minas. Música escrita por Kell Smith e Rick Bonadio. Ano 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vjzKTYZMO_8. Acesso em: 17 jan. 2024.



Secundarista foi o rompimento com um mundo de opressão, dominação e determinação de suas vidas, implementado tanto pelo mundo adulto, quanto pelas regras definidas pela masculinidade hegemônica e pela cisheteronormatividade, que desde seu nascimento lhes dizia quem deveriam ser, como agir, como pensar, o que não fazer, o que não desejar, o que não sonhar.

As minas se fizeram manas, quando reconheceram que suas dores, dificuldades, vulnerabilidades, assim como os desejos, os descontentamentos, as vontades, não eram somente suas, eram partilhadas por muitas outras. Ao se vislumbrar nos rostos umas nas outras, as “minas secundas”, entenderam que precisavam estar unidas.

Unidas, primeiramente, pela necessidade do amparo e do acolhimento, diante da partilha de suas dificuldades, que se aprofundaram diante dos reveses pelos quais passariam juntas. Posteriormente, por compreender que somente juntas poderiam se apoiar e superar os desafios que lhes eram impostos e construir as condições necessárias para a constituição de uma nova sociedade, em que mulheres e homens seriam igualmente respeitados, e principalmente em que todas as suas manas pudessem ser e estar, segundo suas vontades e necessidades.

Foi na Primavera Secundarista que essas “minas” descobriram que **Lutar** é um verbo feminino e o “lutar como uma menina”, representa a força a partir da união entre os diferentes, da empatia e acolhimento com as dores e fragilidades mútuas, do respeito próprio e com seus pares, do crescimento compartilhado, e da construção coletiva de estratégias para superação das dificuldades.

A Primavera Secundarista também demonstrou o quanto o machismo pode ser violento. Foi através das ameaças recebidas, em noites silenciosas durante as ocupações, que as meninas entenderam que o estupro ou sua ameaça é um recurso utilizado para a coerção e



punição. Entenderam também que meninas e mulheres sempre serão “vagabundas” quando se opuserem às vontades e aos privilégios dos homens, não importando se são comportadas, gentis e sorridentes. Basta se levantar contra as imposições das regras do mundo masculino, questionando, duvidando ou se opondo, que meninas e mulheres serão julgadas e condenadas, tanto pela ousadia em afrontar e desobedecer, quanto para ensinar a todas as outras quais poderiam ser os seus outros papéis e lugares.

Nesta seção vamos conhecer um pouco da experiência e trajetória das meninas que fizeram parte do movimento das ocupações secundaristas no Estado de Minas Gerais. Foram muitas as meninas que participaram do movimento em Minas Gerais, mas para essa pesquisa utilizamos as entrevistas realizadas pela Pesquisa Nacional: “ocupações secundaristas no Brasil em 2015 e 2016: formação e autoformação das e dos ocupas como sujeitas e sujeitos políticos” (Grosso, 2018) Entre as 80 entrevistas de secundaristas, desenvolvidas pela pesquisa em 10 estados no ano de 2010, encontram-se 9 meninas de Minas Gerais. Seus nomes foram alterados para pseudônimos de suas escolhas e dados que pudessem revelar detalhes acerca do local onde estudaram ou residiam foram modificados para preservá-las.

A seguir, sobre as meninas secundas que concederam entrevistas em Minas Gerais, passaremos contar, uma a uma, um pouco da sua trajetória e experiência no movimento das ocupações, além de realizar a análise das suas entrevistas, conforme as categorias relacionadas aos nossos objetivos. São elas: Ana Clara de Juiz de Fora; Beatriz de Poços de Caldas; Carolina de Jesus de Poços de Caldas; Cássia Eller de Belo Horizonte; Elionor de Belo Horizonte; Fernanda de município do interior de Minas Gerais; Khalo de Poços de Caldas; Nakas de Poços de Caldas; e Pagu de Poços de Caldas.” A tabela 4 contém os principais dados destas 9 meninas.



TABELA 4. CARACTERIZAÇÃO DE MENINAS “SECUNDAS” DE MINAS GERAIS QUE CONCEDERAM ENTREVISTAS (2019)

Pseudônimo	Gênero	Idade	Raça/cor	Cidade	Atuação na ocupação
Ana Clara	F	18	Branca	Juiz de Fora	Ocupou escola da qual não era estudante, após o início da ocupação, como tarefa da UJS, atuando em várias comissões.
Beatriz	F	19	Negra	Poços de Caldas	Comissões de limpeza e alimentação. Participou de todas as oficinas
Carolina de Jesus	F	19	Branca	Poços de Caldas	O Grêmio organizou a ocupação. Atuação de liderança. Também ocupou a SRE.
Cássia Eller	F	19	Branca	Belo Horizonte	Independente, ajudou a organizar a ocupação de sua escola, que não tinha grêmio.
Elionor	F	18	Branca	Belo Horizonte	Direção do Grêmio, que organizou a ocupação. Coordenou as oficinas e a comissão de comunicação:
Fernanda	F	19	Branca	Sul de MG	Independente, ajudou a organizar a ocupação de sua escola, que não tinha grêmio. Tensão e embate com juventude do PT que buscou liderar a ocupação, tendo se retirado dela antes do fim.
Khalo	F	21	Branca	Poços de Caldas	Começou a participar depois da ocupação ter se iniciado, na comunicação e intercâmbio, além das oficinas e da criação de horta na escola. Ocupou a SRE.
Pagu	F	18	Branca	Poços de Caldas	Atuou em todas as comissões, desde o início da ocupação.

Fonte: Ocupações secundaristas no Brasil em 2015 e 2016: formação e autoformação das e dos ocupas como sujeitos políticos” (Groppo, 2018).

Passaremos agora por uma breve apresentação de cada uma das meninas, contando um pouco da sua história e dos pontos que consideramos mais marcantes em suas entrevistas, com a seguinte sequência: “as jovens de Poços de Caldas, primeiramente, sendo iniciada pela jovem Beatriz; em seguida as jovens de Belo Horizonte; Juiz de Fora e finalmente a jovem do interior de Minas



Gerais”. Em seguida passaremos para a análise das entrevistas conforme as categorias relacionadas aos nossos objetivos, sendo estes feminismos, experiência feminina, práticas políticas e relações de gênero, buscando assim conhecer como essas categorias foram expressas na perspectiva das meninas participantes das ocupações em Minas Gerais.

5.1 AS “MANAS” DE MINAS

“Beatriz”

A gente criou, no ensino médio, que foi antes da gente sair, e aí a gente fez um aplicativo para celular para mulheres fazerem denúncia. Mulheres que sofrem violência doméstica. E aí tem o acompanhamento psicológico através do aplicativo. Tem um suporte bem bacana. É, tem também um mural onde as mulheres podem conversar entre elas. Porque acho importante essa conexão das mulheres que sofrem. Ter uma força entre elas. E aí é isso. (Beatriz, entrevista, Poços de Caldas, 2019).

Na época da entrevista a jovem tinha 19 anos. É negra e se identificava como mulher e bissexual. Não possui religião. Seus pais eram de classe média, sendo a mãe chef de cozinha e empregada doméstica, possuindo o ensino superior, enquanto o pai somente o ensino fundamental. Beatriz estudou em diversas escolas da cidade de Poços de Caldas, realizando o ensino médio na escola na qual participou da ocupação. Durante o ensino médio passou a se interessar mais por política e pelos estudos, especialmente devido à influência das professoras e professores A., D. e P. Entretanto, o seu interesse por política se dava mais no campo do feminismo, não da política partidária.

Já a atuação política iniciou com o grêmio estudantil. Devido



ao interesse pelo feminismo e sua experiência durante as ocupações, Beatriz, juntamente com a professora A., e mais seis amigas, desenvolveram um aplicativo para celular, no qual mulheres fazem denúncias de violência doméstica e podem receber acompanhamento psicológico através do aplicativo. O aplicativo possui um mural onde as mulheres podem conversar entre elas, e dar suporte umas às outras. Beatriz considera não ter recebido muita formação política por parte da sua família, embora a orientassem sobre a responsabilidade do voto.

Ela relata que sua formação se deu nas aulas da professora A. e do professor D., assim como também por meio de sua amiga T., que também participou das ocupações, e da criação do aplicativo, juntamente com sua irmã. Perguntada sobre a ocorrência de conflitos internos durante a ocupação, a jovem relata que ocorreram muitos. Em especial ocorreu com o então diretor D., visto que em determinado momento da ocupação, o diretor passou a pedir que acabassem com a ocupação, o que recusaram.

Assim como também entre as e os secundas, tanto pelo estresse; ou pelo barulho em horários de descanso, ou no momento de comer; ou por não quererem participar da limpeza e até mesmo pelo uso de drogas dentro da ocupação, visto não ser permitido.

Sua experiência com a ocupação ocorreu desde o início, durando toda a ocupação, que se deu por 21 dias. O grêmio foi o responsável pela ocupação. Beatriz participou de muitas tarefas durante a ocupação, desde a limpeza até o preparo da comida.

Segundo ela, esses eram momentos de descontração e aprendizado. Algumas pessoas que se opunham ao movimento fizeram o registro desses momentos de descontração e distorceram-nos, dizendo que a ocupação era “bagunça”. Esse foi um aspecto negativo do uso das redes sociais, durante a ocupação. Existiu um grupo no *WhatsApp* em que as pessoas chamavam as meninas secundas de



“putinhas do D.” Para a jovem, o que foi mais gratificante durante a ocupação foram as amizades feitas lá dentro.

Ela conta que está muito mais próxima dessas pessoas, depois da ocupação. Mas também o mais frustrante foi ver seus amigos de muitos anos lhe xingando, por se oporem à sua participação na ocupação, tanto que se afastou destas pessoas. A desocupação ocorreu quando o diretor D. pediu. Ele passou dias pedindo para desocupar porque a situação estava ficando mais ameaçadora, e assim as pessoas foram saindo. E, no final da ocupação, eram menos de 10 pessoas ocupando, foi então que decidiram finalizar a ocupação.

Para a jovem a palavra que define o movimento das ocupações seria “Força”. Para ela, as e os estudantes que participaram da ocupação precisavam de muita força o tempo todo. Ela complementa dizendo que a ocupação é resistência. E se tivessem pensado se compensaria ou não, teriam desistido. Mas a resistência foi a chave da ocupação.

“Carolina Maria de Jesus”

Eu defendo pela minha família sim e não só pela minha família. Depois que você defende por um, você vê a necessidade de defender pelos outros. Eu não preciso participar da comunidade LGBT para defender ela. Eu não preciso participar de uma comunidade para defender, sendo que ela precisa dessa defesa. Que ela precisa dos meus olhos com carinho para ela. E a gente falou muito disso nessa Assembleia. E a gente conheceu muita gente que se destacou por esse motivo. (Carolina de Jesus. Poços de Caldas. 2019)

Carolina Maria de Jesus tinha 19 anos, na época da entrevista. É branca, se identifica como mulher heterossexual e cristã. É filha de pais separados, sendo a mãe balconista, a companheira da mãe



balconista e o pai pequeno empresário. A renda familiar é de 3 salários-mínimos. A escolarização da mãe e da sua companheira é do 6º ano do ensino fundamental, a do pai, o 5º ano do ensino fundamental. A jovem estudou em escola pública desde a educação infantil.

O ensino médio foi realizado na escola em que participou da ocupação. Sua trajetória escolar foi difícil, passou por muitas escolas e apanhava muito das e dos colegas. Em casa não era muito diferente. Convivia com avós alcoólatras. O avô batia na avó. O pai sempre foi muito machista, e sempre ameaçava a mãe, inclusive de morte.

Seu pai a assumiu como filha apenas quando ela tinha seis anos. Segundo ela, não existia uma figura masculina positiva em sua família, o que a fez concluir que a mulher não precisa de homem para nada, visto que a mãe conseguia sustentar a casa sozinha. Desde pequena, a jovem demonstrava empatia e interesse em defender as minorias, por presenciar a homofobia contra um amigo de infância e a violência contra as mulheres em seu núcleo familiar.

Sua formação política iniciou nas aulas de Sociologia e Artes, pois a equipe docente apresentava uma metodologia voltada para a crítica e o debate, o que favoreceu o acesso a questões voltadas à cidadania e direitos humanos. As aulas de Artes e Sociologia eram tão interessantes para as e os estudantes que chegaram a realizar um abaixo-assinado requisitando mais aulas, demanda essa atendida com a oferta da sexta aula nas quartas-feiras, sendo ministradas pelos dois docentes destas disciplinas já mencionados.

Foi durante essas aulas que o assunto do Grêmio estudantil foi levantado. O interesse da jovem por política se deu devido ao grêmio. Foi a partir das discussões feitas com as e os estudantes do grêmio que a jovem acessou mais informações acerca da política, do feminismo e das pautas identitárias.

Carolina de Jesus relata que, no ano de 2014, sua mãe começou a namorar uma mulher e isso a despertou para a defesa



desta causa, entre outras pautas do feminismo, graças à formação recebida no grêmio. Segundo a jovem, as pessoas que foram mais importantes para sua formação política foram sua amiga L., a docente A. e o docente D.

Sua experiência com a ocupação se deu desde o início. A jovem permaneceu 21 dias na escola em que ocupou e também participou da ocupação da Superintendência de Ensino. Segundo Carolina, os conflitos que ocorreram durante a ocupação se deram principalmente porque o corpo estudantil não queria uma ocupação partidária, ao mesmo tempo, que individualmente havia estudantes que simpatizavam com algum partido. Mas não queriam colocar o nome de algum partido.

Para a jovem, as principais dificuldades enfrentadas e o que foi mais frustrante nas ocupações foram as ameaças recebidas. Ela comenta que o medo causado por essas ameaças foi o que mais a marcou. Ela conta que no primeiro momento viu um menino tentando colocar fogo na escola, e se ele conseguisse, ou se ninguém segurasse ele, ele colocaria fogo nas e nos participantes da ocupação. As ameaças da polícia de retirar à força os ocupantes da escola foi outro ponto marcante. Segundo ela, a polícia chegou a jogar uma bomba de fumaça dentro da escola, mesmo com as e os estudantes realizando aulas.

Carolina de Jesus conta ainda que uma vez apareceu um menino com uma máscara para os assustar. Passava de carro toda hora e parava lá para ficar olhando. Para a jovem, o mais gratificante na ocupação foi fazer parte de algo maior. Foram muitas escolas ocupadas, e ela sente que sua participação incentivou outras pessoas a lutarem também em defesa da educação pública e de qualidade. Para ela, fazer as pessoas refletirem e lutarem juntas foi muito gratificante. Para Carolina de Jesus a palavra que define a sua participação na ocupação é “luta”.



“Khalo”

Aí ele surtou essa noite e a gente ficou com muito medo porque ele ia subir a escada, se eu não me engano, tem uma escada que dá para o telhado, realmente. E parece que realmente, depois a gente foi saber isso, é uma mulher que se jogou do telhado, uma coisa assim, quando era época de manicômio. Aí ele falou isso e falou: “isso já aconteceu aqui e eu vou fazer a mesma coisa “. A gente disse: “você não vai fazer a mesma coisa não “. Aí a faca, o J. conseguiu tirar dele, aí a gente falou: “vai dormir, vai descansar um pouco “. Aí ele foi, deitou lá dentro, todo mundo ficou lá fora, todo mundo. Aí foram os dias que começaram a ameaçar a gente, que foi o negócio da moto, entendeu? Carro passando, buzinando, gritando. Tipo assim, a gente já estava em choque E ainda ter essa pressão de fora ficou pior ainda. (Khalo, Poços de Caldas, 2019).

Khalo tinha 21 anos na época em que foi entrevistada. É branca, não declarou uma religião, e sua orientação é homossexual. A mãe trabalha como atendente de restaurante e cursou até o 9º ano do ensino fundamental; o padrasto trabalha como caminhoneiro e tem o ensino médio completo. A família reside em Poços de Caldas - Minas Gerais e possui uma renda de pouco mais que um salário-mínimo.

Sua trajetória escolar iniciou na rede privada de ensino de Poços de Caldas, porém aos 13 anos se mudou com a família para Portugal, ficando até os 14 anos, quando retornou para o Brasil. Ao retornar para o Brasil, foi matriculada em uma escola da rede pública e teve de realizar uma avaliação para equivalência de ensino, o que lhe possibilitou passar do 7º ano para o 9º, devido estar adiantada no conteúdo. No ensino médio, a jovem cursou escola pública.

Sua trajetória no ensino médio a princípio foi ruim, pois foi matriculada em uma escola que não queria, o que favoreceu seu



isolamento e discrição. Somente no 2º ano do ensino médio conseguiu construir alguns vínculos de amizade e gostar mais do ambiente escolar. Passou a conversar mais com o diretor, a equipe pedagógica, docentes e servidoras e servidores no geral. Considera que o ambiente escolar era positivo, mesmo com os conflitos do cotidiano.

A formação política de Khalo iniciou antes das ocupações. Ela relata que quando estudou o curso técnico em Nutrição, existia um grupo que fazia parte da “campanha do agasalho” e com um grupo de estudantes, levavam sopa de madrugada para as pessoas em situação de rua. Contudo, o seu interesse por política não era muito grande, tampouco tinha muita formação. Segundo ela, foi durante as ocupações que ampliou seu interesse e os conhecimentos sobre política. Sua experiência com a ocupação não se deu desde o início.

Ela relata que foi para a escola como fazia todos os dias e viu que estava fechada, retornou no outro dia e questionou se não iriam abrir a escola, recebendo explicações sobre o que consistia na ocupação. Foi então que a jovem pediu para participar e ajudar, pois gostou da proposta. Assim, Khalo passou a fazer parte da ocupação e em pouco tempo foi convidada para as reuniões internas, que eram somente para as pessoas de linha de frente da ocupação, em que de fato conseguiu compreender a complexidade do movimento e do desafio que estavam enfrentando. Kahlo também participou da ocupação da Superintendência de Ensino.

A jovem relata que houve conflitos muito sérios durante a ocupação, devido à pressão que as e os estudantes enfrentavam. Ela conta que alguns estudantes, supostamente, tiveram surtos psicóticos na ocupação. Em uma noite, uma moça que participava de uma atividade na ocupação teve um surto, quando outras pessoas entraram em desespero e houve um pânico generalizado. Segundo Khalo, perto de ocorrer a ocupação da Superintendência de ensino, outro menino surtou, pegou uma faca e dizia que mandaram ele se matar, se jogar de um prédio, nessa noite ninguém conseguiu ficar lá



dentro com ele e foram dormir em frente à escola. No total ocorreram três surtos, durante a ocupação na qual ela participou.

Para a jovem, o aspecto mais frustrante vivenciado nas ocupações foram os surtos das e dos colegas, além do afastamento ocorrido entre as e os participantes após a desocupação. E na realidade, parece que acabaram se esquecendo do movimento, da luta em si. Cada um seguiu seu caminho e esqueceu.

E o mais gratificante foi o aprendizado, tanto com as palestras, com as discussões políticas, as partilhas com profissionais, como psicólogas e psicólogos que iam conversar com as e os secundas. Segundo Khalo, foi assim que ela decidiu fazer psicologia, através das conversas com essas e esses profissionais na ocupação.

Perguntada sobre qual palavra definiria sua experiência com a ocupação, ela escolhe as palavras orgulho e esperança.

“Pagu”

As ocupações me tornaram uma pessoa melhor, com certeza, porque eu soube como funcionava, por exemplo, a atividade em grupo foi lá. Eu soube como funcionava também algumas coisas também dentro da política, do sistema político lá também, foi lá que eu comecei a pensar nas coisas, não só sobre o que se passava comigo. Eu entro dentro dessa classe social, dentro desse movimento, eu tinha minha caixinha própria e eu pensava dentro da minha caixinha, o que para mim não dá certo. Mas foi a partir das ocupações que eu pensei: “Nossa, tem uma galera aí também... e não tá legal para todo mundo”. E foi a partir daí, que eu comecei a ter essas ideias de: “eu estou fazendo isso, mas não é só para mim”, entendeu? (Pagu. Entrevista Poços de Caldas, 2019).

Pagu tinha 18 anos na época de sua entrevista. É branca,



católica e sua orientação sexual é lésbica. Sua mãe atua como dona de casa e o pai como diretor de produção de fertilizantes; a escolarização de ambos não foi declarada pela jovem. A família reside em Poços de Caldas - Minas Gerais e sua renda é de cinco salários-mínimos.

Sua trajetória escolar se deu em escolas públicas da cidade de Poços de Caldas, mas sendo o ensino fundamental cursado em uma e o médio em outra. Ela relata que não havia muita reflexão política durante o ensino fundamental, contudo sua escola promovia o acolhimento e o estímulo a ideias novas, desta forma ela se sentia incluída como aluna da forma que era. Ela se sentia muito bem naquela escola e nunca teve nenhum tipo de retaliação. Desta forma, considera ter sido um período ótimo e de muito aprendizado.

O ensino médio foi cursado em outra escola. Uma escola prestigiada, considerada uma das melhores da cidade. Pagu conta que entrou nessa escola com medo, pois era uma mudança muito grande. Mas quando entrou se sentiu acolhida, tanto pelos poucos amigos que vieram juntos da sua outra escola, quanto pelos novos, o que fez ela se sentir bem naquele espaço.

Em geral, o ambiente do ensino médio era tranquilo, exceto por certo estresse oriundo do fato desse nível de ensino ser preparatório para o ensino superior. A relação com professores e direção da escola era ótima, assim como as funcionárias da escola. Sua experiência com a ocupação se deu desde o início, e durou 21 dias. A jovem relata que participou da ocupação, pois ao iniciar o ensino médio, teve um pouco mais de acesso às análises de conjuntura e ao que estava acontecendo no país, devido principalmente às aulas de geografia e história. A jovem teve acesso também aos materiais relacionados à PEC e à MP, e o que isso representava para o Brasil, e em especial para a educação. Com isso, Pagu iniciou as conversas com diversos estudantes, decidindo coletivamente e, juntas e juntos, pensaram nas



ocupações, organizando-se para colocá-las em prática na sua escola. E assim o fizeram.

Para a jovem o mais gratificante durante a ocupação foi ver o acolhimento das pessoas, porque era muito cansativo manter o movimento. Segundo Pagu, estavam ocupando a escola com motivo legítimo, e as pessoas reconheceram isso e apoiaram. Esse reconhecimento da importância da ocupação por parte das pessoas foi bem gratificante, segundo a jovem.

Em contrapartida, o mais frustrante, segundo Pagu, foi o pós-ocupação, quando as pessoas passaram a olhar para quem foi ocupante de forma diferente. Também foi frustrante a falta de adesão dos alunos, principalmente depois que abriram a escola para ter aula com os professores sobre as disciplinas convencionais. Muita gente não aderiu às atividades da ocupação, e isso foi muito frustrante: “Porque vocês querem aula e a gente está dando aula para vocês, não é porque é uma grade curricular diferente, que é uma atividade extracurricular, que não é uma aula.” (Pagu, Poços de Caldas, 2019).

Segundo Pagu, a desocupação da sua escola ocorreu após a realização de uma assembleia, para decidir sobre isso. Segundo ela, as/os secundas já estavam muito cansadas e esgotadas.

Perguntada sobre qual palavra define sua experiência com a ocupação, ela ficou em dúvida: “Uma palavra... Acho que revolução, força... não tenho uma palavra, são muitas: força, revolução, amor, compreensão... não sei uma palavra só é uma mistura de muitos sentimentos para ter só uma palavra... eu acho que coragem. Coragem é uma palavra que representa muito, a gente teve muita coragem de enfrentar tudo isso.” (Pagu, Poços de Caldas, 2019).

“Nakas”

Acho que vida. Muita vida, em relação a tudo, tipo, você ter contato com aquilo tudo e você estar realmente



vivendo o que você acha que está certo, pro teu futuro e pro futuro de quem vai vir, e dos teus primos, dos teus filhos. Então eu acho que o que mais surtiu assim, foi essa questão de vida mesmo. (Nakas. Poços de Caldas. 2019)

Nakas tinha 20 anos na época de sua entrevista. Branca, sem religião declarada e com orientação sexual bissexual. Seus pais são servidores públicos, a mãe trabalha como auxiliar de serviços gerais e o pai motorista, ambos possuem o ensino médio completo. A renda familiar é de pouco mais de 3 salários-mínimos e a família reside no município de Poços de Caldas - Minas Gerais. Sua trajetória escolar se deu exclusivamente em uma mesma escola pública. Sempre foi uma boa aluna, tirava notas boas, era curiosa e considerava divertido estudar.

No ensino médio seu rendimento caiu um pouco, pois considerava que já tinha estudado aquele conteúdo e não achava necessário estudar novamente. Considera que ficou revoltada nessa época, por não ter nada novo e ter de ficar três anos estudando doze matérias, sendo que somente duas ou três iriam lhe favorecer na vida. Foi assim que a jovem passou da melhor aluna para a pior, segundo ela, sendo criticada pela equipe docente, por considerarem que ela estaria desperdiçando o seu potencial. Mas a jovem já não via sentido nas matérias que estudava, ela queria fazer teatro, música, dança, e nada disso tinha na escola.

Sua formação política iniciou na escola, em especial nas aulas de Sociologia, onde ocorriam debates sobre aborto, racismo e outras questões socialmente relevantes. Também teve alguma contribuição a sua participação em uma feira literária chamada “Flipoços”, na qual ocorriam oficinas, rodas de conversas e mesas redondas, que favoreceram a sua formação. A jovem também participava de atividades como essas, que ocorriam no SESC.



Chegou a participar de passeatas, mas mais na condição de observadora, sem maior envolvimento, pois não se sentia com embasamento suficiente. Sua participação na ocupação se deu quando reconheceu que outros colégios importantes estavam ocupando, então, quando o seu colégio foi ocupado, a jovem decidiu participar, visando fazer alguma diferença e contribuir de alguma forma. Depois passou a visitar outras ocupações, o que permitiu a Nakas reconhecer a pluralidade do movimento, o que a fazia se sentir muito viva, tanto que considera ter saído das ocupações como outra pessoa: “Então eu comecei a falar, igual no caso da Superintendência, eu não sou do estadual, mas estou aqui defendendo uma causa deles, porque eles sou eu.” (Nakas, Poços de Caldas, 2019).

Para a jovem, os pontos mais gratificantes durante as ocupações foram: o crescimento como pessoa; as pessoas que conheceu; os momentos de diversão; as conversas interessantes; e o ambiente que conseguiram construir, visto que puderam organizar a ocupação e as atividades como desejassem. Ela considera que sua principal conquista com as ocupações, foram as pessoas que conheceu; os momentos de visão e de autodescoberta. Enquanto o mais frustrante foi o fato do governo não ter dado a mínima para as suas pautas.

A desocupação ocorreu, pois era muito difícil manter uma escola tão grande e atende desde a educação infantil até o ensino médio, com um número pequeno de pessoas ocupantes. A ocupação começou com 15 pessoas e foi aumentando aos poucos. E por ser uma escola municipal, o diálogo era feito diretamente com o Prefeito. Ele pontuava sobre a dificuldade que era para as mães não terem seus filhos na escola, o que os fez pensar e concordar em desocupar. Por fim, decidiram desocupar, mas a jovem considera que conseguiram conquistar muitas coisas a partir disso, mesmo que o objetivo principal não fosse alcançado.

Segundo Nakas, conseguiram uma maior visibilidade dentro



da escola; conseguiram assinar termos para que houvesse atividades culturais, como saraus; para que as/os estudantes tivessem mais voz, além de um grêmio mais ativo e com participação nas reuniões da escola. Nakas não sabe se a escola honrou esses termos, pois se formou logo após as ocupações, mas os termos em si eram uma conquista e um registro da luta das e dos estudantes por espaço e voz.

Perguntada sobre qual palavra definiria sua experiência com a ocupação, a jovem escolheu “vida”.

“Cássia Eller”

Eu não sou inimiga desta pessoa que pensa diferente de mim. Quem é meu inimigo é quem tem coragem de deixar uma criança da favela morrer de fome, sabe? As pessoas até hoje não entendem, hoje entendem menos que em 2016. Hoje, rolou muita distorção da realidade, de lá pra cá, e é nítido, para quem enxergou as coisas que eu vi, na época que a gente estava ocupando, eu fui para Brasília manifestar, eu vi cenas muito cruéis... de uma guerra civil... (Cássia Eller. Belo Horizonte. 2019.)

Cássia Eller é uma jovem que tinha 19 anos na época de sua entrevista, branca, sem religião, se identifica com o gênero feminino e sua orientação sexual é heterossexual. Reside na cidade de Belo Horizonte. É filha de pais casados, com mãe advogada autônoma e o pai ator, também autônomo e com escolaridade de nível técnico. A renda da família é variável e a menina possui renda própria, no valor de um salário-mínimo.

A jovem não teve uma boa experiência na trajetória escolar. Sofria *bullying* por ser considerada diferente. Sua experiência melhorou um pouco quando mudou de escola e conheceu novas pessoas e também devido ao acolhimento das professoras e professores, que lhe estimularam a estudar e valorizar o seu potencial como pessoa. A



ocupação ocorreu quando ela estava no 2º ano do ensino médio e foi responsável por piorar o tratamento recebido pela jovem por parte de seus colegas.

O seu processo de formação política iniciou muito cedo, tendo em vista que a jovem atuava no centro cultural e da paróquia do seu bairro, onde começou a fazer aulas de teatro. Segundo ela, essa experiência foi muito importante para ela e para sua comunidade, pois gerava uma relação de respeito entre a comunidade, ao ver aqueles jovens fazendo teatro, promovendo a cultura.

Para ela, os professores de sociologia, filosofia e teatro e seu pai foram as maiores influências na sua formação política, cada um a seu modo. O pai apontava o aspecto do compromisso ético do indivíduo, enquanto os professores auxiliavam nas reflexões mais elaboradas sobre a realidade. O professor de teatro foi responsável pela criação de uma peça de teatro feminista, com um elenco todo de mulheres. Para tanto, o elenco precisou pesquisar sobre mulheres importantes na história e na música. Segundo ela, essa peça foi marcante em sua trajetória.

Sua experiência com a ocupação iniciou ao ficarem sabendo em uma universidade que escolas de Ensino Médio estavam sendo ocupadas. Foi quando assistiram ao documentário: “Acabou a bagunça, isso aqui vai virar o Chile”. A partir daí começaram a pesquisar e se organizar para participar do movimento. Ocuparam sua escola no final do ano de 2016, e lá permaneceram por 4 meses.

Enquanto a ocupação resistia, as/os secundas decidiram por não impedir a realização das aulas, devido à proximidade com a realização do ENEM. Desta forma ficou combinado que as aulas seriam mantidas para que as/os alunas/os não fossem prejudicadas/os. Para as/os secundas, tirar as aulas das suas turmas era uma incoerência diante da sua luta contra a MP e o sucateamento, desta forma optaram por continuar estudando, juntamente com a ocupação.



Para a jovem, a maior dificuldade encontrada durante a ocupação foi o medo, tanto da polícia quanto das pessoas que ficavam do lado de fora da escola observando, sem que as e os estudantes soubessem quem eram o que queriam. Também passavam carros à noite, com pessoas vigiando a ocupação, e isso os assustava.

A jovem participou de todo o período da ocupação e também esteve presente na manifestação que ocorreu em Brasília em novembro daquele ano. Segundo a jovem, ela viu cenas muito cruéis, semelhantes a uma guerra civil. Ela não chegou a apanhar, mas viu a amiga sumir, após ser pisoteada por um cavalo da PM, chegando ao ponto de terem que parar de protestar para procurar ela. A amiga foi encontrada, mas estava machucada.

Mesmo com tudo isso, Cássia Eller consegue apontar algo como gratificante na ocupação, o seu despertar, ou seja, entender, por exemplo, como chega a verba para a escola, assim como, quais são seus direitos dentro da escola. Segundo ela, a ocupação também aumentou o respeito que ela tinha pelas professoras e professores: como necessitavam e gostavam de conversar com as pessoas, as e os secundas se sentiam na posição de docente. Isso foi gratificante para ela, e lhe inspirou a vontade de ser professora de teatro, lecionar em uma escola municipal e ensinar teatro. Segundo ela, muitos dos seus amigos da ocupação também querem o mesmo.

O processo de desocupação da escola foi muito doloroso para a jovem, como demonstra seu relato:

eu nunca chorei tanto na minha vida. É engraçado é que quando estamos no meio da parada, rola um estado de êxtase tão grande, não sei se é a palavra. É uma suspensão da realidade, que você não consegue sofrer na hora, e aí quando tudo acaba, lutamos tanto, fica uma frustração, é como se esse estado de suspensão da realidade te jogasse de volta para a realidade de uma hora para outra. Como se tivesse lutado uma batalha



muito medieval e todos os seus familiares fossem mortos, essa é a sensação. Porque você sabe que, eu meio que sabia, quando acabou a ocupação, eu sabia, a gente foi preparado para isso, e quando você está em uma cidade em chamas você não pensa muito que a coisa vai mudar por meio do amor. Quando um policial recebe para te bater, bater em seus amigos. (Cássia Eller. Belo Horizonte. 2019.)

Para Cássia Eller a palavra que define sua experiência com a ocupação é aprendizado, muito aprendizado.

“Elionor”

E aí eu tive uma crise porque eu me senti muito burra, inclusive, muito inferiorizada. No sentido de... as minhas convicções não valiam nada ali, os professores eram machistas e eu não tinha a quem recorrer. E aí, por mais que eu me esforçasse, eu não conseguia estudar lá dentro, minhas notas despencaram, eu quase tomei bomba. Eu nunca tinha tirado uma nota abaixo no boletim. Então foi muito... E eu sou uma pessoa que me cobra muito, sabe? E foi aí que eu parei para pensar o que é esse sistema educacional que a gente tem? Porque a gente é novo, a gente é número, a gente é código. (Elionor. Belo Horizonte. 2019.)

Elionor é uma jovem que tinha 18 anos na época da entrevista. É branca, não possui religião, se identifica com o gênero feminino e com orientação pansexual. Reside na cidade de Belo Horizonte, é filha de mãe solo, assistente social, que possui uma renda de 2 salários-mínimos. Ocupou uma escola no centro de Belo Horizonte. Sua trajetória escolar se deu inicialmente em escolas particulares, principalmente colégios confessionais, visto possuir bolsa de estudos, pois tinha um tio-avô padre. Ela considera sua formação inicial muito



repressora, mas, ao mesmo tempo, a estimulou ao questionamento, principalmente diante das diferenças de classe entre ela e às/aos colegas de escola, que eram de classe média.

Segundo a jovem, ela sempre foi consciente politicamente porque vem de uma família militante, o que a fez estudar sobre política desde muito cedo. Considera que sua formação política veio de casa mesmo. No 9º ano do ensino fundamental, a jovem passou por uma crise na escola em que estudava e acabou se mudando para uma escola alternativa, que também é particular, mas que é uma escola inclusiva.

Nessa escola eram oferecidas oficinas de teatro, aulas de literatura, música e artes visuais. Foi nessa escola em que Elionor teve o primeiro contato com o feminismo, com a criação de uma oficina de feminismo. Ela estudou somente três meses nessa escola, mas considera que foi muito impactante na sua vida, pois a fez entender o porquê ela não se sentia incluída até aquela experiência. Foi assim que ela compreendeu que a educação pode transformar a vida das pessoas. Essa experiência a fez desejar que todas as pessoas que estudam em escolas públicas tivessem uma educação que ela recebeu nessa escola.

O ensino médio foi cursado em uma grande escola pública de Belo Horizonte, uma das escolas referência de Minas Gerais, que no passado formou pessoas importantes para o país, como Dilma Rousseff e Getúlio Vargas. Sua experiência com política iniciou com o grêmio estudantil de sua escola. Pouco antes da ocupação de sua escola, realizaram a eleição para o grêmio e a chapa na qual ela fazia parte foi eleita. Elionor assumiu o cargo de diretora social. A partir disso, a jovem “mergulhou de cabeça” nos movimentos de juventude, e também com a União da Juventude Socialista, a UJS, espaço que ela considera muito importante para a sua formação política. Para a jovem, as pessoas que foram importantes para a sua formação política



foram a sua mãe e a sua tia, assim como as pessoas que passaram pelo grêmio antes dela, em especial as duas antigas presidentas, que compuseram cargos na UBES.

A ocupação da sua escola se deu pouco depois da eleição do grêmio, em 16 de setembro de 2016. Nessa época a jovem tinha 15 anos. As e os secundas chegaram na escola com um megafone e promoveram duas assembleias para discutir sobre a ocupação. As e os estudantes não se importaram muito, mas na hora do intervalo, foram para outro pátio e montaram as suas barracas, e assim começou a ocupação.

Segundo Elionor, a principal dificuldade vivenciada pelas e pelos secundas durante a ocupação foi a pressão interna e externa. Eram muitas questões para resolver. Pessoas observando e julgando. Recebiam mensagens o dia todo, e muitas vezes eram pessoas fazendo xingamentos ou críticas, tanto de movimentos sociais, alunos e governos, todos os criticando. Para lidar com isso, foi necessária muita inteligência, visto que no nível de estresse que as e os secundas se encontravam poderiam vacilar e agir com agressão, violência e ódio que era justamente o que queriam provocar no grupo.

Para a jovem, o mais gratificante na ocupação foi ver a escola com outra cara, com as pessoas fazendo várias coisas diferentes, tendo aula debaixo de árvore, as e os estudantes aprendendo a cozinhar e cozinhando, aprendendo a limpar um banheiro, a andar de slackline. Segundo a jovem a palavra que define sua experiência na ocupação é: “transformação”.

“Fernanda”

A gente manteve aquele portão trancado e na nossa cabeça inocente ia todo mundo entrar e a gente iria conseguir conversar com sei lá quantos alunos têm o Estadual. Porque tem o palquinho e a gente falou: “vamos



conseguir conversar com os alunos, eles vão entrar e não vai ter aula”. Só que a galera entrou assim... raivosa! O terceiro ano estava incitando para bater na gente e tinha professor incitando o terceiro ano a ser violento com a gente e a não escutar. Aí virou uma bagunça, teve gente que saiu no braço, paulada. Nisso eu não estava, eu sei pelo o que a galera contou. Aí foi que todo mundo entrou na escola, aí acabou que foi onde a gente conseguiu mais gente para ocupação, porque até então a gente só tinha um “nucleozinho”, aí a galera que foi depois participando da ocupação veio com a gente ali, foi ali que veio gente para a ocupação. (Fernanda. Interior de Minas Gerais. 2019).

Fernanda é uma jovem que tinha 19 anos na época em que foi entrevistada. É branca, sem religião, e de orientação heterossexual. Reside em uma cidade do interior de Minas Gerais. Sua mãe atua como dona de casa e cursou o ensino médio completo, enquanto o pai trabalha como locador de imóveis e possui o ensino médio completo. A renda familiar é de 3 a 5 salários-mínimos.

Sua trajetória escolar foi marcada pelo seu bom comportamento e dedicação. A jovem considera que tenha sido uma boa aluna. Sua relação com professoras e professores sempre foi boa. No ensino médio, precisou estudar na rede privada, pois a mãe considerava que lhe daria maior condição de ter uma boa nota no ENEM. Mas seu rendimento não foi bom, encontrou muitas dificuldades devido à diferença entre os currículos. Fernanda chegou a ficar em dependência em uma matéria. Diante disso, a mãe optou em retornar a filha para a escola pública, para evitar que ela fosse reprovada devido a somente uma matéria.

Sua formação política foi influenciada pelo ex-namorado, mas ela o considera muito radical, mesmo tendo sido importante na sua formação. Teve bastante influência de pessoas que admirava e eram intelectuais ou militantes. Já a sua família não contribui para



sua formação, visto que tem um pensamento contrário ao seu, o que causava muitos conflitos entre eles.

Sua experiência com a ocupação se deu desde as primeiras conversas acerca das ocupações. Uma escola de sua cidade havia sido ocupada, então as e os estudantes se reuniram e discutiram sobre a importância da sua escola participar do movimento das ocupações. Depois de muito diálogo entre as/os estudantes com a direção e entre si, após uma votação ocorrida em todas as turmas, esbarra no problema do 3º ano e suas dificuldades, por ser o ano de formatura. A ocupação ocorreu sem consenso, mas com o apoio da maioria da escola.

Para a jovem, as maiores dificuldades encontradas durante a ocupação foram a direção e as pessoas externas à ocupação. A diretora agiu de todas as maneiras possíveis para sabotar o movimento, ao ponto de deixar banheiro trancado e dar a chave errada para que não conseguissem abrir. Também não permitiu o uso da cozinha. Para a jovem, a ocupação a deixou muito frustrada com a política, pois não conseguiram barrar a aprovação das PECs, mesmo com todo o sofrimento que passaram. Segundo Fernanda, ter lutado tanto e ver a PEC avançar e, ainda, ficar ouvindo piadinha do professor, e a direção tentando boicotar tudo que tentavam fazer devido à ocupação, foi muito frustrante.

Para a jovem, o que foi gratificante foi perceber que ser um bom aluno ou uma boa aluna não se resume a tirar boas notas, e que a educação pode ser vivenciada de maneira diferente. Segundo ela, mesmo no pequeno período da ocupação, as e os secundas conseguiram gerir e ouvir suas colegas e seus colegas. Poder ver as e os estudantes aprendendo sobre feminismo, perguntando, debatendo, foi muito válido. Na ocupação, a escola funcionou de uma forma mais livre e criativa, e para ela isso foi muito positivo.

A desocupação da escola, segundo Fernanda, foi trágica. Ela saiu antes, e a turma foi saindo aos poucos e no final houve confronto



entre a polícia e a turma que permaneceu. A desocupação foi forçada pela polícia. Para a jovem a palavra que define sua experiência com a ocupação são duas, emoção e dicotomia.

“Ana Clara”

Minha vida mudou completamente depois das ocupações. Depois que eu conheci o movimento político. E da minha família também. As pessoas da minha família se conscientizaram muito por causa desse meu envolvimento com a política, consegui fazer com que meus familiares tivessem uma visão mais crítica sobre tudo o que acontece no nosso país. E minha vida mudou completamente, depois que eu conheci o movimento político eu me tornei uma pessoa menos tímida, com mais proatividade, com mais pensamento crítico e que não simplesmente fica a parte de tudo que está acontecendo, mas faz parte da mudança e da história também. O meu relacionamento com a minha mãe mudou muito desde as ocupações, a gente ficou muito mais compreensível uma com a outra e enfim, a gente conversa mais, a gente fala mais sobre política, sobre educação, enfim. (Ana Clara. Juiz de Fora. 2019).

Na época de sua entrevista, em 2019, a jovem tinha 18 anos. Era agnóstica e sua orientação sexual era lésbica. Filha de pais pastores, a mãe possuía curso superior, o pai o ensino médio, com renda familiar de 3 a 4 salários-mínimos. Participou da ocupação de uma escola no município de Juiz de Fora.

A jovem conta que iniciou os estudos em um colégio confessional no Espírito Santo, no qual considera que possuía um discurso importante de solidariedade, de amor ao próximo, além de estimular o esporte, fazia discussões acerca da cidadania e política. O ensino médio foi realizado em duas escolas de Juiz de Fora, onde vivenciou



diferentes processos a respeito da construção do pensamento crítico e da importância da atuação política da juventude.

Sua participação nas ocupações iniciou em um colégio como forma de apoio, visto não estudar no mesmo, mas por conhecer estudantes que faziam parte do movimento estudantil e da União da Juventude Socialista - UJS, movimento do qual fazia parte. A ocupação do colégio iniciou com uma assembleia dos estudantes. E após a ocupação, assembleias semanais eram promovidas com vistas a dividir as atividades e decidir os rumos do movimento.

Segundo Ana Clara, não houve conflitos de relacionamento, tampouco divergências político-ideológicas entre as e os participantes da ocupação, visto existir uma bandeira de unidade que era maior, no caso a educação que sempre foi central para as/os secundas. As dificuldades por elas e eles enfrentadas foram relacionadas à pressão, tanto por parte da direção da escola, ou pelo governo, para desocupar; quanto pelos próprios pais que ficavam preocupados com suas filhas e filhos. Além das dificuldades estruturais próprias da ocupação, como falta de alimentos. Contudo, a estudante considera que houve a superação desses obstáculos devido à importância da luta pela educação, que era maior.

Ana Clara relata que seus pais reagiram de formas distintas à sua participação nas ocupações. A mãe ficava preocupada, mas entendia, visto possuir maior compreensão acerca da importância da sua luta, e por isso prestava apoio. Já seu pai não gostava, e como não residia com ele, não teve uma interferência direta na sua ação.

Para a jovem, o que foi mais gratificante durante o movimento das ocupações foi a repercussão nacional, tendo em vista que muitos outros Estados aderiram ao movimento, o que lhes dava a sensação de não estarem sozinhas/os na luta. Enquanto o mais frustrante foi ver que os projetos contra os quais lutavam - a MP 746 e a PEC 241/55 - foram aprovados, mesmo com toda a resistência das ocupações.



A consciência de que se pode fazer alguma coisa para mudar a sociedade, foi um dos maiores aprendizados para ela. Às vezes, ela se sentia muito incapaz de mudar algo e não sabia muito bem o que fazer, enquanto a ocupação mostrou que a organização dos estudantes é muito importante e que de fato isso tem um sentido. O que mais marcou as/os estudantes, segundo ela, foi esse entendimento de que a luta pela educação vale a pena e que foi essencial, pelo menos para a sua formação como pessoa, de olhar para as coisas, de ter um pensamento mais crítico e de defender o que é nosso por direito.

Durante as ocupações, a jovem conseguiu construir dois grandes amigos, enquanto as outras pessoas que fizeram parte do movimento continuam atuando politicamente e convivendo com ela, especialmente os que fazem parte da UJS, o coletivo onde Ana Clara ainda militava em 2019.

Ana Clara define o movimento das ocupações com a palavra “Resistência”. Mas ainda indica outra, “esperança”. Palavras as quais ela considera como o que mais necessitavam naquele período.

5.2 FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO POLÍTICA DAS MENINAS

Sabe, igual às vezes, ele, o professor, ele foi ensinado desse jeito, mas ele não deixa ir ao banheiro, é uma coisa absurda. Igual uma amiga minha, uma vez pediu para ir ao banheiro, o professor não deixou. Ela levantou, foi em cima do lixo e falou que “se não você vai deixar, eu faço aqui” e começou a desabotoar a calça, “eu preciso ir ao banheiro”. O professor respondeu assim, “você pode ir, mas se for, você pode ficar duas semanas sem assistir à minha aula”. Ela preferiu ir, ela queria. (Carolina de Jesus, entrevista Poços de Caldas, 2019.)



A subjetivação propiciada pelo feminismo nas meninas “secundas” durante o movimento das ocupações foi objeto de análise de pesquisadoras e pesquisadores, como já relatamos no capítulo 3. A pouca idade dessas meninas e o recorrente relato da ausência de uma ação pedagógica institucional, que fosse promovida pelas escolas, em torno da formação de um pensamento crítico e/ou da problematização de pensamentos e práticas sexistas, ou até mesmo acerca do feminismo, fizeram desse tópico um ponto de debate, gerando concordâncias e discordâncias.

Uma das hipóteses desenvolvidas em algumas pesquisas para explicar em qual momento se deu a apropriação do feminismo por parte das meninas, é a de que a apropriação teria ocorrido anteriormente ao movimento, visto que as meninas entrevistadas relatam ter reflexões relacionadas ao feminismo, a críticas ao machismo ou às condições abusivas pelas quais mulheres e meninas experimentam no ambiente doméstico, desde a infância. Outra perspectiva seria a de que este contato tenha ocorrido durante as ocupações, a partir das formações e debates realizados durante o movimento.

A partir da análise das entrevistas das 9 jovens de Minas Gerais, feita pela pesquisa “Ocupações secundaristas no Brasil, em 2015 e 2016”, apresentadas no item anterior, é possível confirmar algumas das hipóteses apresentadas e discutidas no terceiro capítulo, principalmente as de Altheman e Marques (2021), D’Ávilla (2016) e Silveira (2019), a saber, a hipótese de que a apropriação do pensamento feminista, pelas meninas, foi iniciada anteriormente ao movimento das ocupações. Os relatos das jovens mineiras dão conta de que as reflexões acerca do feminismo ocorreram, geralmente, desde a infância, como resultado da crítica acerca da relação estabelecida entre os membros da família.

Segundo as jovens, a presença de práticas machistas e sexistas nas relações familiares as aproximam de alguma forma do feminismo,



ainda que nem sempre por meio do conhecimento direto de suas teorias e práticas políticas. Outro aspecto que se mostrou relevante para que se promovesse essa afinidade com os pensamentos e as práticas feministas, foi o rompimento de algum integrante do núcleo familiar com papéis sociais esperados de gênero, definidos pela matriz cisheteronormativa, como no estabelecimento de relações homoafetivas, ou pela negação e subversão desses papéis, como podemos perceber nos trechos das entrevistas, a seguir:

[...] eu vivenciava isso em casa. Por exemplo, meus pais são, vamos supor, são bem mais velhos que eu, cara. Então tem uma vivência bem diferente da minha e aí a gente percebe um pouquinho de machismo ali. Por exemplo, dos meus avós também, e eu fui tentando quebrar isso aos poucos. Tanto que hoje é bem diferente em casa. (Beatriz, entrevista Poços de Caldas, 2019).

Que bastante gente também que tava com a gente na ocupação falava um pouquinho disso. Que tinha isso em casa, falava sobre o pai ser machista, essas coisas. E aí a gente tirou um pouquinho disso. (Beatriz, entrevista Poços de Caldas, 2019.)

Eu sempre tive muito problema em casa. Quem me conhece sabe, meus avôs eram alcoólatras, meu avô batia na minha avó. Então, sempre tive muito problema. Meu pai sempre foi muito machista, então, ele sempre ameaçava a minha mãe, já ameaçou de morte. Ele me assumiu como filha com seis anos de idade então, eu sempre tive essa questão de defender ou de lutar pelo feminismo dentro de casa, eu sempre quis. Eu nunca vi uma figura assim muito firme dentro de casa, meu avô é alcoólatra, meu pai, eu não tinha muito contato com ele, não era uma figura paterna para mim, eu não via ele assim. Então, eu sempre aprendi que mulher não precisa de homem para nada, eu sempre aprendi que mulher consegue sustentar uma casa, porque a minha



mãe sustentava a minha. (Carolina de Jesus, entrevista Poços de Caldas, 2019.)

E é pela minha mãe. Em 2014, minha mãe começou a namorar uma mulher. Então, aí eu comecei a defender mais esta causa. Por exemplo, eu mudei a minha posição sobre o aborto. Foi tudo por causa da L.. [...] (Carolina de Jesus, entrevista Poços de Caldas, 2019.)

Como vimos nos relatos de Beatriz e Carolina de Jesus, as jovens eram capazes de reconhecer os elementos do machismo, sexismo e da violência contra a mulher em suas relações familiares. Também foram capazes de reconhecer a ruptura com as designações de gênero e orientação sexual impostas pela inteligibilidade cultural, como define Butler (2015).

A partir dessas reflexões iniciais, as meninas promovem um processo de negação e ruptura com papéis e relações que pudessem lhes causar algum prejuízo, tanto na tentativa da sua dominação quanto pela limitação das suas possibilidades enquanto sujeitas. Desenvolveram, a partir dessa fratura, o processo de autoformação, segundo uma perspectiva emancipatória, que lhes garantisse a possibilidade de ser e existir na máxima expressão de si mesmas.

Podemos inferir que a formação dessas jovens meninas, no âmbito das ideias e práticas feministas, pode ter sido iniciada com a crítica acerca da posição da mulher no âmbito das relações familiares, a partir do incômodo diante da subordinação e da desigualdade a qual, muitas vezes, estavam submetidas em suas casas e na relação com seus familiares. Essa capacidade em reconhecer e sentir desde muito cedo, já em seu núcleo familiar, a influência das desigualdades entre homens e mulheres, e os prejuízos que essa perspectiva causa em suas vidas, foi posteriormente aprofundada no encontro e na partilha de experiências, com seus pares, e com professoras e professores, durante a vivência escolar e nas ocupações secundaristas.



A experiência formativa vivenciada nas escolas pelas meninas “secundas” foi bastante analisada pelas autoras Altheman e Marques (2021), D’Ávilla (2016) e Santos e Miranda (2017). Segundo elas, a escola se ausentou do debate acerca da desigualdade de gênero dentro do cotidiano escolar, tanto pelo corpo docente, quanto pela constituição de práticas pedagógicas institucionais. E desta forma, os papéis tradicionais de gênero não eram problematizados e combatidos no interior das escolas. Segundo estas autoras, a contestação desses papéis se deu pelas meninas apenas durante o movimento das ocupações, sem que para isso a Escola tenha representado um papel de preparação teórica e crítica.

Contudo, a partir dos relatos das jovens mineiras, foi possível identificar um movimento diferente do mencionado pelas autoras, visto que os relatos das jovens acerca de seus processos formativos, no que tange à política e à crítica social, demonstram que houve ações pontuais dentro das instituições escolares, que se propunham a debater e problematizar os papéis de gênero na sociedade e na escola, além de ofertar formação sobre os temas feminismo, racismo, homofobia, transfobia, entre outros conteúdos relacionados aos direitos humanos. Especialmente professoras e professores das disciplinas de Filosofia, Sociologia, História, Geografia e Artes são citadas como tendo desenvolvido práticas formativas voltadas para a política, cidadania, movimentos identitários e feminismo, entre outras temáticas de âmbito crítico.

E aí, quando eu tinha 14 anos eu tive uma crise em uma dessas escolas e eu acabei indo para uma escola alternativa, que também é particular, mas que é uma escola inclusiva. A gente tinha oficinas de teatro, a gente tinha aulas de literatura, música, artes visuais... Eu tive o meu primeiro contato com o feminismo, a gente criou uma oficina de feminismo lá dentro. E eu passei três meses nessa escola só, até eu me formar no ensino fundamental. (Elionor, entrevista Belo Horizonte, 2019).



Quando eu fiz 15 anos, eu fiz uma peça de teatro feminista, o elenco todo era de mulheres, nós pesquisamos sobre mulheres, mulheres importantes na história e na música. (Sua personagem foi Cássia Eller.) Ela é muito autêntica. Foi uma aula que foi apresentada a Janis Joplin. Todas. Joana D'Arc, todas essas mulheres que, quando escutam o nome, mesmo sem saber a história, nos remetem para algum lugar. Isso foi muito importante, porque esta professora minha que foi a diretora do espetáculo, levou estudantes, olha gente. Esta é a diferença de feminismo para feminismo. O que é, isso é o machismo, ele age desse jeito, em uma linguagem muito fácil para pessoas de 15 anos. E até hoje eu conheço esta professora, e ela tem muita preocupação com pessoas da idade que tinha na época, ela foi muito importante. (Cássia Eller, entrevista Belo Horizonte, 2019.)

[...] E aí, quando eu tive aula com a A., foi onde eu tive mais conhecimento também. Porque aí eu tinha alguma dúvida, eu perguntava pra ela. E ela começava a me explicar mais também, e aí ela me apresentou, por exemplo, Frida Kahlo, essas coisas. Foi onde eu comecei a conhecer essas mulheres, foi pela A. (Beatriz, entrevista Poços de Caldas, 2019.)

Durante as entrevistas, quando perguntadas sobre quem seriam as pessoas que foram importantes para a sua formação política e crítica, a maioria das jovens apresentou o nome de uma professora ou professor como tendo contribuído para a sua formação. É importante destacar que elas mencionam raramente a escola como um ambiente de promoção de pensamento crítico, como na entrevista de Elionor (Belo Horizonte, 2019). Mas os relatos apresentados pelas jovens demonstram a relevância da atuação de docentes em seu processo formativo devido ao seu comprometimento com a formação crítica de estudantes, mesmo diante da ausência de um projeto pedagógico crítico institucional.



O comprometimento de docentes com sua formação crítica e cidadã é mencionado diversas vezes nos relatos das jovens, assim como também a importância do seu apoio durante as ocupações secundaristas. Apoio esse que se manifestou na constituição de relações mais horizontais, entre docentes e estudantes, contribuindo para a validação do movimento segundo a perspectivas das e dos “secundas”, como menciona Khalo (Poços de Caldas, 2019).

Aí eu fui e também os professores, é muito gratificante você ter todo mundo que você teve aula do seu lado. Lógico que depois que a gente voltou para escola teve os que não gostavam que ficavam debatendo com a gente, não é? Mas a gente fingia que nem era com a gente, que a gente tinha o apoio do diretor, então a gente falava: “ah, tá difícil!”. E aí ele trocava a gente de turma, entendeu? Então a gente sempre teve essa parte. (Khalo, entrevista Poços de Caldas, 2019.)

A perspectiva das jovens sobre as e os docentes e seu papel em suas vidas, a partir do trabalho que executam e de como se relacionam com as e os estudantes, demonstra uma capacidade em reconhecer a diversidade de pensamento e atuação expressos por pessoas profissionais, por parte das estudantes. Mesmo diante de experiências negativas com o corpo docente, as jovens não associam essas condutas a toda a categoria de docentes, mas sim a particularidades de cada indivíduo.

É! E aí eu tive uma crise porque eu me senti muito burra, inclusive, muito inferiorizada. No sentido de... as minhas convicções não valiam nada ali, os professores eram machistas e eu não tinha a quem recorrer. E aí, por mais que eu me esforçasse, eu não conseguia estudar lá dentro, minhas notas despencaram, eu quase tomei bomba. Eu nunca tinha tirado uma nota abaixo no boletim. Então foi muito... E eu sou uma pessoa que me cobra muito, sabe? E foi aí que eu parei para pensar o



que é esse sistema educacional que a gente tem, não é? Porque a gente é nova, a gente é número, a gente é código. (Elionor, entrevista Belo Horizonte, 2019).

E em todas as escolas a gente vai encontrar os melhores professores e os piores professores, não é 100%. [...] Tem alguns professores que não são bons, mas só que com o tempo a gente vai aprender a lidar com os professores ou até mesmo o modo de ensinar a gente. (Carolina de Jesus, entrevista Poços de Caldas, 2019).

As meninas demonstraram em seus relatos o quanto a Escola abarca uma diversidade de pensamentos, práticas, metodologias e ideias, mesmo que institucionalmente possua restrições, limites ou um determinado projeto político pedagógico pouco preocupado com a formação política. A presença dessa diversidade, por menor que seja, se revela capaz de auxiliar na construção de uma certa tolerância por parte das estudantes, acerca dessa diferença de pensamentos e atitudes diante de si e de seus pares.

Contudo, é importante destacar que essa tolerância pode tanto se caracterizar como uma aptidão na construção de relações mais flexíveis, baseadas na compreensão e respeito em relação ao diverso, como pode ocorrer também o estabelecimento de uma postura de complacência. Essa atitude complacente visa a ausência do conflito com a figura de autoridade, já que ela pode causar prejuízo no que se vê como subalterno, de modo que se conclui que a docilidade e a ausência de resistência seriam caminhos mais seguros diante de situações de atrito ou antagonismo.

A curto prazo, essa tolerância diante da diversidade de pensamentos, práticas e valores expressas pelo corpo docente, demonstra uma grande capacidade das jovens, de reconhecimento da diversidade humana e pode contribuir na sua formação como sujeitas, segundo uma perspectiva baseada na alteridade. Mesmo que essa



tolerância seja baseada na complacência, pode contribuir a curto prazo na resolução de conflitos e minimizar possíveis danos à vida das meninas.

Contudo, a longo prazo, pode fomentar o desenvolvimento de práticas de subjugação e assujeitamento, diante de pessoas, situações ou grupos que se estabeleçam como instrumento de opressão, dominação e controle. A docilidade e a complacência aparecem como discurso de docentes, que se referem à disciplina, ao respeito com a autoridade e a “educação” como o oposto de grosseria. Seu uso como ferramentas de resolução de conflitos, por parte de jovens, não deveria ser estimulado ou apresentado como único recurso, devido à possibilidade de fomentar a passividade e o assujeitamento das pessoas.

Geralmente, os relatos das jovens acerca dos seus processos formativos desvelam que, por mais que a estrutura educacional não tenha interesse algum em promover uma educação voltada para o pensamento crítico, para a cidadania real, não somente teórica, e de defesa dos direitos humanos e da diversidade, ações pontuais, desenvolvidas mesmo que por poucos profissionais, são capazes de promover a formação de estudantes em aptidões para a crítica, a reflexão e a produção de novos conhecimentos, ideias, valores e práticas. Podemos relacionar esse fenômeno com o pensamento de Jacques Rancière (2005), que concebe o conceito de dissenso, que seria o movimento de tensão e/ou ruptura em relação às estruturas detentoras de poder, operada por individualidades não dotadas de poder político, com vistas a conquistar e consolidar o direito de atuar, ter voz e ser ouvido, em um processo de confirmação da igualdade.

A prática de docentes que operam em favor da construção de um pensamento crítico e da formação política e cidadã, em instituições avessas a esse projeto, atua como elemento de dissenso, em face da ordem policial, que corresponde à instituição escolar. O corpo



docente, ao propor desenvolver uma formação crítica e se posicionar em um lugar de tensão e ruptura com a ordem policial, contribui para a conquista do direito de atuação política de meninas e mulheres que foram privadas do poder.

Para Rancière (2005) deveria ocorrer um exercício de repartição do sensível, com a reestruturação das lógicas vigentes da política do consenso, em direção a uma política do dissenso, que tomasse como ponto de partida a aceitação do outro como pessoa capaz de articular um discurso antagônico. Nesse sentido, o filósofo refere-se particularmente ao reino do sensível, uma vez que a referida reestruturação consiste em tornar visível o que é invisível, ou em tornar audível o que não foi ouvido, impedindo-o de ser tão somente ruído, transformando-o em um discurso legítimo. Tal exercício permitiria, então, a abertura de espaços de dissenso, essenciais para que a atividade política ocorra numa comunidade. (Rancière, 2005).

Transpondo essa análise para a prática docente a que nos referimos, podemos considerar que o movimento de dissenso operado por docentes no âmbito escolar assume essa capacidade de reestruturação dos discursos, com a ascensão de narrativas ocultas e outrora, desprezadas. Essa atuação docente contribui tanto para a formação teórica e política de jovens, quanto para que estudantes desenvolvam sua prática política baseada no dissenso, rompendo assim com a subjugação de pessoas e discursos, se consolidando como elementos de dissenso em face da ordem policial implementada por instituições de ensino.

Desta forma, consideramos que a Escola enquanto instituição não se interessou em garantir uma formação política e cidadã, contudo, docentes comprometidos com a partilha do sensível e a visibilização de pessoas e discursos, se estabeleceram enquanto dissenso e convidam o conjunto de estudantes tanto para essa partilha, quanto para o lugar de dissenso em relação à ordem social.



D. e a A. Foram as/os professoras/es que ajudaram na formação política. São, é eu acho que são, nossa! A “A.” por exemplo, eu conversei com ela até hoje. A gente sai. No projeto que eu tenho, ela está comigo. Que é um projeto feminista agora. (Beatriz, entrevista, Poços de Caldas, 2019).

Foi depois das ocupações que eu e minhas amigas criaram, que a gente começou a pensar nisso. Só que a gente só teve, tipo, um ponto assim pra fazer no trabalho de final de ano, do terceiro ano do ensino médio, que aí eles deram um tema pra gente de tecnologia e comunicação e a gente começou a pensar, pensar e a gente foi lembrando das ocupações, o que a gente viveu e a gente falou “Mano, a gente precisa fazer alguma coisa que pega todas as mulheres, independente de sabe...” E aí foi isso. A gente queria explicar o feminismo, e sem eles pensarem em coisa partidária. E aí a gente criou o aplicativo onde fala sobre a lei Maria da Penha, fala sobre todas as questões femininas e também ajuda as mulheres com a violência doméstica. Que bastante gente também que tava com a gente na ocupação falava um pouquinho disso. Que tinha isso em casa, falava sobre o pai ser machista, essas coisas. E aí a gente tirou um pouquinho disso. (Beatriz, entrevista, Poços de Caldas, 2019).

Na verdade, começou com seis amigas e a A. Que era nossa professora que teve com a gente. E aí depois disso, como começou só como trabalho de escola então, ela, as outras 3 abandonaram o projeto. Falaram que não queriam participar. Aí ficou eu e minha irmã e a T. Aí a A. toda vez que ela ia fazer alguma coisa, ela levava a gente pra falar do aplicativo e tal. Ela ajudou bastante. E partiu de um trabalho escolar. Foi dentro do colégio mesmo. (Beatriz, entrevista, Poços de Caldas, 2019).

Eu acho que um fator positivo para mim foi isso, porque eu vi que... foi uma coisa positiva que eu notei que se



eu tentar fazer ao meu redor, eu vou ganhar muito mais coisa do que eu tentar fazer assim... macro! Quem sabe se eu fizer aqui, atingir uma pessoa aqui e atingir outra, e ela atingir outra e virar uma corrente. Acho que foi isso a maior coisa que eu atingi na ocupação. (Fernanda, entrevista interior de Minas Gerais, 2019.)

Os trechos acima revelam como a parceria entre docentes e estudantes pode contribuir para a transformação do pensamento, dos valores, dos sonhos e das práticas de estudantes, tanto no aspecto positivo, quanto no negativo, como exemplo a seguir.

Os professores foram incríveis, eu não tenho palavras para poder agradecer o que os professores fizeram, eu tinha professores maravilhosos, nos momentos que eu senti mal na escola, por causa da ocupação, eles estavam muito, de professor ver que eu estava mal dentro da sala. e pegar e tirar da sala, e falar Naira, o que está acontecendo? e depois que eu saí da escola eu fui entender muitas coisas que os professores falavam, do potencial, de ir atrás das coisas que eu quero, de estudar muito. Agora dos alunos eu tenho poucos que eu gosto de recordar de forma positiva. (Cássia Eller, entrevista Belo Horizonte, 2019).

Nos relatos das jovens, algumas parcerias entre docentes e estudantes contribuíram de forma mais evidente para a mudança ocorrida no pensamento e nas práticas políticas e de vida das meninas. Das nove entrevistas analisadas, seis entrevistadas destacaram a importância de algum docente para a sua formação política e para sua vida. E dentre as seis jovens, duas relatam a construção de um projeto voltado para a criação de aplicativo de conscientização e denúncia de casos de violência e abuso contra a mulher. Outras duas relatam terem produzido espetáculos teatrais com temática feminista, juntamente com algum/a professor/a.



Mas, de modo geral, a maioria das jovens relata terem recebido algum tipo de contribuição por parte de docente, tanto para a sua formação política, quanto para o estabelecimento e manutenção das ocupações secundaristas. Evidentemente as jovens também expressaram em seus relatos o conflito com docentes que eram preconceituosos, ou com uma prática pedagógica autoritária e intimidatória, como no exemplo abaixo.

A gente às vezes na escola não tem liberdade para ir ao banheiro, o professor... Quando a gente tinha a antiga diretora, quando ela via a gente para fora, já recebia a gente com gritos. Uma vez uma menina ficou em coma alcoólico dentro da escola, ela [a diretora] não deixou a gente ajudar a menina. Queria deixar a menina lá atacada, assim, do jeito que ela estava, aí a gente não deixou. Um dia eu passei mal na escola, ela não queria deixar o SAMU, passei muito mal, muito mal mesmo. Não conseguia parar em pé, nem respirar direito. E minha amiga ligou para o SAMU. Na hora que elas viram que eu não iria melhorar, a diretora falou para ligar, e minha amiga falou “eu já liguei. Eu ia esperar até quando ligar para o SAMU com a menina desse jeito?”. Igual eu falei, eles estão lá dentro para ensinar, para educar, então eles precisam ver o lado do aluno. Se o aluno bebeu, pode ser que ele tenha problemas em casa, ou esteja passando mal. Eu precisava de atendimento médico. Então, por que negar? Eu acho que a escola precisa demais disso, da empatia, de mudar um pouco a forma de visão de ensino dos professores. Eles são muito conservadores. Porque são poucos que são mais tranquilos, que nos deixam mais libertos. Eu sei que é difícil confiar, mas se você não confiar, não vai conseguir mudar isso, senão tentar ajudar a mudar o outro, politizar, você nunca vai conseguir. Eu aprendi dentro de casa. Mas outros alunos também podem aprender a ser como eu dentro da escola. Eu gostava de estudar, eu não gostava de faltar na escola. Minha mãe ligava para eu não faltar. Porque



eu gostava da escola, outros alunos podem vir a gostar, mas só que os professores precisam mudar. (Carolina de Jesus, entrevista Poços de Caldas).

Podemos concluir, que o processo formativo vivenciado pelas jovens “secundas”, que atuaram nas ocupações secundaristas do estado Minas Gerais, foi construído desde a infância, na maioria das vezes, a partir do reconhecimento da presença de práticas machistas e sexistas nas relações familiares, ou por situações de violência e/ou abuso contra meninas e/ou mulheres; assim como também através do rompimento de algum integrante do núcleo familiar com papéis sociais de gênero, definidos pela matriz cisheteronormativa, como no estabelecimento de relações homoafetivas, ou pela negação e subversão desses papéis.

Esses elementos foram capazes de despertar processos reflexivos nas jovens, que as conduziram para o feminismo e suas reflexões, ainda que nem sempre por meio do conhecimento direto de suas teorias e práticas políticas.

Seus processos formativos, sendo iniciados na infância, foram aprofundados no ambiente escolar a partir de ações pontuais de professoras e professores, que se posicionaram como propiciadores do dissenso diante das instituições escolares e seus projetos político-pedagógicos.

É importante destacar que a contribuição docente gerou um aprofundamento de reflexões que vinham sendo realizadas, porém, não de forma teórica ou sistematizada, sendo importante para que conceitos feministas fossem apresentados de forma organizada e científica. Esse processo também ocorreu durante as ocupações, lembrando que durante as assembleias, aulões e rodas de conversa, houve espaços de debate para que tanto o feminismo fosse debatido, quanto outras pautas identitárias e relacionadas a direitos humanos.



Eu acho que não. Eu acho que eu sempre tive uma cabeça fixa. Que eu queria ser, do que, do que tem que ser. Então eu acho que desde a ocupação. Claro que aprimorou. É, meu jeito, vamos supor de pensar. Mas disso eu acho que sempre fui assim, tipo de querer ajudar e tal, de querer tá perto. Não mudou em questão.... (Beatriz, entrevista Poços de Caldas, 2019).

Acho que tem gente na cidade que tipo assim nunca conversei muito, nem tipo qual a sua ideologia... mas que eu via por exemplo a D. R., o M. que eu via nas coisas e ficava assim “ah, legal” eles são legais, são pessoas que eu acho legal e não estão... O que acontece com política, têm os fanáticos e que ignoram tudo de errado que existe pela sua ideologia dela, e parece que têm as pessoas com cérebro que tipo assim apesar de ter a sua ideologia, tem um equilíbrio. Então essa galera da cidade que “tava” muito presente nas ocupações que tinham um equilíbrio, nessa época eram pessoas que eu olhava e falava assim: elas são legais, modelos a seguir! (Fernanda, entrevista interior de Minas Gerais, 2019).

O professor de Sociologia e meu pai também! Mas política assim, mais meu pai era mais de ser, era uma coisa mais pessoal, precisa ser ética, sabe... Até meu professor de filosofia, também, ele explicando o que era ética o que era moral, a diferença entre as duas coisas e o professor de sociologia, pela conversa pessoal, ele virou meu amigo, por causa dos interesses da aula que tinha, por causa dele, para entender, o buraco a mais fundo. (Cássia Eller, entrevista Belo Horizonte, 2019).

Esses espaços formativos criados durante as ocupações, tiveram a contribuição de professoras e professores que lecionaram nas próprias unidades, de pessoas convidadas, assim como também lideranças de movimentos sociais, sindicatos e coletivos, responsáveis por fomentar e/ou aprofundar o processo formativo tanto das meninas quanto dos meninos que participavam das ocupações.



As oficinas eu acho que foi uma porta essencial para a escola enfim entender o que estava acontecendo. O diretor estava ciente, os funcionários estavam cientes, os professores estavam cientes, porém os alunos que estavam do lado de fora achavam que era graça nossa porque se você for ver bem a pessoa entra na escola para aprender matemática e português, entendeu? É o que eles acham que é essencial na vida de uma pessoa, o pensamento crítico fica fora, política fica fora, então, tipo assim, o colégio sempre foi uma escola que abrangeu todas as áreas:” quer saber disso, então, a gente vai conversar”, principalmente sociologia e filosofia. Então eles querem tirar essa matéria do aluno, eu acho que foi um pouco de covardia foi um dos motivos que a gente entrou para lutar contra essa causa porque assim o aluno, a criança e o adolescente, independente, você vai precisar ter um pensamento mais para frente porque se você for viver no sistema você vai viver aquilo para o resto da sua vida. Então você não vai olhar para o lado e dizer: “eu não sabia disso”, entendeu? Eu cheguei a não descobrir coisas. Quando eu entrei eu entrei sabendo muito pouca coisa. Então conforme foi tanto oficinas, a gente foi chamado alunos, para isso a gente tinha meio que um treinamento, a gente passava por palestras com advogados, com o PC, ele falava muito sobre política com a gente, o diretor conversava muito com a gente quando ele ia lá ver como estava a situação, a esposa dele. Então tipo assim, a gente sempre teve uma orientação maior em questão da gente poder conversar com os outros alunos. Por que aluno para aluno é uma coisa, se o professor for falar para você já tem aquele receio: “sai daqui cara, eu não gosto de você”. Então, a partir do momento que o aluno começa a conversar na mesma língua, é diferente, a gente tinha toda essa orientação. A gente fez horta comunitária, nossa, a gente fez brincadeiras, chamamos Pais para reunião e teve muita bobagem nas reuniões, passamos muito nervoso, mas eu acho que valeu a pena no final, aprendizagem que a gente levou. Em questão de abrir os horizontes e enxergar realmente o mundo como



ele é, valeu muito a pena. (Khalo, entrevista Poços de Caldas, 2019).

Na verdade.... tipo, a gente conversa com bastante coletivos, só que nenhum deles tipo... a gente já deu palestra para vários, é, só que não, a gente não juntou. Ficou só assim mesmo, tipo se a gente precisar de ajuda eu acho que elas iam estar lá mas foi... (Beatriz, entrevista Poços de Caldas, 2019.)

A presença de grêmios e coletivos estudantis nas escolas em que as jovens estudavam, ou a sua inserção em movimentos sociais e coletivos externos a sua escola, também executaram o papel de introdução e aprofundamento de estudantes em discussões políticas, além de estimular a prática reflexiva no que diz respeito às condições de vida e as políticas públicas voltadas para a juventude.

Me interessava mais na questão do feminismo, mais assim. Só que não da política, vamos supor, partidária, essas coisas, não tanto, mas em questões... (Beatriz, entrevista Poços de Caldas, 2019.)

Eu lembro que foi feminismo, foi ali que eu também dei uma acordada... feminismo, racismo, sobre o nosso papel na escola, mesmo o que a gente estava fazendo, até sobre cuidar de plantinha, nossa... muita coisa legal! (Fernanda, entrevista interior de Minas Gerais, 2019.)

Eu acho que o coletivo dela surgiu da ocupação. E, eu acho que eu não participei não. É que é difícil também você entrar nos coletivos né? Tem um coletivo de feminismo chamado Panãpanã, lá na PUC. E lá, eu nem sabia. Eu sabia que existia, mas eu não sabia que era aberto. Que dá uma impressão que é muito particular, né? Eu acho que é muito panela, é muito fechado. Chega lá, só você, e dá um medinho. Aí uma vez eu encontrei uma menina e aí ela me chamou pra ir, aí eu estou no grupo, mas eu ainda não fui lá, isso é recente, eu vou



na próxima reunião. Mas, dentro das ocupações eu não sabia de muitos, só o Levante, né? E esse coletivo das meninas, mas também, elas não chamaram, então. Mas o Levante chamou. (Nakas, entrevista Poços de Caldas, 2019.)

Outro aspecto que contribuiu em especial para o processo formativo das meninas, foi a Primavera Feminista, ocorrida no mesmo ano das ocupações, responsável por aproximar as meninas e mulheres a debates acerca do feminismo, do gênero e do movimento LGBTQIAPN+, por meio das campanhas propagadas pelas redes sociais, pelas hashtags, através dos grandes atos públicos e passeatas contra a retirada de direitos, bem como, contra o abuso e a violência contra meninas e mulheres.

Durante a ocupação, eu entrava, a feminista chegou, o que está fazendo dentro aqui da escola acampando dentro da escola à toa...Cássia Eller, entrevista Belo Horizonte, 2019.)

Eu virei a ovelha negra da família, já era, mas aí tipo assim, meus primos começaram a encher o saco, a minha família começou a encher o saco “ah, a revolucionária” e eles eram até babacas, machista, ficava assim “só falta virar lésbica, igual as meninas da Unifal.” Falava uns trens assim... e na ocupação teve um dia que todo mundo pintou o cabelo de colorido, fez uma mechinha, aí começou “ah lá, está virando feminista, vai deixar os pelos crescerem” uns trens assim... até hoje eles me zoam, mas eu fico assim, ah tá! Antes eu discutia, agora eu fico assim, tá bom. (Fernanda, entrevista interior de Minas Gerais, 2019.)

Além da efervescente onda de debates acerca desses elementos, sendo divulgados massivamente pelos meios de comunicação, pelas redes sociais, também houve a crescente



transformação desenvolvido pela literatura tradicional, que passava a se preocupar com as temáticas relacionadas aos direitos humanos e buscava dessa forma produzir conteúdo voltados para a formação crítica de meninas, meninos e jovens. Como Moresco (2020) descreve em seus textos e tese, e exemplificando as mudanças editoriais das revistas *Capricho*, *Atrevida*, *Viração*, assim como também com a criação de obras literárias violadas para o empoderamento das minorias como os títulos *Coisa de menina*; *Chapeuzinho esfarrapado*; *Caderno de Rimas do João*; *Bucala - A pequena princesa do quilombo do Cabula*; entre outros títulos, que contribuíram para a formação de meninas, meninos e jovens segundo os princípios da alteridade, do respeito mútuo e do seu empoderamento.

5.3 DO MACHISMO AO DESENCANTO NA TRAJETÓRIA FEMININA

Tentaram grampear o celular da L. também, e é, em questão de chamar a gente de “Putinhas”, teve bastante, então a gente recebeu bastante xingamentos. Bastante. (Beatriz, entrevista Poços de Caldas, 2019).

Como já vimos, as jovens foram capazes de reconhecer muito cedo as expressões do machismo, do sexismo e da violência contra mulher. E no ano das ocupações secundaristas, houve uma efervescente onda de debates acerca desses elementos, sendo divulgados pelos meios de comunicação de massa, bem como pela literatura tradicional, além de mobilizações pelas redes sociais, que reverberaram nas ruas com grandes atos e mobilizações públicas, como Dutra (2022) e Moresco (2020) nos relataram no terceiro capítulo. As jovens “secundas” atuantes nas ocupações também tiveram acesso a essa efervescência de pensamentos, baseados na crítica à masculinidade hegemônica e suas implicações na vida de meninas, mulheres e pessoas LGBTQIAPN+.



Essa masculinidade hegemônica e seus subprodutos, o machismo, o sexismo, o abuso e a violência de gênero, também esteve presente nas ocupações secundaristas. E foi também a partir dessa presença, que as jovens necessitam de se constituir como grupo organizado com vistas ao seu estabelecimento como sujeitas, dotadas de direitos e poder político, como D'Ávila (2018) demonstrou. Buscavam garantir o seu espaço de protagonismo e liderança no movimento, assim como também de negação aos papéis sociais impostos ao gênero feminino pela masculinidade hegemônica.

A experiência das jovens, as quais analisamos suas entrevistas, demonstram que esses subprodutos da masculinidade hegemônica se manifestaram de diferentes formas durante as ocupações. Inicialmente, as jovens não tiveram resistência por parte dos meninos em relação a sua participação e até mesmo sua liderança, tampouco buscaram reproduzir os papéis sociais na distribuição de tarefas. As formas manifestas do machismo, durante as ocupações, se deram mais por parte das pessoas externas ao movimento do que pelas participantes do movimento.

As expressões do machismo mais comuns relatadas pelas jovens, em âmbito nacional, foram as ameaças de cunho sexual: o assédio sexual ou a sua tentativa; o assédio verbal e a perseguição seguida de ameaça. Já no âmbito estadual as expressões do machismo mais presentes nas ocupações foram: a negação do papel feminino como liderança; a negação da relevância das ocupações devido à presença feminina como liderança e linha de frente do movimento; o assédio verbal e a perseguição seguida de ameaças.

[...] uma pessoa chegou a ser expulsa Era um cara muito machista [...] Eu não sei se foi exatamente isso, mas ele foi bem babaca com várias pessoas. E a gente tentava reeducar ele, aí chegou uma hora que foi o limite mesmo. (Elionor, entrevista Belo Horizonte, 2019.)



[...] Na ocupação não. De dentro não, mas de fora sim. Tinha muita gente que ia lá, e eu falava que a gente não sabia o que fazer, porque quem estava na frente era mulher. Que a gente estava só exaltando. Era só de momento e tal, que não ia ter força pra continuar, porque na linha de frente, todas eram mulheres. E aí eu senti um pouquinho disso. Mas do pessoal de dentro não. [...] os meninos de dentro mesmo sempre ajudaram bastante, nossa não tem do que reclamar deles. Em questão tipo, eu achei que ia ser até um pouco machista, em questão da limpeza e tal, mas os meninos iam lá e pegava e limpava o banheiro, sem, sem... (Beatriz, entrevista Poços de Caldas, 2019).

Porque teve bastante página contra. Eles criaram, não sei de onde. E aí eles postam coisas que a gente não estava fazendo. Tinha gente que ia lá dentro e tirava foto da hora que a gente estava, por exemplo descontraído, e falavam que só estava fazendo bagunça lá dentro. E teve também, teve grupo de whatsapp que tava chamando a gente de “putinhas do D.” (Beatriz, entrevista Poços de Caldas, 2019).

Tentaram grampear o celular da L. também, e é, em questão de chamar a gente de “Putinhas”, teve bastante, então a gente recebeu bastante xingamentos. Bastante. (Beatriz, entrevista Poços de Caldas, 2019).

Os relatos das jovens ilustram mais uma face perversa do machismo e do mundo adulto. As jovens, na época das ocupações, tinham entre 15 e 17 anos, e vivenciaram tentativas de intimidação, coerção e amedrontamento, por parte tanto de jovens como de pessoas adultas. Groppo (2015), ao analisar as teorias críticas da juventude, menciona que a juventude é um momento crucial em suas vidas visto que é neste período as pessoas adquirem “padrões inconscientemente ‘condensados’”, por meio do acúmulo de experiências sociais que, pela



primeira vez na vida, são conscientemente recebidas. Groppo (2015), demonstra que estes padrões acumulados, se constituem como fundamento ou base de análise sobre a qual as futuras experiências sociais serão avaliadas pelos indivíduos. Desta forma, a juventude, fase da vida em que as meninas “secundas” experienciaram o medo de agressões, a tensão diante da ameaça, é a fase da vida na qual os valores sociais da realidade são apropriados pelas e pelos jovens por meio da vinculação experimental, diferentemente da fase adulta, quando indivíduos julgam as novas experiências sociais baseado nesses padrões já sedimentados, porém de modo mais racional e reflexivo. (Groppo, 2015, p. 7-8)

Desta forma, podemos verificar que as jovens “secundas”, expostas ao medo e a tensão vivenciados durante as ocupações, evidentemente ainda não possuíam condições emocionais, cognitivas e até mesmo físicas para elaborar as experiências dolorosas vivenciadas nas ocupações, por isso, em muitos casos, elas desenvolveram esse processo de vinculação experimental de forma conturbada e até mesmo traumática. Essas experiências negativas pelas quais as e os jovens passaram trouxeram problemas já durante as ocupações e no pós-ocupação. Podemos observar uma tendência ao afastamento da atuação política por grande parte das e dos secundas, em boa parte motivado pela experiência supostamente traumática a que estiveram submetidas.

Aí foram os dias que começaram a ameaçar a gente, que foi o negócio da moto, entendeu? Carro passando, buzinando, gritando. Tipo assim a gente já estava em choque e ainda ter essa pressão de fora ficou pior ainda. (Khalo, entrevista Poços de Caldas, 2019).

Teve uma parte que a gente fez uma palestra ao público que a gente abriu a quadra e a gente teve que fazer barreiras de carteiras para o povo não tentar invadir a



ocupação. Para chamar os pais a gente ficou com medo porque a gente estava recebendo ameaças de invasão, a gente recebeu durante os 21 dias, ameaça de invasão. Então, por isso que a gente tinha ronda e tudo. Aí teve uma época, aquela época que eu falei para você, que a gente estava escutando ameaça de carro, a gente trancou todas as portas e colocou todo mundo dentro colégio. (Khalo, entrevista Poços de Caldas, 2019).

Então, ela ia lá conversar com a gente, é assim é assim, lá fora. Está assim e assado, porque a gente não tinha informação lá de fora. A gente meio que estava confinado lá dentro. A gente saía só que a gente tinha medo de sair também por causa da galera perseguir, as meninas sofreram ameaças, perseguição, de morte. (Khalo, entrevista Poços de Caldas, 2019).

A gente tinha troca de turno e tudo. Então, entre os principais, o povo do levante, da Quilombo, o Levante rondava uma noite e a gente rondava outra noite. A gente trocava turno e a gente poderia ficar para a gente poder ficar vigiando porque eles estavam ameaçando muita gente. Ameaçando de invadir a escola e tirar a gente à força, a gente iria apanhar quando a gente voltasse, foi bem tenso tanto que as meninas ficaram com bastante medo e foi onde eu entrei para tentar ajudar elas. (Khalo, entrevista Poços de Caldas, 2019).

A princípio, a gente sofria ameaças.... não tão ameaças assim, mas coisas como: “a gente precisa estudar, ou vocês saem daí ou a gente tira vocês daí.” Ameaças durante as ocupações, esses foram os nossos maiores medos, e de noite, quando tentavam assustar a gente com bombinhas, tentando entrar na escola foi bem difícil nessa parte. (Pagu, entrevista de Poços de Caldas, 2019).

A gente ocupou com umas 15 pessoas. Depois foi vindo mais, mas no começo não foi nem isso e a gente também



tava com medo de deixar outras pessoas entrar porque estava tendo ameaça de grupos de *WhatsApp* que iam chegar lá e esfaquear a gente. Nunca foram, mas tinha ameaça e a gente tava bem receoso. (Nakas, entrevista Poços de Caldas, 2019).

O medo, as ameaças. Igual eu falo, o que mais me marcou, assim, foi no primeiro instante, eu vi um menino tentando colocar fogo nas coisas porque ele ia colocar fogo na escola. Se ele conseguisse, se ninguém segurasse ele, ele colocaria fogo na gente. E ver também a polícia falando que se a gente não saísse, eles tirariam a gente à força. Foi saber que eles são agressivos. A gente tenta colocar aula letiva, por exemplo, para alunos lá dentro, aulas de professores voluntários. Mesmo com os alunos recebendo presença, tocaram uma bomba de fumaça lá dentro que assustou todo mundo e os alunos saíram correndo. Na hora, a gente pediu para eles manterem a calma. Toda noite passava gente encarando a gente. Passava a gente e parava com carro lá na frente. Uma vez apareceu um menino lá com uma máscara: parou lá em frente para assustar com uma máscara. Era uma máscara tipo de uma caveira, com olho preto para assustar mesmo o pessoal. Fazia de tudo para assustar. Passava de carro toda hora e parava lá para ficar olhando. Tinha alguns que passavam para me proteger, só que acabava assustando. Eu falava para eles, “eu sei que vocês estão querendo nos proteger, mas tenta avisar antes, porque tem muita gente passando aqui para fazer mal, para assustar e se vocês continuarem passando a gente não sabe quem é do bem e do mal quando está lá dentro do carro, então avisa, ‘estou passando aí para ver se vocês estão bem’”. Porque a gente tinha muito medo, eram muitas ameaças. (Carolina de Jesus, entrevista Poços de Caldas, 2019).

Eu não apanhei, mas eu vi uma amiga minha sumir e ser pisoteada por cavalo. Chegou um momento que tivemos que parar de protestar para procurar ela. Fogo na cidade inteira. Sim, mas acharam ela, mas estava machucada, um cavalo passou por cima dela. O policial



viu obviamente. A gente teve que amarrar o uniforme da nossa escola no mastro, e sair, até que ela viu. Ela chegou a desmaiar, sozinha. Um amigo nosso achou ela e depois se perdeu. (Cássia Eller, entrevista Belo Horizonte, 2019).

Eu acho que eu só não apanhei porque eu sou do tipo, quando vejo o trem ficando feio eu já saio, eu saí. Porque meu pai fala que temos que ter cuidado, fugir, eu não fugi, porque estávamos na linha de frente. (Cássia Eller, entrevista Belo Horizonte, 2019).

Esse processo de intimidação e coerção provocou muitos traumas nas jovens. Um dos relatos mais fortes a esse respeito é o da jovem Khalo (entrevista de Poços de Caldas, 2019), ao relatar que toda a pressão recebida pelas tentativas de invasão e ameaças constantes geraram profundo estresse entre as e os participantes da ocupação, ao ponto de ocorrerem três surtos nervosos, como consequência disso.

Aí teve uma noite que ela teve um ataque, deve ter tido um surto, sei lá o que aconteceu, geral surtou, o menino surta lá dentro da escola no corredor falou que viu não sei o quê, teve uma alucinação. Pode ser real ou não, não podemos ir contra. Ele saiu correndo do início e não tinha ninguém maior de idade lá, durante a noite. (Khalo, entrevista de Poços de Caldas, 2019).

Aí teve um surto e essa menina começou a gritar no pátio. Em cima tem o tiro de guerra e eles gravaram áudio e falaram que ela estava sendo estuprada na ocupação. Foi uma repercussão que a gente não sabia de onde a gente tirava palavras, porque realmente aconteceu, mas não foi estupro, foi a menina que surtou mesmo, tipo ela deitou no chão e as veias do pescoço dela começaram a saltar. Ela teve um surto Psicótico muito forte então, tipo assim, realmente... Então a outra menina que estava com a gente, a gente estava tentando colocar ela na equipe da



ocupação para levar ocupação para frente, ela começou a surtar, porque lá dentro a gente tinha todos os tipos de religião umbandistas, católicos, tudo que você imaginar a gente tinha, um misto de pessoas né. Aí essa menina surtou, aí o outro menino surta junto, então, eles vazaram o vídeo, mas só tinha o áudio, não tinha imagens, porque só tinha imagens da Mata, o colégio em cima é mata, por conta que o TG é em cima. Aí vazou e colocaram que ela estava sendo estuprada, que onde já se viu, e realmente, os gritos dela dava para ouvir no TG de tão alto que foi. Aí a gente pegou e fez ir para casa, não queria ir para casa, então nós pedimos por favor vá para casa e descanse, dorme relaxa e ela disse “mas vão vir atrás de mim” e nós ninguém vai vir atrás de você, relaxa. (Khalo, entrevista Poços de Caldas, 2019).

Depois desse surto, todo mundo começou a surtar, então tipo assim, minha amiga que eu a levei para dentro da ocupação, ela era contra, mas eu a levava para ver se ela acordava para vida. Ela falou assim: deixa eu te falar uma coisa, eu vi uma pessoa do meu lado.” não é mentira, é tudo verdade. Ela falou:” eu vi uma pessoa do meu lado e ela estava vestida de cozinheira e ela disse que trabalhou muito tempo aqui que era para a gente tomar cuidado”. Aí eu fiquei tipo assim, tá... beleza, tá bom. Aí tá até aí parou, depois teve uma outra noite eu tive que sair da ocupação, eu fui dormir em outro lugar, se eu pudesse dormir na rua eu dormiria na rua e não dormiria na ocupação naquele dia. Eu não surtei, mas eu fiquei com medo, mas um medo horrível, durante a noite. Isso aconteceu durante a noite, só a minha amiga que falou isso durante o dia, que ela tinha visto. E o colégio ele tem histórico dessas coisas porque lá era um manicômio, se você entrar lá você vê a janelas super grandes com travas, porque era um Manicômio realmente. Você vai no porão, as Cruzes, tem um monte de Cruz no Chão. Pesado. Isso aconteceu tudo de noite então a gente ficava com muito medo, na parte dessas coisas E aí, o que aconteceu, a gente estava prestes a ocupar a Superintendência e o menino



surtou. Eu não sei onde ele arrumou uma faca. (Khalo, entrevista Poços de Caldas, 2019).

A gente estava durante a noite numa ronda do colégio e chegou, olha para você ver, cara que foi intimar eu acho que a Carolina de Jesus e a L., não tive a partir da intimação, eu o conhecia eu era pequena, minha avó trabalhou para família dele 40 anos. Eu cresci com ele. A hora que eu vi eu falei puta merda, estou ferrada. Só que ele não lembra de mim até hoje, eu o vejo na rua todo santo dia, depois de ocupação todo santo dia, eu nunca via ele na minha vida depois que a minha avó parou de trabalhar lá, depois eu passei a ver ele todo santo dia eu disse não, misericórdia. Então eu acho que foi meio traumático para mim por isso, entendeu, aí eu ainda li o nome e era realmente ele. (Khalo, entrevista Poços de Caldas, 2019).

Eu acho que a parte da frustração foi em relação aos surtos que tiveram, que deu um pouco de receio, medo. Fora que também depois que acabou a ocupação a gente se dividiu, sabe? Foi um para cada lado a gente perdeu o contato, então tipo assim, a gente acabou... Eu nunca quis dizer isso, mas é a realidade, a gente acabou esquecendo o movimento, entendeu? Esquecendo da luta em si. Então, tipo assim, as que comandaram esqueceram da história, deixamos para trás. Cada um vai seguir seu caminho, umas foram fazer outras coisas, outras foram fazer faculdade, A gente esqueceu. (Khalo, entrevista Poços de Caldas, 2019)

Não aconteceu no colégio nem na Superintendência. Eles queriam fazer isso, mas a gente desocupou antes que eles fizessem, entendeu? Para gente não sofrer mais esse trauma psicológico, essa pressão de ter policial te arrancando de um lugar que você entrou. (Khalo, entrevista Poços de Caldas, 2019)

As ameaças! Porque eu não imaginava que os alunos seriam capazes daquilo que eles fizeram. Igual eu falei,



eu não consigo... eu não consigo entender porque um cara vai chegar com uma máscara para assustar as pessoas que estavam lá dentro, que ele não consegue ter noção do que aquelas pessoas lá dentro estão fazendo. Igual quando o garoto colocou fogo nos cartazes. A gente passou a noite inteira fazendo cartaz, na hora que chega na escola, eles arrancaram e colocaram fogo. Então foi muito frustrante. A L. foi mais ameaçada do que eu. Até hoje ela não voltou. E foi ameaçada de vida. Ameaça de bater. Ameaça... A gente mudou de turno por causa disso. Foi o que mais me frustrou lá dentro. Eu nunca imaginei que seria tanta coisa... Depois daqui eu fui chamada para ir a outra ocupação, se eu não me engano em Varginha. E aí, minha mãe não deixou. Eu a avisei um dia antes e à noite ela sonhou que eles tinham colocado fogo na escola e que a L. chegou para ela e falou que tinha colocado fogo na escola que eu tinha morrido. Minha mãe não me deixou ir, não deixou. Eu falei que ela nunca me impediu de fazer nada. Mas desta vez ela falou, você não vai porque ela sonhou isso, e ela falou para mim chorando, chorando... A minha mãe não pisou um dia dentro na escola ocupada, mas ela teve um sonho que eu ia morrer dentro de uma escola incendiada. Foi muito frustrante, porque as ameaças me afetaram e afetam a família e meus amigos, e mudaram meu jeito de pensar. A gente sempre andava com medo. (Carolina de Jesus, entrevista Poços de Caldas, 2019).

Como resultado de toda a pressão e sofrimento infligido no grupo de estudantes durante as ocupações secundaristas, resultou no seu afastamento dos movimentos políticos e sociais, buscando assim a superação de seus traumas. Contudo, ainda assim reconhecem que as ocupações foram um espaço de profundo crescimento pessoal, onde puderam aprender sobre o funcionamento das políticas públicas; sobre a cidadania e a importância do movimento de juventude na construção de mudanças na sociedade; além da possibilidade de existência de outras formas de educação na qual as e os estudantes



também possam fazer parte da sua implementação, não apenas como meros receptores.

Eu acho que eu comecei ver as coisas diferentes. Eu acho que eu falei isso nem para ver se inteira. Comecei a ver as coisas diferentes, igual eu comecei a lutar pelas coisas que eu gosto, pelo que eu sinto mostrar isso para as pessoas. Tanto que faz um ano e pouquinho que eu sofri muito por conta da minha sexualidade, porque assim, eu namorava com homens e como minha mãe disse “do nada você começa a namorar mulher? “, entendeu? Eu falei assim: “Mãe, não é do nada que você gosta é que eu fui criada nesse regime”. E depois que eu fiz psicologia eu me desconstruí. A minha professora falou assim para gente, a gente sempre discutiu muito sobre filosofia, a mesma coisa da escola: “para você ser alguém você se desconstrói e se constrói, porque o teu eu não é quem te construiu é o que você vai se construir “. Porque assim até os meus 6 anos eu sou o que meus pais queriam depois disso que eu tenho noção do que eu sou eu vou me construir, então você joga fora que tudo ensinaram e pega outra coisa. Então eu sofri muito, meu pai deixou de pagar a minha faculdade E aí eu tive que morar sozinha, meu pai parou de pagar a minha faculdade e eu não tinha de onde arrancar dinheiro, eu chorava, eu passei mal, eu tive crise de pânico tipo assim, nessa parte, as pessoas não entendem. Eu aprendi com as ocupações o que é meu, é meu por direito, ninguém está me dando e ninguém vai me tirar porque é meu, entendeu? Então, sim, é igual a minha vó mesmo, ela falou assim:” eu te criei para casar, ter filhos” , as pessoas elas te põe regras, a partir do momento que você entra em Atividade em si, você participa de alguma coisa que você tem que ter influência, você tem que mostrar o seu poder autonomia, você aprende a lidar com a vida, então foi onde eu falei assim “não, vó, eu posso ter tudo isso, eu posso ter tudo isso, ninguém vai me impedir de ter filhos, de casar, de ter periquito e papagaio, nada disso.” e ela disse:” mas não



sei o que, não sei o que mais”. Hoje em dia, depois de 1 ano e 6 meses eles estão mais relaxados, só uma pessoa que não sabe, que eu não tive coragem de contar, não é que eu não tive coragem de contar é que eu sei a reação. (Khalo, entrevista Poços de Caldas, 2019).

Depois da ocupação a gente montou por um tempo um coletivo feminista na escola. Mas como eu disse, [o grêmio] foi antes da ocupação. Depois da ocupação, a gente não quis, não quis fazer nada por causa das ameaças que a gente teve. Então, na verdade, de nenhuma, eu não fiz parte de nenhum coletivo. Algumas pessoas que estavam passando na ocupação se afastaram, outras se reaproximaram, igual à C., a C.I, a S., O N. se aproximou do Levante. A T. montou o coletivo feminista, mas eu e a L., que fomos as lideranças, que sempre teve muitos olhos para gente e muitas ameaças, a gente quis recuar. (Carolina de Jesus, entrevista Poços de Caldas, 2019.)

Eu não sei, talvez seja falta de comunicação ou a gente se desiludiu, sabe, acho que a gente acabou tendo uma desilusão porque assim, a gente lutou, lutou e lutou, a gente ficou 21 dias lá, a gente ocupou Superintendência, a gente fez isso, a gente fez aquilo ela tentou, tentou, tentou e no final a gente olhou e disse “cara, cadê o resultado? cadê? “ Sendo que a gente pegou e tentou ocupar outras escolas, né? Nossa, eu acho que foi a melhor coisa porque assim, a gente viu que tinha muita gente ao nosso lado e tinha muita gente querendo lutar por aquilo, só que no final a gente ficou meio chateado. Acabou a ocupação e todo mundo esqueceu, voltou tudo ao normal. Aí a gente ganhou o nome que eles davam para gente que a gente estava brincando ``., só que na verdade o movimento era real para gente, para quem estava lá dentro. Acho que foi mais isso. (Khalo, entrevista Poços de Caldas, 2019).

De nossa parte, destacamos como mais um aspecto



positivo a superação dos papéis sociais pré-determinados pela matriz heteronormativa hegemônica, por parte das meninas, com a ampliação das possibilidades de ser, existir, pertencer e fazer, entre os indivíduos; assim como também o reconhecimento das inúmeras possibilidades de estabelecimentos de vínculos afetivos e sexuais, para além das permitidas pela inteligibilidade cultural; dentre outros aprendizados.

5.4 DE “MINAS” A “MANAS”: DO RENASCIMENTO AO PODER

Nessa época a gente não sabia ainda que a gente faria ocupação, mas aí, conhecendo essas pessoas na Assembleia, a gente falou muito sobre militar, sobre defender as minorias e o porquê que a gente precisa defender as minorias. Igual eu falo: “Eu defendo pela minha família sim e não só pela minha família.” Depois que você defende por um, você vê a necessidade de defender pelos outros. Eu não preciso participar da comunidade LGBT para defender ela. Eu não preciso participar de uma comunidade para defender, sendo que, que ela precisa dessa defesa. (Carolina de Jesus. Entrevista Poços de Caldas. 2019).

As ocupações secundaristas favoreceram a partilha de conceitos, ideias, valores, práticas, modos de vida e expectativas para o futuro entre as e os secundas. Durante o período das ocupações, meninas e meninos secundas vivenciaram o encontro com uma imensa diversidade de indivíduos, com modos de viver múltiplos, culturas distintas, gêneros variados e inúmeras expressões da sexualidade e do desejo.

Diante dessa variedade de modos de vida, as e os secundas foram convidadas e convidados a confrontar seus ideais e valores,



diante de outras vivências e perspectivas, e a partir desse encontro/confronto, as e os secundas puderam experimentar, inicialmente dentro das ocupações, outra forma de viver, na qual podiam se expressar e tentar viver segundo seus próprios pensamentos e vontades, estas sendo regidas pelo respeito próprio e com o outro, assim como para com toda a diversidade que se apresentava naquela comunidade, que se organizava, mesmo que temporariamente, sobre outros princípios, dentre eles o da alteridade, da ética da convivência feminista e da interseccionalidade.

É, como eu disse, vários se conheceram lá dentro e tiveram coragem de se expor. Lá dentro tinha uma comunidade LGBT muito grande, muito forte, com influência. O R. é uma pessoa que não tem medo de viver do jeito que ele quer... do jeito que ele se sente. E ele influenciou muita gente. Ele conheceu muitas pessoas lá dentro, igual eu falei, a C. virou L. (masculino) depois da ocupação, se descobriu homossexual. Muitas pessoas se descobriram. A T. está morando com uma mulher. Então, ela também se descobriu lá dentro. Na época da ocupação, namorava um menino. E hoje em dia ela está casada com uma mulher. Muitas pessoas descobriram que são capazes, que não precisam ter medo de viver do jeito que querem e que amar não é um problema. E eu acho que também tem muita gente que se interessou por política, no caso, o I. e também o pessoal que estava de fora viu força. Então, mudou a vida deles no sentido de dar uma reanimada. Sabe, de ver que ainda vale a pena. Acho que nesse sentido influenciou na vida das pessoas. (Carolina de Jesus, entrevista Poços de Caldas, 2019.)

Já era, ela já se sentia feminista, mas ela era muito fechada. Ela se abriu e começou a lutar e a colocar em prática tudo aquilo que acreditava depois da ocupação. Eu acho que a ocupação ensinou muito todos os alunos que estavam lá a lutar de verdade, a colocar em prática



aquilo que você defende, em todos os sentidos, todos os alunos que estavam ali dentro. Igual a C., na época era a C. e hoje em dia é o L. (masculino). Já sabia que aquilo não era o que ela queria para vida dela, que não era daquele jeito, só que ela colocou em prática depois da ocupação. E, até nas escolas agora, ela exige ser chamada de L. (masculino), ela mudou o nome dela no cartório, ela conseguiu convencer a mãe dela e isso depois da ocupação. Muita gente colocou em prática tudo aquilo que sentia, que expressava e que acreditava. (Carolina de Jesus, entrevista Poços de Caldas, 2019).

Teve bastante mudança. Em questão da minha família, aceitação, essas coisas. Por eu ser lésbica e por namorar uma menina agora. Ah, teve bastante mudança sim sabe. Eu me assumi pra minha mãe, perto das ocupações então ela achou que tinha alguma ligação aí. Só que aí depois ela entendeu que era só porque eu queria mesmo. E agora parece que ela gosta mais da minha namorada do que... (risos) (Beatriz, entrevista Poços de Caldas, 2019).

As ocupações secundaristas se configuraram como um espaço de profundas reflexões acerca da sociedade, dos papéis sociais realizados pelos indivíduos e grupos, suas interrelações e atravessamentos; assim como também de processos reflexivos das sujeitas e sujeitos a respeito de si. Cada jovem que atuou durante as ocupações esteve exposta a uma infinidade de experiências, conflitos e confrontos que geraram profundas mudanças em suas percepções acerca do mundo, das suas famílias, dos valores, sonhos, limitações e possibilidades de ser e de se fazer no mundo.

A partir dessas reflexões, as e os jovens iniciaram um processo de ressignificação de acerca de si, confrontando quem eram e como viviam até aquele momento com o que desejavam ser e como desejavam viver. Esse movimento interno operado pelas jovens, em



especial, gerou mudanças significativas na sua percepção acerca do gênero ao qual se identificavam, no papel que desempenhavam na sociedade e nas suas expressões da sexualidade, do desejo e do afeto.

A partir dessas mudanças na percepção sobre si mesmas e sobre o mundo, decorrente de todas essas experiências e reflexões, as meninas iniciaram um processo de entendimento e de aceitação das diferentes expressões do gênero, da sexualidade, do desejo e afeto, com as quais cada uma se identificava.

Com esse entendimento sobre si mesmas, iniciaram um movimento em busca da coerência entre esses elementos e sua própria vontade, rompendo, assim, com a predeterminação imposta pela inteligibilidade cultural, em um processo de negação e resistência em relação a essa imposição, construindo, para si mesmas, outras formas de expressão e vivências.

Butler (2015), no primeiro capítulo deste livro nos explicou um pouco sobre como o gênero e a orientação sexual são constituídos. Para a autora, essa constituição se ocorre por meio de “atos”, discursos, movimentos, gestos corporais, papéis e encenações, que são repetidas ao longo do tempo, ao invés de um “eu” ou um “nós” essencial. Esta constituição se dá, sim, por uma relação de poder, em geral, não percebida, por meio da qual as pessoas são moldadas a serviço dos interesses reprodutivos, incorporando a estrutura binária dos gêneros.

As jovens “secundas” demonstram em seus relatos como essa relação de poder se fazia presente em suas vidas antes das ocupações, e como suas identidades e expressões das vontades e do desejo eram subjugadas por esse poder, por meio das expectativas dos membros da família, ou pelos integrantes da escola, da igreja, entre outros.

A partir das ocupações secundaristas e do reconhecimento de outras formas de pensar, agir, sentir e viver, é que as jovens



conseguiram construir novas representações de si mesmas, estas por sua vez, alijadas da dominação da matriz cisheteronormativa, que impõe as individualidades e determinam a identidade e a orientação sexual de acordo com sua genitália, buscando reproduzir a estrutura binária baseada nos gêneros masculino e feminino.

Dessa forma, podemos interpretar que as mudanças na expressão de gênero e orientação sexual implementadas por essas meninas demonstram a existência da mutabilidade e da ausência de estabilidade relacionadas ao sexo, ao gênero e ao desejo. Eles se transformam ao longo do tempo, conforme a sociedade e suas mudanças culturais e sociais, devido, justamente, à sua qualidade de ser histórico.

A T. ocupou com a gente e hoje em dia ela se descobriu também. Ela e duas meninas - uma menina que estava na ocupação e a irmã dessa menina - montaram um coletivo feminista aqui em Poços e estão indo atrás. Eu esqueci o nome, mas está a L., a T. e a T. (Carolina de Jesus, entrevista Poços de Caldas, 2019).

Meu avô. E tipo assim, minha vó escondeu dele, meu padrasto, meu pai, todo mundo. O meu pai me ameaçou. Ele não mora comigo nem nada. Aí eu virei e falei assim: “pai, você não vai contar para ninguém, sabe por quê? A vida é minha, certo?”. Aí ele disse:” mas é seu avô, ele te criou “. E eu:” Sim ele me criou, você não e, você não tem que falar nada”. Aí foi onde eu falei assim “eu tomo as minhas decisões”, eu faço o que eu quero, tanto que quando eu comecei a estudar na faculdade estava muito caro, porque eu consegui bolsa da PUC, Aí minha namorada falou para mim assim:” eu vou morar com você para mim te ajudar nas suas contas “. Tanto que ela hoje faz faculdade, eu faço faculdade e a gente se vira, a gente não passa necessidade. A minha companheira, é uma pessoa totalmente autônoma, você aprende isso na vida, eu morria de medo antes de morar sozinha ou



de me virar sozinha, só que eu vi que eu tenho potencial para isso. (Khalo, entrevista Poços de Caldas, 2019)

Eu acho que eu comecei ver as coisas diferentes. Comecei a ver as coisas diferentes, igual eu comecei a lutar pelas coisas que eu gosto, pelo que eu sinto mostrar isso para as pessoas. Tanto que faz um ano e pouquinho que eu sofri muito por conta da minha sexualidade, porque assim, eu namorava com homens e como minha mãe disse “do nada você começa a namorar mulher? “, entendeu? Eu falei assim: “Mãe, não é do nada que você gosta é que eu fui criada nesse regime”. E depois que eu fiz psicologia eu me desconstruí. A minha professora falou assim para gente, a gente sempre discutiu muito sobre filosofia, a mesma coisa da escola: “para você ser alguém você se desconstrói e se constrói, porque o teu eu não é quem te construiu é o que você vai se construir “. Porque assim até os meus 6 anos eu sou o que meus pais queriam depois disso que eu tenho noção do que eu sou eu vou me construir, então você joga fora que tudo ensinaram e pega outra coisa. Então eu sofri muito, meu pai deixou de pagar a minha faculdade e aí eu tive que morar sozinha, meu pai parou de pagar a minha faculdade e eu não tinha de onde arrancar dinheiro, eu chorava, eu passei mal, eu tive crise de pânico tipo assim, nessa parte, as pessoas não entendem. Eu aprendi com as ocupações o que é meu, é meu por direito. Ninguém está me dando e ninguém vai me tirar porque é meu, entendeu? Então, sim, é igual a minha vó mesmo, ela falou assim:” eu te criei para casar e ter filhos” , as pessoas elas te põe regras, a partir do momento que você entra em atividade em si, você participa de alguma coisa que você tem que ter influência, você tem que mostrar o seu poder e autonomia, você aprende a lidar com a vida, então foi onde eu falei assim “não, vó, eu posso ter tudo isso, eu posso ter tudo isso, ninguém vai me impedir de ter filhos, de casar, de ter periquito e papagaio, nada disso.” e ela disse:” mas não sei o que, não sei o que mais”. Hoje em dia, depois de 1 ano e 6 meses eles estão mais



relaxados, só uma pessoa que não sabe, que eu não tive coragem de contar, não é que eu não tive coragem de contar é que eu sei a reação. (Khalo, entrevista Poços de Caldas, 2019).

Mesmo diante da imposição da matriz cultural cisheteronormativa, que regula e atribui identidades e papéis aos indivíduos, estudantes vivenciaram a subversão a essa imposição, por meio da experimentação da performatividade de gênero, não através da repetição das normas de gênero, cristalizadas e impostas pelas práticas regulatórias, mas pela perspectiva da sua ressignificação, da negação e da sua descontinuidade.

Ao assumirem essa expressão disruptiva da performatividade do gênero, as e os jovens exemplificam como o gênero pode ser expresso com várias formas possíveis, seja pela repetição, pela ruptura ou pela repetição subversiva desse estilo. E essa expressão do gênero, vivenciado pelas/os jovens, demonstra como o gênero manifesto se afasta da noção de uma essência ou substância natural, anterior ou pré-discursiva, ao mesmo tempo que desvela e não nega a existência de identidades, práticas sexuais e/ou manifestações do desejo não correspondentes, disruptivas ou subversivas.

As e os jovens secundas puderam vivenciar durante as ocupações outros modos de viver e expressões de si, buscando assim uma coerência não com os padrões de inteligibilidade cultural, mas uma coerência entre suas vontades, sonhos e desejos em relação com a expressão de si mesmas/os e com o modo de vida que lhes garantiria felicidade e bem-estar. Esse processo pode ser reconhecido como uma tomada de poder sobre suas identidades e vidas, a partir da negação e subversão das formas de domínio e determinação sobre as pessoas, infringidas por diversos setores da sociedade, dentre eles a família, a escola e a igreja.

Para as e os jovens envolvidas nesse processo de “poder



pessoal”, ou subjetivação do poder, não bastava apenas que as demandas de um grupo de pessoas fossem atendidas, ou que apenas parte de seus e suas colegas conseguissem conquistar esse poder pessoal; para elas e eles a emancipação de todas e todos dos fatores que lhes traria limitações e/ou prejuízos era um objetivo a ser seguido. As jovens pessoas envolvidas por esse pensamento demonstraram essa capacidade de ter empatia e solidariedade, desde a infância, e levaram esses princípios para dentro das ocupações, já com uma influência do feminismo interseccional.

E na escola, eu lembro uma vez que eu fiz amizade com menino e ele, assim, ele era mais afeminado, tinha voz mais fina e tinha suas brincadeiras. Todo mundo percebia que ele era gay e ele era muito humilhado e eu sempre o defendi. Ele sempre foi meu amigo. Eu sempre, desde pequena, me interessei por essa vida, sempre quis defender as minorias e também pela minha família, eu sempre precisei ser forte dentro de casa por causa disso, quando meu pai me assumiu. E aí, quando eu comecei a conhecer a família dele, que ele batia na minha madrasta, então, eu sempre quis defender, sempre vem a necessidade e sempre sentir vontade de fazer isso. (Carolina de Jesus, entrevista Poços de Caldas, 2019).

Eu tinha 6 anos, minha tia me levou em um centro espírita e eu gostei do centro espírita e participei deste centro espírita, fiz parte por seis anos e eu sempre falei. Eu sempre tive muitos problemas, então, sempre fui muito defensora das minorias e, quando eu participei do centro espírita, eu também sofri muito bullying na escola por isso. Eu tenho amizade até hoje dos que se aproximaram de mim para me defender contra o bullying que eu sofri por causa da minha religião. Então, eu sempre tive interesse, sempre gostei de defender as minorias. Chegando na escola, que é o colégio, eu comecei a pensar e olhar para política, formar minha opinião política, por causa de



alguns professores que chegavam e a gente procurar ou querer algum lado ou escolher algum lado. Pelo menos eu queria fazer alguma coisa e a gente começou com o Grêmio. Muito como forma de protesto. Eu não estava em um grupo específico. Eu sempre participava. (Carolina de Jesus, entrevista Poços de Caldas, 2019).

Mas, política social, é, eu já tinha muito interesse, em questão de documentários, de se ver a questão do aborto, a questão de saúde pública, a questão de privatização, que é uma coisa que é mais explicada, é difícil de se ver um documentário falando sobre a política governamental, o que que acontece lá dentro, que não vê. Agora, sobre mais política social, esse lado de, de empatia humana mesmo, aí eu já tinha um interesse disparado assim, brigava com todo mundo na escola (risos). Por conta disso, e coisa e tal. (Nakas. Entrevista Poços de Caldas. 2019).

A ocupação, né? A ocupação em si toda. Eu falo que tipo, foi uma das melhores épocas da minha vida, a época que eu me senti mais viva assim, porque era um bombardeio de informações e um bombardeio de você passar informação também e ali eu descobri muita coisa, muito interesse, muita empatia, tipo igual o negócio da tia da limpeza de você limpar ali, você vê o lado dela. Já sabia assim na teoria, mas na prática é outra coisa. Então eu acho que tudo ali um pouco, cada pedacinho ajudou a construir interesses em coisas politicamente falando assim. (Nakas. Entrevista Poços de Caldas. 2019).

Só que ninguém muda o pensamento se ela não quiser mudar, se ela não tiver interesse. Então isso eu aprendi com a ocupação. Ao invés de enfiar as coisas na cabeça das pessoas, e ficar muito nervosa, porque isso, se elas não quiserem ouvir, elas não vão ouvir. Então essa questão da empatia com, com o outro e de respeitar mais, se é um pensamento oposto é porque... sangue no olho, é só na hora do movimento, na hora da conversa não adianta nada. Nakas, entrevista Poços de Caldas, 2019).



Nessa época a gente não sabia ainda que a gente faria ocupação, mas aí, conhecendo essas pessoas na Assembleia, a gente falou muito sobre militar, sobre defender as minorias e o porquê que a gente precisa defender as minorias. Igual eu falo: “Eu defendo pela minha família sim e não só pela minha família. Depois que você defende por um, você vê a necessidade de defender pelos outros. Eu não preciso participar da comunidade LGBT para defender ela. Eu não preciso participar de uma comunidade para defender, sendo que, que ela precisa dessa defesa. Que ela precisa dos meus olhos com carinho para ela. E a gente falou muito disso nessa Assembleia. E a gente conheceu muita gente que se destacou por esse motivo. (Carolina de Jesus. Entrevista Poços de Caldas. 2019).

As ocupações secundaristas podem não ter alcançado os seus objetivos políticos, com a conquista de cada pauta defendida, contudo ela alcançou outro objetivo, a conquista do poder pessoal e político entre as participantes.

As meninas, secundas, em especial, vivenciaram um processo de apropriação das reflexões promovidas pelo feminismo, antes e durante as ocupações, o que permitiu o reconhecimento por parte delas da normatividade imposta às mulheres e o seu combate, criando assim uma fratura nessa estrutura de dominação e assujeitamento, permitindo que um processo de emancipação fosse estabelecido.

A emancipação vivenciada por essas meninas se deu por meio da criação de novas narrativas de si mesmas, a partir do acesso e implantação de práticas discursivas efetivamente feministas. Esse processo gerou outras possibilidades de subjetivação e de existência, finalmente livres das formas contemporâneas de controle biopolítico e por conseguinte da constituição de novos modos de expressão subjetiva, política e social. (Altheman e Marques, 2021).



É, a ocupação me deu muita energia. Vou te falar, eu me senti muito viva. Me deu muita energia e me deu muita empatia também, de, em relação a tudo. Ao meio ambiente, ao meio social, as tias da limpeza, mas é, a tudo mesmo, sabe? Você andar na rua e você vê o outro como uma pessoa e não como um oponente, como uma oposição, é foi uma visão de mundo muito ampliada. E na prática você sente, não é? Já tinha esse pensamento assim, mas na prática você sente aquilo e você quer viver daquilo, então eu acho que influenciou demais na pessoa que eu me tornei depois disso, mas é uma coisa contínua, eu notei que isso acabar, você fica como aprendizado, mas não fica como sentimento, porque tudo vai. Então é uma coisa que você tem que continuar fazendo e é uma coisa que tipo, como eu vivi aquilo muito a flor da pele eu falei: “Nossa! É isso que eu quero fazer, eu quero participar mais dessa vida política”. Porque é, o que está acontecendo hoje é reflexo de uma ausência do povo dentro das conversas. É uma ausência de educação, é uma ausência de muita coisa, mas principalmente num país democrático que não está sendo democrático. Tanto por falta de interesse, quanto por falta de oportunidade também em relação a isso. Mas eu acho que a ocupação influenciou muito nessa, nesse meu interesse por movimentos, porque eu já tinha um negócio, mas era um negócio “Aí eu vou ali na passeata e vou ajudar eles, mas não de sentir parte”. (Nakas, entrevista Poços de Caldas, 2019).

É, na minha vida familiar não. Só mais no pessoal mesmo, eu acho que no pessoal com familiar. Tipo, como eu ajo com a minha mãe, como eu ajo com a minha irmã. É foi uma coisa de você parar de ser tão fútil né, tipo “Aí nossa eu quero isso, eu quero aquilo. Você vê mais o externo em relação adentro de família. Mas pessoalmente tipo, eu tive uma mudança muito gratificante, porque eu pude aprender mais, a descobrir o que que eu realmente gosto e está contribuindo no que eu sei, mas passando isso e mostrando vida de pessoas que não tem isso, que não



tem voz, digamos assim. Então eu acho que foi muito importante para minha formação, pra eu descobrir que eu amo isso, entendeu? E pessoalmente falando também na conduta, nas coisas que você faz, e não só observar o que está acontecendo, mas fazer algo para mudar se você se confronta em relação a isso e também ser uma pessoa mais, como é que eu vou falar... eu era, igual eu que nem eu te falei, que no ensino médio, eu era muito revoltada, eu debatia com as pessoas, mas eu debatia com o sangue “no olho”. Então a ocupação mostra uma visão de mundo que você conseguir ser mais tranquila, vamos falar assim. Em compreender o outro você tem esse pensamento e antes mesmo da ocupação, eu já tinha muito de ser criação. Tipo as pessoas são muito a criação delas, então não tem como você julgar, porque dela pensar dessa maneira o máximo que você pode fazer é tentar ajudar. Só que ninguém muda o pensamento se ela não quiser mudar, se ela não tiver interesse. Então isso eu aprendi com a ocupação. Ao invés de enfiar as coisas na cabeça das pessoas, e ficar muito nervosa, porque isso, se elas não quiserem ouvir, elas não vão ouvir. Então essa questão da empatia com, com o outro e de respeitar mais, se é um pensamento oposto é porque... sangue “no olho” é só na hora do movimento, na hora da conversa não adianta nada. (Nakas, entrevista Poços de Caldas, 2019).

Tinha gente de todas as escolas lá e não tinha mais isso de: “O que eu estou fazendo aqui?” Porque era mais ou menos isso. Na minha situação, que que eu estou fazendo aqui? Eu não sou de escola estadual. Eu não sou, eu não tenho peso aqui, entendeu? Mas eu queria ajudar de alguma forma e ver se tava saindo tudo certinho, porque é, o nosso objetivo principal a gente sabia que a gente não ia alcançar. Então a gente queria mudar alguma coisa e mudar tipo pra gente ter mais voz dentro da própria escola, e também o fator da merenda que tava pesando, né? (Nakas, entrevista Poços de Caldas, 2019).



A gente se identifica muito, realmente é uma geração, sabe? Até hoje isso é presente, tipo assim, a gente está vivendo nossa vida, fazendo as nossas coisas e quando a gente vê a gente está nesse assunto porque realmente a nossa forma de enxergar as coisas mudou a partir da ocupação, então isso é muito visível mesmo. O quanto que existe uma ligação por meio dessa história, por mais que seja vivência totalmente diferente de cada ocupação. (Elionor. Entrevista Belo Horizonte. 2019).

Como pessoa e como cidadã? Eu acho que, questão de usar a união essas coisas. Porque eu acho que é importante a gente ter sempre alguém pra lutar com a gente, tendeu? Aí eu aprendi isso um pouco na ocupação. Porque se eu tivesse sozinha, eu não ia conseguir. Se a L. tivesse sozinha ela não ia conseguir, e tal. Aí eu trouxe isso pra vida pessoal também, em questão de precisar de ajuda. Não é chato pedir ajuda. Foi isso um pouquinho da ocupação. (Beatriz. Entrevista Poços de Caldas. 2019).

Aí a gente teria que voltar com dois alunos, um de cada escola do Sul de Minas para representar...Aí eles deram a missão pra gente voltar com dois representantes de cada escola, na verdade, deveria ser sorteado esses dois, só que a gente deveria fazer uma reunião, uma assembleia, com dois representantes de cada escola do Sul de Minas inteiro. Todas as escolas de todas as cidades foram convidadas. A gente foi numa reunião que estava tendo com os diretores, a gente falou da importância de chamar esses alunos e que a gente não queria o melhor aluno da sala como representante de sala: "Ah vou escolher ele porque ele é um bom aluno". A gente queria representantes, a gente queria militantes, a gente queria a gente que defendesse a minoria. Aí a gente conseguiu fazer essa Assembleia, que foi dois de cada. Aí nessa Assembleia que a gente fez, a gente conheceu muitas pessoas e algumas delas ajudaram a gente. Nessa época a gente não sabia ainda que a gente faria ocupação, mas aí, conhecendo essas pessoas na Assembleia, a gente



falou muito sobre militar, sobre defender as minorias e o porquê que a gente precisa defender as minorias. Igual eu falo: “Eu defendo pela minha família sim e não só pela minha família. Depois que você defende por um, você vê a necessidade de defender pelos outros. Eu não preciso participar da comunidade LGBT para defender ela. Eu não preciso participar de uma comunidade para defender, sendo que, que ela precisa dessa defesa. Que ela precisa dos meus olhos com carinho para ela. E a gente falou muito disso nessa Assembleia. E a gente conheceu muita gente que se destacou por esse motivo. (Carolina de Jesus. Entrevista Poços de Caldas. 2019).

Novas narrativas de si mesmas foram constituídas pelas meninas durante as ocupações, fundadas por princípios feministas, aos quais tiveram acesso tanto ao longo de suas vidas, como aprofundados durante o movimento. A partir dessas novas narrativas de si, as jovens experimentaram um processo de emancipação em relação a identidades impostas e de expectativas vindas do seu entorno. Essas discussões em torno do feminismo e o processo de desidentificação com as identidades impostas, corrobora para a criação de fissuras na ordem, que buscava predeterminar as suas existências, gerando a desestabilização do lugar que parecia naturalizado, consensual e imutável. A partir dessas novas narrativas e do rompimento com essa ordem preestabelecida, baseada na matriz cisheteronormativa, as meninas tiveram a oportunidade de construir novas identidades para si, e assim se constituíram como sujeitas políticas, dotadas de direitos e livres do assujeitamento.

Esse processo de emancipação e constituição das meninas como sujeitas políticas, dotadas de direitos, se deu de forma individual, porém dentro da coletividade. Como demonstra Butler (2018a), que destaca a importância da coalizão e da aliança dos indivíduos e grupos, a partir justamente, da união dos elementos que as/os oprimem, — ou seja, da precariedade e das vulnerabilidades partilhadas por elas —



com vistas à emancipação coletiva.

Para a autora, a precariedade se constitui também como um elemento comum ou premissa para os sujeitos desenvolverem uma coalizão, uma assembleia ou uma aliança. Mesmo não considerando a identidade como premissa, para tal, a autora aponta que as políticas de aliança e coalizão pós-identitárias não se estabelecem como contrárias às identidades. “Se constituindo como formas de associação que destacam a interdependência e o caráter relacional e de formação da subjetividade, isto é, são formas de ação que recusam as posições que se mantêm fechadas no interior de identidades definidas de maneira essencialista.” (Moresco, 2020. p. 168.) Lembrando da sua defesa da capacidade dos movimentos em permitir as contradições agirem, para que as diferenças sejam valorizadas.

Butler (2018a) menciona que, ao se reconhecer, individual e coletivamente, as vulnerabilidades e precariedades comuns, se torna possível a existência de contradições internas; essas, por sua vez, devem ser reconhecidas, as deixando intactas, sem que ocorra a busca por uma concordância ou universalidade, ao contrário, disso ela sugere o desenvolvimento de uma política democrática. Essa política democrática, a que se refere a autora, teria a função de constituir um movimento capaz de aglutinar diversos antagonismos entre suas/seus participantes, de modo que as diferenças sejam valorizadas e respeitadas. (Butler, 2018a).

Desta forma, podemos reconhecer que as meninas, secundas, dotadas de poder político e livres do assujeitamento, foram capazes de desenvolver essa coalizão e aliança a partir das precariedades, estabelecendo assim relações democráticas com seus pares, com a valorização e reconhecimento da diversidade presente entre participantes das ocupações e buscando alcançar coletivamente as suas demandas e objetivos, sem isso relegar pautas específicas de cada grupo, adotando um posicionamento de valorização das



diferenças, permitindo a existência de múltiplas coalizões mesmo diante das divergências, todas/dos unidos em oposição às formas de violências e a conquista de suas demandas. (Butler, 2018a).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais desta pesquisa gostaríamos de retomar alguns pontos principais apresentados e debatidos ao longo do livro. Para tanto é preciso lembrar que nosso objetivo com este estudo foi o de desenvolver uma análise dos dados coletados, a partir de entrevistas semiestruturadas, que foram realizadas com as participantes das ocupações do estado de Minas Gerais, pela pesquisa nacional “Ocupações secundaristas no Brasil em 2015 e 2016: formação e autoformação das e dos ocupas como sujeitos políticos” (Groppo, 2018). A partir desta análise das entrevistas buscamos compreender o processo de subjetivação política vivenciado pelas meninas que atuaram nesse movimento, por meio do conhecimento dos seus ideais, motivações, expectativas e seus processos de autoconstituição como sujeitos políticos e sociais.

Para isso, buscamos a sistematização da participação das meninas secundas, no percurso histórico das ocupações em âmbito nacional e no estado de Minas Gerais, verificando como se deu o seu processo de atuação, em destaque as posições e tarefas que assumiram; se tais posições e tarefas guardavam relação com os papéis sociais e políticos normatizados pela sociedade, ou seja, se estabeleceram como sua antítese ou reproduziram as práticas sociais dominantes. Além de desenvolver a análise de como as relações de gênero, étnico-raciais e de classe social influenciam no processo de subjetivação política das meninas secundas. Também, a análise de como a experiência das ocupações influenciou na sua formação política e pessoal, observando como as temáticas do feminismo e gênero lhes



afetaram, bem como as tensões, conflitos, ameaças, perseguições, retaliações e processos de negação do movimento.

As ocupações secundaristas no Brasil, foram marcadas pelo protagonismo feminino, no que diz respeito tanto ao número de participantes, expressivamente superior aos dos meninos, quanto na predominância feminina como linha de frente nas lutas e nas discussões, exigindo igualdade dentro das ocupações. No estado de Minas Gerais, não foi diferente.

Essa predominância feminina e seu protagonismo na organização foi determinante para que as questões ligadas ao feminismo fossem intensamente colocadas em discussão durante as ocupações, o que influenciou a forma de organização do movimento, na relação estabelecida entre seus pares e com a sociedade externa, constituindo assim uma ética da convivência feminista, baseada na igualdade, na empatia, na alteridade e no cuidado mútuo.

Os princípios e práticas do feminismo presentes no movimento das ocupações secundaristas em Minas Gerais, permitiram que as meninas (cisgêneras, transexuais e/ou pessoas não binárias com expressão de gênero feminina, fossem elas com práticas eróticas e afetivas lésbicas, bissexuais e pansexuais) alcançassem a compreensão acerca de suas práticas sociais, culturais, políticas e linguísticas, e agissem com o intuito de libertar a si mesmas, a suas companheiras de luta e todas as outras mulheres em relação às culturas machistas e misóginas.

Além disso, os ideais de igualdade fomentados pelo feminismo, durante as ocupações, permitiram que as meninas secundas compreendessem outras formas de precariedade e vulnerabilidade vivenciados por grupos minoritários que compunham as fileiras do movimento, o que permitiu a reflexão e a busca pela emancipação coletiva desses grupos, como jovens LGBTQIAPN+, pobres e negros, constituindo assim a prática do feminismo interseccional.



Também foi a partir do feminismo que as jovens buscaram a construção das relações entre seus pares, imprimindo suas influências na organização e na política do movimento, sendo responsáveis pela problematização dos modos de organização das rotinas no espaço das ocupações, por meio do questionamento dos papéis sociais fundados na divisão sexual do trabalho, que poderiam vir a lhes relegar a funções que as excluíram da partilha do poder decisório no movimento.

Desta forma, as meninas, secundas estabeleceram novos papéis e narrativas de si mesmas e para os companheiros de movimento, permitindo essa redefinição dos papéis no processo de organização política e do espaço durante as ocupações, garantisse que meninas e meninos trabalhassem juntos, desempenhando as mesmas funções, sem nenhuma divisão sexual do trabalho, se constituindo como uma experiência prática de igualdade entre os gêneros, durante a experiência das ocupações. Para as meninas que participaram das ocupações, a Primavera Secundarista foi o rompimento com um mundo de opressão, dominação e determinação de suas vidas, implementado tanto pelo mundo adulto, quanto pelas regras definidas pela masculinidade hegemônica e pela cisheteronormatividade, que desde seu nascimento lhes dizia quem deveriam ser, como agir, como pensar, o que não fazer, o que não desejar, o que não sonhar.

O processo de emancipação em relação ao assujeitamento e a dominação vivenciado pelas jovens não se deu de forma isolada e desconectada com seus pares e outros atores. A constituição das meninas como sujeitas de direito, vivenciada no estado de Minas Gerais, ocorreu no encontro com os ideais feministas assim como também, com seus semelhantes. Esse encontro, a partilha das dores, das frustrações, das vulnerabilidades, assim como também dos sonhos e das expectativas, permitiu que as meninas desenvolvessem o confronto com os papéis e narrativas impostas pela sociedade para si mesmas e a constituição de novos papéis e narrativas para si.



As famílias e docentes também tiveram um papel importante para a formação dessas jovens, oferecendo bases para a construção de um pensamento crítico, que seria aprofundado durante o movimento das ocupações. As famílias contribuíram tanto através da existência de uma posição crítica em relação à sociedade e prática sociais preconceituosas ou discriminatórias, como também pela própria reprodução desses ideais e práticas. Os relatos analisados demonstraram que uma vivência familiar baseada, por exemplo, no machismo, foi capaz de despertar o questionamento e a negação dessas práticas entre as jovens que experienciaram essa realidade, contribuindo assim para sua futura formação crítica.

As e /os docentes também tiveram um papel importante nesse processo, visto que, por vezes, assumiram o papel de rompimento com a instituição escolar e o seu descompromisso com a construção do pensamento e da prática crítica em suas/seus estudantes, constituindo uma atuação docente voltada para a reflexão crítica à revelia do currículo escolar e do projeto político pedagógico das instituições. Esse posicionamento docente permitiu às meninas aprofundar seus conhecimentos acerca do feminismo e as críticas a formas de dominação, exclusão e assujeitamento de grupos e indivíduos. Isso contribuiu de forma significativa para a constituição das meninas como sujeitas de direitos livres do assujeitamento, ao menos durante a experiência das ocupações. Contudo, o movimento das ocupações não foi uma experiência isenta de sofrimento, dificuldades e traumas. A masculinidade hegemônica e seus subprodutos, o machismo, o sexismo, o abuso e a violência de gênero, também esteve presente nas ocupações secundaristas e foi responsável por grande parte dos traumas vivenciados pelas meninas secundas.

A experiência das jovens, as quais analisamos as entrevistas, demonstram que esses subprodutos da masculinidade hegemônica se manifestaram de diferentes formas durante as ocupações. Inicialmente, as jovens não tiveram resistência por parte dos meninos em relação



a sua participação e até mesmo sua liderança, tampouco buscaram reproduzir os papéis sociais na distribuição de tarefas.

Entretanto, o machismo e sexismo se apresentaram durante as ocupações por parte das pessoas externas ao movimento. As expressões do machismo mais comuns relatadas pelas jovens, em âmbito estadual foram: a negação do papel feminino como liderança; a negação da relevância das ocupações devido à presença feminina como liderança e linha de frente do movimento; o assédio verbal e a perseguição seguida de ameaças.

Os relatos de ameaças foram diversos e as expressões de medo por parte das meninas foram inúmeras. As jovens, na época das ocupações, tinham entre 15 e 17 anos, e vivenciaram tentativas de intimidação, coerção e amedrontamento, por parte tanto de jovens como de pessoas adultas. As experiências negativas vivenciadas pelas meninas durante as ocupações trouxeram problemas durante e no pós-ocupação. Gerando uma tendência ao afastamento da atuação política por grande parte das/dos secundas, em boa parte motivado pela experiência supostamente traumática a que estavam submetidas e submetidos.

Mesmo diante de tantas dificuldades, as jovens demonstraram uma capacidade de superação desses obstáculos, como dos papéis sociais pré-determinados pela matriz heteronormativa hegemônica, além da ampliação das possibilidades de ser, existir, pertencer e fazer, entre os indivíduos; bem como também do reconhecimento das inúmeras possibilidades de estabelecimentos de vínculos afetivos e sexuais, para além das permitidas pela inteligibilidade cultural; dentre outros aprendizados.

Desta forma, podemos concluir que a experiência feminina durante as ocupações secundaristas no estado de Minas Gerais foi determinante para sua constituição enquanto sujeitas, livres do assujeitamento, na maioria influenciadas pelos ideais feministas e



pela negação dos papéis sociais pré-determinados pela masculinidade hegemônica. Além de contribuir para a sua busca pela experimentação, de outras formas de viver, na qual podiam se expressar e viver segundo seus próprios pensamentos e vontades, estas sendo regidas pelo respeito próprio e com o outro, assim como para com toda a diversidade que se apresentava naquela comunidade, que se organizava, mesmo que temporariamente, sobre outros princípios, dentre eles o da alteridade, da ética da convivência feminista e da interseccionalidade.



REFERÊNCIAS

ADMIN. Estudantes paulistas decidem intensificar ocupação de escolas contra Alckmin. **CTB**. 25 nov. 2015. Disponível em: <https://ctb.org.br/sem-categoria/estudantes-paulistas-decidem-intensificar-ocupacao-de-escolas-contra-alckmin/>. Acesso em: 19 mai. 2024.

ARAUJO, F. **OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS PAULISTA E O PROTAGONISMO DE MULHERES EM 2015**. [S.l.: s.n.]. Disponível em: <https://www.sinteseeventos.com/site/redor/GT1/GT1-57-Francileide.pdf>. Acesso em: 19 maio. 2024.

BARBOSA, F. S. **Ocupo logo existo: ocupações secundaristas e o tecer de outra educação possível**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: https://btdt.ibict.br/vufind/Record/UFSM_8a5e5584a68bf60e0a1ac43ef1e7227f. Acesso em: 19 mai. 2024.

BASÍLIO, A. C. Um ano pós-ocupações: avançamos com a participação juvenil? **Carta Capital**, [S.l.]. 31 out. 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/um-ano-pos-ocupacoes-avancamos-com-participacao-juvenil/>. Acesso em: 19 mai. 2024.

BENTO, P. A. **“Lute Como Uma Mina!”: Gênero, sexualidade e práticas políticas em ocupações de escolas públicas**. Seminário Internacional Fazendo Gênero: 13º Mundos de mulheres & Fazendo Gênero 11 - Transformações, conexões, deslocamentos. Anais eletrônicos, Florianópolis, 2017.

BLUME, B. A. Ocupações de escolas: entenda. **Politize**. 3 nov. 2016. Disponível em: <https://www.politize.com.br/ocupacoes-de-escolas-entenda/>. Acesso em: 19 mai. 2024.

BOEM, C. Alunos ocupam Colégio de Samambaia em ato contra a reforma do ensino médio, a escola tem 1,7 mil alunos e a aula foi cancelada. **Agência Brasil**. Brasília, 8 out. 2016. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ocupacao-de-escola-publica-em-Brasilia.jpg?uselang=pt-br#metadata>. Acesso em: 19 mai. 2024.

BRASIL. Câmara dos deputados. **Projeto de lei 867, de 23 março 2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668&fichaAmigavel=nao>. Acesso em: 19 mai. 2024.



BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 5.069, de 27 de março de 2013**. Acrescenta o art. 127-A ao Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=565882&fichaAmigavel=nao>. Acesso em: 23 mai. 2024.

BRASIL. Câmara dos deputados. **Projeto de lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, Câmara dos Deputados, 2017. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Lei-13415-2016-02-16.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2024.

BRITO, L. ESCOLAS DE LUTA: a disputa entre projetos educacionais nas escolas ocupadas em São Paulo. **Movimento-revista de educação**, n. 6, p. 306–328, 28 jun. 2017.

BUTLER, J.; AGUIAR, R. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio De Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, J. **Corpos Em Aliança e a Política das Ruas: Notas para Uma Teoria Performativa de Assembleia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018a.

_____. **Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista**. Chão da Feira, Caderno n. 78, p. 1-16, 2018b. Disponível em: Acesso em: 19 mai. 2024.

_____. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”**. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 176 p. ISBN 978-85-86583-33-9.

CAMPOS, A. M; MEDEIROS, J; RIBEIRO, M. M. Escolas de luta. São Paulo: **Veneta**, 2016. 350 p. ISBN: 9788563137692.

CARBONARI, P. 4 -Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. [S.l.: s.n.]. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/12_cap_2_artigo_04.pdf. Acesso em: 19 mai. 2024.

CARNEIRO, S. Enegrecer o Feminismo: A Situação da Mulher Negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. **NEABI**, [S.l.]. 14 ago. 2020. Disponível em: <https://www.patriciamagno.com.br/wp-content/uploads/2021/04/CARNEIRO-2013-Enegrecer-o-feminismo.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2024.



CARVALHO, J. D. Ocupar e Resistir, contra o desmonte da Educação! **A canção e seus sentidos**. Londrina, 24 out. 2016. Disponível em: <https://acancaoeseussentidos.blogspot.com/2016/10/ocupar-e-resistir.html>. Acesso em: 19 mai. 2024.

CASTILHO, Fernanda; ROMANCINI, Richard. Minas de luta na mídia: enquadramentos e percepções das ocupações escolares em São Paulo. In: 15 **Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo**, 2017, São Paulo. 15 Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo, 2017.

Cresce número de mulheres candidatas e eleitas no pleito de 2020. [S.n.]. Senado Notícias. Brasília, 16 set. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/11/16/cresce-numero-de-mulheres-candidatas-e-eleitas-no-pleito-de-2020>. Acesso em: 19 mai. 2024.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171–188, jan. 2002.

CONSONNI, E. MARQUES, R.T. TAMBELLI, T. Escolas em luta. **Vimeo**, 2021. Disponível em: <https://vimeo.com/553378646> Acesso em: 22 out. 2022.

COSTA, A. A. F; GROPPPO, L. A. (Orgs.) **O movimento de ocupações estudantis no Brasil**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 328p.

DAVIS, A. **Mulheres, cultura e política**. [S.l.] Boitempo Editorial, 2017.

D'ÁVILA, R. A. “Lute como uma menina”: as jovens nas ocupações de escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal no ano de 2016. **icts.unb.br**, 26 abr. 2018.

DIAS, W. Lutar por seus direitos é perigoso no Brasil, mostra decisão de juiz contra estudantes. **Intercept Brasil**, [S.l.]. 3 nov. 2016. Disponível em: <https://www.intercept.com.br/2016/11/03/lutar-por-seus-direitos-e-perigoso-no-brasil-mostra-decisao-de-juiz-contra-estudantes/>. Acesso em: 19 mai. 2024

Estudantes participam da sessão da Assembleia Legislativa e defendem ocupação das escolas. **Câmara Legislativa do Distrito Federal**. 7 nov. 2016. Disponível em: <https://www.cl.df.gov.br/-/estudantes-defendem-movimento-de-ocupacao-das-escolas-em-plenario>. Acesso em: 19 mai. 2024.

FURLIN, Neiva. BACH, Ana María. Las voces de la experiencia: el viraje de la filosofía feminista. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 967–969, 2012. DOI: 10.1590/S0104-026X2012000300025. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2012000300025>. Acesso em: 7 jun. 2024.



FOUCAULT, Michel. Poderes e estratégias. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 241-252.

FERREIRA, K.R.S.F. **Ocupações secundaristas no Brasil: Algumas contribuições para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. Monografia. Especialização em Ensino de Filosofia. São João Del Rei. 50 p. 2021.

GONZALEZ, L. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. **Plataforma GESPIR**, Salvador, 20 nov. 2021. Disponível em: <http://www.forumgespir.sepromi.ba.gov.br/2021/12/20/racismo-e-sexismo-na-cultura-brasileira/>. Acesso em: 23 mai. 2024.

GROPPO, L. A. Introdução a sociologia da juventude. **YouTube**. 17 nov. 2021. Disponível em: <https://youtube.com/@luisantoniogrosso?si=WlUprfXm1F62j8Rp>. Acesso em: 19 mai. 2024.

GROPPO, L. A. et al. **Coletivos juvenis na universidade e práticas formativas: política, educação, cultura e religião**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 312 p.

GROPPO, L. A. Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis. **Em Tese**, [S.l.], v. 12, n. 1, p. 4, 13 jul. 2015.

GROPPO, Luís Antonio; SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Experiência e subjetivação política nas ocupações estudantis no Rio Grande do Sul. **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 34, n. 99, p. 409–424, 2020. DOI: 10.1590/s0103-4014.2020.3499.024. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/173445>. Acesso em: 7 jun. 2024.

GROPPO, L. A.; SILVEIRA, I. B. Juventude, classe social e política: reflexões teóricas inspiradas pelo movimento das ocupações estudantis no Brasil. **Argumentum**, v. 12, n. 1, p. 7–21, 29 abr. 2020.

GROPPO, L. A.; OLIVEIRA, M. A.; FRANCO BORTONE, D.; PEREIRA, J.; MORAIS, P. N. de; SILVA, A. da. A EXPERIÊNCIA DE OCUPAR E AS PRÁTICAS FORMATIVAS: OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS EM MINAS GERAIS EM 2016. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n. 3, p. 1030–1047, 2021. DOI: 10.5216/ia.v45i3.63727. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/63727>. Acesso em: 7 jun. 2024.

HOOKS, B. **Políticas Feministas: de onde partimos**. [S.l.:s.d.]. Disponível em: <https://negrasoulblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/politicas-feministas-de-onde-partimos-e28093-bell-hooks.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2024.



JANUÁRIO et al. **As ocupações de escolas em São Paulo (2015):** autoritarismo burocrático, participação democrática e novas formas de luta social. Fevereiro, São Paulo, v. 9, p.1-26, maio 2016. Disponível em: <http://www.revistafevereiro.com/pdf/9/12.pdf>. Acesso em: 26 set. 2022.

LANAVE, L. Conversamos com as minas da ocupação. **Trip News**. 2016. 1 nov. 2016. Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/tpm/as-estudantes-seundaristas-da-ocupacao-do-colegio-estadual-do-parana-o-cep>. Acesso em: 19 mai. 2024.

LEITE, M. S. No “colégio dos alunos, por alunos, para alunos”: feminismo e desconstrução em narrativas das ocupações. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 19, p. 23–47, 2017. DOI: 10.20396/etd.v19i0.8647807. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647807>. Acesso em: 7 jun. 2024.

LUTE COMO UMA MENINA! **Lute como uma menina!** Disponível em: <https://youtu.be/8OCUMGHm2oA>. Acesso em: 19 mai. 2024.

MANOELA, D. Mulher de Luta. **Letras Music**. 2016. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/dandara-manoela/mulher-de-luta/>. Acesso em: 19 mai. 2024.

MARCIELLY, C.; MORESCO -UFPR. **GT23 -Gênero, Sexualidade e Educação -Trabalho 940 O CORPO “FALA” POLITICAMENTE: AS PERFORMATIVIDADES DAS/NAS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS DO PARANÁ**. [S.l: s.n.]. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT23_940.pdf. Acesso em: 19 mai. 2024.

MARCIELLY, C.; MORESCO; LANGNOR, C. **CORPOS EM (IN) CONFORMIDADE: AS AÇÕES POLÍTICAS FEMINISTAS NAS MOBILIZAÇÕES ESTUDANTIS**. [S.l: s.n.]. Disponível em: https://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499457176_ARQUIVO_artigo_completo_MM_FG.pdf. Acesso em: 19 mai. 2024.

MARQUES, A.C. S; ALTHEMAN, F. Cenas de insurgência e figurações secundaristas: Potencialidades estéticas e políticas de seus arranjos disposicionais. **ALCEU**, [S. l.], v. 20, n. 40, p. 27–51, 2020. DOI: 10.46391/ALCEU.v20.ed40.2020.45. Disponível em: <https://revistaalceu.com.puc-rio.br/alceu/article/view/45>. Acesso em: 19 mai. 2024.

MENDONÇA, R. **A Primavera Secundarista**. Disponível em: <https://www.obeltrano.com.br/portfolio/65708-2/>. Acesso em: 19 mai. 2024.

MINIGILDO, B. O que espera os secundaristas em 2018. **Outras Palavras**, 13 dez. 2018. Disponível em: <https://outraspalavras.net/cidadesemtranse/o-que-espera-os-secundaristas-em-2018/>. Acesso em: 19 mai. 2024.



MIRANDA, C. M.; DOS SANTOS, A. P. LUTE COMO UMA MENINA: questões de gênero nas ocupações das escolas de São Paulo em 2016. **Revista Observatório**, v. 3, n. 6, p. 417, 21 mai. 2017.

MORESCO, M. C. Primavera secundarista feminista: corporalidades, gêneros e sexualidades dissidentes nas ocupações escolares do Paraná (2016/2). **acervodigital.ufpr.br**, 2020.

_____. Primavera secundarista: uma convivência feminista. **Revista Estudos Feministas**, v. 30, p. e75122, 9 mai. 2022.

_____. RESISTÊNCIAS POLÍTICO-EDUCACIONAIS DE GÊNEROS E SEXUALIDADES DISSIDENTES NAS OCUPAÇÕES ESCOLARES. **Diversidade e Educação**, v. 9, n. 2, p. 177–198, 28 jan. 2022.

_____. A Primavera secundarista será toda feminista! **Blogueiras feministas**. 24 out. 2016. Disponível em: <https://blogueirasfeministas.com/2016/10/24/a-primavera-secundarista-sera-toda-feminista/>. Acesso em: 19 mai. 2024.

OLIVEIRA, H.; DE OLIVEIRA, L.; GONÇALVES, E. As mulheres jovens na luta pela cidade: uma análise de ocupações secundaristas. **Revista Ártemis**, v. 30, n. 1, p. 97–115, 22 dez. 2020.

ORTELLADO, P. A primeira flor de junho [Prefácio]. Escolas de luta. São Paulo: **Veneta**. Acesso em: 19 mai 2024.

RAGO, L. Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana;

GROSSI, Miriam (Orgs.). **Masculino, feminino, plural**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998, p. 25-37.

RANCIÈRE, J. **O mestre Ignorante**: Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RANCIÈRE, J. O dissenso. In: NOVAES, A. **Crise da razão**. São Paulo: Editora Shwarcz. 2006. p 367 – 382. Disponível em: https://iedamagri.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/ranciere_dissenso.pdf. Acesso em: 23 mai. 2024.

RUY, M. A. “Precisamos de mais, não de menos escolas em São Paulo”, diz estudante. **CTB**. São Paulo. 2015. Disponível em: <https://ctb.org.br/sem-categoria/precisamos-de-mais-nao-de-menos-escolas-em-sao-paulo-diz-estudante-paulista/>. Acesso em: 24 mai. 2023.



SANTOS, A. P.; MIRANDA, C. M. LUTE COMO UMA MENINA: questões de gênero nas ocupações das escolas de São Paulo em 2016. **Revista Observatório**, v. 3, n. 6, p. 417-444, 21 mai. 2017.

SALLAS, A. L.; GROPPPO, L. A. Ocupações secundaristas no Brasil em 2015 e 2016: sujeitos e trajetórias. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 27, p. e270124, 2022.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

_____. Experiência. In: SILVA, Alcione Leite da; LAGO, Mara Coelho de Souza; RAMOS, Tânia Regina Oliveira (Orgs.). **Falas de Gênero**. Florianópolis/SC: Editora Mulheres, 1999, p. 21-55.

SILVEIRA, L. B. **Lute como uma menina: gênero e processos de formação na experiência das ocupações secundaristas**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Alfenas. 2019. Disponível em: <https://bdtd.unifal-mg.edu.br:8443/bitstream/tede/1409/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Isabella%20Batista%20Silveira.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

SILVEIRA, L.; GROPPPO, L. A. As ocupas e as ocupações secundaristas: feminismo, política e interseccionalidade. **Revista Educação e Linguagens**, [S.l.], v. 8, n. 14, p. 24–48, 2019.

TRUTH, S. E NÃO SOU UMA MULHER? **Geledes**, 8 jan. 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>. Acesso em: 19 mai. 2024.