

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

PAULA ALEGRIA

AS QUATRO ESTAÇÕES DA PRIMAVERA

**ATIVISMOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO MOVIMENTO DE
OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS EM SÃO PAULO, RIO DE JANEIRO E
PARANÁ**

São Paulo, SP

2023

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

PAULA ALEGRIA

AS QUATRO ESTAÇÕES DA PRIMAVERA:

**ATIVISMOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO MOVIMENTO DE
OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS EM SÃO PAULO, RIO DE JANEIRO E
PARANÁ**

Tese apresentada à comissão avaliadora do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Ciências - Antropologia Social.

Linhas de pesquisa
Poder e diferença

Orientação:
Prof. Júlio Assis Simões

São Paulo, SP
2023

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Anuência do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): PAULA ALEGRA BENTO

Data da defesa: 18 / 01 / 2023

Nome do Prof. (a) orientador (a): JÚLIO ASSIS SIMÕES

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento ao Sistema Janus e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 19 / 03 / 2023



(Assinatura do (a) orientador (a))

A pesquisa que deu origem a esta tese foi financiada com recursos públicos. Para sua condução, a autor obteve financiamento por meio do programa de bolsas regulares no país (Processo 88882.333120/2019-01) e do programa de bolsas de pesquisa no exterior (Processo 88887.364963/2019-00) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Qualquer pessoa está autorizada a compartilhar, copiar, distribuir e transmiti-la por meios convencionais ou eletrônicos, para fins de estudo ou pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

B478q Bento, Paula Alegria
As quatro estações da primavera: Ativismos de gênero e sexualidade no movimento de ocupações secundaristas em São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná / Paula Alegria Bento; orientador Júlio Assis Simões - São Paulo, 2022.
160 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Antropologia. Área de concentração: Antropologia Social.

1. Ativismos de gênero e sexualidade. 2. Ocupações secundaristas. 3. Marcadores sociais da diferença. 4. Coletivos escolares. 5. Primavera secundarista. I. Simões, Júlio Assis, orient. II. Título.

ALEGRIA, Paula. As quatro estações da primavera: ativismos de gênero e sexualidade no movimento de ocupações secundaristas em São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná. Tese de doutorado apresentada à comissão avaliadora do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social para obtenção do título de Doutor em Ciências (Antropologia Social).

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Júlio Assis Simões
Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Regina Facchini
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas

Profa. Dra. Sônia Maria Giacomini
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Carlos Filadelfo
Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Piauí

Prof. Dra. Heloisa Buarque de Almeida
Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Isadora Lins França
Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Estadual de Campinas

Profa. Dra. Gabriela Calazans
Departamento de Medicina Preventiva, Universidade de São Paulo

São Paulo, SP
2023

À Maria Isabel Mendes de Almeida

*Mas renova-se a esperança
Nova aurora a cada dia
E há que se cuidar do broto
Pra que a vida nos dê flor
Flor e fruto*

*Coração de estudante
Há que se cuidar da vida
Há que se cuidar do mundo
Tomar conta da amizade*

*Alegria e muito sonho
Espalhados no caminho
Verdes, planta e sentimento
Folhas, coração, juventude e fé*

Milton Nascimento

AGRADECIMENTOS

A minha gratidão às alunas e alunos que me receberam na sua “segunda casa”, a escola, e toparam seguir comigo nesta empreitada é imensa.

Registro aqui a minha profunda gratidão especialmente à Maria Isabel Mendes de Almeida, minha orientadora de Mestrado na PUC-Rio, a quem devo o “despertar” para a Antropologia e todos os passos que me guiaram até aqui. Bebel nos deixou precocemente e o vazio provocado pela sua perda é irreparável. Sigo, como posso, honrando as suas palavras e ensinamentos. Um beijo especial para a Juju, sua filha, com quem por ela compartilho grandioso amor.

Ao meu orientador de Doutorado, Júlio Simões, a quem agradeço pela valiosa oportunidade da nossa convivência e inspirações. Aproveito este espaço para agradecer também à professora Regina Facchini por haver me acolhido desde o primeiro encontro.

Às professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da USP e também ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação Ciências Sociais da PUC-Rio, muito obrigada por contribuírem tão genuinamente na minha formação.

À professora Sonia Giacomini, que, com tanta competência, sensibilidade e generosidade, me abre novos e instigantes caminhos desde o Mestrado. Sou imensamente grata pelas preciosas trocas e pela receptividade com que acolheu o meu trabalho, durante o exame de qualificação do Doutorado. Sônia é, ao lado de Maria Isabel, a professora que um dia gostaria de ser para meus alunos e alunas.

À professora Monica Schpun, quem me recebeu com estimada generosidade na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS-Paris), onde concluí o estágio doutoral da minha pesquisa. Palavras não seriam suficientes

para agradecer pela supervisão e, sobretudo, pela sensibilidade ao acolher intercambistas brasileiros, tanto na EHESS quanto na sua própria casa.

Aos amigos de USP, Aline, Igor, Diogo, Gabi, Rafael, João, Lucas, Arthur, Lux, Tita, Thais, Thata, Carlos, André, Shis, Nat, Bernardo, Jacque: vocês tornaram os meus dias mais alegres e especiais. Eu amo vocês. Aos amigos de PUC-Rio, Camila, Rafael, Caíque, Taisa, Anderson, Gabriel, Zé, Olivia, Guilherme e especialmente Janderson, cujo canto e alegria nos ilumina hoje e sempre; a vocês, todo o meu coração.

Fora do universo acadêmico, durante todo o meu percurso, pessoas muito importantes estiveram ao meu lado, incansavelmente. A minha melhor e mais presente amiga, Paula, cruzou o meu caminho há mais de vinte anos e, desde então, caminhamos de mãos dadas. Com você e Tom, a vida é muito melhor.

A Thaís, quem a minha jornada ilumina como um farol, onde quer que esteja. O meu amor por você e por Hugo me dá a paz que eu mereço para seguir sem você.

A Larissa, com quem compartilho uma longa amizade de cultivo e cuidado. Caminhar ao teu lado é alegre e inspirador.

A Renata e Tayná, que têm se revelado as melhores amigas que eu poderia ter nesta cidade cinza, agradeço por todos os gestos de amor e cuidado. Nós juntas somos mesmo invencíveis!

A Shannon, Nathalia e Bruno, pela amizade especial que construímos em Paris e levamos para a vida.

Por fim, agradeço à minha família, aqueles a quem devo tudo o que sou e a razão por que vivo mais feliz: À minha mãe, Andréa, pelo amor infinito e pela inestimável dedicação a mim e aos meus irmãos, jamais poderia agradecer o bastante. Obrigada por iluminar os meus caminhos, sempre e tanto.

Aos meus irmãos, Daniel, Rafaela e Duda, pela alegria, cumplicidade, parceria, confiança e amor, muito, muito obrigada. Sem vocês, a vida não teria graça nenhuma.

À minha avó, o maior amor da minha vida, agradeço pelo apoio, pelo carinho e por tornar o percurso mais ameno.

Muito, muito, muito obrigada.

Resumo

O campo de trabalho desta tese baseia-se em uma pesquisa etnográfica entre os alunos secundaristas que ocuparam as suas escolas entre 2015 e 2016 em São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná. Privilegia-se o olhar sobre as práticas políticas entre jovens que compõem ativamente o movimento estudantil, no âmbito das temáticas de gênero e de sexualidade, em contextos de ocupação secundarista. Opta-se por analisar as configurações de experimentação da sexualidade e das identidades de gênero e o modo como se conectam com o movimento estudantil, no arranjo das suas práticas políticas. Assim, interessa perceber como a experiência das ocupações em escolas públicas de São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná, no interior de um renovado movimento estudantil, articula-se com experimentações subjetivas do gênero e da sexualidade e com as lutas feministas e LGBT, sob a perspectiva da juventude.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Juventude. Marcadores Sociais da Diferença. Ocupações Secundaristas. Movimento Estudantil. Práticas Políticas.

Abstract

The field of work of this thesis is based on an ethnographic research among high school students who occupied their schools between 2015 and 2016 in São Paulo, Rio de Janeiro and Paraná. The focus is on political practices among young people who actively make up the student movement, within the scope of gender and sexuality themes, in contexts of high school occupations. The main goal of this thesis is to analyze the configurations of experimentation of sexuality and gender identities and the way they connect with the high school student movement, in the arrangements of their political practices. Thus, it is interesting to understand how the experience of occupations in public schools in São Paulo, Rio de Janeiro and Paraná, within a renewed student movement, is articulated with subjective experimentation of gender and sexuality and with feminist and LGBT struggles, under the the youth perspective.

Keywords: Gender. Sexuality. Youth. Social Markers of Difference. High School Occupations. Student Movement. Political Practices.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: DA SEMEADURA	14
1.1 As sementes germinam na “Primavera”	18
1.2 Cartografia da floração: A pesquisa e seus recortes	21
1.3 O tempo e o espaço do campo de pesquisa	28
2 DA FLORESCÊNCIA: NARRATIVAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS CONTEMPORÂNEOS	34
2.1 De antes do ápice primaveril	34
2.2 O germinar das flores e ervas daninhas: Os usos e os sentidos de um novo léxico para o movimento secundarista	41
2.3 O desabrochar da fase florescente: Repertórios ativistas de gênero e sexualidade no movimento secundarista	56
3 O FRUTO: POLÍTICA DOS CORPOS, CORPO NA RUA – É A “PRIMAVERA SECUNDARISTA”	89
3.1 “Tira uma foto / Arrasa na pista / Vem, secundarista!”: Meninas e pretas no <i>front</i> do movimento	89
3.2 Maldito é o fruto: Os sentidos de cultura, identidade e representatividade nas ocupações	99
3.3 A língua dos frutos: “Se ninguém repete, ninguém escuta”	113
3.4 A fruta proibida: Narrativas das tretas e das tensões sobre os sentidos da luta 127	
3.5 Tempo de polinizar: O corpo na rede e os corpos em rede	132
4 MAS AS CAMÉLIAS SE ABREM NO INVERNO: INSPIRAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	143

primavera-primavera

1 INTRODUÇÃO: DA SEMEADURA

“Aluno também tem voz”. O cartaz na grade da escola ocupada me fez viajar no tempo. Em novembro de 2016, eu voltava ao colégio carioca a que dediquei as observações de mestrado, entre 2013 e 2015, tomada por parecida inspiração: deter-me às vozes estudantis, reelaborar seus coros, ecos e modos de impostação. De chinelo, bermuda e camisa do uniforme amarrada na cabeça, alguém me acenou de longe. Como se me convidasse para entrar, desviou as carteiras escolares empilhadas na porta de entrada e descobriu o rosto: “Pode me chamar de Igor¹”. A voz levemente mais grave e os pelos no rosto acompanhavam a mudança de nome, mas o novo timbre não me impediu de reconhecê-lo. Era o Dia LGBT² da ocupa.

No pátio, o coletivo se reunia para preparar os murais, quando uma inesperada visita alterou os planos da programação. “O Conselho Tutelar tá aí. Umas mães fizeram denúncia falando que ia ter pornografia, filme de sexo, rave, drogas... Essas coisas. (...) Pô, quem dera se tivesse rave na ocupação!”, contou Igor. A denúncia de exibição do filme “Azul é a cor mais quente” (Kechiche, 2013) bastou para justificar a inspeção, segundo o conselheiro. Um dos alunos ocupantes acompanhou a vistoria. Sem indícios de risco à integridade dos jovens que ali se reuniam, ele se despediu. Aproveitando o material da oficina de cartazes, Estrela personalizou o seu, em tom de comemoração e deboche: “A rave continua!”.

Na internet, no entanto, a visita se prolongava em fortes acusações. A repercussão de denúncias por parte das mães que acionaram o Conselho Tutelar mobilizou ataques de grupos pró-“ideologia de gênero” nas redes

¹ Os nomes usados para me referir aos interlocutores são fictícios. Opto também por preservar as identidades das escolas e, por vezes, faço uso de estratégias discursivas que protejam o autor das falas e das ações, tanto quanto da localidade de quem fala e age.

² Faço uma observação sobre o uso dos conceitos “sexualidade”, “gênero”, “LGBT” e “feminismo” (ora no plural, ora no singular). A pretensão deste trabalho não é a de solucionar ou esgotar possíveis problemas ou discutir as variações desses conceitos, abreviações, teorias ou campos. No entanto, como toda opção linguística é política, contextualizo as minhas escolhas para esse momento: optei por “gênero” e “sexualidade”, no singular, quando a ideia é de um regime político e “gêneros” e “sexualidades”, no plural, quando me refiro às formas de identificação. Em referência ao “feminismo” e “LGBT”, no singular, utilizo quando me refiro ao sentido êmico operado por meus interlocutores, quando se referem às lutas, experiências e reflexões sobre as condições das mulheres e de pessoas não-binárias ou LGBT, assim como quando se referem às reivindicações no âmbito público e às políticas de combate às desigualdades e violências. E “feminismos” ou “movimentos LGBT” (assim como o termo “mulheres”, “meninas”, “pessoas não-binárias” e “pessoas LGBT”), no plural, quando me refiro às “diferenças”, às multiplicidades de interações, particularidades e precariedades que atravessam os corpos e experiências.

sociais. O jeito foi, então, substituir o filme francês pelo brasileiro “Hoje eu quero voltar sozinho” (Ribeiro, 2014). “Pronto, resolvido, esse até criança pode ver, tem classificação de 12 anos. Essa coisa de criminalizar, a escola já tá muito visada, a mídia... A gente vai fazer uma roda de conversa pra falar disso que aconteceu, vamos chamar todo mundo da ocupa”, disse Igor, reunido com colegas do coletivo LGBT em uma das salas de aula em que passavam a noite.

Durante a conversa, as dimensões associadas ao corpo e ao desejo desdobravam-se à reflexão sobre as vozes que reverberavam ali e ao lugar das suas enunciações na elaboração das recentes reformas educacionais e na constituição de uma retórica “antigênero” fortemente atrelada ao “perigo” da “doutrinação” feminista e LGBT na escola. “Depois é a gente que vê sexo em tudo”, brincou Estrela.

*

Em primeiro plano, a produção de um dia temático sobre as questões LGBT, promovido pelo coletivo de estudantes engajados desde 2013. A programação pode levar às perguntas: Mas por que – ou para que – um Dia LGBT na ocupação? Ou antes, que sentidos rondam a atuação de um coletivo LGBT dentro da escola ocupada? Que tem a ver com as pautas, com as reivindicações, com os modos de resistir? Em segundo plano, a permeabilidade das tensões da esfera pública na escola e os dispositivos por meios dos quais instituem-se as práticas e as expressões alvos de controle e vigilância. Por que o engajamento de mães contra a exibição de um filme? De que mães se tratavam, afinal, e que anseios orientaram a denúncia ao Conselho Tutelar? O que revela e o que esconde a prerrogativa da “proteção” a esses jovens? De que redes dispunha a retórica “antigênero” e como se conformavam dentro da escola ocupada?

Por último, e ao fundo, estão os planos dos conflitos internos travados em muitas outras camadas. Para além das forças aparentemente antagônicas que saltam à frente na cena – de um lado, os jovens LGBT e, de outro, os adultos “conservadores” –, há todo o resto: o que o encontro em si revela, como ele opera na cisão e quais elementos encobre, distorce ou provoca na

constituição própria da ação coletiva. As incursões típicas dos movimentos atrelados ao Escola sem Partido (ESP) e à “ideologia de gênero”, sobretudo as tensões internas despertadas pela visita do conselheiro tutelar, traziam à tona dimensões de outras e muitas ordens: O que fazer, então? Insistir na programação? Cancelar o Dia LGBT? Negociar, calar, peitar?

O menino trans a guiar a visita, as meninas lésbicas na oficina de cartazes, as garotas feministas na nota de repúdio, os garotos no campeonato de futebol, os meninos que almoçavam no pátio vestindo saias, aqueles que eram contra o dia temático desde o início, aqueles que passaram, então, a contrariá-lo, quem achava que não tinha que divulgar, quem achava que tinha que fazer mais barulho ainda, quem não estava nem um pouco preocupado com isso e quem era veementemente “contra tudo”: Cá estão os planos de cena vistos do interior da “Primavera”.

E, assim, conforma-se o foco empírico e analítico da minha pesquisa de doutorado: uma etnografia sobre os processos de politização das diferenças de gênero e sexualidade entre estudantes de Ensino Médio, no contexto de ocupações de escolas públicas no Rio de Janeiro, em São Paulo e no Paraná. O enfoque específico na relação de secundaristas com os movimentos feministas, LGBT e estudantil renova-se na minha produção acadêmica a partir das experiências de coletivos escolares que se desdobram, mais intensamente, de 2013 à chamada “Primavera Secundarista” (2015-2016).

A tese está dividida em quatro partes (ou estações):

1) primavera-primavera: Na primeira seção, Introdução, opto por descrever os processos de emergência dos marcadores sociais no movimento estudantil secundarista, no contexto mais amplo da crescente autonomização da sexualidade e das identificações e expressões de gênero como domínios centrais de reivindicação e exercício de direitos nos movimentos sociais feministas e LGBT. Nesta parte, percorro desde as metaforizações às materialidades que aludem às primaveras e apontam para todo um arsenal semântico que resiste há séculos na tradição ocidental e se intensifica nos termos do engajamento político nas experiências recentes dos ativismos jovens no Brasil. No mapa da tese, esta seria a seção do aporte teórico e metodológico sobre a germinação do movimento que orientará a análise de nas seções seguintes.

2) primavera-verão: No segundo capítulo, detenho-me mais profundamente às narrativas socioantropológicas sobre a “ocupação como método” e às inspirações nos repertórios ativistas que vão acender a chama secundarista até a experiência das ocupações de escolas e órgãos educacionais. Neste momento da tese, tento descrever as configurações dos modos de engajamento em disputa e conceber uma inteligibilidade mais abrangente sobre o lugar do movimento de ocupações secundaristas na teorização dos movimentos sociais contemporâneos e a composição recíproca das suas ações com os ativismos relacionados a gênero e sexualidades, na conformação de atos de rua, coletivos e marchas. Para a concepção da tese, este é o momento explosivo das germinações que desabrocharam e se espalharam desde a estação anterior.

3) primavera-outono: Já no terceiro capítulo, o foco recai sobre os frutos que os saberes sobre o gênero e a sexualidade deram às experiências de politização das diferenças, germinadas duas estações antes. Nesta parte, descrevo e problematizo as práticas de protesto que privilegiam uma certa disposição do corpo para o enfrentamento e estimulam as disputas e as tensões internas da fase que antecede ao inverno. Aqui, procuro nuançar a “lógica prefigurativa” que conecta o desejo desses ativismos de romper com a distância que separa os seus corpos da equidade e da emancipação social aos perigos dos discursos contestadores para a formulação de reações controversas ou violentas. O outono, metaforicamente, aparece nesta seção como a “estação-entre”, como a transição entre o fogo extremo que o precedeu e o tempo frio que está para chegar.

4) primavera-inverno: Na última seção da tese, lanço luz aos movimentos que se seguiram pós-ocupações, na tentativa de atualizar e complexificar as dimensões de futuro, presente e passado dos frutos e das flores que amadureceram ou apodreceram diante das experiências descritas nos capítulos anteriores. No inverno, como bem a estação promete, opto por fazer um balanço, um recolhimento reflexivo sobre o que passou e o que virá. Enquanto parte final da tese, a conclusão enseja nuançar as ambiguidades sazonais ao retomar o argumento central deste trabalho em torno dos processos de politização das diferenças de gênero e sexualidade entre estudantes, no contexto de ocupações de escolas públicas, e na sua relação

com os movimentos feministas, LGBT e estudantil, além da conjuntura política que se impunha no período entre 2014 e 2018 no Brasil.

1.1 As sementes germinam na “Primavera”

*As flores despontam
De cada ramagem
E milhares de vozes
De cada silvado³*

A metáfora da primavera há muito permeia a literatura interessada nas histórias dos movimentos sociais. Ao parecerem confirmar o valor positivo da estação, celebrada como símbolo de renovação, beleza e fertilidade, os ciclos contestatórios dignos da comparação costumam apontar a germinação de sonhos e esperanças, um levante popular e legítimo. Todo o repertório simbólico que alude às primaveras, ao mesmo tempo em que transcende à poesia interpretativa sobre as mobilizações populares, apontam para todo um arsenal semântico que resiste há séculos na tradição ocidental.

Desde as explicações míticas, a pureza e a beleza atribuídas à primavera são carregadas de significados não meramente dos saberes dos cultos agrários, mas também das moralidades atreladas às leituras sociais que dela se fazem. Perséfone, a figura feminina da mitologia grega associada à criação da primavera, é não só a deusa das flores, dos frutos, das ervas e da fertilidade, mas também a deusa do submundo. Representada como uma mulher jovem, a personificação acena para ambiguidades constitutivas dos mitos na Grécia Antiga e do corpo feminino na constituição do imaginário que se segue desde então. Um duplo que rege tanto a pureza quanto o pecado, tanto a fertilidade quanto o vazio, tanto a fascinação quanto o caos – a deusa e a profana. Nos saberes agrícolas, a estação guarda ainda as suas ambivalências: Na temporada das tempestades e dos corpos acalorados, o inegável desabrochar da fase florescente acompanha igualmente as infestações nocivas – isto porque a estação das flores é também a estação das pragas.

³ Citação extraída do poema “Mailied” (Canção de maio), de autoria de Goethe. Original: Nicolai, Heinz (ed.). Goethes Gedichte in zeitlicher Folge. 8. Aufl. Frankfurt a. M., Insel, 1992, p. 94-95. Tradução de Celeste Ribeiro de Sousa (2003).

A breve digressão, apesar de um tanto alegórica, pode revelar as nuances que um aparente mar de rosas parece encobrir. O percurso de abstrações retoma, inclusive, a velha lição antropológica: aceitar e abraçar as ambiguidades. Isto porque, se nem tudo são flores no simbolismo e no manejo concreto das primaveras, tampouco serão os mundos que as povoam. Também na nossa “Primavera” – a secundarista – cavamos à superfície a viabilidade antropológica de se apresentar como mais de uma. Desde as formatações ativistas às micropolíticas do cotidiano, do quadro de giz à carteira escolar, dos muros, entraves e pilares às pichações, coações e coalizões, dos corpos, rostos e timbres aos desejos, anseios e faltas. São dissonantes as histórias que essas próprias experiências contam de si e concorrentes as versões que se ouvem e se fabricam sobre elas.

A coleção de figuras de linguagem que a “Primavera Secundarista” coleciona são também diversas: “O útero de um mundo que está por vir” (Corrêa, 2016), “a primeira flor de Junho” (Ortellado, 2016) e “a última maçã do paraíso” (Bentes, 2016) são só algumas das designações que pesquisadores e ativistas escolheram para referenciá-la. Não à toa, as construções metafóricas assimilam os sentidos atribuídos à estação: renascimento, esperança, transformação. O simbolismo latente nas qualidades agrícolas parece induzir a interpretações ainda mais figurativas: fértil, florescente, frutífera. A construção poética das imagens alude também ao corpo e às representações sobre o feminino: a gestação, a fecundidade, Eva. Se se tratam tais manifestações de semente, flor, fruto, embrionárias, primeira ou última, parece-me pretensioso afirmar. Mas fato é que a utopia viva nessas metaforizações pode nos levar a alguns dos imaginários que circundam as recentes mobilizações secundaristas no país e indicar pistas que nos ajudem a ir um pouco mais além do jardim florido.

A alcunha de “Primavera” se espalhou entre o final do ano de 2015 e o ano de 2016 no desabrochar de três ciclos marcantes de ocupações de escolas por estudantes secundaristas: 1) o primeiro entre setembro e dezembro de 2015, em São Paulo, quando 163 manifestações de rua foram identificadas e mais de 200 escolas estaduais foram ocupadas contra o plano de reorganização escolar; 2) em abril e maio de 2016, quando, conforme pude mapear, cerca de 300 escolas públicas e órgãos administrativos foram

ocupados a partir de demandas locais, como exemplo: em Goiás e no Mato Grosso, contra as ameaças de privatização da educação, no Rio de Janeiro e no Ceará, em protesto aos cortes de investimentos em infraestrutura nas escolas e, no Rio Grande do Sul, contra o sucateamento do ensino público; e 3) no final de 2016, quando as ocupações alcançaram dimensão nacional (tanto na perspectiva geográfica quanto reivindicatória) com quase 1.200 escolas e institutos federais ocupados por todo o país contra as reformas do Governo Temer .

Ao longo desta tese de doutorado, as descrições etnográficas versarão, mais especificamente, sobre as agitações do ano de 2016, quando os paulistas se articularam com estudantes de outros estados e as ocupações se espalharam vertiginosamente por todo país. No período de maior mobilização (em número), entre outubro e dezembro, somaram-se 1.197 escolas e institutos federais ocupados, espalhados por 21 estados e pelo Distrito Federal , contra as proposições de nível nacional: 1) a Medida Provisória (MP) 746 da Reforma do Ensino Médio, que encerrava a obrigatoriedade de disciplinas como Sociologia e Filosofia, por exemplo; 2) em repúdio à Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 55/201 (conhecida também como a “PEC dos Gastos” ou a “PEC do Fim do Mundo”), que limitou os investimentos em saúde e em educação à correção da inflação do ano anterior por duas décadas; e 3) contra o Movimento Escola sem Partido (ESP), que se fortalecia na tentativa de coibir a discussão político-ideológica no ambiente escolar, a partir de uma suposta “neutralidade” do conhecimento em reação às ideias consideradas “marxistas” e, em especial, à “doutrinação da ‘ideologia de gênero’”.

Durante as ocupações do último ciclo, os estudantes passaram até 85 dias vivendo dentro da escola. As demandas, então nacionalizadas pela resistência às reformas de âmbito federal, somavam-se às pautas locais, como o apoio do movimento de secundaristas da escola do Rio de Janeiro à greve de professores e servidores, que marcou a interrupção das atividades antes mesmo das ocupações. Os grevistas, como o corpo estudantil, colocavam-se também contra a PEC, a MP e os projetos de lei do ESP. Integravam-se, ainda, questões como o repúdio às terceirizações e à

criminalização de práticas sindicais e de organização estudantil, a chamada de novos concursos e a suspensão do corte de vagas para estudantes.

No estado do Paraná, o apoio à greve dos professores (suspensa antes dos processos de desocupação das escolas que visitei) e a memória da brutal repressão policial a professores e a estudantes no dia 29 de abril de 2015 também constituíam a agenda de contestações. Meses antes, em São Paulo, a ocupação do Centro Paula Souza e as tentativas de (re)ocupação de outros colégios estaduais já engrossavam o coro contra a PEC, mas também denunciavam as repressões de policiais aos protestos estudantis (incluindo perseguições e violências física e verbal), além das negociações fraudulentas em torno da compra de merendas escolares e os indícios da condução velada do então suspenso plano de reorganização.

1.2 Cartografia da floração: A pesquisa e seus recortes

Em 2014 e 2015, antes mesmo dos primeiros protestos, eu ocupava duas escolas públicas do Rio de Janeiro para a pesquisa de mestrado, onde acompanhei embates parecidos com os descritos aqui. À época, me interessava pensar as motivações para uma juventude transitar por entre o “mais ou menos gay”, como dissera uma estudante com quem me encontrei na grande manifestação de 20 de junho de 2013, na Cinelândia. Pelos dois anos seguintes, segui os passos que percorriam aqueles estudantes e, quanto mais os acompanhava na rua, mais eles me levavam para dentro da escola.

Enquanto já escrevia a minha dissertação, os alunos que tomaram os cadeados de mais de 200 escolas no estado de São Paulo, no primeiro ciclo de ocupações, não passaram despercebidos no colégio do Rio. “Cara, você tá vendo essa parada em São Paulo? A gente tem que apoiar, a gente tem que dialogar. Tem feminista nas ocupações, as *gay* tão lá. É resistência, luta dos estudantes, os estudantes estão lutando dentro da escola”, comentou um dos alunos na sala do grêmio, quando leu as notícias sobre o movimento em um portal da internet. Nesse tempo, os estudantes paulistas que ganhavam as capas dos jornais falavam de uma constituição da ação política vibrante dentro da escola. Os alunos cariocas se viam refletidos. Também lá, construíam a luta mais ampla por educação associada aos processos de

politização das temáticas de gênero e sexualidade. Assim, o “protagonismo” que viam nas experiências em São Paulo os faziam vibrar. Era como se prolongassem e espalhassem a força das suas próprias proposições na conformação do movimento estudantil secundarista como um todo no Brasil.

Mas, de homogêneo ou coeso, esse processo não tinha nada. Frente Feminista, Frente LGBT, Frente Reacionária Democrática, Frente Masculinista, Coletivo Feminista, Coletivo LGBT, Grupo de Estudos de Gênero, Laboratório da Diversidade, Núcleo de Pesquisa, os “Sem Frente-Nem-Coletivo-Nem-Grupo-Nem Núcleo” e os “Contra tudo” (Alegria, 2016): ainda no Rio, em 2014 e 2015, vi espriarem-se as multiplicidades de grupos, discursos e tensões que as questões de gênero e de sexualidade impunham aos alunos na realidade escolar e na conformação do movimento estudantil. Nesse sentido, ao desafiarem a mera condição de aluno para alçar dimensões mais complexas sobre o “estar jovem no mundo”, cabia, então, a eles próprios conformar o agir, o falar e o pensar político que impunham a si: “Que lugar eu ocupo no mundo?” A força dessa interrogação desembocava nos movimentos sociais contemporâneos, nas lutas feministas e LGBTs jovens para configurações importantes da “Primavera” que então florescia, levando em conta a emergência desses temas na sociedade e o avanço de discursos “conservadores” no país.

1.2 A emergência dos marcadores sociais da diferença

Embora os cartazes, os murais, as rodas de conversa, a formação “desgenerificada” das comissões do grêmio, a atuação de coletivos e o “protagonismo” das garotas e das pessoas LGBTs nas ruas e na escola constituíssem evidências empíricas relacionadas, pelo menos aparentemente, ao enfrentamento aprofundado desses temas, no plano molecular, era possível notar a convivência de níveis de compreensão distintos sobre os modos de constituição da ação coletiva e os seus efeitos na sociedade. Quando a escola passa a ser, então, o lugar privilegiado dessas organizações ativistas, o vigor da mobilização secundarista se prolonga por entre os ativismos baseados nos marcadores sociais da diferença e passa a questionar e a se expandir em outras e muitas direções.

Valho-me das formulações de Simões, França e Macedo (2010) para compreender os marcadores sociais da diferença como elementos estruturantes de todo sistema classificatório, a partir da atribuição de diferentes posições a pessoas, objetos e comportamentos. Levo em consideração a importante distinção dos autores sobre a lógica interna articuladora das categorias em sistemas classificatórios e os processos de classificação propriamente ditos:

As categorias definem-se umas em relação às outras, além de atravessarem e circularem por diferentes relações; assim, por exemplo, categorias referentes a sexualidade e gênero inscrevem-se com frequência em matrizes de cor/raça, e vice-versa (SIMÕES, FRANÇA E MACEDO, 2010, p. 40).

Sob esse aspecto, persigo as práticas políticas, as performances (ou expressões subjetivas) e as bandeiras pautadas pelos marcadores de gênero e sexualidade que orientam a conformação dos atos de rua, a convivência na ocupação e no cotidiano escolar, a formação de frentes e coletivos LGBT e feministas, as configurações das assembleias, as relações com partidos e movimentos institucionalizados, as proposições de debates, rodas de conversa e intervenções artísticas – além dos dissensos internos que, não raramente, tais formulações despertavam. Ao tomá-los como relação, concebo o atravessamento dos marcadores em matizes complexas de articulação com categorias que são capazes de conformar e expressar entrelaçamentos de desigualdades e hierarquizações ainda mais densos e complexos, como aqueles que se inscrevem também nas perspectivas de geração, raça e classe social.

As diferentes dimensões associadas ao corpo e ao desejo na produção teórica recente desdobram-se à discussão sobre a promoção de direitos e a sua relação com a situação do pleno exercício da democracia nos últimos anos. Para Carrara e Simões (2014), as contribuições teóricas e empíricas dos estudos sobre sexualidade e gênero, a partir da década de 1970, encontram-se também imbricadas em relações de poder e hierarquias sociais.

Certamente, esse relativo e recente sucesso dos estudos sobre sexualidade no Brasil - e das "sexualidades e expressões de gênero não normativas", em particular - vincula-se também à crescente autonomização

da sexualidade como um plano relevante de exercício de direitos, em que se constituem novos atores políticos, cujas identidades coletivas são forjadas em torno de formas específicas de desejos, de práticas sexuais e de performances ou "expressões" de gênero. Trata-se do processo mais geral de emergência dos "direitos sexuais" como direitos humanos; e, em particular, seus desdobramentos como direitos que se referem a prerrogativas às quais determinadas pessoas e grupos sociais não teriam acesso por estarem submetidos a formas de discriminação social e política por conta de suas "sexualidades" e/ou "expressões de gênero" (CARRARA E SIMÕES, 2014).

Nas últimas décadas, gênero e sexualidade circunscreveram-se em um campo tão inovador, no sentido da crescente produção intelectual, quanto em uma arena significativa de incidência política. O conhecimento que se tem produzido a partir do gênero e da sexualidade, para Carrara, França e Simões (2018, p. 72), tem impactado o debate público acerca dessas questões e afetado os modos como a própria prática científica vem sendo socialmente percebida e avaliada.

O engajamento político tem sido uma marca da antropologia que se faz no Brasil. Isso não é de agora, mas se tornou especialmente visível a partir de finais dos anos 1970, quando o processo de "abertura democrática" instaurado no país implicou, nas palavras de Eunice Durham, uma "politização crescente do nosso universo social" (Durham, 1986, p. 27), incidindo sobre as ciências de modo geral e, particularmente, sobre a antropologia. Para Durham (1986), na medida em que as populações estudadas pela disciplina ganhavam visibilidade como sujeitos ou atores políticos, organizando movimentos e demandando participação na vida nacional, a própria antropologia se renovava e se revigorava no processo de redemocratização do país.

Conforme escreveu a antropóloga,

O sucesso recente da antropologia está certamente vinculado ao fato de que hoje, essas minorias desprivilegiadas emergem como novos atores políticos, organizam movimentos e exigem uma participação na vida nacional da qual estiveram secularmente excluídos (DURHAM, 1986, p. 18, apud CARRARA, FRANÇA E SIMÕES, 2018, p. 72).

Dessa forma, há que se enquadrar a reflexão, aqui apresentada, no interior de uma trajetória que, há anos, consolida-se e espalha-se por entre estudos antropológicos, “correlativas à crescente autonomização da sexualidade e das identificações e expressões de gênero como domínios centrais de reivindicação e exercício de direitos” (CARRARA, FRANÇA E SIMÕES, 2018, p. 72). Ao mesmo tempo, é importante frisar o uso da categoria de “juventude” e “jovens”, ao longo deste trabalho, amparadas pelas recentes formulações teóricas sobre o conceito de “geração” ou “curso da vida”, sob o marco da noção dos “marcadores sociais da diferença” (especialmente raça, gênero, sexualidade e classe social).

Tomo tais categorias como inseridas em processos sociais e políticos específicos relativos a contextos culturais e históricos, ou seja, como categorias que indicam as formas de compreensão do curso da vida, dotadas de sentidos variáveis, e algumas até recentes (como a própria ideia de “adolescência”). Decerto, o cuidado em não as reduzir estritamente a padrões geracionais abstratos ou homogêneos faz parte do esforço em não tratar das “crianças”, dos “jovens”, dos “adolescentes” ou dos “velhos” como se fossem unidades sociais, grupos dotados de interesses e práticas comuns.

Pouco a pouco, essas dimensões eram traduzidas no texto da lei e em documentos oficiais capazes de desvelar o projeto de futuro que o país desenhava para a escola pública e para os seus alunos. Instrumentos coercitivos para os debates sobre gênero e sexualidade (como os planos de educação, a Base Nacional Comum Curricular, a Reforma do Ensino Médio, o Movimento Escola sem Partido e a vigilância de grupos contra a “ideologia de gênero”) somavam-se ao debate público e orientavam o movimento secundarista para o uso político das subjetividades e para nuances que despertassem a luta por educação.

Desse modo, a atual emergência dos chamados “conservadorismos” e seus regimes de regulação moral no país, à medida que podem se configurar como um “grande estresse social” (Rubin, 1984), tomam a escola pública como alvo privilegiado, revelando-a como um espaço crucial de disputa no Brasil contemporâneo. À luz de Foucault (1980; 1999), a gestão da sexualidade atua como um poderoso instrumento de regulação e normalização dos corpos e do desejo, reforçando duramente o padrão de uma

ciência sexual que diz o que se deve ou não fazer, falar ou não falar e assumir em termos de sexualidade, sobretudo entre meninas e meninos. Assim, os efeitos destas inscrições morais sobre o corpo e a sexualidade - aquelas não se localizam em um único lugar, mas são capazes de passar por através dos sujeitos, como poros (Foucault, 1979) – emergem não só como conflitos nas diferentes formas de violência, mas também como meios fundamentais para questionamentos e reelaboração de subjetividades e perspectivas.

Ressalta-se, portanto, a dimensão da escola como um espaço público em disputa no Brasil, num contexto em que ganham força discursos que visam limitá-la a um horizonte mais restrito de ensino e aprendizagem, sob a recorrente acusação de que conhecimentos teórico-científicos acerca dos marcadores sociais da diferença (em especial, gênero e sexualidade) devam ser tomados como “ideologias”. A proposta de uma escola “não-ideológica” (ou “uma escola sem gênero”) assumiu como eixo central de ação o combate a propostas educacionais inclusivas, laicas e antidiscriminatórias. O compromisso com a formação crítica e a valorização da igualdade e do respeito às diferenças como uma das funções da escola eram crescentemente percebidas como uma forte “ameaça à família” e à moral religiosa – uma espécie de “pânico moral” que parece ter orientado, inclusive, a denúncia ao Conselho Tutelar sobre as atividades da ocupação na escola carioca na data dedicada às questões LGBT.

Diante desse cenário, sob a acusação de que a produção e a divulgação do conhecimento acerca desses temas devessem ser tratadas como “doutrinação ideológica”, estudantes que integravam os coletivos autodeclarados feministas e LGBT passaram a usar o espaço das ocupações para mobilizar os resíduos “conservadores” das reformas e para compreender o que estava em jogo ao decidir que rumo tomar e quais políticas se opor ou apoiar. Debates, rodas de conversa, saraus, cine-debate e desfiles, por exemplo, funcionavam como oportunidades estratégicas de encontro entre os estudantes e surgiam como parte constitutiva da escola que desejavam compor. Todo o acúmulo de conhecimento teórico facilitado pelo acesso a esses conteúdos na internet e aos diálogos sobre as suas vivências os levavam a desenvolver reflexões sobre as situações de “opressão” que viviam no dia a dia, em maior e menor escala na ocupação, nas manifestações, com

policiais, professores, colegas, na sala de aula, no caminho para a escola, dentro de casa, na igreja etc.

Nestes momentos, as temáticas feministas e LGBT surgiam não só como pautas de força especialmente reflexivas e altamente combativas, mas também como um tipo de “coreografia de protesto” (Gomes, 2018) que informa a maneira como vão constituir as suas vozes e expressões corporais em manifestações públicas. As carteiras escolares trancando as avenidas com as cores da bandeira LGBT, os símbolos do feminismo tatuados, as roupas (ou a “falta” delas), os cabelos coloridos, crespos ou raspados, os adornos (como broches do arco-íris ou *pañuelos* verdes em referência à luta pelo aborto na Argentina), os gestos com as mãos simulando uma vagina, os cartazes com dizeres de “Lute como uma mina!” e os coros mais femininos dos jograis parecem imbricados num jogo peculiar de composição entre a expressão de si e a representação do todo. Assim, a coreografia que empreendem, a partir da experimentação do corpo como instrumento de combate, confere dimensões tão simbólicas quanto concretas à análise da produção das práticas associadas aos feminismos e às lutas LGBT na juventude secundarista do país.

Nessa perspectiva, ao articular as recentes experimentações da ação política e as questões de gênero e sexualidade na juventude, faz-se imprescindível retomar Foucault (1980) para conceber ambas as dimensões como experiências dotadas de sentido cultural e social, ou seja, como “dispositivos históricos”. Para o autor, as instituições – como a escola – emergem como uma “rede de coerções exercidas pela sociedade disciplinar sobre si mesma”, num complexo projeto de controle social que visa encaixar “cada indivíduo no seu lugar; e, em cada lugar, um indivíduo” (Foucault, 1999, p. 118). Aplicar tais conceitos à ideia de gestão da sexualidade, é, portanto, falar das expressões ou performances do corpo e do desejo como dimensões que não se devem puramente condenar ou tolerar, mas gerir inserir em um “sistema de utilidade” que permita redirecionar a forma como se configuram as relações sociais e políticas. Se, para alguns, o debate pode parecer um desvio fútil de problemas mais críticos (como a pobreza e o analfabetismo), paradoxalmente, é justamente nesses momentos de efervescência política que tais discussões vêm à tona com maior força.

1.3 O tempo e o espaço do campo de pesquisa

Diante desse quadro, importa-me nesta tese de doutorado analisar o espraiamento das ocupações atrelado às suas articulações com o movimento estudantil, na luta mais ampla pelo ensino público, e com os movimentos feministas e LGBT, imbuídos de problematizar a reflexão sobre a concepção própria da ideia de educação e sobre quais eram, afinal, os elementos que se dispunham à tensão no campo democrático. As demandas e as intervenções no âmbito do gênero e da sexualidade, vibrantes desde antes da “Primavera”, surgem então como reveladoras dos processos de reconfiguração pelos quais passam os ativismos jovens no Brasil e enquanto parte constitutiva da reelaboração das reações de setores contrários.

Para ir mais a fundo nessa hipótese, dividi o meu campo de pesquisa em três contextos distintos, entre os anos de 2014 e 2018, no Rio de Janeiro, em São Paulo e no Paraná, a partir dos seguintes contextos etnográficos:

- 1) Em três colégios do Rio de Janeiro, localizados nas Zonas Norte e Central, onde dedico observações sob autorização formalmente concedida pelas instituições desde 2014, ano em que iniciei o mestrado. Em 2016, já no doutorado, os colégios foram ocupados e eu, então, voltei a campo. A geração de secundaristas renova-se com velocidade, no entanto, pude me encontrar com muitos dos estudantes que me acolheram para a pesquisa dois anos antes. Acompanhei os cerca de 85 dias de ocupação no final de 2016 e somo essas observações às investidas etnográficas do mestrado e a visitas pontuais em 2017 e 2018 (como na Semana da Diversidade e em intervenções do grêmio e dos coletivos e frentes compostos por estudantes feministas e LGBT);
- 2) Em São Paulo, componho um campo de pesquisa a partir de observações com alunos do chamado “movimento autônomo”, responsáveis pelas primeiras ocupações de escolas no Brasil, em 2015. Os estudantes reúnem-se em torno do grupo “Secundaristas

em Luta de São Paulo”, cuja formação conta com alunos da Zona Sul à Oeste da cidade. Conheci-os no ciclo de protestos que antecederam a ocupação do Centro Paula Souza e durante a tentativa de ocupação da Escola Estadual Fernão Dias Paes, no âmbito da luta contra o esquema de fraude das merendas, em 2016. Em contextos que se desdobram desde as ocupações, acompanho-os em assembleias, protestos de rua, encontros de formação e rodas de conversa com coletivos feministas e LGBT;

- 3) Ao longo de novembro de 2016, durante o ciclo mais intenso de ocupações, mais de 850 das cerca de 1.200 escolas ocupadas no Brasil estavam no Paraná. A proeminência de protestos no estado me levou a Curitiba, a São José dos Pinhais e a Colombo, em visitas que se estenderam por cerca de 15 dias, em colégios da capital paranaense e da região metropolitana. A opção por incluir os dados de campo da visita ao Paraná dá-se pelo rendimento da investigação, a partir de observação participante, rodas de conversa aberta e entrevistas. Apesar de curta, a imersão concedeu importantes *insights* para a análise, uma vez que retomam regularidades observadas tanto em São Paulo quanto no Rio de Janeiro.

O exercício etnográfico, desde o trabalho no campo à concentração na escritura, empreendeu, aqui, um esforço de ouvir e fazer ouvir, na expressão das trocas entre uma multiplicidade de vozes. Atentar-se, contudo, à forma e à intenção ao "dar voz" ao outro (Strathern, 2014), pela relação e pela escritura, foi o mais constante desafio. Para Strathern (2014), para além de se preocupar “com ‘vozes’ e ‘falantes’, ou com a cumplicidade com os ditos informantes”, é preciso conceber a idéia da “atividade produtiva” que está por trás do que os atores sociais dizem e, portanto, da própria relação entre eles e o que foi dito. “Sem saber como suas palavras lhe ‘pertencem’, não podemos saber o que fazemos ao nos apropriar delas” (Strathern, 2014, pg. 137).

Toma-se o exercício etnográfico, portanto, como uma tentativa de deter-se ao campo, às suas práticas e configurações, “a fim de articulá-las em proposições um pouco mais abstratas, capaz de conferir inteligibilidade aos

acontecimentos e ao mundo” (Goldman, 2006). Privilegiar a construção de uma vida no campo e a intimidade com os atores, torna-se, para mim, um aprendizado da antropologia não como uma disciplina teórica, mas como um esforço produtivo de trabalho e uma forma de pesquisar, uma atitude, um jeito de olhar, uma inquietação intelectual e afetiva. “Estamos nós – antropólogos – como mediadores e a nossa vivência como mediação” (Silva, 2012, pg. 4).

A etnografia como “experiência”, segundo Wright Mills (1975), sugere o empreendimento de uma etnografia revelada como uma espécie de “arte das doses” (Caiafa, 2007): “para realizar sua potencialidade e as oportunidades que lhe surgem” (Mills, 1975), é preciso que o etnógrafo faça uma “dosagem” equilibrada entre a sua “experiência de vida” e a sua “experiência como intelectual” (Mills, 1975). Para tanto, ele orienta que o etnógrafo controle essa “interinfluência bastante complexa” por meio da manutenção do “diário de campo”, que tanto mobiliza o hábito da escrita quanto mantém “desperto” o “nosso mundo interior” e regula as “doses” para uma reflexão como “pessoa” e como “intelectual”. Para o autor, manter um diário é atualizar constantemente a “necessidade de reflexão sistemática” que o trabalho de campo exige, articulando experiências pessoais, experiências de campo e de estudos (Mills, 1975). “Como artesão intelectual, tentará juntar o que está fazendo intelectualmente e o que está experimentando como pessoa” (Mills, 1975). O “*anthropological blues*” de Roberto DaMatta (1978) também aponta para o que “se quer cobrir e descobrir”, de modo mais sistemático. Segundo ele, trata-se de incorporar no campo as rotinas oficiais, já legitimadas como parte do “treinamento do antropólogo” (DaMatta, 1978).

Deste modo, enquanto o plano teórico-intelectual é medido pela competência acadêmica e o plano prático pela perturbação de uma realidade que vai se tornando cada vez mais imediata, o plano existencial da pesquisa fala mais das lições que devo extrair do meu próprio caso. É por causa disso que eu a considero como essencialmente globalizadora e integradora: ela deve sintetizar a biografia com a teoria, e a prática do mundo com a do ofício (DaMatta, 1978).

Vale considerar ainda as tensões e os desafios inerentes à análise etnográfica, qual seja, a pretensão de insinuar certa “objetividade desincorporada”, ao inserir os elementos da minha própria subjetividade na pesquisa, enquanto etnógrafa. Dessa forma, há que se destacar a objetividade

situada das minhas observações, privilegiando a contestação, a desconstrução, as conexões e a esperança de transformação dos sistemas de conhecimento e de olhar para as coisas (Donna HARAWAY, 1995). Não seria possível, portanto, me omitir ou relativizar a minha própria atuação enquanto ativista e feminista, ao mesmo tempo em que empreendia minhas incursões etnográficas. Ser uma feminista, como dia Teresa de Lauretis (1993), fundamenta ou corporifica toda a aprendizagem e, assim, engendra o próprio pensamento e o próprio conhecimento (LAURETIS, 1993, p. 84 apud Guacira Lopes LOURO, 2014, p. 150).

Foi com essa atitude metodológica que me deti ao movimento de secundaristas de São Paulo, do Rio de Janeiro e do Paraná, a partir de observações em cerca de 30 escolas e órgãos administrativos e legislativos. Os limites das observações, no entanto, não respeitaram uma coerência geográfica. O grupo de São Paulo, por exemplo, ativo no movimento estudantil, acompanhei em diferentes espaços, mobilizações políticas e ocupações. Foi o caso, por exemplo, das tentativas de ocupação em escolas em 2016 e das ocupações do Centro Paula Souza e da ALESP; assim como no Rio, em visitei, além de onze escolas ocupadas, a ocupação da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) e o OcupaMinC-RJ na companhia de secundaristas. Houve, inclusive, uma tendência do movimento de constituir-se como rede, na iniciativa da “Caravana Secundarista”, que, em 2015, com alunos de escolas públicas paulistas, viajou para Goiânia para “trocar experiências e elaborar conjuntamente vídeos, fotos e relatos sobre a onda de escolas de luta no país”, como me contou Otávio, aluno de uma escola estadual da Zona Oeste paulistana. Em 2016, com apoio do financiamento coletivo *online* e venda de camisetas, a caravana seguiu para o Ceará e para as Olimpíadas, no Rio.

A imprevisibilidade do futuro do movimento tornou indispensável o olhar para além das ocupações. Seguindo as inspirações de ações já consolidadas, a criação de “grêmios livres” ou “grêmios independentes” surgiu também como mais uma poderosa via de análise sobre as novas configurações da construção da ação política entre secundaristas, uma vez que não acompanham a lógica estruturante dos grêmios tradicionais dos anos 70/80 – quando a eleição de um líder e a aproximação com entidades estudantis eram fundamentais. Assim, pretendo somei à análise não só as experiências em ocupações – em escolas,

Assembleias Legislativas e Secretarias Educacionais -, mas também os efeitos micropolíticos engendrados por elas na experiência da militância estudantil e na produção de subjetividades jovens no âmbito do gênero e da sexualidade.

primavera-verão

2 DA FLORESCÊNCIA: NARRATIVAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS CONTEMPORÂNEOS

2.1 De antes do ápice primaveril: A semeadura

Se, por um lado, o fôlego revigorado pela nova geração nos fez crer na inventividade quase embrionária das suas experiências, por outro, os repertórios ativistas de que lançaram mão acenavam criativamente para campos históricos de atuação amplamente conhecidos das lutas no âmbito dos marcadores sociais da diferença e das arenas de embate em torno das quais se construíram. Constitui-se, portanto, como um esforço analítico, a tentativa de refazer parte importante deste percurso, ou seja, recuperar análises que contribuem para traçar um repertório de influências que vão desde as narrativas da “ocupação como método”, pelo movimento operário europeu no século XX e as empreitadas de movimentos brasileiros em ocupações de terra e moradia nos anos 1990/2000, às inspirações nas tomadas de reitorias universitárias e ocupação de escolas na América Latina, registradas a partir dos anos 2000.

Embora amplamente conhecidas desde o início do século XX com o movimento operário europeu, as ocupações só ganham força expressiva no Brasil com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no final dos anos 80, e com as ocupações por moradia urbana, desde os anos 2000, como as reivindicadas pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST)⁴. Ocupações de escolas e universidades também datam desde antes da “Primavera Secundarista”, como a tomada de reitorias universitárias⁵ e as experiências de ocupações de colégios em outros países da América Latina⁶, no início do século XXI. Além da confessa inspiração na “Revolta dos Pinguins” do Chile e no manual dos estudantes argentinos, as ocupações em

⁴ Sobre os movimentos de ocupação do MST, ver mais: Caldart (2001) e Sigaud (2005). Sobre ocupações de movimentos de moradia, ver: Filadelfo (2014; 2015).

⁵ Em artigo, Breno Bringel refere-se às cerca de 30 ocupações de reitorias nos anos 2007 e 2008 como a “nova cara visível” (2009, pág.11) dos movimentos estudantis. Sobre os efeitos dessas ocupações para a reconfiguração dos movimentos estudantis brasileiros, ver mais: Bringel (2008; 2009; 2012).

⁶ A inspiração nas ocupações de escolas da “Revolta dos Pinguins” (2006-2011) no Chile foi citada pelos secundaristas da 1ª escola ocupada no Brasil, em Diadema. Os estudantes tomaram conhecimento dos protestos a partir do documentário “La Rebelión Pinguina” (Pronzato, 2007), que narra as manifestações contra as ameaças de privatização do ensino no país vizinho. Já o manual “*Cómo ocupar um colegio*”, fora escrito por estudantes argentinos em 2012 e divulgado pelos secundaristas de Diadema.

escolas e universidades no Brasil surgem também com um ponto de partida em comum: o direito à educação pública e de qualidade. Ainda que, em todos os casos, a decisão pela ocupação tenha sido motivada por pautas concretas (como ameaças à autonomia da Universidade, a reorganização escolar em São Paulo e a privatização de colégios no Chile), o aprendizado que tomam das ocupações parece ser o que fica; aquilo que “ninguém pode nos tirar”.

Figura - Cartilha “Como ocupar um colégio”, disponível no Blog Mal Educado (2017)

contra a "reorganização" da rede estadual!



SE FECHAR, VAMOS OCUPAR!

COMO OCUPAR UM COLÉGIO?

Manual escrito por estudantes secundaristas da Argentina e Chile



A luta dos estudantes não começou agora, e está longe de terminar. Em 2006 e 2011, o Chile viveu a “Revolta dos Pinguins”, um movimento imenso de estudantes secundaristas que exigia uma educação pública gratuita e de qualidade. Durante meses, as escolas do país inteiro foram ocupadas pelos alunos – que entravam, tomavam o prédio, montavam acampamentos, e ali ficavam dia e noite como forma de protesto, até as reivindicações serem atendidas.

As ocupações começaram nas escolas onde as turmas estavam mais engajadas na luta, mas o exemplo serviu de inspiração para estudantes de mais lugares, e rapidamente quase todos os colégios do Chile foram tomadas pelos alunos.

Essas ocupações serviam para por medo no governo e chamar atenção da mídia, mas também para aumentar a força e a organização do movimento secundarista. Nos pátios, os alunos faziam assembleias regulares para discutir os rumos da luta. Essas assembleias eram coordenadas em toda cidade, permitindo que fossem feitas manifestações simultâneas e também grandes atos unificados.

Já pensou se fizessemos igual em São Paulo? Para aprendermos com nossos companheiros de outros países, traduzimos alguns trechos do manual sobre “Como ocupar um colégio?”, escrito por estudantes da Argentina durante seu movimento.

F10 MAL-EDUCADO
<http://gremiolivre.wordpress.com>

A tomada de espaços públicos, o gesto de torná-los “casa” revela, dia após dia, o aprendizado da construção de mundo que se está em vias de compor. Tal lógica de luta remete também aos protestos de 2011, ao redor do mundo. As ocupações na Praça Tahrir (no Egito), na Praça Syntagma (na Grécia), o movimento 15M dos Indignados (na Espanha) e ainda o *Occupy Wall Street* (em Nova York) são alguns dos paralelos que se pode traçar sobre o desenvolvimento de lutas que ganharam ampla repercussão e que incorporam em si tanto a força criativa do fazer democrático quanto a

dificuldade de orientar demandas específicas e indignações difusas em torno de um horizonte comum.

As novas – e algumas inesperadas – combinações desses processos podem ser atreladas, sob o ponto de vista sociológico, à expansão dos chamados “novíssimos movimentos sociais”⁷ (NVMS). Marcados pela “horizontalidade” (na forma de organização), “autonomia” (na relação com partidos, sindicatos e entidades, por exemplo) e “autogestão” (no sentido de *quem faz*), os levantes da década de 2010 recuperam correntes do pensamento e dos engajamentos juvenis de diferentes partes do mundo e lançam luz também sobre os recentes levantes estudantis no Brasil.

À primeira vista, os NVMS se tratam de movimentos anticapitalistas que tiveram sua gênese nos movimentos antiglobalização da virada do milênio, impulsionados pelo uso das novas tecnologias digitais e pela inspiração em um repertório de táticas mais comumente atribuído ao anarquismo e ao marxismo autonomista (Alegria, Bulgarelli e Pinheiro-Machado, 2020). No final dos anos de 1990 e no início dos 2000, o cenário político internacional já era marcado pela presença de manifestantes contrários à ordem mundial neoliberal, em protestos contra a implementação da Área de Livre Comércio das Américas (ALCA) e a Ordem Mundial do Comércio (OMC) em 1999, em Seattle (EUA), e contra a Reunião Anual do Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial em 2000, em Praga (República Tcheca), por exemplo.

Ao referir-se a esses movimentos como “alter-ativismos”, Geoffrey Pleyers (2004; 2018) propõe uma leitura sobre a “cultura militante” que viria a se espalhar pelo mundo desde então. O autor alarga a compreensão sobre os efeitos dos movimentos antiglobalização para analisá-los, não só sob a forma de um ciclo contestatório específico e marcante, mas, sobretudo, para pensá-los como uma “forma de engajamento” atrelada à combinação sensível entre os activismos dos desafios globais impostos pelo neoliberalismo

⁷ Nas teorias sobre movimentos sociais, persiste a divisão entre “antigos”, “novos” e “novíssimos”. Embora a rentabilidade analítica dessas categorias seja questionável, elas ainda são muito utilizadas. Grosso modo, a divisão demarca diferenças entre: 1) movimentos de classe da 1ª metade do século XX (os “antigos”); 2) movimentos identitários/estilos de vida da 2ª metade do XX (os “novos”); e 3) movimentos anticapitalistas surgidos com os protestos antiglobalização na virada do milênio. Os “novíssimos” (Day, 2004) podem ser reconhecidos como “anti-austeridade” (Della Porta, 2015) e “protestos cidadão” (Gerbaudo, 2017).

(desigualdades, migrações, causas ambientalistas etc) e a dimensão subjetiva dos engajamentos locais na vida cotidiana (2016)⁸.

Surge, nesse contexto, um dos maiores expoentes deste campo de confrontos no Brasil: Em 2001, em Porto Alegre, nasce o Fórum Social Mundial⁹ (FSM), imerso no cenário da globalização contra-hegemônica. O Fórum propôs-se à organização da “ação coletiva global” (Santos, 2005) como um gesto antagônico à realização do Fórum Econômico Mundial, em Davos (Suíça) – tratava-se, assim, de uma espécie de “contra-evento” (como em Seattle e Praga). Porém, parecia também o momento propício para transpor o limite da ruptura absoluta (expressa pelos prefixos “contra” e “anti”¹⁰), desenhando para o movimento global um horizonte construtivo (“alter”): “era preciso sintetizar positivamente o sentimento de agitação social em torno de uma proposição – ‘um outro mundo é possível’” (Di Giovanni, 2013, p. 18)¹¹.

No Brasil, a repercussão do FSM dava-se em um contexto pós-“Revolta do Buzu” (Salvador/BA, 2003) e “Revoltas da Catraca” (Florianópolis/SC, 2004)¹². A convocação de uma plenária nacional em 2005, em Porto Alegre, foi decisiva para consagrar a fundação do Movimento Passe Livre (MPL) e o apoio dos ativistas do Centro de Mídia Independente (CMI) na direção de uma pauta específica (tarifa zero nos transportes públicos¹³) e de um modo de organização cujos princípios se viu espriar a partir daí no país: a “autonomia”, a “horizontalidade”, a “autogestão” e o “apartidarismo”¹⁴.

⁸ Os processos de subjetivação são destacados por Pleyers (2016) como parte constitutiva da construção de si como indivíduo e da construção da vida coletiva. O autor fala das “duas faces da subjetivação”: uma centrada na “afirmação de si” e outra amparada na resistência ao consumo e à competição.

⁹ O FSM se reuniu pela primeira vez em Porto Alegre, em janeiro de 2001, para se contrapor ao Fórum Econômico Mundial de Davos. Segundo a Carta de Princípios, trata-se de “um espaço aberto de encontro para o aprofundamento da reflexão, o debate democrático de ideias, a formulação de propostas, a troca livre de experiências e a articulação para ações eficazes, de entidades e movimentos da sociedade civil que se opõem ao neoliberalismo e ao domínio do mundo pelo capital e por qualquer forma de imperialismo”.

¹⁰ Em artigo, Di Giovanni (2011) chama a atenção para a adesão do prefixo “alter” (alterglobalização; altermundialistas), no lugar de “anti” por participantes do FSM. Ver mais: Di Giovanni (2011).

¹¹ Bringel (2009), ao analisar a trajetória dos movimentos estudantis no Brasil, nota a preocupação dos estudantes com o debate sobre a autonomia neste momento e os nomeia de “geração FSM” (p.107).

¹² Ver mais: Judensnaider, Lima, Pomar e Ortellado, 2013.

¹³ Salvador, Florianópolis, Porto Alegre, Curitiba, São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Vitória, Aracaju, Maceió, Recife, João Pessoa, Fortaleza, Natal, Teresina, Belém, São Luís e outras cidades registraram protestos pelo “passe livre” ou contra aumento de tarifas. Ver mais: Judensnaider et. al, 2013.

¹⁴ A explosão de protestos pode revelar-se também imbricada com os movimentos estudantis no Brasil. Bringel (2009) resgata a “teoria da ação coletiva” (Tilly; Tarrow) para uma análise sobre a composição de diferentes ciclos de mobilização, possibilitando uma abordagem histórica e contínua das lutas estudantis e evitando as “mistificações” de períodos históricos. Assim é possível identificar os “períodos

Tal formação política ajuda também a remodelar os repertórios de movimentos atrelados aos marcadores sociais da diferença, como aqueles referentes às questões de “raça”, classe, gênero e sexualidade. O “retorno às ruas” liderado por mulheres e homens atuantes nos movimentos autonomistas, anarquistas, neo-leninistas e trotskistas”, segundo Sonia Alvarez (2014, p. 34), trazem à tona disputas internas que se complexificam, quando analisadas sob a chave daqueles que a autora chama de “os outros” da sociedade civil neoliberal: “os silenciadas/os e marginalizadas/os pelo neoliberalismo” (ALVAREZ, 2014, p. 34). Nesse processo, se os sujeitos políticos “silenciados e marginalizados” pela agenda neoliberal tendem também a rejeitar o gesto da “representação política tradicional”, expresso pela crise mais ampla da democracia representativa no Brasil, fazem-no movidos por outros desafios e inquietações.

As sementes foram, então, lançadas. Os princípios e os espaços da política próprios dos repertórios de ação coletiva da virada do milênio reelaboravam-se, à medida que explodiam os protestos e alargavam-se as suas pautas. O aumento do custo de vida, o impacto da Copa e das Olimpíadas nas contas públicas e nas políticas de remoção, a violência policial e os escândalos de corrupção somavam-se ao escopo de luta do MPL e à tendência ao rechaçamento do tradicionalmente instituído. A politização de questões privadas e cotidianas, inscritas também nos ciclos globais de contestação, deslanchava-se ao inesgotável potencial dos desdobramentos nas práticas discursivas. Neste cenário, a ocupação de praças, ruas e órgãos públicos desdobrava-se por processos políticos que privilegiaram as ocupações como táticas de protesto à hegemonia das políticas institucionais e aos efeitos sociais excludentes da ordem neoliberal.

Ao longo da década que se seguiu às edições do FSM no início dos anos 2000, o contexto político de mudanças nas alianças e de transformações das coalizões e conflitos entre os diferentes campos de atuação dos movimentos sociais ganhou contornos ainda mais proeminentes. Em junho de 2013, tais reconfigurações alcançaram outra dimensão. Se, a despeito do fortalecimento de coletivos e grupos “autonomistas”, as forças da democracia representativa

de mobilização e desmobilização” e notar a combinação de “velhas” formas de contestação com novos elementos (2009).

ainda se julgavam detentores exclusivos do poder de mobilizar multidões e resistiam à legitimação dos novos repertórios, em 2013, a decadência da sua potência mobilizadora tornava-se evidente.

A esta altura, 1,25 milhões de pessoas ocupavam as ruas em mais de 100 cidades brasileiras, sem base social ou ideológica claramente delimitada ou liderança definida. O complexo e fragmentário cenário cedia espaço à convivência entre movimentos sociais, partidos e sindicatos, mas, sobretudo, à atuação de coletivos e redes “horizontais” de engajamento. Diferentes identidades, objetivos e práticas coexistiam, então, não sob a chancela de uma entidade representativa específica, mas sob o fluxo heterogêneo e incontrolável de “indivíduos ‘soltos’” (Nunes, 2014). “Não é só pelos 20 centavos”, diziam. É pelo quê, então? O alargamento da bandeira contra o aumento da tarifa de ônibus, proposta inicialmente pelo MPL, acompanhou o crescimento do número de manifestantes e canalizou a potencialidade das agitações para múltiplas aspirações; “mais que uma diversidade de vozes, uma diversidade de vontades” (Nunes, 2013).

Ao analisar o MPL, o Vem Pra Rua e o Movimento Brasil Livre (MBL), Maria da Glória Gohn (2017) aponta a “autonomia” e a “horizontalidade” como traços regulares tanto dos engajamentos lidos como “progressistas” quanto daqueles que se aproximariam dos “conservadorismos”. Deste modo, a autora chama a atenção para a presença dos coletivos “horizontais” não como um “movimento social”, mas uma como uma forma de “mobilização social”. A distinção, segundo ela, baseia-se na diferença fundamental entre elencar opositores e constituir-se como identidade (com liderança, estruturas de base e projeto de sociedade definidos, por exemplo), própria dos movimentos sociais, e a abertura a configurações “fluidas” e múltiplas de demandas e debates em permanente processo de adaptação e revisão, o que seria peculiar aos coletivos. Os jovens, segundo ela, seriam os principais sujeitos desse tipo de mobilização social e se identificariam com tal modo de construção por se distanciarem das formas que repudiam: partidárias, centralizadas, hierárquicas e burocráticas (GOHN, 2017).

Marcielly Moresco (2020), em sua tese de doutorado, levanta a hipótese de terem sido as “Jornadas de Junho” a experiência em manifestações de rua como “o único ou o principal conhecimento e envolvimento sociopolítico

das/os secundaristas” (Moresco, 2020, pág. 30). A participação majoritária de jovens nos protestos de rua no Brasil desde 2013 (GOHN, 2018), certamente, contribui para essa narrativa. Segundo Pesquisa do Datafolha, nas manifestações de junho de 2013, em São Paulo, a maioria dos participantes tinha menos de 25 anos (53%). Já a pesquisa nacional realizada pelo IBOPE, na mesma ocasião, constatou que a idade predominante estava na faixa de 14 a 24 anos (43%). Entre 14 e 29 anos de idade, a soma sobe para 63% do total (IBOPE, Pesquisa Manifestantes, 20/06/2013; GOHN, 2018).

Tidos como um dos “herdeiros”¹⁵ dos formatos ativistas que se espalharam a partir do início do século XXI, os secundaristas não raramente destacam o caráter mobilizador das “Jornadas de Junho”, especificamente, para os seus processos de formação e conscientização militante e para a constituição dos saberes e das práticas que informariam o movimento de ocupações dois anos depois, como relatou Vermelho, um dos meus interlocutores em São Paulo, em rede social:

As lutas ensinam, os processos gerais, vitoriosos ou não. Minha geração de militantes que nasceu de junho de 2013 viveu em 6 anos muitas coisas. Eu particularmente fui forjado nas ruas em Junho daquele 2013, via que era possível as massas saírem as ruas e recuarem governos, também nesse processo aprendi que a realidade é um troço complicado, contraditório e dinâmico (Conversa com Vermelho, 2019).

Em artigo, Januário, Campos, Medeiros e Ribeiro (2016) também aproximam o primeiro ciclo de ocupações de escolas (2015) do “caráter explosivo e inesperado” de 2013. Para os autores, a “centralidade da ação direta, a horizontalidade e a autonomia” foram capazes de conectar ambas as lutas no sentido de “barrar medidas governamentais e quebrar seus discursos tecnocráticos”¹⁶. Januário *et al.* (2016) destacam a relevante ligação entre as

¹⁵ “Como lembram Pignarre e Stengers, não há o menor problema em ‘herdar’, o problema está justamente em o que fazer com a herança” (Moraes e Tible, 2015). Pensar o quê e de que forma esses estudantes “herdam” lutas e conquistas, sem naturalizar “desobediências críticas, rupturas e novas urgências” (Moraes e Tible, 2015), também parece ser um mote para a reflexão aqui apresentada.

¹⁶ Neste artigo, os autores se propõem, dentre outros objetivos, à “investigação das conexões concretas entre os dois momentos históricos como parte de um mesmo processo social mais amplo”. Ver mais: Januário, Campos, Medeiros e Ribeiro (2016).

organizações do MPL-SP e o coletivo O Mal Educado¹⁷ para a atuação dos secundaristas no “campo autonomista”, fazendo-os partilhar de certo “repertório de lutas que privilegia a ação direta, uma valorização da horizontalidade, bem como uma recusa declarada à ‘política tradicional’”.

Tais inspirações, embora percebidas com grande regularidade e, por vezes, abertamente declaradas, não apagavam as tensões constitutivas desses processos. Ainda que desestabilizassem todo um repertório discursivo que afirmava a sua plena realização, os conflitos internos suscitados pelos modos de elaboração dessa “autonomia” revelavam, não o apagamento ou a desqualificação desses elementos, mas a dimensão situacional e fluida dos seus usos e sentidos por parte do movimento secundarista (hipótese que paira também sobre outros setores dos movimentos sociais contemporâneos). É aí que as sementes se dão a germinar.

2.2

O

germinar das flores e ervas daninhas: Os usos e os sentidos de um novo léxico para o movimento secundarista

Ocupamos a escola numa sexta-feira à noite. Temos alguns coletivos na escola que já faziam algumas atividades. (...) A gente tava lá e começaram a chegar com colchão, fogão, pandeiro. A PM e a direção causando lá fora, falando que iam entrar... A galera que se formou com a luta, eu nunca tinha ocupado nada na vida, uma galera que nem era de luta começou a colar junto, a se informar. Em 20, 30 dias, tinha vários secundas de luta monstro por aí. Eu tinha um parceiro que nem ligava pra luta e virou um militante monstro zica. Pra você ver como só a luta muda a vida mesmo, se tocando que a gente é sempre a gente que se fode, que fica sempre por último, se contentando com política em época de eleição. E pra mim isso já foi, mano. A articulação da escola com outras escolas, fechou bastante. Não era algo que a gente dizia: ‘É assim que faz’. Era algo que a gente dizia: ‘Vamos fazer! E aí a gente vê pra onde a gente vai juntos’. Fizemos vários irmãozão, fazendo rolê junto. Foi um divisor de águas pra quem participou dessa experiência monstra. (...) Na escola, o discurso era ‘não vamos gerar conflito’, a intenção deles era só terminar o ano letivo de 2015. Pode tacar fogo na escola que iam chamar o bombeiro e dizer: ‘temos que fechar o ano letivo’. Os caras só falando isso, pouco se fodeu pra nós. A

¹⁷ O coletivo se define como: “O Mal-Educado busca registrar, divulgar e fortalecer experiências de luta e organização vividas por alunos de diferentes escolas”. Disponível em: www.facebook.com/mal.educado.sp. Acessado em 14 de julho de 2022.

PM zoando com a gente, tacando bomba em nós (Relato de Chavoso, 2016).

O relato é de Chavoso, estudante da Zona Leste de São Paulo, em um evento público, no final do ano de 2016. Ao contar sobre o processo de ocupação da sua escola, ele destacou elementos constitutivos das práticas políticas e dos entraves vividos durante o início da “Primavera Secundarista”. Nessa mesma oportunidade, Chavoso descreveu aspectos recorrentes nas minhas observações, tanto em São Paulo, quanto no Rio de Janeiro e no Paraná. Os usos e os sentidos que o estudante atribuía às categorias de “autonomia”, “autogestão” e “horizontalidade”¹⁸ no modo de narrar e de construir a ação política me faziam viajar no tempo e no espaço. A regularidade com que os discursos sobre a “autonomia”, “autogestão” e “horizontalidade” surgiam de uma ocupação para a outra, embora variáveis nas diferentes percepções e realidades locais, me chamavam a atenção. Era como se a recorrência de estratégias discursivas para a legitimação desses traços, em atos ou relatos, conferisse certa inteligibilidade à ação coletiva, num plano mais abrangente, e revelasse continuidades desse modo de engajar-se em diferentes partes do país.

Chavoso, nesta mesma oportunidade de interlocução, nos deixa algumas pistas. Para esse aluno, o “bagulho de autogestão” tornava-se cada vez mais evidente à medida que, “com o passar do tempo, a galera foi se reconhecendo como *da* escola”. O sentimento de pertencimento atribuído à marca da “autogestão” se espalhava desde a descoberta de uma mesa de totó e um galão de tinta (“A gente achava mesa de totó, é nossa! Achava tinta, é nossa, pintava a escola!”, lembrou) às possibilidades concretas de agir sobre o tempo, o espaço e a pedagogia nas propostas de aulas, oficinas e debates, se reconhecendo e se apropriando deles:

Tudo era nosso, a cozinha, a biblioteca, a sala da diretora. Era tudo assim, bagulho de autogestão mesmo... A gente fala: “Vamos fazer não sei o quê?” e não precisava escrever, oh,

¹⁸ Ao longo da tese, opto por trazer as noções de “autonomia”, “autogestão”, “auto-organização” e “horizontalidade” entre aspas. A escolha refere-se ao tratamento das categorias êmicas enunciadas por meus interlocutores no campo de pesquisa. Embora possam se tratar, também, de categorias analíticas, recorro à distinção na marcação gráfica toda vez que me referir ao modo como meus interlocutores se apropriam do termo. Vale ressaltar que a mesma marcação serve para outras categorias êmicas descritas ao longo do texto, para citações bibliográficas curtas e transcrição de relatos de campo.

um “projeto”, a gente falava: “Vamos!”. E aí com o tempo você não precisa dizer: “Não suja, não quebra”. (...) E a gente com mó sentimento de pertencimento. Eu ficava olhando a galera e pensava: “Caraca, essa galera é muito zica!”. Quando a ocupação acabou, a gente botou um papel na porta da sala da diretora escrito: “Não mosca, que se você moscar, nós volta” (Relato de Chavoso, 2016).

Azul, uma das estudantes que ocupou sua escola na região central de São Paulo, também acredita no caráter “auto-gestionário” e “horizontal” do movimento, desde as inspirações para as primeiras ocupações à maneira como se davam os aprendizados.

No panfleto do Chile, dizia: “comissões”. A gente foi lá e fez as comissões, fazíamos assembleias pra decidir o que íamos fazer, o planejamento... As nossas comissões eram rotativas pra todo mundo fazer tudo. Uma hora um estava na limpeza, outro estava na cozinha, depois trocava. Queríamos também ressignificar o espaço da escola. Pessoas vinham dar uma aula de alguma coisa, era uma coisa livre, no pátio, na cozinha... Ninguém precisava assistir às aulas, e você podia dar aula também. Tinham coisas que surgiam informalmente e viravam aula. Coisas na hora, tipo: “Como fazer um arroz comestível?”, e aí virava aula. Não tinha um projeto antes, “Ah, vamos pensar...”, era só “A gente tá aqui e o que vamos fazer para ficar” (Conversa com Azul, após uma das assembleias em 2016).

No Rio de Janeiro, a impressão sobre as experiências de ocupação era parecida. Borboleta, uma estudante que acompanho desde 2013 no coletivo feminista e no grêmio do colégio, também ocupou a sua escola durante a “Primavera Secundarista”. Em entrevista, ela chamou a atenção para as transformações na relação com a escola e a política: “A gente ressignificou o espaço escolar. Mudamos o funcionamento e o nosso entendimento sobre as coisas. Nós vimos de perto a possibilidade de uma democracia participativa”. Para Borboleta, havia algo de muito poderoso em descobrir por dentro o funcionamento da escola para, então, saber como subvertê-lo:

Aprendi a desligar a bomba, o quadro de luz, aprendi a fazer pratos deliciosos apenas com um quilo de macarrão. Mas o que ficou foi ter aprendido a conviver sem ninguém pra intermediar a nossa convivência, resolvendo tudo nós por nós mesmos, ainda mais promovendo atividades, os debates políticos, a segurança da escola. Nós nos colocamos no lugar

de pessoas que trabalham para manter a escola limpa, de pessoas que moram no entorno, e mostrar também que esse aprendizado era importante para todas as pessoas. A gente tinha plenária todo dia à noite, que era quando falávamos tudo o que estava acontecendo, o que alguém fazia de errado, como poderíamos melhorar. Boa parte do tempo da ocupa era gasto justamente para falar sobre a ocupação (Entrevista cedida por Borboleta, 2017).

Borboleta acreditava que, ainda que não elegeesse um sistema educacional como “o ideal”, as ocupações poderiam orientar para um caminho produtivo na direção desta descoberta. Como ela afirma:

Acho que a gente tem que bater cabeça para chegar na escola libertária, sendo o mais horizontal possível, não com alguém que mande em alguém até chegar no estudante. A escola também tem que se abrir para a comunidade, tem várias coisas legais na nossa escola e ela poderia ser um polo de cultura, de informação, de debate para a relação com a comunidade que não tem nada. É abrir a educação para a comunidade que tá no entorno da escola. O ideal também seria toda a escola ser debatida de forma coletiva. Não acontece na verticalidade do meu colégio e do que aconteceu com a PEC, com a Reforma do Ensino Médio... A escola começa pelos alunos e são eles que menos participam para construir a escola. Acho que se os estudantes se sentirem parte disso tudo, se os professores e os diretores baixarem o ego deles, a gente vai poder pensar a educação como uma coisa nossa, sair desse pensamento que a educação só está na escola e na universidade, a educação está em todo lugar e todo mundo tem que estar construindo a educação (Entrevista cedida por Borboleta, 2017).

No final de 2016, eu embarcava em uma nova etapa do meu trabalho de campo. Desta vez, no Paraná, estado que reuniu mais de 800 das cerca de 1200 escolas ocupadas por todo o país. Visitei escolas ocupadas em Curitiba, em São José dos Pinhais e em Colombo. Na região central da capital, está localizado um dos colégios estaduais mais importantes do Paraná. Comecei as minhas observações por essa escola e conheci Artista, um dos secundaristas mais engajados no processo de ocupações deste terceiro ciclo, logo na porta de entrada. Ele chegava de bicicleta com doações e me convidou para entrar. Com ele, conheci algumas das dinâmicas que se repetiriam ao longo de outras visitas. Nesta conversa com Rebeca, secundarista, esse panorama fica evidente:

Artista: A galera trabalha junto, cada um sabe o que tem que fazer e, se não fizer, sabe que vai dar merda. As comissões não se prendem, as pessoas escolhem as comissões, mas todo mundo faz de tudo. Eu, por exemplo, sou da segurança, mas também vou pra cozinha, pra limpeza e tal. Depois que saiu a reintegração, as comissões ficaram mais diluídas ainda, agora todo mundo faz tudo mesmo. A gente sempre faz assembleia porque tudo é decidido em conjunto, entre a gente mesmo. Normalmente, a gente tem duas assembleias por dia, uma de manhã e uma à noite.

Rebeca: E é bom lembrar, né, que a gente estava se manifestando na rua há muito tempo, fazendo trancaço... E ninguém olhava! A gente queria fazer alguma coisa que incomodasse as pessoas, que as pessoas olhassem pra gente, mesmo. E a maior parte das pessoas agora, mesmo que estejam olhando com um olhar de julgar, está olhando pra gente, estão percebendo. Inclusive o pessoal dos movimentos sociais! As manifestações de rua funcionam até certo ponto, a gente precisava que as pessoas olhassem pra gente agora. E a gente tá dando muito trabalho. Quando a gente notou, já eram mais de mil escolas ocupadas. A gente tá aqui suando pra fazer uma coisa horizontal, pra seguir com as assembleias, convivendo junto o tempo todo, dormindo mal, comendo mal, você acha que a gente também não quer descanso, férias? E a melhor aula de História que eu já tive foi aqui na ocupação, e foi dada por uma amiga nossa. Então, às vezes é muito distorcido, a gente não tá aqui de férias, a gente tá ralando muito, não é fácil construir um movimento sem dinheiro, sem uma estrutura que acham que a gente tem (Trecho da conversa com Artista e Rebeca, 2017).

Em uma das escolas ocupadas em São José dos Pinhais, conheci o Menino do Vrá, declaradamente *gay*. “Aqui tem uma juventude ativa”, ele disse, assim que me recebeu. Com um leque inseparável, ele andava para lá e para cá fazendo “VRÁ!”, como dizia, em referência ao som do leque ao abrir. Ele me convidou para andar pela cidade e visitar outros colégios. Nesse passeio, ouvi relatos que me soavam familiares:

A gente se organizou formando comissão no início, mas depois todo mundo passou a fazer tudo. A mais organizada era a da comida porque também não dá pra ficar uma bagunça. A gente tem muito a aprender aqui, a Sara, por exemplo, me ajudou muito a me desconstruir. A gente convive muito, a gente criou uma cumplicidade, mas a gente nem teve escolha. Tinha que fazer isso dar certo, a gente não tinha colchão suficiente no início, gente dormindo nas mesas. Pessoal de outras escolas veio ajudar, eu sentei e chorei. Não

tinha comida pra todo mundo, como ia ser? A gente só pensa em ocupação o tempo todo, estando aqui ou não. A gente se uniu e se ajudou muito, independente de não gostar do outro (Conversa com Menino do Vrá, 2017).

Essas semelhanças também ficaram evidente na fala de Luana, uma das estudantes que ocupavam uma das escolas da cidade:

Reunião aqui acontece a qualquer hora. É em qualquer momento, em qualquer lugar... Alguém começa a falar uma coisa, outro chega, depois outro chega, aí começa. E as melhores reuniões são as que começam na cozinha! Fizemos roda de estudo sobre a Constituição Federal, o que o Beto Richa, o Temer, pode ou não pode fazer com a gente. Hoje em dia, sabemos quem é o chefe da Casa Civil, a secretária de Educação, a presidente do Núcleo... Batemos de frente com eles, não só com o governador, o ministro da Educação, o presidente... Se a gente parou pra fazer assembleia, foi difícil, não pensa que é fácil botar um monte de gente diferente pra conversar e decidir em roda. No começo, ninguém aqui nunca tinha ocupado um colégio. A gente foi estudar e tal, mas depois a gente viu que a gente podia aprender entre a gente mesmo, a gente não sabia lidar com esse tipo de coisa, mas a gente foi aprendendo aqui mesmo. Eu acho engraçado que quem vem até nós, jornais, Estadão e tal, fazer matéria, são jornalistas que parece que apoiam o nosso movimento, mas o jornal que eles trabalham não apoiam. Então, na matéria, fica muito ambíguo. Teve uma matéria que veio com título de 'QG das ocupações', sendo que a gente falou mil vezes que não era QG, não tem QG nenhum das ocupações, a gente é horizontal, tá todo mundo junto. Mas aí fica esse conflito do que é e o que a mídia quer que as pessoas pensem (Relato de Luana, 2017).

Não era sem conflitos, no entanto, que essas configurações se faziam e refaziam. Era como me contou Vic, um aluno transexual que ocupou a sua escola no Rio de Janeiro, também em 2016: "Eu sempre quis morar com amigos. Mas aqui tem amigos que eu não chamaria para morar". A mesma potência que os fortalecia como grupo, muitas vezes, marcava suas tensões e dissidências internas. Ao mesmo tempo em que os elementos da "autonomia", da "autogestão" e da "horizontalidade" tendiam a dissipar traços hierarquizantes, era essa mesma configuração que estimulava disputas e arenas de embate. Rosa, estudante que ocupou a sua escola na Zona Sul de São Paulo, reconheceu os efeitos ambíguos desse modo de compor a ação coletiva:

Tinha conflito todo dia por causa dessa coisa de autogestão, horizontalidade, de não ter uma figura de autoridade... Tinha vezes que a louça estava brilhando, tinha vezes que estava entupida com óleo, e dava treta. Mas era bom assim, a gente preferia assim, porque a gente fazia junto, aprendia junto. A louça entupia de óleo porque muita gente não sabia que óleo entupia a pia. Louça e banheiro eram as mais tretas de tudo! Se você quer saber se uma ocupa tá bem, vai ver se a cozinha e o banheiro estão limpos. Tinham também muito machismo e racismo, mas a gente foi aprendendo a desconstruir tudo isso juntos. Conflitos acontecem e são importantes. Tinham assembleias, mas nem tudo dava pra decidir em assembleia (Relato de Rosa, após uma das assembleias que participamos em 2016, na ocasião dos protestos contra o esquema de fraude das merendas escolares de São Paulo)

A relação com entidades, sindicatos e partidos políticos, ainda que comumente marcada pelo caráter “autonomista” da luta, estava longe de ser ponto pacífico. Se, para uns, a força do movimento, principalmente no primeiro ciclo de ocupações, muito se devia ao apoio de grupos institucionalizados, como sindicatos – na divulgação de notas, doações de materiais, impressões gráficas e mediações, por exemplo -, para outros, quanto menos se deixassem contaminar por interesses que pudessem não ser estritamente os da luta por uma educação de qualidade, melhor. No entanto, muitos dos secundaristas que construíram ativamente o movimento aliaram-se, formalmente, a entidades e setores jovens de partidos. Sobre esse aspecto, as “tretas”, como diziam, eram recorrentes.

Emocionado, gay e estudante da periferia de São Paulo, já passou pela juventude do PT e do PSTU para conhecer de perto a maneira como compõem a política partidária e expandir o seu repertório de conhecimentos sobre os setores institucionalizados. “Eu entrei muito para aprender, sabe? E também para depois saber como bater, criticar, o que eles fazem. Cheguei e já fiquei chocada. Gente, como assim juventude de 40 anos? Eles não sabem nem comunicar com o jovem da quebrada, só branco falando, academicista, é dose”, disse em uma conversa, na volta de uma mesa redonda que fomos sobre educação libertária na Faculdade de Educação da USP em 2017.

Rosa, que também havia acompanhado a mesa, concordou com o colega e ampliou o desconforto também sobre aqueles que se integraram às

entidades. Para ela, com esses, o diálogo poderia ser ainda mais tenso. Os conflitos com as entidades se intensificavam ainda mais durante os atos de rua, gerando bate-bocas constantes e divergências intensas.

Quando eu peguei o bonde, já tinha uma cultura de negação às entidades. Com os atos, foi ficando cada vez mais claro. A gente fazia ato, puxava tudo, ato autônomo, aí vinham as entidades, a gente falava pra ficar no fundo, eles vinham e iam pra frente, faziam faixa, colocavam em cima da nossa, e a gente se via lá disputando com a bandeira de PCdoB, UNE, UBES, que tampavam as nossas faixas. Aí, quando saíam fotos, eram sempre eles na frente. Todos os nossos atos autônomos foram passados para alguma entidade. E eles têm uma legitimidade institucional que teoricamente representam a gente, e não tem nada a ver, é ridículo! Eles não aceitam que a gente não tem liderança, que ninguém fala por ninguém. Eles falam que são 'os organizados' e nós somos 'os autônomos', como se a gente não se organizasse! São tão canalhas que diziam que tavam indo pra apoiar e daqui a pouco tava lá a faixa da UBES. Não tem como não se exaltar! Sai daqui agora!!! Sabe? Em um ato de rua que a gente fez na Paulista, eles chegaram. Balões da UBES, bandeira da UNE, da JUCS... E o ato era nosso, a gente não queria que eles tomassem conta, e eles chegaram com bandeira, carro de som. Acabou que eles foram escorraçados do ato! (Conversa com Rose, 2017).

Azul, ao nosso lado, concordou com a colega:

É muito importante pra gente... A bandeira da UNE, da UBES, pra população, vai ser reconhecida como PT. E a gente não quer isso. Se fosse o Haddad o governador, nós íamos ocupar do mesmo jeito. Nós não somos o PT e não queremos ser associados a isso, e é assim que as entidades são vistas. Se der partido é muito mais fácil pra gente, a gente não tem sede, não tem nada, passaríamos a ter. No nosso quinto ato, catracamos no busão. A PM parou, com arma letal, entrou e expulsou todo mundo. Foi muito estratégico, pararam a gente num paredão, PMs homens revistando mulheres, estudante teve que comer papel do chão, menina apanhando, instrumentos que nem eram nossos foram confiscados. Então, ser autônomo não tem conforto, não tem comida, não tem lugar. A gente resiste a isso vendo o quanto eles são canalhas. Entidade é zoadado, não dá pra colar. Eles sentam pra negociar com o Estado. A gente estava se matando pra ocupar e eles sentados pra negociar a reorganização. Eles ficam querendo opinar sobre trajeto nosso em ato que foi tirado em assembleia, sabe... É a gente não fecha com entidade, com essas entidades estudantis. A gente não fecha. Eles chegam querendo tomar conta, dizer como faz, como

não faz, falar que o movimento eles que estão organizando. A gente não queria isso, não queria que ninguém falasse por nós, correr o risco de ser cooptado. A gente não queria (Conversa com Azul, 2017).

Durante a ocupação do Centro Paula Souza, em 2016, os jovens secundaristas também demarcaram a sua posição em relação aos partidos durante a visita de Luiza Erundina, deputada pelo PSOL. Quando a deputada chegou, um grupo de alunos puxou um jogral com as seguintes palavras: “Nós, estudantes secundaristas autônomos¹⁹, agradecemos o apoio e a visita. Mas gostaríamos de ressaltar que somos independentes e não fechamos com partido nenhum”. As falas receberam aplausos e marcaram a posição dos estudantes quanto ao risco de “cooptação” por parte dos partidos e do contexto de eleições, meses antes do anúncio da candidatura da deputada à prefeitura de São Paulo. No entanto, aos olhos de parte daqueles que acompanhavam os desdobramentos da luta, esse esforço parecia estar longe de se realizar plenamente. Como afirmou Rosa em determinado momento de nossas conversas:

Mesmo com toda a nossa luta, a minha mãe ainda acha que é o PT que tá por trás. Não tem jeito, a gente faz, a gente fala, a gente treta pra caramba, e todo mundo ainda acha que a gente é de partido, disso, daquilo. Tem um longo caminho ainda pela frente (Conversa com Rosa, 2017).

A tomada de decisão, como as descritas nessas notas etnográficas, referia-se não só à crítica às formas organizativas hierárquicas e à resistência à institucionalização, mas também à relação com setores da esquerda tidos como “reformistas”. Para boa parte dos secundaristas que acompanhei, essa era uma qualidade revelada pela tendência à “negociação”, uma vez que “sentar na mesa e negociar” implicava, em certa medida, ceder às alianças e às reproduções do “velho” modo de se fazer política. A busca incessante por distinguir-se deste estilo atrelou-se também ao desejo de se distanciar do estereótipo da “velha política”, reforçando a premissa de que era possível compor um tipo de democracia que não se reduzisse ao Estado e às instituições. Assim, desafiavam a tendência totalizadora da produção da ação

¹⁹ Categoria de autotranscrição recorrente em jograis em protestos de rua e aparições públicas.

política por parte de setores institucionalizados que julgavam “reformistas” e desfaziam a propriedade daqueles que se colocavam como “porta-vozes” qualificados e autorizados a falar e decidir por eles.

A crítica os imbuía do esforço de confiscar o poder de falar sobre a educação pública, monopolizado ora pelas instituições de ensino e entidades estudantis organizadas, ora pelos órgãos da administração pública do Estado e outros especialistas nomeados. “A voz dos secundas ecoará” – o grito conhecido no ciclo de ocupações de escolas estaduais de São Paulo, no fim de 2015, imprimiu um discurso de luta contra o poder e conclamou a sociedade a ouvi-los. Assim, à medida que davam a conhecer a sua própria produção de saberes e repertórios de luta, retiravam desses “outros” a legitimidade de falar e decidir por eles e colocavam em questão a totalidade do poder e da sua hierarquia.

No plano propositivo das formas de organização e gestão que lançavam à construção cotidiana das ocupações, tal contestação pode ser associada também aos termos formulados por Castoriadis (1983), quando assume que não só o regime do trabalho é submetido a uma organização hierárquica, mas também a educação (1983, p. 211), que prescinde de funções de decisão e de direção para funcionar. Segundo o autor, “as pessoas quase não conseguem imaginar que poderia ser diferente, e que elas mesmas poderiam ser alguma coisa definida de outra maneira que não fosse pela posição que ocupam na pirâmide hierárquica” (CASTORIADIS, 1983, p. 211). No entanto, pelo gesto da apropriação subjetiva e objetiva do espaço escolar (“A voz é nossa!”; “A escola é nossa!”), os estudantes colocaram em circulação a imaginação, por muitos impensável, de uma configuração que não se estabelecia a partir das estruturas hierárquicas de organização da pedagogia, do espaço e do tempo escolares.

Na constituição das ocupações, mobilizavam interessadamente repertórios de engajamento que os ajudavam a constituir saberes renovados pela sua geração. Para os secundaristas, tomar para si a faculdade da decisão parecia significar o investimento em um processo coletivo de formação, em termos parecidos com os descritos por Castoriadis sobre o mundo do trabalho sob a ótica anarquista (1983, p. 214). Fosse nas aulas abertas sobre as minúcias das reformas propostas pelo governo, nas justificativas jurídicas e

teóricas que ampararam a ocupação como um dispositivo de luta legítimo, na mobilização de categorias que os ajudaram a pensar modos de subjetivação do gênero e da sexualidade ou nas inspirações ideológicas que constituíam as suas práticas e discursos, os estudantes lançavam mão de processos de aprendizados coletivos para contestar o caráter absoluto da palavra daqueles qualificados para representá-los²⁰.

Desse modo, as bandeiras rubro-negras hasteadas e as letras “A” circuladas pichadas nos muros da cidade, nas faixas e camisetas acenavam não só para um dispositivo estético de engajamento, mas podiam referir-se também a um repertório específico de ideias e ideais. Inspirações anarquistas, por exemplo, são reconhecidas por Rodrigo Rosa (2017) quando analisa a força dos símbolos na constituição da luta estudantil.

Observamos algumas das práticas mais fundamentais do ideário libertário sendo implementadas no cotidiano das ocupações: a horizontalidade, a autonomia, a auto-organização, o apartidarismo (algumas vezes antipartidarismo), a formação política e, por fim, a autogestão. A força que as ideias anarquistas alcançaram nas recentes mobilizações estudantis foi surpreendente. Diversos indivíduos e coletivos anarquistas se envolveram nas ocupações, apoiando-as ou atuando diretamente, e tantos outros produziram reflexões de cunho político e organizativo sobre o movimento dos secundaristas. [...] Escola sai, autogestão começa: [...] Qual “escola” foi expulsa dos prédios públicos para que fosse possível construir uma “outra educação” durante os dias de ocupação? Quando a “escola” sai, ou seja, quando todos os agentes de gestão, controle e compressão tiveram seus poderes destituídos e suas funções relegadas à inutilidade frente a auto-organização dos/das jovens que assumiram a administração das instituições, em seus aspectos físicos e políticos, algo novo foi concebido e realizado coletivamente (ROSA, 2017, p. 186).

Nesse sentido, revelam-se algumas semelhanças com tal “ideário libertário” associado às práticas anarquistas, como: 1) a ocupação como uma estratégia radical de luta, sob o princípio da ação direta (na oposição a métodos corporativistas ou reformistas); 2) a opção “político-organizativa” (ROSA, 2017) dos ocupantes baseada na “horizontalidade”, no intuito de

²⁰ Também para o movimento de estudantes engajados nas recentes agitações, “A questão que se coloca é a seguinte: por que as coletividades interessadas não poderiam realizar elas mesmas e decidir por si mesmas, por que seria necessário que houvesse uma categoria particular de pessoas, organizadas num aparelho à parte, para decidir e dirigir?” (CASTORIADIS, 1983, p. 217).

evitar o surgimento de lideranças institucionalizadas e possibilitar a prática coletiva de assembleias (e, conseqüentemente, da democracia direta); 3) a busca por “autonomia” diante dos movimentos jovens e estudantis burocratizados (como a UNE) e/ou diretamente influenciados por lideranças partidárias (como o “Juntos”), “levando à opção pelo apartidarismo e a negação de instâncias de mediação” (ROSA, 2017, p. 186); 4) a experiência da “autogestão”, quando os estudantes, por eles próprios, decidem sobre as práticas e configurações das ocupações e dos atos, como na formação de um sistema de rodízio de funções e tarefas por comissões ou grupos de trabalho; 5) e, por fim, mas não menos importante, a consciência de que vivem experiências concretas de formação política através de um processo educativo próprio, autônomo e autogerido (ROSA, 2017).

Figura 1 – REFORMA NÃO... REVOLUÇÃO SIM!!!²¹



Fonte: Felipe Malavasi.

À luz das ponderações de Rosa (2017), os elementos da Figura 1 ganham expressividade analítica interessante. A foto foi publicada como a imagem de capa da página do *Facebook* dos secundaristas de São Paulo. Na

²¹ Thais Waldman, em sua tese de doutorado (2018), analisa brevemente a relação do movimento de ocupações de escolas públicas em São Paulo com as diferentes reelaborações suscitadas pela presença de bandeirantes na cidade (“a capital bandeirante”), como em monumentos, nomes de ruas e colégios. Ver mais: Waldman, 2018, p. 158-168.

imagem, estudantes em protesto em cima do Monumento às Bandeiras (homenagem aos bandeirantes), em São Paulo, em outubro de 2016, na ocasião das manifestações contra o projeto de reorganização escolar. A faixa traz as cores rubro-negras e um retângulo com corte diagonal dividindo os tons vermelho e preto entre as palavras “revolução” e “sim”. A bandeira faz alusão aos movimentos anarquistas, em especial ao anarquismo social simbolizado pelo corte na diagonal de 45 graus com o negro abaixo e o vermelho acima.

A dimensão concreta do cotidiano da luta no aprofundamento da subversão da ordem e da legitimidade hierárquica das instituições passava também pela compreensão da igualdade entre os corpos como uma ação política em si, ao mesmo tempo que o seu objetivo. Os engajamentos passavam, então, a impactar as relações dos alunos não só com o tempo (seu presente, futuro e passado) e com os espaços (seja a sua própria escola, a rua ou a casa), mas, sobretudo, no espalhamento da noção do direito à educação acompanhada do direito à diferença.

Historicamente, a disseminação da ideia do direito à diferença passa tanto pelos processos de cidadanização dos direitos frente ao Estado (CARRARA, 2015) no período da redemocratização quanto pelo descentramento dos fluxos verticais (ALVAREZ, 2014) relativos aos modos de organização para a ação política a partir dos anos 2000. Ao encontrar uma juventude inspirada pelos modos de constituição dos engajamentos anarquistas, os processos de multiplicação e complexificação da defesa das demandas de mulheres, meninas e sujeitos LGBTs enquanto “sujeitos de direito” (AGUIÃO, 2014) ganham camadas ainda mais nuançadas. À medida em que se reelaboram as formas de aparição pública e política do movimento secundarista, a crítica à atuação estatal parece caminhar junto com a retórica institucional da defesa de direitos constitucionais e, ao mesmo tempo, conciliá-la com formas de organização mais “autônomas” e “horizontais”. Isto é, a dita “revolução”, ao mesmo tempo que aponta para a contestação das estruturas de poder do Estado, reivindica-o na defesa da regulação do direito social à educação e na luta por políticas públicas de garantia do direito à diferença sexual e de gênero.

De acordo com Do Carmo (2019), as formas de politização do gênero, associadas a essas qualidades, impulsionaram alterações nos regimes de visibilidade dos feminismos no país (FACCHINI; SIVORI, 2017, apud DO CARMO, 2019), afetando a produção de sentidos de setores que recusavam a figura de lideranças e hierarquias, como os coletivos feministas jovens. A autora (2019) destaca também o processo de “hifenização” (BIONDI, 2000) do movimento feminista, constituído a partir de uma série de adjetivações capazes de conformá-lo como um “objeto ‘escorregadio’, avesso a denominações estáveis” (CARMO, 2019, p. 4). A autora encontra orientações ideológicas de cunho anarquista e “autônomo” entre as suas interlocutoras, que se organizavam por entre categorias que lhe parecem “contingentes, intercambiáveis, e às vezes cumulativas”, como: “feministas veganas, feministas libertárias, anakarfeministas, feministas lésbicas, feministas negras, feministas autônomas, transecofeminismo, lesboecofeminismo, feministas lésbicas autônomas, feministas punks, feminismo gordo, feminismo faça você mesma, feminismo interseccional” (CARMO, 2019, p. 4-5).

Os cruzamentos entre anarquismo, “autonomia” e feminismos – ou “a (re)invenção do anarcofeminismo” dos anos 1990 e 2000 (MARQUES, 2016) – podem ser percebidos também quando traçamos um paralelo entre as formas de organização dos coletivos de garotas feministas e as configurações do feminismo na cena *punk*. Regina Facchini (2011), ao recuperar o material de sua pesquisa etnográfica entre 2004 e 2007 na cena paulistana do “*rock de mina*”, aborda a intersecção entre política e estilo no feminismo e compreende as diversas formas assumidas pelo ativismo político como constitutivas dos processos “de citar e deslocar normas sociais”. As dinâmicas do “faça você mesma” (“*do it yourself*”) constituíam as configurações dos ativismos das meninas do “*Riot Grrr!*”²², anos atrás. Tal valorização da ação “autônoma”, própria da ideia do “faça você mesma”, articula, segundo a autora, certo “protagonismo” das meninas e “uma espécie

²² Em entrevista à Revista Cult (2017), Facchini relembra os anos 1990, quando o feminismo ganhou popularidade na cena *punk* no Brasil com o surgimento do “*Riot Grrr!*” (algo como “garota revoltada”, em inglês). “Criado em Washington, nos Estados Unidos, o movimento apresentou pela primeira vez bandas exclusivamente femininas, como Bikini Kill, Tribe 8, Bratmobile e Hole, e tinha como objetivo criar espaços seguros para as mulheres e aumentar sua visibilidade dentro do punk”. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/punk-feminista-ganha-forca-no-brasil-em-meio-ao-caos-politico/>. Acesso em abril de 2018.

de “fraternidade feminina” entre as feministas *punk*, como no aprimoramento coletivo da capacidade de dizer e respeitar um “não”.

A força dessas experiências se desdobrava no país também pelo trabalho da Marcha das Vadias, a partir de 2011, e até da Marcha Mundial das Mulheres, 11 anos antes de a nossa “Primavera” florescer. Ao analisar a presença das lutas feministas para a construção do III Acampamento da Juventude, realizado no interior do FSM de 2003, Di Giovanni (2003) joga luz sobre a composição recíproca entre os movimentos alter-ativistas, os seus elementos constitutivos mais expressivos e a renovação das configurações dos ativismos para as novas gerações, associando os elementos tratados aqui às qualidades marcantes das primaveras seguintes, sobretudo no que se refere aos engajamentos de gênero.

Esse tipo de intervenção direta, de ocupação do espaço público, que dispensa a mediação institucional e que em geral caracteriza a disposição militante das jovens, dá sentido concreto ao objetivo colocado pela aposta da Marcha Mundial das Mulheres em estar em todos os cantos do FSM (oposição à idéia de circunscrever a questão de gênero a momentos e espaços ‘específicos’): é necessário interpelar não apenas as ‘autoridades competentes’, mas também as práticas, os códigos, a consciência supostamente progressista daqueles que são nossos companheiros na luta cotidiana por um outro mundo possível. Essa postura emerge em diversos momentos do debate e da ação das jovens que estão construindo o feminismo hoje e deve contaminar o movimento de mulheres que pretenda responder a novas e velhas contradições (DI GIOVANNI, 2003, p. 659).

A bola levantada por Di Giovanni (2003), há quase 20 anos, faz ponte para o fortalecimento da renovação dos movimentos feministas e LGBTs jovens no Brasil. Ao resgatar e problematizar os marcos dos movimentos alter-ativistas para analisar o fortalecimento da renovação dos movimentos feministas e LGBTs jovens no Brasil, opto por fazer dessa “herança” não um ponto de partida ou premissa a apriorística incontornável, mas um farol capaz de iluminar empiricamente as afinidades e as discontinuidades que constituem o esforço desta narrativa etnográfica.

Assim, importa frisar que a disposição contestatória dos estudantes secundaristas, ao longo das ocupações, não se separa ou se destaca do

empreendimento comum às primaveras que floresceram nos últimos anos, embora guarde as suas particularidades. Dentre as dimensões que marcaram essas mobilizações, estão os processos de expansão e reconfiguração das lutas associadas às identidades sexual e de gênero. Tal remodelação ganha significativa proeminência empírica e rentabilidade analítica quando examinada à luz dos chamados “coletivos” de gênero e sexualidade formados por jovens das grandes cidades brasileiras, sob o enfoque dos estudos socioantropológicos. Nessa perspectiva, vale revisar etnografias que se debruçaram sobre as diferentes configurações dos coletivos jovens no Brasil, a partir dos anos 2010, a fim de conceber uma inteligibilidade mais ampla aos processos que se desdobram e se tensionam até o meu campo de análise.

2.3 O desabrochar da fase florescente: Repertórios ativistas de gênero e sexualidade no movimento secundarista

A partir de uma breve revisão bibliográfica, pretendo demonstrar como as atuais transformações no cenário político do Brasil atravessaram as dimensões etnográficas que ligam a construção da ação coletiva à explosão dos coletivos jovens na temporada das primaveras. Para acompanhar a profusão do léxico discursivo que marca a geração que acompanhei, desdubro a seguir o esforço de compor a revisão bibliográfica sobre tais levantes e a sua aparente conexão com os recentes ativismos jovens de gênero e sexualidade no Brasil.

A atuação política das juventudes certamente interferiu no crescimento do número de coletivos e no acirramento dos debates sobre democracia e participação na sociedade brasileira. Em pesquisa sobre as pautas e as práticas de coletivos, Olívia Cristina Perez e Bruno Mello Souza (2017) entrevistaram membros de vinte e um grupos e, posteriormente, sistematizaram dados a respeito de setecentos e vinte e cinco que possuíam páginas no *Facebook*. Os resultados apontam características comuns a esse tipo de organização e jogam luz sobre a dimensão dessa forma de mobilização social no Brasil. Entre os traços mais recorrentes, os autores citam “a fluidez, a pontualidade nas ações e temáticas vinculadas a clivagens sociais, além da

forte presença nas artes” (PEREZ E SOUZA, 2017, p. 2). A investigação destaca também um caráter plural que costuma se organizar em sete tipos específicos: “coletivos universitários, coletivos vinculados a partidos políticos e/ou movimentos estudantis, coletivos que atuam com causas sociais, coletivos de artes, coletivos promotores de eventos e coletivos empresariais” (PEREZ E SOUZA, 2017, p. 2).

Em breve formulação sobre o estado da arte desses movimentos no portal de periódicos da CAPES, os autores destacam o caráter incipiente dos estudos, que se propõem não à sistematização sobre o que são os coletivos e o que os diferencia de outras formas de mobilizações sociais, mas sim às suas formas de elaboração, como: a “horizontalidade”, a “fluidez” (em relação a uma iniciativa coletiva que não prescinde de vínculos ou compromissos duradouros, o que justificaria “a dissolução e a aparição” desses grupos) e a presença nas mídias digitais.

A pesquisa menciona, ainda, um traço importante desse tipo de mobilização social: o fato de não ser exclusiva dos movimentos não-institucionalizados. Segundo os autores, embora haja uma tendência recorrente a essa leitura, há que se destacar a presença de coletivos pautados também sobre as noções de “fluidez” e “horizontalidade” nos grupos associados a instituições como partidos políticos e sindicatos. Tais coletivos estariam presentes nas redes sociais e mobilizando pautas e práticas relativas às questões de interseccionalidades e aos marcadores sociais da diferença. “Esses dados reforçam a tese de que muitos coletivos não são novos, alguns são continuações de movimentos sociais antigos, embora com outras nuances” (PEREZ E SOUZA, 2017, p. 21). O que os uniria seriam as ideias de “fluidez (ausência de normas rígidas de funcionamento ou da necessidade de continuação no tempo)”, “união” e “vinculação com causas sociais”. Tais ideias, de acordo com os autores, estão atreladas ao sentimento de “novidade” em relação às práticas das quais buscam se distanciar, ou seja, das organizações hierárquicas, formalizadas e burocratizadas.

A “coexistência” entre as novas formas de atuação dos coletivos “horizontais” e os regimes baseados na democracia representativa, como partidos políticos, aparece também na tese de doutorado de Marcelo Daniliauskas (2016) sobre os processos de engajamento de jovens LGBT. Ao

citar a pesquisa do Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos e do Centro de Estudos de Segurança e Cidadania sobre vitimização, discriminação e noções de direitos LGBT, em São Paulo, o autor traz dados relativos ao tipo de organização nas quais os jovens de 16 a 29 anos (participantes da Parada LGBT em 2006) se engajavam:

[...] movimento LGBT (40%); grupos religiosos (36%); movimentos estudantis (35%); movimento de Direitos Humanos (21%); sindicatos (21%); ONG (20%); partidos políticos, movimento negro e associação de moradores de bairro (todos igualmente 15%); movimento feminista (9%)” (DANILIAUSKAS, 2016, p. 72).

Os números revelam o que o autor chama de um “hibridismo” entre as “novas” e “velhas” formas de participação nos engajamentos de jovens LGBT, embora reconheça uma tendência ao campo associativo e às suas diversas configurações “autônomas”. Tal hibridismo (DANILIAUSKAS, 2016) se revela de forma particularmente intrínseca em meu campo de pesquisa na decisão de Emocionado, por exemplo, quando o garoto conta sobre a sua formação política desde 2013, em um dos nossos grupos focais, em 2017, após uma assembleia em uma casa de cultura, na região central de São Paulo:

Eu acho muito engraçado que essa coisa de juventude de partido é juventude de 30, 40 anos, né? Eu já fui da juventude do PT, lá em 2013, mas saí, porque agora eles só querem saber de Lula, Lula, Lula, e nada de colar nos atos da educação, sabe? Agora eu tô na juventude do PSTU, é osso! Mas é legal, assim, pra aprender, pra ver como eles falam, como eles se organizam... Eu falo pra todo mundo que sou autonomista! Mas tô lá, ué, e quem vai me tirar? Fico lá, ouvindo três, quatro horas, de blá blá, não sei o quê de partido, não sei o quê da esquerda... Eu aprendo, eu leio, discuto... Mas que esquerda que eles falam lá, gente? Acorda!!! O povo tá aqui, ó, a gente tá aqui, na rua, fazendo luta, fazendo zine, fazendo trabalho de base em igreja! E esse povo? Discutindo juventude de 30, 40 anos, dentro de um partido que só quer saber de voto, de eleição, de Lula, como se isso que fosse o importante, ah! (Relato de Emocionado, após assembleia, em 2017).

O múltiplo pertencimento, na prática, em coletivos e juventudes de partido, na fala de Emocionado, parece menos uma distorção e mais uma tática de luta, no sentido em que o estudante mobiliza a formação política que

apreende em partidos para colocar-se a serviço da construção do que chama de “a luta pelo povo”, por meio da ação coletiva em grupos mais horizontalizados e abertos à participação direta, seja nas ruas, nas igrejas, no centro ou nas periferias.

A dimensão do marcador social de geração é também uma categoria em disputa aqui. Embora a compreensão sobre os diferentes ciclos da vida sejam sócio antropologicamente relativizados na literatura, na medida em que se apresentam mais enquanto categorias situadas social, cultural e historicamente do que como mera classificação etária, Emocionado chama a atenção para os usos e os sentidos de “juventude” no diferentes espaços de construção ativista. Seria “mais jovem” aquele que mais se aproxima das “novas” formas de engajamento? Ou “menos jovem” aquele que se insere nos movimentos tradicionais ou juventudes partidárias, a “velha política”? Decerto, não há resposta única ou totalizadora; são também “híbridas” (DANILIAUSKAS, 2016) as táticas e estratégias de aproximação a um e/ou outro modo de engajamento. Isto é, quando posto à análise, o endurecimento da classificação absoluta dá lugar a uma gama de arranjos possíveis, como um gradiente diverso entre dois pólos. Emocionado, quando revela pertencer a partidos e coletivos, simultaneamente, concebe ele mesmo, no encontro, no movimento, as suas brechas e diferenças – “aqui eu aprendo, lá eu faço”. Assim, jovens como ele reterritorializam as suas próprias convicções e promovem outras (re)composições afetivas e reinvenções de si através da prática e da teoria política.

Em sua tese de doutorado, Vinicius Zanoli (2019) analisa o surgimento de coletivos também à luz da multiplicação dos sujeitos políticos dos movimentos que se voltam à luta interseccionalizada contra “as distintas formas de opressão”, como aquelas associadas à sexualidade, à “raça” e à classe. Desse modo, Zanoli (2019) destaca os processos de expansão de coletivos LGBT negros e coletivos LGBT periféricos, entendendo-os como parte das mudanças de enquadramento desses campos, que passam a fortalecer e a estreitar a convergência entre as “distintas formas de ativismo”, o combate a todas as formas de opressão e a própria noção de experiência (ZANOLI, 2019, p. 53). Zanoli (2019) dedica-se a coletivos compostos por sujeitos que se situam nas fronteiras dos “hibridismos” a que se refere

Daniliauskas (2016), atuando politicamente dentro e fora de instâncias estatais e organizações institucionalizadas, como em meio a partidos políticos, sindicatos, movimentos feministas e movimentos populares.

Stephanie Lima (2016) também parte da descrição etnográfica das experiências de um grupo institucionalizado, o Encontro Nacional Universitário da Diversidade Sexual e de Gênero²³ (ENUDSG). A análise de Lima (2016) propõe diálogo direto com este trabalho ao tomar como eixo central de investigação as transformações do ENUDSG, no sentido das relações e disputas entre movimentos sociais e da análise de categorias que surgem em ambos os campos, como “estudante/universitário”; “ativista/militante”; “grupo/coletivo”; “institucionalizado/não-institucionalizado” e “horizontalidade”²⁴. Lucas Bulgarelli (2017), com quem compartilho um grupo de pesquisas no PPGAS/USP, descreve experiências de um movimento social que, segundo ele, “tem se mostrado polimorfo, polifônico, constituído de espacialidades mais ou menos permeáveis” em um contexto “marcado pela crise”. Assim, ele traz “A Revolta do Cuspe” (em referência ao escarro certo de Jean Wyllys, do PSOL-RJ, contra Jair Bolsonaro, do PSC-RJ, durante a votação do *impeachment* da ex-presidenta Dilma, na Câmara dos Deputados, em 2016) como evento etnográfico produtivo das resistências processadas pelo movimento LGBT de São Paulo e pelo Conselho Municipal LGBT da cidade (Bulgarelli, 2016)²⁵.

Já Gilberto Geribola Moreno (2014), ao tratar da “ação coletiva”, toma-a como um conjunto de práticas sociais, desenvolvida entre jovens lideranças, militantes e moradores da periferia da cidade de São Paulo. A reflexão do autor contribui para esta pesquisa, a partir de um material etnográfico, quando leva em conta a possibilidade de agenciar elementos do passado e do presente na constituição do repertório político jovem e no esforço de compreender a “ação

²³ Apenas em 2015, o Encontro incorporou, no nome e na sigla, a dimensão de “Gênero”. Isto não significa que, antes, as temáticas que rondam a categoria já não fossem abordadas nos encontros. Refiro-me, aqui, a “ENUDSG” como sinônimo para “ENUDS”, tal qual é comumente conhecido.

²⁴ Também é relevante para esta discussão o trabalho de Marcelo Daniliauskas sobre o processo de engajamento e organização dos grupos de jovens LGBT (Daniliauskas, 2016).

²⁵ Ao falar em um “movimento institucionalizado”, refiro-me à abordagem de Bulgarelli (2016) quando toma LGBTs enquanto sujeitos de direitos e o movimento LGBT como matriz oficial da sua representação política, com instâncias administrativas de promoção de direitos e consolidação na forma de uma “burocracia LGBT” na “grande política”. Para uma visão da formação do movimento LGBT no Brasil, ver, entre outros, Simões e Facchini (2009). Para uma discussão sobre o processo de constituição de LGBT como sujeitos de direitos no Brasil, ver Aguião (2014).

coletiva” da juventude como um “processo de singularização”, enfatizando os processos de socialização política como componentes determinantes de um “engajamento militante”.

Rodrigo Nunes (2016) soma ao debate ao comentar a pluralidade desses processos, mesmo entre aqueles desencadeados à parte das dinâmicas institucionalizadas dos partidos, sindicatos ou entidades representativas, por exemplo. Segundo o autor, é preciso resistir à “fantasia” de tratar movimentos sociais e coletivos políticos como uma coisa *ou* outra, a fim de que se possa ampliar o campo de análise para a conjugação de brechas e modulações que se abrem a novos caminhos e velhos desvios:

É que, na verdade, a descrição desses movimentos como “horizontais” e “sem líderes”, que ouvimos tanto da parte dos meios de comunicação quanto dos próprios ativistas, é inexacta. A inexactidão tem, é claro, motivos distintos em cada caso: se indica a superficialidade da análise no primeiro, ela nomeia um ideal regulativo no segundo. Contudo, (...) esses não são movimentos horizontais – se por “horizontal” entendemos uma rede inteiramente plana, na qual cada nó está à mesma distância de todos os outros e tem o mesmo potencial de influência que todos os demais – e sim *distribuídos*. Isso significa que não são uma multiplicidade homogênea, mas internamente diferenciados, possuindo zonas onde as conexões são mais densas (*clusters*) e outras onde são mais esparsas; alguns nós ou *clusters* mais ativos, outros menos, num processo de diferenciação permanente, que altera constantemente sua topologia, mas não o *tipo* de topologia (distribuída). É por isso que a horizontalidade só pode ser um ideal regulativo: embora ela implique um princípio válido – um máximo de democracia, abertura e participação –, esse princípio, irrealizável em termos absolutos, pode servir apenas como orientação para a prática, nunca como fim em si (NUNES, 2016, p. 2).

Para Nunes (2016), tomar o princípio da “horizontalidade” como um “ideal” implica assumi-lo nos termos dos seus processos de diferenciação internos. Ou seja, se falar em “horizontalidade” não significa falar, necessariamente, em um pressuposto de “igualdade” absoluto entre um e todos, é porque há aí uma arena aberta ao surgimento de lideranças e direções provisórias a qualquer momento. “Todos são potencialmente iguais no sentido de que são potencialmente líderes” (NUNES, 2013), embora, na prática, alguns possam ser mais ou menos “iguais” do que outros em

determinados momentos. Assim, o resultado desses engajamentos surge menos como uma direção estável do que como um processo dinâmico, em constante movimento. Assim, o futuro das “Primaveras horizontais” não está nunca garantido – abrem-se, antes, a tipos de “direcionalidades” (NUNES, 2013) diversas e nem sempre esperadas.

Embora impusessem - a seu tempo e no seu espaço - ressignificações e novas urgências, as noções de política e as narrativas sobre modos de construção da ação coletiva entre os secundaristas me soavam mais como as “direcionalidades diversas e nem sempre esperadas”, como levantado por Nunes (2013), do que a essência de uma “nova geração”. Os estudantes parecem, antes sim, recuperar gestos de resistências e afetos que reconstituem elos históricos de luta, como, por exemplo, o “velho trabalho de base”. Antigo conhecido das militâncias tradicionais, o “trabalho de base” aparece, aqui, reinventado pelo fôlego dos efeitos das dinâmicas da “autogestão”, mas também em diálogo contínuo e fortuito com ideais regulativos aparentemente concorrentes, como nas igrejas.

É olhar a população como sujeitos que precisam saber o que está acontecendo. A gente chegava nos ônibus de manhã, lotados, e a gente falava como ia ser a reorganização, quantas escolas iam fechar, como as mães iam ter que mudar seus filhos de escola. Eles queriam saber quem tava mandando a gente ir lá falar com eles, a gente falava, explicava o rolê autonomista, eles entendiam. Alguns entendiam, né. Mas tudo bem se não entendia... Era bem-vindo também, só respeitar. Se a gente não faz trabalho de base, quem tá na perifa e tals, quem faz? O PT? Não faz... E a gente tá lá nos ônibus, junto com a comunidade... (Relato de Azul, em um debate sobre educação libertária na Universidade de São Paulo, em 2017).

Para esses estudantes, a importância de mobilizar os sujeitos residia no desejo de ampliar e fortalecer o alcance e a dimensão democrática do movimento que desejavam construir, aglomerando singularidades das mais diversas. Na volta de uma das mesas redondas de que participamos em 2018, eu e Pantera paramos para fazer um lanche. Enquanto comentávamos sobre o debate de que havíamos acabado de sair, o estudante do Extremo Oeste de

São Paulo se lembrou das vezes em que panfletou nos trens da Companhia Paulista de Trens Metropolitanos (CPTM) e até nas igrejas.

A gente faz trabalho de base até em igreja, já fazia nas ocupações também. Taí, o famoso trabalho de base, né? A gente panfletou até dentro de igreja há pouco tempo, na luta pelo passe livre dos estudantes. Todo mundo fala ‘ah, que igreja isso, ah, que igreja aquilo’, mas igreja fortalece muito na quebrada, viu? Um dia, a gente tava panfletando e fomos para a porta de uma igreja lá na minha quebrada, né. Chegamos lá, os fiéis, tudo... ‘Vocês não querem participar do culto?’, não sei o quê lá, aí a gente respondia: ‘Mas você sabia que a gente tá perdendo o passe livre?’ e fomos entrando, entrando... Quando a gente viu, todo mundo se olhava, assim, mano! Tava geral dentro da igreja, panfletando, trocando ideia com os fiéis dentro da igreja! Eu não acreditei! E a gente tem que respeitar muito as igrejas por aí (Relato de Pantera, na lanchonete, depois da mesa redonda).

A presença de secundaristas em igrejas, a partir das incursões do trabalho de base, remete ainda a um diálogo tenso, mas fortemente presente, entre os segmentos religiosos e os diferentes setores da política no Brasil. Quando o fôlego renovado por essas reelaborações encontra os ativismos de gênero e sexualidade, o desafio de desestabilizar noções consagradas se revela ainda maior.

A articulação remete também ao início dos anos 2000, como nos trouxe Daniliaukas (2016), quando já apontava a presença de grupos religiosos na construção da Parada LGBT em São Paulo, por exemplo. Mais do que “ineditismos” ou “novidades”, estudantes secundaristas expressavam uma certa “imaginação política”²⁶ que concebesse, por exemplo, a participação direta nas decisões institucionais e na formulação dos currículos, que assumisse o compromisso de respeito à diferença, como em ações que garantissem a permanência de todo tipo de aluno dentro da escola (como estudantes negros, gays, trans, alunas lésbicas, periféricas etc), na afirmação do acesso universal e gratuito à educação (o que implicava a manutenção e ampliação de turmas e de turnos, a não-privatização do ensino e a inclusão dos debates sobre LGBTfobia e machismo nos currículos).

²⁶ Ver mais: Platzky Miller, J. J. (2020). *Politics, Education and the Imagination in South African and Brazilian student-led mobilisations (2015-16)* (Doctoral thesis). <https://doi.org/10.17863/CAM.51079>

Assim, as etnografias que citei, em diálogo com meu próprio campo de pesquisa, aprofundam-se nas experiências entre diferentes segmentos dos movimentos sociais e apresentam especial marco simbólico para a reconfiguração das lutas jovens associadas aos feminismos e aos movimentos LGBT nos centros urbanos. Abordagens como essas oferecem férteis contribuições para a teoria social, despontando articulações entre gênero, sexualidade, “raça”, classe e geração, baseadas numa leitura nuançada pelas operações das relações de poder na constituição interna das lutas, como desenvolverei melhor na próxima seção.

2.3.1 “Lute como uma mina!”: Dos coletivos escolares às ocupações

Em 2015, a chapa vencedora do grêmio do colégio carioca, a que dedicava as minhas observações, era composta pelos estudantes que integravam os coletivos LGBT, feminista e negro da escola, o que revelava, em parte, a capilaridade desses debates entre os estudantes que votaram. No grêmio, os coletivos passaram a se reunir também na forma de “Frentes” (como Frente LGBT, Frente de Mulheres e Frente Negra) para fortalecer a composição de uma via direta de acesso aos órgãos institucionais deliberativos do colégio. Os integrantes de cada Frente, vale destacar, não atuavam como em “diretorias”, não estavam inscritos em nenhuma comissão específica *a priori*, nem eram levados a se integrar obrigatoriamente. Os grupos eram formados no processo, no movimento de cada pauta e produção, de acordo com as demandas que iam surgindo. Assim, passaram a propor mudanças concretas, sugerir novos rumos e intervenções nos espaços da escola, produzindo também eventos artísticos e festivos, além de campanhas políticas, como a que defendia a participação discente direta em um dos conselhos.

A partir de então, era como se os coletivos tivessem ganhado um lugar institucionalizado para a convergências das lutas. A configuração institucionalizada do grêmio, entretanto, não parecia ameaçar a qualidade “horizontal” característica dos coletivos que passaram a compô-lo. Ao contrário, o desafio de construir práticas políticas mais “horizontalizadas” aguçou a disposição que empreendiam neste sentido e bagunçou

ordenamentos tradicionais de deliberação por parte da instituição. Ao rejeitarem a figura de um “diretor” ou de um “presidente”, o grêmio insistia na participação direta e plural de alunos que dele fizessem parte, oficialmente ou não.

A proposta era abrir o grêmio para todos os estudantes, estivessem os seus nomes formalmente vinculados a ele ou não. Assim, escapavam às normas tradicionais de “nomeação” de um ou de poucos e abriam os espaços internos de deliberação institucional a todo estudante que deles desejasse fazer parte. O esforço de pluralizar os corpos que ocupavam as cadeiras cativas nessas deliberações fazia parte da proposta de um grêmio que se configurava não como “representativo”, mas “participativo”, assumindo os desafios e os conflitos que tal configuração suscitava. Como afirmava a publicação a página oficial do Grêmio no *Facebook*:

A [nome da chapa vencedora] foi eleita oficialmente Grêmio. Agradecemos a todes que nos apoiaram e que acreditaram em nós. E aos que não votaram em nós, convidamos para construir esse grêmio conosco também. Nosso grêmio é PARTICIPATIVO, não representativo! Todes vocês podem construir o movimento com a gente! (Publicação registrada em diário de campo, 2017)

Tal modo de configuração do fazer coletivo atentou para a virada do “o grêmio é você” (como costumavam dizer no início da campanha), carregado de si, para “o grêmio é todo mundo”, cheio de nós. Não havia “os alunos do grêmio” porque o grêmio era, na sua forma de existir e de se configurar, um espaço de construção da ação política e de ativação da potência coletiva – para todo mundo que quisesse sê-lo (ALEGRIA, 2016). O grêmio constituía, *per se*, uma rede produtiva e criativa, a partir de diferentes corpos, repertórios e habilidades. A participação funcionava também como uma espécie de pedagogia para a prática micropolítica, já que se sentiam cada vez mais capazes de participar em decisões institucionais e deliberações coletivas que afetassem a sua vida e a sua autonomia.

Dessa maneira, negar um “líder” era como lançar-se a uma arena de disputas. Os conflitos esbarravam, principalmente, na tentativa implícita de hierarquizar pautas ou na afirmação explícita da necessidade de sobrepor

reivindicações específicas. A hierarquização dos problemas do grêmio e dos coletivos em diferentes níveis de prioridade, comumente, deixava escapar certa distribuição desigual de vozes e bandeiras. A hierarquização se definia e se redefinia, a partir das disputas estabelecidas, desdobrando-se às capacidades de articulação e pressão de quem defendia a inclusão ou proeminência de pautas e debates. Ainda que fosse perene o esforço de fazer conciliar as agendas, nem sempre, a “horizontalidade” aparecia como uma marca conciliadora.

Quando esse vigor político encontrava as tensões e os desafios das questões de gênero e de sexualidade, via emergirem, em todos os cantos da escola, pontos de resistência. Fosse no casal de meninas que se recusava a se esconder atrás da pilastra para se beijar, na intervenção feminista que espalhou cartazes com frases de professores “machistas” ou na luta pelo uniforme não-binário, a dimensão da “horizontalidade” aparecia tanto como um valor a ser celebrado, quanto como um disparador de conflitos.

Em um exemplo etnográfico expressivo, um dos estudantes que fazia parte do coletivo LGBT sugeriu que a luta pelo uniforme não-binário fosse uma das bandeiras do ato que o grêmio organizava em reivindicação à participação dos estudantes em um dos conselhos da escola. Uma das alunas que integrava a mesa rebateu, dizendo que o debate não estava suficientemente esclarecido em todas as unidades, então, seria tempo de trabalhar o tema primeiro e depois levantar bandeira, já que havia outras pautas “mais urgentes” naquele momento. Os integrantes da Frente e do coletivo LGBT se colocaram dizendo que não: “o momento de visibilizar é justamente esse”.

A gente tem um coletivo LGBT aqui, estamos numa reunião de grêmio e essa questão faz parte da nossa escola. É aqui que a gente tem que fazer valer essas demandas e visibilizá-las. A gente tem essa demanda e a gente tem que resolver. Ela é para pessoas trans e é para pessoas não-binárias. Ontem a gente teve uma reunião sobre o Código de Ética discente e, a cada três tópicos, um a gente tinha que muda (Relato de Anjinho, membro do coletivo LGBT, 2017).

Tampouco as configurações de “auto-gestão” pareciam ser ponto pacífico. No início da primeira reunião do coletivo LGBT que acompanhei, os

estudantes discutiram melhor sobre o critério de só permitir a presença de alunos que se identificassem como LGBTs, diante da demanda de participação por pessoas que compunham o grêmio e se classificavam como heterossexuais. “Cara, a gente faz um monte de evento aberto, eles nunca vão. Aí, agora vêm com essa de participar das nossas reuniões também? Ah, não. Quer ir nos eventos? Entrar no grupo do Facebook e tal? Vai ser bem-vindo. Mas nas nossas decisões, não”, disse Borboleta, um dos membros. O encaminhamento, então, foi seguir vetando a participação de estudantes que se identificassem como heterossexuais, permitindo que se engajassem apenas nos eventos abertos (como debates, saraus, cine-debates e protestos).

A decisão fazia parte do que entendiam por “auto-gestão”. Um espaço de construção da ação política que fosse “auto-gestionado” só seria possível, para os estudantes que acompanhei, se formado integralmente por sujeitos que se identificassem a partir do marcador da diferença mobilizador para o engajamento (neste caso, lésbicas, *gays*, bissexuais e pessoas trans). A resolução fazia parte do esforço de compor um espaço de formação, discussão e troca de experiências mais seguro e solidário para todos. Para os estudantes, dizer-se LGBT era marcar uma “posição política” e, só a partir desse reconhecimento, construiriam um espaço que não inibiria ou constrangeria ninguém.

Pouco tempo depois, em uma das rodas de conversa do coletivo LGBT na unidade onde fazia as minhas observações, na sala do grêmio, os alunos voltaram ao tema e expuseram alguns pontos de dissenso diante desse critério. Enquanto falavam das suas experiências, como a relação com os pais e a sexualidade, Isabela entrou na sala e foi recebida com: “ah, não, Isa, você não pode!”, “você é hetero!”, “sou ‘heterofóbica’”. Quando Isabela fechou a porta da sala, Cachinho, então, reagiu à atitude dos colegas: “Galera, preciso falar uma coisa. Achei sacanagem expulsar a garota hetero da reunião. Acho que qualquer apoio de uma pessoa *nice*, simpaticante, é muito legal”. Sereia se contrapôs e disse: “Você ser homo, hetero ou bi, aqui, não é só uma orientação sexual. É uma posição política também. Eu tenho experiências de opressão de heterossexuais, um hetero aqui vai me inibir a falar, mesmo que ela não compartilhe dessas ideias”.

“Eu te amo, Sereia”, brincou Anjinho, concordando com a amiga, “a partir do momento que a Isa tem um espaço aqui dentro e fala alguma coisa que ofende alguém, a gente ainda perde tempo explicando isso”. Cachinho retrucou: “Mas isso é combater fogo com fogo. Eu já sofri preconceito de bi, de homo... Não estou dizendo que vocês estão errados, eu só não concordo. Foram meus amigos heteros que me apoiaram quando me assumi lésbica. Inclusive, minha primeira namorada era hetero e isso é complicado...”, contou, rindo. “Cachinho, mas se a gente abrir, daqui a pouco, vai ter mais hetero do que LGBT nas nossas reuniões, imagina!

Quando Cachinho propôs a abertura ao dissenso, contestou a ordem das disputas naquele espaço e relativizou a posição dos lugares de quem fala, de quem pode ter voz e de quem escuta. A fala, que rejeita aquele que pode ou não ouvir, para ela, parecia ferir a empatia da colega que foi expulsa e a possibilidade de sensibilizar o outro. Não seria “combatendo fogo com fogo”, segundo ela, que se abririam as construções políticas de transformação. A “treta”, entretanto, não parecia ser exclusiva deste coletivo na medida em que acenava para outras formas de configuração dos ativismos, sobretudo aqueles baseados nos marcadores sociais de gênero, sexualidade e “raça” no âmbito da internet, em que falas como estas se tornavam cada vez mais comuns: “É omi, cis, hetero e branco? Não pode falar”, “Quando o assunto é este, você cala a boca e escuta”, “Seu papel na nossa luta é só ouvir”, “Não me questione, você devia era aprender”. Para Helena Vieira, nos casos do “midiativismo”, esta seria a marca do “ativismo narcisista”, quando o que importa é se auto-promover, como militante (“Você lacra!”), e atacar (“Aqui, você não fala”): “não há desconstrução, mas destruição”²⁷.

A contestação de Cachinho levantou uma reflexão, mas a ideia de que as rodas de conversa deveriam oferecer um ambiente de conforto e confiança favorável para as trocas de experiências entre os que se reconheciam como um grupo era uma premissa, aparentemente, inabalável. Os estudantes destacaram, ainda, que os encontros promoviam um lugar de acolhimento e

²⁷ Publicado pela pesquisadora em sua rede social, Twitter. Disponível em: [Helena Vieira no Twitter: "BBB 21: ativismo narcisista e a escuta autoritária! Chamo de ativismo narcisista aquele autocentrado, em que o ativista, toma a si mesmo como modelo de perfeição da luta. Geralmente intolerante e duro com o outro, este ativismo é tomado de um discurso autoritário explícito: +" / Twitter](#). Acessado em 14 de julho de 2022.

segurança para jovens que nem sempre tinham tal oportunidade em outros espaços. Ao preservarem a marca da “auto-gestão”, acreditavam garantir a qualidade do diálogo, o bom entrosamento e o bem-estar de todos. Isto, naquele momento, era mais importante do que abrir o debate interno livremente. Ainda que reconhecessem a relevância do envolvimento de toda a comunidade escolar com o tema, incluindo pessoas que se identificassem como heterossexuais, não seria no espaço interno do coletivo, entre discussões sobre experiências e encaminhamentos de pautas, que esse apoio deveria se manifestar. “Eles já têm a página, o grupo no *Facebook*... E a gente faz eventos abertos também. Nas nossas reuniões, acho que não, gente” disse Sereia.

Paralelamente, o coletivo feminista se reunia quinzenalmente nas salas dos grêmios e regularmente promoviam eventos abertos e intervenções. O grupo, que dividia o espaço com o coletivo LGBT e os grêmios, se reunia desde 2013, nas grandes manifestações.

O coletivo surgiu em 2013, no mesmo momento das grandes manifestações que aconteciam em todo o país. Com as pautas dos movimentos das minorias ganhando mais visibilidade, as meninas (...) tiveram a ideia de criar uma página para divulgar essas ideias, e assim surgiu o coletivo. Com o coletivo e com as paralisações e greve que aconteceram em 2013/2014, os grêmios de todos os campi podiam fazer reuniões juntos e debater os feminismos. Isso gerou a criação de frentes feministas menores em cada campus, que até o ano passado, 2015, dialogavam muito entre si” (Relato de Carol, uma das ativistas do coletivo, em depoimento para um volume publicado pela escola, 2016).

Não era raro que os dois coletivos – o feminista e o LGBT – se unissem em determinados contextos. O caso de uma recomendação do setor pedagógico sobre o uso do uniforme, por exemplo, suscitou intervenções promovidas pelo coletivo feminista e pelo coletivo LGBT. Na minha dissertação de mestrado (Alegria, 2016), relato o caso de dez alunas que foram levadas para o setor pedagógico, porque, segundo avaliação da inspetora, não estavam usando a calça padrão do colégio. O setor pedagógico respaldou tal interpretação e entendeu que elas deveriam ser punidas por advertência por não estarem uniformizadas corretamente. As estudantes

argumentaram que havia colegas com o mesmo tipo de calça, mas, mesmo assim, a punição não foi aliviada. As alunas receberam a seguinte recomendação: "O que compõe melhor [para as meninas], na verdade, é a saia. Agora que a gente permite que use calça". Os coletivos feminista e LGBT se manifestaram, então, para "que o sexismo não reine sobre o nosso uniforme" e provocaram a reflexão: "Uniforme dita gênero?", que podem ser observadas nas figuras 2, 3 e 4.

Figura 2 - Foto da intervenção do coletivo feminista sobre o caso das meninas que usaram “calça fora do padrão”. Na perna da aluna, a citação da recomendação da pedagoga: “[Saia] Compõe melhor”



Fonte: Registrado pela autora (ALEGRIA, 2016).

Figura 3 - Foto da intervenção promovida por estudantes do coletivo LGBT, em outra unidade (ALEGRIA, 2016),



Figura 4 – Foto das meninas do coletivo em uma das suas primeiras intervenções²⁸



Fonte: Registrado pela autora (ALEGRIA, 2016).

Em 2014, um ano antes, os temas já haviam sido gatilho de mobilização das alunas feministas na escola e nas redes sociais, sob o lema: “É nosso uniforme, não teu fetiche!”. Além disso, #primeiroassedio inspirou outras hashtags e páginas na internet de interesse comum, como as iniciativas do “Meu Professor Abusador”, “Assédio é hábito no PENSI” e “Eu tinha um professor que”. A partir do engajamento com as campanhas, as vivências particulares deste grupo ganharam repercussão e despertaram debates mais intensos.

Dois anos depois, em 2016, voltei a me encontrar com as meninas do coletivo. Em uma roda de conversa proposta por mim, fora da escola, em um parque municipal do Rio de Janeiro, as meninas contaram o que entendiam, afinal, por “feminismo”. O tema do encontro fora proposto por mim, quando convidei as integrantes do coletivo para uma roda descontraída para nos revermos, com lanches e músicas levadas pelas estudantes. A proposta reverberou bem, não só pelo engajamento das meninas com o tema, mas, sobretudo, pela oportunidade de encontrarem umas as outras, logo que nem todas eram mais do mesmo colégio e outras já haviam se formado. A afinidade com o meu campo de pesquisa e área de estudo, decerto, contribuiu para a

²⁸ Nas placas, as alunas escreveram: “Nosso uniforme é uma das maiores fantasias sexuais que existem. Suas cantadas na rua não são elogios e nem aumentam a nossa autoestima. Você sabe qual é o peso de vesti-lo todo dia? #nãomerecemoserestupradas”.

mobilização, a partir do prévio interesse das secundaristas pelas áreas das ciências humanas e pesquisa.

Começamos a conversa com uma pergunta: “O que é feminismo para você?”. Cito abaixo algumas das falas das participantes:

Estrela: O termo “feminista” não foi apresentado pra mim dessa forma. Então, o primeiro contato com o movimento mesmo foi em 2013, nos protestos, e depois pelas redes sociais. Eu comecei a adicionar meninas que iam pra rua junto, que eu sabia que já eram militantes, pessoas do colégio que eu achava que já estavam no debate. E aí, eu passei a ter acesso a posts feministas de meninas da escola declaradas feministas. Eu comecei a me organizar com as meninas e a gente viu a escola tomando uma outra cara, em 2014 e 2015. (...) A primeira postagem de feminismo que eu compartilhei foi sobre assédio, de roupas, burca, calça, saia etc, que era por mais que a mulher estivesse vestida como ela quisesse, ela poderia ser assediada. Essa foi a primeira coisa que me despertou para os direitos da mulher, essa identificação com os relatos tão parecidos com o que eu passava... Isso foi crucial para me entender como uma pessoa que queria fazer algo pelos direitos das mulheres e também para descobrir como. Quando a gente começa a pensar, só de pensar, a gente já faz um movimento. As pessoas reclamam de militância nas redes sociais, mas isso já é muito positivo. Muita coisa foi quebrada! Fazer um movimento que não é só meu, isso já é muita coisa.

Ana: O meu primeiro contato com o feminismo foi pela internet, no meio dessa coisa de 2013. A nossa geração, de 2000, 1999, viu esses debates muito inflamados, o debate dos 20 centavos, e o nosso colégio sempre muito plural.

Borboleta: Eu acho que depois dessas movimentações, de 2013, 2014, 2015... Primavera das Mulheres! Pô, o movimento estudantil também mudou de cara. Eu lembro de ir em assembleia em 2012 e ser o Miguel, o Felipe, o Antonio... Os meninos. Até tinham meninas, mas elas ficavam fazendo relatoria, contando o tempo... E isso mudou completamente com a gente entrando no feminismo, indo pra rua.

Ao se lembrar de como e porquê viraram feministas, as estudantes citaram também as influências das suas mães e avós. Na maioria das vezes, as jovens relataram que suas antecedentes não se afirmavam como feministas, necessariamente, mas que havia certa *atitude feminista* intrínseca aos seus atos e às suas decisões na vida cotidiana. Tal atitude serviu de

inspiração para grande parte das estudantes se revelarem, mais tarde, como “feministas militantes”.

Estrela: Desde sempre, por conta da minha família, tive noção do papel da mulher, do meu valor. Minha avó e minha mãe foram figuras muito importantes e de poder dentro e fora de casa. Primeiro, eu entendi o valor da mulher, que ela tinha que ter direitos iguais... Depois que eu fui saber que isso não era óbvio, era uma luta, o feminismo.

Borboleta: Os meus pais se separaram quando eu tinha quase 5 anos. Minha mãe me criou praticamente sozinha, muita luta mesmo. Ela era uma pessoa do foda-se. “Quer brincar de carrinho? Vai!”. Então, eu já tinha em mim uma liberdade, eu descobri que eu podia fazer o que quisesse com a minha mãe, ela que me mostrou que lugar de mulher é onde ela quiser.

Neste sentido, as estudantes destacavam, ainda, a dimensão da experiência como gatilho disparador para a ação política. A força de experiências pessoais em casos de assédio foi determinante para o *virar feminista*, para a maioria das estudantes. Algumas relataram que experiências de relacionamento abusivo e violência sexual as motivaram a compartilhar com outras meninas as suas histórias e a se organizar coletivamente. Assim, a identificação mútua e o alívio compartilhado de certo sentimento de “culpa” em contextos de rodas de conversa nos coletivos as aproximaram do que hoje entendem por feminismo.

Estrela: Se eu tivesse tido essa aproximação antes, eu teria reagido de forma mais positiva, sem me culpar, me aceitando... [...] Eu fui vítima de violência sexual e não falava isso. Eu sabia que tinha sido molestada, mas não usava a palavra “violência”, Estrela.

Poeta: Eu sempre fui muito sexualizada. Eu era a puta da escola e era virgem! A primeira pessoa que me chamou de puta na vida foi o meu pai, como xingamento. Eu lembro de descobrir o que eram essas coisas com minhas amigas, que isso era uma forma de assédio. E a gente fundou a frente de mulheres, o coletivo... E aí a gente foi sentindo necessidade de falar sobre o feminismo.

Deusa: Só comecei a pensar sobre feminismo e essas questões quando eu tive um relacionamento abusivo, mas na época não tinha essa noção e não identificava isso com o feminismo. Eu sabia que era errado, mas não sabia que

acontecia tanto com outras meninas. [...] Quando ele terminou comigo, eu fui percebendo que eu não era eu, eu era quem ele queria que eu fosse. E isso coincidiu com o coletivo da escola, comecei a conversar com as meninas, percebi que o que eu vivia elas também viviam. [...] Antes de entender o feminismo, eu entendi o relacionamento abusivo e o machismo. E aí só depois eu vi que o feminismo tinha algumas razões para o que eu estava vivendo.

A conjugação simultânea entre os processos de *tornar-se mulher* e *virar feminista* aponta, muitas vezes, a dimensão atemporal do combate ao assédio como um ponto central de articulação e mobilização, capaz de atravessar gerações. As estudantes, ao se colocarem ao lado das “feministas mais velhas”, ressaltam a abrangência da pauta como “uma bandeira de todas as mulheres”.

Deusa: O que une as diferentes gerações é maior do que as disputas. Os diferentes tipos de militância unem os assédios, as denúncias... As ligações entre as gerações ficam ainda mais fortes. Falar é tão importante quanto denunciar. Saber que não aconteceu por causa de você, que você não era culpada, isso é tão importante quanto as denúncias, que nem sempre dão resultado.

Borboleta: É o que o movimento feminista faz há muito tempo, que é isso de transformar o privado em público, que outra geração lá trás de feminista já fazia e hoje a gente faz também, que é publicizar essas questões, mostrar que ‘opa!’, se tá acontecendo com todo mundo, não é só um problema meu, não é culpa minha.

A conversa sobre assédio nos levou a pensar sobre o que, afinal, falamos quando apontamos determinada conduta como um “assédio”. A questão não trouxe respostas conclusivas, mas despertou pistas importantes para apreender o que isso, que surge como a principal motivação para o engajamento feminista entre as jovens, significa para elas.

Estrela: A gente tem muito de não dizer que algo é uma violência. Ficar medindo “ah, isso é assédio, isso não é”, “se não passou a mão, não é assédio”, então é muito difícil codificar as reações. Uma buzinação, pra mim, pode gerar uma crise de pânico. Pra outra mulher, é resolvido com um “vai se foder!”. Então, eu não gosto de definir, assédio é qualquer tipo de incômodo que a pessoa se sente no direito de intervir no seu corpo, nas suas dinâmicas, nas suas dinâmicas pessoais,

sociais, corporais. Qualquer dinâmica que a pessoa se sinta no direito e no poder de interromper é assédio. 'Ah, mas ser chamada de gostosa é bom', tem homem e mulher que acredita realmente nisso, que acredita que o cara tem esse direito e esse poder. [...] Assédio é o que machuca ou o que constrange? É muito delicado...

Borboleta: Pra mim, assédio é qualquer coisa que invada o meu corpo, com a palavra ou com a mão.

Poeta: Assédio tá muito ligado à violência física, mas também psicológica. Chamar de 'burra', de 'puta', de 'louca', isso pra mim também é assédio e tem tudo a ver com o corpo da mulher.

As estudantes também comentaram sobre como a aproximação com o movimento feminista transformou a maneira de lidar e interpretar esses casos.

Deusa: O feminismo mudou a maneira como eu lido com o assédio. Eu ainda fico com medo, mas paro para pensar. A culpa não é minha, nem do meu vestido, e aí eu paro de me perguntar: "Será que eu saí com uma roupa muito chamativa?". Não! E ter essa consciência é muito importante, a gente passa por isso várias e várias vezes.

Quanto mais nos aprofundávamos no entendimento sobre as definições sobre que é feminismo e o que é assédio, mais nos aproximávamos da vida na escola. O efeito de experiências tão individuais quanto coletivas mobilizava reflexões sobre os engajamentos, mas também sobre a sua relação com o colégio, a rua e a internet.

Borboleta: É muito importante falar sobre isso porque nessa nossa fase da vida, de secundarista, a gente tem três tipos principais de assédio: o assédio dos iguais, dos coleguinhas, o assédio de alguém da família e o assédio do professor. [...] Eu postei textão no #primeiroassedio, claro. Vários! Foi um momento de me sentir à vontade. Na minha cabeça, eu não ia ficar marcada, eu postei muito sobre os meus amigos. Você postava e já vinha outra menina assim: "Aconteceu a mesma coisa comigo! Será que foi a mesma pessoa?". E muito relato de professor! Depois aquela história do "meu professor abusador" usou a mesma estratégia. Foi uma avalanche de tweet de tudo quanto é lado! E quantas pessoas não se identificaram? O que a gente postou, o que a gente leu, a gente levou pra escola.

Na roda de conversa, elas conectaram a problemática mais ampla da luta feminista contra o assédio ao uniforme da escola, trazendo esta como uma das especificidades das experiências de estudantes secundaristas que vestem saia “tipo colegial” e meias 3/4, não só fora da escola. “Tem professor que acha que a gente não repara, faz piadinha, achando que a gente vai levar na boa. Mas a gente entende, né”, contou Bia. Neste dia, duas alunas perceberam que o mesmo professor repetia o mesmo tipo de “brincadeira”. “Toda vez que eu chego na sala, o [nome do professor] manda eu abaixar a saia”, disse Caroline. “É!!! Pra mim também! Ele pergunta se eu quero pegar um resfriado!”, completou Kika. “No ano passado, eu tive aula com um professor de matemática que acariciava as alunas. No início, eu não via maldade, depois, todo mundo começou a comentar que ele fazia carinho nas alunas e eu achei bem estranho”, contou uma estudante. “Já é de praxe essa postura de carinho não consentido aqui”, completou a colega. “Eu não sei quem foi o professor que assediou a menina que vocês falaram, mas eu posso supor porque sei que professor faz esse tipo de coisa”.

Nos últimos anos, *hashtags* e páginas na internet de interesse comum, como as iniciativas do “#naomerecemoserestupradas”, “#metoo”, “#primeiroassedio”, “meu professor abusador”, “assédio é hábito na escola” e “eu tenho um professor que” tornaram as vivências particulares deste grupo um alvo de grande repercussão e despertaram debates mais intensos.

Ana: O nosso uniforme é hipersexualizado e todo dia a gente ouve fiu fiu por causa disso. Caiu como uma luva para o movimento estudantil do nosso colégio. Uma menina de saia é fiu fiu todo dia, e numa fase da vida que a gente está se descobrindo e não escolheu ser sexualizada.

Estrela: A questão da fetichização do nosso uniforme e do assédio dos professores com alunas é muito grave. Todo mundo sabe, são casos recorrentes, professor assediou, mandou foto pra aluna, direção não faz nada (...). Se faz uma denúncia formal, como no caso de uma tentativa de estupro a uma aluna do 3º ano, não acontece nada. Então, ter um coletivo, ter um coletivo que abre espaço para as *hashtags* e essas coisas entrarem na escola, é muito positivo. É muito positivo também porque chega em outras mulheres, outras meninas, não só nas feministas. Na época, tiveram meninas com discurso muito radical ou que não se sentiam confortáveis no espaço onde o coletivo se articulava, mas

vinham pela internet, tendo contato, aderindo, se aproximando da gente.

As consequências desse engajamento na escola espalhavam-se não só entre o próprio coletivo e o movimento estudantil, mas também na conduta de colegas, professores e servidores, constringendo-os ao aprofundamento dos debates sobre as temáticas de gênero e sexualidade. A construção de um “Sarau Revolucionário”, na semana do Dia Internacional da Mulher, em março de 2015, também foi um exemplo dessa convergência. Os coletivos feminista e LGBT se uniram para “dar visibilidade a mulheres lésbicas e bissexuais” com a exibição de curtas sobre as histórias de vida de mulheres lésbicas e bissexuais, seguida de roda de conversa sobre as suas experiências. No evento do *Facebook*, as organizadoras publicaram:

Cadê as sapas que sabem tocar violão pra mandar aquele cover boladão da Cassia Eller? E as fanchas que curtem poesia? As que mandam rap? Alguma de vocês topa dançar? Se inscrevam no nosso sarau! É só comentar aqui ou mandar mensagem pra nossa page! Chama o brejo e vem!!! Amar mulheres é revolucionário!

As formas de organização desses coletivos convergiam também para marcas comuns de engajamento. Além dos traços característicos dos modos de composição da ação política, o tom do acolhimento e do compartilhamento de experiências durante as reuniões também eram semelhantes. Nessas oportunidades, chamadas comumente de “vivências”, dedicavam-se a contar as suas histórias de vida pessoais e encorajavam-se uns aos outros a reagir quando ouvissem uma “piada” ou sofressem uma atitude mais agressiva de fundo machista ou LGBTfóbica. Era quando organizavam também material de leitura para discussão sobre um assunto de interesse, como as histórias dos movimentos LGBTs e feministas.

Dessa forma, imbuíam-se do esforço contínuo e intencional de transformar a realidade local, em um processo lento, mas vigoroso. “Agora, toda vez que eu entro na sala, o ilustre [sobrenome do professor] já pensa duas vezes antes de fazer uma brincadeira comigo”, disse Hermione, depois de contar que reagiu seguidas vezes às piadas de um professor sobre a saia

do seu uniforme e das suas colegas, aconselhando que as meninas que fizessem o mesmo.

Às meninas, somavam-se não só estudantes que se identificavam como pessoas trans, quanto não-binárias. As reivindicações pelo uniforme não-binário na escola (ou seja, que não fizesse distinção entre os gêneros) - alvos de problematizações marcantes no movimento estudantil do colégio desde 2014²⁹ (Alegria, 2016) -, constituíam o caráter da recomendação no comentário no evento do *Facebook*. Divo, que se declarava como pessoa não-binária, chegou a um ato de rua tirando a calça *jeans* que escondia, por baixo, a saia do uniforme. Durante esse ato, disse:

Nunca me identifiquei com nenhum dos dois gêneros, mas não refletia muito, entende? Não me reconhecia como homem, mas se era como homem que me viam, foda-se, “tá de boinhas”. Depois que fomentou uma coisa que eu já sabia, mas não problematizava. Aí, fui pensar... Sou trans mulher? Também não. Sou o quê? Descobri que tinha essa coisa do queer, que é o que me contempla.

A desestabilização das categorias de identidade e o lugar da diferença e das suas elaborações nas experimentações sexuais e nas expressões de gênero constituem uma das marcas mais vibrantes dos ativismos feministas e LGBTs jovens desde a década de 1990. No entanto, é a partir dos anos

²⁹ Em comunicado no *Facebook*, o coletivo LGBT relatou o caso emblemático do “Saiato”, em que alunos que se identificavam com o gênero masculino vestiram saias em protesto contra a normativa de gênero binária do uniforme, em 2014. Cito: “A verdade por trás do Saiato... Nos últimos dias muitos de vocês devem ter escutado, visto ou lido em algum lugar algo do tipo “POLEMICA POLEMICA ALUNOS DO TRADICIONAL COLÉGIO (...) PROTESTAM POR ALUNO TRANSEXUAL”, pedimos que joguem fora tudo o que leram pra entender o que rolou de verdade. No sábado antes da festa junina, um colega nosso foi para o colégio de saia por ser não binário, não se identifica com nenhum gênero (masculino ou feminino). A coordenação e a direção pediram para que ele retirasse a saia pois nosso uniforme é dividido de forma binária e sexista, ou seja tá na regra que meninas usam saia, blusa e calça, e meninos calça e blusa. Após esse ocorrido o COLETIVO LGBT junto ao GRÊMIO começou a organizar o saiato pelo fato do nosso uniforme ser uma segregação por gênero. Muitos jornais sensacionalistas se aproveitaram do nosso movimento e da ignorância popular sobre esses assuntos para vender a ideia de que o nosso colega era gay e POR ISSO ele foi de saia, ou que “se identificava com a transexualidade” ou ainda pior “que ele se sentia transexual”! Galeraaaaa, por favor! NINGUÉM ACORDA SE SENTINDO TRANS! Não é uma gripe que se pega! O fato de alguém não se identificar com o gênero ao qual foi “designado” no dia em que nasceu, não quer dizer necessariamente ser gay. GENERO N.Ã.O. É IGUAL A SEXUALIDADE! Não é porque alguém é gay que a pessoa vai querer usar roupas do gênero feminino, isso não tem NADA A VER! mas também sabemos que vivemos em uma sociedade machista e homofóbica, que faz a gente pensar desse jeito, e não saber a diferença, por causa disso muitos se fecham com medo do que o diferente do âmbito sexual e de gênero pode significar. (...) Os seres humanos são mais complexos, diferentes e melhores do que isso, não dá para nos colocarmos em duas categorias e ponto. Viva a liberdade sexual, viva a liberdade de gênero! E é por esse motivo que o SAIATO foi feito, protestar contra como, os nossos uniformes nos separam em duas caixinhas diferentes, somos muito mais que dois tipos de arquivo! Cuidado com os padrões que tentam lhe vender”. Ver mais: Alegria, 2016.

2000 que a repercussão dos estudos *queer*, em um contexto de fortalecimento das abordagens “desconstrucionistas”, penetra nos movimentos sociais de gênero e sexualidade, diversificando ainda mais os contornos de ambas as lutas e suscitando variadas interpretações, sobretudo na era da difusão dos coletivos “horizontais” desde os anos 2010.

Assim como Divo, para mais estudantes, a “caixinha do gênero” (ou feminino ou masculino) não servia. A inclusão de pessoas que não se identificam ou escolhem não perpetuar apenas duas identidades ou expressões marca não só os ativismos nos termos da “desconstrução” dos gêneros, como também os coletivos LGBTs nos limites dos desejos e das afetividades. Ao assumirem a multiplicidade dos modos de subjetivação como constitutiva da identidade militante LGBT, alguns estudantes desestabilizavam as classificações referentes à sexualidade e provocavam “rachas” internos evidentes. Ao longo da minha dissertação de mestrado, descrevo um deles em notas etnográficas:

Estrela, que também achava que “esse negócio de rótulo ‘não me representa’”, em uma tarde de roda de conversa, entrou na sala do grêmio, perplexa, porque precisava preencher os campos obrigatórios da ficha de inscrição do I Encontro Estadual LGBTI, promovido pelo coletivo LGBT da escola, e não sabia como. “Gente, por que isso?”, questionava. O campo “orientação sexual” mexia especialmente com ela. A pressão para que se identificasse como uma coisa ou outra a deixava inquieta. “Essa coisa de a gente ter que dizer o que a gente é... Ai! Eu sou hetero? Não. Eu sou homo? Não. Eu sou bi? Não. Eu sou Estrela e gosto de pessoas lindas! Sou ‘lindasexual’. É só isso! Posso escrever isso aqui? Sou Estrela e gosto de pessoas lindas, sou ‘lindasexual’” (ALEGRIA, 2016, p. 126).

Tais processos permeavam-se tanto em decisões coletivas e rodas de conversa do coletivo LGBT quanto em contextos de sociabilidade. Não raramente, a dimensão “fluida” do desejo e das afetividades desdobrava-se em estratégias discursivas que visavam negá-la ou suavizá-la diante da tentativa de estabilizar-se nas identidades, por parte de alguns integrantes do coletivo. Nesse sentido, a estratégia da *relativização* quanto à intensidade do pertencimento às identidades sexuais era comumente revelada em classificações como “mais” *gay*, “muito” sapatão ou “praticamente” lésbica, por

exemplo. A tentativa de escapar do terreno movediço da “fluidez” dos desejos e das suas nomeações variadas, ao menos no campo discursivo, também os fazia afirmar-se como *gay* “sério” ou viado “real”. Outra estratégia discursiva comum era a *neutralização* de determinadas experiências, o que denotava certo estado de negação diante das ações que pudessem comprometer as estabilizações identitárias. “Isso não conta”, “mas eu tinha bebido” ou “faz muito tempo” eram algumas das expressões que vinham acompanhadas de relatos que pudessem “manchar-lhe” o crivo identitário.

Em um exemplo etnográfico, algumas dessas estratégias vieram à tona. Em 2014, após uma das reuniões do coletivo LGBT, fomos fazer um lanche. Compramos refrigerante, algumas *esfihas* e deixamos de lado os assuntos burocráticos da reunião para dar lugar a uma atmosfera mais leve e descontraída. Estavam, enfim, entre amigos. Conversavam sobre as festas, riam das próprias histórias, brincavam uns com os outros. Muito à vontade, Borboleta contou sobre o garoto com quem flertava. “Eu acho que ele é *gay*...”, disse. Ao que um colega reagiu: “Ué, eu já peguei mulher e isso não me torna menos *gay*. Até o Davi já pegou mulher sendo *gay*. O Davi já pegou mulher até namorando homem e ele não é menos *gay* por isso, Borboleta. Se joga!”. Davi, o idealizador do coletivo, deixou escapar: “Ah, mas isso não conta...”, levando todos a rirem.

Pouco tempo depois, durante um bloco de carnaval, já em 2015, Grande, um dos estudantes que compunha o coletivo, puxava-me pela mão e me apresentava a todos os colegas que encontrava. “É a nossa *stalker!*”, diziam (Alegria, 2016), e, então, ele me falava o nome do amigo seguido da identidade sexual que julgava mais apropriada – “Ele é *gay* sério”, “Essa é muito sapatão”, “Só tem viado nesse grupinho, vem”, “Esse é mais hetero”. Em uma dessas oportunidades, me apresentou Ricardo e completou: “Ele é muito *gay!*”. Ao nos virarmos, Dandara apontou e disse: “Gente, o Ricardo tá beijando uma menina! Não acredito!” – ao que Grande reagiu: “Quê??? Beijo hetero??? Mas ele é *viado* real!!!”.

Em maio, o coletivo organizou mais um evento aberto. Desta vez, um debate com Indianare Siqueira, Rafucko e Maria Leão em ocasião do Dia Internacional contra a Homofobia. Os estudantes estavam especialmente

apreensivos por uma decisão tardia da direção de voltar atrás com a disponibilidade do espaço. Sorriso, um dos integrantes, disse:

O diretor da outra unidade avisou em cima da hora que a gente não podia mais fazer o evento lá. Já tava tudo marcado, tudo certo pra ser lá. A gente tá com medo de vir pouca gente por isso, sabe? Como a gente tinha abertura com o diretor daqui, a gente procurou ele e ele topou, mas disse que a gente só podia usar o refeitório porque as merendeiras estão em greve, então, é o único lugar da escola que não tá sendo usado. Os alunos estão sem comida aqui. Aí, é isso, né, fazer o quê? Vamos ter que fazer o debate, receber as pessoas, tudo no refeitório. A gente não queria que fosse aqui porque a gente acaba fazendo tudo do coletivo nessa unidade, por causa dessa relação boa com o diretor e tal, a gente queria mudar, mas não deu.

Enquanto o público chegava e se acomodava nas cadeiras do refeitório, os integrantes do coletivo distribuíam tatuagens com um desenho do arco-íris. Eram como tatuagens temporárias que saíam com água. Quando o debate começou, as falas de Indianare sobre não mais permitir que a definissem suscitaram intervenções calorosas e conduziram as discussões sobre as “caixinhas identitárias” a um outro lugar, ao lugar onde se revelavam as opressões cotidianas no interior dos movimentos por afirmação das categorias de gênero e de sexualidade.

Quando você se define, se define a partir da lógica opressora. No espaço LGBT, uma hora tinha que me definir como trans, outra hora como travesti. E aí as feministas rads não aceitam... E você fica se perguntando: por que que eu tô fazendo isso? Esses espaços das identificações não me serviram. Hoje, me sinto desconfortável no movimento trans, feminista, na Marcha das Vadias... Onde me senti mais acolhida foi no espaço de luta das pessoas com HIV (Trecho da fala de Indianare Siqueira, 2015).

A fala despertou a intervenção de uma das estudantes do coletivo, Borboleta, em defesa da afirmação das identidades no plano político:

Mas ao excluir esses conceitos, você tira a voz de quem luta por igualdade de direitos. Isso que você diz é uma utopia. Quando falamos em opressão, não dá pra estar em um não-lugar. Se a gente não afirma a nossa identidade e não olha

pro outro e identifica as opressões, a gente não combate e nem se organiza.

Imediatamente um colega do colégio, que não participava dos coletivos, mas se interessava pelo tema, pediu a palavra:

Lutar pela queda da necessidade de uma definição, viver sem essa imposição, não é dizer que ela não pode existir. É só reconhecer que isso é um peso desnecessário e duro pra muita gente que precisa a todo momento responder quem é, ter que ser alguma coisa, bi, hetero, homo, isso também é um peso pra muita gente.

Em outro momento, em uma roda de conversa entre as meninas do coletivo feminista, em um parque no Rio, em 2015, essa temática também veio à tona, despertando críticas ao que chamaram de “feminismo liberal”. Preta, uma das meninas, disse:

Essa teoria *queer* só serve de aval pra homenzinho de esquerda botar saia, dizer que é *queer* e entrar nos nossos espaços para nos silenciar. Em muitos espaços da militância da esquerda, inclusive no feminismo, eles aparecem pra desqualificar. [...] Eu já vi um homem que se dizia não-binário, de barba na cara, saia e unha pintada, esculachando uma mulher negra só porque ela falou que aquele não era espaço pra ele. Esse feminismo liberal é foda!

Se era às custas de um reforço sistemático das classificações que se fazia a luta pelo respeito às diferenças e pela garantia e promoção de direitos, não seria pela via dos discursos “fluidos” e “imprecisos”, para alguns, que a militância política se realizaria, fosse nos ativismos ligados à sexualidade, fosse no campo dos feminismos. O engajamento político das questões relativas ao corpo e ao desejo marca não só a experiência dos recentes protestos estudantis, mas interfere diretamente na qualidade da preservação das condições de produção e de reconhecimento das diferenças no interior da remodelação por que passam os movimentos sociais contemporâneos no país, de forma mais ampla. Ao contestarem os processos (des)legitimadores dos regimes de moralidades que concorrem dentro e fora dos ativismos, levam para dentro desses protestos as mudanças, mas também as heranças, nas maneiras de pensar, falar e construir a ação coletiva, acenando confessa ou

implicitamente para os antigos e os novos modos de constituição dos ativismos de que são tributários.

Durante a Semana da Diversidade de Gênero, promovida pelo grupo de estudos da escola do Rio, em 2015, a repercussão ao mural “Ouvi na escola” surgiu como um exemplo etnográfico produtivo neste sentido. Como descrevo em minha dissertação de mestrado (Alegria, 2016), o mural reuniu frases anônimas vindas de alunos que as depositavam dentro de uma caixa no corredor do Ensino Médio. A ideia era estimulá-los a estampar os discursos racistas, machistas e LGBTfóbicos recorrentes na comunidade escolar (entre os próprios alunos, professores e servidores) e, assim, incentivar o debate para a sua desnaturalização.

As frases do mural “Ouvi na escola” deixam abertas as pistas sobre a visão de mundo de quem fala, na maioria das vezes, com o intuito de fazer “humor” e ser “irônico”, como um professor de Física: “Os físicos de hoje em dia não fazem descobertas geniais porque as mulheres usam roupas curtas, o que distrai os físicos, antigamente não tínhamos distração”. Ou o diálogo: “Isso aqui é falta de namorado, quando ela arranjar um homem vai ficar quietinha”, disse um professor, ao que uma aluna reagiu: “Professor! Isso é machismo!”, e, então, ele comemorou, ironicamente: “Viva o machismo!”. “Tinha que ser sapatão...” e “Pintar é coisa de viado, sai daqui!” também integraram o painel como falas vindas de alunos, quem, aliás, nem sempre levou com seriedade a proposta. “Sofro preconceito porque sou puta e pego garoto que faz cu doce e não curte sadomasoquismo. #CHATEADA #CHORANDO [desenho de um emoticon chorando]” e “Sofro preconceito porque sou sadomasoquista [desenho de um chicote batendo em um coração]. 50 tons de roxo [desenho de um coração]” foram duas das manifestações enviadas com o propósito de desqualificar a iniciativa do grupo (ALEGRIA, 2016, p. 111).

As repercussões negativas das frases expostas no mural vinham, principalmente, de professores que se reconheciam nas aspas. Rainha, uma das professoras envolvidas na organização do evento e do grupo de estudos, disse que

Um dos professores de biologia se sentiu injustiçado com a frase “orgasmo masculino é mais importante que o feminino”, e fez discurso com as turmas. Cheguei um dia no colégio e a equipe de biologia estava em reunião falando sobre isso. Me

intrometi, conversei com eles, uma conversa insuportável, porque para eles se é 'ciência' é fato, e pareceu que esse tal professor estava sinceramente preocupado com o machismo na biologia. [...] Só que ele chegou nas turmas depois da reunião dizendo que se era para polemizar, então, ia dizer que estupro é justificado pela biologia, e que podia colocar o nome dele e a frase no mural.

Depois deste episódio, alunas do coletivo feminista procuraram professoras que levaram o caso à coordenação, à chefia de departamento e à direção. O professor foi orientado a se justificar em todas as turmas do 3º ano, série em que comentou sobre estupros justificados pela ciência. Ele respaldou os seus argumentos na afirmação de que não concordava e não se alinhava ao machismo, mas que era preciso dar conta de algumas “teorias”, do contrário, “como espécies animais continuariam a se perpetuar, sem que o macho estupra-se a fêmea?” (ALEGRIA, 2016).

Os velhos determinismos biológicos, provocadores de antigos embates (O que é social, o que é natural? O que é da natureza, o que é da cultura?), pareciam, para o professor, justificar cientificamente um sistema socialmente opressor. Nesse sentido, estariam as meninas determinante e biologicamente fadadas ao estupro em prol da “perpetuação da espécie humana”?, perguntavam-se as feministas do coletivo. Mesmo com as retratações, a fala do professor de biologia concedeu base teórica e munição para discursos que legitimavam a reprodução de violências, hierarquias e desigualdades. “Não é machismo, é teoria, viu?”, “Tá vendo *feminazi*?”, reagiram alguns alunos às meninas do coletivo feminista (ALEGRIA, 2016).

Foi nesse clima que, pouco tempo depois, o coletivo participou de um Ciclo de Debates sobre os feminismos, promovido por professoras e estudantes. As alunas abriram a mesa com uma intervenção sobre a “História dos Feminismos”, desde o seu surgimento à Marcha das Vadias. Quando elas se levantaram para falar, pude ouvir vaias no fundo da sala. Estudantes, que ameaçavam invadir o grêmio para “quebrar tudo” e bloqueavam a passagem de alunos LGBT pela escola, agora, intimidavam as meninas feministas no auditório. Quando a mesa se abriu para o debate, a criação de uma “Frente Reacionária Democrática” por parte desses estudantes veio à tona. “Eles criaram a ‘Frente Machista’, que depois virou ‘Frente Masculinista’, e agora é

‘Frente Reacionária Democrática’ porque já deu muito problema com o nome”, explicou Anjinho, integrante do coletivo LGBT, no microfone. “Na minha época, isto seria um mico. Amigo, se você é dessa Frente, apenas pare. Tá feio”, respondeu a professora que mediava as perguntas.

Ao longo do debate, a pergunta de um dos alunos sobre a necessidade do feminismo para alcançar a igualdade motivou as estudantes a elaborarem algumas pistas sobre o que o movimento significa para elas. Uma das meninas que havia apresentado um trabalho no Ciclo de Debates explicou:

Todo mundo sofre opressão machista do patriarcado. Tá todo mundo junto. Machismo não é o oposto de feminismo. Feminismo não é a suposição de que a mulher vai dominar o homem, é justamente querer que a gente seja igual. Mas as mulheres também reproduzem o machismo e aceitam a opressão, assim como todo homem é um machista em potencial. Tá todo mundo junto mesmo, por isso que a gente tá na luta feminista. É pela igualdade, não para mulher dominar homem. Não é isso, tem gente que entende errado.

Como vimos, é de se esperar que o cenário de explosão de mobilizações de diferentes ordens tenha composto mutuamente com os engajamentos que vinham se prolongando desde antes de a “Primavera” começar. Assim, parece-me crucial compreender o fio condutor que conecta as práticas políticas do movimento de estudantes secundaristas a uma trajetória mais ampla dos movimentos sociais contemporâneos.

Não se trata, pois, de induzir à conclusão generalizadora sobre os fenômenos que se sobrepõem ou de negar os abismos programáticos que eventualmente os separam - “é tudo a mesma coisa” ou “dá no mesmo”. Trata-se, ao contrário, de acreditar nas dimensões complexas e heterogêneas que constituem as morfologias binárias, no gesto de contorcer as narrativas que as mantêm de pé e de levá-las tão a sério quanto nossos interlocutores – a ponto de pulverizar os esquemas normativos que ora operavam para polarizá-los em termos estáveis e absolutos.

Diante desse quadro diverso, cabe reconhecer a pluralidade dos entendimentos e dos modos de constituição dos coletivos nas experiências concretas das mobilizações associadas à juventude. Tal constatação não significa desqualificar o conjunto de atributos que denotam certa regularidade

à ação coletiva, mas apontar para a heterogeneidade dos seus usos e sentidos, afastando a presente análise do julgamento monolítico e coeso sobre uma suposta ideia de unidade em torno desses engajamentos. A multiplicidade constitutiva dessas configurações ganhou contornos surpreendentemente expressivos na “Primavera Secundarista”, de 2015 e 2016, quando estudantes ocuparam as suas escolas em protesto às reformas estatais, mas, sobretudo, às bases que mantinham de pé as estruturas educacionais tais quais as conheciam, nas práticas e nos currículos – ou seja, sob os moldes de uma sociedade capitalista e de um sistema neoliberal que reproduz desigualdades, hierarquias e violências.

O fôlego renovado por essas reelaborações encontra nos ativismos de gênero e sexualidade o desafio de desestabilizar o “monopólio masculino, heterossexual e branco da Ciência, das Artes, ou da Lei (LOURO, 2004). Nesse sentido, para os estudantes que acompanho, faz-se indispensável fazer valer as vozes e as experiências de sujeitos políticos que buscam afirmar-se em suas narrativas sobre as diferenças. É a partir daí, então, que novas urgências são colocadas e velhas noções consagradas de educação e democracia são perturbadas. Mais do que levantar “ineditismos”, os recentes engajamentos secundaristas recuperam e ressignificam críticas históricas dos movimentos sociais a respeito de quem está autorizado a conhecer, ao que pode ser conhecido e às formas de se chegar ao conhecimento (LOURO, 2004, p.24), na escola e no mundo.

Quando as estudantes do coletivo feminista da escola do Rio estamparam a página do grupo no *Facebook* com a foto de Diana e o seu punho erguido à frente das carteiras escolares que bloqueavam o trânsito naquela manifestação na Avenida Faria Lima (Figura 2), o texto que acompanhou a publicação - “*A gente não cansa de postar sobre a luta das minas secundas de SP!*” – exprimia não uma celebração banal ou vazia de significados, mas a enunciação de uma potência que já ganhava ares de “Primavera”.

primavera-outono

3 O FRUTO: POLÍTICA DOS CORPOS, CORPO NA RUA – É A “PRIMAVERA SECUNDARISTA”

Pedagogias reguladoras e produtoras dos saberes sobre gênero e sexualidade acompanham as experiências de composição dos ativismos jovens fazendo despontar processos politizadores das diferenças e os impelindo a travar discussões sobre os feminismos, os machismos e as LGBTfobias, marcantes para a constituição da ação política que empreendem em diversas camadas. Os ativismos jovens em torno do feminismo e das pautas LGBT marcam os ciclos de ocupações de escolas públicas em 2015 e 2016 e desdobram-se em práticas de protesto que privilegiam uma certa disposição do corpo para o enfrentamento. Estimulam-se, assim, formações de coletivos feministas e LGBT e certo “protagonismo feminino” (Alegria, 2017), ao mesmo tempo em que travam discussões sobre os seus desdobramentos para a elaboração das reformas educacionais que visam combater, como o projeto de lei que promete acabar com a “ideologia de gênero” nas escolas.

3.1 “Tira uma foto / Arrasa na pista / Vem, secundarista!”³⁰: Meninas e pretas no *front* do movimento

Diva da Revolução, uma das minhas principais interlocutoras, pediu que fosse este o seu nome nos textos que eu viesse a escrever, como uma referência à potência da luta feminista. Ela tinha 15 anos quando ocupou uma das escolas mais tradicionais da Zona Oeste de São Paulo, em 2015, e conta que os aprendizados daqueles dias reverberam até hoje. “Em 55 dias de ocupa, a gente aprendeu mais do que em todos esses anos na escola. A gente teve a oportunidade de reformular o conceito de aula. Conhecimento e reconhecimento. Os estudantes trazem a questão: Qual é a importância da educação no Brasil?”, contou. Ela se lembrou da descrença da sociedade quanto à “autonomia do movimento” e associou essa indignação à dificuldade

³⁰ Canto em atos de rua, em ritmo de *funk*, entoado por secundaristas da cidade de São Paulo, nos atos de rua em 2015, 2016 e 2017, e em referência à quantidade de fotógrafos que, diante das repercussões nas redes sociais, passaram a cobrir as manifestações.

de imaginarmos uma experiência coletiva sem hierarquias, sobretudo pautada por sujeitos historicamente subalternizados, silenciados e invisibilizados, como mulheres e pessoas LGBT.

As pessoas vinham e perguntavam: 'Como assim vocês não têm um líder? É impossível!'. Mais uma vez, a participação feminina, a horizontalidade tem a ver também com esse modelo de participação. Nós temos voz, compartilhamos pensamentos diferentes, mas uma hora a gente se entende. Quando a gente quebra essa hierarquia, tem um choque muito grande do que as pessoas entendem do que é a escola. As pessoas que eram quietas, que sofriam preconceito, as trans, os gays, as lésbicas, começaram a participar. E quando eu falo participar é ir lá pra frente, falar, contestar. E aí tem muito daquilo: 'Por que eu vou ouvir o outro se ninguém me ouve aqui?'. A gente não é ensinado a se ouvir na escola, então, por que eu vou ouvir o outro, com quem já de antemão eu não concordo? Fomos desconstruindo isso. E quando as mulheres vêem que podem tomar esse espaço, por exemplo, de falar e ser ouvida, elas tomam. A Diana é minha amiga. Ela hoje fala: 'Ah, não agüento mais dar entrevista!'. Porra, quem ia parar pra ouvir a Diana se ela não tivesse participado das ocupações? (relato de Diva, na volta de um dos atos que acompanhamos juntas em 2016).

Uma das fotos mais emblemáticas do primeiro ciclo de ocupações de escolas públicas, em São Paulo, no final de 2015, traz a imagem de uma menina negra, estudante de uma escola estadual, com o punho esquerdo erguido, à frente de uma fileira de carteiras escolares ocupadas por seus colegas (em maioria, também meninas). Um símbolo de enfrentamento e resistência, usado principalmente por movimentos de esquerda, a expressão já aparecia em manifestações populares da segunda metade do século XIX (como em registros da "Primavera dos Povos", na Comuna de Paris de 1871, dos Mártires de Chicago de 1886 e na Revolta dos Boxers de 1899-1901; mais tarde, também na Revolução Russa de 1917-1921 e na Guerra Civil Espanhola de 1936-1939, como saudação antifascista). Nas mobilizações populares mais recentes, o punho erguido marca ainda as lutas nacionalistas e de descolonização na América, África e Ásia, dos movimentos feministas e dos movimentos negros.

Na foto (Figura 5), quem protagoniza o gesto é Diana, a amiga que Diva da Revolução cita no seu relato. A imagem, que teve ampla repercussão

nos veículos da mídia tradicional e na internet, expressa também o desejo recorrente ao longo dos protestos de levar a escola para a rua, evidenciado no grito “Agora a aula é na rua!”.

Figura 5 - Estudantes em protesto contra o projeto de reorganização escolar do então governador Geraldo Alckmin (PSDB), na Av. Faria Lima, em São Paulo, em novembro de 2015, quando bloquearam o trânsito por cerca de três horas



Fonte: Folha de SP, 2015.

Nessas ocasiões, os estudantes lançavam mão do mesmo objeto que usavam para construir as barricadas nas fachadas das escolas ocupadas – as carteiras escolares – para fazerem dela bandeira, mas também barreira. Sentavam-se nelas, subiam sobre elas para se fazerem vistos e ouvidos, dançavam com elas, erguiam-nas sobre os ombros e usavam-nas para se protegerem do avanço de policiais militares.

Na imagem, Diana levanta-se da carteira, vai à frente da fileira e grita palavras de ordem, com o punho erguido. A atitude da menina negra revela traços que vão para além da motivação pontual do protesto em questão, alcançando nuances que passam a marcar não só o movimento de ocupações, mas também os ativismos reelaborados pela sua geração. Dessa forma, a maneira com que as estudantes se apresentavam em ato tornava-se

inseparável – ou indistinguível - da motivação para o engajamento. A disposição do corpo para o combate torna-se, então, não uma banalidade, mas uma extensão própria dos seus modos políticos de saber, dizer e se fazer ouvir.

Figura 6 – Estudantes carregando carteiras escolares sobre o peito, em protesto contra o projeto de reorganização escolar do então governador Geraldo Alckmin (PSDB), em São Paulo, em novembro de 2015



Fonte: Caio Castos, 2015.

Ao carregarem as carteiras escolares contra o peito, como um escudo, as garotas se dirigem duplamente à revolta: aquela quanto ao fechamento da escola – cujo artefato é forjado enquanto totem e proteção – e aquela dirigida ao abuso ou discriminação sobre os seus corpos – é com eles que firmam a ocupação na rua e na escola, coletivamente. Não por acaso, grupos que outrora se viam excluídos, sub-“representados” ou negligenciados dos processos deliberativos e das organizações do movimento estudantil, tomavam para si a faculdade da participação e impunham-se na qualidade de sujeitos aptos a fazerem e a tornarem-se política. A atuação dos coletivos feministas e LGBTs na configuração do movimento secundarista interferiu na preservação ou depredação das condições de produção e de reconhecimento das subjetividades dentro e fora do colégio.

Em artigo sobre as práticas corporais do movimento de secundaristas, Di Giovanni (2018) comenta os sentidos de contestação política dos protestos

do século XXI e destaca o que haveria neles de mais potente e de mais precário: o corpo do manifestante (Di Giovanni, 2018). A autora aproxima o movimento secundarista de ocupação às práticas políticas associadas aos movimentos alter-ativistas, no sentido das formas de protesto e da organização política. Segundo Di Giovanni, uma das afinidades entre os dois contextos estaria na “densidade dramática” das manifestações não calcada no corpo em si, mas nas ações que os produzem.

Mas dizer “corpo” não é o bastante. (...) é importante perceber que esse corpo de manifestante não está pronto fora da manifestação. Mais do que constatar sua expressividade, é preciso perguntar-se como ela se produz, por quais práticas esse corpo se faz e se transforma, tira partido de seus próprios limites, cava a oportunidade de produzir (e produzir-se como) espaço para uma surpresa em um jogo dominado pela violência das forças da ordem. (...) “Se o corpo que temos é aquele que os patologistas conhecerão depois da nossa morte, enquanto o corpo que somos é aquele que nós mesmos sabemos estando conscientes, como fica o corpo que fazemos?” (Mol e Law, 2004: 4), (Di Giovanni, 2018, pág. 32).

Aqui, vale lembrar, a dimensão da “solidariedade” como uma “identidade coletiva e partilhada” aparece como uma característica recorrente, como também entre os tipos de engajamentos dos movimentos sociais contemporâneos em diferentes produções analíticas (McADAM, TARROW e TILLY, 2009). Na expressão das ações coletivas, as “vivências” aparecem como disparadores significativos do processo de reconhecer um incômodo ou um tipo de opressão comum e de reafirmar a disposição de uma rede “solidária” entre os sujeitos que a compõem.

Francine Altheman (2020), em sua tese de doutorado, discorre também sobre os processos de comunicação midiática envolvidos na luta dos estudantes secundaristas que ocuparam as suas escolas em São Paulo, em 2015. A autora soma ao debate ao trazer imagens que marcam o que chama de “a autoexposição” como parte dos processos de subjetivação política por que passam esses estudantes. Tomar a subjetivação como ferramenta para o gesto de “apropriar de si” significa falar também no desenrolar das práticas que contribuem para a narrativa de si construída nas e pelas ações coletivas,

à distância das regulações e das normatividades do Estado (ALTHEMAN, 2020).

Em todas as imagens de protesto, é possível ver a carteira escolar, que se transformou em um símbolo dos protestos. A carteira, antes vista como dispositivo disciplinar e biopolítico, que “prendia” o estudante à disciplina da escola, transformou-se em potência libertadora, utilizada para mostrar que a escola pertencia aos estudantes e não o contrário (ALTHEMAN, 2020, pág. 205).

Vale chamar a atenção também para as configurações performáticas sob a lógica das emoções (GOODWIN, JASPER e POLLETTA, 2009; BUTLER, 2017, 2018), ao elevar o corpo ao protagonismo da ocupação de ruas e escolas, em matizes capazes de, ao mesmo tempo, definir e impor constrangimentos e cerceamentos aos modos como se constroem, na imagem, formas de apresentação pública. Desse modo, para se fazer política há que se mostrar o corpo, há que fazê-lo emergir e aparecer, coletiva e politicamente.

Nesse sentido, é possível falar de processos de subjetivação associados à transformação política que se deseja compor, ou seja, sujeitos que conectam o enunciado à forma de enunciação, tomando o corpo como realidade biopolítica. Assim, citando Foucault, enquanto “o poder soberano faz morrer e deixa viver” ([1976] 2017, p. 146), o biopoder “faz viver e deixa morrer” ([1976] 2017, p. 152). Outra possibilidade capaz de “fazer viver”, segundo Altheman (2020), estaria calcada na dimensão da gestão da vida em coletividade. Ou, como diria Pélbart (2011), por um lado, as disciplinas, as regulações, a anátomo-política do corpo, por outro a biopolítica da população, a espécie, as performances do corpo, os processos da vida – é o modo que tem o poder de investir a vida de ponta a ponta (PELBART, 2011, pág. 57).

As disputas que permeiam, então, os espaços discursivos desses campos ativistas giraram em torno, sobretudo, da ênfase aos marcadores sociais da diferença na conformação de pautas e bandeiras. Neste sentido, Pinheiro-Machado (2019) destaca a característica mais marcante dessa dinâmica – “a lógica prefigurativa” – e a conecta ao desejo desses ativismos de romper com a distância que separa os seus corpos da equidade e da

emancipação social. Na análise de Pinheiro-Machado (2019), esses valores encontram no corpo um dispositivo de prefiguração poderoso para uma compreensão mais aprofundada sobre a reprodução das hierarquias que se visam a combater. É pelo corpo e no corpo, segundo a autora, que o aprendizado político se realiza: “O corpo mergulha em uma nova possibilidade de existir coletivamente” (Pinheiro-Machado, 2019, pág. 21).

Tal interpretação se alia à análise de Butler (2018) sobre as dinâmicas das políticas de gênero e o que a autora chama de “direito de aparecer” nas manifestações públicas. Segundo ela, as formas induzidas de condição precária de vida no neoliberalismo impõem limites desiguais ao exercício da “liberdade de assembleia” (“assembleia” como reuniões de corpos, encontros em massa) a diferentes tipos de corpos.

Para ser um participante da política, se tornar parte de uma ação concertada e coletiva, uma pessoa precisa não apenas reivindicar a igualdade (direitos iguais, tratamento igual), mas agir e peticionar dentro dos termos da igualdade, como um ator em pé de igualdade com os outros. Dessa maneira as comunidades que se unem em assembleia nas ruas começam a encenar outras ideias de igualdade, liberdade e justiça diferentes daquelas a que se opõem. (...) A precariedade é a rubrica que une as mulheres, os queers, as pessoas transgêneras, os pobres, aqueles com habilidades diferenciadas, os apátridas, mas também as minorias raciais e religiosas: é uma condição social e econômica. (...) Se você aparece como um corpo na rua, você ajuda a fazer a reivindicação que surge desse conjunto plural de corpos, reunidos e persistindo ali. (Butler, 2018, pág. 59-65).

Assim, a questão central que se coloca para Butler (2018) é como tal “liberdade de assembleia” se conecta às condições de precariedade induzidas aos corpos que se unem para agir politicamente. Segundo a autora, essas seriam questões não apenas sobre o imperativo de “estarmos vivos” para reivindicar, mas, antes, à urgência de agirmos politicamente para garantir essas próprias condições de existência. A contestação sobre a precarização das condições de vida sob a racionalidade neoliberal continuava a acender diferentes pontos de resistência quando a “maré feminista e LGBT” aportou com mais força no Brasil e nos movimentos estudantis.

Nesta perspectiva, o processo de descoberta do lugar da escola na construção de uma sociedade que se reconheça na sua pluralidade acionou o processo de descoberta dos direitos – do direito à diferença ao direito à educação. Desse modo, o “direito a saber-se” (Arroyo, 2015) compunha parte fundamental dos objetivos da luta secundarista e entremeava-se definitivamente na construção de mundo e de escola que desejavam compor. Miguel Arroyo (2015), ao analisar como as diretrizes curriculares e as políticas e teorias educacionais pensam os “Outros”, abre caminho para pensarmos a noção do “saber de si” como um direito; um direito ao conhecimento que implica, necessariamente, o direito à diferença e à escola. O autor problematiza o termo “excluídos” (frequente em documentos oficiais e materiais didáticos) para caracterizar a ausência das “identidades positivas” afirmadas pelos movimentos sociais na escola e a consequente proposta de resolução do problema a partir de políticas e diretrizes educacionais “inclusivas”.

Para Arroyo (2015), o uso desses termos é insuficiente frente à necessidade de se entender os brutais processos de produção desses “Outros” como segregados, explorados e oprimidos pelo sistema neoliberal, e as diversas redes de conhecimento produzidas por seus movimentos de resistência.

Os Outros se reconhecem ou se sabem oprimidos, explorados como trabalhadores como classe, negros, indígenas, quilombolas...? Não têm direito a saber-se assim pensados e alocados e saber como reagem a esses processos brutais? Na diversidade de resistências e lutas revelam a visão que construíram de si mesmos. Afirmam-se lutando no movimento operário e na diversidade de movimentos sociais contra a exploração de classe, de gênero, de raça, de etnia... Não se reconhecem nessa categoria excluídos, tão leve que oculta processos de dominação-subalternização mais radicais, consequentemente não lutam por políticas, escolas, currículos inclusivos. Currículos inclusivos não darão conta da radicalidade política das lutas dos movimentos sociais por educação. Como incorporar nos currículos críticas a essas formas de pensar (...), mas, sobretudo, como incorporar os saberes que vêm construindo em suas lutas afirmativas de identidades positivas? (Arroyo, 2015, págs. 60 e 61)

No campo da educação, diretrizes, currículos, materiais didáticos e projetos de lei conformam-se como alguns dos importantes campos discursivos da ação institucional, no plano objetivo das suas regulações. Como lembra Arroyo (2015), entretanto, tratam-se de instâncias insuficientes para dar conta da “radicalidade política” a que se referem os movimentos sociais nas elaborações de si. “Não será suficiente ocupar os latifúndios do saber, mas ocupados estes latifúndios, plantar neles outros saberes” (Arroyo, 2015, pág. 65). Em 2014, no entanto, a “exclusão dos excluídos” chamou a atenção na elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), que viria a inspirar os textos nas esferas estadual e municipal no ano seguinte. O Plano, que já ensaiava abolir questões de gênero e sexualidade dos currículos, vetou definitivamente as metas de combate à “discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero”, censos sobre educação entre travestis e transexuais e incentivo a programas de formação sobre gênero, orientação sexual e diversidade. Assim, declaradamente “não-inclusivos”, os currículos retrocediam quanto à parte que cabia aos conhecimentos sobre gênero e sexualidade do “latifúndio do saber” e impunham velhos desafios aos movimentos sociais que por eles lutavam.

Neste sentido, para além das políticas que “excluía os excluídos” pela raiz, em uma dimensão mais subjetiva, o boicote, a censura ou a perseguição aos debates se estabeleciam de maneiras diversas. A essa altura, entre 2015 e 2017, o engajamento do Movimento “Escola sem Partido”, embora não firmado como diretriz oficial, já coibia tais discussões no ambiente escolar, na defesa de uma suposta “neutralidade ideológica” sobre esses saberes. O combate à chamada “ideologia de gênero”, corrente que deturparia os entendimentos sobre o que é “ser” homem e mulher sob a perspectiva biológica, espalhava-se pelo Brasil e outros países do mundo em defesa do arranjo familiar tradicional e até da “perpetuação da espécie humana”, que correria “risco de extinção” caso não houvesse mais casais heterossexuais³¹.

Dentro da escola, o que mudaria com o “Escola sem Mordança”, como apelidaram os alunos do colégio carioca? A certeza de uma educação inclusiva e pautada na diversidade estava ameaçada, o que reencenou

³¹ Ver mais: Junqueira, 2018; Machado, 2019.

também uma hierarquização de prioridades de investimento e de saberes que sobrepujam as ciências exatas, tecnológicas e naturais às ciências humanas e sociais, com motivações específicas e embasamentos há muito difundidos pelas disciplinas que esperavam abolir do currículo escolar secundário com a MP 746 ou “Reforma do Ensino Médio”, como Sociologia e Filosofia. A hierarquização dos saberes tendia a se (re)definir com base em um mosaico de disputas (sociais, simbólicas, econômicas e políticas), que, por sua vez, se desdobravam ao sabor de limitações objetivas da estrutura do governo, entre 2016 e 2018, da instabilidade da conjuntura, da capacidade de articulação, pressão e cálculo de cada movimento político.

No entanto, não era menos óbvio que, por vezes, tais disputas se fizessem acompanhar da produção de uma moralizadora “matemática”, por meio da qual o foco era o da competição em torno da demarcação disciplinar de quem seria a maior urgência utilitária e eficiência prática nos índices econômicos, no mercado de trabalho e no progresso da sociedade.

Ampliar a carga horária das escolas, num país que oferece poucas opções para os jovens; mobilizar estudantes diante de um mundo complexo é meta que vale a pena aplaudir. Mas, para tanto, a oferta de matérias precisa continuar tão vasta como nossa capacidade de imaginar. O que não pode estar em jogo, seja lá qual for nossa reforma (necessária) do ensino médio, é uma hierarquia silenciosa entre disciplinas, com algumas sendo consideradas “incontornáveis”, e por isso mandatórias, e outras “contornáveis”, e por isso passíveis de eleição (Schwarcz, 2016).

Em reflexão sobre o movimento “Escola sem Partido”, Lilia Schwarcz (2016) lança luz sobre o que significa ser “sem”. “Sem”, segundo ela, lembra nada, neutro, imparcial, destituído, transparente. “O paralelo que salta aos olhos vem dos tempos coloniais, quando os nativos brasileiros eram definidos pelo ‘sem’. ‘Sem F, sem L, sem R’. A bem dizer: sem fé, sem lei, sem rei. (...) Certo de suas próprias crenças e certezas, e ao não se ver reconhecido naquilo que encontrou no ‘Novo Mundo’, ele achou por bem transformar em ‘vazio’ o que era ‘cheio’; em ‘nada’ o que era ‘muito’” (Schwarcz, 2016). Os “com”, por outro lado, seriam os ideólogos professores, “vestidos de armaduras e escudos marxistas, os esquerdistas, aqueles dispostos a fazer

lavagens cerebrais nas cabeças dos alunos desassistidos e indefesos diante do assalto mental” (Schwarcz, 2016).

Nesse bojo, vale destacar também o livro “Diferentes, não desiguais: A questão de gênero na escola” (2016), de Machado, Lins e Escoura - pesquisadores com quem divido participação no Núcleo de Estudos sobre os Marcadores Sociais da Diferença (Numas/USP) e projetos como o “Numas na Escola” -, que faz parte do esforço de denunciar as tentativas de omissão do conceito de “gênero”, da trajetória do movimento das mulheres e do movimento LGBT no âmbito escolar. Os autores partem da discussão de conceitos fundamentais do gênero e da sexualidade para pensar as implicações na vida cotidiana dentro da escola e como tais arranjos de classificação restringem, excluem e criam desigualdade. A proposta conversa com a minha pesquisa na medida em que toma gênero e sexualidade como ferramentas para entender o mundo no contexto escolar³².

O esforço de descrever, portanto, que escola era essa que seria ocupada por seus estudantes em forma de protesto e, afinal, que estudantes eram esses que se imbuíram de ocupá-la, repousa na tentativa de revelar o que, desde antes das experiências de ocupações, fazia vibrar e pulsar o movimento estudantil secundarista. Nesse sentido, a experiência local e particular dos colégios que visitei me faz vislumbrar, analiticamente, possíveis repercussões e conexões com a vida social e trazer à luz agenciamentos concretos e problemáticas mais amplas neste contexto. É também essa inteligibilidade mais abrangente, essa investigação das tramas que tecem tantos os pequenos, quanto os grandes fenômenos que, cuidadosamente, tentarei costurar nas próximas seções.

3.2 Maldito é o fruto: Os sentidos de cultura, identidade e representatividade nas ocupações

“Não entendi o evento. É uma escola ocupada por estudantes ou o projeto é ocupar a escola levando cultura? Buguei”, perguntou Rebeca, ao entrar na escola que esteve ocupada de outubro a dezembro de 2016, no Rio

³² Para discussões sobre questões de gênero e discriminação contra LGBT no campo da educação, ver, entre outros, Carvalho, 2010; Junqueira, 2009.

de Janeiro. “Ambas as coisas. Nossa escola tá ocupada e hoje será o dia das atividades relacionadas à cultura popular”, respondeu uma das ocupantes que organizava o “Dia da Cultura Popular”, a Borboleta. Neste dia, os cartazes espalhados pelo colégio apresentavam a proposta e a programação:

A Cultura Popular é definida como tudo aquilo que é produzido ativamente pelo povo e para o povo! Por isso, vamos ocupar nosso colégio com os saberes que foram criados e são difundidos por todos aqueles que não são beneficiados por esse sistema!

Se liga na programação! 9h30: Apresentação Projeto Cancioneiro + Canto popular | Marcia Schiavo e Neila Ruiz ; 10h: Oficina de Cacuriá | Bia Arosa; 12h: Almoço; 13h: Filme "África no horizonte: etnicidade, música e juventude" 65' Dir. Alexandre Garnizé; 14h: Mesa "Estado Laico e Liberdade Religiosa" com Mozart Noronha, Tiago Santos e Paulo Miragaya; 16h: Roda de Coco do Grupo Zanzar; 18h: Tambores de Olokun. Bora? ESCOLA É ESPAÇO DE CULTURA! (transcrição de cartazes espalhados em uma das escolas cariocas, em novembro de 2016).

A maneira como o movimento de secundaristas incorporou atividades culturais na “programação” das ocupações e na forma de reivindicar a cultura politicamente convida à reflexão sobre o tipo de escola que imaginavam construir e aponta para todo um campo de possíveis que se abriu com a experiência das ocupações no desejo de compor uma “escola comum”, mais atenta às diferenças e mais participativa. Falar em cultura, neste contexto, requer assumi-la nos termos do seu papel enquanto argumento político, isto é, tomá-la, aqui, a partir dos modos como é apreendida e produzida no interior das lutas e das práticas políticas, nos limites do que chamam os secundaristas de “reconhecimento” (no nível das relações sociais e dos direitos) e de “representatividade” (no plano da identidade).

Tomar a escola como “espaço da cultura” (como dizia aquele cartaz) contrastava não só com o modelo institucional regimental ao qual estavam submetidos aqueles alunos – a escola poderia ser outra coisa senão o “espaço da disciplina”, em termos foucaultianos? – como fazia emergir processos de identidade tão situacionais quanto reativos: era preciso responder a

retrocessos positivando estratégias de diferença e incentivando a sua tomada de consciência, de maneira crítica e divulgada.

Projeto cancionero, canto popular, oficina de cacuriá, documentário sobre África, mesa sobre liberdade religiosa, roda de coco e tambores de Olokun: ao elencar as atividades privilegiadas para a programação do “Dia da Cultura Popular”, atenta-se para o que os secundaristas chamam de cultura e para o que chamam de popular em processos de subjetivação política e construção da identidade.



Figura – Estudantes celebrando danças africanas, em escola ocupada no Rio, no segundo semestre de 2016 (Registro da autora)

Quando Manuela Carneiro da Cunha (2009) opõe cultura (sem aspas) a “cultura” (com aspas), a autora ajuda a distinguir os saberes “beneficiados por esse sistema”, de um lado, e “tudo aquilo que é produzido ativamente pelo povo e para o povo”, de outro. Jogar com os termos dos secundaristas, na problematização da definição que elaboraram para o evento³³, será o que permitirá pensar *com* eles as suas próprias agências para as nomeações e contrastes.

A cultura, como “patrimônio geral” (Schwarcz, 2009), como um complexo unitário de pressupostos, modos de pensamento e conduta, agiria,

³³ “A Cultura Popular é definida como tudo aquilo que é produzido ativamente pelo povo e para o povo! Por isso, vamos ocupar nosso colégio com os saberes que foram criados e são difundidos por todos aqueles que não são beneficiados por esse sistema!”, diziam os cartazes.

num primeiro olhar, na sua influência sobre os sujeitos e na maneira com que se referem a ela, sem muita resistência. Cultura seria aquilo o que se acumula, que se empresta e passa adiante ao longo do tempo. Já “cultura” seria não “patrimônio geral”, mas “*propriedade particular* de cada povo” (Schwarcz, 2009, grifo meu), aquilo que “derivaria” de uma “cultura maior” e constituiria, nos termos de DaMatta (1981), “culturas particulares e adjetivadas (popular, indígena, nordestina, de classe baixa etc.) como formas secundárias, incompletas ou inferiores de vida social”.

As noções de patrimônio e de propriedade, por si só, já conceberiam certa inteligibilidade à oposição que o grupo de secundaristas traçou quando falou em cultura na apresentação do evento (enquanto [re]produção passiva x ativa e enquanto produzida pelo sistema x pelo povo), no sentido daquilo que herdamos (passivamente pelo sistema), um “patrimônio geral”, e daquilo do que se apropriamos (ativamente pela produção popular, ou do povo), no ato de tornar cultura uma (ou mais) “propriedade(s) particular(es)”.

Vale chamar a atenção para a dimensão pragmática dos usos pelos secundaristas de uma ou várias culturas para a valorização ou contestação das identidades, nos termos de Manuela Carneiro da Cunha (2009). O fim político da cultura (que aparece aqui, também, antes como “categoria vernácula” do que propriamente “analítica”) mobiliza os estudantes que seguem fazendo dela instrumento politizador e um “*player*” fundamental na agenda de reivindicações. Quando falam daqueles que “ficaram de fora” ou que “não foram beneficiados” pelo sistema cultural, referem-se ao “popular”, aos que adotam e renovam as suas categorias culturais em regimes periféricos.

É levar para dentro da tradicional instituição, por exemplo, a África, o coco, o maracatu, o cacuriá; introduzir e difundir a cultura dos povos tradicionais como argumento político e “arma dos fracos” (Cunha, 2009). “Mais do que nunca” (Cunha, 2009), acionavam identificações interessadas e lançavam mão de afirmações identitárias (“eu sou negro”, “eu sou africano”, “eu sou favelado”) para celebrar culturas periféricas e tomá-las como bandeiras ao exigir reparações políticas, fossem históricas (como as colonizações e a escravidão) ou em curso no Brasil (no caso, por exemplo, da desvalorização dos conhecimentos tradicionais no currículo escolar, a

discriminação das expressões africanas na escola e as ameaças da PEC 55, da MP 746 e do movimento “Escola sem Partido”).

Afinal, enquanto cultura é passível de acumulação e empréstimo, já "cultura" opera em regime de etnicidade e como instrumento operante de defesa da propriedade intelectual. Vale a pena lembrar da sensível virada destes últimos tempos. Se o período do pós-guerra defendeu a universalização dos direitos, mais recentemente a ênfase recaiu nos direitos das minorias. Ora, nesse mundo das diferenças, nada como acionar a "cultura" enquanto recurso para afirmar identidades (Lilia, 2009).

As dimensões opostas de cultura e “cultura” não constroem, no entanto, o caráter relacional e reflexivo do jogo de mútua contaminação intrínseco a essa dinâmica coletiva: a “cultura” afeta tanto quanto é afetada pela cultura. O contraste sugerido por esses distintos “universos de discurso” (Cunha, 2009) não resulta, necessariamente, numa diferença estável e inconciliável, ainda que as suas conseqüências sejam significativamente consideráveis. Tomar o par oposto como “falsos amigos” (Cunha, 2009) significa encará-lo na sua ambigüidade e qualidade de recíproca contaminação: cultura e “cultura” podem confundir-se e entremear-se.

A complementaridade dos sentidos de cultura chama a atenção também para os diferentes núcleos semânticos que Guattari (1996) atribuiu a seus usos. Para o autor, há três definições relacionais fundamentais para a categoria:

1) aquela que aparece na expressão “cultivar o espírito”, como “cultura-valor”, por corresponder a um julgamento de valor que determina quem tem cultura e quem não tem ou se pertence a meios cultos ou incultos – esta apreensão do termo apareceria, por exemplo, no “espírito” ou no “valor” difundido pela cultura (sem aspas), por meio de um sistema que pressupõe recepção passiva (como diriam os secundaristas);

2) o segundo núcleo semântico seria a “cultura-alma coletiva”, como sinônimo de civilização. “Desta vez, já não há mais o par ‘ter ou não ter’: todo mundo tem cultura. (...) É uma espécie de ‘a priori’” (Guattari, 1996) – aqui estariam tanto cultura quanto “cultura” (a primeira pressuposta e, a segunda, objetivada), em uma escala hierárquica de valor (aquilo que

chamamos “civilização”, a cultura “em si”, e aquilo que denominamos todo o resto, a “cultura” para si);

3) e, por último, o sentido de “cultura-mercadoria”, quando a cultura é tomada por todos os seus bens: “Difunde-se cultura exatamente como Coca-cola, cigarros ‘de quem sabe o que quer’, carros ou qualquer coisa” (Guattari, 1996) – aqui apareceriam, nas palavras dos secundaristas, os que são “beneficiados pelo sistema” e os que não são. Para eles, a escala de benefícios e beneficiados estaria associada a relações de poder e a certo “capital cultural” (Bourdieu, 1997).

O caráter ambíguo dessas contaminações e complementaridades aparece com alguma evidência nas expressões artísticas do *funk* e do *rap*, dotadas de profunda carga política nos usos renovados por secundaristas. Ainda que, hoje, se deseje “manter a aparência de igualdade diante das produções culturais” (Guattari, 1996), em termos simbólicos e mercadológicos, permanece conservado o sentido de cultura com as inscrições das “tradições, de almas bem nascidas, de gente que sabe lidar com as palavras, as atitudes e as etiquetas” (Guattari, 1996) – onde, portanto, não caberiam *funkeiros* e *rappers*.

Atrás dessa falsa democracia da cultura continuam a instaurar os mesmos sistemas de segregação a partir de uma categoria geral da cultura, de modo completamente subjacente. Nessa perspectiva modernista, os Ministros da Cultura e os especialistas dos equipamentos culturais declaram não pretender qualificar socialmente os consumidores dos objetos culturais, mas apenas difundir cultura num determinado campo social, que funcionaria segundo uma lei de liberdade de trocas. No entanto, o que se omite aqui é que o campo social que recebe a cultura não é homogêneo (Guattari, 1996).

Neste sentido, vale lembrar que nem o *funk* tampouco o *rap* aparecem como rupturas incontornáveis à gestão desses fluxos. Trata-se mais de colocar em prática um tipo de processo de subjetivação diferente do “sistema”, negociando com ele por dentro – “com seu duplo registro de produção de valores universais por um lado, e de reterritorialização em pequenos guetos subjetivos, por outro” (Guattari, 1996) –, e menos de romper com ele drasticamente. “Colocar em prática a produção de uma subjetividade que vai ser capaz de gerir processos de singularização subjetiva, que não confinem

as diferentes categorias sociais (minorias sexuais, raciais, culturais e quaisquer outras) no esquadramento dominante do poder” (Guattari, 1996) parece ser primordial para o grupo de secundaristas que acompanho.

Esta configuração surge com bastante força, por exemplo, nas “Rodas Culturais” das ocupações do colégio carioca, quando os alunos se inscrevem na hora para rimar e ensaiar performances de *rap*. Na descrição das edições do evento no *Facebook*, em evidente gesto de politização do ritmo periférico, dizem: “Vamos ocupar a nossa escola com cultura pra barrar os cortes na educação! Não ficaremos calados diante da aprovação da PEC 55!!! O RAP É COMPROMISSO”.

O compromisso que se coloca, portanto, é menos sobre elencar “quem produz cultura” ou “quais vão ser os recipientes dessas produções culturais” e mais em torno de como será possível agenciar diferentes modos de expressão e conceber outros mundos possíveis dentro de um “mundo comum”. Neste contexto, não só como manifestações artísticas surgem o *rap* e o *funk*. Este último, por exemplo, incorpora a cadência própria do recente movimento estudantil. Improvisação, composição recíproca, imprevisibilidade, irreverência, audácia e subversão: as qualidades que caracterizam o *funk* são também capazes de falar sobre os secundaristas.

Na Avenida Paulista, em São Paulo, em maio de 2016, no lugar de carros de som e discursos em palanques, as batidas de *funk* davam o tom do ato de rua contra o esquema de corrupção das merendas de escolas estaduais. O *funk* “A merenda ele pegou / A escola ele fechou / O Geraldo é só caô-ôôô!” ecoava nas ruas como quem reivindicava, mas também brincava, com gestos de camaradagem ao lado dos amigos, ensaiando diferentes “passinhos”³⁴ pelas ruas. A irreverência de novos cantos e uma outra geometria do poder e do diálogo marcava aquela juventude que estava nas ruas e ocupava as escolas. Além da autonomia do movimento de secundaristas, que não cedeu à cooptação ou ao pretense protagonismo de entidades estudantis desacreditadas, e da “gestão horizontal” nas ocupações, que seguiam sem hierarquia ou líderes, os modelos renovados de composição

³⁴ O “Passinho” é um tipo de dança associada ao *funk* carioca. O marco inicial mais citado é um vídeo do Canal *Youtube* que “viralizou” nas redes sociais, o “Passinho Foda” (2008). O vídeo estimulou jovens a recriarem variações de passos do *funk* e os incentivou para uma performance de dança baseada no improvisado. Hoje, as “Batalhas do Passinho” podem ser vistas em diferentes cidades do país.

do movimento estudantil evidenciavam uma jovem e fresca coreografia política.

Pouco tempo antes, no primeiro dia de governo do presidente (então, interino) Michel Temer (PMDB), cerca de 50 alunos haviam sido detidos na operação da PM para desocupar a ETESP (Escola Técnica Estadual de São Paulo) e três órgãos regionais de ensino (Centro-Oeste, Norte 1 e uma em Guarulhos). A Procuradoria Geral do Estado, na época, orientou às secretarias a reintegração de posse sem a necessidade de autorização da Justiça, sob o pretexto de “banalização das ocupações”. Quando foram liberados, em frente à delegacia, os secundaristas cantavam *funk* e simulavam as batidas do ritmo para protestar contra a repressão da PM e as arbitrariedades do estado³⁵.

Outro canto que virou “*hit*” nas ocupações foi a paródia do *funk* “Baile de Favela” (MC João, 2015): “O Estado veio quente / Nós já tá fervendo / Quer desafiar? / Não tô entendendo / Mexeu com os estudantes / Você vai sair perdendo!”. O grito e as batidas se intensificavam ao menor sinal de policiais. A dura reação da Polícia Militar contra os estudantes em manifestações os deixava mais atentos, mas não constrangia o enfrentamento. Tornar o *funk* o compasso do movimento estudantil, sua forma de expressão mais característica, significava afirmar uma maneira peculiar de reivindicação.

Se o ritmo reunia todo um aparato social, legal e policial de deslegitimação, comumente associado à violência urbana e aos problemas de segurança pública (configuração característica da recepção de produções culturais minoritárias em contextos urbanos), agora, ele se afirmava como parte substancial do processo de construção da subjetividade daquela forma de “fazimento” do movimento estudantil e da constituição identitária daqueles jovens. Em tempos de ódio e segregação, quando essa juventude passava a ser vista como ameaça à ordem, a expressão do *funk* ganhava a potência avassaladora do ritmo que vinha das favelas e entrava, inevitavelmente, nas

³⁵ Entre as músicas em ritmo de *funk*, cantavam: “Vai, do nada, chega a PM / Com a cara de mal / Com bomba de gás e efeito moral! / Não vai ter arrego / Vai ter consciência / Vai ter resistência sem violência”; “Eles são grandes / São treinados e estão armados / Mas eu sou secundarista / E aqui só entra com mandado” e “Como eu pedi para o Geraldo / Tira a tesoura da mão / Para de roubar merenda / E investe em educação”.

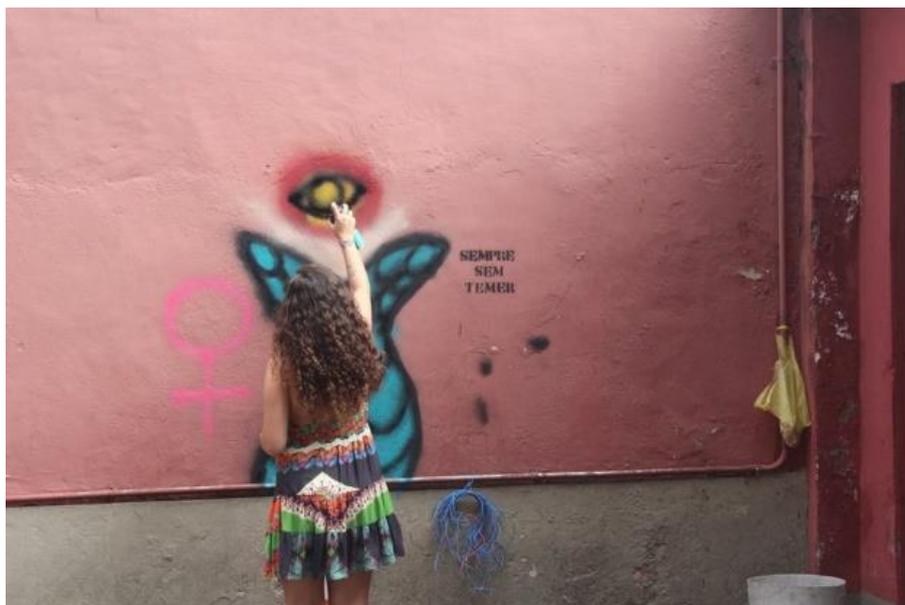
escolas públicas e na expressão cultural dos seus alunos. Era o grito da favela, a voz do morro, cantando pela educação, era o som da massa, “um dos ritmos mais malditos da cultura popular brasileira” (Facina, 2009), cadenciando as manifestações de secundaristas, dando o tom fluido e irreverente das práticas políticas e do interior das ocupações, com oficinas de “passinho” e “batalhas de *funk*”.

As paredes também vibravam com o ressoar de tanto barulho, em cores, dizeres, pichações e faixas. Os muros das escolas ocupadas não poderiam ser os mesmos. Ressignificar as paredes que serviriam para cerceá-los e controlá-los, inscrever-lhes dizeres como “Educação sem Temer”, “Golpista”, “Amor livre”, “Desmilitarização da PM” e “Machistas não passarão”, por exemplo, ao mesmo tempo em que tornava profano o espaço divinamente institucionalizado (com alguns colégios, até, tombados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, como é o caso da escola carioca representada nas imagens a seguir), sacralizava uma reapropriação coletiva dos estudantes ocupantes. Para Agamben (2007), a dinâmica de consagração ou sacralização e o seu movimento oposto, a profanação, é a devolução ao “mundo dos homens” a partir da liberação do uso de elementos até então consagrados ou sacralizados³⁶.

Figuras – Pátio da escola ocupada no Rio, no segundo semestre de 2016 (Registros da autora)



³⁶ “Quando não conseguimos mudar o governante, nós o satirizamos. Nas danças do Carnaval, no humor jornalístico, nos grafites” (Canclini, 2003).



De um lado, a força que exercia a autoridade para a normatização dos usos dos espaços da escola e a manutenção do seu sagrado institucional. De outro, as releituras profanas das ocupações que lhe devolviam a quebra dessa unidade, com a sua ressignificação “mundana”, de onde faziam emergir novos processos de subjetivação e pontos de resistência. Isto é, o espaço agia sobre os alunos e os alunos agiam sobre o espaço. Ao mesmo tempo em que aqueles estudantes se inscreviam sobre as paredes, as paredes devolviam para aqueles estudantes a sua incorporação. “(...) o agente criativo contemporâneo emerge em relação com o entorno – o lugar, a máquina, o outro, a tecnologia – distribuindo-se em seus predicados” (Eugênio, 2012, pg.

215). Tal dinâmica, na juventude, segundo Eugenio (2012), serve a uma “criatividade situada”, que não ocorre *no* sujeito, mas a partir de um desdobramento de relações, “na própria ação de distribuir-se no mundo, espalhar-se nos espaços ocupados (...). Criar é algo que acontece no *desinsularizar-se*” (Eugenio, 2012).

Na cidade, o tipo de criação que emerge do grafite e da pichação faz ampliar o crescimento de reivindicações culturais e relativas à qualidade de vida, além de suscitar uma diversidade de vozes: movimentos urbanos, étnicos, juvenis, feministas, de consumidores, ecológicos (Canclini, 2003).

Seu poder cresce se atuam nas redes massivas: não apenas a presença urbana de uma manifestação de cem ou duzentas mil pessoas, porém - mais ainda - sua capacidade de interferir no funcionamento habitual de uma cidade. (...) Então, às vezes, o sentido do urbano se restitui, e o massivo deixa de ser um sistema vertical de difusão para transformar-se em expressão amplificada de poderes locais, complementação dos fragmentos (Canclini, 2003).

Também no ambiente escolar, em contextos de ocupação, pluralidades gritavam nas paredes pichadas e grafitadas. A legitimação do controle do espaço da escola pelos ocupantes se fortalecia com as marcas que iam eles próprios, os secundaristas, inscrevendo e reinscrevendo. Com “referências sexuais, políticas ou estéticas de enunciar o modo de vida e de pensamento” (Canclini, 2003), além do “traço manual, espontâneo” (Canclini, 2003), desafiavam a linguagem institucionalizada no momento mesmo em que a subvertiam. O grafite e a pichação agiam tanto no sentido de afirmar a apropriação do território quanto no gesto de apropriá-lo para si, gravando nas paredes formas subjetivas de ver e existir no mundo e desestruturando as coleções de bens materiais e simbólicos preservados pela instituição.

A noção de política, para os estudantes, aproximava-se daquela estabelecida por Arendt (2007), segundo a qual “a política surge no entre-os-homens; portanto, totalmente fora dos homens’ (p. 23), o que equivale a dizer que não existe uma essência política original do homem” (Arendt, 2007, apud Moreno, 2014). Segundo a autora, a política “surge no intraespaço e se estabelece como relação”. Ela é, portanto, compreendida como a ação dos homens *entre* os homens e, nesse sentido, realiza-se no espaço a partir do

uso da palavra no seu sentido mais amplo. A política, se compreendida como uma atividade para além da esfera do Estado e das suas instituições, não se configura apenas como a disputa pelo poder, mas como a manifestação das ações que os homens desenvolvem entre si, mesmo que tais ações não tenham um *status* essencialmente político (Moreno, 2014).

Falar em política e movimento estudantil, neste sentido, não significa privilegiar exclusivamente uma narrativa sobre o poder, mas, sobretudo, um estudo sobre as relações sociais dentro das primeiras experimentações participativas de construção da ação política destes atores. A experiência da ocupação e do grêmio constituía, em si, um contínuo processo de subjetivação, a formação de “um que não é um eu, mas a relação de um eu a um outro” (Rancière, 1998, pg. 118 apud Moreno, 2014).

Neste sentido, ao lidar com a pluralidade da gestão horizontal e da construção participativa, o que se faz “teoricamente inovador e politicamente crucial” é a necessidade de passar além das narrativas e focalizar aqueles “momentos ou processos que são produzidos na articulação das diferenças” (Bhabha, 1998, pg. 20). Se a experimentação política é, essencialmente, ação coletiva, seus efeitos de subjetivação, no sentido dos processos de singularização, como o que se opera em relação a um outro, podem se tornar evidentes. “Os processos de subjetivação nada têm a ver com a ‘a vida privada’, mas designam a operação pela qual indivíduos ou comunidades se constituem como sujeitos, à margem dos saberes constituídos e dos poderes estabelecidos, podendo dar lugar a novos saberes e poderes” (Deleuze, 1992, pg. 217).

Pensar a articulação das pluralidades e a composição de um “mundo comum”, dentro e fora da escola, requer imaginar o conceito de “diferença” nos termos de Bhabha (1998) quando remete ao pensamento de Derrida para falar em “*différance*” (a letra “a” na palavra francesa “différence” atravessa-a pelo meio e rompe, na forma e no sentido, com qualquer vestígio de essência ou de origem). A “*différance*”, que “não tem nem existência nem essência” (Derrida, 1991, pg. 37), pois não pode ser entendida pelo sistema da filosofia de identidade entre palavra e conceito ou pela correspondência entre significado e significante proposto pela gramática estruturalista, é “a ‘origem’

não-plena, não-simples, a origem estruturada e *diferante* das diferenças. O nome de ‘origem’, portanto, já não lhe convém” (Derrida, 1991, pg. 43).

Como para Bhabha (1998), o que se quer “origem” ou “essência” associa-se, no fundo, a um processo aberto, imprevisível e arriscado, que deve ao mesmo tempo criar e reinventar. Diferença, aqui, não ganha o sentido da herança biológica ou cultural, nem da reprodução de um pertencimento simbólico irreversível e objetivado que possa ser conferido da origem, da cor ou da classe. Constituída no processo mesmo da manifestação, a diferença não aparece como “entidade” ou expressão de um estoque cultural acumulado, o “patrimônio geral” (Lilia, 2016), comporta-se, antes, como fluxo.

Neste sentido, a concepção de estruturas originárias que façam desembocar em processos coesos e previsíveis, de onde se possam extrair todas as produções pré-concebidas de individualidades e totalidades, não encontra correnteza nas formulações desenvolvidas por pressupostos teóricos em torno da diferença, para Bhabha (1998), tampouco para cultura, em Manuela (2009). Trata-se, ao contrário, de vitalismos imanentes, de tomar diferença e cultura como multiplicidades de relações que não dependem de uma origem ou de uma essência, mas que assumem a dimensão do “rastros”, do provisório, do dinâmico e circunstancial.

A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como o reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição. A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica (Bhabha, 1998, pg. 21).

Assim, relacionar tais pressupostos teóricos aos sentidos de cultura mobilizados pelos secundaristas, no interior de uma retórica que quer e valoriza a diferença, significa conceber um espaço de intervenção que emerge nas práticas políticas encenando construções tão temporárias quanto estratégicas de identidade e de estrutura. Bhabha (1998), através de Fanon, reconhece a importância crucial da afirmação de repertórios identitários nas disputas políticas. No entanto, é preciso dizer que ele está consciente “dos perigos da fixidez e do fetichismo de identidades no interior da calcificação de

culturas coloniais para recomendar que se lancem ‘raízes’ no romanceiro celebratório do passado ou na homogeneização da história do presente” (Bhabha, 1998, pg. 31). Para ele, a constatação de que não se rejeita a essencialização das diferenças como estratégia no jogo político abre caminho para pensar discursos contestadores e produtivos – ainda que resguardadas as suas dimensões problemáticas.

Desta forma, lança-se luz sobre a ressignificação afirmativa e positiva da diferença e das expressões culturais minoritárias não no sentido de substituir termos hegemônicos por outros periféricos ou de desfazer as suas marcas, mas, ao contrário, para modificar e elevar à paridade as suas posições de enunciação. “*Black is beautiful*”, “vai, sapatão!”, “beija, viado!” ou “mina também tem pinto”, nesta perspectiva, invertem (ou confundem) as condições de insulto ou xingamento que outrora poderiam provocar. Ao afirmar o pejorativo das suas performances e diferenças em termos positivos, concebem um modo de fazer resistência que não se dá só pela via do protesto ou do grito, mas, além, de modo subjetivo e espreado.

Estudantes negros que ostentavam os seus cabelos “*Black Power*”, os meninos que vestiam saias depois do horário da aula, as “minas” de luta que têm pinto e estão no “*front*”, as meninas de cabelo curto e bagunçado que escondiam o uniforme feminino atrás do casaco ou nos casais de garotas que recusavam se esconder atrás da pilastra: esses grupos iam lá onde agiam as micropolíticas do cotidiano, no sentido de transformar a realidade em um processo contínuo e intencional. “Agora, quando chego na assembleia, os meninos já pensam duas vezes antes de fazer uma brincadeira comigo”, disse uma aluna com quem me encontrei no Centro Paula Souza, depois de contar que reagiu seguidas vezes às piadas de cunho machista dos colegas. Como diria Pélbart (2003, pg. 142) sobre a “época pós-moderna”, a resistência passava também pela “explosão dos comportamentos das singularidades que é impossível conter”.

Ouvia-os comumente falar em “empoderamento”, no seu sentido mais transformador, ou seja, na capacidade de tomar ações e decisões proativas para provocar desde as pequenas mudanças, de cunho político e social. Isto significava “empoderar” alunos negros, meninas e pessoas LGBT, por exemplo, para que detivessem maior controle sobre as suas vidas e corpos,

participassem democraticamente no cotidiano de diferentes arranjos deliberativos da ocupação e do colégio e compreendessem criticamente seu ambiente e o seu lugar no mundo para que pudessem abrir novos espaços, ampliar o acesso às ferramentas da instituição e equilibrar as relações de poder. Assim, o processo de “empoderamento” fazia ir além, permitia descobrir sobre as suas histórias e criava vozes para uma narrativa coletiva capaz de sustentar as vivências negras e as experiências LGBTQs e feministas em termos afirmativos. Neste sentido, a subjetividade já não surgia como alegoria, mas se constituía como força viva e potência política.

3.3 A língua dos frutos: “Se ninguém repete, ninguém escuta”

Durante o movimento de ocupações, o ato de rua foi um forte instrumento de luta. Em um exemplo etnográfico expressivo, a concentração para o ato de 28 de abril de 2016 contra o esquema de fraude das merendas escolares de São Paulo, estudantes reuniram-se no vão do Masp (Museu de Arte de São Paulo) para decidirem o percurso que fariam. Eles estenderam uma faixa em frente ao cordão de bloqueio dos policiais militares: “Quem vai punir os ladrões de merenda?”. De longe, pude sentir o cheiro do vinagre que guardavam nas mochilas para se protegerem do gás lacrimogêneo e ouvia as falas do jogral: “Pessoal” (disse um secundarista, de pé, enquanto os outros estavam agachados). Então, repetiram: “PESSOAL!” (todos). “Quem tiver proposta para o caminho que a gente vai fazer”. “QUEM TIVER PROPOSTA PARA O CAMINHO QUE A GENTE VAI FAZER”. “Levanta a mão e espera a vez de falar”. “LEVANTA A MÃO E ESPERA A VEZ DE FALAR”. “Se ninguém repete”. “SE NINGUÉM REPETE”. “Ninguém escuta”. “NINGUÉM ESCUTA”, avisaram.

Interceder as palavras com as vozes em coro, na dinâmica do jogral, traz o molar e o molecular da repetição; do sujeito - aquele que fala - e da multidão - aquela que repete -, em perspectiva individual e também coletiva. Todas as partes desta enunciação do desejo expõem, então, os seus temores e êxtases, presentes em uma e em cada voz. O discurso direto, quase entre as aspas da fala quando em repetição, torna-se, então, sintetizador de uma experiência política polifônica. É quando, por exemplo, exprimem na repetição

sentimentos de aprovação ou reprovação. É aí que o que há de indireto na citação (a princípio direta) aparece para se individualizar e, no mesmo gesto, potencializar-se e encontrar novos agenciamentos com aqueles que acompanham o jogral. “Eu acho”. “EU ACHO”. “Que se a gente seguir pela Paulista”. “QUE QUE SE A GENTE SE-SE-GUIR OOOOWWWW PELA LÁ EEEEEIII NÃOOOOOO”, ao que se seguiram alvoroços, gritos, berros, até que, em consonância, “AUGUSTA! AUGUSTA!”.

O desdobramento do jogral é, apesar da previsibilidade da repetição das falas de forma direta, variável e imprevisto. Não necessariamente, em tom de aprovação ou de reprovação, o que virá será fielmente repetido ou ultrapassado. No entanto, o destino muitas vezes imprevisível de cada fala não acaba por confundir ou dificultar a compreensão e a participação na assembleia. Pelo contrário, é na reação afetiva à repetição que o que há de “meu” junta-se ao que há de “todo mundo” para prolongar ou para cortar o discurso, pela potência coletiva. Já no fim da assembleia, prestes a começar a caminhada, um dos secundaristas trazia o recado: “A PM falou”. “A PM FALOU!”. “Que a gente tem dez minutos”. “QUE A GENTE TEM DEZ MINUTOS!”. “Pra sair da Paulista”. “PRA SAIR DA PAULISTA!”. “Senão”. “SENÃO!”. “Vão usar bomba”. “VÃO QUEEEEEEE USAR BOM...BA BOMBA! NÃOOOO!!! NÃO ACABOU! / TEM QUE ACABAR! / EU QUERO O FIM DA POLÍCIA MILITAR!!! / NÃO ACABOU! / TEM QUE ACABAR! / EU QUERO O FIM DA POLÍCIA MILITAR!!!”.

Em oportunidades como essa, a presença das meninas no movimento estudantil - este que se quer autônomo, autogestionado e horizontal - concede aos jograis uma voz mais feminina e mais feminista. Muitas vezes, são elas que seguem na linha de frente, segurando as faixas, interrompendo o trânsito, impedindo com as mãos que os carros avancem e enfrentando diretamente os policiais que atravancam o caminho e lhes tiram das mãos os bancos escolares usados para os “trancos” de avenidas e os cartazes. Neste 28 de abril, diante de conversas paralelas e certa dispersão ao longo do jogral, bradaram: “Quando uma mina fala”. “QUANDO UMA MINA FALA!”. “Todo mundo cala a boca e escuta”. “TODO MUNDO CALA A BOCA E ESCUTA!” – ao que reagiram entre palmas e urros de incentivo.

Percebo, aqui, a recorrente expressão “Lute como uma mina!” não como um grito banalizado, repetido à exaustão, ou uma palavra de ordem, mas como um imperativo produtivo e constitutivo da mobilização militante que empreendem. Elas impõem aos colegas o protagonismo das suas vozes, elas por elas mesmas, e somam aos debates e às demandas questões de igualdade e violência de gênero, das mais simbólicas às que as atacam diretamente o corpo. Entre os colegas de movimento, não lhes deixam calar ou abaixar a cabeça, ainda que a percepção histórica da participação de mulheres nas decisões e deliberações políticas as constanja nesta direção. Na dinâmica do jogral, tornam a “voz feminista”, “a voz de todo mundo”, e a voz de todo mundo, um coro feminista. Esta dinâmica é, então, capaz de atrelar ao movimento estudantil, de colar à configuração e discurso, as suas vozes e narrativas, tão dissonantes quanto convergentes. Assim, mistura-se ao movimento “maior” um objetivo de alcance igualmente grande: “mudar as relações sociais de poder imbricadas no gênero” (Brah, 2006).

Em artigo sobre as práticas corporais do movimento de secundaristas, Di Giovanni (2018) comenta os sentidos de contestação política dos protestos do século XXI e destaca o que haveria neles de mais potente e de mais precário: o corpo do manifestante (Di Giovanni, 2018). A autora aproxima o movimento secundarista de ocupação às práticas políticas associadas aos movimentos alter-ativistas, no sentido das formas de protesto e da organização política. Segundo Di Giovanni, uma das afinidades entre os dois contextos estaria na “densidade dramática” das manifestações não calcada no corpo em si, mas nas ações que os produzem.

Mas dizer “corpo” não é o bastante. (...) é importante perceber que esse corpo de manifestante não está pronto fora da manifestação. Mais do que constatar sua expressividade, é preciso perguntar-se como ela se produz, por quais práticas esse corpo se faz e se transforma, tira partido de seus próprios limites, cava a oportunidade de produzir (e produzir-se como) espaço para uma surpresa em um jogo dominado pela violência das forças da ordem. (...) “Se o corpo que temos é aquele que os patologistas conhecerão depois da nossa morte, enquanto o corpo que somos é aquele que nós mesmos sabemos estando conscientes, como fica o corpo que fazemos?” (Mol e Law, 2004: 4), (Di Giovanni, 2018, pág. 32).

Um dos maiores expoentes dos processos de reformulação desse pensar e fazer o corpo ativista no Brasil, a Marcha das Vadias (MdV), aparece também como um campo de forças particularmente expressivo para os modos de organização política reelaborados por feministas jovens. A pesquisa de Carla Gomes (2018) traz uma rica análise das edições da Marcha das Vadias no Rio de Janeiro e a destaca como sendo um “produto de disputas internas e externas”. A autora se vale também da formulação de Alvarez (2014) ao pensar o movimento feminista como um “campo discursivo de ação”, constituído por “uma vasta gama de atores coletivos e individuais alocados em diferentes lugares sociais, compartilhando e disputando visões de mundo” (Gomes, 2018, pág. 16).

A tese de doutorado de Carla Gomes (2018) permite pensar os limites e as potencialidades do uso do corpo como constitutivo da ação coletiva, ao ser mobilizado tanto para “a expressão de emoções e sentimentos ligados ao humor, ironia e provocação”, quanto para expressar a “dor” e problematizar a “figura da vítima”. Em um contexto de fortalecimento de grupos “conservadores” religiosos e seculares, ocupando lugares de poder tanto na mídia quanto no Congresso, a Marcha provoca reações controversas e estimula o debate de questões que afetam os direitos relacionados à equidade de gênero e à diversidade sexual e de gênero (Facchini e Sívori, 2017, apud Gomes, 2018).

Nesse sentido, também para Gomes (2018), os diferentes modos de organização e politização dos corpos não se distinguem dos projetos políticos a que estão atrelados. Assim, a autora associa os “repertórios corporais e emocionais” da Marcha das Vadias à recusa às formas “hierárquicas” e “institucionalizadas” de fazer política, levantando a delimitação fluida e contingente desses processos no interior dos movimentos feministas contemporâneos.

Ao elaborarem narrativas de “nós” e das “outras”, ativistas de diferentes vertentes constroem avaliações sobre o que é ou não legítimo no feminismo, traçando fronteiras e produzindo reacomodações no campo político. Na disputa sobre quais pessoas e qual feminismo a MdV “representa” ou não, o corpo que protesta adquire diferentes significados, e atualiza uma série de tensões no movimento feminista. Isso ocorre porque corpos e emoções têm

marcas de geração, raça, classe, gênero e sexualidade que são transformadas por ativistas em substrato político para identificação e diferenciação, alianças e rupturas. Em outras palavras, as ativistas acionam o corpo e as emoções na produção de narrativas de si e das “outras”, o que desloca as fronteiras entre grupos feministas e, portanto, constitui um terreno fértil para a reelaboração da política identitária contemporânea. Como uma fonte importante de conflitos e alianças, diálogos e rupturas, o corpo e as emoções produzem movimento no Movimento feminista (Gomes, 2018, pág. 23).

Enquanto o movimento estudantil secundarista já articulava as primeiras ocupações de escolas em São Paulo, em novembro de 2015, as estudantes do coletivo feminista do colégio carioca convocavam as colegas para participar da 5ª Marcha das Vadias, que reuniu milhares de pessoas em protesto contra o assédio e o estupro em Copacabana, no Rio de Janeiro. Ao se afastar do “frame vitimário” e apostar no “frame de transgressão” (Gomes, 2018), o evento propunha um repertório de ação política irreverente e combativo, composto por ativistas que se prestavam à manifestação pública de modos diversos. A Marcha reunia uma vez a cada dois anos diferentes grupos feministas – em aliança e conflito –, a exibirem seus sutiãs, biquínis, decotes ou seios à mostra para dizer: “Minha roupa não é um convite ao estupro” (Gomes, 2018).

Ao trocarem os seios nus pelo uniforme escolar, as secundaristas mandavam um recado específico, diante da abrangência da pauta e das suas configurações: “Meu uniforme não é um convite ao assédio”. “Juntas e uniformizadas”: a partir da recomendação de que o uniforme saísse à Marcha, o convite das meninas do coletivo se espalhava pela escola em comunicações próprias e também do grêmio, em espaços online e offline.

“Migas de todas as frentes, comissões, coletivos autoorganizados de mulheres do [nome do colégio], uni-vas! Juntas somos mais fortes!
E vamos juntas pra marcha das vadias, esse sábado no rio. Vamos nos encontrar às 13h na saída da estação de metro Cardeal Arcoverde.
Vamos de uniforme!!! Tragam cartazes, tinta, purpurina e o que mais tiver!”, texto do evento no Facebook criado pelo coletivo.

Em 2015, o evento era marcado pelo coro “Fora, Cunha!” (em referência ao então presidente da Câmara) e pela descriminalização do aborto, além do combate à cultura do estupro, do acesso a partos sem violência, do reconhecimento da identidade de pessoas trans, da regulamentação da prostituição e da liberdade de se relacionar afetivamente quem se quisesse. Nesse ano, a Marcha florescia no interior da chamada “Primavera Feminista”, que, a esta altura, já sinalizava a emergência dos “conservadorismos” no cenário pré-impeachment. O ato se voltou contra o Projeto de Lei 5.069/2013, de autoria de Eduardo Cunha e aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça da Câmara dos Deputados. O texto se propôs a dificultar o acesso à pílula do dia seguinte e ao aborto por mulheres vítimas de estupro, ferindo princípios importantes das lutas feministas ao impor o crivo da autoridade policial e das instituições judiciais sobre casos de violência sexual .

Mas, para Peixinha, o protesto era uma oportunidade para meninas aprofundarem o contato com o movimento feminista e se apropriarem dele. Ela acreditava que uma Marcha que nunca saiu da Zona Sul do Rio de Janeiro deveria repensar as suas estratégias no sentido de renegociar com outras identidades e desfazer a referência globalizadora do “feminismo branco”.

“Quando escuto mulheres negras e pobres falando da Marcha, elas dizem que ninguém na Marcha tá nem aí pra elas, e é só você olhar em volta. Então, eu fico pensando em quem realmente pode reivindicar libertação sexual e se chamar de ‘vadia’. Será que essas outras mulheres podem?”, relato de Peixinha, durante a Marcha das Vadias, em novembro de 2015.

As palavras das alunas remetem a reflexões dos feminismos negros que datam, pelo menos, desde a década de 1980 no Brasil. Ao notarem a necessidade de ampliar a definição do sujeito político e as suas configurações de engajamento para incluir outras vertentes da luta pelos direitos das mulheres, Nani e Peixinha resgataram uma provocação conhecida no movimento feminista brasileiro (“Feminismo pra quem?”) e lançaram um olhar sobre a ampliação do acesso ao debate e o seu desenvolvimento alinhado a uma interpretação e a uma atitude interseccional produtiva para as discussões

e reivindicações no âmbito das questões de gênero, de sexualidade, de “raça”, classe, origem e geração. As nuances da categoria “mulher” renovam-se, então, em problematizações sobre os usos e os sentidos das reivindicações de identidade suscitadas pelos feminismos, também entre as secundaristas. Ainda que as mulheres tenham constituído um elemento à parte historicamente, tendo estado submissas aos homens, as estudantes optaram por desfazer a essência monolítica e estática da categoria “mulher” para descrever a produção de desigualdades por uma abordagem interseccional.

A conexão com o debate sobre as “interseccionalidades”, que se intensifica na virada do século, surge como mais um dos traços costurados em meio a esses processos de expansão e diversificação, aos quais a Marcha também acena. Ao conceber uma análise sobre as reformulações das lutas feministas nos últimos anos, Adriana Piscitelli (2013) expõe a emergência dos debates sobre gênero e sexualidade no interior das transformações de perspectivas ativistas das últimas décadas e destaca a noção de interseccionalidade na sua difusão. Tais reformulações marcam a emergência de categorias que aludem “à multiplicidade de diferenciações que, articulando-se a gênero, permeiam o social” (Piscitelli, 2013). Assim, do movimento em que emerge a formulação dos conceitos pautados pelas interseccionalidades, vêem-se as categorias identitárias como ferramentas analíticas importantes para apreender “a articulação de múltiplas diferenças e desigualdades” (Piscitelli, 2013). Aqui, é importante frisar, já não se trata da diferença sexual, de gênero, de raça, classe e outras, mas da diferença como categoria analítica em si (Brah, 2006; Piscitelli, 2013).

A autora cita Anne McClintock (1995) e Kimberlé Crenshaw (2002) como duas das principais precursoras do conceito. Crenshaw (2002), ao propor um quadro analítico sobre a Carta das Nações Unidas e da Declaração Universal dos Direitos Humanos (para a Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Mulheres), facilita e estimula um diálogo produtivo da “subordinação interseccional” produzida pelas dimensões de raça e gênero às quais se refere Piscitelli (2013). Além de assumir o caráter provisório da análise e de expor exemplos de funcionamento das dinâmicas principais destes tipos de subordinação, Crenshaw define a ideia de interseccionalidade como:

uma conceituação do problema que busca capturar as conseqüências 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 de 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. Na verdade, tais sistemas, freqüentemente, se sobrepõem e se cruzam, criando intersecções complexas nas quais dois, três ou quatro eixos se entrecruzam. As mulheres racializadas freqüentemente estão posicionadas em um espaço onde o racismo ou a xenofobia, a classe e o gênero se encontram. Por conseqüência, estão sujeitas a serem atingidas pelo intenso fluxo de tráfego em todas essas vias. As mulheres racializadas e outros grupos marcados por múltiplas opressões, posicionados nessas intersecções em virtude de identidades específicas, devem negociar o “tráfego” que flui através dos cruzamentos (Crenshaw, 2002).

A materialidade desses cruzamentos nas experiências de discriminação e desigualdades, mobilizada sobretudo pelos feminismos negros, encontra no Brasil uma configuração peculiar. Nilma Lino Gomes (2012), ao resgatar o pensamento de Jacques d’Adesky (2001), destaca que as identidades, para se constituírem, pressupõem, de início, uma interação. Assim, a autora associa a construção da identidade negra no Brasil a um diálogo sujeito à negociação com as outras identidades.

A idéia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra (Gomes, 2012).

Nesse processo, Nilma Lino Gomes diria “nada é simples ou estável”, as múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas,

divergentes e contraditórias (Gomes, 2012). A ferida aberta pelo diálogo entre o sujeito dos feminismos, as mulheres negras e as periféricas foi exposta também pelas estudantes, durante a Marcha das Vadias de 2015. Para as alunas, era preciso estar alerta para quem se deixava de fora em manifestações como essa, no sentido de cedê-la a certa “naturalização”, a partir da identidade homogênea preponderante no evento: a de feministas universitárias brancas e de classe média. A exclusão, neste caso, parecia pairar não só sobre mulheres negras, mas na sua intersecção com as questões de classe e de origem social.

“A Marcha tem um corte de cor e de classe muito visível, nunca mudou de lugar, nunca saiu de Copacabana. A gente tem que sair da Zona Norte pra trazer a mulher negra pra dentro da Marcha também, nós temos que sair de lá pra somar e enegrecer o feminismo”, relato de Nani.

O debate sobre a perspectiva interseccional dos feminismos chegou às feministas secundaristas – e à Marcha - não sem conflitos. Muitas vezes, as estudantes tinham acesso às questões trans a partir dos “rachas” entre as vertentes do “feminismo interseccional”, do “feminismo liberal” e do “feminismo radical”, que marcaram a constituição de coletivos feministas jovens como a Marcha das Vadias nos últimos anos e as críticas aos limites da leitura sobre as interseccionalidades no plano político.

As insinuações de que o transfeminismo seria não uma pauta feminista, mas LGBT, constituíam, também, uma arena de tensões particular. Nesses coletivos, as acusações nos termos da “transfobia” e dos “privilégios cis”, não raro, desdobravam-se em “tretas” e escrachos marcantes. As tensões se renovaram nas práticas discursivas da juventude e abriram caminho para pensar a multiplicidade das configurações possíveis de um movimento que se faz e refaz, há décadas, no terreno ambíguo das alianças estratégicas e das disputas internas.

Isto porque a leitura “des-essencializadora” propostas por determinadas vertentes dos feminismos suscita a análise das diferenças não apenas entre mulheres, mas também dentro das mulheres em suas múltiplas dimensões (Coacci, 2014) . No gesto “des-essencializador”, surge este que é um dos “novos sujeitos” mais controversos dos feminismos no cenário atual:

as pessoas trans. Segundo Thiago Coacci (2014), a tentativa de repudiar o uso do gênero como um sinônimo de diferença sexual calcada em aspectos biológicos e universalizantes permite um alargamento da compreensão sobre o que é feminilidade e masculinidade e sobre o que é “ser mulher”, sob a dimensão de “processo” e/ou “construção” (Coacci, 2014). O alargamento desta compreensão configura-se, então, na presença de sujeitos que abalam tanto as fronteiras do feminismo quanto das lutas LGBTs, reconfigurando-as a partir de um novo campo.

De modo mais abrangente, o termo transfeminismo ganhou visibilidade nos países de língua espanhola e portuguesa inicialmente a partir de Kim Perez Fígares, com seu texto de 2004 ‘¿Mujer o Trans? La inserción de las transexuales en el movimiento feminista’, e após com a filósofa e ativista queer Beatriz Preciado (hoje, Paul B. Preciado) que, em 2009, publicou o texto ‘Transfeminismo y Micropolíticas del género en la era farmacopornográfica’. No final de 2004, por meio do manifesto da Rede PutaBolloNegraTransFeminista produzido na Jornadas Feministas Estatais do Estado Espanhol, o termo ganha maior notoriedade, sendo possível encontrar cópias desse manifesto em diversas páginas da internet. Desde 2011, há no Brasil um coletivo que se auto intitula Transfeminismo, que mantém página e grupo de discussões no Facebook, como um misto de espaço de sociabilidade e solidariedade e também como um espaço de autoformação e discussão sobre pautas transfeministas (Coacci, 2014).

Mais uma vez, a presença das estudantes secundaristas na Marcha das Vadias de 2015, no Rio de Janeiro, surge como um exemplo etnográfico significativo nesta direção. A convocação do coletivo feminista para a participação das alunas no protesto marcou a assimilação dessas pautas, ao expor no convite uma pista para o entendimento sobre o que é “ser mulher”, segundo elas:

“Migas!!!

A concentração é só pra gente, só pra mulé (seja qual for sua genitália). E cheguem pontualmente as 13h pra gente trocar uma ideia do que ta rolando nos campi e marcar nossa ida aos atos contra o Cunha”, comentário postado na véspera da Marcha, no evento no Facebook criado pelo coletivo.

Embora as divergências aparecessem no plano molecular do cotidiano, em comunicações e manifestações públicas, a tendência ao reconhecimento

e até à valorização das diferentes formas de corpos e feminilidades sobressaía; o que estabilizava momentaneamente a tensão, mas não apagava os conflitos. Em meio à efervescência da “Primavera Feminista” de 2015, uma roda de conversa proposta pelo coletivo da escola do Rio expôs algumas dessas fissuras. Ana, que se identificava como “feminista radical”, e Preta, “feminista interseccional”, trouxeram à roda algumas das enunciações mais recorrentes desse debate.

Virou uma guerrinha. Agressões muito fortes entre nós mesmas, a gente fica muito na guerrinha, página esculachando mulher trans, página esculachando mulher radical, ao invés de se ajudar. É uma guerrinha de ego pra fazer valer a sua ideia. O feminismo liberal é o que mais alimenta que homens entrem e silenciem as mulheres do movimento. (...) É covardia achar que as nossas opressões são as mesmas. Somos diferentes nas nossas singularidades, o patriarcado nos atinge de maneiras diferentes. Hoje, por exemplo, a gente tá se unindo pra derrubar o Cunha, a coisa do aborto. Essa é uma pauta que nem sempre traz as mulheres trans. Mas o feminismo é uma construção diária, não é como um projeto que vai ser votado na Câmara, as nossas divergências vão aparecendo no dia a dia. Eu não consigo identificar uma mulher trans como não sendo uma mulher, mesmo que ela não seja alvo dessa coisa do aborto, mas muitas mulheres cis que também não podem engravidar estão aqui discutindo. Pra mim, o feminismo pertence a elas também (relato de Preta).

Eu não vejo como um problema ter sido socializado como um homem na nossa sociedade, que é patriarcal. Não entendo quando trans vem falar de privilégio cis. Desde quando é privilégio nascer com vagina, ser vítima de estupro, de tanta desigualdade desde que a gente é criança? (...) Dizer que eu sou privilegiada com todas as opressões que eu sofro é uma agressão. Vou tratar com respeito quem quiser usar nome social e se identificar como mulher e tal, mas eu não concordo com muitas coisas que são levadas pro movimento feminista, muitos discursos que agridem mulheres, desqualificando as nossas opressões, como se a gente fosse de fato privilegiada. Privilegiado é quem é socializado como homem. Por que as pessoas trans não militam no movimento LGBT? Pra quê tem que vir pro feminismo? Pra dizer que eu sou privilegiada? (relato de Ana).

Desta forma, as resistências e conflitos internos surgiam não como simples “oposição direta” das forças em jogo, mas como elemento que compunha com elas o tempo todo, como quando conceberam ocupações em

convivência com os diretores e órgãos da escola ou quando, em um gesto ambicioso, tomaram a Assembleia Legislativa de São Paulo para, do lado de dentro, negociar e fazer circular modos de ação que já caracterizavam outras ocupações, como foi o caso da intervenção apelidada de “ALESP *Fashion Week*”. Nessa ocasião, secundaristas se reuniram para um “debate sobre gênero e sexualidade”, que culminou em um desfile de moda contestador das normas de gênero binárias e heterossexistas. O desfile desamarrava performances dentro de uma perspectiva “*queer*”³⁷ ou não-binária, com meninos maquiados e enrolados em roupas de cama, simulando longos vestidos e turbantes (Alegria, 2016b).

Foto publicada nas redes sociais (2016)



Em outro sentido, foi o caso também da “Fogueira do Poliamor”, nome dado à festa promovida para a “despedida” da ocupação, no dia em que fora publicado o mandado de reintegração de posse de um dos colégios curitibanos, em novembro de 2016. No pátio, nos fundos da escola, os

³⁷ A terminologia *queer*, hoje associada à ação afirmativa das diversas formas de exercer e expressar a sexualidade, começou a ser usada no final da década de 1960, nos Estados Unidos, como uma forma pejorativa de diferenciar e discriminar gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transgêneros. O maior esforço de Butler, nos estudos *queer*, é o desenvolvimento do que ela chamou de “Teoria da Performatividade”, isto é, encarar o gênero como performance, como o resultado de um sistema que regula, divide e hierarquiza as diferenças de gênero de forma coercitiva. A tempo, o uso das aspas entre o termo justifica-se por se tratar, ambigüamente, de uma categoria tanto analítica quanto nativa. Os estudantes acompanhados durante a pesquisa de campo do Mestrado mobilizavam também conceitos e classificações antes concernentes tão somente à Academia. A partir de oportunidades de formação coletiva, como em rodas de conversa e encontros do grêmio, das frentes ou dos coletivos, os alunos mantinham acesso às literaturas acadêmicas e militantes dos temas de gênero e sexualidade disponíveis, sobretudo, na internet. Vale destacar a contribuição de Giddens (1991) sobre o que chamou “modernidade reflexiva” para melhor compreender essa dinâmica. “Nas condições modernas”, para o autor, o “conhecimento especializado está aberto à reapropriação de qualquer pessoa” (Giddens, 1991, p.113).

estudantes recolheram pedaços de madeira do amplo bosque escolar e amontoaram-nos no centro para, então, atear fogo. A fogueira simbolizava tudo o que queimaram durante a ocupação: autoritarismos, repressões e cerceamento do corpo e do currículo. Ao som de Lady Gaga, os estudantes dançavam ao redor da fogueira. Notei, sentada a certa distância em um dos bancos do pátio, que alguns alunos se beijavam. Quando me aproximei, o Menino do Vrá rapidamente me interceptou: “Paula!!! Essa aqui é a cura gay! Botou Lady Gaga pra tocar, os heteros viraram gays, os gays viraram bi, os bi viraram pan, por aí vai!”. Enquanto ríamos juntos, passou Priscila: “Ei, vem cá beijar também, beijar é de graça!”, ao que o Menino retrucou: “É a fogueira do poliamor! Vamos rezar para Lady Gaga, ah, *my perfect illusion!*”. Artista, que passava por nós nesse momento, depois de trocar beijos com meninas e meninos, brincou: “É firme³⁸ que chama, né! A ocupação tá firme, hein!”. O Menino do Vrá, discretamente, soprou ao meu ouvido, em tom de deboche: “Esse aí era hetero firme até dez minutos atrás”.

Ao mesmo tempo em que o anseio pela afirmação das identidades e do reconhecimento das pautas coletivas do movimento LGBT - gay, lésbica, bissexual, transexual/travesti, não binário etc. – se faziam visíveis no plano molar das reivindicações públicas, o incômodo cisheteronormativo vinha a embaralhar essas definições e complexificar as configurações hegemônicas de sexo, gênero, desejos e práticas sexuais na escola. Ao se apropriarem das possibilidades e atos performativos (BUTLER, 2016a) já existentes nos contextos da festa, tornavam materializada a contestação sobre o domínio apontado como culturalmente ininteligíveis e impossíveis de “aparecerem” no cotidiano escolar.

Desse modo, a fogueira propiciava também a ocupação por jovens que se permitiam o “aparecimento”, como pessoas LGBT, que antes ficavam “escondidas” e, nesse momento de descontração, passavam a exercer livremente o “direito de ser quem já é” e também convidar ou estimular os outros a se “libertarem” também. Moresco (2020), que analisa as ocupações de escolas paranaenses sob a perspectiva multidisciplinar das áreas da Comunicação e da Educação, aponta que, quando a sexualidade, o gênero e

³⁸ “Firme!” era a expressão comumente utilizada por secundaristas paranaenses como uma forma de saudar a força e a transgressão do movimento.

o corpo se tornam demanda ou necessidade de reivindicação de direito ou de novos modos de viver uma vida vivível e visível, “a ação resultante se torna política, pois move-se da esfera privada para a pública” (Moresco, 2020, pág. 150).

Esse direito reivindicado que leva as/os estudantes de corporalidades, gêneros e sexualidades dissidentes ao agir político de “aparecer” na escola não é aquele que já possuem, mas o direito proibido desses corpos precários e abjetos de se tornarem visíveis no território escolar. Quero destacar aqui a contradição performativa dos corpos nas ocupações, “aparecendo” em um contexto que se é privado de aparecer, em uma afirmação linguística de um corpo que não pode “existir” (Moresco, 2020, pág. 150).

A autora cita Judith Butler, ao inserir a política do reconhecimento no conceito de contradição performativa, ressignificando a noção desenvolvida pelo filósofo para fundamentar a racionalidade comunicativa e o exercício da crítica (Moresco, 2020). Assim, o simples ato de se expressar ou aparecer em um ambiente no qual tal “aparecimento” remontaria constrangimentos e regulações, constitui em si uma contradição performativa, consonante à noção butleriana e arendtiana, de que a materialidade abjeta é, em ato de performatividade, política. O exercício da contradição performativa dos corpos que se reuniam ao redor da fogueira se fazia na medida em que, ora dóceis e disciplinados sob o cotidiano tradicional escolar, passam, então, a expor as suas insurgências e precariedades, ao destacar a dimensão política do sentido de ocupar uma escola contra não só as reformas propostas pelo governo, mas também em repúdio à noção da universalidade de corpos e da homogeneidade de experiências das sexualidades e de gênero na escola.

Tal dimensão “construtiva” do gênero e da sexualidade chegou ao movimento estudantil secundarista dando lugar não só a identidades demarcadas, como as transexualidades e travestilidades, mas também à fluidez das categorizações. A “desconstrução” das categorias e o terreno movediço da não-retificação das identidades – ou performatividades – de gênero e sexualidade constitui-se também como um traço constitutivo dos ativismos que descrevo aqui.

3.4 A fruta proibida: Narrativas das tretas e das tensões sobre os sentidos da luta

Não raro, as questões de gênero e sexualidade despertavam embates ainda mais enraizados nas dinâmicas políticas e na convivência escolar, em contextos que extrapolavam aqueles do dia a dia das ocupações. Muitas vezes, vinham acompanhados também de outros marcadores sociais da diferença, como os que conformam as experiências concernentes à raça e à classe. Ao longo das observações, tornava-se imperativo abrir os olhos para as dimensões que deixava de lado, mas que conformavam intimamente as práticas do movimento que acompanhava. Assumir as configurações da constituição das experiências de meninas e de pessoas LGBT como profundamente imbricadas nas formas como compunham as práticas políticas passava a não ser mera opção analítica, mas um fator que determinou qualitativamente a sua densidade.

Na escola ocupada de Curitiba, em novembro de 2016, por exemplo, as tensões se evidenciaram ao longo de uma conversa informal no hall de entrada do colégio. Enquanto faziam uma espécie de “balanço” sobre o valor da experiência vivida ao longo dos trinta e um dias de ocupação, os estudantes comentavam sobre a pertinência dos debates sobre gênero e sexualidade e apontavam compreensões dissonantes sobre essas construções, poucas horas antes de a reintegração de posse ser consumada.

A gente teve bastante atividade de feminismo... Todos os banheiros da ocupa são unissex. A gente desmontou essas percepções de gênero, quem faz a cozinha, limpeza, tem muito mais meninos do que meninas. A galera respeita isso aqui. É uma diversidade muito grande. Ano passado, os coletivos já se organizavam, o coletivo estava cheio de cartaz. Foi uma aula de cidadania conviver com as meninas e os caras no mesmo banheiro (relato de Artista).

Eu acho na verdade que as meninas estão muito mais engajadas do que os meninos, mas, mesmo assim, a gente tem um quêzinho de... Por mais que a gente seja maioria e tal, tem machismo, sim... Se você perguntar para qualquer menina aqui, ela vai dizer que sofreu assédio aqui dentro da ocupação. De receber elogio que não é bem elogio, de comentário, ‘Ah, tipo, você não vai fazer segurança, você é pequenininha’, coisas do tipo! Eu acho que esse tipo de coisa

faz parte e esse foi o nosso espaço para debater isso, coisa que a gente nunca teve e provavelmente nunca vai ter aqui dentro desse colégio. Mas a gente precisa olhar para isso como um processo que vai aos poucos, não como algo que acabou, que vai acabar junto com a ocupação hoje (rebateu Luana).

Eu acredito que as pessoas são politizadas e têm um espírito revolucionário. As atividades de feminismo, LGBT e tal, acendeu uma chama para a discussão dentro da escola. A gente vendo que tinha feminista, negro, LGBT, todo mundo junto. Tem muita feminista aqui que tem uma chama de mudança. A gente tem que lembrar que foi justamente pelas matérias que eles tiraram que a gente fez questão de ir aprendendo... Temas da Sociologia, da Filosofia, das Artes... Quando essas matérias passaram a ser obrigatórias, conscientizou muito a juventude e começou a incomodar. Agora querem retirar para manter o monopólio que vinha acontecendo há muito tempo, daí, e parece que teve gente aqui reproduzindo esse monopólio mesmo se colocando como desconstruidão, defensor da democracia e tal... Por isso que eu sou heterofóbico” (completou o Menino do Vrá).

As “tretas” reencenadas por esses secundaristas me faziam viajar no tempo, no espaço e nas teorias. Para além da tensa relação com a “velha política” e os ativismos de um passado recente, nota-se a força do dissenso interno como mais um elemento constitutivo da luta desses estudantes. Ao tomar a política como “dissenso”, Rancière (1996), segundo Moreno (2014) propõe um pensamento sobre o conceito que pode ser produtivo para a análise dessas dissonâncias internas. Para o autor, a ação política, ao não se identificar com nenhuma ação estabilizadora em si, torna-se não a prerrogativa de um espaço público em contraponto às demandas do social, mas a atualização incessante de um “imprevisível”. Nos seus termos (1996), a ação política não tem temas ou espaços pré-estabelecidos; ela conecta sujeitos, temas e representações que, a priori, poderiam não ser lidos como “conectáveis” ou elementos dispostos ao comum. Neste sentido, a “racionalidade própria da política” surge como “a racionalidade do dissenso” (Rancière, 1996).

É isso o que chamo dissenso: não um conflito de pontos de vista nem mesmo um conflito pelo reconhecimento, mas um conflito sobre a constituição mesma do mundo comum, sobre o que nele se vê e se ouve, sobre os títulos dos que nele falam para ser ouvidos e sobre a visibilidade dos objetos que

nele são designados (...). Assim pode se explicar, no meu entender, a racionalidade da ação política (Rancière, 1996b, p. 447).

Elevar o “dissenso” como atributo constitutivo das práticas políticas ensaiadas pelos estudantes secundaristas faz parte de um esforço tanto teórico quanto afetivo de fugir às interpretações homogêneas e estabilizadoras; de distanciar a análise da compreensão de uma combinação de movimentos mecânicos, de onde se possa extrair um resultado etnográfico uno e simplificador dos seus processos. Aceitar o convite ao pensamento de Rancière significa tratar menos de uma teoria do sujeito e mais de uma teorização da subjetivação política, diante das suas surpresas e ambiguidades. Opto, assim, por fugir de certa “origem” ou “essência” das práticas empreendidas pelos estudantes que acompanho, no gesto de abrir-me a possíveis configurações abertas e interpretações dissensuais da maneira como se dispunham à luta.

A criação de murais também surge como um poderoso instrumento de mediação entre os próprios estudantes, que evidenciaram essas qualidades no âmbito das questões de gênero e de sexualidade. No Rio, os alunos estamparam a sala do grêmio com o “Mural da Vergonha”, um cartaz verde com pequenos papéis colados. Em cada papelzinho, tinha uma frase, entre aspas, e o nome de um aluno, como uma assinatura para aquela fala. “Ah, não exagera”, “Foi só uma brincadeira”, “Ela tá limpando porque quer” e “Para de frescura!” foram algumas das primeiras frases coladas no cartaz. Uma das secundaristas me explicou como funcionava:

Isso é um mural pra representar o quanto ainda tem gente machista e homofóbica aqui dentro. Teve garoto chorando quando viu o mural aqui, dizendo que não acreditava que tinham feito isso com eles, que não tiveram a intenção, bizarro! Mas é aquilo, né... Taí pra todo mundo agora pensar no que reproduz (contou Estrela, na ocupação, em dezembro de 2016).

Havia um outro mural em uma das escolas que visitei no centro de Curitiba, o mural “É uma farsa...”. Neste caso, a intenção era desnaturalizar tipos de opressão e contestar a reprodução de discursos e projetos de governo discriminadores. Quando cheguei ao hall de entrada da escola,

estudantes que compunham a frente feminista reuniam-se para produzi-lo. No centro do cartaz, estava exposta a frase, em letras garrafais, “É uma farsa...”. Ao redor, complementos escritos por diferentes estudantes, como: “homens feministas”, “direitos iguais entre homens e mulheres”, “femismo” (como contrário de machismo) e “mulher é sexo frágil”.

Se o feminismo é produto de experiências pessoais, como pressupôs Joan Scott (1990), são as marcas das experiências nos corpos das mulheres que tornam possível uma narrativa sobre o feminismo, em perspectiva histórica. No entanto, as falas expostas nos murais e nas rodas de conversa e o insistente esforço das meninas na composição plural das comissões e na negociação de tarefas atentam para a necessidade de se falar, para além de feminismos e das feminilidades, daquilo que comumente toma-se como o seu oposto: as masculinidades.

Compreender as masculinidades e as feminilidades como “metáforas de poder e de capacidade de ação” (Almeida, 1996, p. 2) e a “masculinidade hegemônica” como um modelo cultural ideal (Almeida, 1996) ajuda a desnaturalizar uma “essência universal” dominante e a perceber como e do quê se constituem os gestos de controle por parte da reafirmada “autoridade masculina”. Os efeitos de um privilégio potencial no discurso sobre relações de poder e moralidade, tanto direcionado às meninas quanto às “masculinidades subordinadas” (Almeida, 1996), como a dos garotos homossexuais, aparecem constantemente nas relações cotidianas nos espaços da escola (entre estudantes e entre estudantes e professores/servidores), das ocupações, coletivos e grêmios estudantis.

Um paradoxo deve, desde já, ser elucidado: se masculinidade e feminilidade são, ao nível da gramática dos símbolos, conceptualizadas como simétricas e complementares, na arena do poder são discursadas como assimétricas. (...) Mais: a própria masculinidade é internamente constituída por assimetrias (como heterossexual/homossexual) e hierarquias (de mais a menos “masculino”), em que se detectam modelos hegemônicos e variantes subordinadas (os termos são de Carrigan, Connell e Lee, 1985). Isto só pode significar duas coisas: que a masculinidade não é a mera formulação cultural de um dado natural; e que a sua definição, aquisição e manutenção constitui um processo social frágil, vigiado, auto-vigiado e disputado (Almeida, 1996, pg. 3).

Neste sentido, a relação entre as categorias feminino e masculino não é, a partir de uma avaliação moral, como as duas faces de uma moeda, mas uma configuração assimétrica e desigual que se reproduz nas bases de um processo de naturalização. “A ideia corrente de que os homens são, naturalmente, carregados de pulsão sexual (a prova da sua virilidade), o que os levaria a naturalizar e legitimar atos de abuso e assédio, por exemplo, é parte desta construção de uma “cultura da masculinidade” (Almeida, 1996). Dessa forma, “cria-se um modelo de masculinidade altamente hierarquizador, onde feminiza-se aquele que se quer humilhar e vangloria a masculinidade daquele que se deseja elogiar” (Almeida, 1996, pg. 12).

As tensões em torno das configurações das masculinidades aparecem também como disposições abertas à contestação e à transformação. Em uma das visitas à ocupação do colégio carioca, notei a presença de garotos sem camisa jogando futebol na quadra. Entre eles, reconheci Leandro, um dos estudantes que atuavam à frente do “Coletivo Reacionário Democrático” (criado em reação à organização das garotas feministas e nomeado anteriormente de “Coletivo Machista” e “Coletivo Masculinista”). Perguntei a Vic, aluno transexual, como andava a convivência com os meninos do coletivo que, certa vez, chegou a atirar restos de comida contra alunos LGBTs que se manifestavam contra uma conduta homo e transfóbica do setor pedagógico (o chamado “BeijATO”, descrito em: Alegria, 2016, p. 107). Ele me contou:

O Leandro??? Des-cons-tru-í-do. Veio falar comigo no Facebook um dia, que eu era uma das únicas pessoas que não tinham excluído ele porque eu gostava de comentar as paradas dele pra refutar, né. Aí, comecei a perceber que eu tava curtindo as paradas dele... Era só 'amei, amei, amei'. Aí, ele veio falar comigo, pedir desculpa porque naquele dia do BeijATO ele teve vontade de me bater. Aí, eu falei: 'Tranquilo, pô. Eu já quis te bater várias vezes'. Aí, ele começou a me mandar as paradas que ele escrevia, de rap, e agora ele tá aí. Ocupando. É amigo nosso. Um dia, a gente estava comendo misto-quente à noite, uma vez que a gente jantou misto-quente quatro dias seguidos, e eu falei: 'Quem diria, eu aqui, ocupando o colégio, comendo misto-quente com o Leandro'. A gente deu risada” (contou Vic, na ocupação da sua escola, em dezembro de 2016).

Vic me contou também que nem todos os garotos que estavam jogando futebol com o Leandro apoiavam a ocupação. Alguns, inclusive, insistiam em se organizar como “Coletivo Reacionário Democrático” – “Eu vou demorar muito ainda pra entender esse nome”, disse. Nós rimos e eu confessei: “Eu também vou...”. Ele contou que, para que os meninos pudessem usar os espaços da ocupação, precisaram negociar:

O pessoal que é contra tá quietinho porque é geral macho hetero e tá rolando futebol, né?! Então, eles vêm, comem, jogam futebol e vão embora. Eles estavam comendo e não lavando as paradas, deixavam tudo sujo. Aí, a gente disse que ia fechar a quadra se eles não ajudassem na ocupação. Agora, tão de boa (relato de Vic).

Como se viu nos embates que seguiram as cenas descritas nesta seção, as dimensões de “LGBTfobia” e “machismos” embaraçavam-se às percepções sobre “democracia” e deslindavam-se, não raramente, por entre níveis de compreensão distintos. Não eram, todos eles, “progressistas” ou “conservadores”; de “esquerda” ou de “direita”; “preconceituosos” ou “desconstruídos” – esbarravam, antes, na necessidade do diálogo contínuo e na construção coletiva das ações. Nessas experiências, as vozes que buscavam construir uma escola comum ecoavam, portanto, como um grito políssonos e irregular.

3.5 Tempo de polinizar: O corpo na rede e os corpos em rede

Em tempos de amplo acesso à internet e da capilaridade desses debates no mundo online, traços marcantes sobre o modo como esse intercâmbio se estabelecia no movimento estudantil secundarista me chamavam a atenção. Ao tomar a internet e as redes sociais como mais um repertório de ação, é possível interpretá-las a partir de três pilares fundamentais: formar, mobilizar e difundir. Combinados com outras formas de protesto, como as manifestações de rua e ocupações, a internet potencializa o alcance de informações, a articulação entre um enorme número de pessoas engajadas e a divulgação de pautas, eventos e encaminhamentos, de forma menos hierárquica e com maior velocidade.

A participação direta dos internautas-ativistas em cada um desses pilares, seja na produção, na articulação ou na difusão de materiais, potencializa também a criação e a manutenção de vínculos afetivos e cooperativos de luta – neste sentido, a internet se conforma, ela mesma, não como mero aparato organizativo, mas como uma espécie de extensão do campo ativista. O papel da internet e, mais especificamente, das redes sociais na configuração dos ativismos entre os secundaristas e as lutas feministas e LGBTs, contudo, implica limites constitutivos e suscita reflexões críticas em torno das suas elaborações. Das listas de e-mails e blogs, ao Facebook, Twitter e Instagram: o que dizem os renovados modos de engajar-se sobre as novas mídias? Em tempos de “meme” e “textão” (Falcão, 2017), os secundaristas tomavam parte dos riscos da exposição e dos efeitos nocivos do ciberativismo.

Em uma roda de conversa proposta por mim entre as meninas do coletivo feminista da escola do Rio, já em 2018, quando nos reencontramos para comentar as experiências das ocupações à luz da conjuntura política que à época se desenhava, as secundaristas expuseram algumas dessas nuances. Ponderações sobre os pontos positivos da internet apontaram principalmente para a potência da identificação sobre o sentimento de “culpa”, as “dores” e a revelação do caráter sistemático e estrutural das opressões em torno dos machismos, dos sexismos e das LGBTfobias.

O caráter de denúncia e a repercussão dos casos também foram fatores levantados positivamente. Já do ponto de vista negativo, a limitada potencialidade do alcance sobre a formação, a difusão e a mobilização, direcionadas sobretudo a um público de “classe média universitária” e “de esquerda”, foi destacada como um fator a ser revisto e despertou, inclusive, autocríticas em relação às suas próprias práticas militantes no incômodo causado - “nós erramos”.

A gente virou uma bolha, né? Quanto mais a gente curte e se aproxima dessas coisas, mais essas campanhas chegam pra gente. Mas é uma ilusão também... Todos querem que o assédio contra a mulher acabe? Não! É a minha bolha. Então, se essas campanhas ganhassem mais a rua, alcançariam gente que a nossa bolha não alcança. (...) Eu lembro do #primeiroassedio que todo mundo que tava vendo isso nas

redes sociais sentiu um incômodo tão grande... O que você pensa, você bota no Twitter. A instantaneidade das redes sociais e a força dos depoimentos fez com que as mulheres se sentissem à vontade para contar sobre os seus primeiros assédios. Mas se você denuncia alguém num tweet isso pode ter consequências. Então, essas campanhas têm que ter responsabilidade com isso também. Participar dessas campanhas é libertador, mas pode ter consequências nos obstáculos judiciais, de depois ter que enfrentar um juiz branco, um cara nojento... Quando a gente fala em coletivo, em pensar não só em si, mas também no outro, a gente pensa na segurança, em expor nomes ou não. As pessoas acham que internet é terra sem lei, mas essas exposições podem ser perigosas (relato de Estrela).

Se a gente conseguisse ampliar esse debate, tirar da internet, chegar na tiazinha, na dona de casa, que é assediada há décadas. Como chegar nessa mulher? A TV aborda de forma muito superficial o feminismo, mas por mais superficial que seja, o 'Amor e Sexo' chega nessa tiazinha. E a gente? (relato de Ana).

Das “bolhas” que se constituem na rua e na internet, certa dimensão “auto-centrada” das atuais organizações ativistas chegou ao movimento secundarista como um ponto de atenção. Abrir-se ao outro, tornar-se capaz de multiplicar “bolhas” internas (como a da Marcha das Vadias) ou externas (como a da “tiazinha”): só assim seria possível escapar dos algoritmos das redes sociais e das “esquerdas” ou do “ativismo narcisista” (Vieira, 2016). Neste sentido, a “bolha” parecia não mais um problema em si – mas a sua inserção em processos de padronização binários e antagônicos, ou seja, o seu aparente desmembramento em dois polos opostos. A intenção parecia mais de aceitar a inevitabilidade da produção das “bolhas” do que de lutar contra elas; como em um gesto que fizesse do encontro não um “destruidor”, mas um “pluralizador” de singularidades conformadas em um inumerável de “bolhas” possíveis.

Para isso, diziam, “estrategicamente, nenhum lugar é melhor do que a escola”:

Nem todo mundo tem internet, nem todo mundo vai em manifestação, nem todo mundo passa pela universidade... Mas, de uma maneira ou de outra, todo mundo passa pela escola. Quando tem uma pessoa dentro da família que tá na escola, a família toda tá passando pela escola. Então, se

esses debates estão na escola, eles também estão em todos os outros lugares que não são escolares. O que a gente fez com as ocupações? A gente potencializou isso, abriu de verdade a escola pra ser o que ela deveria ser, de todo mundo, que era o que a gente já tentava fazer antes, né, com os coletivos e tal. (...) Então, estrategicamente, nenhum lugar é melhor do que a escola pra fazer essas coisas chegarem em todo mundo. E aí, essas pessoas vão levar o que ouvirem pra casa, pra igreja, pra tudo quanto é canto (relato de Borboleta).

O poder capilar da escola de permear e multiplicar as “bolhas” é, então, destacado pelas estudantes como uma potência em torno das pautas que acionam. Para elas, ao abrir-se para a produção de conhecimentos e de resistências sobre as diferenças, a escola passa a ser um ator social estratégico na reverberação e na transformação das relações sociais atravessadas por gênero e sexualidade. Voltar-se para o desafio de tornar ela mesma – a escola – permeável a esses debates parecia ser mais do que uma contingência do encontro entre as diferenças, mas parte constitutiva do objetivo de reconhecer e valorizar as diferentes formas de estar e existir no mundo, alterando a rota de reprodução das relações calcadas na matriz heteronormativa.

primavera-inverno

4 MAS AS CAMÉLIAS SE ABREM NO INVERNO: INSPIRAÇÕES FINAIS

*Quem tem consciência para ter coragem
Quem tem a força de saber que existe
E no centro da própria engrenagem
Inventa a contra-mola que resiste
Quem não vacila mesmo derrotado
Quem já perdido nunca desespera
E envolto em tempestade decepada
Entre os dentes segura a primavera*

(Primavera nos dentes, Secos & Molhados)

Diferentemente da experiência do movimento estudantil dos anos 1960 e 1970, a força dos secundaristas estava, também, no poder de reinsserir a política da sexualidade e a sexualização da política no cotidiano das ocupações e nas pautas de reivindicação dentro e fora da escola. A força combativa destes grupos permeava as atividades e os debates que promoviam. A potência das micropolíticas fazia extrapolar os muros do colégio, das tramas mais moleculares tecidas no dia a dia da escola e das ocupações a uma força ancorada em processos constantes de aprendizado e de troca³⁹.

O contagioso legado dos alunos paulistas teve no método da ocupação uma ferramenta de luta em si. Ao pensar uma forma de configuração política que se construiu pela via da participação coletiva e que tem no espaço não a sua apropriação, mas a abertura ao “uso comum” (Agamben, 2007), tornou-se possível conceber todo um campo de possíveis, no momento mesmo em que outras formas de experimentações políticas se abrem no mundo, para além da forma-partido (como no Brasil, na Grécia e na Espanha, hoje). Neste sentido, tanto quanto ganhar ou perder, no sentido das reivindicações práticas

³⁹ Tanto as rodas de conversa das meninas feministas quanto as ações dos grupos LGBT, com saraus, debates e oficinas dentro das ocupações, também funcionavam como oportunidades estratégicas de encontro entre os estudantes. Nesses espaços, abriam-se ao acolhimento, à amizade, à confiança e ao diálogo. As redes que se prolongavam dessas relações, tanto afetivas – no sentido de afetar e ser afetado –, quanto cooperativas, faziam ampliar um sentimento de solidariedade e um poder de agir comum, mobilizado por esses encontros na aposta da potência coletiva. Todo o suporte afetivo, acúmulo de conhecimento teórico e histórico e diálogos sobre estas experiências os levavam, cada vez mais, a desenvolver um grau apurado de reflexão sobre as situações de opressão que viviam no dia a dia, em maior e menor escala (na ocupação, nas manifestações, com policiais, professores, na sala de aula, no caminho para a escola, dentro de casa, na igreja etc), fazendo aumentar a auto-estima e a confiança para reagir e participar em decisões que afetassem a sua vida e a sua autonomia.

do movimento de secundaristas, o modo como empreendiam uma micropolítica era notavelmente relevante. Privilegiavam o processo, a experimentação, sobre a medição quantitativa de ganhos e perdas. Para Pélbart (2016), não se tratava de “confiar no deus-dará”, mas ao contrário, aguçavam a habilidade de discriminar as linhas de força que mobilizavam, fortalecendo direções que garantissem a preservação dessas aberturas.

Ao articular as recentes experimentações da ação política e as questões de gênero e sexualidade na juventude, concebo ambas as dimensões como experiências dotadas de sentido cultural e socialmente, ou seja, como “dispositivos históricos” (Foucault, 1980). Tratam-se, gênero e sexualidade, de uma “invenção social” (Louro, 2000) que sugere normas, saberes, rituais, linguagens, representações, símbolos, e, por meio de discursos, anulam completamente o suposto caráter “natural” das suas convenções e regulações. Tomar a sexualidade e o gênero como algo “dado”, inerente ao ser humano, é supor “que todos vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma forma” (Louro, 2000, p. 5). Separar o que é ou não “natural” é, pois, de antemão, a própria concepção de natureza aplicada por determinado contexto cultural e histórico. Neste sentido, as “identidades sexuais e de gênero” - as diferentes formas de expressar os desejos e os prazeres - carregam consigo as marcas e os códigos de uma sociedade, orientando regimes de pensamento e construções políticas⁴⁰ (Foucault, 1980).

Para Rubin (1984), em tempos de “grande estresse social”, a sexualidade deveria ser tratada “com especial atenção” (Rubin, 1984). Se, para alguns, o tema parecia sem importância, um desvio fútil de problemas mais críticos, para outros, era em momentos de efervescência política, em que se vive a possibilidade de destruições e retrocessos, que o debate precisava vir à tona.

A esfera da sexualidade também tem sua política interna, desigualdades, e modos de opressão. (...) São imbuídas de conflitos de interesse e manobras políticas, ambas

⁴⁰ Para Foucault, as instituições – como a escola – emergem como uma rede de coerções exercidas pela sociedade disciplinar sobre si mesma, num imenso e complexo projeto de controle social que visa encaixar “cada indivíduo no seu lugar; e, em cada lugar, um indivíduo” (Foucault, 1999, p. 118). Aplicar tais conceitos à ideia de “gestão da sexualidade”, agindo e pautando o movimento estudantil, é, portanto, falar do sexo como de algo que não se deve puramente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em um sistema que permita repensar e redirecionar a forma como se configuram as relações sociais e políticas.

deliberadas e incidentais. Nesse sentido, o sexo é sempre político. Mas há períodos históricos em que a sexualidade é mais nitidamente contestada e mais excessivamente politizada (Rubin, 1984, p. 1).

Por mais de um século, nenhuma tática para “tratar da histeria erótica tem sido tão confiável quanto a proteção das crianças. A onda contemporânea de terror erótico se aprofundou ao máximo nas áreas nas quais se faz fronteira, mesmo que apenas simbolicamente, com a sexualidade dos jovens” (Rubin, 1984). Neste sentido, proteger a escola e os jovens parece primordial para certos grupos – e isto, vale ressaltar, vê-se hoje, ainda, na forma dos planos de educação, nos discursos e encaminhamentos institucionais (por autoridades políticas, legislativas e jurídicas) e na moral religiosa perpetrada por parcela significativa de brasileiros. A gestão da sexualidade entra, então, como um poderoso instrumento de regulação e normalização dos corpos e do desejo, também no espaço escolar, reforçando o padrão de uma “ciência sexual” (Foucault, 1980) que diz o que se deve ou não fazer, falar ou assumir entre meninas e meninos.

Durante os dias em que não existiu um regime formal do poder da lei na escola ocupada, os estudantes experimentaram o poder performativo de reivindicar aquele espaço em um formato que ainda não havia sido codificado em lei ou em outro lugar e, possivelmente, nunca será, mesmo que ali tenham encontrado suporte (Moresco, 2020). Para Butler (2018, p. 84), talvez, esse momento tenha sido capaz de transformar o próprio espaço-tempo, impondo a si inspirações de teor anarquista ou de “quando a legitimidade de um regime ou das suas leis é colocada em questão, mas enquanto ainda não há nenhum outro regime para ocupar seu lugar”. A transformação proposta por esses secundaristas, sem dúvidas, produziu efeitos nos próprios sujeitos, e também no espaço ocupado, descolando-o do tradicional ou do historicamente conservado. Essas manifestações e transformações foram capazes de expressar a profunda crise em que nos metemos. As crises, vale dizer, produzem também condições para novas “possibilidades de vida, de pensamento político, de formas de convivência. É uma redistribuição dos desejos” (BENTES, 2015, p. 43). As ocupações, diria Moresco (2020),

promoveram modos de existência múltiplos e específicos, mesmo que transitórios e breves.

Hoje, me acompanham ainda muitos alunos e professores, uniformes e muros, corredor e pátio, o jogral, o funk e o passinho, o olhar dos policiais, as longas assembleias, rodas de conversa, saraus, festas, fogueiras, abraços, beijos, mapas astrais, fotos, lanches, tudo me acompanha aqui. Para alguns, 2015 não acabou, a primeira ocupação de escola, em Diadema (SP), desabrocha hoje num tempo não-linear, como as camélias florescentes de um inverno que insiste encobri-las; ocupam agora as universidades, tornam-se artistas, cientistas sociais, advogados, arquitetos, e - por que não? – ativistas e candidatos a cargos políticos em partidos de variadas colorações.

Encontrei jovens e professores com sede de tudo: igualdade, comunhão, coletividade, ruptura, conservadorismo, rebeldia, visibilidade, horizontalidade, hierarquia, manutenção e transformação. Esse agir ambíguo e fugidio redundava na dificuldade em apontar um caminho único, ensejar uma conclusão totalizadora, um conceito signifiante das experiências daqueles alunos e daqueles professores, sobretudo seis anos depois. “A gente não sabe o que vai ser disso, o que vai acontecer, mas o que a gente tá vivendo é histórico no [nome do colégio]”, dizia a professora Sol, em visita a uma das escolas ocupadas no Rio, em novembro de 2016. E eu, ávida por ver, descrever, organizar, analisar, vez ou outra, recaía sobre os binarismos e as classificações estanques – mas tranquilizadoras – das minhas observações. “Os alunos são questionadores e progressistas”, “A instituição é disciplinar e repressora”. Atenta e insegura, desejei, então, empreender no exercício etnográfico uma “arte das doses” (Caiafa, 2007). Pensava que pudesse haver uma dose de “síntese” no ato da pesquisa etnográfica, que não me cobrasse organizar e analisar o tempo todo, todo o tempo, em que estava imersa no campo, mas, antes sim, me atentar ao movimento que ele me abria.

Tentava fazer passar (não sem dor), em forma de síntese, a teoria para o corpo, o corpo para a teoria, e deixá-los incorporar ao processo e fluir; ou perderia o que pulsava bem diante dos meus olhos enquanto analisava o que via, justamente, em ato, no percurso, no choque, na relação e na tensão entre as diferenças, naquilo que não estava por mim previsto – pasmo eu – nem no meu caderninho. Para tanto, me parecia indispensável um salto para fora das

ocupações: a onda questionadora das sexualidades e dos binarismos de gênero perturbava a ordem interna nos colégios, ao mesmo tempo em que a crítica conservadora ao “gayzismo”, ao “feminazi” e à “ideologia de gênero” se intensificava aqui e lá: nos discursos inflamados que invadiam os corredores da escola, nos tensos atos de rua e até nas campanhas da parcela mais conservadora e religiosa da sociedade. Via também, atentos e ativos, equipes de docentes e aliados envolvidos com o tema do respeito e da equidade de tratamento aos estudantes, fossem binários, não-binários, hetero, homo, bi ou transexuais. “Tornar essa escola um lugar melhor para as pessoas”, como disse a professora Sol em uma das reuniões do laboratório, lá em 2015, no Rio, era parte de um movimento de problematizar “sedimentações muito fortes e estruturadas na sociedade” - como completou a professora Rainha -, onde “qualquer mudança pequena já é muito boa”.

Identidades bem marcadas, hetero, homo e bissexuais, viam se espalhar performances mais fluidas e queerizadas, no viadão, na sapa e até na Lady gaga. Em simultâneo, valiam-se uns das diferenças para fazer ver e, outros, das semelhanças para fazer oprimir: Vai ter fogueira do poliamor, sim! Contra a indecência da diferença e da livre expressão de si e do afeto, ouvia também: “Ah, viva o machismo!”. No interior deste mesmo movimento a favor da emergência da produção e manifestação das diferentes subjetividades, o inverno parecia chegar. A “nova” e a “velha” política pareciam, então, se entremear em uma floresta de conservadorismos e na herança disciplinar das estruturas religiosas, baseadas nos princípios da hierarquia e da autoridade, da família e de Deus. Ter me aberto mais ao espaço do que ao tempo, mais ao mapa do que ao decalque, mais à erva daninha do que à árvore de profundas raízes, me levava a compreender mais a coextensividade entre as coisas do que a sua anulação nos embates. Essas divisões surgiam como placas, orientações que só poderiam me conduzir a “estrias paralelas”, com diferenças, correspondências e articulações em co-presença.

No início ou no fim do trabalho de pesquisa, não houve pressuposto tranquilizador: a vida no campo era tensão e paixão. Ele, o campo, não cessava, não se esgotava, não parava. E eu, por mais óbvio que pudesse parecer, somava a inesgotabilidade da vida no campo à insegurança da análise e da reanálise constante dos dados, e me parecia sempre inquietante

trabalhar. Quando imaginava ter fechado um ruído, um novo acontecimento abria uma explosão. Mas, para quem começou aos tropeços, terminar com a certeza da insegurança plena (Silva, 2012) não é nada mau. Uma coisa é que digam a dor e a delícia de ir a campo. Que eu leia e releia e escreva qualquer coisa sobre as histórias de quem foi. Outra coisa é acompanhar o movimento, deter-se lá. A obviedade de “estar lá” e ser tudo igual ao que contaram e completamente diferente do que imaginei era a surpresa por que não esperava.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. e BRANCO, P. P. (orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo, Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2005.

AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007.

AGUIÃO, Silvia. **Fazer-se no "Estado": uma etnografia sobre o processo de constituição dos LGBT como sujeitos de direitos no Brasil Contemporâneo**. Tese de Doutorado. IFCH, Unicamp, 2014.

ALEGRIA, Paula. **Sexualidade, política e juventude: Uma etnografia das configurações de experimentação da sexualidade e do movimento estudantil entre alunos de uma escola pública**. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais/PUC-Rio – Capes. Rio de Janeiro, 2016.

ALEGRIA, Paula. **“Lute como uma mina!: Gênero, sexualidade e práticas políticas em ocupações de escolas públicas”**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO E 13º WOMEN'S WORLDS, 11, 2017, Florianópolis, UFSC. Anais... Florianópolis: UFSC, 2017, p. 1-12. Disponível em http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499467699_ARQUIVO_PaulaAlegria_TextoCompleto_MM_FG.pdf. Acesso em 12/05/2020.

ALEGRIA, P. MORESCO, M. **“Ocupar e resistir!”: As ocupações de escolas públicas e os movimentos de resistência estudantil no Brasil**. Versões em inglês e espanhol. In: Portal Open Democracy, 2017. Disponível: <https://www.opendemocracy.net/democraciaabierto/paula-alegria-marcielly-moresco/ocupar-e-resistir-as-ocupa-es-e-resist-ncia-estuda>. Acesso dezembro de 2017.

Alegria, Paula, Lucas Bulgarelli, e Rosana Pinheiro-Machado. 2020. **“Movimentos Sociais contemporâneos: Um balanço Da produção De Teses E dissertações Em Antropologia (2008–2018)”**. *BIB - Revista Brasileira De Informação Bibliográfica Em Ciências Sociais*, nº 93 (agosto):1-27. <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/512>.

ALMEIDA, M. V. **Gênero, masculinidade e poder. Revendo um caso do Sul de Portugal**. In: Anuário Antropológico de 1995, 1996. Disponível no site: <http://miquelvaldealmeida.net/wp-content/uploads/2008/06/genero-masculinidade-e-poder.pdf>. Acesso em janeiro de 2018.

ALONSO, Angela. **As teorias dos movimentos sociais: um balanço do debate**. Lua Nova: revista de cultura e política, 76: 49-86, 2009

_____. Repertório, segundo Charles Tilly: história de um conceito. Sociologia & antropologia. v. 2, n. 3, p. 21-41, 2012.

ALTHEMAN, F. **Cenas de dissenso, arranjos disposicionais e experiências insurgentes: processos comunicativos e políticos em torno da resistência de estudantes secundaristas**. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da UFMG, 2020.

ALVAREZ, S. **Para além da sociedade civil: reflexões sobre o campo feminista**. Cadernos Pagu, n. 43, jan-julho 2014. p. 13-56.

ARENDT, Hannah. **O que é política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

ARROYO, M. **Os jovens, seu direito a se saber e o currículo**. In: **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Juarez Dayrell, Paulo Carrano, Carla Linhares Maia, organizadores. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

BENTES, Ivana. **A última maçã do paraíso**. In: Revista Cult, coluna de opinião. Rio de Janeiro. 2016.

BENTO, Berenice. **Na escola se aprende que a diferença faz a diferença**. Revista Estudos Feministas. v. 19, n.2. p. 549-559. 2011.

BHABHA, Homi. **O lugar da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Capital Cultural, Escuela y Espacio Social**. México: Siglo Veinteuno, 1997.

BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. In: **Cartographies of Diaspora: Contesting Identities**. Longon/New York, Routledge, 1996. Publicado por Cadernos Pagu, 2006.

BRINGEL, B. **Ciclo de Protestos e Lutas Estudantis no Brasil**. In: Dossiê Culturas Juvenis, vl2, n2, 2012.

BRINGEL, B. **O futuro anterior: continuidades e rupturas nos movimentos estudantis do Brasil**. In: EccoS Revista Científica, vol. 11, núm. 1, enero-junio, 2009.

BRINGEL, B. **Ação coletiva e autonomia no movimento estudantil brasileiro: rupturas e sentidos das ocupações das reitorias em 2007**. In: Anais da Conferência Internacional Educação, Globalização e Cidadania. Research Committee on Sociology of Education, Associação Internacional de Sociologia, João Pessoa, fev. 2008.

BULGARELLI, Lucas. **[ALERTA TEXTÃO] Estratégias de engajamento do movimento LGBT de São Paulo em espaços de interação on-line e off-line (2015-2016)**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. 2017.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015, p.13-53.

_____. **Vida Precária**. In: Revista Contemporânea. p. 13-33. São Carlos/SP: Jan.–Jun. 2011.

_____. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CAIAFA, Janice. **Aventura das cidades**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2007.

CALDART, Roseli Salete. Dossiê Desenvolvimento Rural. Estud. av. 15 (43). **O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo** Dez 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000300016>

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2003.

CAMPOS, Antonia M.; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio M. **Escolas de luta**. Coleção Baderna. São Paulo: Veneta, 2016. (Coleção Baderna).

CARMO, Íris Nery do, et al. **O rolê feminista: autonomia, horizontalidade e produção de sujeito no campo feminista contemporâneo**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). 264 Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

CARMO, Íris Nery. **O rolê feminista: autonomia e política prefigurativa no campo feminista contemporâneo**. In: cadernos pagu (57), 2019:e195704

CARVALHO, Marília Pinto de. **Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas**. Revista Estudos Feministas (Dossiê Gênero e Educação), vol.9 n.2. 2001.

CARRARA, Sergio. **Moralidades**, racionalidades e políticas sexuais no Brasil contemporâneo. Mana, v.21, n.2, p. 323-345, 2015.

CARRARA, Sérgio; FRANÇA, Isadora Lins; SIMÕES, Júlio Assis. 2018. **Conhecimento e práticas científicas na esfera pública: antropologia, gênero e sexualidade**. São Paulo: Revista de Antropologia, v. 61, pp. 71-82.

CASTORIADIS, C. **Autogestão e hierarquia**, in: _____. Socialismo ou barbárie. O conteúdo do socialismo. Editora Brasiliense, São Paulo, 1983. pp. 211-226.

COACCI, Thiago. **Encontrando o transfeminismo brasileiro: um mapeamento preliminar de uma corrente em ascensão**. História Agora, v. 1, p. 134-161, 2014.

COLLINS, Patricia Hill. **Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro**. Sociedade e Estado, 31.1: 99-127, 2016.

_____. **What's in a name? Womanism, Black feminism, and beyond**. Cadernos Pagu. n. 51. 2017.

_____. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Boitempo Editorial, 2019.

CORRÊA, Murilo. **A escola contra o Estado**: A escola tornou-se o útero de um mundo que está por vir. In: Brasil de Fato, coluna de opinião. São Paulo: 2016.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LOURO, Guacira. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. In: Pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira. **Um corpo estranho**. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Louro, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Guacira Lopes Louro - Petrópolis, RJ, Vozes, 2014.

MCADAM, Doug; TARROW, Sidney; TILLY, Charles. **Para mapear o confronto político**. Lua Nova: revista de cultura e política, 76: 11-48, 2009

MCCLINTOCK, Anne. **Couro imperial: raça, gênero e sexualidade no embate colonial**. Campinas, Editora da Unicamp, 2010.

MILLS, Wright. **Do artesanato intelectual**. In: a imaginação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

MIZRAHI, M. Cabelos ambíguos: beleza, poder de compra e “raça” no Brasil urbano. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.30, nº89, out. 2015, p. 31-45.

MORAES, Aline e TIBLE, Jean. **Quando Novos Personagens Entram Em Cena?**. In: Cartografias da Emergência: Novas lutas no Brasil, Fundação Friedrich Ebert, Ed 1, 2015.

MORENO, Gilberto. **“A gente faz política a toda hora”: Juventude e vida associativa nas bordas da cidade**. In: Anais da 29ª Reunião Brasileira de Antropologia (RBA), 2014.

MORESCO, M. **Primavera Secundarista Feminista: Corporalidades, Gêneros e Sexualidades Dissidentes nas Ocupações Escolares do Paraná (2016/2)**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação – UFPR

MOUTINHO, Laura. **Razão, “cor” e desejo: uma análise comparativa sobre relacionamentos afetivo-sexuais “inter-raciais” no Brasil e na África do Sul**. São Paulo: Unesp, 2004.

_____. Diferenças e desigualdades negociadas: raça, sexualidade e gênero em produções acadêmicas recentes. In: **Cadernos Pagu**, 2014, n.42, pp.201-248.

MUNAGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. Entrevista. In: *Revista Estudos Avançados*. vol.18 no.50 São Paulo Jan./Apr. 2004.

_____. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. In: **Revista USP**, São Paulo, n.68, p. 46-57, dezembro/fevereiro 2005-2006.

NICOLAI, Heinz (ed.). **Goethes Gedichte in zeitlicher Folge**. 8. Aufl. Frankfurt a. M., Insel, 1992, p. 94-95. Tradução de Celeste Ribeiro de Sousa (2003).

NOVAES, Sílvia Caiuby. **Jogo de espelhos**. São Paulo: EDUSP, 1993.

NUNES, Rodrigo e FACHIN, Patrícia. Entrevista com Rodrigo Nunes. **As manifestações renovarão os mecanismos existentes ou criarão novos?**. In: IHU Online, 2014.

NUNES, Rodrigo. **A organização dos sem organização – oito conceitos para pensar o "inverno brasileiro"**. In: *Le Monde Diplomatique*, coluna de opinião, 2013.

NUNES, Rodrigo. **Anônimo, vanguarda, imperceptível**. In: **Revista Serrote, coluna de opinião, 2016**.

ORTELLADO, Pablo. **A primeira flor de junho**. In: CAMPOS, Antonia J. M; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Marcio M. *Escolas de luta*. São Paulo: 2016.

OSÓRIO, A. Tatuagem e autonomia: reflexões sobre a juventude. In: **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 1-382, 2006.

PÉLBART, Peter Pal. **Carta aos Secundaristas**. São Paulo, 2016. Disponível em: <http://outraspalavras.net/brasil/pelbart-tudo-o-que-muda-com-os-secundaristas/>. Acesso em: maio de 2016.

_____. *Vida capital: ensaios de biopolítica*. São Paulo: Iluminuras, 2003

PEREZ e SOUZA, Carla e Bruno. Velhos, novos ou novíssimos movimentos sociais? As pautas e práticas dos coletivos: In: *Anais do 41 Encontro Anual da ANPOCS*. Caxambu, 2017.

Platzky Miller, J. J. (2020). **Politics, Education and the Imagination in South African and Brazilian student-led mobilisations (2015-16)** (Doctoral thesis). <https://doi.org/10.17863/CAM.51079>

PLEYERS, Geoffrey. Des black blocks aux alter-activistes: pôles et formes d'engagement des jeunes altermondialistes. G *Pleyers*. Lien social et Politiques, 123-134, **2004**.

PLEYERS, G. **Movimientos sociales en el siglo XXI** Buenos Aires: CLACSO, 2018.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana. **Amanhã vai ser maior: O que aconteceu com o Brasil e possíveis rotas de fuga para a crise atual**. São Paulo: Editora Planeta, 2019.

PISCITELLI, A. Atravessando fronteiras: teorias pós-coloniais e leituras antropológicas sobre feminismos, gênero e mercados do sexo no Brasil. In: **Revista Contemporânea**, v. 3, nº 2, São Carlos/SP: 2013. Disponível em: <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/viewFile/160/92>. Acesso em janeiro de 2016.

PRINS, B. MEIJER, I. **Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler**. In: Rev. Estud. Fem. vol.10 no.1 Florianópolis Jan. 2002.

PRONZATO, Carlos. **La Rebelión Pinguina**. Filme, 2007.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento**. São Paulo In: Moreno, Gilberto. "A gente faz política a toda hora": Juventude e vida associativa nas bordas da cidade. In: Anais da 29ª Reunião Brasileira de Antropologia (RBA), 2014.

RIBEIRO, B. F. **Ativismos, tombamento e lacração: um estudo sobre duas festas de e para jovens negros LGBT na cidade de São Paulo**. Comunicação, 2017.

RIBEIRO, Daniel. **Hoje eu quero voltar sozinho**. Filme, 2014.

ROSA, Rodrigo. ESCOLA SAI, AUTOGESTÃO COMEÇA: UMA INTERPRETAÇÃO ANARQUISTA DAS OCUPAÇÕES ESTUDANTIS. In: **Reformas de ensino e movimentos de resistência: Diálogos entre Brasil e América Latina** -- Anais do I Encontro Internacional da Rede Escola Pública e Universidade. São Paulo : Rede Escola Pública e Universidade / Letra e Voz, 2017.

RUBIN, Gayle. **Pensando o Sexo: Notas para uma Teoria Radical das Políticas da Sexualidade**, 1984. Disponível no site: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1229/rubin_pensando_o_sexo.pdf?sequence=1. Acesso em janeiro de 2016.

SANTOS, Boaventura S. Produzir para Viver: Os caminhos da produção não capitalista. In: SANTOS, Boaventura S. *Trabalhar o mundo: os caminhos do novo internacionalismo operário*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SCHWARCZ, L. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In: _____ **História da Vida Privada IV**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998: 173- 244.

_____. **Sobre o 'com' e o 'sem': pelo fim do Escola sem partido**. Nexo Jornal , São Paulo , 19 nov. 2018.

_____. Eu acredito! (na educação plural). Artigo publicado no Portal Nexo, 2016. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/colunistas/2016/Euacredito-na-educa%C3%A7%C3%A3o-plural>.

_____. De volta à realidade das tribalizações. Artigo publicado no Portal Nexo, 2009. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,de-volta-a-realidadedas-tribalizacoes,470170>.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade, v. 16, n.2, jul/dez 1990.

SIGAUD, Lygia. (2005). **As condições de possibilidade das ocupações de terra**. *Tempo Social*, 17(1), 255-280. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702005000100011>

SILVA, Hélio. **Percursos em campo: interseções entre conhecimentos e práticas**. IN: INTRATEXTOS, Rio de Janeiro, Número Especial 03, 2012.

SIMÕES, Júlio Assis e CARRARA, Sergio. **O campo de estudos socioantropológicos sobre diversidade sexual e de gênero no Brasil: ensaio sobre sujeitos, temas e abordagens**. Cadernos Pagu, n. ja/ju 2014, p. 75-98, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-8333201400420075>.

SIMOES, Júlio; FRANÇA, Isadora Lins; MACEDO, Marcio. **Jeitos de corpo: cor/raça, gênero, sexualidade e sociabilidade juvenil no centro de São Paulo**. Em Cadernos Pagu, n° 35. Unicamp. 2010. pg: 37-78.

SIMÕES, Julio Assis e FACCHINI, Regina. **Na trilha do arco-iris: do movimento homossexual ao LGBT**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2009.

SPIVAK, G. C. Quem reivindica alteridade? In: HOLLANDA, H. B. **Tendências e Impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

_____. "O Espetáculo da miscigenação". In: **Revista Estudos Avançados**. São Paulo, EdUSP, 1994. Pgs.137-157. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/viewFile/9652/11222>

STRATHERN, Marilyn. **O Efeito Etnográfico**. Rio de Janeiro: Cosac Naify, 2014.

WALDMAN, Thais. Entre batismos e degolas: a presença bandeirante em São Paulo. T **WALDMAN**. São Paulo, **Teses** de doutorado, Universidade de São Paulo, 2018.

ZANOLI, Vinicius. "**Mais Ativista Do Que Gestora**": **Ativismo Institucional No Campo Do Movimento Lgbt Em Campinas**. Sociol. Antropol. 9 (2) • May-Aug 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2238-38752019v927>