



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB**  
**CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES**  
**NÚCLEO DE ESTUDOS PARA A PAZ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA**

**RENATA ALMEIDA D'ÁVILA**

**“LUTE COMO UMA MENINA”:**

**AS JOVENS NAS OCUPAÇÕES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO DO DISTRITO  
FEDERAL NO ANO DE 2016**

**BRASÍLIA/DF**

**2018**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB**  
**CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINAES**  
**NÚCLEO DE ESTUDOS PARA A PAZ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA**

RENATA ALMEIDA D'ÁVILA

“LUTE COMO UMA MENINA”:  
AS JOVENS NAS OCUPAÇÕES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO DO  
DISTRITO FEDERAL NO ANO DE 2016

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de mestra do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Cidadania, do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, da Universidade de Brasília.

Orientadora: Prof. Dra. Nair Heloisa Bicalho de Sousa

BRASÍLIA/DF

2018

### **FICHA CATALOGRÁFICA**

---

D'Ávila, Renata Almeida. “Lute como uma menina”: as jovens nas ocupações de escolas públicas de Ensino Médio no Distrito Federal no ano de 2016. Brasília, 2018.

Brasília/DF: Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília, 2018. 116 fls.

Dissertação (Mestrado) — Orientadora: Prof. Dra. Nair Heloisa Bicalho de Sousa.

---

**RENATA ALMEIDA D'ÁVILA**

**“LUTE COMO UMA MENINA”:  
AS JOVENS NAS OCUPAÇÕES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO DO  
DISTRITO FEDERAL NO ANO DE 2016**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de mestra do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Cidadania, do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, da Universidade de Brasília.

Brasília, agosto de 2018.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dra. Nair Heloisa Bicalho de Sousa  
(Orientadora)

---

Prof. Dra. Maria Salete Kern Machado  
(Examinadora interna)

---

Prof. Dr. Paulo César Carbonari  
(Examinador externo)

---

Prof. Dra. Sinara Zardo Pollom  
(Examinadora interna – suplente)

*“Ainda assim eu me levanto – (Still I Rise)*

*Você pode me inscrever na história  
Com as mentiras amargas que contar,  
Você pode me arrastar no pó  
Mas ainda assim, como o pó, eu vou me levantar.  
Minha elegância o perturba?  
Por que você afunda no pesar?  
Porque eu ando como se eu tivesse poços de  
petróleo  
Jorrando em minha sala de estar.  
Assim como a lua e o sol,  
Com a certeza das ondas do mar  
Como se ergue a esperança  
Ainda assim, vou me levantar  
Você queria me ver abatida?  
Cabeça baixa, olhar caído?  
Ombros curvados com lágrimas  
Com a alma a gritar enfraquecida?  
Minha altivez o ofende?  
Não leve isso tão a mal,  
Porque eu rio como se eu tivesse  
Minas de ouro no meu quintal.  
Você pode me fuzilar com suas palavras,  
E me cortar com o seu olhar  
Você pode me matar com o seu ódio,*

*Mas, assim como o ar, eu vou me levantar*  
*A minha sensualidade o aborrece?*  
*E você, surpreso, se admira,*  
*Ao me ver dançar como se tivesse*  
*Diamantes na altura da virilha?*  
*Das chochas dessa história escandalosa*  
*Eu me levanto*  
*Acima de um passado que está enraizado na dor*  
*Eu me levanto*  
*Eu sou um oceano negro, vasto e irrequieto,*  
*Indo e vindo contra as marés, eu me levanto.*  
*Deixando para trás noites de terror e medo*  
*Eu me levanto*  
*Em uma madrugada que é maravilhosamente*  
*clara*  
*Eu me levanto*  
*Trazendo os dons que meus ancestrais deram,*  
*Eu sou o sonho e as esperanças dos escravos.*  
*Eu me levanto*  
*Eu me levanto*  
*Eu me levanto!”*

*(Maya Angelou)*

*“Diga para ela que ela deve dar atenção aos  
sonhos de sua juventude quando tornar-se uma  
mulher.”*

*(Walter Benjamin [adaptado])*

## **DEDICATÓRIA**

Às rebeldes competentes que ocuparam suas escolas, em especial, às do CEM 304 de Samambaia.

## AGRADECIMENTOS

Ter ingressado no PPGDH foi fundamental para a minha (des)construção como sujeita de direitos. . Sempre fui rebelde, talvez não tão competente, mas ainda faltava experienciar essa “construção relacional”, essa “intersubjetividade que se constrói na presença da outra e do outro, tendo a alteridade como presença” (CARBONARI, 2007, adaptado).

Agradeço primeiramente à minha querida professora Nair Heloísa Bicalho de Sousa que, muito além de orientar, acolheu-me nas dificuldades e jamais deixou de confiar na minha capacidade de desenvolver esta pesquisa. A todas/os colegas e amigas/os do PPGDH, tanto às/aos que vieram antes, como às/aos que virão e, principalmente, às/aos que fazem parte da quinta turma: foi uma honra compartilhar ideias, tardes, cafés, bolos e cervejas com vocês! Já sinto saudades. A todas/os que fazem o PPGDH, das/os estagiárias/os às/aos professoras/es, particularmente à professora Vanessa Maria de Castro, coordenadora no momento do ingresso da nossa turma no programa.

Às/aos amigas/os da vida e do trabalho, por me ajudarem a conciliar a vida profissional com a vida acadêmica.

Por fim, às famílias de Brasília, de Aracaju e de Porto Alegre, em especial, à minha sogra Diva Maciel, pela inspiração e pelo carinho. Aos meus bichinhos Dora, Luna, Romeu, Maria e Ronnie (*in memoriam*), pelo companheirismo e pelo amor incondicional. E, claro, à minha “casada” Marcela Maciel, por tudo, sempre! Muito obrigada!

## RESUMO

Para a compreensão da formação das jovens como sujeitas de direitos no processo de ocupação de escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal no ano de 2016, estabeleceu-se uma interação interdisciplinar entre as teorias dos movimentos sociais, a teoria crítica, a teoria crítica dos direitos humanos, a educação em direitos humanos e os estudos feministas. A pesquisa alinha-se às epistemologias feministas, procurando desvelar como as práticas hegemônicas de produção de conhecimento têm contribuído para a invisibilização das mulheres e de outros grupos subordinados. Com o uso de metodologia qualitativa, realizou-se observação participante em escolas que estavam ocupadas no ano de 2016 e, posteriormente, entrevistas individuais, apoiadas em roteiro semiestruturado, com nove estudantes que ocuparam suas escolas. As ocupações de escolas de 2016 foram analisadas sob o enfoque das teorias dos movimentos sociais, sendo também apresentados seus antecedentes históricos. Constatou-se que as ocupações se aproximam dos chamados novíssimos movimentos sociais, pois mantiveram características de orientação autonomista: auto-organização, ação direta e horizontalidade. Da perspectiva da educação em direitos humanos, a ocupação pode ser considerada uma experiência que possibilitou a formação das jovens como sujeitas de direitos. As estudantes demonstraram inquietações sobre a escola e, ao longo das ocupações, propuseram algumas mudanças que não dependeriam de uma reforma estrutural, mas de uma direção disposta a efetivar a gestão democrática. Com o objetivo de compreender as estudantes em suas condições materiais de existência, utilizou-se a ferramenta da interseccionalidade. Com isso, verificou-se a ocorrência de diversos marcadores sociais que interferem na realidade das jovens, tais como o sexismo, o racismo, a desigualdade econômica e a questão geracional.

**Palavras-chave:** Movimentos sociais. Ocupações de escolas. Ensino Médio. Epistemologias feministas. Interseccionalidade. Sujeita de direitos. Juventude.

## ABSTRACT

To understand the formation of young female as subjects of rights in the process of occupation of state secondary schools in Brasília, Federal District, back in 2016 it was settle a interdisciplinary interaction between social movements theory, critical theory, human rights critical theory, education in human rights and women's studies. This research aligns itself with feminist epistemologies and aims to uncover how hegemonic practices of knowledge production contribute to make women and other subordinated groups invisible. Using qualitative methodology, observational research was carried out in occupied schools. Later, nine individual semi structured interviews were made with the students who took part in the occupations. The 2016 movement of schools' occupation was analysed under social movements theory standpoint also being presented its historical background. It was verified that the occupations come close to the called brand new social movements as they kept autonomist orientation features: self-organization, direct action and horizontality. From the education in human rights point of view, an occupation can be considered an experience that enables the emergence of subjects of rights. The female students showed concerns about the school. During the occupation they came up with change ideas that would not hang upon structural modifications, but they would rely on a management willing to carry out the democratic management model in the school. Intersectionality was used as a tool to understand the students in their material conditions of existence. Thereby it was verified the occurrence of multiple social markers, such as sexism, racism, economic inequality and the generational issue, that interfere in the young females' realities.

**Keywords:** Social Movements. Schools Occupations. Secondary School. Feminist Epistemology. Intersectionality. Subject of Rights. Youth.

## LISTA DE SIGLAS

<b>ADCT</b>	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
<b>CEM</b>	Centro de Ensino Médio
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CIDH</b>	Comissão Interamericana de Direitos Humanos
<b>CNDM</b>	Conselho Nacional de Direitos da Mulher
<b>DF</b>	Distrito Federal
<b>EDH</b>	Educação em Direitos Humanos
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>G8</b>	Grupo dos oito
<b>IFs</b>	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>LGBT</b>	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
<b>MBL</b>	Movimento Brasil Livre
<b>MP</b>	Medida Provisória
<b>MPL</b>	Movimento Passe Livre
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>OMC</b>	Organização Mundial do Comércio
<b>PEC</b>	Projeto de Emenda Constitucional
<b>PL</b>	Projeto de Lei
<b>PNEDH</b>	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
<b>PPGDH/UnB</b>	Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade de Brasília
<b>TJSP</b>	Tribunal de Justiça de São Paulo

**Ubes** União Brasileira de Estudantes Secundaristas

**UnB** Universidade de Brasília

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b> — Número de escolas ocupadas no país por estado. ....	58
---	----

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>1 “A CIÊNCIA QUE SE RELACIONA COM A VIDA”: CONCEPÇÕES TEÓRICAS</b> ...	21
<b>2 “TODAS NÓS VEMOS COM SENTIMENTOS”: PERSPECTIVA METODOLÓGICA</b> .....	30
<b>3 “A HISTÓRIA ESCOVADA A CONTRAPELO”: AS OCUPAÇÕES DE ESCOLAS NO DISTRITO FEDERAL NO ANO DE 2016 — CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA E HISTÓRICA</b> .....	36
<b>3.1 As ocupações de escolas no contexto da teoria dos movimentos sociais</b> .....	36
<b>3.2 “Acabou a paz, isso aqui vai virar o Chile”: a revolta dos pinguins</b> .....	43
<b>3.3 “Não é só por 20 centavos”: manifestações de junho 2013</b> .....	44
<b>3.4 “Não tem arrego!”: as ocupações de escolas em São Paulo em 2015</b> .....	48
<b>3.5 “Ocupar e resistir”: as ocupações de escolas em 2016</b> .....	52
<b>4 “SE A GENTE NÃO CONSTRUIR O NOSSO PRÓPRIO CAMINHO, ESSE CAMINHO VAI SER TRAÇADO POR AQUELES QUE ROUBAM O NOSSO FUTURO, ROUBAM A NOSSA ALEGRIA, ROUBAM A NOSSA FELICIDADE, ROUBAM OS NOSSOS DIREITOS”</b> .....	66
<b>4.1 “Porque eu sou uma minoria. totalmente minoria, eu sou negra, eu sou pobre, eu sou mulher”</b> .....	70
<b>4.2 “O homem vai crescer em uma cultura que vai favorecer ele; ao nascer, recebe um saquinho de privilégios”</b> .....	74
<b>4.3 “Somos mulheres negras, que somos silenciadas e que temos medo de andar à noite”</b> .....	78
<b>4.4 “Quer saber? Eu vou parar de alisar o cabelo”</b> .....	81
<b>4.5 “Do lugar de onde eu venho, a resistência não começa quando a gente ocupa, ela começa antes: Minha mãe ser doméstica e eu ser a primeira filha a entrar na UnB, por exemplo”</b> .....	83

4.6 “E querendo ou não, as pessoas não levam os adolescentes a sério de maneira alguma. nem quando um adolescente fala uma coisa com dados, convicções, pesquisa... aí [os adultos] dizem: alguém mandou você falar isso” .....	87
4.7. “Se essa escola fosse minha”: reflexões sobre a escola .....	92
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	99
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	102

## INTRODUÇÃO

Era novembro de 2015. Estava no trânsito, ouvindo o noticiário a caminho do trabalho. Anunciavam que o governador Geraldo Alckmin havia reconsiderado a decisão de implementar a reorganização escolar no Estado de São Paulo. Acompanhava com entusiasmo o movimento paulista de ocupação escolar e posso dizer que esse momento foi o impulso ético<sup>1</sup> que me levou ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade de Brasília – PPGDH/UnB. Assim, quando participei do processo seletivo do programa, em 2016, minha proposta era estudar as ocupações ocorridas em São Paulo no ano anterior.

No entanto, quando já cursava o mestrado, concretizou-se o golpe de 2016, que afastou a então presidenta eleita, Dilma Rousseff. Michel Temer assumiu a presidência do país e deu início à implantação de um programa de governo conservador que não passou pelo crivo do voto popular. Uma das primeiras disposições dessa nova ordem política foi a edição da Medida Provisória — MP nº 746, instituindo a reforma no Ensino Médio. Em protesto contra a forma autoritária como a medida foi imposta, as/os secundaristas<sup>2</sup> deram início a uma jornada de ocupações de escolas em todo o país, inclusive no Distrito Federal - DF, seguidas/os por estudantes dos Institutos Federais — IFs e de algumas universidades públicas. No auge do movimento, 1197 instituições de ensino encontravam-se ocupadas (UBES, 2016).

Diante desse contexto, com meu objeto de pesquisa vindo até mim, não me restou outra opção a não ser estudar as ocupações enquanto elas aconteciam. Assim, entre o final de outubro e a primeira semana de novembro de 2016, testemunhei a jornada de ocupações no Distrito Federal e também no Entorno.

Acompanhei a rotina das/os estudantes e a dinâmica das ocupações, nas quais as tarefas internas eram divididas por comissões temáticas (alimentação, segurança, comunicação, limpeza). Na medida em que participei das atividades desenvolvidas, pude constatar o envolvimento das comunidades onde estavam inseridas as escolas, não somente com o fornecimento de alimentos, material de limpeza e higiene, mas também com o preparo de refeições e com a realização de aulas públicas, oficinas e rodas de conversa sobre diversos

<sup>1</sup> Aqui entendido como aquele desejo que nos leva “a vislumbrar o outro lado da consciência possível e nos possibilita ultrapassar a visão programada de uma época e desarticular o programa cultural e jurídico que a sustenta” (SEGATO, 2006, p. 08).

<sup>2</sup> Termo originário dos antigos ginásios que sucediam as escolas primárias, mas que envolviam também os cursos que davam sequência ao ginásio, que eram o clássico, o científico, o normal e o comercial/técnico (GOHN, 2017, p. 94).

assuntos. Nessas ocasiões de entrosamento, mantive diálogos informais, em grupo e individuais com estudantes e apoiadoras/es do movimento.

Se por um lado presenciei atos de solidariedade e de iniciativa da comunidade, por outro, vivenciei momentos de tensão provocados, sobretudo, pela atuação de representantes da estrutura formal do Estado. Como exemplo, menciono a desocupação do Centro Educacional Gisno, ocorrida no dia 02 de novembro de 2016. A escola foi cercada pela polícia militar, que se valeu da decisão proferida pelo juiz Alex Costa de Oliveira no processo referente ao Centro de Ensino Médio Asa Branca de Taguatinga — CEMAB, cujo “procedimento” foi estendido a todo Distrito Federal. Na decisão, o juiz autorizou a utilização de métodos considerados de tortura, como isolamento físico e privação de sono, “como forma de auxiliar no convencimento à desocupação” (BRASÍLIA, 2016).

Com a notícia da presença de policiais, as/os estudantes convocaram apoio pelas redes sociais. Um grupo de pessoas passou a noite em vigília em frente à escola, formando uma rede de proteção para evitar eventuais abusos por parte da força repressiva. Permaneci com a comunidade até o início da noite e retornei na manhã seguinte, no momento em que as/os estudantes deixaram o prédio realizando um ato pacífico de protesto sob aplausos das/os apoiadoras/es.

Participei, ainda, das audiências públicas na Comissão de Direitos Humanos do Senado, no dia 31 de outubro de 2016, e na Câmara Legislativa do Distrito Federal, em 1 de novembro de 2016, nas quais estiveram presentes autoridades públicas, parlamentares, estudantes e professoras/es. Nessas audiências, foram debatidas as violações de direitos humanos ocorridas durante o movimento.

Em todo esse processo ficou evidenciada a atuação das estudantes que estavam à frente do movimento e dos atos públicos desde as ocupações de 2015, em São Paulo. Essa forte presença das jovens, que constatei empiricamente, foi noticiada por diversas mídias<sup>3</sup> e sinalizada por pesquisadoras/es que me precederam, como no documentário “Lute como uma Menina<sup>4</sup>”, dirigido por Beatriz Alonso e Flávio Colombini (2016). Todos esses elementos direcionaram o meu olhar para o feminino.

3 A exemplo das disponíveis em: <<http://agenciapatriciagalvao.org.br/mulheres-de-olho-2/o-protagonismo-das-meninas-nas-ocupacoes-das-escolas-paulistas/>>; <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/ocupacao-escolar-e-momento-de-aprendizagem>>; <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/11/13/ha-um-ano-primavera-feminista-ditava-o-tom-da-1-escola-ocupada-em-sp.htm>>. Acesso em: maio 2017.

<sup>4</sup> O termo é originário do inglês “*Like a girl*”. Inicialmente utilizado de forma pejorativa, para fazer menção a garotos que faziam coisas “tipo uma menina”, seguindo o estereótipo do que representaria ser uma garota

O interesse inicial em entender o processo e a forma como se organizavam as ocupações, bem como as relações que eram ali constituídas, ampliou-se com a realidade. Pareceu-me que a experiência permitiu às/aos estudantes o conhecimento do espaço escolar, o reconhecimento das/os colegas e o sentimento de pertencimento a uma comunidade. Como se a partir do momento em que deixaram temporariamente suas rotinas e compartilharam suas vidas de forma autêntica, naquele tempo/espaço, uma nova forma de compreender o mundo tivesse sido estabelecida.

Dessa forma, o que me proponho a analisar neste trabalho é a “emergência” do sujeito de direitos no processo de ocupação das escolas, mas não me refiro ao sujeito abstrato do discurso jurídico, que possui direitos e, portanto, também se sujeita a obrigações. O que pretendo é compreender a formação do sujeito concreto de direitos, e esse sujeito, no presente trabalho, é mulher. Por isso, a partir deste ponto farei uso do termo “sujeita”. Não mais a mulher “sujeitada”, aquela ficção jurídica que estaria contemplada no “sujeito universal”, mas a “mulher sujeita”, agente política que escreve sua própria história (FERNANDES, 2018).

Assim como as ocupações de prédios e espaços públicos — os denominados “ocupas” —, as ocupações de escolas correspondem a novas formas de ações coletivas, nas quais as/os manifestantes acampam coletivamente por vários dias, chamando a atenção da comunidade e dos governantes para determinado problema. Conforme destacam Alvim e Rodrigues (2017, p. 76), “coletivos, movimentos e protestos têm se tornado experiências cada vez mais ‘virais’ nos espaços escolares” como forças combativas e criativas de resistências, propondo a reorganização das relações sociais e “novas formas de convívio, de amor e de maquinação comum”.

De acordo com Maria da Glória Gohn (2011), os movimentos sociais são campos de atividades e experimentação social, sendo fontes geradoras de inovações socioculturais. Igualmente, são considerados o coração da sociedade a pulsar, expressando energias de resistência ao velho que oprime ou de construção do novo que liberta. “Energias sociais antes dispersas são canalizadas e potencializadas por meio de suas práticas em ‘fazer propositivos’” (GOHN, 2011, p. 336). Nesse sentido, as ocupações podem sinalizar o surgimento de uma nova forma de atuação e organização política, motivo pelo qual merecem ser investigadas de modo mais atento.

---

(pressupondo-se mais frágeis e delicadas). O termo foi ressignificado, principalmente depois de uma grande campanha publicitária, de modo que agora fazer alguma coisa “tipo uma menina” é tido como algo positivo, pois as mulheres são competentes, capazes, competidoras e atletas (TRINDADE; GRANTAHM, 2016). Corresponde a fazer algo com coragem.

O tema mostra-se relevante do ponto de vista acadêmico/científico, pois existe uma lacuna no estudo das ocupações de escolas a partir da concepção do sujeito feminino de direitos, ou seja, da “sujeita mulher”. Realizada a revisão bibliográfica, verifiquei a disponibilidade de incipiente material sobre os eventos transcorridos em São Paulo, em 2015, e em todo o Brasil, em 2016, o que se explica, em parte, por se tratar de fatos recentes, não tendo havido tempo suficiente para a elaboração de estudos mais robustos sobre os movimentos.

Sobre o caso paulista, existem artigos enfrentando diversos aspectos, mas a principal referência é o livro “Escolas de Luta”, de Campos, Medeiros e Ribeiro (2016-a), que contou a história da mobilização com base na pesquisa em documentos oficiais, na *internet* e em entrevistas com as/os personagens que protagonizaram os acontecimentos.

Acerca das ocupações de escolas que tomaram o Brasil em 2016, encontrei artigos e pesquisas com diferentes abordagens e reflexões sobre a necessidade de construção de uma nova educação, sobre as consequências da implantação do projeto da “Escola sem partido” e do crescente questionamento de situações de ensino e aprendizagem (do que pode ou não ser discutido em sala de aula), sobre protagonismo juvenil, dentre outros (CATINI; MELLOM, 2016; MACEDO; ESPÍNDOLA; RODRIGUES, 2016; MARAFON, 2017; PAIVA; MAGALHÃES, 2016; ALVIM; RODRIGUES, 2017; CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016; KRÜGER, 2017).

No entanto, não identifiquei literatura específica sobre o tema aqui proposto, qual seja, compreender, como sujeitas de direitos, as jovens que ocuparam as escolas no Distrito Federal, a partir de suas próprias experiências. Por conseguinte, o tema pode ser considerado original, na medida em que “a originalidade pode estar presente em qualquer uma das muitas dimensões da pesquisa, desde as fontes utilizadas até a maneira de trabalhar estas fontes, e desde as conexões teóricas estabelecidas até as interpretações impostas” (BARROS, 2015).

O objetivo geral traçado para a investigação é compreender o processo de formação/constituição da jovem como sujeita de direitos nas ocupações de escolas de ensino médio no Distrito Federal no ano de 2016. Como objetivos específicos, foram estabelecidos:

- Investigar o processo de ocupação de escolas como expressão de um novíssimo movimento social;
- Analisar a jovem sujeita de direitos como uma construção relacional, pautada na intersubjetividade, tendo como componentes fundamentais o respeito à diferença, à

diversidade e ao reconhecimento, de modo a possibilitar a formação de um agente crítico de transformação a partir de processos participativos; e

- Pesquisar a atuação das estudantes no processo de ocupação de suas escolas, tendo em vista os discursos e as práticas adquiridas.

Por se tratar de evento ocorrido há pouco tempo, foi possível dialogar diretamente com as estudantes que atuaram no movimento em Brasília. Essas são, ao mesmo tempo, sujeitas e informantes da pesquisa.

No primeiro capítulo, exponho o referencial teórico, de caráter interdisciplinar. Proponho uma interlocução entre as teorias dos movimentos sociais, a teoria crítica, a teoria crítica dos direitos humanos, a educação em direitos humanos e os estudos feministas. Esses são os alicerces teóricos sobre os quais construo o estudo.

Em seguida, abordo os aspectos metodológicos da pesquisa, justificando minhas opções epistemológicas. Relato como foi desenvolvida a pesquisa exploratória, o levantamento de informações e a segunda parte da pesquisa de campo, na qual entrevistei nove estudantes que ocuparam suas escolas no ano de 2016 no DF.

No terceiro capítulo, situo as ocupações de escolas dentro da teoria dos movimentos sociais e traço uma narrativa sobre seus antecedentes históricos até alcançar os acontecimentos de 2016.

O quarto capítulo é o núcleo central deste trabalho. Nele apresento as estudantes entrevistadas, razão de ser da pesquisa, na tentativa de compreendê-las como sujeitas de direito em suas condições materiais de existência. Para isso, utilizo a interseccionalidade, ferramenta tomada por empréstimo das teorias feministas.

Por fim, a partir das inquietações demonstradas pelas estudantes acerca do cotidiano escolar, trago algumas reflexões sobre o tema.

Registro que faço uso da primeira pessoa nesta introdução, na apresentação da concepção teórica e da perspectiva metodológica, bem como nas considerações finais. Entendo que esses são espaços do texto que possuem um caráter mais pessoal, nos quais justifico minhas escolhas como pesquisadora e exponho percepções como autora.

## 1 “A CIÊNCIA QUE SE RELACIONA COM A VIDA<sup>5</sup>”: CONCEPÇÕES TEÓRICAS

Seguindo a proposta do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos — PPGDH, a abordagem do presente estudo é interdisciplinar, estabelecendo um diálogo entre as teorias dos movimentos sociais, a teoria crítica, a teoria crítica dos direitos humanos, a educação em direitos humanos e os estudos feministas. Sendo assim, apresento os principais conceitos e referências que emprego no trabalho, relacionando essas diversas áreas do conhecimento.

A teorização sobre velhos e novos movimentos sociais possibilita compreender como se constituíram as lutas sociais ao longo das décadas. Primeiro por melhores condições de vida e trabalho, depois em torno das questões identitárias e culturais. Essa diferenciação evidencia o giro ocorrido com a inovação tecnológica, que introduziu uma nova dinâmica na atuação e organização desses movimentos, que atualmente se configuram em redes ou coletivos.

Ilse Sherer-Warren (2010) dedica-se à compreensão das redes de movimentos, potencializadas com a utilização massiva da *internet*, e propõe reflexões sobre a emergência de uma abordagem pós-colonial direcionada ao estudo de grupos subalternos na América Latina.

O reconhecimento dos indivíduos como sujeita/o de direitos em suas demandas por mais igualdade e por respeito às diferenças culturais é imprescindível para a concepção de movimentos sociais aqui perfilhada:

[...] redes sociais complexas, que transcendem organizações empiricamente delimitadas e que conectam, de forma simbólica, solidarística e estratégica, sujeitos individuais e atores coletivos, que se organizam em torno de identidades ou identificações comuns, da definição de um campo de conflito e de seus principais adversários políticos ou sistêmicos e de um projeto ou utopia de transformação social (SCHERER-WARREN, 2012, p. 24).

Esse conceito aproxima-se da maneira como operam as/os ativistas que participam de “ocupas”, nas quais a articulação e a mobilização são asseguradas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação.

<sup>5</sup> Frase adaptada de “A vida dos estudantes” (BENJAMIN, 1986, p. 152).

A teoria crítica da sociedade e a teoria crítica dos direitos humanos, por sua vez, servem de substrato para tratar da/o sujeita/o de direitos na forma entendida pela educação em direitos humanos.

Proposta por Marx Horkheimer (Alemanha, 1895 – 1973), a teoria crítica tem como objetivo contrapor-se à teoria tradicional — a que não admite o engajamento e apregoa a possibilidade de uma produção científica descolada da vida em sociedade. Os positivistas entendem como tarefa da ciência a previsão e a utilidade dos resultados (HORKHEIMER, 1980). O indivíduo, dessa forma, naturaliza as regras sociais, esforçando-se para atendê-las:

Ademais ele encontra a sua satisfação e sua honra ao empregar todas as suas forças na realização das tarefas, apesar de toda a crítica enérgica que talvez fosse parcialmente apropriada, cumprindo com afã a sua parte [...] (HORKHEIMER, 1980, p. 138).

A teoria crítica não concebe a existência de uma ciência “pura” ou “neutra”, na qual se pretende uma simples aplicação da teoria aos objetos e aos fatos sociais. O exercício da ciência somente pode ser pensado a partir das relações sociais de modo que se admite que as teorias são construções sociais, e que o objetivo da produção do conhecimento não é apenas a ampliação do saber, mas a emancipação do homem (HORKHEIMER, 1980).

Nessa compreensão, a teoria crítica dos direitos humanos afasta o prisma tradicional do direito, o qual tenta nos convencer de que os direitos estão “dados”, ainda que não se tenha condições materiais de exercê-los. É como se, na condição de seres humanos, todas/os já estivessem contempladas/os na Declaração Universal de 1948, não existindo mais razão pela qual lutar, como se não houvesse nada mais a ser feito ou construído (HERRERA FLORES, 2009).

Esse entendimento abstrato e descontextualizado dos direitos humanos foi chamado por Joaquin Herrera Flores de “ideologia-mundo”, segundo o qual os direitos humanos são colocados como:

[...] produto de alguma instância transcendental alheia aos processos de lutas sociais e separadas da extensão do capitalismo como base ideológica, econômica e política da reconstrução mundial depois da Segunda Grande Guerra (HERRERA FLORES, 2009, p. 167).

A “ideologia-mundo” apropria-se indevidamente do discurso legítimo daqueles que lutam por melhores condições de vida, fazendo-os calar. É o que Herrera Flores (2009, p. 178) denomina de “falácia ideológica da concepção universalista e idealizada dos direitos humanos”, que tenta apresentar como uma questão de lógica racional o que é um produto ideológico e político que objetiva preservar as relações assimétricas de poder impostas pelo capital.

Para a teoria crítica, os direitos humanos constituem-se em processos de lutas pelos bens materiais e imateriais necessários para uma vida digna e como conquistas práticas. Sob esse enfoque, os direitos humanos podem ser compreendidos como processos institucionais e sociais que possibilitam a abertura e consolidação dos espaços de luta pela dignidade humana. Essa deve ser entendida não como simples acesso aos bens, mas como um acesso igualitário e generalizado, constituindo-se um fim material (HERRERA FLORES, 2008).

Seguindo raciocínio aproximado, Antônio Escrivão Filho e José Geraldo de Sousa Júnior (2016) entendem que os direitos humanos se erguem como um programa que dá conteúdo ao protagonismo humanista, uma vez que orientam projetos de vida e percursos emancipatórios, tendo como destino a formulação de um projeto de sociedade. Em outras palavras, os direitos humanos devem ser colocados em prática “por meio de uma ação social voltada para um projeto de construção da realidade, vale dizer, ter como referência que os direitos humanos não podem ser entendidos separadamente do político” (ESCRIVÃO FILHO; SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 46).

Nesse sentido, reconhecer que os direitos humanos são produtos culturais, antagônicos à “ideologia-mundo”, é uma forma de desmistificá-los, retirando eventual conteúdo moral ou transcendental que reforça a ideia de que os direitos são concedidos gratuitamente (HERRERA FLORES, 2008). Na verdade, na maioria das vezes, os direitos são arrancados do sistema em decorrência da atuação política e social de grupos que estão em constante “processo de luta”:

[...] ao lutar por acessar os bens, os atores e atrizes sociais que se comprometem com os direitos humanos, o que fazem é colocar em funcionamento práticas sociais dirigidas a dotar todas e todos de meios e instrumentos – sejam políticos, sociais, econômicos, culturais ou jurídicos – que nos possibilitem construir as condições materiais e imateriais necessárias para poder viver (HERRERA FLORES, 2008, p. 24, tradução livre).

Para Nair Heloísa Bicalho de Sousa (2016, p. 89), o caráter histórico da construção dos direitos humanos realiza-se no tempo presente, “na luta diária para manter, afirmar e criar direitos dentro de contextos de desigualdade, exclusão e opressão”. Esses direitos podem ser positivados ou não, eis que o processo de luta nem sempre resulta na publicação de uma norma. Logo, o direito não é decorrente da previsão normativa, mas do processo de luta, pois o texto não é suficiente para garantir a efetividade do direito.

À medida que os direitos humanos aparecem como instâncias instituídas, separadas de seus processos sociais e históricos, retira-se da sociedade civil a capacidade de implantar seus próprios sistemas de garantias, reduzindo-as às instituições jurídico-estatais, através de políticas públicas ou por meio de decisões (SANCHEZ-RUBIO, 2014). Esses sistemas de garantias — político, econômico, social, cultural, e também jurídico — asseguram a consolidação dos resultados das lutas sociais pelo acesso aos bens necessários para uma vida digna (HERRERA FLORES, 2009).

A concepção de direitos humanos desenvolvida pela teoria crítica apresenta um contraponto ao direito, esse entendido como produto convencional que instrumentaliza a manutenção do *status quo* (HERRERA FLORES, 2009). Os direitos humanos, ao contrário, têm como objetivo descortinar conflitos resultantes das diferenças concretas nas condições materiais de existência.

Nessa linha argumentativa, o conceito de direitos humanos concebido pela teoria crítica coaduna-se com o enfoque de educação em direitos humanos escolhido para orientar o presente trabalho.

Vera Candau e Susana Sacavino (2010) destacam a existência de duas diferentes vertentes nas produções teóricas e nas práticas de educação em direitos humanos. A primeira entende os direitos humanos como uma estratégia para melhorar a sociedade dentro do modelo vigente sem, contudo, questioná-lo. A segunda, à qual me filio:

[...] parte de uma visão dialética e global, em que os direitos humanos são vistos como mediações para a construção de um projeto alternativo de sociedade: inclusivo, igualitário, sustentável e plural (CANDAU; SACAVINO, 2010, p. 124-125).

No Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos — PNEDH (BRASIL, 2007), a educação em direitos é compreendida como “um processo sistemático e multidimensional que

orienta a formação do sujeito de direitos”, consistindo não somente em um direito em si mesmo, mas também em uma ferramenta indispensável para o acesso a outros direitos.

Diante desse conceito, pode-se afirmar que no PNEDH há predominância da segunda concepção de educação em direitos humanos. De acordo com Vera Candau e Susana Sacavino (2010, p. 125), esse entendimento “favorece a organização da sociedade civil, privilegia os atores sociais comprometidos com a transformação social e promove o empoderamento dos grupos sociais e culturais marginalizados”.

Para a prática de uma educação em direitos humanos em convergência com essa compreensão, propõe-se a articulação de quatro elementos que devem ser afirmados nos diferentes âmbitos educativos: a visão integral dos direitos; a educação para o “nunca mais”; o desenvolvimento de processos orientados à formação de sujeitos de direitos; e a promoção do empoderamento individual e coletivo, especialmente dos grupos sociais marginalizados ou discriminados (CANDAU; SACAVINO, 2010, p. 121).

A partir da visão integral dos direitos, associa-se a exigência dos direitos econômicos, sociais e culturais com os novos direitos (meio ambiente, tecnologias), sem reduzir o enfoque nos direitos individuais, políticos e civis (CANDAU; SACAVINO, 2010). Entende-se que esses direitos são indivisíveis e interdependentes, não podendo ser concebidos como instâncias separadas e estanques.

A educação para o “nunca mais” ressalta a importância da memória em lugar do esquecimento e intenciona quebrar a cultura do silêncio e da impunidade presente na maioria dos países latino-americanos, principalmente no contexto após o fim das ditaduras militares (CANDAU; SACAVINO, 2010).

É o desafio de educar para o “não-retorno” em dois diferentes sentidos. Conforme Eduardo Bittar (2016, p. 353–4), em um primeiro sentido, “trata-se de considerar que as barbáries históricas não se curam”, são feridas para sempre abertas “no tecido da coexistência humana”. Em um segundo, “trata-se de considerar que as barbáries históricas podem retornar” (BITTAR, 2016, p. 354). Esse regresso, no entanto, pode ser evitado “por uma ação positiva de engajamento de atores sociais”, com a ressignificação do passado “na forma como agimos prospectivamente” (BITTAR, 2016, p. 355). Como afirma Adorno em “Educação após Auschwitz”: “o centro de toda educação política deveria ser que Auschwitz não se repita” (ADORNO, 1995, p. 136).

O terceiro elemento para essa proposta de educação em direitos humanos se refere à formação de sujeitas/os de direitos, articulando-se a dimensão ética com a político-social e as práticas concretas. Para ser sujeita/o de direitos, deve-se incorporar no cotidiano a lógica expansiva da democracia, afirmar o princípio e o direito da igualdade estabelecida na esfera jurídica e política e transportar essa dinâmica igualitária para as diversas esferas da sociedade (CANDAU; SACAVINO, 2010).

A promoção do empoderamento individual e coletivo, a seu turno, é dedicada à potencialização de grupos ou indivíduos que historicamente encontram-se “dominados, submetidos, excluídos ou silenciados na vida cotidiana e nos processos sociais, políticos, econômicos e culturais” (CANDAU; SACAVINO, 2010, p. 123). Esse empoderamento desdobra-se em dimensões básicas: a pessoal, que se relaciona com a potencialização do próprio ser, e a social, articulada com os mecanismos de participação e organização. Ambas as dimensões estão interligadas e devem ser promovidas, afirmadas e desenvolvidas pela EDH (CANDAU; SACAVINO, 2010).

Os quatro elementos anteriormente mencionados estão intrinsecamente concatenados e demonstram as bases sobre as quais deve se sustentar a educação em direitos humanos como “processos multidimensionais e comuns que colaborem para que os seres humanos se façam sujeitas/os de direitos humanos” (CARBONARI, 2015, p. 15, adaptado).

De acordo com Abraham Magendzo (2006), a educação em direitos humanos é concebida como prática educativa baseada no reconhecimento e na promoção dos direitos humanos, fornecendo aos indivíduos e aos povos instrumentos para efetivá-los. Nesse sentido, o objetivo preferencial da educação em direitos humanos é a formação da/o sujeita/o de direitos (MAGENDZO, 2006), categoria em torno da qual se dá a investigação.

Para Paulo César Carbonari (2007, p. 177), os direitos, bem como as/os sujeitas/os de direitos, “nascem do chão duro das interações conflituosas que marcam a convivência” e, mais do que para regular, “servem para gerar possibilidades emancipatórias”. Com isso, a/o sujeita/o de direitos não pode ser tida/o como uma mera abstração formal. Ao contrário, trata-se de uma construção relacional: “é intersubjetividade que se constrói na presença da/o outra/o e tendo a alteridade como presença” (CARBONARI, 2007, p. 177, adaptado).

A relação entre sujeitas/os tem a diferença como marca constitutiva, traduzida em diversidade e pluralidade, que estão na essência do próprio ser sujeita/o de direitos

(CARBONARI, 2007). No artigo intitulado “Diferença, diversidade, diferenciação”, Avtar Brah (2006, p. 359) apresenta os seguintes questionamentos:

Como a diferença define a/o “outra/o”? Quem define a diferença? Quais as normas presumidas a partir das quais um grupo é marcado como diferente?

Tendo como ponto de partida essas perguntas, Polianne Delmondez e Wanderson Flor do Nascimento (2016) tecem ponderações acerca do conceito de “diferença” como categoria analítica, entendendo que deve ser tratada como categoria histórica em contextos sociais específicos e, para além das identidades de grupos, deve ser considerada como realidade subjetiva coletivamente compartilhada.

Nessa linha de argumentação, as ocupações seriam exemplo de tempo/espço de troca de experiências pessoais, em que “as experiências subjetivas e coletivas se interconectam mutuamente”, relacionando “as narrativas de diferença mediante processos coletivos compartilhados” (DELMONDEZ ; FLOR DO NASCIMENTO, 2016, p. 89–90).

Adotando o ponto de vista freiriano, a ocupação corresponderia à “práxis autêntica”, ao momento da ação resultante da reflexão crítica, na qual as/os oprimidas/os descobrem nitidamente a figura que oprime e rompem com o processo de alienação. Passam, então, a acreditar em si mesmas/os e engajam-se na luta, que lhes exige responsabilidade total. Esse compromisso, no entanto, não corresponde à autolibertação, porque “ninguém se liberta sozinho”, tampouco à libertação feita por outras/os (FREIRE, 2016-a). A ocupação da escola constitui um tempo/espço de comunhão, proporcionando a libertação das/os envolvidas/os na experiência.

Para tratar da concepção de experiência empregada neste trabalho, amparo-me novamente na teoria crítica da sociedade, tomando como referência os escritos de Walter Benjamin — principalmente “Experiência e pobreza”, de 1933 e “O narrador”, de 1936 — os quais possibilitam diferenciar “experiência” de “vivência”.

Segundo explica Andréia Meinerz (2008), em Benjamin, a vivência depreende a presença viva e o testemunho ocular a um evento, conjugando a fugacidade do evento e a duração do testemunho, a singularidade do ato de vida e a memória que o conserva e transmite. A vivência é o que geralmente é possibilitada na sociedade moderna, na qual a vida

presente não mantém laços com o passado, facilmente esquecido pelo excesso de demandas de consumo e pela velocidade em que flui a informação (MEINERZ, 2008).

A experiência, por sua vez, é um conhecimento acumulado, que leva em consideração o que foi vivido no passado. Contempla também o modo de vida que pressupõe o mesmo universo de linguagem e de práticas, relacionando a vida particular à coletiva e estabelecendo um fluxo de correspondências alimentado pela memória. Para que o futuro seja menos trágico que o presente, deve haver um resgate permanente do passado (MEINERZ, 2008).

Em seus primeiros escritos sobre o tema (“Experiência”, de 1913), Benjamin concebeu a experiência como uma pretensão da pessoa mais vivida, que já viu tudo e que por isso acha que sabe de tudo, menosprezando os sonhos da juventude (“Ele é muito jovem, em breve compreenderá”). Como acontece ainda na atualidade, na vida adulta faz-se pouco caso da juventude ante a pequena experiência que os jovens têm (MEINERZ, 2008).

Na modernidade, no entanto, a experiência perdeu seu significado diante, sobretudo, das nefastas consequências da primeira guerra mundial e do avanço tecnológico. Como exemplo, Benjamin (1987, p. 114-115) menciona que, ao final da primeira guerra, “já se podia notar que os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha”, porque estavam cheios de experiências não comunicáveis. Essa ausência de experiências comunicáveis leva a humanidade a um novo tipo de barbárie, que a impele a seguir em frente sem olhar para trás.

Em “O Narrador”, Walter Benjamin (1987, p. 200) ressalta a importância da experiência, pois essa, passada de pessoa a pessoa, é a fonte a que recorrem todas/os as/os narradoras/es. A/O narradora/narrador é, então, a pessoa que sabe dar conselhos, não de uma maneira pejorativa, intrometendo-se na vida alheia, mas no sentido de “fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada”. De acordo com Jeanne Gagnebin (1987, p. 11):

Esta bela definição destaca a inserção do narrador e do ouvinte dentro de um fluxo narrativo comum e vivo, já que a história continua, que está aberta a novas propostas e ao fazer junto. Quando esse fluxo se esgota porque a memória e a tradição já não existem [...]

Na época em que Benjamin escreveu o ensaio, a ideia de aconselhar então também parecia antiquada, diante do término da arte de contar, que pressupõe uma/um narradora/narrador e uma/um ouvinte. A matéria prima da/o narradora/narrador é a vida

humana, contemplada na experiência, sua própria e na das/os outras/os, e seu objetivo é transformá-la num produto sólido, útil e único. “O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria” (BENJAMIN, 1987, p. 200).

A partir dessas ideias tomadas de Walter Benjamin, esclareço que não tenho a pretensão de contar o passado como ele de fato foi, mas sim a partir da maneira como as entrevistadas dele se lembram, apropriando-me, desse modo, “de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo” (BENJAMIN, 1987, p. 224). O passado é aqui considerado uma experiência única e coletiva, “ligado a um trabalho e a um tempo partilhados, em um mesmo universo de prática e linguagem” (GAGNEBIN, 1987, p. 11).

Para Avtar Brah (2006, p. 360), a experiência “é um processo de significação que é a condição mesma para a constituição daquilo a que chamamos ‘realidade’”. A experiência, portanto, não corresponde à “verdade”, mas à atribuição de sentido simbólica e narrativa: “como uma luta sobre condições materiais de significado”. Nesse sentido, a experiência é o “lugar da formação da/o sujeita/o” (BRAH, 2006, p. 360, adaptado).

Por conseguinte, a intenção deste trabalho não é dar uma explicação definitiva sobre o que aconteceu. A história admite várias interpretações e a versão que apresento é a das jovens que tiveram a experiência da ocupação, dentro da qual se formaram como sujeitas de direito. O propósito é, com isso, rememorar a efervescência que principiou o movimento e contribuir, de forma geral, para as reflexões sobre a educação em direitos humanos.

## 2 “TODAS NÓS VEMOS COM SENTIMENTOS”<sup>6</sup>: PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Uma vez que a finalidade primeira da proposta é ressaltar as jovens que fizeram as ocupações de suas escolas, metodologicamente optei pela abordagem qualitativa. Segundo Allene Lage (2013, p. 50), esse tipo de pesquisa leva a/o investigadora/investigador “ao encontro de subjetividades que não conseguem se esconder, como acontece no universo da pesquisa quantitativa”. Essas subjetividades surgem espontaneamente, “fora das regras e condicionamentos prévios, no contato, no diálogo e no confronto da realidade”.

Nessa mesma direção, Pedro Demo (2000, p. 152) entende que existem fenômenos que primam pela qualidade no contexto social, cuja captação exige mais que a simples mensuração de dados. Nesses termos, a investigação aqui desenvolvida busca valorizar os aspectos subjetivos, de modo a compreender o significado do fenômeno social, e não simplesmente descrevê-lo de uma maneira pretensamente objetiva.

Miriam Goldenberg (2013) ressalta, ainda, que o ato de compreender está relacionado com o universo existencial humano e que a abordagem qualitativa não tem por finalidade fixar regras para a produção de generalizações. Ao contrário, pretende perceber de forma mais aprofundada o fenômeno estudado, com apoio “no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social” (GOLDENBERG, 2013, p. 49).

A pesquisa empírica teve como alicerce, em um primeiro momento, estudo exploratório que realizei em algumas das escolas ocupadas, junto às/aos estudantes que participavam das ocupações e à comunidade que as/os apoiavam. Essas oportunidades foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, pois me permitiram estabelecer relações e entender o contexto em que ocorria o fenômeno, tendo um cenário do objeto de estudo.

A observação participante proporciona grande aproximação com a realidade sociológica, possibilitando a inserção e aceitação em universos simbólicos (LAGE, 2013). Neste trabalho, a técnica em questão foi utilizada entre o final de outubro e a primeira semana de novembro de 2016, nas seguintes unidades educacionais que se encontravam ocupadas na época: Centro de Ensino Setor Oeste (CEMSO), localizado na Asa Sul; Centro Educacional Gisno, situado na Asa Norte; no Instituto Federal (*campus* Asa Norte); Universidade de Brasília (*campus* Darcy Ribeiro); e Universidade Estadual de Goiás (*campus* Formosa – GO).

<sup>6</sup> No original: “*We all see feelingly*” (Helen Longino apud Margareth Rago, 2012).

A pesquisa exploratória permitiu-me o contato direto com o fenômeno social a ser investigado e a incorporação ao grupo estudado, possibilitando a obtenção de informações e apreensão de aspectos da realidade. De acordo com Eva Lakatos e Marina Marconi (2002), a observação participante constitui-se em elemento de investigação científica utilizada na pesquisa de campo e ponto de partida para a investigação social.

Além disso, realizei levantamento de informações por meio de pesquisa documental sobre as ocupações realizadas por estudantes em São Paulo, em 2015, e em todo o Brasil no ano de 2016, em especial no Distrito Federal. Para tanto, recorri a fontes diversificadas e dispersas, tais como jornais, revistas, notícias publicadas na *internet* e expedientes oficiais, bem como outros documentos, escritos ou não, ou seja, matérias-primas recolhidas no momento em que o fato ou fenômeno ocorreu, ou depois (LAKATOS; MARCONI, 2002, p. 62).

No presente trabalho, alio-me às epistemologias feministas, as quais apresentam por objetivo principal “analisar a influência do gênero nas concepções de conhecimento, em seus modos de produção e justificação, bem como na concepção de sujeito cognoscente” (GALVÃO, 2002, p.01). Em outras palavras, procuram compreender como as práticas hegemônicas de produção de conhecimento têm contribuído para a invisibilização das mulheres e de outros grupos subordinados.

Na afirmativa de Elizabeth Grosz (apud RAGO, 2012, p. 34), o apagamento das mulheres na produção do conhecimento científico — dito neutro e objetivo — não é um simples esquecimento: “Sua amnésia é estratégica e serve para assegurar as bases patriarcais do conhecimento”.

As epistemologistas feministas rompem com os modelos hierárquicos de funcionamento da ciência e com vários pressupostos da pesquisa científica, desenvolvendo uma linguagem própria. Conforme Helen Longino, também mencionada por Margareth Rago (2012, p. 36), o pensamento feminista institui a subjetividade como forma de conhecimento: “*We all see feelingly*” (“Todas nós vemos com sentimento” – tradução livre), contrapondo-se à forma de produção de conhecimento apregoada pelas ciências exatas e naturais.

Assim, neste trabalho as mulheres atuam como protagonistas: não somente como sujeitas da pesquisa, mas também como produtoras de conhecimento. Em decorrência, procurei dar visibilidade às mulheres como sujeitas históricas, participantes dos grandes e

pequenos eventos da história humana, apesar de nem sempre terem suas experiências evidenciadas ao longo desta (SCOTT, 1989).

No mundo da ciência, o androcentrismo — que se refere a um suposto “sujeito universal” (homem, branco, ocidental, heteronormativo) — vai além da exclusão das mulheres do texto; tem um papel determinante “não só na construção da cultura da ciência, mas também no próprio conteúdo dos conhecimentos produzidos” (SCHIENBINGER apud SARDENBERG, 2001, p. 10).

Por conseguinte, de modo a situar meu entendimento acerca do androcentrismo, adotei o uso do artigo feminino em conjunto com o masculino nas circunstâncias em que me refiro a algum ser humano. Essa opção pode dificultar a leitura do texto, mas é essencial para uma escrita posicionada como a que me proponho.

Embora pouco usual, entendi apropriado também flexionar no feminino o termo “sujeito”, motivada, sobretudo, pelo trabalho de Maíra Fernandes (2018) que transgrediu o direito para falar da transformação da “mulher sujeitada” em “sujeita mulher”, saindo da comodidade de tratar da categoria “sujeito de direitos”, como se esta abrangesse toda a humanidade.

Essas escolhas revelam a ideia desenvolvida pela feminista indiana Uma Narayan (1997), de que as experiências das mulheres — frequentemente excluídas das áreas consideradas de prestígio como a política e a ciência — possibilitam perceber o ambiente e as atividades humanas sob um prisma não hegemônico. Dessa feita, admito “que o conhecimento reflete a perspectiva ou ‘posicionalidade’ dos sujeitos cognoscentes, sendo o gênero um dos fatores determinantes na sua constituição” (ANDERSON apud SARDENBERG, 2007, p. 11).

Articulado a isso, priorizei a utilização de teóricas mulheres, procurando apresentar, sempre que possível, seus nomes completos quando referenciadas. Essa atitude já foi perfilhada por outras autoras, como Aldenora Macedo (2017, p. 12), que o fez por considerar que tal escolha ressalta “a identidade feminina comumente inviabilizada na norma acadêmica com a utilização do último sobrenome”.

A adoção da perspectiva feminista ao longo da pesquisa, no entanto, não significa que abandonei a noção de objetividade. Ao contrário, confrontei determinada noção de objetividade, assentada na dicotomia entre sujeito e objeto presente nas ciências sociais (GALVÃO, 2002).

Na antropologia, o sujeito era o europeu civilizado e o objeto, o povo primitivo, razão pela qual foi aceita uma metodologia que obrigava uma maior intimidade entre ambos: o trabalho de campo etnográfico. No entanto, na sociologia, em face da ausência de distância empírica entre sujeito e objeto, obrigou-se a adoção de metodologias de distanciamento, como o inquérito sociológico, a análise documental e a entrevista estruturada (SANTOS, 2008).

Boaventura de Sousa Santos (2008, p. 83), parafraseando Clausewitz, afirma que o “objeto é a continuação do sujeito por outros meios”, não sendo a ciência moderna a única explicação possível da realidade. Para este autor, não existe qualquer razão científica para considerá-la “melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia”, uma vez que a “explicação científica dos fenômenos é a autojustificação da ciência enquanto fenômeno central da nossa contemporaneidade” (SANTOS, 2008, p. 83–84).

Alinhada a essa argumentação, Maria Cecília Minayo (2016, p. 09) afirma que todos esses conhecimentos são maneiras de compreender o mundo, sendo o conhecimento científico “apenas uma forma de expressão dessa busca, não exclusiva, não conclusiva e não definitiva [...]”. É este, no entanto, o que usufrui de privilégio epistemológico, por estar à disposição do desenvolvimento capitalista, constituindo-se na “forma hegemônica de construção da realidade”.

Com efeito, a realidade social reflete o dinamismo da vida individual e coletiva, sendo “mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela” (MINAYO, 2016, p. 14). As ciências sociais, admitindo essas limitações, disponibilizam instrumentos que possibilitam fazer aproximações com tal realidade, “ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória” (MINAYO, 2016, p. 04).

Com esse entendimento do que constitui a produção do conhecimento científico, realizei a segunda parte da pesquisa empírica, que tinha sido iniciada com a observação participante.

Allene Lage (2013, p. 65) entende que a pesquisa de campo oferece possibilidades de construção intensa de novos conhecimentos: “O estar no mundo e com as pessoas e seus mundos é transformador, pois cria o contato próximo e intenso com as realidades estudadas, seus saberes e suas histórias de vida”. Assim, incentivada por essas palavras, fui a campo para a produção primária de dados e entrevistei o total de nove jovens — de três diferentes escolas públicas de ensino médio, sendo três de cada unidade.

Os critérios estabelecidos para a escolha das participantes e das escolas foram, respectivamente, a atuação efetiva e destacada no movimento de ocupações no ano de 2016 e a localização das escolas: duas no Plano Piloto (Asa Sul e Asa Norte) e uma em Samambaia-DF, região administrativa localizada a 25 km de Brasília. Este último fator foi empregado para permitir um panorama mais amplo da realidade, alcançando tanto as estudantes de escolas no Plano Piloto (em ambas as “Asas”), como as que frequentavam escola situada em cidade-satélite.

Com o objetivo de compreender como essa experiência contribuiu para a formação de cada uma delas como sujeitas mulheres, realizei entrevistas individuais com o apoio de um roteiro semiestruturado. Tal expediente apresentava apenas questões básicas com o intuito de “provocar” as estudantes, deixando margem para novas formulações a partir das suas respostas. Nessa proposta, a sujeita participa ativamente da elaboração do conteúdo da pesquisa, “seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal” (TRIVIÑOS, 2008, p. 140).

As entrevistas foram efetuadas em locais públicos escolhidos pelas entrevistadas (sala de reunião do PPGDH, Biblioteca Nacional, Instituto Federal de São Sebastião), após contato prévio por troca de mensagens via *WhatsApp* (aplicativo de mensagens para *smartphones*). Algumas estudantes, conheci durante o movimento, e outras foram indicadas pelas próprias entrevistadas ou por professoras da Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEDF que ensinam em escolas públicas ocupadas em 2016.

Entendo importante registrar um contratempo ocorrido no início da segunda fase da pesquisa de campo. Algumas mensagens que enviei para as estudantes foram respondidas de modo ríspido por pessoas que se identificavam como suas respectivas mães — uma delas, inclusive, informou que, caso tentasse conversar com sua filha sobre o tema “ocupação”, registraria um boletim de ocorrência contra mim. Esse fato, a princípio, deixou-me assustada, mas atribuí esse comportamento à preocupação com o excesso de exposição das estudantes ou, possivelmente, ao receio delas sofrerem represálias por parte de pessoas que foram contrárias ao movimento.

Apesar dessa primeira dificuldade, posteriormente os contatos foram estabelecidos de modo bastante receptivo e as estudantes colocaram-se à disposição para participar da pesquisa. As conversas foram realizadas entre os meses de outubro e dezembro de 2017, no período em que as ocupações de 2016 completavam um ano. A impressão que tive foi que,

para a maioria das entrevistadas, foi gratificante falar das ocupações um ano depois do ocorrido, revisitando aqueles acontecimentos agora com outra perspectiva.

O roteiro estava disposto em quatro blocos: no primeiro, solicitava dados pessoais, de modo a traçar pequeno perfil sócio cultural da entrevistada; o segundo voltava-se o processo de ocupação da escola; o terceiro procurava investigar as jovens como sujeitas de direitos; o quarto convergia para a atuação das estudantes ao longo das ocupações.

Cada entrevista durou cerca de uma hora, com exceção de uma, em que a estudante era bastante tímida e interagiu bem menos que as demais. As conversas foram gravadas e depois transcritas, mediante anuência das entrevistadas, que assinaram termo de assentimento livre e esclarecido. Por meio do referido termo, foi autorizada a utilização de trechos literais da entrevista, de maneira contextualizada, preservado o anonimato das participantes, para assegurar sua privacidade.

Por essa razão, em vez de apresentá-las por seus nomes, utilizei pseudônimos, tendo como referência mulheres reais ou personagens fictícias, mantendo coerência com a perspectiva feminista assumida neste trabalho: Rosa<sup>7</sup>, 19 anos, parda; Ângela<sup>8</sup>, 16 anos, negra; e Lélia<sup>9</sup>, 18 anos, negra, participaram da ocupação do Centro de Ensino Médio Elefante Branco – CEMEB, situado na Asa Sul, Brasília-DF. Malala<sup>10</sup>, 17 anos, raça/etnia não informada; Jurema<sup>11</sup>, 17 anos, branca; e Dandara<sup>12</sup>, 17 anos, negra, do Centro de Ensino Gisno, da Asa Norte, Brasília-DF. Carolina<sup>13</sup>, 16 anos, “pretinha”; Nísia<sup>14</sup>, 18 anos, parda; e Jéssica<sup>15</sup>, 18 anos, negra, do Centro de Ensino Médio 304, localizado na Samambaia- DF.

<sup>7</sup> Rosa Luxemburgo, filósofa e economista marxista, de origem polaca-alemã.

<sup>8</sup> Ângela Davis, filósofa, teórica do movimento feminista negro nos Estados Unidos.

<sup>9</sup> Lélia Gonzalez, historiadora e filósofa, uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado.

<sup>10</sup> Malala Yousafzai, ativista paquistanesa, a pessoa mais nova a receber o Prêmio Nobel da Paz, por sua luta em defesa do acesso à educação para as mulheres em seu país.

<sup>11</sup> Jurema, nome da planta da qual se faz bebida utilizada em rituais de religião de matrizes negras e indígenas. Entidade que se manifesta como guerreira indígena.

<sup>12</sup> Dandara, guerreira negra do período colonial brasileiro, lutou com o companheiro Zumbi dos Palmares.

<sup>13</sup> Carolina de Jesus, escritora brasileira, autora de Quarto de despejo: diário de uma favelada.

<sup>14</sup> Nísia Floresta, pioneira do feminismo no Brasil.

<sup>15</sup> Jéssica, personagem de Camila Márdila no filme *Que horas ela volta?*, de Anna Muylaert.

### **3 “A HISTÓRIA ESCOVADA A CONTRAPELO”<sup>16</sup>: AS OCUPAÇÕES DE ESCOLAS NO DISTRITO FEDERAL NO ANO DE 2016 — CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA E HISTÓRICA**

#### **3.1 As ocupações de escolas no contexto da teoria dos movimentos sociais**

As teorias dos movimentos sociais foram utilizadas para dar suporte à discussão sobre as ocupações de escolas como forma de ação coletiva adotada pelas estudantes, com base nos estudos de Ilse Sherer-Warren, Maria da Glória Gohn e Breno Bringel, que voltam suas preocupações para o Brasil e a América Latina. Outrossim, fez-se uso de trabalhos de Boaventura Sousa Santos, Manuel Castells e Venício A. de Lima, os dois últimos para tratar, sobretudo, da atuação dos movimentos sociais após o advento das novas tecnologias de informação e comunicação.

Referidas teorias apresentam uma distinção entre novos e velhos movimentos sociais, entendendo o movimento sindical como velho e os movimentos que surgiram ou se fortaleceram a partir dos anos 1960 (estudantil, feminista, ambiental, LGBT) como novos. Os velhos movimentos emergiram da contradição da sociedade industrial; os demais, da sociedade pós-industrial, relacionados com a classe média, centrando-se em questões culturais e identitárias (SANTOS, 2016-b).

A forma de organização também diferencia os denominados velhos dos novos movimentos sociais. Os novos são formados dentro de um arcabouço menos rígido, em comparação com os movimentos operários ou sindicais. Estes tinham inspiração em partidos hierarquizados, com estruturas organizacionais centralizadas em torno de líderes ou lideranças (GOHN, 2017).

Maria da Glória Gohn (2017, p. 20–21) explica que os velhos movimentos são denominados clássicos, “não somente porque são mais antigos, mas porque são parte da trajetória de construção da classe trabalhadora, herdeiros das lutas por melhores condições de vida e trabalho”. A *internet* não foi elemento fundamental na constituição desses movimentos, que existiam antes mesmo da criação da rede mundial de computadores. Esta foi incorporada posteriormente, como ferramenta de apoio. As/os participantes dos movimentos mais

<sup>16</sup> Frase adaptada de “Sobre o conceito de história” (BENJAMIN, 1987, p. 225).

tradicionais mantêm relações sociais mais homogêneas e agregam-se em identidades fixas. A organização interna de sua estrutura ainda é verticalizada e suas agendas são definidas em congressos e encontros (GOHN, 2017).

Os novos movimentos sociais mantiveram o perfil inicial de luta pela identidade cultural, voltando-se para a inclusão de suas demandas em políticas sociais. Além disso, tiveram algumas práticas cotidianas alteradas: passaram a articular-se em redes ou junto a organizações não governamentais, atuando nos processos participativos institucionalizados e em parceria com os governos (GOHN, 2017).

O termo “novíssimos movimentos sociais”, por sua vez, é atribuído aos que surgiram entre os anos 1990 e 2000, tendo como marco os protestos de Seattle em 1999 contra a Organização Mundial do Comércio — OMC, durante reunião dos países do Grupo dos Oito — G8<sup>17</sup> (DAY apud SANTOS, 2016-b, p. 347). Esses movimentos têm estreita relação com as novas tecnologias de comunicação e informação, que criaram formas de sociabilidade distantes das estruturas estatais institucionalizadas (GOHN, 2017).

Segundo Richard Day, mencionado por Santos (2016-b), esses novíssimos movimentos sociais não se rebelam apenas contra o conteúdo dos modos de exploração e dominação, mas contra as formas que lhes deram origem:

Mais do que o envolvimento com o poder político, os novos ativistas radicais lutam para recuperar, estabelecer e aumentar a sua capacidade de determinar as condições da sua própria existência, encorajando outros a fazer o mesmo (DAY apud SANTOS, 2016-b, p. 349).

Manuel Castells (2012, p. 23) explica que, historicamente, os movimentos sociais utilizam de mecanismos de comunicação específicos: distribuição de panfletos nas ruas, disseminação de boatos, realização de manifestos. Atualmente, no entanto, “as redes digitais, multimodais, de comunicação horizontal, são os veículos mais rápidos e autônomos, interativos, reprogramáveis e amplificadores de toda a história”.

A utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, possibilitadas principalmente pela *internet*, foi uma das características que marcaram as ocupações no Distrito Federal. Os atos preparatórios do movimento e a troca de informações, por exemplo, deram-se por meio de grupos criados no *WhatsApp*:

<sup>17</sup> Grupo dos oito países com as maiores economias do mundo: Estados Unidos, Japão, Alemanha, Canadá, França, Itália, Reino Unido e Rússia.

[...] Então, a gente criou um grupo no *WhatsApp* para que a gente conseguisse nos comunicar mais rápido durante todo o processo entre planejar a ocupação e realmente ocupar (NÍSIA, 2017).

[...] nem todos os dias eu podia dormir lá, todos os dias seguidos, ou a Jéssica ou as outras pessoas da ocupação, e aí a gente se mantinha informado pelo *WhatsApp*: “Olha, está acontecendo isso. Olha, está acontecendo não sei o que”, esse tipo de coisa (NÍSIA, 2017).

As redes sociais foram usadas como plataforma para a divulgação das agendas e atividades das escolas ocupadas — com a criação de páginas específicas no *Facebook* — propiciando tanto a comunicação entre as/os participantes do movimento, quanto entre estas/es e a comunidade escolar e do entorno e também entre as próprias ocupações:

[...] E aí foi quando a gente ocupou, aí a gente abriu o portão e falou: “olha, a gente ocupou mas a gente não quer deixar ninguém preso aqui dentro, quem quiser ir embora, pode ir embora. A gente tem uma página no *Facebook* e vai explicar tudo por lá. E vamos ter assembleias dentro da escola pra explicar pra vocês o que está acontecendo”. A gente teve, em todo momento, um diálogo com os alunos (Jéssica, 2017).

[...] A gente criou várias páginas. Cada escola basicamente tinha sua página [no *Facebook*], que era administrada ali de dentro, para divulgar o que a gente estava oferecendo (ÂNGELA, 2017).

[...] A ocupação precisa de uma página. Então vamos criar uma página da ocupação. A página tem até hoje, ocupação 304, tem lá até hoje as nossas postagens [...], por exemplo, [...] no domingo a gente postava o que ia acontecer na segunda-feira. Então, por exemplo, a gente colocava: segunda-feira, de oito às dez vai ter uma aula, sei lá, de português com a professora fulana de tal lugar, para as turmas tal, tal, e tal, que teriam aulas de português nesse horário. E aí a gente tentava encaixar todas as turmas nesses horários (NÍSIA, 2017).

Em conformidade com o que relataram algumas participantes, as redes sociais possibilitaram também a realização de campanhas, angariando doações da comunidade para a manutenção do movimento. As escolas situadas em locais mais privilegiados, como no Plano Piloto, recebiam mais doativos, os quais eram distribuídos entre as ocupações que tinham mais necessidades (geralmente as de escolas localizadas nas cidades satélites):

A gente usou as redes sociais para conseguir doações. Principalmente para conseguir doações para manter as ocupações. É... A gente também usou para divulgar o nosso movimento como um todo, as pautas. A gente usou para dialogar com uma galera que muitas... que, que não participou das assembleias, não estava nem aí para nada, mas sempre olhava o grupo do *Facebook* da escola [...] (ÂNGELA, 2017).

[...] a gente fez a página Ocupa Gisno, que estava se comunicando com as outras ocupações. Porque, como a gente era uma escola no plano, a gente foi privilegiado, porque as pessoas vinham fazer doações, ou qualquer coisa, era muito pra gente. E como a gente tinha essa comunicação com outros colégios, a gente ficava repassando comida [para outras ocupações] [...] (DANDARA, 2017).

De acordo com Maria da Glória Gohn (2017, p. 25), essas ações coletivas “transformam-se em ações conectivas”, eis que desenvolvidas essencialmente no ambiente virtual, no qual são formadas as pautas, os consensos, realizadas as convocações, divulgados os atos e as mobilizações. No exemplo anterior, a página criada nas redes sociais proporcionou o diálogo inclusive com pessoas que não participavam do movimento, ou seja, com quem não estava fisicamente presente na ocupação da escola.

As redes sociais virtuais atuam, nessa direção, como recursos e fatores estratégicos que não só contribuem para a mobilização, mas também impactam no próprio caráter da ação desenvolvida (GOHN, 2017). Para Manuel Castells (2012, p. 20):

[...] o espaço público dos movimentos sociais é construído como espaço híbrido entre as redes sociais da *internet* e o espaço urbano ocupado: conectando o ciberespaço com o espaço urbano numa interação implacável e constituindo, tecnológica e culturalmente, comunidades instantâneas de prática transformadora.

São criados, então, dois espaços públicos: um virtual e outro real. Uma vez que o espaço público institucional está dominado pelos interesses das elites, “os movimentos sociais precisam abrir um novo espaço público que não se limite à *internet*, mas se torne visível nos lugares da vida social” (CASTELLS, 2012, p. 19).

Esses espaços físicos ocupados pelos movimentos sociais desempenham papel importante na prática contemporânea, uma vez que são carregados de poder simbólico, pois representam o Estado ou o mercado financeiro. E, concomitantemente, propiciam a criação de comunidades livres e transformam-se, então, em espaços políticos, nos quais há o resgate da participação na vida pública (CASTELLS, 2012).

As escolas, durante o período em que foram tomadas pelas estudantes, converteram-se nesse espaço de exercício da cidadania, com a realização de assembleias e tomadas de decisões de forma coletiva e deliberativa:

[...] porque a gente fez questão de ser um espaço muito democrático. Sabe? Aberto para ouvir todo mundo, a gente não sai tomando decisão, assim... Sabe? Sem sentido, achando que o que é nosso está certo. Sempre queria ouvir de todo mundo e sempre fazia votações para ver se era aquilo que estava todo mundo concordando e, geralmente, era isso. A gente passava a noite planejando as atividades do outro dia, fazer com que elas se realizassem e a noite sempre a atividade do outro dia: “gente, aconteceu isso hoje. O que a gente faz? O que a gente pode fazer?” Sempre todo dia tentando melhorar o dia a dia da ocupação, sempre em votação (ROSA, 2017).

[...] sempre tem, eu acho que, determinado grupo, pessoas que são mais proativas a tomarem a iniciativa, ir lá e falar: “não, isso é assim” ou algo do tipo, mas o que a gente frisava era sempre que todo trabalho ia ser dividido, pra não sobrecarregar ninguém, e que as decisões iam ser tomadas no coletivo, que não tinha um líder da ocupação, porque a ocupação, assim como aconteceu em algumas escolas, seria um movimento horizontal e não teria porque ser diferente na nossa escola (NÍSIA, 2017).

Os processos de comunicação adotados pelos indivíduos que participam da ação determinam as características organizacionais do próprio movimento: “quanto mais interativa e autoconfigurável for a comunicação, menos hierárquica será a organização e mais participativo o movimento” (CASTELLS, 2012, p. 24).

Venício A. de Lima (2013) ressalta que as/os jovens manifestantes da atualidade se consideram “sem voz pública”, já que as novas tecnologias de informação e comunicação não são suficientes para incluí-las/os no debate político, cujo monopólio é ainda exercido pela “velha mídia”.

Maria da Glória Gohn (2017, p. 23) alerta, ainda, para o fato de que as/os participantes dos novíssimos movimentos sociais se identificam como ativistas e não como militantes e “vivem experiências e experimentações que podem ser tópicas ou mais permanentes, fragmentadas ou mais articuladas”.

Muitas vezes, rejeitam a própria expressão “movimento social”, porque a associam a estruturas tradicionais (GOHN, 2017). São grupos e coletivos que se organizam de forma mais plural, autônoma e horizontal, como fizeram as estudantes. Muitas delas não possuíam vínculos antes da ocupação, apenas estudavam na mesma escola:

[...] A gente não se falava e acabou que a gente abriu esse laço para comunicar, para falar: “não, a gente tem que tentar resolver isso porque isso é um bem para todos”. E acabou que deu tudo certo, que a ocupação proporcionou esse diálogo [...] Tipo, meio que estabeleceu um relacionamento que antes não existia (LÉLIA, 2017).

No entendimento de Maria da Glória Gohn (2017) os novíssimos movimentos sociais entraram em cena no Brasil com as mobilizações de junho de 2013, que apresentaram como elementos centrais a falta de mediadores, ausência de lideranças e uso intensivo das redes. São movimentos autonomistas, alicerçados em princípios libertários, que se expressam por meio de ações diretas. No Brasil, o principal movimento com essas particularidades é o Movimento Passe Livre — MPL.

Nessa conjuntura, o movimento de ocupações de escolas ocorrido em São Paulo em 2015, e em todo Brasil em 2016, pode ser considerado uma mobilização decorrente do mesmo processo que originou as manifestações de junho de 2013 (GOHN, 2017), com características relacionadas aos novíssimos movimentos sociais. No entanto, não se pode ignorar a participação do movimento estudantil organizado, ainda que este se encontre categorizado como novo movimento social. Por essa razão, entende-se necessário cotejar as ocupações e o movimento estudantil.

Breno Bringel (2009, p. 104) entende os movimentos estudantis (no plural, para enfatizar a existência de diferentes movimentos estudantis) como um movimento social *sui generis*, uma vez que denota elementos comuns a todos os movimentos sociais, mas também possui algumas peculiaridades. Destaca a importância dos estudos de Lewis Feuer (FEUER, 1969 apud BRINGEL, 2009), o qual sugere que a luta estudantil está atrelada ao conflito geracional, e não a um conflito de classes, o que lhe confere caráter particular, em relação aos demais movimentos — pelo menos no que diz respeito aos denominados “velhos”.

Para ser considerado movimento estudantil, as ações devem apresentar alguns “elementos mínimos”, comuns aos demais movimentos sociais, tais como: reivindicações, demandas e objetivos coletivos definidos; estratégias e repertórios de ações coletivas; organização básica, com certo grau de continuidade no tempo; e ação comum de construção de uma identidade coletiva (BRINGEL, 2009, p. 102).

Além disso, deve também apresentar especificidades próprias dos movimentos estudantis: lutas com objetivo específico de curto prazo (o que não impede que haja mobilizações que perdurem em um horizonte de médio ou longo prazo); organização pendular e variável, com diferentes graus de estruturas e organicidade; composição social por setores das classes médias; diversidade de identidades dos militantes; amplo espectro ideológico; e, por fim, apresentação de demandas internas (voltadas para os estudantes) ou externas (com maior alcance político) (BRINGEL, 2009).

Ao tratar das ocupações e protestos protagonizados por estudantes universitárias/os, Bringel (2009) analisa os movimentos estudantis brasileiros por ciclos de mobilização, tendo identificado cinco ciclos: o primeiro refere-se às lutas contra a ditadura militar, nos anos de 1960; o segundo, a partir de 1974, no contexto da “distensão” promovida por Geisel; o terceiro, no movimento de redemocratização, na década de 1980; o quarto, com os caras-pintadas, durante o processo de *impeachment* do presidente Fernando Collor de Mello; e o quinto, com as ocupações de reitorias das universidades, durante os anos de 2007 e 2008.

Nesse ponto, deve-se ressaltar então que, antes das/os secundaristas, as/os universitárias/os brasileiras/os já haviam utilizado as ocupações como forma de ação coletiva. Essas ocupações, entretanto, não abrangiam todo o espaço físico da universidade, mas focavam seu núcleo administrativo: as reitorias, ponto nevrálgico para o funcionamento do *campus*. Em seu estudo sobre o tema, Bringel (2009, p. 15) indica que essas ocupações de 2007 e 2008 representaram um ponto de inflexão dentro das dinâmicas dos movimentos estudantis, “a partir de uma maior horizontalidade da informação, da deliberação e da ausência de lideranças definidas”.

Em entrevista concedida à revista *Cult*, Marilena Chauí (2016, p. 16) apresenta uma interessante distinção entre as ocupações de reitorias pelos universitários e aquelas realizadas pelos secundaristas nas escolas em São Paulo no ano de 2015: naquelas as/os estudantes diziam: “Nós somos contra isso que o reitor fez”, enquanto nessas últimas a tônica foi: “Esse lugar, essa instituição é pública, ela é nossa e não vamos sair daqui”. Ou seja, as ocupações das/os secundaristas tiveram como pauta a defesa da educação pública como um direito, que não pode ser transformada em mercadoria.

Ao retomar o estudo sobre a ocupação de escolas públicas de ensino médio e técnicas, Maria da Glória Gohn (2017) identifica mais dois ciclos de mobilizações dos movimentos estudantis. O sexto teve início em 2013, na ocasião dos protestos na área da educação, que se desdobraram em lutas de diversas categorias do setor (a exemplo das merendeiras no Rio de Janeiro) e quando as/os professoras/es ampliaram suas demandas, não ficando restritos à pauta salarial.

O sétimo ciclo é caracterizado pelas ocupações das/os estudantes de ensino médio e escolas técnicas a partir de 2015. Nesse novo ciclo de mobilizações pela educação, Gohn (2017) assinala a permanência de peculiaridades verificadas nos protestos de junho de 2013, que haviam sido também indicadas por Breno Bringel (2009) nas ocupações de reitorias, em 2007 e 2008: ausência de lideranças e não verticalização do movimento.

Cristhiane Falchetti (2017) também considera que as ocupações de 2015 em São Paulo foram um prolongamento das manifestações de 2013, com os mesmos atributos de orientação autonomista: auto-organização e ação direta, e recusa tanto à negociação via representação como à disputa pelo poder institucional.

Além das manifestações de junho de 2013, Gohn (2017) e Campos *et al.* (2016-a) anotam que o movimento pela educação ocorrido no Chile, na década de 2000, conhecido

como Revolta dos Pinguins (2006), influenciou as/os estudantes brasileiras/os. Essa também foi a referência de luta do movimento estudantil na América Latina mencionada pelas entrevistadas, a exemplo dos trechos a seguir transcritos:

[...] E aí, eu fiquei sabendo do método de ocupação do Chile, em 2006, que foi uma das maiores... foi a maior experiência latino-americana estudantil. Depois do Brasil agora, né? (ÂNGELA, 2017).

É, a revolta dos pinguins que, que foi quando os estudantes chilenos ocuparam as suas escolas, né, contra uma reforma do ensino médio no Chile. E que, para além de derrotarem a reforma do ensino médio que estavam tentando aprovar lá, eles ainda derrotaram o ministro da educação. Derrubaram o ministro da educação (ÂNGELA, 2017).

Em face dessa alusão, entendeu-se importante fazer um pequeno registro sobre o que foi a Revolta dos Pinguins que, por meio do manual “Como ocupar um colégio?”, inspirou primeiro as/os estudantes paulistas na luta contra a reorganização escolar em 2015, depois as/os secundaristas em todo o país, no contexto pós-golpe, em protesto à reforma do ensino médio.

### **3.2 “Acabou a paz, isso aqui vai virar o Chile”: a revolta dos pinguins**

No ano de 2006, milhares de estudantes protestaram nas ruas do Chile, no episódio conhecido como “Revolta dos Pinguins”, que deu nome ao documentário de Carlos Pronzato (2006). Os “pinguins” — como são chamados os secundaristas no Chile, por causa do uniforme que lembra as aves aquáticas — reivindicavam a gratuidade do exame de seleção para a universidade, a utilização do passe escolar sem restrição de horários, a melhoria da merenda e a reforma de instalações sanitárias das escolas. Depois de muitos protestos pelas ruas do país, contando com a adesão de outras/os agentes políticos e com a simpatia da comunidade, optaram por ocupar suas escolas como forma de luta.

Os debates foram ampliados e as/os manifestantes passaram a fazer questionamentos de ordem estrutural. Rechaçaram a Lei Orgânica Constitucional de Ensino — herança do ditador Augusto Pinochet, responsável pela municipalização da educação — bem como a “Jornada Escolar Completa”, pelo qual a carga horária estudantil iniciava-se às oito horas da manhã e estendia-se até às quatro horas da tarde (ZIBAS, 2008).

A repercussão das marchas causou a demissão do então ministro da educação do Chile e, como resposta à crise, a presidenta Michelle Bachelet criou o Conselho Assessor Presidencial, coordenado pelo educador Juan Eduardo García-Huidobro, com o objetivo de agregar todas as propostas de reforma educacional. As medidas defendidas pelos “pinguins”, no entanto, foram esvaziadas quando o texto chegou ao parlamento, com a manutenção do sistema educacional descentralizado e municipalizado e a cobrança de mensalidades por escolas privadas subvencionadas. De conquista efetiva, apenas a possibilidade de utilização do passe estudantil sem restrição de horário (CARVALHO, 2011).

Os problemas estruturais do sistema educacional não foram enfrentados e, em 2011, as/os estudantes, dessa vez universitárias/os, tomaram novamente as ruas do país. No centro das reivindicações, o endividamento gerado pela cobrança de mensalidades pelas universidades privadas e públicas (estas últimas, no Chile, não são gratuitas). A partir da convocação da Confederação dos Estudantes do Chile, com o apoio do Colégio de Reitores e das/os secundaristas, o movimento ganhou força, chegando a tomar mais de 700 instituições de ensino (MELCHIONNA, 2011).

A reforma na educação pleiteada pelas/os estudantes chilenas/os foi uma das principais pautas da campanha que elegeu Michelle Bachelet para um segundo mandato, na quadra de 2014-2018 (MONTES, 2015). No dia 24 de janeiro de 2018 o Congresso do Chile aprovou a lei do ensino superior que estabeleceu gratuidade universal, decisão que foi classificada como “histórica” pela presidenta e um dos projetos emblemáticos da sua gestão. Segundo Bachelet, foi devolvido ao Estado o papel principal de assegurar um ensino superior público de qualidade à população (CARTA EDUCAÇÃO, 2018).

### **3.3 “Não é só por 20 centavos”: manifestações de junho 2013**

Para entender a origem do movimento que tomou as instituições de ensino em 2015 e 2016, é necessário, ainda, fazer referência às manifestações de junho de 2013, das quais as ocupações são consideradas herdeiras por algumas/alguns pesquisadoras/es, como Maria da Glória Gohn (2017).

As jornadas de junho de 2013 tiveram sua origem relacionada ao Movimento Passe Livre — MPL, coletivo que tem como bandeira a gratuidade do transporte público como uma afirmação do direito à cidade. “A circulação livre e irrestrita é um componente essencial desse

direito que as catracas — expressão da lógica do transporte como circulação de valor — bloqueiam” (ROLNIK, 2013, p. 5).

A campanha pelo Passe Livre existia desde 1999, mas a organização somente recebeu esse nome em 2005, na Plenária Nacional pelo Passe Livre, durante o V Fórum Social Mundial, em Porto Alegre-RS. A história do MPL está atrelada a outras mobilizações contra o aumento de tarifas de transporte, como a Revolta do Buzu, no ano de 2003, em Salvador, e às Revoltas das Catracas, que ocorreram em Florianópolis, em 2004 e 2005 (MPL, 2013).

Para Raquel Rolnik (2013, p. 5), as manifestações de junho de 2013 não surgiram do nada, tendo pauta e agendas não somente relacionadas com a mobilidade nas grandes cidades, mas também com outras questões urbanas, “como o tema dos megaeventos e suas lógicas de gentrificação e de limpeza social”:

[...] foram anos de constituição de uma nova geração de movimentos urbanos — o MPL, a resistência urbana, os movimentos sem-teto, os movimentos estudantis — que, entre “catracaços”, ocupações e manifestações foram se articulando em redes mais amplas, como os Comitês Populares da Copa e sua articulação nacional, a Ancop (ROLNIK, 2013, p. 6).

Os primeiros atos de 2013 ocorreram em São Paulo, liderados pelo MPL. Foram convocados pelas redes sociais e ainda não contavam com a participação de milhares de pessoas, nem com o apoio da opinião pública. A virada aconteceu a partir do quarto ato, “quando houve grande violência por parte da Polícia Militar, com dezenas de feridos e 192 detenções”, o que provocou repulsa da sociedade e de entidades nacionais e estrangeiras (GOHN, 2014, p. 23). O ataque aos profissionais da imprensa e a adesão da classe média podem ter provocado essa solidariedade ao movimento, incentivada pela atuação da mídia:

Acompanhando seu mercado, a direita midiática se viu forçada a apoiar seus manifestantes — mas com sua própria pauta. Por isso, o decisivo não foi a violência, tão *natural* contra trabalhadores organizados, e sim sua *apropriação* pela imprensa (SECCO, 2013, p. 63, grifos no original).

No dia 20 de junho, as manifestações atingiram seu ápice. Estima-se que cerca de 1,25 milhão de pessoas, em mais de cem cidades, tenham saído às ruas (GLOBO.COM, 2013). A prefeitura da cidade de São Paulo havia anunciado o cancelamento do aumento das tarifas no dia anterior. Contudo, outras pautas foram agregadas ao movimento: saúde, educação,

combate à corrupção e protestos contra a realização da Copa das Confederações de 2013 e da Copa do Mundo, em 2014:

Nesse momento, outros atores entram em cena de forma mais intensa, via o ativismo digital, especialmente grupos organizados no *Facebook* com o objetivo de combate ou crítica à corrupção, a exemplo do “Movimento contra a corrupção”, o “Quero fim da corrupção” e o “A verdade nua e crua”. Mas o grande destaque no ativismo digital nesse período foi o grupo Anonymous (GOHN, 2014, p. 23).

Segundo Lincoln Secco (2013), nessa fase, a direita mostrou uma dupla face: grupos neonazistas expulsaram uma esquerda desprevenida, ao passo em que os denominados “cidadãos de bem” de verde-amarelo apoiavam tais atitudes, sob o argumento de que o movimento seria “apartidário”, por isso não seria tolerado o uso de bandeiras de partidos e sindicatos.

Após esses grandes atos, o MPL anunciou que não convocaria mais seus ativistas. Na sequência, a presidenta Dilma Rousseff fez o primeiro pronunciamento público em rede nacional, na tentativa de apresentar respostas aos protestos. “A partir dessa data, o foco da cena, na mídia, foi o governo federal” (GOHN, 2014, p. 31). A popularidade da presidenta caiu, ao tempo em que os atos atingiram seu maior índice de aprovação (GOHN, 2014).

Nos meses seguintes, as/os manifestantes mudaram sua forma de atuação (de protestos para ocupações), voltando-se para questões individualizadas (o caso de “Onde está o Amarildo?”) ou, por vezes, até mesmo sem demandas específicas, apenas o protesto como forma de expressão (a exemplo do organizado contra o grupo da Editora Abril) (GOHN, 2017).

A partir de agosto, houve uma desaceleração dos protestos de ruas, seguida de um acirramento dessas lutas específicas, e outros atores ganharam o foco central nas ações das manifestações e na atenção da mídia: os *Black Blocs*. O aparecimento de jovens mascarados, que usam a violência como tática de protesto contra o capitalismo, contribuiu para a criminalização do movimento, levando ao seu esvaziamento (GOHN, 2014).

Ainda se levará muito tempo para compreender o que foram as jornadas de junho de 2013 no Brasil, bem como todas as suas repercussões. Elas seguiram o modelo horizontal de tomada de decisões, sem personificação de lideranças, e suas/seus participantes declaravam-se apartidárias/os ou suprapartidárias/os. No entanto, é possível perceber o viés político de direita de grupos surgidos na segunda etapa das manifestações, como o Vem pra Rua — VPR

e Movimento Brasil Livre — MBL, que pregam a cartilha econômica ultraliberal e preconizam “a atuação conservadora do estado no plano da moral (família, educação, aborto, drogas, casamento, etc.)” (GOHN, 2017, p. 113).

De acordo com Marina Amaral (2015), o MBL foi uma “marca” criada pela organização Estudantes pela Liberdade — EPL — que recebem recursos da *Students for Liberty*, da *Atlas Economic Research Foundation* e de fundações ligadas aos irmãos Koch — para participar dos protestos de rua de 2013. Seria uma forma de não comprometer essas organizações americanas, que são impedidas de doar recursos para ativistas políticos pela legislação dos Estados Unidos. Katia Baggio (2018), por sua vez, ressalta o que chama de “oportunismo” do MBL, ao adotar sigla semelhante ao do MPL, que deu início aos atos em 2013 e “tem uma pauta de esquerda, totalmente contrária à do MBL, que é privatista e defensora do Estado mínimo”.

Posteriormente, esses grupos (MBL e VPR) foram oficializados e ganharam popularidade pelas redes sociais, tendo atuações de destaque nas manifestações a favor do golpe de 2016, que resultou no afastamento da presidenta eleita Dilma Rousseff.

Atualmente, muitos dos integrantes dessas entidades estão filiados a partidos políticos tradicionais, tendo sido eleitos para cargos no Poder Legislativo. A exemplo, cita-se o vereador de São Paulo, Fernando Holiday, do Democratas (DEM). Mesmo sendo negro e homossexual assumido, o jovem defende bandeiras como o fim das cotas raciais e considera que o ativismo LGBT possui um discurso vitimista. Além disso, é apoiador do programa Escola sem Partido, que, segundo ele, vai terminar com a “doutrinação” nas escolas (BETIM, 2017).

A institucionalização partidária também foi o caminho seguido por uma das principais lideranças do VPR, Rogério Chequer: lançou-se pré-candidato ao governo paulista em 2018, pelo partido Novo (AMENDOLA, 2018), que já elegeu vereadores em São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte e Porto Alegre.

Ao tratar da greve de caminhoneiros que parou o Brasil em maio de 2018, a professora do Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo — USP, Ângela Alonso (2018, p. 1) afirma não ser possível definir se o país vive uma grande crise iniciada em 2013 ou uma sequência de crises desde então, uma vez que a ideia de crise refere-se a “fenômenos agudos que acontecem em um tempo curto”. No seu entendimento, os governos fazem tentativas de

estabilização “que logo se mostram equivocadas”, sendo difícil prever se as eleições de 2018 conseguirão interromper esse processo.

### 3.4 “Não tem arrego!”: as ocupações de escolas em São Paulo em 2015

E em 2015, a gente tem São Paulo como uma das principais pontas de lança nessa luta aí do movimento estudantil que foi o “Não feche a minha escola, né?”. É... Que foi, exatamente, contra o projeto de reorganização do governo Alckmin que pretendia fechar 90 escolas. E foi onde os estudantes paulistas ocuparam mais de 100 escolas, mostrando realmente toda a luta. [...] (ÂNGELA, 2017).

Sob o argumento de separar as unidades de ensino por ciclos (Ensino Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio), a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo anunciou, em setembro de 2015, a implantação de um projeto de “reorganização escolar”. Como consequência, 93 escolas da rede estadual seriam fechadas em 35 municípios, 25 delas na cidade de São Paulo, e mais de 300 mil estudantes seriam transferidos compulsoriamente para escolas que seriam definidas pelo governo (PEREIRA; OLIVEIRA, 2015).

Apesar da gestão democrática do ensino público ser um princípio assegurado na Constituição Federal (art. 206, VI), a proposta do então secretário da Educação, Herman Voorwald, não foi discutida com a comunidade escolar. Conforme explicou, em entrevista concedida à filiada da rede Globo em São Paulo, apenas as Diretorias de Ensino seriam consultadas, e, na sequência, as/os demais interessados/as seriam informados/as (CAMPOS *et al.*, 2016-a).

O descaso do governo com estudantes e suas famílias e com professoras/es e demais funcionárias/os das escolas gerou um forte sentimento de indignação; e “durante seis semanas, entre o fim de setembro e o início de novembro, estudantes foram às ruas em quase duas centenas de ocasiões para protestar contra a ‘reorganização’, eventualmente com a participação de pais e/ou professores” (CAMPOS *et al.*, 2016-a).

Como os protestos não se mostraram suficientes para abrir um diálogo com o governador Alckmin, que dava a reorganização como “irreversível” (CAMPOS *et al.*, 2016-a, p. 53), as/os estudantes apostaram na ocupação de escolas. No principal registro sobre o movimento — o livro *Escolas de Luta* (2016) — sugere-se que a ideia da ocupação surgiu em grupos do aplicativo para telefones celulares (*WhatsApp*) de estudantes, com base na versão

argentina da cartilha chilena “Como ocupar um colégio?” que o coletivo “O Mal Educado” traduziu para o português:

O manual “Como ocupar um colégio?” foi traduzido e adaptado pelo coletivo O Mal Educado a partir de um documento elaborado pela seção argentina da “*Frente de Estudiantes Libertarios*”. Esta experiência de luta, por sua vez, foi influenciada pela rebelião dos estudantes chilenos de 2006 (CAMPOS *et al.*, 2016-a, p. 55).

O manual propõe um plano de ação do movimento, explicando que a ocupação não seria um fim em si mesmo, mas uma ferramenta dentro de um plano de luta maior. Apresenta alguns princípios básicos sobre organização, com destaque para a assembleia, no âmbito da qual deveriam ser discutidas e tomadas as principais decisões, a partir da deliberação pela ocupação. Recomenda a criação de comissões temáticas, que ficariam responsáveis por tarefas específicas durante a ocupação: comida, segurança, imprensa, informação e limpeza. A compilação faz, ainda, referência a um precedente bem-sucedido no Brasil: o da Escola Estadual Prof. Luiz Carlos Sampaio, localizada em Nova Andradina-MS, ocupada pelas/os estudantes em 2012 em resposta à tentativa de municipalização do ensino.

Assim, inspiradas/os por outras experiências latino-americanas, estudantes paulistas ocuparam a Escola Estadual Diadema, na região do ABC. No dia seguinte, foi a Escola Fernão Dias, na capital. Esta ação teve grande repercussão na mídia, propiciando a ocupação de dezenas de outras instituições em todo o estado. Em 02 de dezembro de 2015, os jornais noticiavam que cerca de 200 escolas estavam ocupadas (GLOBO.COM, 2015-a).

As ações passaram a ser transmitidas pela *internet* (blogs, páginas no *Facebook* e outras redes sociais) e o movimento recebeu amplo apoio de diversos segmentos da sociedade, em especial de pais e mães de estudantes, que criaram o Comitê Mães e Pais em Luta. Uma das iniciativas da sociedade civil com maior reverberação foi a do coletivo “Hub Livre”, que convocou voluntárias/os para doar cursos e atividades educacionais, tendo recebido mais de 1200 inscrições de interessadas/os em colaborar com aulas como:

[...] história, biologia, matemática e filosofia, e outros tipos de aulas livres, incluindo astronomia, italiano, permacultura, educação financeira, redução da maioridade penal, Língua Brasileira de Sinais (libras), ritmo e percussão, yoga, drogas e redução de danos, jornalismo e alimentação saudável (MORENO, 2015, p. 01).

Mesmo nessa conjuntura de total apoio da opinião pública às ocupações, o governo estadual permaneceu defendendo a proposta e editou o único ato normativo que formalizou a “reorganização”: o Decreto Estadual nº 61.672, de 30 de novembro de 2015, que autorizava a transferência de docentes nas escolas em que houvesse alteração de ciclos (SÃO PAULO, 2015-a).

As/os estudantes, em réplica, voltaram às ruas e fecharam importantes vias públicas da capital paulista — os denominados “trançaços” — tendo sido reprimidas/os pela Polícia Militar em ações violentas que foram noticiadas por diversos veículos de comunicação<sup>18</sup>. Em dezembro, uma comissão de pais e mães denunciou à Comissão Interamericana dos Direitos Humanos os abusos policiais sofridos pelas/os estudantes. No relatório, contabilizaram mais de 100 detenções ao longo dos protestos (ROSSI, 2016).

A luta das/os estudantes paulistas também foi travada nos tribunais. O Estado de São Paulo, por meio de sua Procuradoria-Geral, propôs diversas ações de reintegração de posse para desocupar escolas. Apesar de alguns juízes estaduais terem concedido liminares determinando a reintegração de posse, prevaleceu o entendimento fixado no Tribunal de Justiça de São Paulo — TJSP, no sentido de ser inadequado o pedido do Estado diante do caráter político das ocupações, “sem o objetivo de conseguir a posse definitiva dos imóveis” (CONSULTOR JURÍDICO, 2015).

Esse julgado do TJSP, mesmo não tendo caráter vinculante em relação a outros processos, influenciou as/os juízas/es de primeiro grau, que passaram a proferir decisões favoráveis ao movimento. Na cidade de Sertãozinho, por exemplo, foi negada liminar pleiteada pelo estado sob o argumento de que a ocupação constituía “atos de desobediência civil praticados no bojo de reestruturação do ensino oficial do Estado objetivando discussão da matéria” (MARTINES, 2015). Nesse mesmo sentido, quando a decisão do TJSP foi questionada por mandado de segurança, o desembargador relator do processo afastou as razões do estado de São Paulo, entendendo que “o direito à educação só se torna legítimo quando há efetiva gestão democrática (art. 14 da Lei nº 9.394/1996), o que pressupõe participação dos próprios alunos” (MARTINES, 2015).

A Defensoria Pública e o Ministério Público atuaram em favor das/os estudantes. Ajuizaram ação civil pública requerendo a suspensão da reorganização escolar e a proibição

<sup>18</sup> A exemplo das disponíveis em: <<http://www.cartacapital.com.br/blogs/parlatorio/em-videos-e-fotos-a-repressao-da-pm-aos-estudantes-secundaristas-8726.html>>; <[http://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/21/politica/1450697354\\_686666.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/21/politica/1450697354_686666.html)>. Acesso em: janeiro de 2016.

do fechamento de unidades de ensino no estado (SÃO PAULO, 2015-b). O principal argumento foi o de que o plano de reestruturação não teria seguido um modelo democrático. A 5ª Vara da Fazenda Pública do Estado deferiu a liminar, suspendendo todos os efeitos da reorganização escolar. O estado ainda recorreu dessa decisão, mais uma vez sem êxito, pois o tribunal reconheceu a necessidade de participação da comunidade para “a construção de uma política pública em educação”, conforme previsto no texto constitucional (art. 206, inc. VI) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996, art.14) (SÃO PAULO, 2015-c).

A falta de apoio da população ao governo ficou evidenciada com a divulgação da pesquisa do Instituto Datafolha, em 04 de dezembro de 2015. Realizada nos dias 25 e 26 de novembro daquele ano, com 1350 entrevistas em 47 municípios paulistas, indicava que o índice de popularidade do governador Geraldo Alckmin havia atingido a pior marca até então, com 30% dos entrevistados classificando o governo como “ruim ou péssimo”. O trabalho também abordou a reestruturação do ensino, com a maioria de 61% manifestando-se contrária à proposta da Secretaria de Educação. Além disso, 55% das/os entrevistadas/os afirmaram apoiar as ocupações de escolas (GLOBO.COM, 2015-b).

O governo do estado, então, reconheceu a força do movimento e anunciou, nessa mesma data, a decisão de “adiar” a reestruturação, e de rediscuti-la “escola por escola, com a comunidade, com os estudantes e, em especial, com os pais dos alunos” (RODRIGUES, 2015). Logo após esse anúncio, o Secretário de Estado da Educação apresentou pedido de exoneração do cargo. A vitória das secundaristas em São Paulo inspirou a atuação de estudantes em outros estados, a exemplo de Goiás, Rio de Janeiro e Ceará, que registraram ocupações nos meses subsequentes (ROSSI, 2016).

Na avaliação de Campos, Medeiros e Ribeiro (2016-b), apesar da inegável vitória política do movimento secundarista, o governador Geraldo Alckmin seguiu realizando a “reorganização” de forma velada. Em nova estratégia, fecha salas de aula — em vez de ciclos e escolas inteiras — e investe na organização de grêmios “aparelhados” que não atuam de forma autônoma. Destacam, no entanto, que o movimento contra a reorganização catalisou uma indignação latente e tornou-se um movimento de defesa da educação pública de qualidade.

Referindo-se à luta dos secundaristas em São Paulo, Marilena Chauí (2016) avaliou que as ocupações poderiam ser comparadas à revolta dos estudantes em maio de 1968, e não às manifestações de junho de 2013. As ocupações foram um movimento de inclusão e ampliação, lembrando as “greves pipocas”:

Quando os administradores da educação achavam que iam resolver a ocupação de uma escola começava na outra; quando eles iam resolver nessa outra, começava em outra. Ou seja, ela foi pipocando até que parou tudo (CHAUÍ, 2016, p. 16).

Outro ponto destacado foi o caráter de denúncia das ocupações, ao evidenciar que o real motivo para fechamento das escolas — em um país no qual se deve abri-las — era diverso do alegado pelo governo. De acordo com Chauí (2016), o objetivo de Geraldo Alckmin era vender os terrenos para exploração imobiliária, para fazer fundo de campanha.

No entendimento da autora, as/os estudantes demonstraram que a educação não pode ser mercantilizada e fizeram uma ação democrática e republicana semelhante, em termos de configuração social no país, às greves de 1978 e 1979, no ABC paulista. Não somente pela repercussão das ações, mas sobretudo pelo sentido que elas tiveram, de protesto contra uma situação que já estava definida pelo governo e que foi revertida pela luta do povo organizado (CHAUÍ, 2016).

### **3.5 “Ocupar e resistir”: as ocupações de escolas em 2016**

Conforme exposto anteriormente, em 2013 manifestantes marcharam nas principais cidades do Brasil, inicialmente contra o aumento da tarifa dos transportes e, em seguida, para reivindicar direitos como educação e saúde, exigir o combate à corrupção e criticar a realização de megaeventos — Copa das Confederações, em 2013, Copa do Mundo, em 2014, e Jogos Olímpicos, em 2016.

Na linha do que foi discutido quando se tratou dos novíssimos movimentos sociais, Boaventura Sousa Santos (2016-b, p. 351) entende que esses protestos e mobilizações são diferentes de movimentos sociais organizados, pois são desprovidos “de uma institucionalização mínima capaz de garantir a sustentabilidade das suas ações ao longo do tempo”.

Nesse sentido, denominou as ações que tiveram lugar em diferentes lugares do mundo entre 2011 e 2013 de “*revoltas da indignação*”, concebendo-as como:

[...] presenças coletivas, não como movimentos, sublinhando deste modo os diferentes traços que as caracterizam: o seu caráter extrainstitucional, organização minimalista, surgimento inesperado, espontaneidade real ou aparente de agregação, volatilidade (uma imensa capacidade de se mover de demandas limitadas ou locais

para demandas amplas e nacionais) e, em geral, presença efêmera (SANTOS, 2016-b, p. 351–2).

Na verdade, essas mobilizações globais, com a utilização de táticas diversificadas, foram identificadas pela primeira vez em Seattle, em 1999, na ocasião da reunião da OMC (CAMARGO, 2018). No entanto, foi após a “Primavera Árabe”, iniciada na Tunísia, em 2011, que mobilizações sociais brotaram espontaneamente na Europa (Espanha, Grécia, Portugal) e nos Estados Unidos (*Occupy Wall Street*, NYC, em 2012), espalhando-se em seguida “por contágio num mundo ligado pela *internet* sem fio e caracterizado pela difusão rápida, viral, de imagens e ideias” (CASTELLS, 2013, p. 12).

Em 2015, manifestações protagonizadas pelas mulheres ocorreram em grande parte da América Latina. Na Argentina surgiu a campanha *#Niunamemos* que levantou bandeira contra o feminicídio, após a adolescente de 14 anos, Chiara Páez, ter sido assassinada pelo seu namorado. Agregando o combate ao feminicídio e a luta pela equidade de direitos trabalhistas, o movimento retomou antigas bandeiras, causando importante repercussão nas redes sociais.

No final desse mesmo ano, milhares de mulheres saíram às ruas em São Paulo e em outros grandes centros urbanos do país, no que foi batizado de “Primavera das Mulheres”. Elas protestaram contra o Projeto de Lei nº 5.069/2013, de autoria do deputado Eduardo Cunha, que dificultava o acesso ao aborto legal para vítimas de estupro. Sobre o tema, foi realizado o documentário “Primavera das Mulheres” (Doce Fúria, 2017), produzido pela roteirista Antonia Pellegrino e dirigido por Isabel Nascimento Silva (ainda não disponível na *internet*).

Além da Marcha das Vadias e da Marcha das Margaridas, ainda em 2015 foi realizada a “Marcha das Mulheres Negras contra o Racismo, a Violência e pelo Bem Viver” que reuniu mais de 50 mil pessoas em Brasília, reivindicando direito à vida, à humanidade, o direito a ter direitos e pelo reconhecimento e valorização das diferenças (GELEDÉS, 2015). Assim como havia acontecido em 2013, esses protestos protagonizados pelas mulheres tiveram a participação de movimentos sociais, mas não foram por eles regidos — com exceção da Marcha das Margaridas, que é organizado pela Confederação Nacional de Trabalhadoras/es Rurais (Contag), em parceria com diversas entidades.

Em 2016 a crise política dominou o cenário nacional, resultando no golpe jurídico-parlamentar-midiático que afastou a presidenta eleita Dilma Rousseff, sob a acusação de ter atrasado o repasse de recursos a bancos públicos, o que foi chamado pela mídia de “pedaladas

fiscais”. Em face da importância dessa contextualização política, retorna-se ao dia 02 de dezembro de 2015. Nessa data, o deputado Eduardo Cunha (PMDB-RJ), à época presidente da Câmara, aceitou o pedido de abertura do processo de impedimento de Dilma Rousseff, logo após a bancada do Partido dos Trabalhadores (PT) ter anunciado que votaria pelo prosseguimento do processo que corria contra ele no Conselho de Ética<sup>19</sup>.

Em 17 de abril, o plenário da Câmara dos Deputados aprovou o relatório favorável ao afastamento da presidenta, autorizando o Senado a julgá-la. Na manhã de 12 de maio, após uma madrugada de discussões, por 55 votos a favor e 22, contra o Senado aceitou a denúncia. Dilma Rousseff foi afastada do cargo e o vice-presidente Michel Temer assumiu a presidência interinamente por 180 dias, até a votação final do processo. A confirmação do golpe se deu no dia 29 de agosto de 2016, após julgamento no Senado. Dilma Rousseff foi considerada inelegível, mas o Senado manteve seus direitos políticos.

Diante dessa conjuntura política, a Medida Provisória — MP nº 746, editada em 29 de setembro de 2016 por Michel Temer, estabelecendo uma reforma no ensino médio sem que seus principais pontos fossem debatidos com a população, não foi bem recebida. As mudanças incluíam a ampliação da carga horária para 1.400 horas/ano a partir de 2017 (turno integral), em vez de 800 horas/ano (prejudicando estudantes/trabalhadores/as), e a não obrigatoriedade do ensino da arte, da educação física, das ciências sociais e da filosofia (estas duas últimas condicionadas à inclusão na Base Nacional Comum Curricular).

Nesse ponto, qualquer semelhança com o *modus operandi* do governo do Estado de São Paulo quando do anúncio da “reorganização escolar” não é mera coincidência. Em comum, a ausência de diálogo com a comunidade escolar e a imposição da proposta por ato normativo de iniciativa do Poder Executivo, com o agravante, na esfera federal, de ter sido utilizada a medida provisória, que pressupõe relevância e urgência (art. 62 da CF), esta última não caracterizada no caso concreto.

Campos, Medeiros e Ribeiro (2016-b, p. 01) destacam a ocorrência de ocupações em diferentes estados, ainda no primeiro semestre do ano, contra cortes de gastos na educação (Rio de Janeiro, Ceará e o caso da merenda em São Paulo) e em protesto a projetos específicos de privatização da educação pública (como o das Organizações Sociais — OSs em Goiás e das Parcerias Público-Privadas — PPPs em Mato Grosso).

<sup>19</sup> Eduardo Cunha foi acusado de quebra de decoro parlamentar por não informar a existência de contas na Suíça durante depoimento à CPI da Petrobrás (CARTA CAPITAL, 2016)

A publicação da MP da reforma do ensino médio, no entanto, foi o estopim que desencadeou uma onda de ocupações, a partir do Estado do Paraná. O levante veio do interior, do Colégio Estadual Padre Arnaldo Jansen, em São José dos Pinhais/PR, em 04 de outubro de 2016. Dois dias depois, o movimento chegou a Curitiba, e de lá irradiou para todo o Paraná, que iniciou o mês de novembro com mais de 800 escolas ocupadas (UBES, 2016). Após a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional — PEC 241/55, instituindo limite para os gastos públicos por vinte anos<sup>20</sup>, as ocupações expandiram-se para as demais regiões do país.

Para as entrevistadas, justificativas para protestar não faltavam, principalmente para as que estudavam no Centro de Ensino Médio Elefante Branco — CEMEB. O Elefante Branco — apelidado pelos órgãos de repressão, durante a ditadura militar, de “Elefante Vermelho” por ser polo de resistência do movimento estudantil — foi a primeira escola de ensino médio inaugurada em Brasília, em 1961. Apesar de contar com mais de 50 anos, nunca passou por uma intervenção estrutural (CORREIO, 2011), sendo esta uma das reivindicações do movimento naquela escola:

[...] Porque na escola a gente precisava de muita coisa. A gente já estava há uns quatro anos esperando uma reforma no prédio que já tem mais de cinquenta anos e que está caindo aos pedaços e a gente só foi acumulando tudo o que a gente estava necessitando, tudo o que a gente estava passando e decidimos (ocupar), em uma assembleia (LÉLIA, 2017).

Contudo, a edição da medida provisória da reforma do ensino médio e a aprovação da PEC da austeridade fiscal foram os principais motivos que levaram as estudantes do DF a aderir ao movimento de ocupações:

[...] Na verdade, a gente primeiro decidi puxar um debate acerca do tema, seguido de uma assembleia, que era o processo que estava acontecendo em todo o Brasil. Que era uma pauta nacional contra a reforma do ensino médio que tava sendo colocada em votação. É um dos projetos do governo que tinha acabado de dar um golpe parlamentar. Contra a PEC 55, que é a PEC do teto de gastos que congela, durante 20 anos, os gastos públicos. E por mais investimentos na educação, por mais investimentos nas nossas escolas. (ÂNGELA, 2017)

[...] E as PECs que estavam sendo colocadas como [...] a do limite de gastos? Do limite de gastos e teve outra [medida provisória], da reformulação do Ensino Médio, que foi na mesma época. (ROSA, 2017)

<sup>20</sup> Proposta de alteração dos artigos 102 a 105 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias — ADCT, instituindo novo regime fiscal, congelando os investimentos públicos, cujos valores passaram a ser corrigidos apenas pela inflação.

As/os manifestantes incluíram na pauta a rejeição aos projetos de lei referentes ao programa “Escola sem partido”<sup>21</sup>, que objetivam vedar, em sala de aula, “a prática de doutrinação política e ideológica” e “a veiculação de conteúdo ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes”. Efetivamente, as propostas proíbem discussões sobre política, ideologia e questões de gênero em sala de aula, cerceando a liberdade de aprender e de ensinar. Conforme explicam Claudia Dutra e Camila Moreno (2016):

[...] esse projeto transforma o ato educativo em uma mera reprodução e expressão do poder vigente, rotulando toda abordagem crítica como subversiva à ordem social e aos padrões morais da família e os educadores como doutrinadores, sobre os quais deve recair a condição de obediência à ideologia do golpe.

Dessa maneira, o que se pode depreender é que as ocupações de 2016 tiveram por objetivo combater as principais iniciativas legislativas instituídas pelo golpe jurídico-parlamentar-midiático de 2016: a PEC 241/55, a MP nº 746/2016 e os PLs 867/2015 e 193/2016.

Motivadas/os por essa agenda nacional, as/os estudantes utilizaram táticas de ação direta semelhante às das/os secundaristas em São Paulo, com o mesmo modelo de ocupação de inspiração chilena: decisões tomadas em assembleias; formação de comissões temáticas (como alimentação, segurança, comunicação, limpeza) e ações envolvendo a comunidade.

No primeiro dia foi feita uma votação, com estudantes lá no auditório, aí com o resultado de lá resolveram ocupar, então depois eles foram pensar em dividir quem ia fazer o que [...] (MALALA, 2017)

[...] Então como a maioria já tinha optado de manhã, por votação, chamamos o diretor, o vice-diretor, chamamos todo o corpo estudantil, tanto discentes como docentes e teve toda a assembleia geral para toda a escola e foi votado. Como de manhã tinha muita gente, foi por contraste, então a maioria estava decidida que realmente queria ocupar [...] (ROSA, 2017)

[...] E as tarefas foram divididas durante as assembleias e que foi onde a gente montou várias comissões para que o funcionamento daquele espaço das escolas não ficasse totalmente centralizado, mas que houvesse uma cooperação entre todas as comissões para sustentar a ocupação. (ÂNGELA, 2017)

[...] Primeiro foram tiradas comissões, né? Que aí a gente dividia as pessoas para fazer as tarefas, né? E tudo mais. Tinha a galera que era melhor na comunicação. Eu era... Eu gostava de ficar na galera da comunicação. Aí tinha a galera assim... A limpeza era de todo mundo. Mas sempre tinha a galera que ia pegar mais pesado,

<sup>21</sup> Projeto de Lei nº 867/2015, de autoria do deputado Izalci Lucas Ferreira (PSDB/DF), que tramita na Câmara e Projeto de Lei do Senado nº193/2016, do senador Magno Malta (PR-ES). Ambos propõem a alteração da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB).

depois o resto ia ajudando. Tinha a cozinha. Tinha a segurança. [...] (JUREMA, 2017)

[...] E tinham regras de convivência, de vamos manter o lugar onde a gente está. E aí a gente marcava mutirões de limpeza, onde ia realmente só a gente. Onde a gente limpava tudo, organizava tudo pros aulões e tipo, tudo sempre estava organizado, as salas estavam abertas quando todo mundo chegava e tipo, o *datashow* já estava montado, já estava tudo pronto. Porque tipo, a gente tinha essa preocupação de tudo pronto. (CAROLINA, 2017)

Apesar da morte do estudante Lucas Eduardo de Araújo Mota ter acontecido em uma escola ocupada em Curitiba — em circunstância que não teve nenhuma relação com o movimento (CRUZ; KANIAK, 2016) — foram as/os estudantes paranaenses que incentivaram a atuação das/dos secundaristas no DF (e provavelmente no restante do País), que contavam também com a memória dos eventos acontecidos em São Paulo em 2015:

E em 2015 a gente tem São Paulo como uma das principais pontas de lança nessa luta aí do movimento estudantil que foi o “Não feche a minha escola, né?”. É... Que foi, exatamente, contra o projeto de reorganização do governo Aleckmin que pretendia fechar 90 escolas. E foi onde os estudantes paulistas ocuparam mais de 100 escolas. Mostrando realmente toda a luta. E aí, 2016, a gente já estava de olho em 2015, né? Olhando assim... Ah, vamos ver, né? A gente já sabia. A gente já tinha uma breve noção de que aquilo dali poderia se nacionalizar, que foi o que aconteceu. E em 2016 quando o Paraná começou, quando o Paraná começou a ocupar as escolas, a gente olhou e disse: “Cara, é isso né? A gente vai ter que ocupar também” (ÂNGELA, 2017).

No trecho a seguir transcrito, chama atenção o senso de responsabilidade demonstrado por uma das entrevistadas, que se sentiu motivada a aderir ao movimento por estar em Brasília, onde são tomadas as principais decisões políticas do país e por perceber que a mudança do ensino médio atingiria os estudantes de todo o Brasil, não somente as/os do Paraná:

A galera começou a ver que estava tendo ocupação no Paraná, né? E... começou tipo a pesquisar, né? Sobre o que que estava rolando. Porque um monte de gente da nossa idade estava ocupando escolas? E era uma coisa que ia atingir todos nós, não só a galera do Paraná. A galera começou a falar: “Véi, a gente está aqui na capital. A gente está aqui do lado. Por que que a gente também não faz o mesmo, sabe? Por que que a gente não vai lutar também pelo nosso direito de escolher a forma que do nosso ensino médio que a gente quer, né?” (JUREMA, 2017).

Também é do estado do Paraná a origem da jovem de 16 anos que bem expressou os anseios e as preocupações das estudantes. Em 26 de outubro de 2016, Ana Júlia foi explicar aos deputados da Assembleia Legislativa do Estado o porquê das ocupações, iniciando sua

fala com duas perguntas: “De quem é a escola? A quem a escola pertence?” Ao que ela mesma respondeu: “Acredito que todos aqui já saibam essa resposta. E é com a confiança de que vocês conhecem essa resposta, que eu falo sobre a legitimidade desse movimento”.

A estudante paranaense fez menção ao Estatuto da Criança e do Adolescente, que assegura o direito à participação na vida política, e afirmou que o movimento das ocupações de escolas estava sendo feito pelas/os estudantes e para as/os estudantes, em defesa da educação e da geração futura. Ao final, constatou: “O movimento estudantil nos trouxe mais conhecimento de política e cidadania do que todo o tempo que tivemos sentados e enfileirados em aulas-padrão” (POLLO, 2016).

O vídeo com esse discurso de Ana Júlia viralizou nas redes sociais, transformando-a no símbolo da luta secundarista, sendo uma forte referência para as estudantes. Ana Júlia, inclusive, esteve em Brasília logo após o discurso, visitou algumas ocupações e conheceu algumas das entrevistadas:

[...] a gente recebeu uma visita da Ana Júlia, daquele vídeo? E a gente postou foto e foi muito legal porque a gente realmente criou uma amizade, né? (CAROLINA, 2017).

Segundo a União Brasileira de Estudantes Secundaristas — Ubes (2016), no dia 26 de outubro de 2016, mais de 1000 instituições de ensino estavam ocupadas em todas as regiões do País, 850 somente no Estado do Paraná. Diante da proporção que o movimento tomou, foi batizado de “Primavera Secundarista”:

**FIGURA 1** — Número de escolas ocupadas no país por estado.

## NÚMERO DE ESCOLAS OCUPADAS NO PAÍS POR ESTADO

\* Números de balanço realizado em 26 de outubro



Fonte: União Brasileira dos Estudantes Secundaristas  
<http://ubes.org.br/>

**The  
Intercept  
Brasil**

À medida que ocorriam, as ocupações no DF eram noticiadas na página do *Facebook* do Encontro de Grêmios (2016). No total, foram registradas 13 escolas secundaristas ocupadas: Centro de Ensino Médio 414 de Samambaia Norte (desocupada em poucos dias); o Centro de Ensino Médio 304 de Samambaia Sul (liderada por meninas); Centro Educacional — CED 01, de Planaltina; Centro de Ensino Médio Elefante Branco — CEMEB (Asa Sul); Centro de Ensino Médio — CEM 111 (Recanto das Emas); Centro de Ensino Médio de Taguatinga — CEMT; Centro de Ensino Médio Ave Branca — CEMAB (Taguatinga); Centro Educacional 1 — Centrão (Planaltina); Centro de Ensino Médio — CEM 2 (Gama); Centro Educacional — CED 1 (Guará); Centro de Ensino Médio 01 — Centrão (São Sebastião); Ginásio do Setor Noroeste — GISNO (Asa Norte); Centro Ensino Médio Setor Oeste — CEMSO (Asa Sul). Outras entidades também aderiram ao movimento no DF, em apoio às/aos secundaristas: a Universidade de Brasília (*campus* Darcy Ribeiro) e os Institutos Federais (*campus* Asa Norte e São Sebastião).

Além das dificuldades decorrentes da própria organização das ocupações, as/os estudantes encontraram resistências e sofreram diversas formas de violência e repressão. Integrantes do Movimento Brasil Livre — MBL (e outros de âmbito local, como o Distrito Liberal — DL, Instituto Liberal do Centro Oeste — ILCO e o Movimento Reação) foram acusados de estimular conflitos entre estudantes contrárias/os e favoráveis às ocupações,

utilizando-se, em alguns casos, de violência verbal e física (PORTAL VERMELHO, 2016).

Trechos das conversas com as estudantes revelam esses embates:

Mas com os que não concordavam e que não participavam foi uma relação de extrema violência. E quando a gente fala da violência, não foi uma violência trocada, foi uma violência sofrida é... por nós que fomos atacados por esses estudantes que não concordavam e que, literalmente, nos agrediram, é... vandalizaram a escola. Mas engraçado, né? Eles mesmos vandalizaram a escola para desocupar a ocupação e que foi uma relação difícil, né? Porque é... quando a gente trata de violência dentro da escola e a gente vê que o referencial ideológico é algo que faz com que as pessoas agredam outras, faz com que as pessoas se matem. É muito difícil. E não só pela questão da violência que foi difícil. Foi difícil porque além de violenta, essa galera não queria dialogar. Essa galera não dialogava. Essa galera não conversava [...] Em momento algum deram abertura para que a gente conversasse e partiram para a agressão. Aí o negócio ficou feio. Foi difícil, difícil (ÂNGELA, 2017).

Os que não participavam estavam com vontade de agredir já os que estavam lá dentro. Eles ficavam com raiva, dizendo que queriam ter aula, sendo que os estudantes da ocupação estavam tendo aula lá. O pessoal da UnB ia lá e dava aula (MALALA, 2017).

Em alguns casos, mesmo não tendo tido ataque direto às estudantes, houve violência psíquica, com a infiltração de estudantes contrários às ocupações dentro das escolas, que adotavam comportamentos inadequados com o objetivo de tirar a legitimidade do movimento:

E tipo, sempre tiveram pessoas tentando deslegitimar, levaram cigarro, levando latinha de cerveja, e tipo, a gente marcou uma vez uma reunião com os alunos que eram contra a ocupação e aí tipo, do lado de fora tinha uns meninos querendo entrar com faca para atacar a gente e foi muito sinistro. E tipo, o tempo todo sendo atingido verbalmente, né? E sei lá, foi pesado. E a gente não tinha uma organização assim de: "vamos fazer isso e isso, esse grupo faz isso", mas a gente meio que se arrumava ali na hora (CAROLINA, 2017).

A violência psíquica também pode ser percebida quando a estudante relata que teve uma crise de ansiedade gerada pelo receio de que membros de movimentos de direita entrassem no CEM 304 de Samambaia, como havia acontecido no CEMAB, em Taguatinga — DF:

Eu tive uma crise de ansiedade em uma noite e aí tipo, eu discuti com uma amiga minha, porque ela estava muito grilada, porque tipo assim, os caras do MBL tinham aparecido no CEMAB e ela ficou tipo: "ah, esses caras do MBL vão aparecer aqui, não sei o que, não sei o que" e aí tipo, atrás da escola tinha um prédio e ela jurou que tinha uma pessoa lá observando a gente do prédio e realmente parecia uma pessoa, mas tipo, não tinha como uma pessoa ficar ali parada tanto tempo, entendeu? E aí nisso eu fiquei nervosa com ela, entrei na barraca e comecei a sentir falta de ar e aí

tipo, tudo o que eu tinha que resolver começou a subir e aí eu tive uma crise de ansiedade, discuti com ela e foi, né? Difícil. Esse foi o pior momento [...] (CAROLINA, 2017).

Estudantes de escolas ocupadas descreveram, ainda, a utilização da tortura psicológica pelos próprios policiais, que faziam ruídos durante a madrugada:

Outra coisa muito bizarra foi no Gisno, que a polícia fez noites e noites de tortura. É... Tortura sonora. Com muito ruído. [...] O desocupa invadiu o Gisno. Eles já vieram por trás da escola e pela lateral, tacando pedras e objetos e nos ameaçando de morte. Literalmente de morte. Foi quando a gente teve que se trancar no módulo mais importante da escola [para se proteger] (ÂNGELA, 2017).

A intolerância e o ataque partiram não só de jovens estudantes contrários às ocupações, mas também de adultos: mães, pais e professoras/es, que ofenderam as estudantes verbalmente e ameaçavam usar a força física:

[...] no meio daquele caos todo que a gente tava, gente querendo “tacar” pedra na gente, pai xingando a gente, pessoal não levando a sério o que a gente estava fazendo, falando que a gente era alienado. Muitas coisas, no meio de tudo isso, sabe? (DANDARA 2017).

[...] É...e os professores que não... que não apoiavam eles se mantiveram mais neutros, mas sempre com ataques mais verbais. Ataques do tipo: “Porra! Bando de vagabundo. Engraçado, né? Na minha aula ninguém faz nada e agora todo mundo quer defender a Nação” [...] (ÂNGELA, 2017).

[...] Teve uma professora que mandou a gente “tomar no ...” [...] Falando que se fosse nossa mãe ia dar uma surra na gente, que somos um monte de vagabundo. E querendo ou não, a opinião de todo mundo nos afeta, mas tipo, professores que te dão aula? Assim como o incentivo é maior, quando é crítica é bem maior ainda. Porque para conseguir superar uma crítica, você precisa de sete elogios. Então você imagina, uma professora que te vê todos os dias ali, que sabe o quanto você busca sua nota, o quanto você não está ali de brincadeira... aí um dia ela chega e fala: “não, vocês estão todos de brincadeira e são um bando de ‘vagabundos’ e ‘vão tomar no ...’” (DANDARA, 2017).

Ao contrário do que ocorreu em alguns estados, como em São Paulo, em que houve apoio do Ministério Público e da Defensoria Pública às ocupações, no Distrito Federal, o Ministério Público do Distrito Federal e Entorno — MPDFT propôs ação civil pública e uma ação de “abandono material”, com pedido de tutela antecipada para forçar as desocupações das escolas<sup>22</sup>.

<sup>22</sup> Processo 2016.01.3.011286-6, em curso na Vara da Infância e da Juventude do Distrito Federal.

O juiz Alex Costa de Oliveira, da Vara da Infância e da Juventude, autorizou a utilização de métodos considerados de tortura, como isolamento físico e privação de sono, “como forma de auxiliar no convencimento a desocupação” do Centro de Ensino Médio Asa Branca de Taguatinga — CEMAB. Confira-se trecho da decisão:

Como forma de auxiliar no convencimento à desocupação, autorizo expressamente que a Polícia Militar utilize meios de restrição à habitabilidade do imóvel, tal como suspenda o corte do fornecimento de água; energia e gás. Da mesma forma autorizo que restrinja o acesso a terceiros, em especial parentes e conhecidos dos ocupantes, até que a ordem seja cumprida. Autorizo também que impeça a entrada de alimentos. Autorizo, ainda, o uso de instrumentos sonoros contínuos, direcionados ao local da ocupação, para impedir o período de sono. Tais autorizações ficam mantidas independentemente da presença de menores no local, os quais, a bem da verdade, não podem lá permanecer desacompanhados de seus responsáveis legais (BRASÍLIA, 2016).

Gorete Marques, integrante do Comitê Nacional de Prevenção e Combate à Tortura e do Núcleo de Estudos de Violência da Universidade de São Paulo (NEV-USP), em entrevista concedida ao Justificando (2016), afirmou que a decisão legitimava a tortura e explicou o porquê:

Uma das definições da tortura é submeter alguém a intenso sofrimento físico e mental. Todo o tipo de restrição, seja do sono, de alimentos ou de água podem causar os mais diversos danos ao indivíduo. Discute-se muito a “tortura *light*”, utilizada por soldados americanos, que se baseia em formas de gerar sofrimento com utilização de sons, iluminação, restrição de alimentos e do sono. Especialistas alertam para os danos que tais práticas causam ao organismo, sobretudo quanto ao aspecto emocional e psicológico (JUSTIFICANDO, 2016).

Essa decisão, proferida no processo de desocupação do CEMAB, foi estendida como procedimento padrão para todas as outras instituições de ensino ocupadas no DF. Por conseguinte, no dia de 02 de novembro a polícia militar cercou o Gismo, para forçar a desocupação. Nessa ocasião, as/os estudantes convocaram pelas redes sociais, apoiadores do movimento, que permaneceram toda a noite ao redor da escola, fazendo uma rede de proteção entre os policiais e o portão de acesso.

No dia seguinte, as/os estudantes resolveram, em assembleia, deixar espontaneamente a instituição, realizando um ato pacífico de protesto, conforme descreveu a estudante:

[...] Uma noite antes da desocupação tinha uma galera enorme da UnB, das terras indígenas, porque tinham dois indígenas ocupando o colégio também [...] Acho que tinha mais de cem pessoas lá fora, dormindo. [...] E quando a gente desocupou, a gente se pintou, e conseguiu umas bandeiras, com dizeres contra o golpe, e a gente falou que o golpe era contra as mulheres, falou como todo mundo se prejudicou [...] A gente fez um “gritozinho” de guerra [...] A gente saiu de um jeito muito lindo e artístico. [...] Quando a gente saiu a gente viu tanta gente nos aplaudindo [...] Foi bem emocionante (DANDARA, 2017).

Campos, Medeiros e Ribeiro (2016-b) observaram que a nacionalização da tática das ocupações apresentou um desafio aos dispositivos de repressão e aos governos locais e que, com isso, houve um incremento dessas estratégias de violência, com o incentivo do conflito entre a comunidade escolar e as/os estudantes que faziam os movimentos:

[...] Em âmbito nacional, a individualização da perseguição/criminalização também parece estar sendo adotada como estratégia central de desmobilização e intimidação: no dia 19 de outubro, o MEC enviou um ofício às diretorias dos institutos federais para que estas identificassem os estudantes que participam de ocupações. A individualização facilita a repressão por acusações de desacato, danos ao patrimônio, entre outras.

Onde a justiça não tem colaborado com a realização de reintegrações de posse, os governos contam sobretudo com uma tática muito empregada por Alckmin no ano passado: o estímulo do conflito entre a comunidade escolar e os estudantes em luta. [...] Há muitos registros de agressões e pressão contra as ocupações, tanto de militantes da direita organizada quanto de pais e alunos mal informados (CAMPOS, MEDEIROS E RIBEIRO, 2016-b, p. 01).

O uso dessas estratégias tencionou o movimento, principalmente quando foi se aproximando a data da realização do Exame Nacional do Ensino Médio — Enem. O então Ministro da Educação, Mendonça Filho, chegou a suscitar a possibilidade de não realizar a prova, o que aumentou o embate entre estudantes que se posicionavam favoráveis e os que faziam oposição às ocupações. Com efeito, na noite do dia 31 de outubro de 2016, foi registrado confronto entre ocupantes e estudantes contrários ao movimento no Cemab, em Taguatinga: “Houve tumulto, troca de socos e foram jogadas bombas. A Polícia Militar foi acionada e negociou com os estudantes para resolver o conflito” (CORREIO, 2016).

Essa pressão exercida pelo Ministério da Educação, com a ameaça do cancelamento do Enem, foi sentida pelas/os estudantes que ocupavam suas escolas no DF:

[...] a gente pensava assim: “agora que a ocupação está ganhando visibilidade, porque está chegando a prova do Enem, a gente não pode desocupar”, mas, ao mesmo tempo, por uma questão pessoal de todo mundo, ninguém estava mais aguentando, porque já foram quinze, já foram vinte dias, [...] de muita pressão e

muita coisa que a gente nunca tinha vivido em outro momento que nunca tinha tido uma experiência daquele tipo (NÍSIA, 2017).

[...] O diretor de lá já conhecia a gente, tipo, antes da ocupação e aí ele fez vários jogos psicológicos, do tipo eu vou sair ano que vem, esse é meu último ano e não sei o que, me ajuda, não sei o que, deixa eu te ajudar e a gente: “véi, não vou conseguir te ajudar, porque você também não está conseguindo me ajudar”.

Sim, mas quando ele falava “me ajuda”, era para vocês desocuparem? Para desocupar, porque eles iam precisar da escola pro Enem e eles tinham que tocar as aulas, tinham que mandar atividades (CAROLINA, 2017).

[...] começou muita gente da regional [de ensino] a ir lá e dizer que a gente tinha que desocupar, porque nosso colégio ia sediar a prova, muita gente ia sair prejudicada, que não ia ter segunda aplicação, que eles iam perder o Enem [...] (NÍSIA, 2017).

O Ministério da Educação havia estabelecido o prazo para a desocupação até as 23h59 do dia 31 de outubro (VALOR, 2016). Com a resistência das/os estudantes em todo o país, o governo federal acabou adiando a realização do exame nas escolas ocupadas (AGÊNCIA BRASIL, 2016). A prova, prevista para os dias 05 e 06 de novembro de 2017, foi realizada nos dias 03 e 04 de dezembro em 364 diferentes locais, nos quais não havia ocupações. (VALOR, 2016)

Após a decisão pelo adiamento do exame, Michel Temer criticou o movimento, afirmando para uma plateia de empresários “que as pessoas precisam aprender a respeitar as instituições e que, ao ocupar prédios públicos, utilizam o argumento físico em vez do intelectual ou verbal” (URIBE; AMORA; PRADO, 2016). Temer ainda usou de ironia, ao dizer:

“[Pergunto] você sabe o que é uma PEC [Proposta de Emenda Constitucional]? É uma Proposta de Ensino Comercial. As pessoas não leem o texto. Não estou dizendo os que ocupam ou não ocupam, estou dizendo em geral. As pessoas debatem sem discutir ou ler o texto” (URIBE; AMORA; PRADO, 2016).

Ao que parece, Michel Temer não escutou as/os estudantes, pelo menos não as/os do Distrito Federal. De maneira oposta à sugerida pelo presidente não eleito, as entrevistadas mostraram-se politizadas e cientes do conteúdo das medidas contra as quais estavam lutando. Contudo, as decisões judiciais desfavoráveis, o tensionamento ocorrido com o adiamento do Enem e o desgaste físico e mental das/os participantes foram elementos que contribuíram para o encerrando da jornada de ocupações, ainda no ano de 2016.

O projeto de lei de conversão da MP nº 746, principal alvo dos protestos, foi aprovado pelo Congresso Nacional, resultando na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que

formalizou a reforma do Ensino Médio. A PEC 241/55, por sua vez, foi aprovada na Câmara e no Senado, culminando com a publicação da Emenda Constitucional nº95/2016, que altera o Ato das Disposições Constitucionais Provisórias — ADCT, para instituir novo regime fiscal (DOU de 16/12/2016). O Projeto de Lei do Senado nº193/2016 foi retirado pelo autor, tendo sido arquivado no Senado. Já o PL 867/2015 foi apensado ao PL 7180/2014 (por tratar do mesmo tema: Escola sem Partido) e continua em trâmite na Câmara dos Deputados.

#### **4 “SE A GENTE NÃO CONSTRUIR O NOSSO PRÓPRIO CAMINHO, ESSE CAMINHO VAI SER TRAÇADO POR AQUELES QUE ROUBAM O NOSSO FUTURO, ROUBAM A NOSSA ALEGRIA, ROUBAM A NOSSA FELICIDADE, ROUBAM OS NOSSOS DIREITOS”: AS JOVENS COMO SUJEITAS DE DIREITOS NAS OCUPAÇÕES DE ESCOLAS PÚBLICAS DO DF NO ANO DE 2016**

O nomeado “sujeito de direitos”, “teve seu triunfo na Era Moderna, enquanto categoria que congrega o horizonte da universalidade de *direitos do homem*”, na forma asserida por Maíra Fernandes (2018, p. 34, itálico no original). O grifo da autora ressalta que *homem*, nesse contexto, referia-se somente ao gênero masculino com características específicas (branco, ocidental, cristão, proprietário) e não ao “ser humano” (de modo a contemplar homens e mulheres).

De acordo com Luis Felipe Miguel e Flávia Biroli (2014), embora houvesse exceções, a maioria dos revolucionários franceses manifestavam desinteresse ou até mesmo hostilidade pelos direitos da mulher. Assim, quando Olympe de Gouges propôs à Assembleia Nacional Francesa a “Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã” foi acusada de traição e, como se sabe, guilhotinada. Por essa razão, Miguel e Biroli (2014, p. 20) afirmam que, como movimento político e intelectual, o feminismo surgiu no final do sec. XVII e pode ser considerado “um filho indesejado” da Revolução Francesa.

A partir do sec. XIX, constituiu-se a crença em uma autoridade competente responsável pela elaboração de leis gerais e abstratas, às quais todas/os deveriam, em tese, obedecer. A partir daí, o indivíduo, como sujeito de direitos, passou a ser aquele que também está sujeitado à observância das regras jurídicas (PHILIPPI, 2001).

A formação da sociedade burguesa estabeleceu uma separação entre esfera pública (masculina) e privada (feminina), sendo que o exercício da cidadania e o usufruto de direitos eram privilégios que somente os homens possuíam. Às mulheres, cabiam “exercer os papéis justificados pelo ideal de *feminilidade* (fruto do discurso da diferença entre os sexos), enquanto esposa e boa mãe” (FERNANDES, 2018, p. 49, grifo no original).

No modo pontuado por Bruna Angotti (2010, p. 22), cabe perguntar “quem são os sujeitos autorizados a frequentar os espaços políticos, jurídicos e sociais nos quais predominam o respeito a regras preestabelecidas, bem como o que os autorizam a frequentar esses espaços?” Para o direito, ser sujeito significa ter naturalmente garantias invioláveis, tais

como a liberdade, a igualdade e a dignidade humana. “E, deste modo, todos somos considerados sujeitos de direitos” (FERNANDES, 2018, p. 11).

Com o discurso moderno, as mulheres começaram a questionar a condição de “sujeitadas para o de sujeitas capazes de escrever seu próprio destino, de acordo com sua vontade” (FERNANDES, 2018, p. 42). Nesse sentido, foi a crítica feminista que explicitou:

[...] o paradoxo de um discurso voltado para a universalidade do sujeito, mas que ocultava a disparidade de poderes entre homens e naturalização das diferenças sexuais (FERNANDES, 2018, p. 43).

Organizadas nos movimentos feministas, as mulheres passaram a reivindicar não apenas direitos políticos e maior participação na esfera pública, “mas também a tomada de sua própria história, o *status de sujeitas*, na produção de um contradiscurso ocupante inicialmente nas margens sociais” (FERNANDES, 2018, p. 70, grifo no original).

Assim, os feminismos contemporâneos têm origem nas lutas coletivas das mulheres em contraposição ao sexismo e à inferiorização do feminino, que se transformam em práticas cotidianas de subordinação. A atuação desses sujeitos coletivos tem contribuído para a “desconstrução da estrutura patriarcal, das desigualdades históricas estabelecidas entre homens e mulheres a partir da denúncia sobre sua posição secundária na sociedade” (BRASIL, 2010, p. 7).

Com alicerce na perspectiva feminista, a educação em direitos humanos tem por objetivo transmutar a condição das mulheres: de sujeitadas a sujeitas de direitos. Como subsidiária da formação de subjetividades, a educação em direitos humanos não pode ser obra de terceiros (CARBONARI, 2015) e sim das próprias sujeitadas, que percebem seu potencial como agente político e assumem o papel de sujeitas:

[...] você ter conhecimento do que é e entender que política não é só o que acontece ali na Câmara legislativa é você tomar consciência de que você é um cidadão político e que você é um agente político [...] (LÉLIA, 2017).

[...] Eu sabia o que estava acontecendo, eu sabia que eu tinha que participar de alguma forma, mas eu achava que isso era para pessoas mais capazes [...]. Hoje eu não acredito na política como o que foi ensinado pra mim na escola, que é só uma questão muitas vezes ideológica, eu acho que não. Acho que é algo realmente do cotidiano e se a gente tiver um pouco assim, de vontade, a gente vira um sujeito político muito novo e não marionete dos que estão ali, fazendo o que a gente deveria fazer, ser ativo (JÉSSICA, 2017).

O principal desafio educativo é incentivar a suplantação da situação de vítima ou oprimida/o para a de “sujeita/o de direitos humanos como obra em comum, na comunidade, na organização, e não como ato solitário e egoísta”, pois “a liberdade e a autonomia se constituem na relação, na presença e na fruição gratuita do estar com, do encontro com todas/os e para todas/os” (CARBONARI, 2007, p. 178, adaptado). Nas conversas com as estudantes foi possível identificar que a ocupação propiciou essa interface entre as experiências individuais e coletivas, incentivando o surgimento desse ser-sujeita/o:

Eu acho que a gente construiu uma ideia de família, porque as pessoas que eram do grupo “fixo” da ocupação, que eram sempre as pessoas que estavam dia e noite na ocupação, que eram as que se preocupavam com o que faltava, que produziam o que a gente precisava, que botavam ordem na casa, eram pessoas que eram amigas (JÉSSICA, 2017).

[...] Para além da questão ideológica, foi uma relação de companheirismo, de construção de um companheirismo, né? E de um cuidado com o próximo muito grande. Do cuidado de entender que a vida do outro não lhe diz respeito, mas me traz responsabilidades também sobre ela [...] (ÂNGELA, 2017).

Além de buscar a afirmação da/o sujeita/o, a educação em direitos humanos tem também o propósito de fazer a negação crítica de tudo o que impede esta possibilidade de constituição da/o sujeita/o (CARBONARI, 2015, p. 15-16, adaptado). Para a estudante Lélia (2017), “a ocupação serviu como experiência de vida”, porque agora ela “tem noção de que precisa fazer algo contra esse governo que está aí, por exemplo” (referindo-se ao Poder Executivo Federal). Dito de outra maneira, a entrevistada percebeu que a estrutura política atual não favorece a formação dessa consciência crítica desenvolvida na ocupação, que a despertou enquanto sujeita de direitos.

No sentido de contribuir para a compreensão de que existem sujeitas/os cuja condição é ainda a de não realização dos direitos e debater as possibilidades educativas dessas/es sujeitas/os, Carbonari (2015) resgata os conceitos de vítima, de Enrique Dussel e de oprimida/o, de Paulo Freire. Na sua percepção, tanto em Dussel (1998; 2000) quanto em Freire (1975-a):

A vítima, o oprimido, é sujeita/o que, de uma situação de negação, carrega a força, passando por um processo de conscientização, mediado pela educação e pela ação e luta política, transforma-se em agente crítico de transformação, de libertação, de afirmação de direitos (CARBONARI, 2015, p. 22, adaptado).

De outro modo, são aquelas/es excluídas/os do sistema capitalista pela globalização, que têm sua vida negada pela ausência de condições materiais e imateriais ou pelo risco de morte mesmo, mas que tomam consciência desse contexto e interrompem o ciclo, alterando sua realidade. Ângela (2017) superou essa condição de vítima/oprimida, ao ter percebido, durante a ocupação, que deveria tomar as rédeas do seu destino, caso contrário as decisões importantes de sua vida seriam tomadas por terceiros:

[...] se a gente não construir o nosso próprio caminho, esse caminho vai ser traçado por aqueles que roubam o futuro, roubam a nossa alegria, roubam a nossa felicidade, roubam os nossos direitos. Porque futuramente, se depender deles, eles vão estar roubando o nosso prato de comida no final da noite, no final do dia [...] (ÂNGELA, 2017).

Esse processo de conscientização — que leva à libertação — é possibilitado pela ação educativa, o que ficou caracterizada na afirmativa de Carolina (2017), atualmente estudante de serviço social na Universidade de Brasília/DF: “Reconhecer minha realidade, reconhecer quem eu sou, me ajudou muito a construir tudo o que penso hoje”.

Um novo sentido de sujeita/o de direitos deve conjugar uma nova institucionalidade (pública) com uma nova subjetividade (privada), alterando esses espaços de modo a superar essa dicotomia própria da modernidade. A esfera pública deve ir além dos limites do Estado, porém sem dissolvê-lo, apenas o reconfigurando. Essa nova subjetividade, por sua vez, deve contemplar a singularidade, a particularidade e a universalidade da/o sujeita/o, possibilitando a emergência de “agentes pluridimensionais” (CARBONARI, 2007, p. 179, adaptado).

Para Carbonari (2007, p. 180, adaptado) “a singularidade faz de cada pessoa um ser único, cuja permanência histórica não pode ser interrompida pelas/os outras/os sujeitas/os”. Essa singularidade é expressa pelo corpo submetido, que anseia não somente sobreviver, mas experienciar sua existência, não se restringindo a um grupo ou mesmo à espécie humana. É na singularidade da/o sujeita/o de direitos humanos que se estabelecem o “deixar ser” e, em algumas situações, o “ajudar a ser”, em face da “busca de restituição de direitos violados ou de compensação pelos direitos irrealizados” (CARBONARI, 2007, p. 180). A singularidade exige do sujeito indignação, intransigência, solidariedade e amor.

A particularidade, por sua vez, requer paciência, tolerância, respeito e diálogo. Diz respeito ao contexto histórico no qual está inserida/o a/o sujeita/o, com sua orientação sexual,

sua identidade de gênero, sua religiosidade, dentre outros marcadores sociais, que constroem sua identidade como ser humano. É nessa particularidade que está contemplada:

A exigência de *proteção* dos direitos humanos como *exigibilidade* dos direitos, considerando os arranjos e as correlações históricas disponíveis e possíveis, visto que nelas emergem as lutas dos segmentos sociais específicos (mulheres, LGBT, negros, indígenas, pessoas com deficiência, idosos, crianças e adolescentes, jovens, entre outros), em geral vitimados e vulnerabilizados socialmente (CARBONARI, 2007, p. 181, grifos no original).

Pela universalidade, cada ser é considerado individualmente “expressão da dignidade humana e síntese demandante dos direitos humanos com amplitude máxima” (CARBONARI, 2007, p. 181), pressupondo atitudes de corresponsabilidade, compromisso, cooperação e cuidado. Nesse aspecto, a/o sujeita/o reconhece a humanidade e sente-se parte dela, e almeja “a promoção dos direitos humanos realização de todos os direitos de todos os seres humanos inseridos no ambiente natural e cultural” (CARBONARI, 2007, p. 181).

Dessa feita, levando-se em consideração essas premissas, passa-se a investigar a formação dessa nova subjetividade no decorrer do processo de ocupação de escolas públicas de ensino médio do DF.

#### **4.1 “Porque eu sou uma minoria. totalmente minoria, eu sou negra, eu sou pobre, eu sou mulher ”**

Deve-se rememorar que o objetivo deste trabalho não consiste em um estudo teórico sobre “o sujeito de direitos”. De modo diverso, o desafio é investigar a construção da sujeita livre e autônoma durante a experiência da ocupação, quando as estudantes passaram da condição de sujeitadas a sujeitas. A liberdade e a autonomia aqui são tidas “como processo de constituir-se com as/os outras/os, desde as/os outras/os, para si e para as/os outras/os” (CARBONARI, 2007, p. 178, adaptado).

Propõe-se, dessa maneira, compreender a sujeita de direitos que se formou durante as ocupações de escolas públicas de ensino médio no Distrito Federal em 2016 em suas condições materiais de existência, com suas mais diversas características: mulheres, jovens, negras e vindas de famílias da classe trabalhadora.

E, para não incorrer no erro de “universalizar demandas de toda uma imensidão de especificidades que se sabem existentes” (MACEDO, 2016, p. 08), essas peculiaridades serão analisadas utilizando como ferramenta a interseccionalidade, fornecida pela teoria feminista, que possibilita relacionar as mais diversas formas de opressão. Nessa direção, alguns trabalhos no Brasil já evidenciam a pertinência da abordagem interseccional nos estudos sobre a educação da juventude contemporânea, tais como o de Fernando Altair Pocahy (2011) e o de Miriam Soares Leite (2017).

Costuma-se dividir a história do feminismo utilizando o termo “ondas”, em vez de fases ou períodos, pois os problemas “vão e voltam, fluem e refluem, recuam e avançam, e são, a cada vez e a cada tempo, contemporâneos” (RODRIGUES; BORGES; RAMOS, 2016, p. 12). Essas referências foram adotadas de modo convencional para caracterizar os diversos momentos dos feminismos, e não abrangem aqueles que estão inseridos fora do contexto do mundo ocidental.

A igualdade de direitos entre homens e mulheres foi a principal demanda da primeira onda (séc. XIX), centrada na pauta sufragista e na participação da mulher na vida pública. Na segunda onda, nos anos 1960 e 1970, reivindicou-se a mudança dos costumes e passou-se a questionar também as diferenças entre as próprias mulheres, em decorrência das interações entre as questões de raça e classe. A terceira onda (década de 1990) é marcada pelas críticas apresentadas às próprias teorias feministas, bem como às representações binárias de gênero (GOHN, 2007).

Segundo Helena Hirata (2014), os debates acerca da interdependência das relações de poder, raça, sexo e classe tiveram raízes no *Black Feminism* desenvolvido nos Estados Unidos, a partir das críticas apresentadas ao feminismo feito por mulheres brancas, heterossexuais e de classe média, ou seja, no período denominado de segunda onda. Em suas manifestações, ativistas negras criticavam o viés excludente do feminismo sufragista: majoritariamente branco, elitista e heteronormativo.

Isso não significa, no entanto, que a discussão sobre como operam os diversos sistemas de opressão tenha passado despercebido dentro dos feminismos até os anos 1970. Em “Mulheres, raça e classe”, Angela Davis (2016) ressalta que, na década de 1940, ativistas negras do Partido Comunista começaram a desenvolver uma nova percepção do papel central da libertação negra na luta pela emancipação da classe trabalhadora. Particularmente, menciona Elizabeth Gurley Flynn, que em 1948, ao tratar sobre o significado do Dia Internacional da Mulher, escreveu:

Toda desigualdade e limitação impostas à mulher branca estadunidense são agravadas mil vezes entre as mulheres negras, triplamente exploradas: como negras, como trabalhadoras e como mulheres (FLYNN apud DAVIS, p. 169).

Apesar do registro dessas discussões em diversas passagens das lutas feministas, o termo “interseccionalidade” somente foi evidenciado nos idos de 1990 por Kimberlé W. Crenshaw (2002, p. 174). A jurista afro-americana propôs, numa reunião preparatória para a Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia e Intolerância ocorrida na África do Sul, um protocolo para ser utilizado “na identificação de situações em que a discriminação de gênero é ampliada pela ou combinada com a discriminação racial, ou vice-versa”.

Valendo-se da metáfora de intersecção, Kimberlé (2002, p. 177) explica que os vários eixos de poder — raça, etnia, gênero e classe — são avenidas que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos. Tais sistemas frequentemente se cruzam ou se sobrepõem, “criando intersecções complexas nas quais dois, três ou quatro eixos se entrecruzam”. As mulheres negras ou de outros grupos subalternizados posicionam-se em um espaço onde várias formas de opressão se cruzam, razão pela qual “estão sujeitas a serem atingidas pelo intenso fluxo de tráfego em todas essas vias”. A afirmativa da estudante Ângela (2017) ilustra essa interação de diferentes marcadores que operam na sua realidade: “Eu sou negra, eu sou pobre, eu sou mulher”.

Conforme explica Helena Hirata (2014, p. 62), com a interseccionalidade Crenshaw focou seus estudos nas interações entre raça e gênero, que estruturam as experiências das mulheres negras, “abordando parcial ou periféricamente classe ou sexualidade”. Embora não pretenda ser uma nova teoria da identidade, “a interseccionalidade é uma proposta ‘para levar em conta as múltiplas fontes da identidade’”.

Com efeito, além de sexo e raça, a definição de interseccionalidade de Kimberlé contempla outras variáveis que podem contribuir para o aumento da subordinação das mulheres:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas das mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Helena Hirato (2014) esclarece que essa formulação, do início dos anos 1990, mais tarde foi aperfeiçoada pela própria Crenshaw, com o auxílio de outras pesquisadoras. Atualmente, na conceituação de Sirma Bilge, tem uma boa síntese:

A interseccionalidade remete a uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais (BILGE apud HIRATA, 2014, p. 62-63).

Em artigo mais recente, ao criticar organizações ortodoxas de esquerda que defendem que a questão de classe se sobrepõe às demais, Ângela Davis (2011, p. 1) menciona a ideia 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 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 mutuas e outras que são cruzadas. Ninguém pode assumir a primazia de uma categoria sobre as outras.

Lourdes Maria Bandeira e Tânia Mara C. Almeida (2015) entendem que, além dos eixos de desigualdades mais “usuais” (raça, etnia, gênero e sexualidades), outras interações (condição religiosa, regional, geracional e profissional) podem estar presentes, “constituindo-se um complexo de relações de poder e não apenas um ‘somatório’ a verticalizar as desigualdades” (BANDEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 162).

É importante registrar que não se trata de hierarquizar as formas de opressão, embora algumas categorias possam se expressar de forma independente em determinados momentos. De acordo com Audre Lorde (2015, p. 1) “opressão e intolerância de diferenças aparecem em todas as formas e sexos e cores e sexualidades” e, entre aquelas “que compartilham objetivos de libertação e um futuro viável, não pode existir hierarquia de opressão”. Dessa maneira:

[...] Qualquer ataque contra pessoas negras é uma questão lésbica e gay, porque eu e milhares de outras mulheres negras somos parte da comunidade lésbica. Qualquer

ataque contra lésbicas e gays é uma questão de negros, porque milhares de lésbicas e gays são negros [...] (LORDE, 2015, p. 01).

Para Fernando Altair PocaHY (2011, p. 21), a interseccionalidade contribui para compreender as formas de regulação sociocultural das subjetividades, “especialmente a partir dos agenciamentos discursivos que produzem as materialidades de raça/etnia, classe, gênero, sexualidade e localidade, entre outros marcadores sociais e culturais de identidade e diferença”. Igualmente, possibilita refletir sobre como esses elementos contribuem para a “manutenção e (re)invenção dos jogos de verdade que estabelecem o que é possível ou não em termos de corpo, mas também aquilo que define ou não uma sociedade democrática” (POCAHY, 2011, p. 21).

À vista disso, dentro de um conhecimento situado no qual se insere as epistemologias feministas, mostra-se coerente analisar o relato da experiência das estudantes sem ignorar a interface entre os diversos marcadores sociais presentes em suas realidades, na condição de mulheres, jovens, negras e vindas de famílias da classe trabalhadora.

#### **4.2 “O homem vai crescer em uma cultura que vai favorecer ele; ao nascer, recebe um saquinho de privilégios”**

Aldenora Macedo (2017, p. 25) explica que sexismo é o ato de tratar de modo diverso o ser humano em razão do seu sexo biológico. Essa ideologia da diferença sexual “polariza os sexos com a finalidade de atribuir a um deles (o masculino) a característica de dominante”. As relações de poder na sociedade são estabelecidas sobre a ideologia sexista, legitimando o homem a dominar, explorar e subjugar a mulher.

De acordo com Bell Hooks<sup>23</sup>, as políticas feministas voltam-se contra toda ação e pensamento sexista, “seja quem for que perpetue isto, mulher ou homem, criança ou adulta” (2009, p. 01). Nessa direção, declarar-se feminista não significa ser anti-homem, e sim contrária/o à ideia institucionalizada de que as mulheres devem ser subordinadas aos homens e, em alguns casos, até mesmo a outras mulheres. É uma mensagem simples, mas poderosa: o feminismo é um movimento pela eliminação da opressão sexista (HOOKS, 2009).

<sup>23</sup> O pseudônimo adotado pela ativista Gloria Jean Watkins é grifado em minúsculo: bell hooks. No presente trabalho, utilizam-se as iniciais maiúsculas em observância às regras da ABNT.

Durante as entrevistas, em diversas ocasiões, foi possível notar o incômodo das estudantes diante da subordinação e da desigualdade a qual, muitas vezes, estavam submetidas pelo simples fato de serem mulheres. O machismo segue o raciocínio da misoginia, ou seja, da lógica segundo a qual “as mulheres têm um *status* inferior e que por isso tendemos a recusá-las, oprimi-las” (FLOR DO NASCIMENTO; DELMONDEZ, 2016, p. 95). Essa relação assimétrica parece ter sido percebida pelas entrevistadas desde muito cedo, já no ambiente familiar:

[...] 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 de 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 [...] (ÂNGELA, 2017).

A afirmativa de que “o pessoal é político” contempla o entendimento de que não existem barreiras entre o privado e o público. A luta feminista procura desmistificar esse binômio público — privado, no qual o público é destinado aos homens e relaciona-se com o político, o Estado e as instituições. O privado, ao seu tempo, refere-se à vida doméstica e familiar, sendo considerado o ambiente “natural” das mulheres.

Carole Pateman (2013) atribui essa separação à tradição política liberal, que a apresenta como reflexo do desenvolvimento do Estado liberal burguês, e não da ordem patriarcal deste. Assim, “a dicotomia entre o privado e o público obscurece a submissão das mulheres aos homens dentro de uma ordem aparentemente universal, igualitária e individualista” (PATEMAN, 2013, p. 57).

Na passagem seguinte, identifica-se o enfrentamento dessas questões dentro da ocupação. Os homens que participaram do movimento demonstraram ter a concepção de que o desígnio das mulheres é o espaço privado, tanto no sentido de que estas não devem expressar suas ideias publicamente, como no de que devem assumir as atividades relativas aos cuidados e à limpeza:

É muito triste [...] você tentando se impor, você sabe que você é tão capaz quanto qualquer pessoa ali dentro, mas os garotos silenciando a gente de uma forma, [...] porque os mesmos garotos que nos silenciavam e falavam que iam pôr as meninas

na cozinha, pra lavar louça, são aqueles que falavam: “não, mas a gente está aqui por um país melhor [...]” (DANDARA, 2017).

Na fala dos colegas de ocupação, a entrevistada revelou um paradoxo: os mesmos alunos que alegavam querer um “país melhor”, não conseguiam perceber o caráter opressor de suas atitudes. Tal incoerência entre o que se fala e o que se faz encontra ressonância na sociedade, na medida em que muitos indivíduos têm um discurso na esfera pública, principalmente nas redes sociais, que não condiz com suas atitudes na vida privada. Nesse sentido, Dandara (2017) questionou: “a gente não consegue nem ser uma pessoa melhor, como é que a gente vai querer fazer um país melhor?”.

Referida exclusão das mulheres da vida pública passa despercebida pelos homens (e por muitas mulheres também), que defendem a existência de “esferas separadas”, e que ambas seriam igualmente importantes e valiosas. O preceito “separados, mas iguais” é combatido pelo feminismo, bem como o individualismo e o igualitarismo ostensivos da teoria liberal, “que obscurecem a realidade patriarcal de uma estrutura social de desigualdade e a dominação das mulheres pelos homens” (PATEMAN, 2006, p. 57).

Para a estudante Dandara (2017), “quando você tem noções de feminismo, você tem que não é normal o cara falar e você simplesmente ouvir”. De fato, as estudantes que tiveram, anteriormente, algum contato com ideias feministas, questionaram essa naturalização da subordinação das mulheres dentro das ocupações e não deixaram passar incólumes as circunstâncias em que foram silenciadas ou em que deixaram de ser ouvidas. Para ilustrar, uma situação trazida pela própria Dandara (2017). A estudante contou que os homens decidiram onde as mulheres iriam dormir dentro da escola ocupada, sem antes escutá-las — o que não foi aceito pelo grupo de estudantes do qual fazia parte.

Essa percepção de que a mulher é um ser frágil, incapaz, que deve ser protegida e tutelada pelo homem é combatida pelo menos desde a Revolução Francesa, quando Olympe de Gouges foi guilhotinada por transcrever (e transgredir) a “Declaração Francesa dos Direitos do Homem e do Cidadão” para o feminino: a “Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã” que, dentre outros, garantia o direito das mulheres de indicar o nome do pai de seus filhos e as conclamava para que rompessem tradições e exigissem seus direitos (MIGUEL; BIROLI 2014).

Deve-se ressaltar, no entanto, que a fragilidade é atribuída, sobretudo, à mulher branca. No discurso intitulado “Não sou eu uma mulher?”, proferido em 1851 nos Estados

Unidos, Sojourner Truth (2014) levantou-se para falar após ouvir de pastores que mulheres não deveriam ter os mesmos direitos que os homens, pois seriam frágeis, intelectualmente débeis, porque Jesus foi um homem e não uma mulher e porque a primeira mulher foi uma pecadora. Na ocasião, a pregadora questionou a diferença de tratamento concedido entre as mulheres brancas e as mulheres negras:

Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem — desde que eu tivesse oportunidade para isso — e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher? (TRUTH, 2014, p. 01).

Essa é uma crítica que permanece atual. As mulheres negras sempre trabalharam arduamente, desde a escravização dos povos africanos. Por isso o feminismo igualitário da primeira onda, que reivindicava o direito de “trabalhar fora”, não fazia nenhum sentido para elas. Na acepção de Sueli Carneiro (2011, p. 01) as mulheres negras nunca foram consideradas frágeis, pois sempre fizeram parte de “um contingente que trabalhou durante séculos, como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas”. Agora, essas mesmas mulheres são empregadas domésticas de mulheres brancas ou mulatas tipo exportação — para Lélia Gonzales (1984), mulata não mais como um caráter ético, mas como uma profissão.

Por esses motivos, Sueli Carneiro (2011) entende que a perspectiva feminista não pode ser apartada de outras formas de opressão existentes na sociedade, sendo o gênero apenas uma dessas variáveis teóricas. Para a construção de um feminismo negro nas sociedades latino-americanas e caribenhas, o principal eixo articulador deve ser o racismo e seu impacto sobre as relações de gênero, “uma vez que ele determina a própria hierarquia de gênero em nossas sociedades” (CARNEIRO, 2011, p. 01).

Em sua entrevista, Dandara (2017) narrou os preconceitos enfrentados comumente na escola em razão do gênero e da raça, explicitando a existência de relação entre essas duas estruturas de dominação: o machismo e o racismo. Como agravante, relatou que essas práticas são comuns não somente entre os estudantes, mas entre os próprios professores da sua escola.

No entanto, a entrevistada constatou que, durante a ocupação, houve uma interrupção dessa relação assimétrica de poder, uma vez que a opinião de todas/os possuía a mesma importância naquela oportunidade:

A gente é acostumado a conviver com professores machistas, professores racistas e a gente não pode falar nada, porque a gente não tem essa liberdade, e já na ocupação, é o que eu falei, nós tivemos basicamente a mesma “qualidade”, e mesmo se não tivesse, às vezes vem um pessoal conversar com a gente e a gente fala no mesmo grau, entendeu? (DANDARA, 2017).

Dandara (2017), no trecho a seguir reproduzido, também expressou a correlação entre machismo e racismo, ao ressaltar que precisa constantemente “lembrar” às/aos colegas brancas/os o que é racismo e aos homens o que é 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).

Ao tratar da opressão sofrida pelas mulheres negras, Patrícia Hill Collins (2016, p. 107) considera que estas “têm uma visão mais nítida da opressão em relação aos grupos que ocupam uma posição mais evasiva em relação ao poder masculino branco”. Ao contrário das mulheres brancas, elas não têm ilusão de que sua brancura “anulará a condição de subordinação feminina” e, de modo diverso dos homens negros, “não podem jogar a carta duvidosa da masculinidade com o objetivo de neutralizar o estigma de ser negro”.

Nessa linha de raciocínio, Sueli Carneiro (2011) alerta que, para as mulheres negras, não basta apenas superar as desigualdades geradas pela história hegemônica masculina, mas também suplantar ideologias complementares desse sistema de opressão, como o racismo.

#### **4.3 “Somos mulheres negras, que somos silenciadas e que temos medo de andar à noite”**

Essa consciência, de saber-se mulher e negra e, por essa razão, ser objeto de maior opressão, é descortinada por Carolina (2017), quando tratou da dificuldade de falar e ser ouvida e do receio de “andar à noite”. Reforçando o entendimento de que o espaço público

não é destinado às mulheres, estas são desaconselhadas a andar “sozinhas na rua”, ainda que estejam acompanhadas por outras mulheres:

E tipo, eu sou uma mulher, eu estou inserida nessa realidade, eu tenho medo de andar à noite, entendeu? E tipo, principalmente por ser uma mulher negra “véi”, várias vezes eu fui silenciada. E eu escuto outras mulheres negras falando que foram silenciadas e eu fico tipo assim, “véi”. Somos mulheres negras, que somos silenciadas, que temos medo de andar à noite. E “véi”, a gente sabe de todo o nosso potencial, que a gente tipo, infelizmente ainda não conseguimos mostrar (CAROLINA, 2017).

A preocupação de “andar à noite” não representa outra coisa senão o medo de sofrer violência sexual. Ângela Davis (2016, p. 177) afirma que, após um longo período de silenciamento e de atribuição equivocada de culpa — na qual as vítimas eram colocadas como “provocadoras” da violência — “a agressão sexual emerge de forma explosiva como uma das marcantes disfunções da sociedade capitalista”.

Ângela Davis afirma que a preocupação pública com o estupro nos Estados Unidos “inspirou inúmeras mulheres a revelar seus enfrentamentos passados com abusadores efetivos ou potenciais” (DAVIS, 2016, p. 177). Para demonstrar a dimensão do problema, em 2017 as mulheres estadunidenses fizeram uma grande mobilização pelas redes sociais, utilizando a *hashtag* *MeToo* (“Eu Também”) para indicar que haviam sido vítimas de agressão sexual. Segundo a BBC<sup>24</sup> (2018), no período de 24 horas, pelo menos meio milhão de mulheres enviaram suas respostas:

Algumas vítimas chegaram a mencionar a *hashtag* *#MeToo* como uma influência para terem denunciado e afirmaram que ela ajudou a remexer a dor que estava adormecida. Outras afirmaram que não se sentiam mais sozinhas e tiveram coragem para falar sobre um trauma de abuso com familiares ou com outras pessoas que tiveram experiências similares (BBC, 2018).

Igualmente, no Brasil foram realizadas campanhas e projetos sobre o combate à violência sexual contra a mulher. Como exemplos, podem ser mencionados o movimento “Vamos Juntas”<sup>25</sup>, que incentiva mulheres a se unirem nas ruas para se sentir mais seguras e o projeto “Chega de fii fii”, criado em 2013 pela organização Olga, que combate o assédio em espaços públicos, assim entendido como:

<sup>24</sup> Sigla para *British Broadcasting Corporation*.

<sup>25</sup> Confere em <<http://www.movimentovamosjuntas.com.br/>>. Acesso em: junho de 2018.

**“[...] comentários de teor obsceno, olhares, intimidações, toques indesejados e importunações de teor sexual afins que se apresentam de várias formas e são entendidas pelo senso comum como elogios, brincadeiras ou características imutáveis da vida em sociedade (o famoso ‘é assim mesmo’) quando, na verdade, nada disso é normal ou aceitável”** (THINK OLGA, 2013, grifos no original).

Tais iniciativas, no entanto, 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.

De acordo com Ângela Davis (2016, p. 181), essa coerção sobre as mulheres negras é decorrente da escravidão, da relação entre senhor e escrava. O direito sobre os corpos era uma expressão direta do suposto direito de propriedade sobre pessoas negras. Nesse sentido, “a licença para estuprar emanava da cruel dominação econômica e era por ela facilitada, como marca grotesca da escravidão”.

Essa legitimação que o racismo conferiu ao estupro afetou, de modo oblíquo, as mulheres brancas, uma vez que os homens brancos passaram a reproduzir essa mesma conduta com as mulheres de sua própria raça. “Esta é uma das muitas 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, 2016, p. 181).

No entanto, conforme situação constatada por Lélia Gonzalez em 1984 e, que permanece até os dias atuais, de acordo com os números da pesquisa do Ipea, a articulação entre sexismo e racismo produz efeitos mais violentos sobre a mulher negra, principalmente no Brasil.

#### 4.4 “Quer saber? Eu vou parar de alisar o cabelo”

A forma como o sexismo e o racismo interagem no cotidiano das estudantes foi evidenciado também quando uma das entrevistadas fez um comentário que, a princípio, poderia soar superficial, mas que se mostrou bastante revelador: a relação da mulher negra com o cabelo. Dandara (2017) afirmou que parou de alisar o cabelo aos 14 anos, depois de ter assistido no *Youtube* o vídeo de uma *blogueira* que ensinava a dar volume ao cabelo cacheado:

[...] eu sempre alisei meu cabelo. Aí, quando eu tinha quatorze anos, eu estava “away” no *YouTube*, e aí eu vi uma moça explicando como cuidar do cabelo cacheado. E eu fiquei tipo: “nossa, o que a gente mais quer na vida é controlar esses cachos”. Mas não, era um vídeo de como dar volume [ao cabelo cacheado]. E nisso eu fui pesquisando, aí eu falei: “Quer saber? Eu vou parar de alisar o cabelo”. E aí, com quatorze anos, eu parei de alisar o cabelo. Deixei meu cabelo natural, sabe? (DANDARA, 2017).

Vive-se ainda em um contexto social e político em que as mulheres negras alisam seus cabelos para seguir um modelo de beleza imposto pela sociedade, relacionado à ideia de que as mulheres brancas — geralmente com cabelos lisos — são o padrão a ser seguido. No ensaio “Alisando nosso cabelo”, Bell Hooks (2005) chama atenção para o fato de que o cabelo sempre foi um assunto importante para as mulheres negras, sendo considerada uma parte do corpo a ser dominada.

Para Bell Hooks (2005, p. 02), dentro do patriarcado capitalista, “essa postura representa uma imitação da aparência do grupo branco dominante e, com frequência, indica um racismo interiorizado, um ódio a si mesmo que pode ser somado a uma baixa autoestima”. A autora também destaca que a necessidade de se assemelhar às mulheres brancas está relacionada com a aceitação das mulheres negras no “mundo branco”, em diversos aspectos — para obter uma vaga de trabalho, por exemplo.

Na mesma direção, Lélia Gonzalez (1984, p. 234) afirma que a marchinha carnavalesca “Nega do cabelo duro”<sup>26</sup> revela porque a sociedade impõe que o cabelo da mulher negra “fique bom, liso e mole”. E é pela mesma razão que se referem aos lábios das

<sup>26</sup> A escritora refere-se à música de Rubens Soares e David Nasser, gravada por Oscar Aleman em 1943. Mais recentemente, houve polêmicas em torno da canção de Luiz Caldas, de 1985, com o mesmo título. Confere em: <<https://www.geledes.org.br/nega-do-cabelo-duro-musica-de-luiz-caldas-gera-discussao-em-festa/>> Acesso em: junho de 2018.

negras como “beijos”, ao nariz como “fornalha” e ao cabelo crespo como “duro”. Nas palavras da ativista negra, de nada adianta esticar os cabelos “virando leidi e ficando com vergonha de ser preta” (GONZALEZ, 1984). É o que ela denomina “ideologia do branqueamento”: “a lógica da dominação que visa à dominação da negrada mediante a internalização e a reprodução dos valores brancos ocidentais” (GONZALEZ, 1984, p. 237).

A decisão de deixar de alisar o cabelo foi, para Dandara, um ato político, uma forma de enfrentamento e resistência à cultura racista e sexista. A estudante afirmou que, a princípio, não teve o apoio de amigos e familiares (“teve gente que falou mal e tal”). No entanto, a ideia persistiu e, em seguida, com o cabelo natural vieram a autoestima e a autoaceitação:

[...] mas quando o meu cabelo ficou grande [...] eu olhei e disse: “nossa, eu sou uma mulher poderosa”. E eu: “gente, o que é uma mulher poderosa, uma mulher poderosa não é só estética. Eu quero saber mais sobre como ser uma mulher poderosa” [...] (DANDARA, 2017).

Esse constrangimento social que submete a mulher negra a alisar o cabelo é retrato 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). Nesse ponto, é interessante notar certa contradição na mensagem passada por algumas celebridades negras: ao tempo em que possuem um discurso feminista e antirracista, adotam um visual *sexy* e têm, em geral, o cabelo alisado.

Para ilustrar essa ideia, Bell Hooks (2005) menciona artistas negras que ampliaram seu público entre a plateia branca adotando implantes e apliques para conseguir cabelos lisos e compridos: Tina Turner e Aretha Franklin. Só muito recentemente tem ocorrido um resgate da cultura militante negra dos anos 1960 de usar o cabelo e o penteado como um símbolo de resistência cultural à opressão racista e de celebração da condição de negra, principalmente entre as novas artistas, o que assegura a difusão dessa atitude entre as mulheres negras mais jovens.

#### 4.5 “Do lugar de onde eu venho, a resistência não começa quando a gente ocupa, ela começa antes: Minha mãe ser doméstica e eu ser a primeira filha a entrar na UnB, por exemplo”

Jéssica, no momento da entrevista, já era aluna do ensino superior, tendo acessado a Universidade de Brasília por meio do Programa de Avaliação Seriada — PAS, que apresenta sistema de cotas para escolas públicas. Ao falar da nova realidade, chamou atenção para a disparidade de classes sociais dentro da universidade, entre as/os alunas/os que vieram da rede pública e aquelas/es oriundos das escolas privadas. E também demonstrou o incômodo que sentia quando pessoas que não possuíam origem humilde como a sua ocupavam — de forma ilegítima, a seu ver — espaço dentro dos movimentos sociais:

Eu nem sei que consciência eu ia ter se tivesse entrado na UnB sem a ocupação. Porque a ocupação me fez enxergar tanta coisa [...] Eu olho assim e eu fico: “qual a resistência de vida dele?”. Assim, de quem pega esse microfone [para falar] e eu vejo o que a gente chama de “periférico de L2”<sup>27</sup>, também, é algo que me dói muito, porque do lugar de onde eu venho, a resistência não começa quando a gente ocupa, ela começa antes. Minha mãe doméstica e eu ser a primeira filha a entrar na UnB, por exemplo. Essa resistência, ela vem antes e quando você entra aqui e você vê que a maioria dos que estão aqui não tem isso e vestem uma camisa de movimento social e não sabem nem de onde que vem [...] (JÉSSICA, 2017).

Aqui, percebe-se o engendramento de um contexto em que várias condições sociais interagem de modo desfavorável: gênero, raça e classe. Na fala de Jéssica são desvelados pelo menos dois mitos ainda presentes na sociedade brasileira: o da democracia racial — que fomenta o racismo institucional — e o da meritocracia.

Para Florestan Fernandes (1989), os mitos existem para encobrir a realidade e, por isso, revelam a verdadeira face de uma sociedade. A ideia da democracia racial no Brasil, por muito tempo, foi considerada a principal contribuição do país para o processo civilizatório. No entanto, a abolição do regime escravocrata, como ocorrida, serviu apenas para manter intacto “todo um complexo de privilégios, padrões de comportamento e ‘valores’ de uma ordem social arcaica” (FERNANDES, 1989, p. 13). Desse modo, diferentemente do que os fatos evidenciam, o mito

<sup>27</sup> L2 é o nome de uma avenida localizada no Plano Piloto. “Pobre de L2” seria uma ironia, porque a renda per capita do Plano Piloto é uma das maiores do país, segundo censo do IBGE. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/df/panorama>>. Acesso em abril/2018.

[...] permite ignorar a enormidade da preservação de desigualdades tão extremas e desumanas, como são as desigualdades raciais no Brasil; dissimula que as vantagens relativas “sobem” — nunca “descem” — na pirâmide racial; e confunde as percepções e as explicações — mesmo as que se têm como “críticas”, mas não vão ao fundo das coisas — das realidades cotidianas (FERNANDES, 1989, p. 16).

Florestan (1986) destaca ainda que pessoas muitas vezes bem-intencionadas afirmam que o preconceito de cor é um fenômeno de classe e que não existem barreiras raciais. Ou seja, que a desigualdade seria decorrente somente da questão de classe, não apresentando interface com a raça. Assim, a condição racial transformou-se num “bloqueio insuperável”. O mito da democracia racial, ao tempo em que anula as oportunidades sociais da população negra, identifica o Brasil, erroneamente, como um país em que não existem conflitos raciais. Adotando a ironia como figura de linguagem, Lélia Gonzalez assim declara:

Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas... Nem parece preto (GONZALEZ, 1984, p. 226).

O mito da democracia racial — ou, dito de outra forma, o discurso de que a sociedade brasileira não é racista — contribuiu para que o racismo fosse incorporado às instituições nacionais, naturalizando as desigualdades entre grupos. O racismo institucionalizado invisibiliza as disparidades sociais, de modo que estas não sejam percebidas, pelo menos por aqueles que estão entre os privilegiados— e, algumas vezes, até mesmo pelas/os oprimidas/os dentro dessa estrutura. De acordo com Laura Cecília López (2012, p. 127), o racismo institucional:

[...] atua de forma difusa no funcionamento cotidiano de instituições e organizações, que operam de forma diferenciada na distribuição de serviços, benefícios e oportunidades aos diferentes segmentos da população do ponto de vista racial. Ele extrapola as relações interpessoais e instaura-se no cotidiano institucional, inclusive na implementação efetiva de políticas públicas, gerando, de forma ampla, desigualdades e iniquidades.

O racismo institucionalizado, no entanto, deixa de ser sutil e mostra-se ostensivo dentro do sistema carcerário: de acordo com dados divulgados pelo Ministério da Justiça (BRASIL, 2017), a partir do Sistema Integrado de Informações Penitenciárias, 64% da

população carcerária é formada por homens negros. As mulheres presas, por sua vez, são na sua maioria jovens, negras e com baixa escolaridade. Essas características remetem ao perfil delineado por Lélia Gonzalez (1984), da “negra anônima, habitante da periferia, nas baixadas da vida”, que sofre com a criminalização dos homens negros, sendo socialmente mais vulnerável e, por isso, sujeitada pelo tráfico de drogas para cometer pequenos delitos:

Exatamente porque é ela que sobrevive na base da prestação de serviços, segurando a barra familiar, praticamente sozinha. Isto porque seu homem, seus irmãos ou seus filhos são objeto de perseguição policial sistemática (esquadrões da morte, “mãos brancas estão aí matando negros à vontade; observe-se que são negros jovens, com menos de trinta anos. Por outro lado, que se veja quem é a maioria da população carcerária deste país).

Em sua entrevista, Carolina — que se define etnicamente como “pretinha” — não deixou passar despercebido o racismo que nota no seu cotidiano (“a maioria das [funcionárias] terceirizadas da UnB são pretas”, por exemplo) e chamou atenção para essa seletividade do sistema carcerário em relação à população negra:

[...] o maior sistema carcerário é feito de mulheres pretas, que a maior taxa de mulheres estupradas são mulheres pretas, que tipo, a maioria das terceirizadas da UnB são mulheres pretas, mas eu acho que cansei de chegar e querer ensinar pras pessoas, porque eu acho que sei lá, eu busquei isso, reconhecer minha realidade, reconhecer quem eu sou, tipo, me ajudou muito a construir tudo o que eu penso hoje, entendeu? (CAROLINA, 2017).

Dandara (2017), moradora do Varjão<sup>28</sup>, expressou que, antes da ocupação, subestimava sua capacidade intelectual, pois imaginava que as pessoas que moravam no Plano Piloto fossem “muito mais estudadas”:

As nossas pessoas são estudadas, e eu confesso que eu também tinha isso, eu moro no Varjão, tipo aqui é quase que uma periferia, antigamente eu tinha uma visão, assim como muita gente tem, que todo mundo que mora no plano é muito mais estudado, tem uma visão muito mais ampla, tem isso, isso, aquilo.

Por morar em uma região periférica — tomando como referência central o Plano Piloto — Dandara tinha a imagem de que sua gente tinha menos capacidade não apenas para produzir, mas para qualquer outra atividade que não fosse o trabalho com pouco prestígio

<sup>28</sup> Região administrativa do Distrito Federal.

social. No DF, essa distinção entre centro e periferia é muito nítida, uma vez que as cidades satélites são “cidades dormitórios”, com menor infraestrutura e qualidade de vida, habitada por trabalhadoras/es que se deslocam para o Plano Piloto durante a semana para trabalhar:

[...] eu moro no entorno de Brasília, em uma cidade-dormitório, que as pessoas vão lá, passam a noite, acordam de manhã para vir pro Plano trabalhar, para vir pros lugares mais movimentados, né? E tipo assim, o fato de ter crescido nessa periferia e de ainda estar inserida e de observar toda uma desigualdade ali. E você entra na universidade agora e naquela época eu já tinha uma visão de que tipo: “‘véi’, não é culpa minha essas diferenças”, tá ligado? Não é culpa da pessoa que está ali na rua, não. Tipo, é uma coisa muito maior. Eu acho que isso fez eu sair um pouco daquela bolha de achar que as pessoas têm que se esforçar e que, elas se esforçando, vão conseguir, porque não é assim [...] (CAROLINA, 2017).

No trecho acima, Carolina (2017) revelou que, antes mesmo de entrar na Universidade, já havia percebido, ao longo da sua vida, a presença de disparidades incorporadas em uma estrutura muito maior que prejudicam as pessoas que vivem na periferia. Na sequência, é possível perceber que ao descortinar o racismo institucionalizado, Carolina trouxe à tona outro discurso difundido na sociedade brasileira: o da meritocracia.

Essa ideia faz crer que a ascensão social e econômica decorre exclusivamente do esforço pessoal, como se houvesse uma igualdade ideal de oportunidade entre os indivíduos. Esse modelo, como valor universal, “fora das condições sociais e históricas que marcam a sociedade brasileira, é um mito que serve à reprodução eterna das desigualdades sociais e raciais que caracterizam nossa sociedade” (CHALHOUB, 2017, p. 01).

Converge, nesse sentido, a reflexão de Carolina, ao constatar que somente o empenho não seria o bastante para mudar a situação do morador de rua ao qual se referiu. A meritocracia consiste, então, nessa “bolha” em se encontrava, quando acreditava que o esforço individual seria suficiente para alcançar uma vida melhor.

Dandara (2017) também ressaltou sua condição de periférica ao tratar da dificuldade “da periferia e da comunidade terem voz”, uma vez que “é complicado para eles [as pessoas que vivem nas periferias] saberem que *podem* falar” (grifo nosso). Essa fala articula-se com o pensamento de Spivak, lembrado por Karina Bidaseca (2010), no sentido de que o subalterno não pode falar, não porque seja mudo, mas porque carece de espaço de enunciação. Dessa feita, falar corresponde a sair da posição de subalternidade, o que foi propiciado pela ocupação.

**4.6 “E querendo ou não, as pessoas não levam os adolescentes a sério de maneira alguma. nem quando um adolescente fala uma coisa com dados, convicções, pesquisa... aí [os adultos] dizem: alguém mandou você falar isso”**

O termo “adolescência” foi criado pela psicologia nos séculos XIX e XX, concebido como “estágio da vida do indivíduo em que ele define sua identidade particular”. Essa concepção tornou-se referência central das demais ciências humanas para a constituição do objeto “juventude” (GROPPO, p. 60).

O vocábulo “juventude”, por sua vez, refere-se à fase em que o indivíduo transita da infância à condição de adulto, e durante a qual se produzem importantes mudanças biológicas, psicológicas, sociais e culturais, que oscilam conforme as sociedades, as culturas, as etnias, as classes sociais e o gênero (UNESCO, 2004).

Ao explicar a juventude como uma categoria social, Groppo (2000) entende tratar-se de uma criação simbólica para significar uma série de comportamentos e atitudes atribuídas a um segmento da sociedade. O mesmo ocorre com outras designações construídas modernamente e que possuem como referência a faixa etária, tais como a infância, a terceira idade e a idade adulta.

Por causa das condições culturais e biológicas da adolescência, a juventude é o grupo social mais diretamente exposto aos dilemas da temporalidade (MELUCCI, 1997). Por essa razão, a questão geracional aqui também é considerada como elemento a interagir com outros marcadores sociais presentes na realidade das estudantes entrevistadas.

Segundo Dayrell (2003), a/o jovem é considerada/o um “vir a ser”, motivo pelo qual há uma tendência do adulto de negar o presente por ela/ele vivido como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais por ela/ele expostas/os. Como se existisse “uma espécie de idade ideal, esta sim plena, que articula todas as capacidades em um estágio de otimização da vida humana: a idade adulta ou a *adulterez*” (FLOR DO NASCIMENTO; DELMONDEZ, 2016).

Nesse sentido, as/os adultas/os muitas vezes tentam desacreditar as iniciativas de jovens que apresentam uma postura crítica diante dos fatos sociais. Foi o que aconteceu com Dandara que, no processo de ocupação, teve que rebater a acusação de que o grupo estava sendo manipulado, mesmo estando seus membros inteirados dos problemas e dispostos a discutir as pautas por elas/eles defendidas/os:

Porque, querendo ou não, a gente era um bando de adolescente, sabe? E, querendo ou não, as pessoas não levam os adolescentes a sério de maneira alguma. E quando um adolescente fala uma coisa séria, que sabe? Dados, convicções, pesquisa... a pessoa: “Ah, mas alguém mandou você falar isso. Vocês são um bando de alienados” (DANDARA, 2017).

Alain Touraine (1996), analisando a juventude chilena nos anos 1990, desenvolveu a ideia de que a juventude é uma construção cultural, uma parte da imagem que a sociedade tem de si mesma. Na oportunidade, ressaltou a confusão provocada por muitos dos dados quantitativos adotados para esboçar uma imagem da juventude chilena, no qual é imposta uma figura do “jovem médio” que não encontra correspondência com os diversos tipos sociais encontrados na realidade. Para demonstrar essa grande diversidade que pode ser verificada dentro de uma mesma categoria, exemplificou:

Um estudante se assemelha mais a um engenheiro ou advogado que vai se tornar do que a um jovem colono, e este, por sua vez, tem mais afinidade com um trabalhador da construção civil ou informal em que vai provavelmente se transformar (TOURAINÉ, 1996, p. 1, tradução livre).

Esse entendimento aproxima-se da crítica feita por Bourdieu (1983), a respeito da idade como um dado biológico socialmente manipulado e manipulável. Não seria possível, dessa maneira, falar das/os jovens como se fossem uma unidade social, dotada de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente. Por conseguinte, é necessário analisar as “juventudes” (no plural) ou, pelo menos, as duas juventudes que se encontram em lados diametralmente opostos: de um lado, as/os jovens que trabalham e, de outro, as/os adolescentes com a mesma idade biológica que apenas estudam. Essas duas juventudes não poderiam integrar o mesmo conceito por se tratarem de universos sociais que possuem nada [ou muito pouco] em comum (BOURDIEU, 1983, p. 02).

Seguindo essa linha de raciocínio, Groppo (2000, p. 72) aponta a contradição que existe na concepção de juventude “como período de vigilância, disciplinarização e socialização do indivíduo entre sua infância e idade adulta”, por um lado, e por outro, “como um direito humano reconhecido pela modernidade”. Registra, no entanto, que a realidade social se mostra desigual, constituída “de estruturas de classe, de estratificações sociais, de diferenciações étnicas, de gênero, culturais etc.” (GROPPO, 2000, p. 73).

Nesse ponto, cabe trazer a preocupação que Jéssica manifestava no ano de 2016, quando participava da ocupação, mas ainda não tinha certeza se daria continuidade aos

estudos ao final do ensino médio, em face da necessidade de voltar a trabalhar para contribuir com a renda familiar. Esta era garantida apenas pelo salário da mãe, empregada doméstica:

[...] E eu estava fazendo o PAS e elas [as colegas da ocupação] estavam focadas no Enem: tínhamos os mesmos objetivos, a gente queria vir pra UnB. Elas mais do que eu, e eu na época estava meio tentando me resolver, por conta dessa questão mais de trabalhar ou ir pra UnB. Sempre é um empecilho pra gente que vem de lugares periféricos, ou deixa de ter uma coisa ou deixa de ter outra, se unir as duas coisas a gente acaba se prejudicando (Jéssica, 2017).

Cândida Souza e Lhana Paiva (2012) abordam a juventude como uma condição transitória, considerada um período de “moratória social”. Esta fase consiste em uma etapa de preparação para uma vida futura, repleta de inserções nas mais diversas dimensões da vida em sociedade.

Na fala anteriormente transcrita, Jéssica (2016) expressou um dilema presente entre jovens das classes populares que possuem sua “moratória social” reduzida diante da necessidade de entrar precocemente no mercado de trabalho e, muitas vezes, abandonar os estudos. As/os jovens vindas/os de famílias da classe trabalhadora submetem-se a condições precárias de trabalho e ainda assim continuam dependentes do seu núcleo familiar, mesmo que este também não apresente boas condições de sobrevivência. Os jovens de classes privilegiadas, por sua vez, continuam dependendo das suas famílias, mas adiam a entrada no mundo profissional, prolongando sua condição de estudantes.

Assim, tem-se uma distinção da condição socioeconômica no que se refere à moratória social: as/os menos favorecidas/os permanecem dependentes de sua família mesmo já trabalhando (porque não ganham o suficiente para o seu sustento) e outras/os continuam nessa condição enquanto se qualificam para entrar no mundo do trabalho (SOUZA; PAIVA, 2012, p. 356). Estas/es, por óbvio, terão mais condições de ocupar, no futuro, os melhores postos ofertados no mercado.

Outra característica atribuída à juventude, e que deve ser destacada no que se refere às ocupações, é a rebeldia. Maria Juraci Maia Cavalcante (1987, p. 17) explica que as revoltas estudantis nos anos 1960, em diferentes partes do mundo, criaram “uma expectativa em torno do potencial revolucionário da juventude e foi alimentada por filósofos respeitáveis como Jean Paul Sartre e Herbert Marcuse”.

Na França, além de uma grande greve operária, uma série de rebeliões tomou as ruas de Paris em maio de 1968. Em sintonia com movimentos contraculturais de outros países,

estudantes questionavam o capitalismo e o sistema educacional, mas também reivindicavam igualdade racial e de gênero, liberdade sexual e adotavam *slogans* “de inspiração surrealista” e com “humor contestatório”, tais como “a imaginação no poder”, “sejam rápidos e cruéis, antropófagos” e “é proibido proibir” (COHN; PIMENTA, 2018, p. 8).

As ocupações de 2016 resgataram, pelo menos naquele momento, essa capacidade da juventude de contestar a ordem estabelecida, utilizando a desobediência e a subversão para apresentar suas demandas. Regina Lúcia Pedroza (2012) entende que essa rebeldia é o ponto de partida para que denúncias possam ser realizadas e que deve ser utilizada sempre na necessidade de mudanças e para a superação de injustiças. Esse potencial revolucionário foi despertado em Jéssica durante a ocupação, no momento em que percebeu a força das/os estudantes unidas/os por uma mesma causa:

[...] Ali na ocupação a gente teve noção de poder. Porque a gente está tão acostumado a falarem: “não, porque jovem é inconsequente, porque jovem isso, jovem aquilo”. Só que todo mundo chegava: “não, isso que você falou, isso é sério, isso que você está falando, isso é certo”. A gente percebeu que a gente tem, sim, uma voz, sabe? A gente sozinho tem uma voz; a gente junto tem uma voz mais forte ainda (JÉSSICA, 2017).

Ao tratar sobre as/os protagonistas de uma proposta alternativa de globalização, Boaventura (2016) afirma que essas/es sujeitas/os históricos são aquelas/es que fazem história à medida que não se conformam com o modo como a história as/os fez. Nas palavras do sociólogo, “fazer história não é toda ação de pensar e agir na contracorrente; é o pensar e o agir que força a corrente a desviar-se do seu curso ‘natural’” (SANTOS, 2016-a, p. 146).

Em outras palavras, para ser sujeita/o histórico não é suficiente resistir (o que seria pensar e agir em sentido contrário ao o que está posto), deve-se também forçar um movimento imprevisto, provocando o desvio. Não por acaso, Santos (2016-a) denomina as/os sujeitas/os históricos de “rebeldes competentes”, definição bastante adequada para as estudantes que fizeram as ocupações.

#### 4.7. “Se essa escola fosse minha”: reflexões sobre a escola

A partir da fala das estudantes, durante as entrevistas, mostrou-se necessário fazer algumas reflexões sobre a escola. Se por um lado ficou evidenciada a insatisfação das estudantes com a instituição, por outro foi possível apreender algumas características da escola na qual gostariam de estudar. Com efeito, no decorrer da ocupação, uma escola diferente — “uma escola muito mais viva” (Jéssica, 2017) — foi colocada em funcionamento.

Essa escola foi gerida pelas próprias estudantes, conforme afirmativa de Lélia (2017): “foi um momento em que fomos a direção da escola”. As estudantes fizeram a “autogestão<sup>29</sup>” da escola, aproveitando o movimento de ocupação para apresentar, na prática, uma alternativa à escola que tinham. A ideia era “mostrar que a escola é também um espaço de cultura, de música, de arte, de debates, de política, de tudo” (ROSA, 2017). Nas palavras de Ângela (2017):

[...] Porque a gente não somente ocupou, mas a gente ocupou mostrando a escola que a gente queria, o projeto que a gente queria que existisse. Que era uma escola que partisse da gente.

Essa ausência de participação/atuação e de diálogo no ambiente escolar também foi apontada por Dandara (2017) ao afirmar: “a minha escola normalmente é uma escola que nos impõe tudo”. Nessa mesma direção, Jurema (2017) questionou:

[...] “véi”, o que a gente está fazendo aqui, sabe? A gente estuda desde os quatro anos de idade e fica vindo para escola e a gente não participa de nada, de decisão nenhuma aqui dentro.

Apesar de ser um dos princípios constitucionais que regem o ensino público (art.206, inc.VI, CF/88), reafirmado na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 — a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) — a gestão democrática parece ainda não ter sido incorporada às práticas escolares. Essa consiste em um processo decisório baseado na participação e na deliberação pública, expressando o anseio por crescimento dos indivíduos

<sup>29</sup> Autogestão visa a transformação e não a simples participação (GADOTTI, 2008).

enquanto cidadãos e cidadãs e da coletividade enquanto sociedade democrática (CURY, 2006).

Para implementação de uma gestão democrática, por conseguinte, é essencial assegurar mecanismos de participação das/os diferentes sujeitas/os que fazem o cotidiano escolar, de modo a propiciar a distribuição do poder. A participação constitui um “processo complexo que envolve vários cenários e múltiplas possibilidades de organização” (BRASIL, 2004, p. 16). Dita de outra maneira:

[...] há dinâmicas que se caracterizam por um processo de pequena participação e outras que se caracterizam por efetivar processos em que se busca compartilhar as ações e as tomadas de decisão por meio do trabalho coletivo, envolvendo os diferentes segmentos da comunidade escolar (BRASIL, 2004, p. 16).

A LDB (BRASIL, 1996) estabelece que as normas de gestão democrática serão definidas pelos sistemas de ensino, adotando como princípios a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico e das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes (art.14, incisos I e II). Dessa feita, a participação de estudantes nas práticas administrativas e pedagógicas, muitas vezes, restringe-se à formalidade dos Conselhos Escolares. A razão de ser da escola é a/o estudante, sendo sua participação indispensável para a realização da finalidade escolar (ARELARO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016). Nessa linha de argumentação:

[...] proporcionar a participação paritária nas instâncias de democracia representativa e a organização em entidades como grêmios ou similares, de forma autônoma, sem a tutela do Estado, é fundamental para a efetividade da gestão democrática na educação (ARELARO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016, p. 1148).

No entendimento de Ângela (2017), a escola “não dialoga minimamente com os estudantes”. Para a entrevistada, “não é à toa que os índices de evasão continuam altos e a tendência é subirem cada vez mais” (ÂNGELA, 2017). Essa falta de participação não pode ser atribuída somente à apatia das/dos estudantes, uma vez que existe adesão aos projetos que dialogam com a realidade delas/deles, conforme ficou demonstrado na própria ocupação. Dandara (2017) contou que os eventos culturais eram abertos à comunidade e que as/os estudantes se interessavam pelos temas abordados:

Nosso sarau se chamou: “Se essa escola fosse minha”. A gente fez tudo o que a gente queria que tivesse nossa escola: debate sobre negritude, porque escola pública [é frequentada] por pessoas de baixa renda e, infelizmente, a maioria dos pobres são negros, são pretos, então a gente queria esse debate, entendeu? (DANDARA, 2017).

Ao caracterizar a educação que chamou de “bancária”, Paulo Freire (2016-a) explica que nela a/o educadora/educador trata de narrar conteúdos esvaziados de dimensão concreta, uma vez que não encontram correspondência na vida das/dos educandas/educandos, que os recebem de forma estática. “Na visão ‘bancária’, da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 2016-a, p. 81). Nessa relação as posições são bem definidas: existem as/os que sabem e as/os que não sabem, sem outras possibilidades.

A escola é uma instituição que tem como função assegurar a todas/todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade (DAYRELL, 2001). Contudo, materializado nos programas e livros didáticos, “sem se levar em conta o valor determinante dos processos” o conhecimento torna-se um “objeto”. Desse modo, o ato de ensinar fica restrito à transmissão desse conhecimento acumulado “e aprender se torna assimilá-lo” (DAYRELL, 2001, p. 139).

De acordo com Freire (2016, p. 79), “a suprema inquietação” dessa forma de educar é falar algo alheio à experiência das/dos estudantes. A educação bancária ocorre também quando os conteúdos são tratados de maneira descontextualizada das circunstâncias de vida da/do jovem, sem qualquer atribuição de sentido, o que impossibilita uma “aprendizagem significativa”: quando a/o aluna/o aprende porque o conhecimento é significativo para ela/ele (DAYRELL, 2001, p. 156).

Além da abordagem pedagógica, o processo de aprendizagem também é dificultado pela dinâmica e tempo de duração da aula, geralmente realizada em sala no padrão tradicional, com mesas e cadeiras enfileiradas onde ficam as/os estudantes, com a/o professora/professor à frente. Ao longo da ocupação, as atividades pedagógicas foram desenvolvidas em diversos espaços da escola, principalmente no pátio, ao ar livre, expressando a insatisfação das/dos estudantes com o modelo de aula em salas fechadas:

Porque a ideia era os alunos continuarem indo normal, estar tendo aula normal, só que não são os nossos professores que estão dando a aula e não é na sala de aula, até porque a gente estava com isso: “porque a gente tem que ter aula só na sala de aula?” Se a escola tem outros ambientes também que dá pra isso acontecer (NÍSIA, 2017).

A escola, em especial a de ensino médio, desempenha importante papel na construção do projeto de vida das/dos estudantes, motivo pelo qual deve fazer uma conexão entre o passado experimentado, o presente vivido e o futuro almejado (PERES; BARBOSA, 2017). Além de contribuir para a construção do projeto de vida, a escola também influencia na constituição das identidades das/dos estudantes. A identidade é tida como “um processo de construção de representação de si, considerando o contexto social e a historicidade do processo” (CIAMPA, 1987 apud PERES; BARBOSA, 2017, p. 93).

Por isso, o ensino deve trazer um significado, contribuindo para o entendimento da realidade da/do estudante dentro do seu contexto histórico. Em outras palavras, o que é ensinado deve ter vinculação com o cotidiano das/dos jovens, levando-se em consideração seus interesses, o que somente se torna possível “quando se estabelece um diálogo entre os conteúdos curriculares e a realidade” (PERES; BARBOSA, 2017, p. 93).

Sobre esse ponto, é pertinente a crítica apresentada por Dandara (2017) em relação ao modo como algumas disciplinas são ministradas, em especial história. A estudante afirmou que não se identifica com o conteúdo, uma vez que, na condição de mulher e negra, não se vê representada. A opinião da estudante remete às reflexões trazidas pelas epistemologias feministas, no sentido de visibilizar a versão dos povos vencidos e oprimidos, de maneira a resgatar o significado da riqueza da sua própria história e cultura (NARAYAN, 1997):

[...] porque a gente é obrigado a ouvir que Cabral descobriu o Brasil, coisas falsas [...] ninguém fala da África, porque isso sim é a nossa história [...] e as minas na história, gente, cadê? Eu nunca vejo mina na história. A que eu vi foi a que fez besteira. É complicado, né, gente? Eu quero me sentir representada como mulher e como negra. As pessoas têm uma visão pequena de Zumbi. entendeu [...] grande parte da nossa população é negra, e a gente não tem isso, entendeu, e a maioria são mulheres, e a gente não vê as “minas” na história. Por que ninguém fala da Dandara? Tantas mulheres importantes. Por que ninguém fala da Frida? [...] (DANDARA, 2017).

O propósito invariável da educação é preparar as/os jovens para a vida de acordo com a realidade que tenderão a enfrentar (BAUMAN, 2013). Para estar preparados, elas/eles precisam do “conhecimento prático, concreto e imediatamente aplicável” (DE MAURO apud BAUMAN, 2013, p. 18). No entanto, percebe-se que o objetivo de frequentar as aulas é simplesmente “passar de ano” para, no final do processo, ter um diploma que permita o acesso ao mercado de trabalho ou que assegure um emprego melhor, no caso daquelas/es que já trabalham.

Conforme Dayrell (2007), as/os jovens enfrentam dificuldades para a interação entre os interesses pessoais e as demandas da escola, o que esvazia de sentido a experiência de estudar. Apresenta-se, assim, um paradoxo caracterizado:

[...] pela valorização do estudo como uma promessa futura, uma forma de garantir um mínimo de credencial para pleitear um lugar no mercado de trabalho, e pela possível falta de sentido que encontram no presente (DAYRREL, 2007, p. 1122).

Essa ambiguidade pode ser denotada na fala de Dandara (2017), ao expressar seu entendimento de que a escola pública prepara apenas para o ambiente de trabalho e, ainda assim, de forma insatisfatória:

A gente fala que a escola prepara para a vida, ela não prepara para a vida. Ela prepara para o ambiente de trabalho. Quando a gente fala de escola pública, ela prepara a gente dê um jeito ruim, com pouco conteúdo. Então, se a gente tivesse aulas que prendessem a atenção dos alunos, as pessoas iriam com gosto para a escola, e não por obrigação. Não iam falar: “a gente tem que estudar, porque se não estudar a gente não vai entrar na faculdade” (DANDARA, 2017).

A questão do espaço escolar também foi bastante evidenciada entre as entrevistadas. A ocupação possibilitou o acesso a lugares desconhecidos dentro da escola: Lélia (2017), por exemplo, relatou a descoberta de uma cozinha no segundo andar da escola, utilizada durante o movimento para o preparo de refeições. As estudantes deram-se conta de que a escola era o lugar onde permaneciam grande parte do seu dia, quase como uma segunda casa. Assim, mudaram a forma como viam a escola e passaram a cuidar do espaço com um sentimento de pertencimento:

A gente tomou consciência de que a escola é um espaço muito mais nosso do que da direção [...] Porque as pessoas têm ideia de “não, é do governo” [como se não fosse de ninguém] se é do governo é de todos, todo mundo tem direito, é seu, é meu... (NÍSIA, 2017).

Essa fala de Nísia vai ao encontro da constatação efetuada por Carmem Moraes e Salomão Ximenes (2016, p. 1081), de que “a diversidade de experiências alimentou de sentidos inovadores o próprio significado do que é público na escola”. Apesar das precárias condições de ensino e trabalho nas escolas, estudantes e professoras/es mantêm uma relação

de apreço com a escola pública, “nela reconhecem um fundamental espaço de aprendizagem e de sociabilidade” (MORAES; XIMENES, 2016, p. 1081).

Dayrell (2007) explica que os jovens possuem a tendência de conferir significado aos espaços físicos, transformando-os em espaços sociais. O ato de “ocupar” não significou para as estudantes permanecer trancadas em um prédio vazio, impedindo o acesso de pessoas. Ao contrário, a ocupação permitiu conhecer esse espaço, perceber-se nele e refletir sobre ele, transformando-o em um “lugar” que pertence à sua “quebrada<sup>30</sup>”.

No decorrer das ocupações, as/os estudantes apropriaram-se do espaço que antes não lhes pertenciam, franqueando-o, inclusive, para a comunidade. Com efeito, muitas atividades oferecidas eram abertas ao público, de maneira que as pessoas puderam interagir com as/os estudantes, tornando a escola um local acessível para os membros da comunidade:

Porque quando a gente ocupou também teve outra questão que foi abrir a escola para aqueles que sempre acharam que a comunidade é uma coisa e a escola é outra totalmente afastada da comunidade, né? Quando, na verdade, esse diálogo também precisa acontecer. Da comunidade participar da escola e da escola participar da comunidade (ÂNGELA, 2017).

Olha, na verdade, a gente fez um sarau, que foi para integrar a comunidade, né? [...] Aí no sarau tinha galinhada, tinha roda de conversa sobre a timidez, tinha oficina de “palhaçaria”, tinha muitas atividades, sabe? Para galera participar mesmo (Jurema, 2017).

A escola, como espaço sociocultural, pode ser abordada em uma dupla dimensão: a institucional, que contempla um conjunto de normas e regras e a subjetiva, formada pelas/os sujeitas/os que se relacionam e fazem o cotidiano da escola (DAYRELL, 2001). As ocupações proporcionaram a expansão dessa dimensão subjetiva, transformando a escola efetivamente em um espaço público, permitindo a utilização dos seus equipamentos por outras/outros sujeitas/os, além das/dos estudantes. Para ilustrar essa assertiva, segue a fala de Nísia, cujo grupo reivindicou junto à direção que a biblioteca pudesse ser acessada por pessoas da vizinhança, interessadas em estudar:

[...] porque eles não colocar da biblioteca ser comunitária, porque antes só quem podia ter acesso à biblioteca eram os alunos da escola, tinha que mostrar a carteirinha, a comunidade não podia ir lá estudar, então, você mora perto da escola, você estuda em casa, mesmo que a sua casa seja um barulho, porque aqui na biblioteca, só alunos (NÍSIA, 2017).

Então isso assim, da escola ter biblioteca, estar aberta para comunidade, que as pessoas tenham uma sala de estudos quando quiserem, né? Quando precisarem para usufruir. Eu acho que é isso mesmo, que é o que falta na universidade e na escola.

<sup>30</sup> Gíria para “vizinhança” nas periferias urbanas.

Ainda mais na escola, assim, a universidade tem essa obrigação, por que é uma megaestrutura que é custeada pelo poder público e que as pessoas estão usufruindo dessa estrutura, tem que devolver para sociedade. E escola porque a escola, se a gente pensar, é o espaço público que está mais inserido dentro da comunidade (NÍSIA, 2017).

Dessa feita, ao longo da ocupação, as/os estudantes atribuíram novos sentidos aos espaços públicos, ressignificando-os, expressando “sua compreensão da escola e das relações, com ênfase na valorização da dimensão do encontro” (DAYRELL, 2001, p. 147). Encontro com as/os colegas, as/os funcionários, as/os professoras/es, com a vizinhança, com o diferente. Essa experiência pode conduzir ao conhecimento da própria singularidade, assim como a da/do outra/o (FLOR DO NASCIMENTO; DELMONDEZ, 2016).

Em termos gerais, o que se evidencia é que as estudantes fizeram um contraponto à educação “bancária”, praticando a educação em direitos humanos. Esta tem como papel o de subsidiar as/os sujeitas/os na resistência da opressão e da vitimização, e “também para realizar a ‘solidariedade’ capaz de viabilizar as melhores condições para que todos/as possam viver concretamente os direitos humanos permanentemente como bem-viver” (CARBONARI, 2015, p. 36).

A ocupação tirou a escola do lugar-comum, da sua rotina e da sua acomodação, despertando inquietações e conflitos necessários para a reflexão dos indivíduos e da própria coletividade, possibilitando a transformação das estudantes, antes sujeitadas em sujeitas, agentes de sua própria libertação. Nessa nova condição, elas não se conformaram em apenas dizer qual educação queriam: mostraram, na prática, como seria.

Nesse sentido, o processo de ocupação pode ser comparado a uma grande aula prática de educação em direitos humanos. Deliberar por meio de assembleias, compor comissões temáticas, gerir o espaço da escola, organizar atividades, relacionar-se com a comunidade escolar e com a vizinhança, argumentar com outras/os jovens e adultas/os contrárias/os à ocupação, tudo isso constituiu uma experiência única, que dificilmente seria obtida em sala de aula.

Perez Aguirre considera uma insensatez educar para os direitos humanos trancafiado em uma sala de aula. Educar para os direitos humanos necessita transcender a mera transmissão verbal e ir para a prática (AGUIRRE apud MAGENDZO, 2006, p. 23, tradução da autora). Em direção a esse entendimento, Alicia Cabezudo (2016, p. 473, tradução livre) afirma:

Na realidade, a educação para a formação e respeito em direitos humanos não teria nenhum sentido sem a execução de atividades voltadas à participação das/dos estudantes — crianças, jovens e adultos/os — naquele tipo de prática educativa em que assumam um papel ativo como agentes colaboradores e transformadores da comunidade através de diferentes ações ou projetos.

A constatação da estudante Ana Júlia, que ficou célebre ao discursar na Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, converge com essa forma de conceber a educação, na qual o ensinamento deve ser experienciado: “o movimento estudantil nos trouxe mais conhecimento de política e cidadania do que todo o tempo que tivemos sentados e enfileirados em aulas-padrão” (POLLO, 2016).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“*A história não existe até que a façam*” (BAUMAN, 2012)

O objetivo traçado para a presente pesquisa foi a compreensão do processo de formação/constituição da jovem como sujeita de direitos nas ocupações de escolas de ensino médio no Distrito Federal no ano de 2016. Com esse propósito, realizei um trabalho interdisciplinar, com alicerce nas teorias dos movimentos sociais, na teoria crítica, na teoria crítica dos direitos humanos, na educação em direitos humanos e nos estudos feministas.

De modo mais específico, foram estabelecidos três objetivos. O primeiro foi o de investigar o processo de ocupação de escolas como expressão de um novíssimo movimento social. O segundo referiu-se à análise da mulher sujeita de direitos como uma construção relacional, pautada na intersubjetividade, tendo como componentes fundamentais o respeito à diferença, à diversidade e ao reconhecimento, de modo a possibilitar a formação de um agente crítico de transformação a partir de processos participativos. O terceiro constituiu-se em aferir a atuação das estudantes no processo de ocupação de suas escolas, tendo em vista os discursos e as práticas adquiridas.

Na primeira parte, dedicada ao estudo das ocupações, verifiquei que o movimento foi ensejado pela utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, principalmente pela *internet*. As ocupações foram organizadas por meio de grupos de *WhatsApp* e as redes sociais foram usadas como plataforma para a divulgação das agendas e atividades das escolas ocupadas, com a criação de páginas específicas no *Facebook*.

As/os estudantes recorreram às assembleias para deliberar sobre assuntos de interesse geral e para tomadas de decisões de forma coletiva, possibilitando, principalmente às jovens, a participação na vida pública. As escolas ocupadas transformaram-se em ambientes de exercício da cidadania. De espaços físicos, passaram a espaços sociais, franqueados à comunidade escolar e à vizinhança.

Nesse sentido, tendo como referência a teoria dos movimentos sociais, constatei que as ocupações encontram similitudes com os novíssimos movimentos sociais, uma vez que apresentaram características de orientação autonomista: auto-organização, ação direta e horizontalidade.

Apesar da inegável participação do movimento estudantil e do apoio eventual de partidos e sindicatos, na minha percepção as ocupações foram experiências coletivas, oportunizadas pela organização espontânea das jovens, sem qualquer institucionalização. Não se tratou de um movimento com intenção de perdurar na sociedade, não dispondo de estrutura mínima para tanto.

No entanto, apesar de temporárias, as ocupações consistiram em lugares de formação de novas subjetividades. O espaço foi tomado pelas/os estudantes, que durante um período transformaram em público o que antes era do Estado. Dessa feita, houve uma ruptura da dicotomia público/privado, e as jovens, de sujeitadas, converteram-se em sujeitas de direitos.

Do ponto de vista político, destaco que as ocupações tiveram por objetivo combater as principais iniciativas legislativas instituídas pelo golpe jurídico-parlamentar-midiático de 2016: a PEC 241/55, a MP nº 746/2016 e os PLs 867/2015 e 193/2016. Respectivamente: a emenda para congelar os limites de gastos públicos, a reforma do Ensino Médio e o projeto de lei do (movimento) “Escola sem partido”.

Motivadas/os por essa agenda nacional, em 2016 as/os estudantes utilizaram táticas de ação direta semelhante às das/os secundaristas em São Paulo em 2015, com a forma de ocupar que remete à revolta dos pinguins, ocorrida no Chile em 2006. Após analisar os antecedentes históricos das ocupações de escolas, foi possível inferir que as mobilizações de 2015 e 2016 decorreram do mesmo processo que originou as manifestações de junho de 2013, mas com simbologias distintas.

As jornadas de junho tiveram início em um movimento autenticamente autonomista — o Movimento Passe Livre — e terminaram sequestradas por grupos ditos apartidários ou suprapartidários, que se revelaram ligados a partidos e grupos políticos tradicionais. Em 2015 e 2016, por sua vez, as/os estudantes demonstraram a capacidade da juventude de contestar a ordem estabelecida, utilizando a desobediência e a subversão para apresentar suas demandas, transformando as ocupações em um movimento de defesa da educação pública de qualidade.

Na segunda parte do trabalho, procurei compreender a mulher sujeita, materializada nas estudantes que ocuparam suas escolas em 2016. Por isso, busquei primeiro entender suas circunstâncias fáticas: mulheres, jovens, negras e vindas de famílias da classe trabalhadora. Após, com respaldo nas teorias feministas, utilizei a interseccionalidade para, a partir da fala das estudantes, verificar a ocorrência de categorias sociais que interferem em sua realidade.

O que apreendi foi que se tratam de jovens que, desde a infância e no ambiente doméstico, foram submetidas ao sexismo e à misoginia, sendo inferiorizadas em diversas situações pelos simples fato de serem mulheres. Essa circunstância é agravada pelo racismo, uma vez que as mulheres negras estão ainda mais sujeitas à opressão dos seus corpos, em face da escravização de suas ancestrais.

Pude perceber também que as entrevistadas sofrem sequelas dos mitos da democracia racial e da meritocracia, enraizados na nossa sociedade, que insiste em negar o racismo institucionalizado e defender que a ascensão social e econômica é consequência do esforço pessoal do indivíduo.

Dessa feita, em termos gerais, o que depreendi é que esses marcadores presentes na realidade das estudantes (raça, classe, sexo, geração) interagem entre si e contribuem para perpetuar as desigualdades às quais estão sujeitadas.

Durante as ocupações, as jovens demonstraram algumas inquietações sobre a escola, e propuseram mudanças que não dependeriam de uma reforma estrutural, mas de uma direção disposta a efetivar a gestão democrática, instituindo mecanismos nos quais a opinião das estudantes sobre o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado fosse levado em consideração.

Por fim, registro que todo o texto está permeado por trechos das falas das estudantes, como forma de dar concretude às teorias que apoiaram essa pesquisa. A experiência narrada não só corroborou as teorias, como, muitas vezes, pareceu realizá-las. Possibilitou, ainda, que as estudantes percebessem a importância do momento das ocupações no seu processo de formação. Avaliar o quão longe irão e como influenciarão outras sujeitas é caminho de pesquisa que se abre.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995.
- AGÊNCIA BRASIL. **MEC adia Enem de mais de 191 mil estudantes para os dias 3 e 4 de dezembro**, 2016. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-11/mec-adia-enem-de-mais-de-191-mil-estudantes-para-os-dias-3-e-4-de-dezembro>>. Acesso em: jun. 2017.
- ALMEIDA, Helena Buarque da. Quem são e o que querem as feministas secundaristas, 2017. **Nexo Jornal**. Matéria de Beatriz Montesanti. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/03/11/Quem-s%C3%A3o-e-o-que-querem-as-feministas-secundaristas>>. Acesso em: ago. 2017.
- ALONSO, Ângela. **“Junho de 2013 é um mês que não terminou”, diz socióloga**, 2018. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44310600>>. Acesso em: jul. 2018.
- ALVAREZ, Sônia. A “globalização” dos feminismos latino-americanos. In: ALVAREZ, Sônia; Evelina, DAGNINO ESCOBAR, Arturo. **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos**. Belo Horizonte/MG: UFMG, 2000.
- ALVIM, Davis Alvim; RODRIGUES, Alexsandro. Coletivos, ocupações e protestos secundaristas: a fênix, o leão e a criança. **Educação Temática Digital**, Campinas/SP, v. 19, n. esp., jan./mar. 2017, p. 75–95.
- AMARAL, Marina. **A nova roupa da direita**, 2015. Disponível em: <<https://apublica.org/2015/06/a-nova-roupa-da-direita/>>. Acesso em: maio 2018.
- AMENDOLA, Gilberto. **Partido novo oficializa as pré-candidaturas de Rogério Chequer e Christian Lohbauer**, 2018. Disponível em: <<https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,partido-novo-oficializa-as-pre-candidaturas-de-rogerio-chequer-e-christian-lohbauer,70002315638>> Acesso em: maio 2018.
- ANGOTTI, Bruna. Direitos humanos e sujeitos direitos: breves reflexões sobre reivindicações e construções de sujeitos e normas. **E-cadernos CES**. São Paulo, n. 8, 2010, p. 22–36. Disponível em: <<https://www.ces.uc.pt/e-cadernos/media/ecadernos9/2%20-%20Bruna%20Angotti.pdf>>. Acesso em: jul. 2018.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; CARNEIRO, Sílvio Ricardo Gomes. Limitações da participação e gestão “democrática na rede estadual paulista”. **Educação e Sociedade**, v. 37, n. 137, p. 1143–58, out./dez, 2016.
- BAGGIO, Kátia Gerab. **O poder da Atlas Network: Conexões Ultraliberais nas Américas**, 2018. Disponível em: <<https://voyager1.net/politica/atlas-network-conexoes-ultraliberais-nas-americas/>>. Acesso em: maio 2018.

BANDEIRA, Lourdes Maria; ALMEIDA, Tânia Mara. **A dinâmica de desigualdades e interseccionalidades no trabalho de mulheres de limpeza pública urbana: o caso dos garis**. In: Mediações, Londrina/PA, v. 20, n. 2, p. 160–83, jul./dez. 2015.

BARROS, José D'Assunção. **O projeto de pesquisa em história**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BBC. **O que a campanha #MeToo conseguiu mudar de fato?**, 2018. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-44164417>>. Acesso em: jun. 2018.

BENJAMIN, Walter. **Documentos de cultura, documentos de barbárie** (escritos escolhidos). São Paulo: Cultrix, 1986.

\_\_\_\_\_. **Obras escolhidas**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BETIM, Felipe. **Fernando Holiday, o vereador incendiário nas redes e cordial na Câmara**, 2017. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2017/11/02/politica/1509641213\\_532842.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/11/02/politica/1509641213_532842.html)>. Acesso em: maio 2018.

BITTAR, Eduardo C. B. A crítica da razão e a educação para o não-retorno: memória, barbárie e civilização. In: RODINO, Ana Maria et al. (Orgs). **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina**. João Pessoa/PB: CCTA, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRAH, Avtar. **Diferença, diversidade, diferenciação**. Cadernos Pagu, 26 p.329-360, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília/DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Tempos e Memórias do Feminismo no Brasil**. Brasília/DF: SPM, 2010.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória nº 746, de 29 de setembro de 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)>. Acesso em: jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso em: jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Censo das unidades prisionais e dados agregados**, 2017. Disponível em: <<http://dados.mj.gov.br/dataset/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias/resource/5652dceb-d81a-402f-a5c8-e4d9175241f5>>. Acesso em: jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor**. Brasília/DF, 2004.

BRASÍLIA. Vara da Infância e da Juventude do Distrito Federal. **Processo 2016.01.3.011286-6**. 2016. Autor: Ministério Público do Distrito Federal e Territórios. Requerido: Governo do Distrito Federal e outros. Disponível em: <<http://cache.tjdft.jus.br/cgi-bin/tjcgi1?NXTPGM=vjhtml105&SELECAO=1&ORIGEM=INTER&CIRCUN=1&CDNUPROC=20160130112866>>. Acesso em: jun. 2017.

BRINGEL, Bruno. O futuro anterior: continuidades e rupturas nos movimentos estudantis do Brasil. *Eccos. Revista Científica*, v. 11, p. 97–121, 2009.

CABEZUDO, Alicia. Educación para la Paz: una construcción de la memoria, la verdade y la justicia. Desafio Pedagógico de Nuestro Tiempo em América Latina. In: RODINO, Ana Maria et al. (orgs). **Cultura e Educação em Direitos Humanos na América Latina**. João Pessoa/PB: Editora Universitária da UFPB, 2016.

CAMARGO, Ana Carolina. “Junho de 2013 é um mês que não terminou”, diz socióloga, 2018. Disponível em: <<http://www.bbc.com/portuguese/brasil-44310600>>. Acesso em: jun. 2018.

CAMPOS, Antonia J. M.; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Marcio M. **Escolas de luta**. São Paulo: Veneta: 2016-a.

\_\_\_\_\_. **As ocupações se espalham... e as estratégias de repressão também**, 2016-b. Disponível em: <<http://diplomatie.org.br/as-ocupacoes-se-espalham-e-as-estrategias-de-repressao-tambem/>>. Acesso em: jun. 2017.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, S. Educação em Direitos Humanos: concepções e metodologias. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves (Org.). **Direitos humanos na educação superior**: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia. João Pessoa/PB: Editora Universitária da UFPB, 2010.

CARBONARI, Paulo César. Sujeitos de direitos humanos: questões abertas e em construção. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (orgs.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa/PB: Editora da UFPB, 2007.

\_\_\_\_\_. **Por que educação em direitos humanos?** Bases para a ação político-pedagógica. João Pessoa/PB: Editora da UFPB, 2014.

\_\_\_\_\_. A formação do sujeito de direitos humanos pela educação: bases ético-filosóficas da educação em direitos humanos. **Conjectura: filosófica e educação**. Caxias do Sul/RS, v. 20, n. especial, p. 14–38, 2015.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo**: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero, 2011. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-um>>. Acesso em: jun. 2018.

CARTA CAPITAL. **Relator pede cassação de Cunha por decoro parlamentar**, 2016. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/blogs/parlatorio/relator-pede-cassacao-de-cunha-por-quebra-de-decoro-parlamentar>>. Acesso em: set. 2017.

CARTA EDUCAÇÃO. **Chile aprova gratuidade universal no ensino superior**, 2018. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/chile-aprova-gratuidade-universal-no-ensino-superior/>>. Acesso em: maio 2018.

CARVALHO, Ricardo. **O que está por trás das revoltas no Chile**, 2011. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/internacional/o-que-esta-por-tras-das-revoltas-no-chile>. Acesso em: jun. 2017.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro. Zahar, 2012.

CATINI, Carolina de Roig; MELLO, Gustavo Moura de Cavalcanti. Escolas de luta, educação política. **Educação & Sociedade**. Campinas/SP, v. 37, n. 137, out./dez. 2016. p. 1177-1202.

CAVALCANTI, Maria Juraci Maia. O mito da rebeldia da juventude: uma abordagem sociológica. In: **Educação em debate**. Fortaleza/CE, n. 13, p. 11–23, jan./jun. 1987.

CHALHOUB, Sidney. **A meritocracia é um mito que alimenta as desigualdades**, 2017. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/06/07/meritocracia-e-um-mito-que-alimenta-desigualdades-diz-sidney-chalhoub>>. Acesso em: jun. 2018.

CHAUÍ, Marilena. Sociedade Brasileira: violência e autoritarismo por todos os lados. **Cult**, São Paulo, ano 19, n. 209, p. 08–17, fev. 2016. Entrevista concedida a Juvenal Savian Filho e Laís Modelli.

COHN, Sergio; PIMENTA, Heyk (orgs). **Encontros**: maio 68. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2018.

COLLINS, Patrícia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**. v. 31. n. 1, jan./abr. 2016.

CONSULTOR JURÍDICO. **TJ-SP rejeita reintegração de posse em escolas ocupadas por alunos**, 2015. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2015-nov-23/tj-sp-rejeita-reintegracao-posse-escolas-ocupadas-alunos>>. Acesso em: jun. 2017.

CORREIO BRAZILIENSE. **Primeiro centro de ensino médio de Brasília, o Elefante Branco chega aos 50**, 2011. Disponível em: <[https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2011/04/16/interna\\_cidadesdf,248101/primeiro-centro-de-ensino-medio-de-brasilia-o-elefante-branco-chega-aos-50.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2011/04/16/interna_cidadesdf,248101/primeiro-centro-de-ensino-medio-de-brasilia-o-elefante-branco-chega-aos-50.shtml)>. Acesso em: jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Estudantes contra e a favor de ocupação entram em confronto em Taguatinga**, 2016. Disponível em: <[https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2016/10/31/interna\\_cidadesdf,555567/estudantes-contra-e-a-favor-da-ocupacao-entram-em-confronto-em-taguati.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2016/10/31/interna_cidadesdf,555567/estudantes-contra-e-a-favor-da-ocupacao-entram-em-confronto-em-taguati.shtml)>. Acesso em: maio 2018.

CORTI, Ana Paula de Oliveira; CORROCHANO, Maria Carla; SILVA, José Alves. “Ocupar e resistir”: a insurreição dos estudantes paulistas. **Educação & Sociedade**. Campinas/SP, v. 37, n. 137, p. 1159–76, out./dez. 2016.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativas ao gênero. In: **Estudos feministas**. Ano 10. UFSC, 2002.

CRUZ, Eloá; KANIAK, Thais. **Laudo da polícia aponta que garoto morto em ocupação não usou ecstasy**, 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2016/12/laudo-da-policia-aponta-que-garoto-morto-em-ocupacao-nao-usou-ecstasy.html>>. Acesso em: maio 2018.

CURRY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBPAAE**, v. 23, n. 3, p. 483/495, set./dez 2007.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

\_\_\_\_\_. **As mulheres negras na construção de uma nova utopia**, 2011. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/as-mulheres-negras-na-construcao-de-uma-nova-utopia-angela-davis/>>. Acesso em: maio 2018.

DAYRELL, Juarez (org). A escola como espaço sociocultural. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte/MG: Editora UFMG, 2001.

\_\_\_\_\_. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24. set./out./nov./dez. 2003, p. 40–52.

\_\_\_\_\_. A Escola ‘faz’ as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**. Campinas/SP, v. 28, n. 100 (especial), p. 1105–28, out. 2007.

DELMONDEZ, Polianne; FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. Sujeitos da diversidade. In: PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto et al. (orgs). **Educação em e para os direitos humanos**. Brasília/DF: Paralelo 15, 2016.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DORNELLES, João Ricardo W. Reflexões sobre os desafios para a educação em Direitos Humanos na América Latina. In: Ana Maria Rodino, et al. (orgs.) **Cultura e Educação em Direitos Humanos na América Latina**. João Pessoa/PB: Editora da UFPB, 2014.

DUTRA, Claudia; MORENO, Camila. **Escola sem partido: estratégia golpista para calar a educação**, 2016. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/escola-sem-partido-estrategia-golpista-para-calar-a-educacao>>. Acesso em: maio 2018.

ENCONTRO DE GRÊMIOS – DF. Facebook, 2016. Disponível em:<<https://www.facebook.com/encontrodegremios/>>. Acesso em: jun. 2017.

ESCRIVÃO FILHO, Antonio; SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. **Para um debate teórico-conceitual e político sobre os direitos humanos**. Belo Horizonte/MG: Editora D'Plácido, 2016.

FALCHETTI, Cristhiane. **Da institucionalização da participação à emergência do autonomismo**: tendências recentes da ação coletiva no Brasil. LASA – Congress of the Latin American Studies Association, Lima, Peru, abr./maio, 2017.

FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FERNANDES, Maria Cristina Corrêa. **Sobreviver mulher**: sujeitas às violências de gênero, sujeitas insurgentes do feminismo. Belo Horizonte/MG: Programa de Pós-Graduação em Direito(Mestrado) da Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

FLAX, Jane. Pós-modernismo e as relações de gênero na teoria feminista. In: BUARQUE, Heloísa (org). **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016-a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016-b.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, Walter. **Walter Benjamin: Obras escolhidas**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. Prefácio, p. 7–20.

GALVÃO, Clarissa. **Contribuições da epistemologia feminista para uma crítica da ciência moderna**. Teoria e Metodologia das Ciências Sociais. 2002. Disponível em:

<<http://quecazzo.blogspot.com.br/2012/04/contribuicoes-da-epistemologia.html>>. Acesso em: jun. 2017.

GELEDÉS. **A campanha “Ni uma menos” e por que não temos uma marcha contra o feminicídio no Brasil?** 2015. Disponível em: <[https://www.geledes.org.br/a-campanha-ni-uma-menos-e-por-que-nao-temos-uma-marcha-contra-o-feminicidio-no-brasil/?gclid=CjwKCAjw5uTMBRAYEiwA5HxQNq7weU7kxzLUe12qbA22g9\\_ehD26ZcATIM01oNJHzr-1T2FQBtIupxoClDoQAvD\\_BwE](https://www.geledes.org.br/a-campanha-ni-uma-menos-e-por-que-nao-temos-uma-marcha-contra-o-feminicidio-no-brasil/?gclid=CjwKCAjw5uTMBRAYEiwA5HxQNq7weU7kxzLUe12qbA22g9_ehD26ZcATIM01oNJHzr-1T2FQBtIupxoClDoQAvD_BwE)>. Acesso em: jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Carta das mulheres negras 2015.** Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2015/11/Carta-das-Mulheres-Negras-2015.pdf>>. Acesso em: jun. 2017.

GLOBO.COM. **Protestos pelo país têm 1,25 milhão de pessoas, um morto e confrontos.** Disponível em: <<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2013/06/protestos-pelo-pais-tem-125-milhao-de-pessoas-um-morto-e-confrontos.html>>. Acesso em: ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Veja a lista das escolas ocupadas no estado de São Paulo,** 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/11/veja-lista-das-escolas-ocupadas-no-estado-de-sao-paulo.html>>. Acesso em: jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Popularidade de Alckmin cai e vai a 28%, aponta Datafolha,** 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/12/popularidade-de-alckmin-cai-e-vai-28-aponta-datafolha.html>>. Acesso em: jun. 2017.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** Rio de Janeiro: Editora Record, 2013.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais.** São Paulo: Loyola, 1997.

\_\_\_\_\_. **Novas teorias dos movimentos sociais.** São Paulo: Loyola, 2008.

\_\_\_\_\_. **Mulheres: atrizes dos movimentos sociais: relações político-culturais e debate teórico no processo democrático. Política e Sociedade,** Campinas/SP, n. 11, out. 2007, p. 41–70.

\_\_\_\_\_. **Movimentos sociais na contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação,** v. 16, n. 47, p. 333–61, maio./ago. 2011.

\_\_\_\_\_. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil Contemporâneo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. **Manifestações de junho de 2013 no Brasil e praças dos indignados no mundo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. **Manifestações e protestos no Brasil: correntes e contracorrentes na atualidade.** São Paulo: Editora Cortez, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista de Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223–44, 1984,.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

HERRERA FLORES, J. **La reinvencción de los derechos humanos**. Colección Ensayando. Ed. Atrapasueños. 2008.

\_\_\_\_\_. **Teoria Crítica dos Direitos Humanos**: os direitos humanos como produtos culturais. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2009.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social** (revista de sociologia da USP), v. 26, n. 1, p. 61–73, 2014.

HOKHEIMER, M. **Teoria Tradicional e Teoria Crítica**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

HOOKS, Bell. **Políticas Feministas: de onde partimos**, 2009. Disponível em: <<https://confessionariounb.wordpress.com/2009/11/06/mas-o-que-e-feminismo-sao-feminismos/>>. Acesso em: jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Alisando o nosso cabelo**, 2005. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/alisando-o-nosso-cabelo-por-bell-hooks/>>. Acesso em: jun. 2018.

IPEA. **Estupro no Brasil: uma radiografia segundo os dados da Saúde**, 2014. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/artigo/21/estupro-no-brasil-uma-radiografia-segundo-os-dados-da-saude->>. Acesso em: jun. 2018.

JUSTIFICANDO. **Juiz autoriza tortura para desocupação de colégio no Distrito Federal**, 2016. Disponível em: <http://justificando.cartacapital.com.br/2016/11/01/juiz-autoriza-tortura-para-desocupacao-de-colegio-no-distrito-federal/>. Acesso em: maio 2017.

KRÜGER, Julia Ramires. **A dimensão escolar das ocupações**: uma questão de filiação. Disponível em: <[https://www.academia.edu/14668849/A\\_dimens%C3%A3o\\_escolar\\_das\\_Ocupa%C3%A7%C3%B5es\\_uma\\_quest%C3%A3o\\_de\\_phil%C3%ADa-a-%C3%A7%C3%A3o](https://www.academia.edu/14668849/A_dimens%C3%A3o_escolar_das_Ocupa%C3%A7%C3%B5es_uma_quest%C3%A3o_de_phil%C3%ADa-a-%C3%A7%C3%A3o)>. Acesso em: ago. 2017.

LEITE, Miriam Soares. No “colégio dos alunos, por alunos, para alunos”: feminismo e desconstrução em narrativas das ocupações. **Educação Temática Digital**. Campinas/SP, v. 19, número especial, p. 23–47, jan./mar. 2017.

LAGE, Allene. **Educação e movimentos sociais**. Recife/PE: Editora Universitária da UFPE, 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

LIMA, Venício A. de. Média, rebeldia urbana e crise de representação. **Cidades Rebeldes**, São Paulo: Boitempo Editorial, 2013, p. 81–6. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/jornadas-de-junho/>>. Acesso em: maio 2018.

LÓPEZ, Laura Cecília. O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde. **Interface: comunicação, saúde, educação**. v. 16, n. 40, p. 121–34, jan./mar. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v16n40/aop0412.pdf>>. Acesso em: jun. 2016.

LORDE, Audre. **Não existe hierarquia de opressão**, 2015. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/nao-existe-hierarquia-de-opressao/>>. Acesso em: jun. 2016.

LUTE como uma menina. Direção de Flávio Colombi e Beatriz Alonso. Documentário, 1'16": São Paulo: 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA>>. Acesso em: maio 2017.

MACEDO, Aldenora Conceição. Gênero, raça e feminicídio: discutindo interseccionalidade em pesquisas estatísticas e para políticas públicas. In: IV Simpósio Gênero e Políticas Públicas. Disponível em: <[http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/GT5\\_%20Aldenora%20Concei%C3%A7%C3%A3o%20de%20Macedo.pdf](http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/GT5_%20Aldenora%20Concei%C3%A7%C3%A3o%20de%20Macedo.pdf)>. Acesso em: jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Ser e tornar-se: meninas e meninos nas socializações de gêneros da infância**. 2017. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania — Universidade de Brasília, Brasília/DF.

\_\_\_\_\_. **Um currículo para a equidade de gênero: A educação na perspectiva dos direitos humanos**. In: MACEDO, Aldenora et al. **Direitos humanos: diversas abordagens**. Rio de Janeiro: Câmara Brasileira de Jovens Escritores, 2016. Disponível em: <https://dhdiversasabordagens.wordpress.com/tag/ddhh/>

MACEDO, Regina Moura de; ESPÍNDOLA, Neila; RODRIGUES, Allan. “Não é só pelo diploma”: as ocupações das escolas e os processos curriculares. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v. 14, n. 4, p. 1358–76, out./dez. 2016.

MAGENDZO, Abraham. La educación en derechos humanos y la justicia social em educación. In: Ana Maria Rodino, *et al.* (orgs.) **Cultura e Educação em Direitos Humanos na América Latina**. João Pessoa/PB: Editora da UFPB, 2014.

\_\_\_\_\_. **Educación em derechos humanos: um desafio para los docentes de hoy**. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

MARAFON, Giovanna. Recusa à judicialização e ao projeto de lei “escolas sem partido”: análises a partir das ocupações estudantis. **Sisyphus Journal of Education**. Lisboa, v. 5, n. 1, 2017, p. 9–30.

MARTINES, Fernando. **Ocupação de escolas em São Paulo opõe 1ª e 2ª instâncias da Justiça**, 2015. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2015-dez-02/ocupacao-escolas-sao-paulo-opoe-instancias-justica>>. Acesso em: jun. 2017.

MEC, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: jun. 2017.

MEINERZ, Andréia. **Concepção de experiência em Walter Benjamin**. Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15305/000677160.pdf>>. Acesso em: set. 2017.

MELCHIONNA, Fernanda. **Da revolta dos pinguins ao inverno quente de 2011**, 2011. Disponível em: <<https://juntos.org.br/2011/08/da-revolta-dos-pinguins-ao-inverno-quente-de-2011/>>. Acesso em: jun. 2017.

MELLUCI, Alberto. **Juventude, tempo e movimentos sociais. Juventude e Contemporaneidade**. Brasília/DF: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. 284 p. Coleção Educação para todos. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=648-vol16juvcont-elet-pdf&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=648-vol16juvcont-elet-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: ago. 2017.

MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. **Feminismo e política: uma introdução**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2016.

\_\_\_\_\_. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência e saúde coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621–6, 2012.

MONTES, Rocio. **Milhares de estudantes saem às ruas em meio à crise política no Chile**, 2015. Disponível em: <[http://brasil.elpais.com/brasil/2015/04/16/internacional/1429211916\\_911998.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2015/04/16/internacional/1429211916_911998.html)>. Acesso em: jun. 2017.

MONTESANTI, Beatriz. **Quem são e o que querem as feministas secundaristas**, 2017. **Nexo Jornal**. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/03/11/Quem-s%C3%A3o-e-o-que-querem-as-feministas-secundaristas>>. Acesso em: ago. 2017.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; XIMENES, Salomão Barros. Políticas educacionais e a resistência juvenil. **Educação e Sociedade**. Campinas/SP, v. 37, n. 137, p. 1079–87, out./dez, 2016.

MORENO, Ana Carolina. **Escolas ocupadas em SP recebem mais de mil ofertas de aulas grátis**, 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/11/escolas-ocupadas-em-sp-recebem-mais-de-mil-ofertas-de-aulas-gratis.html>>. Acesso em: jun. 2017.

MOVIMENTO PASSE LIVRE. **Não começou em Salvador, não vai terminar em São Paulo**. Cidades Rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Editora Boitempo, 2013.

NARAYAN, Uma. O Projeto de Epistemologia Feminista: perspectivas de uma feminista não ocidental. In: Alison M. Jaggar e Susan Bordo (orgs), **Gênero, corpo, conhecimento**. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. revista e atualizada. Petrópolis/RJ: Vozes, 2016.

O MAL EDUCADO. **Como ocupar um colégio?** 2015. Disponível em:<[https://issuu.com/omaleducado/docs/como-ocupar-vers\\_\\_o-web\\_fe32bdfbe0b515](https://issuu.com/omaleducado/docs/como-ocupar-vers__o-web_fe32bdfbe0b515)>. Acesso em: jun. 2017.

PAIVA, Livia de Meira Lima; MAGALHÃES, José Antônio Rego. As ocupações dos espaços públicos à luz de Walter Benjamin e Chantal Mouffe. **Revista de Movimentos Sociais e Conflitos**. Curitiba; v. 2, n. 2, jul./dez, 2016, p. 79-97.

PATEMAN, Carole. Críticas feministas à dicotomia público/privado. In: BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luiz Felipe. **Teoria política feminista: textos centrais**. Vinhedo: Horizonte, 2013

\_\_\_\_\_. Movimentos sociais 2011: estamos frente a uma nova forma de fazer política? In: GOHN, Maria da Glória; BRINGEL, Breno M. (orgs.). **Movimentos sociais na era global**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Escola, Adolescência e violência: Construções sociais. In. AMPARO, Deise Matos et al. **Adolescência e violência: intervenções e estudos clínicos, psicossociais e educacionais**. Brasília/DF: Liber livro e Editora Universidade de Brasília, 2012.

PEREIRA, Rafael; OLIVEIRA, João Victor Pavesi. **Governo Alckmin faz manobra estatística em estudo que justifica fechamento de escola**, 2015. Disponível em:<<http://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/12/01/governo-alckmin-faz-manobra-estatistica-em-estudo-que-justifica-fechamento-de-escola/>>. Acesso em: jun. 2017.

PERES, Flávia; BARBOSA, Ezequiel Alves. Jovens do campo e projetos de vida: reflexões da psicologia histórico-cultural. In: SILVA, Tarcísio Augusto Alves da (org). **As juventudes e seus diferentes sujeitos**. Recife/PE: Editora Universitária da UFRPE, 2017.

PHILIPPI, Jeanine Nicolazzi. Observações sobre as possibilidades de redefinição da categoria sujeito do direito. **Revista Sequência**, Florianópolis/SC, v. 22, n. 42, p. 42-65, 2001.

Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15393/13977>>. Acesso em: jul. 2018.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

POCAHY, Fernando Altair. Interseccionalidade e educação: cartografias de uma prática-conceito feminista. In: **Textura**. Canoas/RS: n. 23, p. 18–30, jan./jun. 2011.

POLLO, Luiza. **Discurso de aluna secundarista na Assembleia Legislativa do PR viraliza**, 2016. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,discurso-de-aluna-secundarista-na-assembleia-legislativa-do-parana-viraliza,10000084969>>. Acesso em: maio 2017.

PORTAL VERMELHO. **MBL invade escolas ocupadas promovendo assédio, violência e ódio**, 2016. Disponível em: <<http://www.vermelho.org.br/noticia/288917-8>>. Acesso em: jun. 2017.

RAGO, Margareth. **Gênero e História**. Compostela: Editora CNT Galiza, 2012.

REVOLTA dos Pinguins. Direção e produção de Carlos Pronzato. Documentário, 40'50''. Santiago, 2016. Disponível em: <<https://vimeo.com/147965063>>. Acesso em: jun. 2017.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Políticas para as mulheres. **Manual para o uso não sexista da linguagem**. 2014.

RODRIGUES, Carla; BORGES, Luciana; RAMOS, Tânia. Problemas de gênero: ensaio sobre a (des)construção de um campo. In: RODRIGUES, Carla et al. (orgs.) **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Funarte, 2016, p. 11–20.

RODRIGUES, Cinthia. **Alckmin recua e adia a reorganização escolar**, 2015. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/alckmin-recua-e-adia-a-reorganizacao-escolar/>>. Acesso em: jun. 2017.

ROLNIK, Raquel. As vozes das ruas: as revoltas de junho e suas interpretações. **Cidades Rebeldes**, São Paulo: Boitempo Editorial, 2013, p. 4–9. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/jornadas-de-junho/>>. Acesso em: maio 2018.

ROSSI, Marina. **Reforma do Ensino Médio reacende mobilização um ano após ocupações em São Paulo**, 2016. Disponível em: <[http://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/14/politica/1476476414\\_549165.html?rel=mas](http://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/14/politica/1476476414_549165.html?rel=mas)>. Acesso em: jun. 2017.

SANCHEZ-RUBIO, David. Direitos humanos constitutivos, lutas sociais e quotidianas, e historização. **Revista del Cisen**, Tramas/Maepava, n. 3, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. (org.). **As vozes do mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 2009.

\_\_\_\_\_. **A difícil democracia**: reinventar as esquerdas. Rio de Janeiro: Boitempo Editorial, 2016-a.

\_\_\_\_\_. **As bifurcações da ordem**: revolução, cidade, campo e indignação. São Paulo: Editora Cortez, 2016-b.

SÃO PAULO. **Decreto nº 61.672, de 30 de novembro de 2015**. Diário Oficial de São Paulo, 2015-a.

SÃO PAULO. 5ª Vara de Fazenda Pública. **Ação civil pública 1049683-05.2015.8.26.0053**. 2015-b. Requerente: Ministério Público e Defensoria Pública do Estado de São Paulo. Requerido: Fazenda Pública do Estado de São Paulo. Disponível em: <[https://esaj.tjsp.jus.br/cpopg/show.do?processo.codigo=1H0008N4S0000&processo.foro=53&uuidCaptcha=sajcaptcha\\_1edf8994dc0647b59bc90016f39d44fe](https://esaj.tjsp.jus.br/cpopg/show.do?processo.codigo=1H0008N4S0000&processo.foro=53&uuidCaptcha=sajcaptcha_1edf8994dc0647b59bc90016f39d44fe)>. Acesso em: jun. 2017.

SÃO PAULO. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Agravo de instrumento 2002408-71.2016.8.26.0000. 2015c**. Agravante: Estado de São Paulo. Agravado: Ministério Público do Estado de São Paulo. Disponível em: <<https://esaj.tjsp.jus.br/cposg/search.do?conversationId=&paginaConsulta=1&localPesquisa.cdLocal=5&cbPesquisa=NUMPROC&tipoNuProcesso=UNIFICADO&numeroDigitoAnoUnificado=2002408-71.2016&foroNumeroUnificado=0000&dePesquisaNuUnificado=2002408-71.2016.8.26.0000&dePesquisa=&uuidCaptcha=&pbEnviar=Pesquisar#?cdDocumento=68>>. Acesso em: jun. 2017.

SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. Da crítica feminista à ciência a uma ciência feminista. In: COSTA, Ana Alice A.; SARDENBERG, Cecília Maria B. (orgs). **Feminismo, ciência e tecnologia**. Salvador/BA: 2001. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/6875/1/Versão%2>>. Acesso em: jul. 2018.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil para análise histórica. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1840746/mod\\_resource/content/0/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1840746/mod_resource/content/0/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf)>. Acesso em: ago. 2017.

SECCO, Lincoln. As jornadas de junho. **Cidades Rebeldes**, São Paulo: Boitempo Editorial, 2013, p. 61–68. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/jornadas-de-junho/>>. Acesso em: maio 2018.

SEGATO, Rita Laura. Antropologia e direitos humanos: alteridade e ética no movimento de expansão dos direitos universais. **Mana**: versão online, v. 12, n. 1, Rio de Janeiro, 2006.

Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-93132006000100008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132006000100008)> Acesso em: ago. 2017.

SILVA, Tarcísio Augusto Alves da (org.). **As juventudes e seus diferentes sujeitos**. 1. ed. Recife/PE: EDUFRPE, 2017.

SOUSA, Nair H. Bicalho de. Retrospectiva histórica e concepções de educação em e para os direitos humanos. In: PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto et al. (orgs). **Educação em e para os direitos humanos**. Brasília/DF: Paralelo 15, 2016.

SOUZA, Cândida; PAIVA, Lhana. Faces da juventude brasileira. **Estudos de Psicologia**, v. 17, n. 3, , p. 353–60, set./dez. 2012

SCHERER-WARREN, Ilse. **Movimentos Sociais e pós-colonialismo na América Latina**. Ciências Sociais, Unisinos, v. 46, n. 1, p. 18–27. São Leopoldo, 2010.

\_\_\_\_\_. **Redes Emancipatórias: nas lutas contra a exclusão e por direitos humanos**. Curitiba/PR: Apris, 2012.

THIK OLGA. **Chega de fiufiu**, 2013. Disponível em: <<https://thinkolga.com/2018/01/31/cheга-de-fiu-fiu/>>. Acesso em: jun. 2018.

TOURRAINE, Alain. Juventud y Democracia en Chile. **Revista Iberoamericana de Juventud**, n. 1, Madrid: Organización Iberoamericana de Juventud, 1996.

TRINDADE, Patrícia Luiz Gonçalves e GRANTHAM, Marilei Resmini. Tipo uma menina: estereótipo e formas de subjetivação. **Entrepalavras**, Fortaleza/CE, v. 6, n. 2, p. 252–73, jul./dez. 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

TRUTH, Sojourner. **E não sou uma mulher?** 2014. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>>. Acesso em: jun. 2018.

UNESCO (2004). **Políticas públicas de/para/com juventudes**. Brasília/DF: UNESCO

UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES. **UBES divulga lista de escolas ocupadas e pautas das mobilizações**, 2016. Disponível em: <<http://ubes.org.br/2016/ubes-divulga-lista-de-escolas-ocupadas-e-pautas-das-mobilizacoes/>>. Acesso em: jun. 2017.

URIBE, Gustavo; AMORA, Dimmi; PRADO, Maeli. **Temer critica ocupações e sugere que alunos nem sabem o que é uma PEC**, 2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/11/1830376-temer-critica-ocupacoes-e-sugere-que-alunos-nem-sabem-o-que-e-uma-pec.shtml>>. Acesso em: maio 2018.

VALCÁRCEL, Amelia. **La memoria colectiva y los retos del feminismo**. Chile: Cepal, 2001.

VALOR. **Ocupações em escolas levam Enem a ser adiado para 240 mil estudantes**, 2016. Disponível em: <<http://www.valor.com.br/brasil/4765811/ocupacoes-em-escolas-levam-enem-ser-adiado-para-240-mil-estudantes>>. Acesso em: maio 2018.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Linha do tempo da Educação em Direitos Humanos na América Latina. In: RODINO, Ana Maria et al. (orgs.). **Cultura e educação em direitos humanos na américa latina**. João Pessoa/PB: Editora da UFPB, 2014.

ZIBAS, Dagmar M. L. “A Revolta dos Pinguins” e o novo pacto educacional chileno. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 38, maio/ago. 2008. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/02.pdf>> Acesso em: jul. 2017.