
**NO “COLÉGIO DOS ALUNOS, POR ALUNOS, PARA ALUNOS”:
FEMINISMO E DESCONSTRUÇÃO EM NARRATIVAS DAS OCUPAÇÕES¹**

AT “THE STUDENT’S SCHOOL, FROM THE STUDENTS, FOR THE STUDENTS”:
FEMINISM AND DECONSTRUCTION IN NARRATIVES OF OCCUPATIONS

EN “LA ESCUELA DE LOS ESTUDIANTES, POR ESTUDIANTES, PARA ESTUDIANTES”:
FEMINISMO Y DECONSTRUCCIÓN EN NARRATIVAS DE LAS OCUPACIONES

*Miriam Soares Leite*¹

RESUMO

A notícia das ocupações estudantis na rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro surpreendeu pesquisa então em andamento, em colégio de ensino médio dessa mesma rede, que apontava grande dificuldade de organização política do corpo discente. Realizam-se, então, visitas a escolas ocupadas e entrevistas com ativistas, com foco em aspectos político-pedagógicos do movimento, concebidas, desenvolvidas e problematizadas com base na abordagem narrativa proposta por Leonor Arfuch, bem como nas noções de performatividade e iterabilidade da linguagem, segundo Jacques Derrida e Judith Butler. A discussão dos registros das entrevistas evidenciou a pertinência da perspectiva interseccional para tais estudos, colocando sob rasura categorizações inicialmente assumidas pela pesquisa, como jovem e estudante, além de evidenciar a relevância da identificação de gênero na contingência pesquisada. Concluímos, ainda, pela riqueza e radicalidade das invenções desse movimento, que impõem a necessidade de abertura a novas possibilidades de ativismo político, bem como pela urgência da criação de outro vocabulário e gramática para a abordagem político-pedagógica desse novo ativismo, para o quê defendemos a pertinência de uma perspectiva desconstrutora e interseccional.

PALAVRAS-CHAVE: Juventude. Escola. Gênero. Feminismo. Participação política. Desconstrução.

ABSTRACT

The news of the student occupations in the public network of education of the state of Rio de Janeiro surprised a research, then in progress, in a high school of this same network, that pointed great difficulty of political organization of the student body. Visits to occupied schools and interviews with activists are then conducted, focusing on political-pedagogical aspects of the movement. The interviews are conceived, developed and problematized based on the narrative approach proposed by Leonor Arfuch, as well as on the notions of performativity and iterability of the language, according to Jacques Derrida and Judith Butler. The discussion of the interview records showed the pertinence of the intersectional perspective for such studies, placing under suspicion categorizations initially assumed by the research, as young person and student, in addition to highlighting the relevance of gender identification in the research contingency. We conclude by the

¹ Doutora em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro PUC-Rio. Professora adjunta do Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ - Brasil. Email: miriamsleite@yahoo.com.br . ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3833-2150>

richness and radicalism of the inventions of this movement, which impose the need to open up to new possibilities for political activism, as well as the urgency of creating another vocabulary and grammar for the political-pedagogical approach of this new activism, for what we defend the pertinence of a deconstructive and intersectional perspective.

KEYWORDS: Youth. School. Gender. Feminism. Political participation. Deconstruction.

RESUMEN

La noticia de las ocupaciones estudiantiles en las escuelas públicas en el estado de Río de Janeiro sorprendió la investigación que estaba en curso en una escuela de educación media de esa misma red, que señalaba grandes dificultades en la organización política del alumnado. Se llevaron a cabo, entonces, visitas a escuelas ocupadas y entrevistas con activistas, centrándose en aspectos políticos y pedagógicos del movimiento, las cuales fueron diseñadas, desarrolladas y problematizadas con base en el enfoque narrativo, propuesto por Leonor Arfuch, así como en las nociones de performatividad e iterabilidad del lenguaje, según Jacques Derrida y Judith Butler. El análisis de los registros de las entrevistas evidenció la pertinencia de la perspectiva interseccional para tales estudios, poniendo en sospecha las categorizaciones inicialmente asumidas por la investigación, como joven y estudiante, y ha destacado la importancia de la identificación de género en la contingencia de la investigación. Se concluye también, por la riqueza y la radicalidad de las invenciones de este movimiento, que imponen la necesidad de apertura a nuevas posibilidades de activismo político, así como la urgencia de crear otro vocabulario y gramática para el abordaje político-pedagógico de este nuevo activismo, para lo que defendemos la pertinencia de una perspectiva deconstructora e interseccional.

PALABRAS CLAVE: Juventud. Escuela. Género. Feminismo. Participación política. Deconstrucción.

1 INTRODUÇÃO

Em 2013, as chamadas “jornadas de junho” – manifestações massivas que tomaram as ruas de cidades em todo o país, com composição e bandeiras diversificadas, porém, usualmente, identificadas com a juventude – suscitaram distintas interpretações. Ora vinculadas ao recrudescimento do conservadorismo no país, ora abordadas em suposta complexidade, foram também enunciadas como revolucionário “ensaio para uma outra organização do transporte, da cidade e de toda a sociedade” (MPL, 2013, p. 17), em viés francamente antagônico ao *status quo*, porém explicitando importantes diferenciações com relação a formas mais tradicionais de lutas anticapitalistas.

Nesse contexto, concebemos um projeto de pesquisa para acompanhar a reestruturação do grêmio estudantil em colégio da rede pública do estado do Rio de Janeiro, situado na zona norte carioca². Até o início de 2016, nossos estudos apontavam para grande dificuldade na organização estudantil, e identificávamos, em aspectos diversos daquela contingência da educação escolar, dispositivos de desestímulo ou mesmo franco combate à politização discente. A pesquisa é, então, desestabilizada pelo movimento de ocupações de escolas dessa rede de ensino, que parecia contestar nossas primeiras interpretações do quadro de desmobilização que havíamos identificado em nossa investigação empírica. Não apenas o vigor do movimento, como também a frequência com que as questões de gênero e de sexualidade figuravam nas notícias que os próprios ativistas divulgavam nas redes sociais, impuseram a necessidade do estudo das ocupações das escolas do Rio – explique-se: conforme se expõe na seção “PESQUISA”, a diferença constitui não apenas perspectiva político-epistêmica basilar para o estudo que aqui se apresenta (BUTLER, 2008, 1997; DERRIDA, 1991, 2007; LEITE, 2014, 2015), como também define os focos de atenção da pesquisa. Desse modo, temos dado especial atenção ao que, por sua recorrência e complexidade, julgamos configurar importante encarnação da diferença na educação escolar: a problemática do gênero e da sexualidade (LEITE, 2012; LEITE & ROMÃO, 2016).

Realizamos, então, nos meses de maio a julho de 2016, oito entrevistas focalizando as ocupações, seis das quais com participantes de escolas ocupadas e duas com estudantes do colégio em que já desenvolvíamos pesquisa e onde não houve ocupação. Vamos a campo com esse duplo olhar – diferença como ponto de partida teórico-metodológico e como focalização temática – que, por fim, se unifica com as construções oportunizadas pela escuta aos ativistas entrevistados. De fato, um dos muitos aprendizados desta pesquisa diz respeito à proposição da potencialidade da abordagem interseccional (BILGE, 2013, 2009a, 2009b; CRENSHAW, 2002; HANCOCK, 2007; GRILLO, 2013) nos estudos sobre a educação escolar da juventude contemporânea. Neste artigo apresentamos a síntese das discussões

² Projeto “O grêmio e outros espaços-tempos de diálogo político na escola: possibilidades contemporâneas” (2015-2016), contemplado com financiamento FAPERJ, que faz parte da pesquisa “Diferença e desigualdade na educação escolar do jovem adolescente: desconstruções” (Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, 2014-2017), desenvolvidos pelo Grupo de Estudos sobre Diferença e Desigualdade na Educação Escolar da Juventude/DDEEJ (www.ddeej.com)

coletivo de pesquisa institucional vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. Ambos foram aprovados pela CONEP-Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, e os participantes e/ou seus responsáveis, concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) apresentado, também aprovados pela CONEP (parecer n. 993.195, de 19/3/2015, e n. 624.354, de 10/4/2014, respectivamente).

desenvolvidas sobre as narrativas de estudantes entrevistados acerca da identificação da juventude, o que inclui exposição, em linhas gerais, da base político-teórica do estudo, na seção que se segue.

2 PESQUISA

Em nossas pesquisas sobre a educação escolar da juventude³, temos buscado construir uma abordagem político-epistêmica que responda à complexidade dessa temática: para além do reconhecimento da multiplicidade de experiências que o agrupamento socioetário “juventude” pode referir – a ideia já bastante difundida de que “a ‘juventude’ é apenas uma palavra” (BOURDIEU, 1983, p. 112) – enfatizamos a importância de se abordar a precariedade dessa identificação, no sentido da instabilidade do seu reconhecimento e da heterogeneidade interna de quaisquer dos novos agrupamentos que se proponha a partir de referencial etário, por mais ou menos múltiplos que sejam. Em outras palavras, não se trata propriamente de um entendimento plural da juventude, dado que o plural pressupõe uma unidade que se multiplica; antes concebemos tal identificação como problema de pesquisa a ser investigado na contingência dos recortes de problematização dos nossos projetos.

Encontramos, sobretudo nas teorizações de Butler (2008, 1997) e Derrida (1991, 2007) acerca de processos sociais de significação e identificação, proposições cuja articulação com problemáticas da educação escolar da juventude tem nos permitido construir princípios e operadores de pesquisa, em abordagem que denominamos como perspectiva da diferença. Entre tais teorizações, interessam-nos os escritos de Derrida a respeito dos processos de construção social da significação da linguagem (1991), bem como em sua apropriação por teóricas do feminismo, como Judith Butler (2008, 1997), entre outras. Construimos, a partir desse diálogo, a proposição de identificação performativa da juventude (LEITE, 2014, 2015), que tem informado a concepção e o desenvolvimento dos nossos estudos, por julgarmos que a noção da performatividade do gênero, conforme desenvolvida por Judith Butler, pode ser estendida aos demais processos sociais de

³ O agrupamento social em estudo se define pela sua frequência aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, e, embora optemos pela denominação “juventude”, reconhecemos que essa faixa etária pode também ser nomeada como adolescência. Entendemos, contudo, que a generalização por meio do termo juventude é autorizada pela ampla flutuação que se verifica nos campos jurídico e acadêmico e mesmo no senso comum, em torno à delimitação etária de tais categorizações sociais.

identificação.

Esses atos [palavras, ações, gestos e desejo], entendidos em termos gerais, são *performativos*, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são *fabricações* manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de o corpo gênero ser marcado pelo *performativo* sugere que ele não tem *status* ontológico separado dos vários atos que constituem sua realidade (BUTLER, 2008, p. 194; grifos da autora).

Acompanhando a teórica, distanciamo-nos da noção de identidade, pela essência substantiva que entendemos poder supor, e propomos que processos performativos semelhantes aos descritos por Butler relativamente à construção dos sentidos atribuídos ao gênero são responsáveis pela identificação/construção social da juventude. Desse modo, suas qualificações e mesmo sua proposição enquanto categoria social resultariam de inúmeros e ubíquos eventos de enunciação da sua existência e conformação.

Tais teorizações tomam como base estudos de Derrida acerca da performatividade da linguagem (1991), que o autor propõe se configurar por meio da “iteração” dos enunciados, isto é, por meio de constante repetição, que, no entanto, dada a (necessária) contingência da sua realização, jamais se efetiva em plenitude. Em outras palavras, ao repetirmos um texto, trabalhamos pela (relativa) estabilização dos sentidos que afirma; entretanto, como tal repetição é contingente, ou seja, posto que se dá em contexto que jamais se reproduz integralmente – seja porque inclui a alteridade, seja porque não permanecemos os mesmos nas diferentes contingências da nossa experiência, seja porque se transformam os espaços-tempos dessa suposta repetição – tais iterações incluem deslocamentos, de maior ou menor relevância política. Destaque-se, ainda, que “texto” é aqui significado segundo a teorização derridiana, que o define em sentido amplo, incluindo “a ação política e a experiência em geral” (DERRIDA, 1991, p. 204), ou seja, palavras, gestos, imagens, ações, instituições, “em suma, todos os referenciais possíveis”, que são, sempre e necessariamente, todos eles, acessíveis apenas em movimento de interpretação, jamais por abordagem objetiva e exterior aos nossos jogos sociais de disputa pela sedimentação de significações e identificações na ordem social⁴.

⁴ A partir de Retamozo (2009, p. 112; tradução nossa), distinguiremos “a ordem social/sociedade” de “o social”, que refere “um espaço indeterminado e potencialmente infinito de práticas humanas”, “um campo que excede o momento instituído da sociedade”.

É certo, porém, que nem todas as enunciações/iterações participarão desses jogos político-sociais com o mesmo poder: a depender da relevância política da identificação/significação em questão, pode se tratar de processos altamente disputados, como no caso do gênero, da sexualidade, da raça ou da idade. Na pesquisa que informa este artigo, focalizamos as iterações realizadas por estudantes, relativamente à identificação da juventude, nas narrativas produzidas em entrevistas que promovemos, por trazerem notícias das performatizações promovidas por um movimento político vigoroso, que certamente participa das disputas sociais pela identificação desse agrupamento etário. De fato, mesmo que ignoradas ou pesadamente negativizadas pela grande mídia, as ocupações deram demonstrações públicas da sua força política, não apenas pela efetiva conquista de muitas de suas pautas, como pela própria resistência do movimento, que sobreviveu por cerca de dois meses, apesar de tantas e tamanhas dificuldades que tiveram de enfrentar.

O gesto da pesquisa em busca do diálogo com estudantes no contexto das ocupações pressupõe, portanto, a relevância das iterações enunciadas por esses sujeitos relativamente à identificação social da juventude. Assume também proposições da teórica argentina Leonor Arfuch (2010), tanto na operacionalização desse contato, como na sua proposta e justificativa, propondo um enfoque narrativo para as entrevistas, que incorpora “tanto a concepção bakhtiniana do dialogismo e da alteridade quanto uma teoria do sujeito que considera o seu caráter não essencial, seu posicionamento contingente e móvel nas diversas tramas em que sua voz se torna significativa” (ARFUCH, 2010, p. 32). Articulando essa perspectiva com as já referidas teorizações de Butler e Derrida, abordamos tais narrativas segundo “contextos de iteração”, configurados no confronto desafiador com a palavra da alteridade estudantil, que veio a expor importante limite do quadro teórico desenhado pela pesquisa.

Já no primeiro encontro promovido, em uma escola da rede estadual na região do Grande Rio que atende ao ensino fundamental e médio, quando a discussão voltou-se para questões de gênero e de orientação sexual, a fala de um estudante transgênero tensionou, de forma contundente, as focalizações que havíamos arbitrado para escuta e problematização de tais narrativas – identificações da juventude, do gênero e da sexualidade: “Pobre, sempre falaram isso pra mim, pobre, preta, sapatão e estuda em colégio público. Tudo pra dar errado. A gente vê todos os preconceitos numa coisa só, numa

coisa só, entendeu?” (Aluno⁵, 16 anos, 2ª série, Grande Rio 1); não entendemos de imediato, mas a insistente recorrência desse tipo de recusa à compartimentalização das demandas e das identificações e autoidentificações narradas pelas pessoas entrevistadas sinalizava a pertinência da perspectiva interseccional, da qual já nos aproximáramos em estudos sobre questões de gênero (LEITE & ROMÃO, 2016), e que passou a se mostrar pertinente também para a reflexão mais ampla sobre a educação escolar da juventude.

Não se tratava de mero somatório, isto é, não bastaria acrescentar outras categorizações sociais ao foco do projeto: conforme Grillo (2013, p. 27; tradução nossa), “as opressões não podem ser separadas, porque se reforçam mutuamente. O racismo usa o sexismo para seu reforço. A homofobia reforça o sexismo fazendo pessoas pagarem um alto preço por se apartarem dos papéis sociais de gênero”. No caso da pesquisa em tela, além dos vetores citados pela autora, ficava evidente o atravessamento etário nas diversas formas de discriminação narradas nas entrevistas. Ademais, conforme assinala Hancock (2007, p. 70; tradução nossa), a abordagem aditiva pressupõe que as categorizações sociais “são estáticas e que as relações que estabelecem entre si são pré-determinadas”, perspectiva já desconstruída nos estudos das teorizações derridianas e do feminismo. De fato, as narrativas das pessoas entrevistadas nos desencorajavam de fragmentar, com os recortes da pesquisa, aquilo que se apresentava mútua e precariamente implicado:

Mas aqui a realidade é outra, sabe? Você pode se esforçar o tanto que for, pode se esforçar o máximo, chegar no seu limite, que você não vai ter a mesma educação de uma pessoa que mora na zona sul. Você nunca vai ter uma mesma oportunidade do que uma pessoa que tem uma renda maior que você, entendeu? Ou, então, no meu caso, que sou negra, eu nunca vou ter uma oportunidade que uma menina loira do olho azul tem. Entendeu? Não é a mesma coisa. (Hevelin, 18 anos, 3ª série, Grande Rio 2)

Não supomos que a interseccionalidade constitua propriamente uma novidade para a pesquisa em educação no Brasil, dado que se trata de abordagem já introduzida por outros teóricos (POCAHY, 2011), mas entendemos que foi pouco desenvolvida em estudos empíricos nesse campo e menos ainda nos estudos sobre a juventude, apesar de a discriminação por idade já ter sido referida por várias teóricas que se ocuparam dessa

⁵ Os nomes das pessoas entrevistadas são fictícios e foram determinados pelas mesmas. Para manter o anonimato com que nos comprometemos no TCLE, a localização dos colégios citados será indicada de forma genérica, visando não expor sua identificação. Observe-se ainda que, dadas as restrições de espaço no artigo, traremos recortes bem mais restritos do que aqueles considerados na problematização das narrativas das entrevistas.

perspectiva, como exemplifica Bilge (2009b, p. 70; tradução nossa; grifos da autora):

A interseccionalidade se remete a uma teoria transdisciplinar, visando apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais, por meio de uma *abordagem integrada*. Refuta o aprisionamento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social, que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnia, idade, deficiência e orientação sexual.

Trazemos, de Hancock (2007) e Bilge (2009a; 2013), princípios que as autoras sugerem como pontos de partida para a operacionalização dessa perspectiva interseccional em investigações empíricas. Embora insistam na qualidade *problem driven* das pesquisas em abordagem interseccional (HANCOCK, 2007, p. 75), isto é, no entendimento de que não constitui perspectiva definida previamente à sua mobilização contingente (BILGE, 2013, p. 419), enumeram perguntas e condições que, ressignificadas no escopo da presente discussão, orientaram a interpretação dos registros da pesquisa. Considerando as diversas categorizações sociais, Hancock (2007, p. 64) apresenta uma comparação entre “abordagem unitária”, “abordagem múltipla” e “abordagem interseccional”, em que destaca que, nesta última: 1) focaliza-se mais de uma categoria de diferença; 2) todas as categorias focalizadas têm, a princípio, igual importância; 3) a relação entre essas categorias é uma questão de investigação empírica; 4) a heterogeneidade interna das categorias é reconhecida.

As autoras apontam também a incoerência do recorte de uma única categorização social e destacam a pertinência da problematização da experiência cotidiana, na medida em que favorece que se narre, de forma que pode ser mais ou menos explícita, mais ou menos intencional, as interseções que se colocam relevantes, no contexto do encontro com a pesquisa. Desse modo, se a concepção antiessencialista da juventude já nos obrigava a colocar sob rasura nossa própria focalização de pesquisa, isto é, nos levava a considerar a configuração mesma da categorização social “juventude” como questão basilar dos nossos estudos, a perspectiva da interseccionalidade traz importante conteúdo para tais questionamentos, que passam a destacar suas articulações com outras categorizações que, contingencialmente, podem interpelar esse agrupamento social e mesmo secundarizar sua identificação etária.

Em síntese, justificadas com base nas noções de identificação performativa da juventude (BUTLER, 2008; LEITE, 2014, 2015), e de iterabilidade da linguagem (BUTLER, 1997; DERRIDA, 1991), realizamos entrevistas narrativas (ARFUCH, 2010), cujos registros foram problematizados segundo contextos de iteração, propostos e discutidos em

perspectiva desconstrutora (DERRIDA, 2007, 1991) e interseccional (BILGE, 2013, 2009a, 2009b; CRENSHAW, 2002; GRILLO, 2013; HANCOCK, 2007), quanto às identificações da juventude que se afirmam no contexto do movimento de ocupação das escolas da rede pública do estado do Rio de Janeiro.

3 NARRATIVAS

Chegamos aos colégios ocupados por meio de contato direto (via página do *Facebook*), ou indireto (por meio de professores vinculados ou próximos ao DDEEJ), realizando um conjunto de seis entrevistas, sendo uma individual e cinco coletivas (grupos de três a oito estudantes), com duração entre 90 e 120 minutos, gravadas em vídeo e/ou áudio, com posterior transcrição. Desenvolvidas a partir de roteiro semiestruturado, visando a oportunização de narrativas estudantis acerca do movimento em discussão, buscamos diversificar o perfil das escolas pesquisadas no que se refere à sua localização geográfica – zona norte, dois colégios, e zona sul, da cidade do Rio de Janeiro; Niterói; Nova Iguaçu; São João de Meriti. Também quanto ao tipo de organização pedagógico-institucional, que é bastante variado nessa rede de ensino, tentamos alcançar alguma multiplicidade: duas das escolas pesquisadas atendem apenas ao ensino médio, sendo que uma resulta de parceria público-privada, enquanto todas as demais incluem ensino fundamental e médio, entre as quais duas oferecem curso normal. Promovemos também duas entrevistas coletivas (uma com seis e outra com quatro estudantes), no colégio de ensino médio regular, na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, onde desenvolvíamos a já mencionada pesquisa sobre o grêmio estudantil.

Apesar de o foco principal do artigo recair sobre as narrativas das escolas ocupadas, o diálogo com esse outro grupo de estudantes configurou produtivo contraponto na problematização dessas narrativas. Observe-se, ainda, que as reflexões que se seguem foram também informadas por diversas outras visitas informais a colégios ocupados, pela leitura frequente das páginas que os ativistas das ocupações mantiveram no *Facebook* e também daquelas criadas pelo movimento Desocupa Já, assim como pela atenção a documentários sobre essas mobilizações, como *Lute como uma menina* e *Ocupações estudantis: por eles mesmos*⁶. Embora não sistematizados em *corpus* de pesquisa, como

⁶ Respectivamente: de Beatriz Alonso e Flávio Colombini; disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA>>, acesso em: 19 nov. 2016; de Diego Felipe Queiroz et al., disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Fc8lmhiVWbU>>, acesso em: 19 nov. 2016.

feito com as transcrições das entrevistas, são aqui referidos, porque afetaram nossas interpretações e confirmaram o entendimento de que as pessoas entrevistadas não constituem algo como uma amostra representativa do conjunto de participantes desse movimento – entendido, ademais, como contexto aberto e instável e, portanto, irrepresentável em amostragem –, mas suas narrativas tampouco se configuram como excepcionalidade nesse quadro.

Desse modo, no encontro da perspectiva da pesquisa com a palavra de jovens estudantes, definimos dois contextos de iteração – Demandas; Ações – que apontam tecidos de dialogia entre as narrativas produzidas nas entrevistas, a pesquisa, as múltiplas vozes sociais, cujos rastros supomos presentes naquele acontecimento, e textos acadêmicos que subsidiaram a realização, a leitura e a interpretação dos registros desses encontros.

Demandas

Propomos focalizar as demandas narradas pelos entrevistados, por entendermos que jogaram papel central na própria constituição do movimento de ocupação das escolas, assim como na articulação dos estudantes em torno à reestruturação do grêmio no colégio em que não houve ocupação. Neste último, foi a reivindicação pela reativação da entidade estudantil o que havia mobilizado os alunos que entrevistamos; nos colégios ocupados, as pautas do movimento eram enunciadas para a pesquisa já mesmo antes do início das entrevistas, nos muitos cartazes expostos pelas ocupações nos espaços escolares, e prosseguiam com visível ênfase nas narrativas daqueles ativistas. Entretanto, destacamos que já trazíamos conosco enunciações de outros textos, que moldavam nosso olhar e nossa escuta: com Retamozo (2009), havíamos aprendido o valor da atenção às demandas nos estudos dos movimentos sociais, concordando com a proposição do autor quanto à sua implicação em processos de significação e identificação social:

A demanda põe em questão alguma relação social, desloca o sujeito da sua posição [...] e o leva a um terreno de constituição aberto pela ocorrência – e produção – de um novo lugar de enunciação [...] diferente daquele regulado pela repetição (RETAMOZO, 2009, p. 117; tradução nossa).

A demanda que esteve presente em todas as entrevistas, inclusive na escola que não foi ocupada, diz respeito à reivindicação por uma “educação melhor”, “contra o sucateamento da educação”. Tal articulação evidencia o peso da identificação como

estudante naqueles coletivos, que, de fato, se constituem a partir da frequência ao espaço-tempo da escola. Contudo, especializações dessa reivindicação permitem outras construções de interesse, a seguir abordadas segundo sua proximidade com questões de infraestrutura ou com dimensões mais diretamente pedagógicas.

Em todos os encontros com estudantes das ocupações, as demandas por infraestrutura foram destacadas, ainda que enunciadas com diferentes sentidos políticos. Em algumas narrativas, eram prioritárias na pauta local, denunciando-se graves problemas em prédios e equipamentos dos colégios; em outras enunciações, tornava-se luta em solidariedade a colégios mais precarizados, argumentando-se que não deveria haver distinções na rede pública de ensino e que todas deveriam ter padrão de “escola-modelo”. Em contraste, no colégio onde não se deu ocupação, o fato de ali não haver problemas mais agudos de infraestrutura foi apresentado como justificativa para a não adesão ao movimento. Percebe-se, desse modo, que as chamadas “pautas precisas”, que têm se feito presentes em mobilizações sociais contemporâneas, podem ter distintas significações políticas.

Agora, vejam que coisa interessante. Se tivermos um pouco de cuidado, notaremos que as manifestações que ocorreram este ano trouxeram pautas extremamente precisas. Santiago do Chile colocou 400 mil pessoas na rua para pedir educação pública de qualidade e gratuita para todos. Esse é um belo exemplo. Eis uma proposta que parece ser muito regional, mas que no fundo modifica radicalmente a estrutura econômica do país (SAFATLE, 2012, p. 53).

Enquanto estudantes que ocuparam escolas pareciam significar suas mobilizações por infraestrutura no sentido descrito pelo autor, os entrevistados da escola não ocupada narravam sua experiência em termos reconhecidos como “individualistas” ou “egoístas” pelos próprios entrevistados, sem implicar questionamento da ordem social. Corroboram tal interpretação, outras pautas que foram enunciadas por estudantes das ocupações, como a demanda por direitos dos funcionários terceirizados ou pela abertura da instituição para o seu entorno, defendida sob o argumento da falta de alternativas de atividades culturais para essas populações – “também era reivindicação da gente que toda a comunidade escolar fosse beneficiada com a ocupação” (Jeffe, 18 anos, 3ª série, Grande Rio 3). É interessante observar, contudo, que, se a preocupação com os terceirizados foi unânime entre os ocupantes entrevistados, a reivindicação da abertura dos colégios para a comunidade apareceu com mais força nas ocupações situadas em regiões sabidamente mais empobrecidas. Desse modo, esta e outras demandas, como aquelas relativas a merenda,

material escolar, transporte e alojamento, apontam para importante identificação de parcela daqueles estudantes, que nomearemos como relativa a “classe”, considerando a terminologia prevalente nos estudos da interseccionalidade, para referência à dimensão mais direta e explicitamente socioeconômica das categorizações sociais.

Ainda sobre as pautas de acesso a bens materiais, permitem assinalar importante especificidade da identificação das pessoas entrevistadas, que tensiona a generalização do jovem que se caracteriza pela conturbação hormonal e possibilidade de moratória social, na célebre narrativa de Erikson (1987). Entendemos que tais reivindicações podem ser interpretadas como demanda pela efetiva extensão dessa moratória a todos os segmentos sociais: passe livre, alimentação e moradia viabilizariam a permanência de jovens de camadas populares na escola, retardando seu ingresso no mundo adulto do trabalho. Destacamos, ainda, que a proposta de abertura da escola à comunidade, para a promoção de atividades culturais, sinaliza mais um movimento de opção pelo coletivo, na configuração das demandas das ocupações: não pretendem resolver apenas seus próprios limites de acesso a bens simbólicos, mas estendem a solução que propõem a toda a população do entorno da instituição escolar. Constitui pauta que sinaliza outra concepção de escola, já se aproximando da esfera que qualificamos como de ordem pedagógica.

De fato, a reivindicação por “projetos culturais”/“coisas culturais”/“atividades culturais” independeu da proposta da sua extensão a toda a comunidade e não esteve restrita às escolas frequentadas por pessoas com menor poder aquisitivo, parecendo fazer parte de um amplo questionamento acerca do currículo escolar e, particularmente, do chamado “currículo mínimo” definido pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro/Seeduc. Problematizam-se também as relações pedagógico-escolares, narradas, majoritariamente, como autoritárias, e criticadas pela forte hierarquização professor-aluno que as caracterizaria: “Não é uma troca, eu não troco nada com o professor. Ele vem, me dá a luz dele, o conhecimento supremo, e aí eu aprendo” (Morg, 15 anos, 9º ano, Grande Rio 1).

Desse modo, a identificação como estudante mostra mais uma vez seu peso nas narrativas dos entrevistados, que, no entanto, trabalham pela sua desconstrução: “É, assim, uma das pautas tem tudo a ver com, com o aluno ser gestor do que ele quer aprender” (idem). Além de defenderem a “reformulação participativa do currículo mínimo” (Davi, 17 anos, 2ª série, zona norte Rio 1), explicitaram preocupação com conteúdo e metodologia de

ensino, especificando-bandeiras como: fim do Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro (Saerj), rejeitado por supostamente privilegiar a memorização mecânica do conhecimento; mínimo de dois tempos para todas as disciplinas; revisão da organização espacial da escola – “As fileiras das salas, a gente vai dar um jeito de tirar” (Sally, 2ª série, 17 anos, Grande Rio 2); e realização de debates sobre temas variados, em que se destacaram, por sua recorrência, a demanda pela abordagem das temáticas do gênero, da sexualidade e dos direitos das populações LGBT, mas também, ainda que em menor proporção, porém bastante presentes, do racismo, em geral, e do preconceito contra religiões afro-brasileiras, em particular. Observe-se, ainda, o sentido explicitado para a reivindicação de debates, que pode ser exemplificado pela fala de Laura: “dentro da sala de aula, você não aprende sobre política, você não aprende a pensar” (15 anos, 1ª série, zona sul Rio).

Perpassa tais reivindicações, a insistente demanda por voz, que também apareceu de forma inequívoca nas narrativas dos estudantes da escola sem ocupação. Interpretamos esta ênfase, presente em todos os contatos da pesquisa com estudantes, como efeito performativo da interseção de diferentes ordens de opressão que interpelam (BUTLER, 1997) esses sujeitos: os sentidos mais estabilizados na sociedade tendem a subalternizar aquelas pessoas, pela idade, condição de estudante e situação de classe, o que entendemos resultar nesse quadro de falta de reconhecimento, contra o qual se insurge o movimento. Destaque-se que a indagação quanto à decisão pela ocupação teve respostas bastante semelhantes entre todos os ativistas entrevistados: “mas a gente teve que ocupar pra que a Seeduc falasse com a gente. Se a gente não ocupasse, eles nunca falaria com a gente” (17 anos, 1ª série, zona norte Rio 1); “É, sabe, é, a gente meio que, sabe, essa ocupação ela foi, ela é meio que um grito de desabafo” (Alessandra, 19 anos, 2ª série, zona norte Rio 2). De fato, o enunciado “o resultado das ocupações, a gente vai ver daqui a nove meses”, que foi repetido por gestores de escolas da rede, conforme relatado nas entrevistas e vivenciado diretamente pela pesquisa, exemplifica as muitas iterações que trabalham por uma identificação da juventude como irresponsável, individualista e hedonista, corroborando a subordinação e desempoderamento da sua voz na ordem social.

Observa-se, portanto, que as demandas narradas pelos estudantes que participaram da pesquisa desconstróem e informam sobre outras desconstruções afirmadas por esse movimento relativamente à identificação do jovem estudante da escola pública: no lugar da carência material e simbólica e/ou da alienação e irresponsabilidade política, performatiza-se uma juventude que critica a escola e a sociedade, em perspectiva solidária e igualitarista, apresentando alternativas concretas nesse sentido, que incluem sua efetiva participação

nos espaços-tempos públicos que frequenta.

Ações

Retamozo (2009, p. 117, tradução nossa) observa que as demandas oportunizam “espaços de relativa autonomia, que operam no sentido da construção de campos de ação”, o que entendemos ter se confirmado na pesquisa: propomos que as ocupações configuram campos de ação, em que, pelo confronto com a ordem social, encontra-se favorecida a criação de alternativas políticas, que afetam os processos de identificação envolvidos nesse movimento. Concebemos o contexto de iteração “Ações”, para focalizar as narrativas de tais afetações.

Entre tais narrativas, chamou a atenção que o relato do cotidiano das escolas ocupadas tenha sido flagrantemente valorizado na maior parte das entrevistas e reproduzido segundo certo padrão, qual seja, a ênfase na exposição da organização e da responsabilidade com que cuidavam do espaço escolar. Considerando o caráter responsivo (ARFUCH, 2010) que temos reconhecido nas enunciações em discussão, interpretamos que tal narrativa se relaciona com a frequente atribuição de imaturidade e inconsequência à juventude e, por extensão, ao estudante, radicalizada no texto que a grande mídia, em geral, construiu sobre as ocupações. Gestos, entonações e retórica dessas narrativas nos levam a supor o desejo pela aprovação do adulto/professor, em peculiar repetição do etarismo que (re)cria a própria suspeita da qual pareciam se defender.

Mas “a iteração altera, algo de novo acontece” (DERRIDA, 1991, p. 59): não julgamos que a demonstração de maturidade para os adultos profissionais da educação tenha sido o único sentido atribuído, pelos estudantes, à organização cotidiana das ocupações; foi também recorrente a explicitação da politização dessa ação, em que se destaca a preocupação com o coletivo e a forte defesa do igualitarismo e da horizontalidade nesse espaço-tempo de relações.

É, a gente queria também falar das comissões, como a gente tá se organizando aqui, que a gente esqueceu de falar. É, assim, a gente separou em comissões, pra não ficar pesado pra ninguém, e as comissões têm rotatividade. [...] E é isso que a gente tá tentando desconstruir [...] E é isso que a gente tá tentando mudar, botar em rotatividade todas as comissões. Se eu não sei fazer arroz, vou ter que aprender, entendeu? Se eu não sei varrer, eu vou ter que aprender.
(Aluno, 16 anos, 2ª série, Grande Rio 1)

Contudo, em uma das ocupações pesquisadas, os estudantes deram menor destaque à narrativa da sua organização cotidiana, que se revelou divergente das demais, embora igualmente com bons resultados, conforme verificamos na visita ao colégio.

Matheus - Na verdade, aqui a gente, todo mundo faz tudo, sabe? Não tem comissão.

Pesquisa - Ah, vocês não se organizaram em comissão?

Matheus – Não. De jeito nenhum. [...]

Pesquisa - E dá certo?

Matheus – É, dá certo. Tudo tem acontecido sem problemas.

(idade não informada, 2ª série, Grande Rio 2)

Nessa entrevista, a defesa da horizontalidade das relações entre os estudantes nas ocupações foi ainda mais desenvolvida e pareceu se relacionar com a possibilidade de não atender à interpelação social que subalternizava aquelas pessoas como incapazes, em função da sua idade e da sua condição estudantil: a radicalidade da sua crítica à hierarquia entre as pessoas parecia empoderá-los para o enfrentamento de identificações etaristas, e criava espaço para importantes desconstruções, inclusive no que diz respeito à experimentação de outras racionalidades na organização do seu cotidiano. Em contraste, nas outras escolas, princípios de organização típicos da modernidade foram naturalizados: “A gente dividiu em coordenações, que era o mais lógico, né?” (Alessandra, 19 anos, 2ª série, zona norte Rio 2).

Ainda com respeito à gestão do espaço escolar, aponta-se forte ambivalência na narrativa dos ativistas dessas ocupações quanto à identificação do jovem e do estudante: de um lado, narram a performatização de uma juventude e uma condição estudantil capaz de gerir uma instituição escolar, garantindo alimentação, manutenção do espaço e promoção de impressionante aprendizado, como se verá adiante, deslocando identificações que atribuem, por princípio, imaturidade e incapacidade de realização a esses grupos sociais; de outro, repetem enunciações dessa ordem social que os subalterniza, chegando mesmo a reproduzir estereótipos que explicitam tal negativização, a despeito da sua experiência contrária:

Eduardo: E é puxado, puxado. É muito puxado, porque somos adolescentes, criando essa aproximação de fato com a responsabilidade. É difícil controlar adolescente.

Laura: Viver no coletivo é complicado.

(respectivamente, 18 anos, 3ª série; 15 anos, 1ª série; zona sul Rio)

Mesmo diante da ponderação da colega, que deslocou a dificuldade da idade para o convívio social em geral, Eduardo prosseguiu discorrendo sobre a “rebeldia” do adolescente. Julgamos que tal narrativa, que não figurou como exceção nas entrevistas, evidenciou o peso das interpelações adultocentristas na ordem social e na escola, mas enfatizamos que não conseguimos impedir importantes desconstruções pelo movimento, não apenas relativamente à discriminação etarista do jovem e do estudante, como também com respeito a outras ordens de opressão.

De fato, entendemos que a presença e efetiva participação de estudantes do ensino fundamental nas ocupações já constituiria performatização desconstrutora relativamente ao adultocentrismo usualmente estabilizado na sociedade e na educação escolar: na leitura das suas narrativas, não reconhecemos menor maturidade política nesses ativistas, embora relatassem enfrentar dificuldades ainda maiores do que viviam os estudantes do ensino médio, sobretudo, quanto ao controle familiar. Além disso, enunciações da identificação estudantil sinalizavam interessante desconstrução da relação professor-aluno:

Matheus – Por que não os professores grevistas é que são massa de manobra dos estudantes da ocupação? Inverter os papéis parece meio estranho, porque a gente nunca viu o aluno como, é...

Hevelin- Um ser pensante.

Matheus- Um ser pensante. Que produz. Até porque a palavra aluno já significa sem luz. Ou seja, ele não tem capacidade de produzir algo que brilhe, né? Por isso nós chamamos, nós nos chamamos de qualquer coisa, menos aluno. Não gostamos dessa palavra, né? Não nos representa. Então, assim, quando a gente faz esse questionamento, por que então os professores grevistas que apoiam o nosso movimento não são massa de manobra da gente? [...] Nós, nós seríamos massa de manobra, se nós não tivéssemos senso crítico, se não tivéssemos estudado, se nós não soubéssemos o que estamos fazendo, né? Então, assim, é, eu acho que essa é uma resposta ótima pra dar, sabe assim? Nós não somos massa de manobra. Nós somos massa, né? E nós manobramos. É diferente. (respectivamente: idade não informada, 2ª série; 18 anos, 3ª série; Grande Rio 2)

A inversão dos binarismos sedimentados na ordem social é aspecto destacado por Derrida (1991) na desconstrução, no sentido de resgate do que foi recalcado nesses processos de estabilização de significados: neste caso, recupera-se a potência política do estudante, recusando-se a identificação “aluno” e toda a subalternização que nela estaria implicada. Mas também o amplo aprendizado que se expõe nas entrevistas e que se apresenta como construído nas e pelas ocupações – destaque-se que, em sua maioria, os entrevistados informaram não ter experiência de ativismo político anterior – configura mais um índice dessa alternativa de identificação: é digno de nota que a palavra “pesquisa” se

repetiu em todas as entrevistas, nas narrativas das “descobertas” que relataram ter feito quanto a seus colégios e seus direitos, sinalizando uma possibilidade de agência na aprendizagem que, com maior frequência, não é reconhecida no jovem estudante, nas escolas ou fora delas.

Os ativistas das escolas ocupadas contaram também sobre o “negócio da horizontal” (Leila, 16 anos, 1ª série, zona sul Rio), outro importante deslocamento, este dizendo respeito à estrutura de decisão do movimento, enunciada em termos semelhantes em todas as entrevistas. Sousa (2014, p. 155) expõe, em estudo sobre a experiência política entre jovens no país, que a horizontalidade seria uma marca dos movimentos juvenis na atualidade: “uma orientação coletiva na formação e definição de encaminhamentos e formas de agir, um processo em construção e que dê voz ativa por igual a todos os participantes”. A perspectiva da “democracia direta” – expressão da autora que não foi usada pelos entrevistados, mas que entendemos bem descrever as práticas políticas que narraram – também aparece na relação que informaram ter se estabelecido com partidos e entidades estudantis, no que convergem com os movimentos estudados por Sousa (2014, p. 157): citando nota pública emitida pelo Movimento Passe Livre (MPL), a pesquisadora destaca que esse movimento “se diz ‘apartidário’, nunca ‘antipartidário’, lembrando a importância que partidos e organizações do campo de esquerda tiveram e ainda têm na história do MPL”.

No caso do estado do Rio de Janeiro, dois argumentos justificaram o apartidarismo que sabemos não ter sido unânime nas ocupações em geral, mas foi defendido em todas as entrevistas que promovemos: “a ocupação significa voz do aluno, do aluno, não de partido, não de professor, não de diretora, do aluno, é um movimento de todos os alunos” (Ana Clara, 17 anos, 3ª série, zona norte Rio 2). Em diversas falas semelhantes, destacou-se a preocupação com o risco da divisão do movimento em função de disputas partidárias, mas também registramos desconfiança quanto à questão da representatividade: “Por conta dessa política partidária que a gente sabe que as entidades têm, elas poderiam e fazem isso, colocam os interesses dos partidos em cima dos nossos. E no movimento secundarista, os secundaristas têm que se representar” (Davi, 17 anos, 2ª série, zona norte Rio 1). Participam, desse modo, de movimentos políticos mais amplos de questionamentos contemporâneos à democracia representativa:

Por isso, quando as manifestações de ocupação [2011] insistem que ainda falta muito para alcançarmos a democracia real, elas colocam uma questão que até o momento não podia ter direito de cidadania, porque nos ensinaram que, se criticarmos a democracia parlamentar tal como ela funciona hoje, estaremos, no fundo, fazendo a defesa de alguma forma velada de autoritarismo (SAFATLE, 2012, p. 47).

O radical igualitarismo que informa tais posicionamentos políticos parecia também sustentar as muitas enunciações produzidas nas entrevistas acerca das identificações de gênero e sexualidade no contexto das ocupações, em que se destacam as narrativas das jovens ativistas, cujo empoderamento pela atuação no movimento foi notório nas entrevistas: “quando era ela atropelada, ela falava mais alto. Então, a gente conseguiu nosso espaço assim, gritando mesmo” (Sara, 17 anos, 3ª série, zona norte Rio 1). Relatos de polêmicas quanto a roupas, inserção nas equipes de segurança, reconhecimento por parte de autoridades, pernoite nas escolas e circulação “sozinhas” na cidade repetiram-se nesses encontros: para além da exposição da capilaridade das enunciações do sexismo na nossa sociedade e na escola, chama a atenção a narrativa da decidida ação das estudantes entrevistadas em combate diário às manifestações desse sexismo no contexto das ocupações.

É, no começo da ocupação tinha a comissão de comunicação, que era a comissão que ficava responsável por se comunicar com outros colégios, com a mídia e tal. E aí teve um momento que tinha dez homens e só uma mulher nessa comunicação, e aí a gente começou a fazer vídeos pra página, e aí a gente começou a perceber que não tinha mulher falando. E aí a gente falou ‘não, gente, pera aí, vamo parar aqui, vamo pensar por que que não tem mulher falando. Vamo fazer vídeo com mulheres falando, vamo fazer vídeo com as meninas que tão fazendo almoço na cozinha falando’. Então, é, umas coisas que a gente acaba esbarrando e que a gente tem que parar e pensar que aquilo é um problema e não passar direto. [...] Porque o que eu ouço, às vezes, até de professor aqui no colégio, é tipo ‘ah, quando você crescer, cê vai casar, é, ter filhos, e aí você não vai ter tempo pra isso. E aí você vai ter que ter tempo pra cuidar da sua casa e não vai ter tempo pra militar’.

(Fernanda, 16 anos, 3ª série, zona norte Rio 1)

Esta e muitas outras falas das ativistas entrevistadas apontam não apenas para o viés feminista que, em geral, imprimiam à sua participação, como também para o machismo que enfrentavam no cotidiano da sua educação escolar e mesmo nas ocupações. Entretanto, embora tenha tido destaque evidente, a opressão por gênero foi também articulada com questões de raça e classe:

Morg: Como acontece com racismo aqui, sabe? Naquela brincadeirinha de chamar o colega de macaco, naquela brincadeirinha de falar a cor do pecado relacionada a sexo, você tá reproduzindo uma linguagem da escravidão, sabe?

Aluno: É, a gente pode pegar é, o racismo, a gente pode pegar ali também o preconceito de classe.

(respectivamente: 15 anos, 9º ano; 16 anos, 2ª série; Grande Rio 1)

De fato, em todas as entrevistas, a interseccionalidade dos eixos de opressão e discriminação que afetavam aqueles ativistas foi explicitada, assim como também se narraram as muitas ações de resistência a tais interpelações:

Aí a pessoa pede pra tirar foto com a gente, e a gente: ‘Peraí, é foto heteronormativa ou pode tirar foto normal?’ [...] Aí a pessoa, ‘Não, como assim?’ Foto heteronormativa a gente tem que ficar assim sorrindo, parecendo hetero [faz voz grossa]. E a foto normal, eu posso ser quem eu sou. Porque é normal você ser quem quer ser, entendeu? Aí a gente fala, foto heteronormativa, você tem que se enquadrar naquele padrão heteronormativo da sociedade. E a foto normal, você é quem você quer ser naquele momento. (Matheus, idade não informada, 2ª série, Grande Rio 2)

Em enunciação mais exemplar do que excepcional nas ocupações com que dialogamos, Matheus subverte sentido muito usualmente atribuído à expressão “heteronormatividade”, restringindo sua significação à heterossexualidade e desvinculando-a da normalidade. E mais: normal passa a ser a sua identificação “naquele momento”, enunciação que entendemos afirmar poderoso antiessencialismo identitário, em flagrante ativismo político: “rupturas com contextos prévios ou, de fato, com o uso ordinário, são cruciais para a operação política do performativo” (BUTLER, 1997, p. 145; tradução nossa).

Temos identificado como “desconstrução” diversos deslocamentos narrados, considerando não apenas nossa leitura como também o fato de que essa expressão foi por diversas vezes mobilizada pelos ativistas entrevistados, que a utilizavam em sentido relativamente próximo àquele teorizado por Derrida: “a gente busca o tempo todo desconstruir os meninos, entendeu?” (Hevelin, 18 anos, 3ª série, Grande Rio 3). Hevelin nos contava de interessante provocação que havia protagonizado na ocupação:

E teve um dia que eu saí de soutien. Andei pra cima e pra baixo de soutien. E tava todo mundo assim: ‘Nossa, você tá saindo de soutien? Que isso, Hevelin? Você não tá na...’, ‘Meu amor, do mesmo jeito que você tem o direito de ficar sem blusa, eu posso ficar sem blusa’. [...] Aí ele ficou meio assim, ‘Ué, mas você é mulher. Você tem peito.’ E eu falei ‘Ué, mas você também não tem? Só não tem a glândula mamária, mas tem peito, não é?’ Aí ele ficou...

Em acordo com Derrida (2007, p. 73; grifos do autor): “O interesse da desconstrução, de sua força e de seu desejo, se ela os tem, é certa experiência do impossível: isto é [...] *do outro*, a experiência do outro como invenção do impossível, por outras palavras, como a única invenção possível”. Poderíamos prosseguir com a discussão das muitas “invenções” realizadas pelas ocupações, mas os limites necessários ao artigo nos levam a arriscar, já neste ponto da escrita, alguma finalização para nossas reflexões.

4 CONSIDERAÇÕES

Nada me parece menos perempto do que o clássico ideal emancipador. Não se pode tentar desqualificá-lo hoje, de modo grosseiro ou sofisticado, sem pelo menos alguma leviandade e sem estabelecer as piores cumplicidades. É verdade que também é necessário, sem renunciar a esse ideal, pelo contrário, reelaborar o conceito de emancipação, de franqueamento ou de libertação, levando em conta as estranhas estruturas que descrevemos neste momento (DERRIDA, 2007, p. 57).

Recontextualizando a citação, o recente fortalecimento do conservadorismo político no país atualiza a relevância do horizonte da emancipação, que, no entanto, tem de responder às novas configurações e desafios de um mundo conectado, mas também marcado pelo agravamento das desigualdades e violências que acompanha a difusão das doutrinas e das práticas do neoliberalismo (BALL, 2015). Precisamos de “invenções” e, por isso, precisamos também e com urgência construir franca abertura para as “invenções” que já estão sendo inventadas, o que implica a concepção de novo vocabulário e nova gramática para o reconhecimento e leitura dessas criações no movimento de ocupação das escolas, por exemplo, assim como em outras mobilizações contemporâneas que questionam a ordem social. A partir das discussões apresentadas, propomos que as perspectivas da desconstrução e da interseccionalidade podem favorecer tal abertura.

A opção pela expressão “ativista” já foi um passo nessa direção: remete-se à teorização de Veiga Neto (2012, p. 274), que, citando Foucault, propõe uma distinção entre militância e ativismo, relacionando a primeira com “uma *actio militaris*”, que “se rege pela lógica da obediência hierárquica”, e a segunda com a “maior liberdade possível e permitida pela combinação da díade pensável-dizível e o visível”. Tal identificação visa explicitar a valorização da opção pela horizontalidade nas relações entre participantes das ocupações, invenção não exclusiva desse movimento, porém bastante enfatizada nas narrativas dos estudantes entrevistados. Além disso, a identificação como “ativistas” nos pareceu

pertinente por se colocar ampla o bastante para se abrir à contingência dos vários atravessamentos identitários narrados.

Conforme já destacado, a abordagem interseccional convida à escuta dos relatos da vida cotidiana, como forma de favorecer a explicitação das interseções de subordinações e opressões que afetam as populações focalizadas nas pesquisas. Nesse sentido, a atenção à categorização “juventude” se confirmou pertinente, mas sua articulação com outros atravessamentos identitários, como condição estudantil e situação de classe, também se colocou imprescindível. Tematizações em torno à identificação feminina tiveram, do mesmo modo, importante destaque nas narrativas das ocupações, o que entendemos se relacionar com questões específicas desse agrupamento, mas não somente. De um lado, supomos poder se justificar pela constância e gravidade da incidência do assédio e da violência sexista sobre as mulheres mais jovens, o que as entrevistadas informam também se repetir no interior dos muros da escola. De fato, pesquisa divulgada pela *Organização Actionaid*, no Dia Internacional do Combate à Violência Contra as Mulheres confirma que a cultura machista do nosso país tem como alvo preferencial a “novinha”: 55% por cento das entrevistadas pelo estudo “passaram por algum episódio antes da maioridade e [...] nem as crianças escapam de serem culpabilizadas pelo assédio que sofreram ou de terem a responsabilidade de se proteger”⁷.

Entretanto, para além da gravidade do problema, arriscamos a hipótese de esse quadro se vincular ao fato de haver maior sedimentação do reconhecimento social da opressão por fatores ligados a classe e raça do que do cruzamento da subordinação por gênero, idade e condição estudantil – observe-se que, na maior parte das entrevistas, mesmo a discriminação por orientação sexual, no caso masculino, foi explicitamente secundarizada face à subalternização da mulher, em geral, e das lésbicas, em particular.

Por outro lado, a radicalidade da horizontalidade política afirmada em todas as entrevistas tornava possível a visibilização de tais questões, que não eram significadas como concernentes apenas às mulheres. Crenshaw (2002, p. 181), em texto frequentemente considerado como fundacional na construção da perspectiva interseccional, sublinha que mulheres “que insistem em defender seus direitos contra certos abusos que ocorrem dentro

⁷ Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/pesquisa-mostra-que-87-das-mulheres-brasileiras-ja-sofreram-algum-tipo-de-assedio/#gs.2G6zHt0>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

de suas comunidades arriscam serem vítimas de ostracismo ou de outras formas de desaprovação por terem presumivelmente traído ou constrangido suas comunidades”, o que não parece ter acontecido nas ocupações. As narrativas das ativistas eram respeitosa e apoiadas pelos que se identificavam com o gênero masculino, mesmo quando se expunha o sexismo presente também naquele contexto: parecia mesmo que o compromisso com a igualdade era estendido até abrigar e honrar a diferença. Desse modo, o ativismo feminista não significava divisão no movimento, mas, sim, uma resposta a um ponto sensível daquele coletivo que, sem esquecer a gravidade de outros eixos de opressão, articulava caminhos de enfrentamento da ordem social que produz e mantém não somente a subalternização feminina, como também as demais desigualdades em pauta.

O feminismo é uma parte crucial dessas redes de solidariedade e resistência precisamente porque a crítica feminista destabiliza as instituições que dependem da reprodução da desigualdade e da injustiça, e critica as instituições e práticas que infligem violência sobre as mulheres e as minorias de gênero e, de fato, sobre todas as minorias sujeitas ao poder policial, por mostrar-se e falar como são (BUTLER, 2014, p. 10; tradução nossa).

No entanto, tais articulações não estiveram presentes nas falas dos estudantes da escola onde não houve ocupação: nas entrevistas realizadas nesse outro contexto, em que a maioria se identificou com o gênero feminino, essa temática foi pouco valorizada, mesmo diante de questionamento por parte da pesquisa, afirmando-se que o sexismo já estava superado naquele colégio e mesmo na sociedade em geral. Dados os limites do estudo, obviamente, o contraste que aqui propomos entre essa escola e as demais que foram referidas neste artigo não pode ser generalizado como “ocupação X não ocupação”. Entendemos, contudo, que aponta importante potencialidade político-pedagógica do movimento em discussão: foi mesmo marcante a narrativa das aprendizagens e transformações oportunizadas pela atuação nas ocupações, fosse nas questões de gênero e de orientação sexual, na relação com a escola e com os estudos, ou na política em geral – “É, a luta educa. Simplesmente isso.” (Aluno, 16 anos, 2ª série, Grande Rio 1). E se muito aprenderam esses ativistas, muito também aprendeu a pesquisa quando com eles dialogou. Com a presente publicação, esperamos contribuir para a divulgação e multiplicação dessas aprendizagens e invenções.

REFERÊNCIAS

- ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico**. Dilemas da subjetividade contemporânea. Rio de Janeiro/RJ: EdUERJ, 2010. 368 p.
- BALL, Stephen. **Educação global S.A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa/PR: Ed. UEPG, 2015. 270 p.
- BILGE, Sirma. Intersectionality undone. Saving intersectionality from Feminist Intersectionality Studies. **Du Bois Review: Social Science Research on Race**, v. 10, n. 12, 2013. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/272010842_INTERSECTIONALITY_UNDONE
Acesso em: 16 nov. 2016.
- BILGE, Sirma. Smuggling intersectionality into the study of masculinity: some methodological challenges. **Feminist Research Methods: An International Conference**, University of Stockholm, 2009a. Disponível em:
https://www.academia.edu/235051/Smuggling_Intersectionality_into_the_Study_of_Masculinity_Some_Methodological_Challenges. Acesso em: 16 nov. 2016.
- BILGE, Sirma. Théorisations féministes de l'intersectionnalité. **Diogène**, n. 225, jan./mar. 2009b. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/251061656_Theorisations_feministes_de_l%27intersectionnalite. Acesso em: 16 nov. 2016.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro/RJ: Marco Zero, 1983. 290 p.
- BUTLER, Judith. Repensar la vulnerabilidade y la resistencia. **XV Simposio de la Asociación Internacional de Filósofos (IAPh)**, Alcalá de Henares, España, 2014. Disponível em:
http://www.cihuatl.pueg.unam.mx/pinakes/userdocs/assusr/A2/A2_2195.pdf Acesso em: 28 nov. 2016.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Feminismo e subversão da identidade. São Paulo/SP: Objetiva, 2008. 236 p.
- BUTLER, Judith. **Excitable speech**. A politics of the performative. New York/USA: Routledge, 1997. 181 p.

CRENSHAW, Kimberle. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, ano 10, n. 1, jan./jul. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2016.

DERRIDA, Jacques. **Força de lei**. São Paulo/SP: WMF Martins Fontes, 2007. 145 p.

DERRIDA, Jacques. **Limited Inc**. Campinas/SP: Papyrus, 1991. 212 p.

ERIKSON, Erik H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

GRILLO, Trina. Anti-essentialism and intersectionality: tools to dismantle the master's house. **Berkeley Journal of Gender, Law & Justice**, v. 10, n. 1, set. 2013. Disponível em: <http://scholarship.law.berkeley.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1093&context=bglij>. Acesso em: 16 nov. 2016.

HANCOCK, Ange-Marie. When multiplication doesn't equal quick addition: examining intersectionality as a research paradigm. **Perspectives on politics**, v. 5, n. 1, mar. 2007. Disponível em: <http://www.lgbtfunders.org/programs/intersectionality.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2016.

LEITE, Miriam. Em desconstrução: textos e contextos na educação escolar do jovem mais jovem. In: LEITE, Miriam; GABRIEL, Carmen Teresa (orgs). **Linguagem, discurso, pesquisa e educação**. Rio de Janeiro/RJ: De Petrus, 2015, p. 321-350.

LEITE, Miriam. Performatividade: inscrições, contextos, disseminações. **Revista Práxis Educativa**, v. 9, n. 1, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/issue/view/399/showToc>. Acesso em: 15 nov. 2016.

LEITE, Miriam; ROMÃO, Carla. Da persistência do sexismo na educação escolar da juventude: sobre gênero, heranças e multiplicações. In: CANDAU, Vera M^a (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação "outra"?** Rio de Janeiro/RJ: 7Letras, 2016, p. 226-247.

MPL-MOVIMENTO PASSE LIVRE – SÃO PAULO. Não começou em Salvador, não vai terminar em São Paulo. In: MARICATO, Ermínia (org.). **Cidades rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil**. São Paulo/SP: Boitempo, Carta Maior, 2013, p. 13-18.

POCAHY, Fernando. Interseccionalidade e educação: cartografias de uma prática-conceito feminista. **Textura**, n. 23, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/984>. Acesso em: 16 nov. 2016.

RETAMOZO, Martín. Las demandas sociales y el estudio de los movimientos sociales. **Cinta Moebio**, n. 35, 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10111909003>. Acesso em: 11 nov. 2016.

SAFATLE, Vladimir. Amar uma ideia. In: HARVEY, David et al. **Occupy**. São Paulo: Boitempo, 2012, p. 45-55.

SOUSA, Janice Tirelli Ponte de. **A experiência contemporânea da política entre jovens do sul do Brasil**. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20140623015303/RELATORIOJaniceTirelli.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 50 maio-ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a02.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2016.

ⁱ Revisão gramatical do texto: por Ana Paula da Fonseca. Email: anapauladafonseca@gmail.com