

A questão de gênero nas ocupações estudantis secundaristas : entre diálogos e escrachos

Ana Elisa Cruz Corrêa

Doutora em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e professora do setor de Ciências Sociais do Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Lúcia Silva Santos

Graduada em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Resumo

Este artigo apresenta um estudo interdisciplinar sobre a experiência das ocupações secundaristas de 2015 em São Paulo, com enfoque na questão de gênero. A partir de uma mescla de olhares sociológicos, historiográficos e geográficos, objetivamos resgatar a memória das ocupações escolares e analisar alguns limites e potências das estratégias adotadas pelas meninas ocupantes no combate ao machismo nas escolas. Desenvolvemos reflexões sobre os meios adotados pelas estudantes ocupantes para combater as desigualdades de gênero, analisando em especial o impacto da prática do *escracho* na luta em curso naquele momento. O artigo resulta de estudos desenvolvidos desde 2019 no do projeto de pesquisa *Crise sistêmica e resistências feministas nos movimentos sociais contemporâneos*, a partir do qual estudamos, dentre outros materiais, referências bibliográficas que tratam do patriarcado estrutural como fundamento do sistema capitalista de produção. Relacionamos a questão de gênero com o estudo das problemáticas ocorridas no cotidiano das ocupações por meio de bibliografias sobre o movimento secundarista e da análise de uma entrevista concedida por uma estudante participante das ocupações escolares.

Palavras-chave Gênero – Ocupações escolares – Secundaristas – Patriarcado – Escracho.

Submissão

12/08/2021

Aprovação

30/11/2022

Publicação

22/01/2023

The Issue of Gender in High School Students' Occupations: Between Dialogues and Trashing

Abstract

This article presents an interdisciplinary study about the experience of high school students' occupations in São Paulo in 2015, focusing on the issue of gender. Through sociological, historiographical and geographical perspectives, our aim is to rescue the memory of the occupations experience and to analyse some of the limits and strengths of the strategies adopted by girls to combat sexism, reflecting mainly on the practice of trashing [*escracho*] and its consequences for that struggle. The article is the result of the studies that are being developed along the research project *Systemic crisis and feminist resistance in contemporary social movements*, through which we studied bibliographical references that analyse structural patriarchy as the foundation of the capitalist system of production. Therefore, we seek to relate the issue of gender with the study of problems that occurred daily in the occupations, through bibliographies on the Students Movement and the analysis of an interview given by a student that participated in school occupations.

Keywords Gender – School Occupations – High School Students – Patriarchy – Trashing.

La cuestión de género en las ocupaciones de los estudiantes secundarios: entre diálogos y escrachos

Resumen

Este artículo presenta un estudio interdisciplinario sobre la experiencia de las ocupaciones de estudiantes secundarios en São Paulo en 2015, con foco en la cuestión de género. A través de perspectivas sociológicas, historiografías y geográficas, nuestro objetivo es rescatar la memoria de la experiencia de las ocupaciones y analizar algunos de los límites y potencias de las estrategias adoptadas por las niñas para combatir el sexismo dentro de las escuelas, reflexionando principalmente sobre la práctica del escracho y sus consecuencias para esa lucha. El artículo es resultado de los estudios que se vienen desarrollando a lo largo del proyecto de investigación *Crisis sistémica y resistencia feminista en los movimientos sociales contemporáneos*, a través del cual estudiamos referencias bibliográficas que analizan el patriarcado estructural como fundamento del sistema productivo capitalista. Por lo tanto, buscamos relacionar la cuestión de género con el estudio de problemas que ocurrían a diario en las ocupaciones, a través de bibliografías sobre el Movimiento Estudiantil y el análisis de una entrevista realizada con una estudiante que participó de ocupaciones escolares.

Palabras clave Género – Ocupaciones escolares – Estudiantes secundarios – Patriarcado – Escracho.

A relevância das ocupações secundaristas

As ocupações de escolas públicas nos anos de 2015 e 2016 por estudantes secundaristas se destacaram por terem expressado uma luta com estratégias inéditas, ou no mínimo raramente utilizadas, dentro dos movimentos estudantis e demais organizações de ativismo político no Brasil. Como primeira experiência de ocupação de escolas no país, o movimento se iniciou no estado de São Paulo e, ao final de 2016, conseguiu mobilizar cerca de 1.154 escolas em vinte estados.¹ A pauta de gênero ganhou destaque no movimento à medida que as meninas assumiram papéis de liderança em diferentes escolas² e apareceram nos meios de comunicação, protagonizando atos públicos e até mesmo em situações de confronto direto com a Polícia Militar. Entendemos assim que a questão de gênero se tornou intrínseca ao momento, o que nos impulsionou ao estudo e à compreensão da participação das meninas naquelas ocupações dos secundaristas. Questionamos quais seriam suas fontes de inspiração feministas; quais foram suas contribuições ao movimento de ocupações; e se ocorreram ações objetivando o combate ao machismo nas escolas.

Com o intuito de estudar as motivações dos estudantes para ocupar suas escolas, além das táticas e conflitos vivenciados nas ocupações, utilizamos materiais bibliográficos que contêm relatos desses estudantes sobre suas experiências naqueles espaços. Devido à atualidade do movimento de ocupações escolares no Brasil, a produção bibliográfica é limitada. Todavia, importantes narrativas estão disponíveis em documentários de produção independente ou em entrevistas concedidas à grande mídia. Identificamos também que as redes sociais, blogs e sites eram utilizadas para a divulgação da luta secundarista, nos quais eram publicados textos de alunos de grêmios e/ou que participaram das ocupações.

Apesar de algumas instituições políticas estudantis terem atuado nas escolas ocupadas, como a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) e a União Nacional dos Estudantes (UNE), os alunos secundaristas se organizaram na maior parte das vezes de maneira autônoma para a realização das ocupações, na autogestão das

1 GONÇALVES, J. “Primavera secundarista pressiona, mas governo segue negando diálogo”. *The Intercept Brasil*, Rio de Janeiro, 27 out. 2016.

2 O protagonismo das estudantes nas ocupações escolares paulistas é ilustrado no documentário “Lute como uma menina” (2016). A obra, produzida de forma independente por Flávio Colombini e Beatriz Alonso, foi gravada dentro das escolas ocupadas em São Paulo e une relatos de lutas e estratégias das estudantes secundaristas. Outros artigos, livros e entrevistas evidenciam essa participação ativa das meninas nas ocupações.

escolas ocupadas, na divulgação do movimento etc. Notamos inclusive, a partir de diversos relatos, que representantes dessas organizações em geral se manifestaram no interior das ocupações apenas depois de sua consolidação e proliferação. Assim, optamos por buscar outras fontes de informação, independentes das representações estudantis tradicionais.

Diante da tarefa de discorrer sobre essa “autogestão”, optamos por estudar as escolas ocupadas no estado de São Paulo no final de 2015, precursoras do movimento nacional de ocupações, que se expandiu ao longo de 2016. Apesar de indicarmos a hipótese de que as questões de gênero aqui apresentadas poderiam ter semelhanças com o cotidiano das escolas ocupadas e coletivos secundaristas de outros estados, o que contribuiu para este recorte analítico foi o fato de as pesquisadoras terem tido a oportunidade de entrevistar uma secundarista de São Paulo, participante ativa do movimento de ocupações e ex-integrante do coletivo O Mal-educado.³ Há, portanto, um contexto político particular no estado de São Paulo que contribuiu para o surgimento da ideia de “se ocupar um colégio”, embora muitos outros fatores estejam envolvidos nesse mesmo processo em esfera nacional.

Havia no período prévio às ocupações, no início de 2015, a construção de uma luta unificada no estado de São Paulo contra a precarização da educação. Naquele período, o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), representante sindical dos professores do estado, organizou atos de rua contra o fechamento de 3.323 classes na rede estadual de escolas. Segundo os manifestantes, esse fechamento de salas teria causado superlotação das salas e demissão em massa de professores.⁴ O estopim do movimento de ocupações escolares ocorreu em seguida, quando a implementação da política de Reorganização Escolar do governador Geraldo Alckmin (2011-2018) revoltou os estudantes paulistas, como apresentado no manual *Como ocupar um colégio?*⁵

A primeira ocupação foi na Escola Estadual Diadema, localizada no ABC paulista, seguida pela Escola Estadual Fernão Dias Paes, na cidade de São Paulo, respectivamente em 9 e 10 de novembro de 2015. De acordo com o documentário *A escola é nossa* (2020), que retrata a ocupação da E.E. Fernão Dias, os estudantes conseguiram as chaves da

3 O coletivo O Mal-educado se apresentou com a proposta de dar autonomia aos estudantes para resolução dos diversos problemas encontrados em sala de aula e propôs “registrar e divulgar algumas experiências de luta e organização vividas por alunos de diferentes escolas” (O MAL-EDUCADO. *Como ocupar um colégio?: manual escrito por estudantes secundaristas da Argentina e Chile*. São Paulo: [s. n.], 2015). Assim, o Coletivo ganhou destaque em 2015 por divulgar os movimentos de ocupações escolares entre as escolas paulistas.

4 CORTI, A. P. O.; CORROCHANO, M. C.; SILVA, J. A. “‘Ocupar e resistir’: a Insurreição dos Estudantes Paulistas”. *Educação e Sociedade*, n. 137, out./dez. 2016.

5 O MAL-EDUCADO, op. cit.

escola, trocaram os cadeados e a ocuparam durante a madrugada. O ato ganhou notoriedade na mídia e serviu para divulgar essa nova forma de luta.⁶ As ocupações das escolas se tornaram um marco na história do movimento secundarista no Brasil, e seguiram ocorrendo em escolas de vários estados do país.

Em 2016, estudantes de vinte estados brasileiros ocuparam seus colégios em manifestação à medida provisória (MP) nº 748/2016, conhecida como Reforma do Ensino Médio, sancionada pelo presidente Michel Temer (2016-2019).⁷ A MP propunha o aumento de duzentas horas na carga horária letiva e sancionava a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um documento norteador dos conteúdos, divididos por áreas do conhecimento, a serem aplicados nas escolas de rede pública e particular por meio do qual os estudantes poderiam flexibilizar o itinerário formativo de acordo com sua área de interesse. O contexto político fragilizado depois do impeachment da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), colaborou para que a Reforma do Ensino Médio fosse implementada sem qualquer diálogo público e atravessando outras propostas educacionais que estavam sendo discutidas na época.⁸ É importante ressaltar que, em 2021, o presidente Jair Bolsonaro informou que o Novo Ensino Médio, apresentado na MP 748/2016, seria implementado em de 2022.⁹ Portanto, o andamento da Reforma também ocorreu sem consultas públicas e em um período de intensa crise econômica, social e política, mediante a pandemia do coronavírus.

Segundo Catini,¹⁰ algumas das medidas políticas contestadas pelos estudantes secundaristas, como a Reforma do Ensino Médio e a Reorganização Escolar, resultaram das parcerias público-privadas (PPP) no meio educacional. Apesar de o nome sugerir que as empresas atuam apenas em uma parte do projeto, é observado uma gestão total da rede de ensino público por parte do poder privado, que lucra com investimentos no âmbito da educação dentro e fora das escolas. Por esse motivo, o movimento de ocupações escolares, ao criticar a precarização do ensino decorrente dessas políticas

6 Ao que se sabe, houve uma experiência de ocupação escolar no Mato Grosso do Sul, em 2012. Os alunos fizeram um acampamento na E. E. Prof. Luiz Carlos Sampaio por alguns dias para impedir a municipalização da escola, o ato surgiu efeito e a escola se manteve como estadual (O MAL-EDUCADO. *Como ocupar um colégio?: manual escrito por estudantes secundaristas da Argentina e Chile*. São Paulo: [s. n.], 2015). Colocamos aqui que as ocupações de 2015 e 2016 representam uma nova forma de luta devido à divulgação e mobilização nacional, já que a experiência anterior foi restrita às questões daquela escola.

7 GONÇALVES, J. “Primavera secundarista pressiona, mas governo segue negando diálogo”. *The Intercept Brasil*, Rio de Janeiro, 27 out. 2016.

8 MENDES, S. R. “O conceito de áreas de conhecimento no Novo Ensino Médio”. *Revista Retratos da Escola*, v. 14, n. 29, p. 479-490, maio/ago. 2020.

9 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. “Novo Ensino Médio: perguntas e respostas”. *MEC*, Brasília, DF, 2021. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>.

10 CATINI, C. “Educação: revelação de mais uma face da financeirização e privatização dos direitos sociais”. Entrevista a João Vitor Santos. *Revista do Instituto Humanitas Unisinos Online*, n. 539, 19 out. 2019.

educacionais, lutava também contra a mercantilização da educação pública. Assim, diante do protagonismo do movimento secundarista dentro das escolas ocupadas, apresentaremos alguns elementos da história e atuação deste movimento.

A atuação do movimento secundarista no Brasil e o contexto das ocupações

O movimento secundarista é a organização política de alunos do Ensino Médio em prol de questões estudantis e educacionais. No ambiente escolar, a atuação dos secundaristas é consolidada por grêmios – entidades autônomas de organização dos estudantes nas escolas – que debatem sobre as questões estudantis e promovem eventos culturais, políticos e esportivos. Durante o período de redemocratização no Brasil, criou-se a lei nº 7.398/1985, denominada Lei do Grêmio Livre, que reconheceu o grêmio como entidade representativa dos estudantes secundaristas no país.

As articulações entre grêmios de diferentes instituições é denominada *poligremia*, a qual, por sua vez, tem o objetivo de tomar decisões coletivas entre os estudantes, além de proporcionar amostras de produções científicas e artísticas entre as escolas.¹¹ Entre 2006 e 2011, a poligremia de São Paulo aderiu à pauta do transporte público junto ao Movimento Passe Livre (MPL), atuando na luta contra o aumento da tarifa de ônibus.¹² Temos como hipótese de que alguns alunos que participaram posteriormente das ocupações já tinham contato com o MPL:

Sou daqui de São Paulo, fiz o ensino fundamental numa escola chamada São Paulo, ali no parque d. Pedro, onde, inclusive tem aquele documentário Primeiras chamadas, né? Um pouco antes dos atos de Junho de 2013 acontecerem, lá teve umas tretas também. É bem interessante isso porque eu sinto como se, pra mim, não existisse escapatória, tanto na São Paulo ou na ETESP [Escola Técnica Estadual de São Paulo], eu ia começar a militar porque foi um lugar de encontro. E aí, quando a gente pensa isso, quando a gente dá dois passos para trás e tenta enxergar uma perspectiva mais ampla, a gente consegue ter uma dimensão do social. E isso foi bem interessante porque muita gente começou a militar naquele mesmo momento. E aí, a minha primeira aproximação política com o grupo foi no Movimento Passe Livre, com algumas atividades que a galera fazia nas escolas mesmo.¹³

A estudante entrevistada relata que, antes das ocupações de escolas em São Paulo, em 2015, já participava de ativismos políticos dentro da escola, inclusive alguns organizados pelo MPL, e que essa experiência se reproduziu na trajetória de muitos

11 MARTINS, C. et al. “A experiência da poligremia: autocrítica em busca de um sentido histórico no movimento secundarista”. *Passa Palavra*, [s. l.], 21 jun. 2012.

12 Ibidem.

13 Entrevista com militante secundarista, 2019.

estudantes naquele período. Levantamos a hipótese de que a participação dos secundaristas em lutas anteriores a 2015, principalmente com grêmios consolidados e atuação efetiva articulada por poligremias, teria auxiliado no planejamento e atuação nas ocupações escolares. Haveria assim um impacto indireto, ainda que a atuação política como primeira experiência ativa dos secundaristas seja destacada nas ocupações, como relatado pela entrevistada: “*Então, tem uma coisa que antecede, porque a minha experiência formativa militante não foi o MPL, apesar de ter sido muito significativo, de eu ter aprendido muita coisa, eu acho que a experiência que me formou foi as ocupações.*”¹⁴

A luta dos secundaristas apresenta muitas diferenças em relação aos outros movimentos sociais. Primeiramente, é importante notarmos que o Ensino Médio abrange apenas três anos da vida escolar e novas turmas entram a cada ano. Portanto, os estudantes precisam consolidar uma organização duradoura e de permanente manutenção, na qual os alunos veteranos ensinem as formas de luta aos calouros. Não obstante, a criação de um grêmio estudantil é um processo que deve envolver toda a escola, e os grêmios podem ser desfeitos por falta de apoio de novas diretorias, alunos desinteressados ou em momentos políticos menos inflamados. Nessa mesma perspectiva, a criação de poligremias é ainda mais difícil porque, além da consolidação dos grêmios, é preciso definir uma pauta em comum para encontros efetivos, o que dificilmente acontece.¹⁵ Assim, é importante ressaltar as ocupações das escolas como um momento de união e fortalecimento do movimento secundarista em escala nacional, chamado por muitos analistas e ativistas de Primavera Secundarista.¹⁶

As ocupações surgiram em São Paulo como um ato contrário à política de reorganização escolar de Geraldo Alckmin, que consistia, entre outras mudanças, na estrutura educacional do Estado, na divisão das escolas estaduais por ciclos, com fechamento de 94 escolas estaduais e o remanejamento de estudantes de outras 754 escolas.¹⁷ Nessa política, algumas escolas atenderiam exclusivamente alunos do Ensino Fundamental e outras apenas alunos do Ensino Médio, com a justificativa de uma melhora no ensino, focado em determinada faixa etária. Embora o governo estadual tenha argumentado que havia escolas com poucos alunos, portanto

14 Entrevista com militante secundarista, 2019.

15 MARTINS, C. et al. “A experiência da poligremia: autocrítica em busca de um sentido histórico no movimento secundarista”. *Passa Palavra*, [s. l.], 21 jun. 2012.

16 PRIMAVERA secundarista. Direção e Fotografia: Maíra Kaline. Produção: Jéssica Lima. Curitiba: [s. n.], maio 2017. (23 min).

17 CORTI, A. P. O.; CORROCHANO, M. C.; SILVA, J. A. “‘Ocupar e resistir’: a Insurreição dos Estudantes Paulistas”. *Educação e Sociedade*, n. 137, out./dez. 2016.

subutilizadas, os alunos de algumas dessas escolas vivenciavam uma realidade muito distinta da anunciada. As salas estavam superlotadas e a escola não aceitava novos alunos devido justamente a superlotação.¹⁸

Além das contradições entre a avaliação realizada pela Secretaria de Educação e os relatos dos estudantes e familiares, o projeto da Reorganização foi anunciado sem qualquer diálogo com a comunidade escolar e utilizou de métodos tecnicistas para selecionar os alunos nas instituições disponíveis, como se as escolas fossem fábricas e os alunos mercadorias que pudessem facilmente ser realocados para gerar produtividade e lucro.¹⁹ Na lógica de gestão empresarial, o governo do estado desconsiderou a existência dos alunos como sujeitos sociais e suas relações com o ambiente escolar. Os estudantes argumentavam não ter condições de deslocamento em tempo hábil até a nova escola proposta por falta de transporte, bem como muitos seriam separados de seus irmãos ou não queriam ficar longe dos amigos e professores.

Ao que aparenta, nenhum fator que não estivesse expresso em planilha contribuiu para a concepção da “reorganização”, revelando uma visão tecnicista do governo sobre a educação, que contrasta fortemente com a experiência dos alunos com as suas escolas, plena de conteúdo emocional.²⁰

A falta de informações concretas sobre a reorganização escolar também era algo criticado pelos pais e alunos, que por vezes só souberam da medida depois das ocupações assumirem relevância na mídia. A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, como forma de justificar a proposta, utilizou dados das avaliações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que indicavam que as escolas de ciclo único apresentavam resultados melhores que as de ciclo misto, isto é, aquelas com Ensino Fundamental e Médio. O fato de uma avaliação de múltipla escolha realizada em esfera nacional definir uma política abrupta como a Reorganização se mostrou contraditória visto que o IDEB desconsidera o nível socioeconômico, infraestrutura, tamanho e a localização das escolas, fatores importantes para uma avaliação educacional justa.²¹

Ainda segundo Alves e Soares,²² outro fator desconsiderado pelo IDEB é a proporção de alunos discriminados por raça e/ou gênero visto que os alunos brancos

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

19 BORGES, C. “Da crítica ao autonomismo à gestão do novo: que aprendemos nas ocupações secundaristas?” *Passa Palavra*, [s. l.], 10 jan. 2017.

20 CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, op. cit., p. 39.

21 ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. “Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação”. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013.

22 Ibidem.

apresentam notas mais altas no exame e, no recorte de gênero, os meninos se destacam em áreas diferentes das meninas. Por não divulgar e debater esses recortes, a avaliação não consegue realizar análises sociais importantes sobre a relação entre raça e classe, além de ignorar o debate sobre os diferentes aspectos cognitivos estimulados entre as meninas e os meninos.

Por fim, quando o IDEB qualifica hierarquicamente as escolas sem um estudo do perfil dos alunos, as médias se tornam imprecisas. No caso do estado de São Paulo, em que o índice engloba muitas escolas em diferentes cidades e bairros, há uma generalização das informações omitidas. Em estudo realizado a partir dos dados divulgados no plano de Reorganização Escolar, percebe-se que algumas porcentagens divulgadas não estavam corretas. No mesmo estudo, ao adicionar outros fatores à pesquisa, como a localização e o nível socioeconômico, as escolas de ciclo único não apresentavam melhores índices, diferentemente do apontado pelo governo estadual.²³

A outra justificativa tecnicista utilizada na proposta de Reorganização Escolar foi o gráfico da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade), que mostra uma queda abrupta na quantidade de alunos nas escolas públicas de São Paulo entre 1998 e 2015, o que significaria salas ociosas para a implementação efetiva da Reorganização. Esse estudo não avaliou a distribuição de alunos por sala e a quantidade de espaços não utilizados nas instituições por falta de profissionais ou recursos, de forma que algumas escolas passariam à superlotação depois da Reorganização.²⁴

A hipótese levantada pelos estudantes era de que, com o projeto, o governo do estado de São Paulo, visando futuros mecanismos de privatização, buscava reduzir os custos da rede pública, embora esta já estivesse precarizada com defasagem em recursos financeiros e profissionais²⁵. Com a separação das escolas em ciclos, portanto mais especializadas, seria possível controlar e gerir seus resultados como em uma empresa. Essa lógica empresarial do ensino público deriva da concepção de que as escolas formam uma mercadoria essencial ao sistema capitalista: a força de trabalho.²⁶ Não por acaso, diversas políticas educacionais têm como parceiras grandes empresas de capital privado, presentes nas escolas com a ideia do empreendedorismo educacional e da divulgação do ensino privado. Dentro das universidades, a atuação de empresas privadas aumenta a desigualdade de investimentos financeiros entre diferentes cursos. Dentro das escolas,

23 SAUDANÁ, P. “Reorganizando a reorganização de escolas”. *Estado de S. Paulo*, São Paulo, 8 dez. 2015.

24 Ibidem.

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

26 CORRÊA, A. E; CORDEIRO, L. “Reorganizar para gerir: o ensino público como indústria”. *Passa Palavra*, [s. l.], 8 dez. 2015.

elas limitam o acesso dos estudantes ao ensino público e acabam por financeirizar questões sociais.²⁷

A indignação perante a proposta da Reorganização Escolar uniu estudantes na elaboração de medidas para barrá-la. É importante pensar que, naquele momento, parte dos secundaristas tinha uma pauta em comum e se iniciava um diálogo entre as escolas sobre o projeto de lei de Geraldo Alckmin. É nesse cenário político que o coletivo O Mal-educado, formado por estudantes paulistas, publicou o manual *Como ocupar um colégio?*, embasado em um material argentino sobre a luta secundarista no Chile em 2006, a Revolução dos Pinguins. O material divulgado contextualizava as ocupações chilenas e propunha que aquela forma de luta política fosse adotada em São Paulo, em um ato de ocupações massivas.²⁸ A partir disso, o texto discorria sobre medidas que deveriam ser adotadas para o plano de ação, com a entrada nas escolas e a organização de assembleias, sendo essencial que todos tivessem uma consciência política do movimento para conseguir lidar com as questões externas.

Para ganhar, todos devem saber [por que] brigamos, quando devemos atacar, quando é preciso recuar e quando é preciso dispersar. Se nunca atacamos, não seremos ouvidos, mas se também não dispersarmos no momento certo, vamos nos isolar e desgastar, e não conseguiremos o que queremos.²⁹

O manual também orientou a organização das escolas ocupadas a partir de um sistema de divisão dos ocupantes em comissões responsáveis por diferentes tarefas. O material propunha a divisão dos alunos em seis comissões: Segurança; Imprensa; Informação; Relações Externas; Limpeza; e Comida. As comissões de Segurança e Limpeza garantiriam o cuidado aos estudantes e ao ambiente escolar. As comissões de Imprensa, Divulgação e Relações Externas deveriam divulgar as ações do movimento ao público externo, à grande mídia e entre os próprios ocupantes, principalmente via redes sociais. Já a comissão Comida prepararia as refeições dos estudantes.³⁰ Apesar da importância da cartilha, que serviu como norteador organizativo em muitas das escolas ocupadas, seus organizadores não se atentaram à questão de gênero, que ganharia notoriedade dentro dessas escolas e afetaria diretamente sua organização interna.

27 Segundo Catini, após as ondas de ocupações nos anos de 2015 e 2016, algumas empresas entraram em contato com os estudantes que atuaram nas escolas para torná-los “empreendedores educacionais”. Ou seja, mesmo uma luta estudantil em prol de uma educação gratuita e de qualidade pode ser financeirizada (CATINI, C. “Educação: revelação de mais uma face da financeirização e privatização dos direitos sociais”. Entrevista a João Vitor Santos. *Revista do Instituto Humanitas Unisinos Online*, n. 539, 19 out. 2019).

28 O MAL-EDUCADO. *Como ocupar um colégio?: manual escrito por estudantes secundaristas da Argentina e Chile*. São Paulo: [s. n.], 2015.

29 Ibidem.

30 Ibidem.

Adentramos assim, à problemática que indicamos como enfoque de nossas investigações.

O protagonismo feminino e o diálogo feminista nas ocupações

Durante o período das ocupações, o protagonismo das mulheres esteve presente em diferentes escolas. Em São Paulo, as estudantes adotaram ações diretas para combater a desigualdade de gênero, sendo que uma das primeiras ações nesse sentido surgiu ainda durante a organização das comissões nas escolas ocupadas. A princípio, nota-se que os próprios ocupantes indicavam as meninas para as tarefas domésticas na cozinha e limpeza, enquanto os meninos ocupariam as outras comissões. Essa divisão gerou indignação entre as meninas, já que não era condizente, em um ambiente de caráter crítico e político, reproduzir os estereótipos de gênero que relacionam a mulher à esfera doméstica e o homem à esfera pública. Segundo a estudante secundarista que nos concedeu entrevista:

No Fernão, uma vez, as mulheres fizeram uma greve da cozinha... E é uma coisa que não ter colocado no manual de como ocupar um colégio, que as comissões fossem mistas. Parece uma questão política boba, mas concretamente ela foi um tiro pela culatra, porque claro que de imediato é muito difícil você tentar confrontar essas questões que ultrapassam a própria vontade individual, ultrapassa a sua história de heroína e se propõe a pensar no coletivo de uma maneira mais ampla.³¹

Como apresentado pela estudante, no momento de desenvolvimento do manual *Como ocupar um colégio?*, a intenção de realizar as ocupações de forma efetiva a partir do protagonismo estudantil foi abordada, enquanto não fora pensado até aquele momento, de forma organizada, em medidas para reduzir os conflitos internos das ocupações fruto das desigualdades de gênero. Diante da ausência dessa orientação, os próprios estudantes adotaram medidas para reduzir esses conflitos. No caso citado, as meninas fizeram uma espécie de “greve” na cozinha para não assumirem sozinhas essa comissão. Outra estratégia adotada foi a rotatividade das tarefas entre comissões mistas, nas quais todos os estudantes, independente do gênero, realizavam de forma rotativa todas as tarefas da ocupação.³² Essa medida também foi importante para que os alunos tivessem contato com todas as esferas de funcionamento do plano de ação e aprendessem a importância de cada atividade para a manutenção do movimento.

³¹ Entrevista com militante secundarista, 2019.

³² LUTE como uma menina! Direção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. Produção: Jéssica Lima. São Paulo: [s. l.], 6 nov. 2016. (76 min).

Quando as meninas ocuparam essas diferentes funções, passaram a ganhar maior destaque dentro das escolas. Segundo Ana Julia Ribeiro,³³ estudante secundarista do Paraná, os meninos que estavam na escola ocupada não tinham conhecimento do significado político do movimento e não se engajavam nas tarefas tanto quanto as meninas, a quais mantinham todo o controle e regulação da rotina na escola ocupada. O relato de Ana Julia coincide com o das secundaristas do estado de São Paulo, que alegam que eram as meninas que mediavam o diálogo e os planos de ação para manter o movimento. Essa responsabilidade das meninas nas ocupações, seguida de um desapontamento em relação ao descaso dos meninos, pontuou algumas desigualdades de gênero no processo.

Em uma análise realizada em escolas municipais de São Paulo, anterior às ocupações, Senkevics e Carvalho³⁴ notam que as meninas apresentaram um senso de responsabilidade igual e algumas vezes até maior que o dos meninos: tinham grande habilidade na execução das tarefas e assumiram papéis de liderança nos projetos da escola – algo relacionado com as funções que elas desempenham em casa, onde são ensinadas a manter disciplina em relação ao trabalho doméstico.

No contexto das ocupações, os papéis da casa e da escola, junto aos papéis de gênero, são enfatizados em algumas análises sobre a relação dos estudantes com esses espaços. As meninas passariam tempo integral dentro das escolas ocupadas e assumiriam seus deveres, enquanto os meninos voltariam constantemente para casa.³⁵ Isso pode ser lido como uma certa dependência dos meninos do ambiente da casa, onde não são cobrados incisivamente, enquanto as meninas assumiriam um papel de autonomia nas escolas, o que é destacado também em seus discursos de responsabilidade.³⁶

Pelos nossos achados, podemos pensar duas principais vias pelas quais os processos de socialização familiar, em camadas populares urbanas, poderiam atuar na produção de desigualdades de gênero na educação básica. Em primeiro lugar, a cobrança de que as meninas participassem da rotina de afazeres domésticos e, mais, fossem proativas para limpar e arrumar a casa, cuidar dos irmãos mais novos e assumir compromissos perante a organização domiciliar parecia servir como um incentivo ao desenvolvimento de posturas tais como organização, disciplina e responsabilidade.³⁷

33 COSTA, A. A. F.; GROPPPO, L. A. *Movimento de ocupações estudantis no Brasil*. São Carlos, SP: Pedro e João, 2018.

34 SENKEVICS, A. S.; CARVALHO, M. P. “Casa, rua, escola: gênero e escolarização em setores populares urbanos”. *Caderno de Pesquisa*, v. 45, n. 158, p. 944-968, out/dez. 2015.

35 COSTA; GROPPPO, op. cit.

36 SENKEVICS; CARVALHO, op. cit.

37 Ibidem, p. 22.

O ato de recusa a ocupar o espaço apenas da cozinha na divisão das comissões também pode ser analisado como uma revolta para se desvincular do ambiente doméstico. Segundo Senkevics e Carvalho,³⁸ a maior parte das estudantes entrevistadas se sentia cansada de assumir maiores responsabilidades domésticas em relação aos membros da família do sexo masculino. Essa relação da mulher com o trabalho doméstico se apresenta como um mecanismo de reprodução do sistema capitalista patriarcal, no qual a associação da figura feminina com a esfera reprodutiva sustenta a posição do homem na esfera produtiva, criando uma segregação entre homens e mulheres, o que dificulta a unidade dos trabalhadores e trabalhadoras contra o sistema de exploração e opressão que os submete.³⁹ Nesse ponto, podemos destacar que as Comissões Mistas, ao romperem com a lógica patriarcal, também reduziram a segregação por gênero dentro das ocupações, algo que ajudou na união dos estudantes em prol de uma causa comum.

No papel de líderes, as secundaristas propunham debates e assembleias sobre a pauta de gênero e feminismo. Algumas alunas relataram que o primeiro contato com o movimento feminista aconteceu no período das ocupações e que o debate sobre gênero, assim como outras pautas sociais, não acontecia nas aulas comuns. Quando perguntadas acerca do entendimento de feminismo nas ocupações, elas ressaltaram as palavras *liberdade*, *empoderamento* e *igualdade*.⁴⁰ Segundo a estudante Ana Julia Ribeiro, as ocupações deram autonomia às mulheres e ao próprio espaço das escolas ocupadas, que precisavam da pauta de gênero.⁴¹

Em algumas escolas ocupadas, as pautas feministas foram debatidas por meio de eventos, assembleias e intervenções artísticas. Ao propor novas formas de aprendizado que dialogavam com as experiências e desejos dos estudantes, entendemos que há uma ruptura do caráter bancário da educação, no qual o professor é a figura dona do saber que passa seus conhecimentos a partir de métodos rígidos de aprendizado.⁴² Em oposição a essa lógica, nas ocupações escolares, a autogestão ocorreu, ainda que temporariamente, em muitos desses espaços, expressando-se na luta política e no

38 SENKEVICS, A. S.; CARVALHO, M. P. “Casa, rua, escola: gênero e escolarização em setores populares urbanos”. *Caderno de Pesquisa*, v. 45, n. 158, p. 944-968, out/dez. 2015.

39 FEDERICI, S. *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. Trad. de Coletivo Sycorax. Rio de Janeiro: Elefante, 2017.

40 LUTE como uma menina! Direção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. Produção: Jéssica Lima. São Paulo: [s. l.], 6 nov. 2016. (76 min).

41 COSTA, A. A. F.; GROPPPO, L. A. *Movimento de ocupações estudantis no Brasil*. São Carlos, SP: Pedro e João, 2018.

42 FREIRE, P. “A concepção bancária da educação como instrumento da opressão: seus pressupostos, sua crítica”. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 57-76.

método de ensino e aprendizagem dentro das escolas. A luta por uma educação muito distinta da que conhecemos no ensino público é um dos legados das escolas paulistas ocupadas, que conseguiram transformar as escolas em “um espaço mais humano e de efetiva aprendizagem”.⁴³

Ademais, a educação feminista adotada nas ocupações com o destaque dado à pauta de gênero atuou contrariamente às políticas que abominam essa prática, como o programa Escola sem Partido, que se diz contra a “doutrinação ideológica”, embora seja caracterizado por uma estudante secundarista como uma “mordaza” para alunos e professores, que acaba por perpetuar preconceitos em sala de aula.⁴⁴ Não obstante, as assembleias, debates e leituras feministas que ocorreram nas ocupações, à luz de hooks,⁴⁵ fazem parte de uma conscientização coletiva sobre feminismo, que envolve a potencialidade de libertação futura de homens e mulheres do machismo, um debate importante sobretudo aos jovens.

A prática dos escrachos nas ocupações

Apesar da discussão feminista que foi promovida nas ocupações, diversos problemas envolvendo a pauta de gênero aconteceram. Para analisá-los é importante, em um primeiro momento, pensarmos que as escolas expressavam diferentes espaços e apresentavam diferenças sociais e raciais. A exemplo disso, algumas escolas na periferia de São Paulo, que atendiam alunos de baixa renda, foram tardiamente ocupadas devido ao medo dos moradores de atrair a polícia ou o tráfico ao local, enquanto outras escolas, com maior reconhecimento e situadas em bairros mais próximos ao centro e com moradores de estratos médios, conseguiram mais rapidamente usar da mídia para expor suas questões, politizar o movimento e impedir a entrada dos policiais.⁴⁶ Ainda assim, muitas escolas sofreram confronto direto com a Polícia e agressões contra professores e alunos durante as operações de reintegração de posse.⁴⁷

43 CORTI, A. P. O.; CORROCHANO, M. C.; SILVA, J. A. “Ocupar e resistir”: a Insurreição dos Estudantes Paulistas”. *Educação e Sociedade*, n. 137, out./dez. 2016. p. 1167.

44 COSTA, A. A. F.; GROPPPO, L. A. *Movimento de ocupações estudantis no Brasil*. São Carlos, SP: Pedro e João, 2018.

45 HOOKS, bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. 6. ed. Trad. de Bhuvli Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2015. bell hooks é o pseudônimo literário escolhido por Gloria Jean Watzin em homenagem a sua bisavó. A grafia do nome, em letras minúsculas, remete ao desejo da autora que seus leitores estejam atentos ao seu conteúdo e não a sua pessoa.

46 LUTE como uma menina! Direção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. Produção: Jéssica Lima. São Paulo: [s. l.], 6 nov. 2016. (76 min).

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

Nesse contexto é importante ressaltar que o tratamento pela Polícia em relação aos estudantes era diferenciado quanto ao quesito gênero. No início das ocupações em São Paulo, em alguns momentos, as meninas ocuparam a linha de frente nos confrontos com os policiais. Assim, utilizou-se a feminilidade como tática para manter ao máximo o diálogo com os PM, adiando o confronto direto. Essa tática se utilizou também da presença de emissoras de televisão e rádio, evitando o uso de qualquer força física pelos policiais, já que não seria coerente bater publicamente em uma “pobre estudante indefesa”. Entretanto, nos momentos de conflito, principalmente nas manifestações de rua realizadas pelos secundaristas, as meninas alegaram terem sido agredidas pelos policiais.⁴⁸

Os padrões de feminilidade, em geral colocados na luta feminista como uma barreira a ser quebrada, aqui foram usados como uma tática de luta. Foi a partir da aparência “frágil e feminina” que as secundaristas conseguiram barrar, ou no mínimo adiar, a entrada da Polícia nas escolas. Segundo a psicanalista Maria Rita Kehl,⁴⁹ atualmente algumas mulheres assumem posturas fálicas, relacionadas ao poder imposto pelo gênero masculino, como uma estratégia de conquista de espaços e direitos. Já as estudantes optaram por uma retomada das feminilidades, não como forma de submissão ao masculino, mas como estratégia de resistência do movimento em geral.

No cotidiano das ocupações era preciso resolver os conflitos pessoais entre os estudantes. Entre esses conflitos, ocorreram denúncias de assédio e machismo, que algumas vezes eram resolvidas por meio da medida punitiva do *escracho*, isto é, exposição do agressor a situações humilhantes e que denunciem publicamente seus atos.

A prática do *escracho* surgiu entre coletivos de esquerda da América Latina, em especial na Argentina, como forma de expor torturadores de ditaduras que não eram devidamente punidos judicialmente. Segundo Juliana Henrique,⁵⁰ o *escracho* se consagrou posteriormente dentro dos coletivos brasileiros como ferramenta para expor as impunidades de seus integrantes, recaindo sobretudo nos homens acusados de violência de gênero e em posição de destaque nos movimentos de esquerda.

Além da situação da agressão problematizada naquele momento, o movimento de pensar em ações coletivas para resolução de conflitos dessa dimensão requer um olhar para dentro de si; um movimento interno a todos aqueles que estão elaborando politicamente algo sobre essa

48 LUTE como uma menina! Direção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. Produção: Jéssica Lima. São Paulo: [s. l.], 6 nov. 2016. (76 min).

49 KEHL, M. R. “A mínima diferença”. *Blog da Boitempo*, São Paulo, 2 mar. 2015.

50 HENRIQUE, J. S. “Violência de gênero e resolução de conflito: a experiência dos movimentos autônomos na Argentina, Brasil e México”. *II Simpósio Internacional: Pensar e Repensar a América Latina*, São Paulo, 2016.

modalidade específica de violência. E o curioso (e, portanto, angustiante) é que nesse caso não é possível exteriorizar o *locus* do problema. Não é o Estado, o político, o partido de oposição que unifica os membros da coletividade em torno de um posicionamento contra um inimigo em comum. Nesse caso, o “inimigo” está internalizado.⁵¹

No contexto das ocupações, o escracho partiu de consensos entre grupos apenas de meninas, que trataram o problema como concentrado nos meninos enquanto sujeitos masculinos em vez de pensá-los como fruto de uma estrutura social patriarcal e machista, na qual elas também estavam inseridas, e que poderia ser repensada e debatida coletivamente. Em algumas ocupações, a ideia do escracho no movimento secundarista era repassada durante a formação política cotidiana e se nutria de sua continuidade nos coletivos feministas contemporâneos. Segundo a estudante que nos concedeu a entrevista, o escracho acabou se consagrando na luta secundarista como uma forma das meninas conquistarem espaços nos quais se sentiam excluídas.

ENTREVISTADORA

De onde você acha que vem essas ações? De uma radicalidade que estava naquele momento nas meninas? Assim, do tipo: “Vamos dominar o espaço?”.

ENTREVISTADA

Eu acho que em alguma medida tem a ver com o fato das minas desejarem um lugar de sujeito dentro dos processos. Assim... um lugar ativo, um lugar de visibilidade também. Mas pensando que todas essas ações são ferramentas que de uma certa forma ou de outra se consagram na nossa cabeça, eu não sei direito... Eu fazia porque eu já vi alguém fazer, sabe? Eu fazia porque a história que eu tinha no meu imaginário de mais potente combate ao machismo passava por essas práticas, por essas ações.⁵²

No trecho citado da entrevista, a militante secundarista aponta que a razão do escracho vinha da necessidade de as meninas ganharem notoriedade dentro de um espaço de luta majoritariamente masculino, embora o ato em si fosse pragmático dentro do movimento e não houvesse uma conscientização que o justificasse. Nessa perspectiva, enquanto os diálogos na escola divulgavam a importância social do feminismo, os escrachos puniam de forma individual as atitudes dos meninos. Essa culpabilização do ser masculino como indivíduo remonta ao início do movimento feminista, que se consolidou ao longo do século XX, e retorna com força na chamada terceira onda do feminismo, a partir dos anos 1970.⁵³

51 HENRIQUE, J. S. “Violência de gênero e resolução de conflito: a experiência dos movimentos autônomos na Argentina, Brasil e México”. *II Simpósio Internacional: Pensar e Repensar a América Latina*, São Paulo, 2016. p. 5.

52 Entrevista com militante secundarista, 2019.

53 PISCITELLI, A. “Gênero: a história de um conceito”. ALMEIDA, H B.; SZWAKO, J. E. (Org.). *Diferenças, igualdade*. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009. p. 116-149.

Atualmente, o feminismo autônomo é uma das vertentes feministas que perpetua essas ações, sendo também um movimento muito difundido nas redes sociais.⁵⁴ Partindo da premissa de que os participantes das ocupações são jovens e que as redes sociais foram essenciais para a divulgação do movimento de ocupações escolares,⁵⁵ temos por hipótese que o conhecimento sobre o feminismo e determinadas formas de luta, como o escracho, são também aprendidas e repassadas virtualmente.

Os escrachos eram correntemente difundidos em grupos exclusivos de meninas dentro das escolas, ainda que a atuação desses grupos seja contestada por alguns estudantes. Segundo uma aluna secundarista, que se denominou como “Uma Estudante Machista”,⁵⁶ a exclusividade das meninas atua como autossabotagem para os próprios coletivos feministas, os quais acabam se tornando espaços de conflitos interpessoais sem nenhum viés de luta política. Apesar da opinião da estudante, que cindiu o pessoal do político, as práticas de escracho mesclam as duas esferas, isto é, o que é pessoal também é político.

O esforço teórico é ir para além de um punitivismo imediatista que não pensa criticamente suas implicações políticas e sociais. Mas, antes disso, é preciso insistir em um ponto: o escracho busca sobretudo explicitar o caso de agressão e violação [à medida que] faz parte de seus pressupostos que as relações aparentemente pessoais são práticas compartilhadas socialmente.⁵⁷

Outro problema apontado pela Estudante Machista é que os grupos exclusivos não excluem apenas os meninos, mas também qualquer pessoa que contradiz suas ideias, de forma que amedronta a todos e impossibilita um diálogo efetivo sobre a questão de gênero.⁵⁸ Algo semelhante é apontado pela estudante entrevistada ao relatar sua experiência prévia no coletivo feminista que existia no interior do Movimento Passe Livre, o MPL Mulheres. Ela diz que a participação dos homens nesses espaços em que predomina a dinâmica do escracho passa a se dar apenas a partir de um lugar de passividade porque o que é dito pelas meninas atua como uma verdade inquestionável, não havendo diálogo ou crítica possível por parte dos “machos”.

54 CARMO, Í. N. “O rolê feminista: autonomia e política prefigurativa no campo feminista contemporâneo”. *Cadernos Pagu*, n. 57, 2019.

55 CORTI, A. P. O.; CORROCHANO, M. C.; SILVA, J. A. “‘Ocupar e resistir’: a Insurreição dos Estudantes Paulistas”. *Educação e Sociedade*, n. 137, out./dez. 2016.

56 UMA ESTUDANTE MACHISTA. Meninas malvadas. *Passa Palavra*, [s. l.], 15 maio 2019.

57 HENRIQUE, J. S. “Violência de gênero e resolução de conflito: a experiência dos movimentos autônomos na Argentina, Brasil e México”. *II Simpósio Internacional: Pensar e Repensar a América Latina*, São Paulo, 2016. p. 5.

58 UMA ESTUDANTE MACHISTA, op. cit.

*Os caras que falavam, os caras que discordavam dessas práticas do MPL. Mulheres, eles se abstinham do debate, e era assim que eles passaram ilesos na verdade. Ou seja, não existia nada, se existia era para quê? [...] É assim, você pode até discordar, mas tu fica na sua, entendeu?*⁵⁹

De maneira contrária a esse silenciamento, é importante dar espaço para que os meninos entendam e apoiem o feminismo, uma vez que “os processos coletivos demandam inclusão”,⁶⁰ e não é possível uma luta anticapitalista e antipatriarcal sem a participação de todos. Para isso é preciso estudar formas de luta que dialoguem para a resolução do machismo estrutural, sem que o indivíduo homem seja visto como o problema, como apontado por hooks em relação ao movimento feminista:

À medida que o movimento progredia, à medida que o pensamento feminista avançava, ativistas feministas intelectuais enxergaram que homens não eram o problema, que o problema era o patriarcado, o sexismo e a dominação masculina. Era difícil encarar essa realidade de que o problema não estava apenas com os homens.⁶¹

A despeito desses dilemas, é importante ressaltar que muitas meninas e mulheres relatam que os grupos exclusivos de gênero teriam uma função importantíssima uma vez que possibilitariam uma certa proteção dos assuntos debatidos, nos quais as meninas se sentem mais seguras em relatar os assédios sofridos, ou mais à vontade para tirar dúvidas e aprender sobre tabus sexuais. Durante as ocupações secundaristas, essa prática foi ainda mais comum visto que as estudantes estavam em uma idade de descobertas e inseguranças, demandando para elas um ambiente de acolhimento e escuta. Assim, não podemos negar as possíveis potencialidades desses espaços exclusivos para a autonomia das mulheres, embora devamos ponderar quanto aos seus possíveis limites em relação à luta e mudança social.

A estudante secundarista entrevistada relata esse aspecto acolhedor dos grupos:

*Era um grupo que sabe... A gente fazia conversas bimestrais, mensais, rodas de meninas. Então era assim, do meio-dia à uma, sei lá, cem meninas numa sala de aula apertada conversando sobre essas coisas, chorando todo mundo, mas sempre com esse tom, era quase um chá da tarde expandido. É um chá da tarde só com meninas que não necessariamente são suas amigas, mas que muito provavelmente vão ficar sendo. Então tem um lado que é interessante, que é uma relação de solidariedade ali, uma coisa até meio terapêutica porque aí você vai contando causos da sua vida, de como você se sentiu em tal e tal situação.*⁶²

59 Entrevista com militante secundarista, 2019.

60 CORRÊA, A. E. “Dramas do gênero: feminismo anticapitalista entre o consenso e a intransigência. *Passa Palavra*, [s. l.], 30 jul. 2015.

61 HOOKS, bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. 6. ed. Trad. de Bhuvli Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2015. p. 103.

62 Entrevista com militante secundarista, 2019.

A análise desse discurso de afetividade entre as meninas passa pelo embate do feminino, construído a partir de um papel de fragilidade que, no caso do grupo, buscou-se romper a partir da troca de experiências. Essas reuniões foram citadas como terapêuticas por proporcionarem conversas abertas em que as meninas permitiam certos desabaços e se apoiavam. Em contrapartida, o estereótipo masculino, pautado na virilidade e violência, não permitiam que os meninos tivessem grupos exclusivos para o debate de suas masculinidades e trocas de experiências.

Quando eu ia conversar com eles [sobre o escracho] eles falavam: “Cara, eu nunca tinha parado para pensar sobre isso... Na verdade, eu não sei como eu me sinto”; coisa de realmente mergulhar em si e fazer uma investigação das raízes, dos porquês deles fazerem coisa A, coisa B, ou sentirem de coisa C, coisa Y. E aí, é quase como se, por exemplo, essa dimensão dos coletivos feministas de autodescoberta, de investigação dos seus sentimentos, da sua personalidade, do seu corpo e etc., fosse uma coisa que eles não tinham vivido, não pelo menos de jeitos plenos, não de jeito solidário, não de um jeito sincero entre eles, né. Porque os grupos, e aí é uma grande diferença, esses grupos masculinos se diferem dos femininos porque eles passam muito mais por um lance de manutenção de um lugar da masculinidade, da manutenção de uma performance da masculinidade em que você é o bonzão e que você sempre é o ótimo, que você é sempre produtivo.”⁶³

No diálogo citado, a estudante entrevistada conversou com um aluno que sofreu escrachos, e a resposta lhe trouxe uma reflexão de que, diferentemente dos grupos de meninas, a união dos meninos apenas perpetua uma masculinidade que não os permite errar ou demonstrar fragilidade. Na fala do aluno, reproduzida pela entrevistada, é possível entender que, mesmo depois dos escrachos, ele não tem uma concepção crítica de seus atos e não sabe como se sente ao ser exposto pelas meninas. Ao considerarmos que ele era considerado pelas meninas um reincidente em práticas machistas, o escracho não o munuiu de ferramentas para repensar suas atitudes e tampouco no sistema patriarcal capitalista no qual ele está inserido.

Diante do exposto, entendemos que o escracho muitas vezes pode causar entre os meninos/homens o sentimento de medo, necessidade de vingança ou ressentimento, não auxiliando na luta contra o sistema patriarcal produtor de mercadorias. A entrevista realizada mostra que, os meninos/homens que discordam da prática, tendem a ficar calados por medo de serem acusados de machismo. Quando expostos, muitos deles negam o erro cometido ou ficam constrangidos e angustiados por serem vistos, naquele momento, como o *locus* da violência patriarcal.⁶⁴ Nesses casos, percebemos que não há um aprofundamento no debate sobre a violência de gênero ou sobre o lugar de

⁶³ Entrevista com militante secundarista, 2019.

⁶⁴ HENRIQUE, J. S. “Violência de gênero e resolução de conflito: a experiência dos movimentos autônomos na Argentina, Brasil e México”. *II Simpósio Internacional: Pensar e Repensar a América Latina*, São Paulo, 2016.

privilegio do homem no sistema patriarcal. Assim, eles não deixariam de ser machistas por meio de uma conscientização social e política, mas por medo de serem escrachados. Também levantamos a hipótese de que esses meninos/homens podem eventualmente continuar compactuando com a violência de gênero em outros espaços onde a prática do escracho não é realizada ou onde a violência de gênero não é reconhecida, permitindo que eles evitem a exposição pessoal.

A ineficácia do escracho também recai sobre as próprias meninas, diluindo as práticas feministas. Conforme relatado pela Estudante Machista,⁶⁵ todos que não compactuam com essas práticas tendem a sofrer punições severas, inclusive as mulheres. Há, portanto, uma banalização da prática do escracho. Antes, ela era uma ferramenta para expor torturadores de ditaduras. Nos movimentos sociais e nos feminismos, embora sirva como forma de expor as violências de gênero, também pode ser utilizado de modo inadequado em qualquer discordância pessoal entre indivíduos. Em termos semelhantes, a autora Jo Freeman⁶⁶ denunciou essas ações de mulheres contra mulheres dentro dos movimentos feministas por motivos pessoais e banais, prática conhecida como *trashing*. A autora ainda reforça como ao longo dos anos essas práticas se tornam cada vez mais comuns e enfraquecem o movimento feminista, tanto por expulsarem pouco a pouco as integrantes quanto por esvaziarem o sentido político e coletivo dele.

Afinal, qual o legado das secundaristas?

As ocupações das escolas pelos estudantes secundaristas entre 2015 e 2016 produziram uma mobilização política de caráter nacional, algo incomum na luta estudantil – ou poderíamos dizer incomum na luta das esquerdas contemporâneas. De qualquer forma, os estudantes conseguiram reivindicar medidas de desmonte da educação, como a própria reorganização do governador Geraldo Alckmin no estado de São Paulo. Além disso, deixaram um legado de como ocupar uma escola e pensar em uma nova organização educacional, crítica e política, que valorize a arte, a cultura e a história das minorias sociais no lugar de uma educação tecnicista e empresarial.

As estudantes protagonizaram a luta e deixaram seus ensaios de combate ao machismo, seja pelos diálogos e assembleias, seja pelos controversos escrachos. Nos momentos dos conflitos de gênero, internos ao movimento, havia também questões externas a serem solucionadas em relação aos familiares, aos diretores, ao Estado e a Polícia. Assim, temos a hipótese de que algumas práticas de resolução de conflitos,

65 UMA ESTUDANTE MACHISTA. Meninas malvadas. *Passa Palavra*, [s. l.], 15 maio 2019.

66 FREEMAN, J. “Trashing: o lado sombrio da sororidade”. *Portal Geledés*, São Paulo, 19 set. 2015 [1976].

como o escracho, eram alternativas emergentes para não externalizar os problemas internos das escolas ocupadas e consequentemente evitar o enfraquecimento do movimento. A exemplo, no Paraná houve um conflito interno em uma escola ocupada que ganhou notoriedade na grande mídia e foi utilizado por movimentos ultraconservadores, como o Movimento Brasil Livre (MBL), para condenar as ocupações.⁶⁷

As práticas, portanto, foram construídas a partir de tentativas, erros e acertos, como pontuado pelo artigo “A esquerda mal-educada”: “Tudo que podemos fazer agora é tatear, experimentar, ensaiar, errar de forma nova. Essa foi uma das lições da luta secundarista para a esquerda”.⁶⁸ Outro legado dos secundaristas foi conseguir manter um movimento unificado e evidenciar o machismo que desestabilizava o mito da total horizontalidade nas relações entre os ocupantes.

Segundo uma estudante do estado do Paraná, entrevistada em 2017, seria impossível acontecer um movimento semelhante às ocupações escolares porque as pautas estão fragmentadas e mobilizam poucos setores.⁶⁹ Nas ocupações, há a união da luta estudantil contra a mercantilização da educação, contra a concepção corrente de educação pública e um combate ao patriarcado, entre outras pautas também relevantes – ainda que esses elementos tenham se apresentado de forma fragmentária e pouco articulada no cotidiano da Primavera Secundarista. Essas pautas, quando unidas, reconfiguraram os limites entre público e privado, unificando a necessidade de lutarmos contra o patriarcado capitalista.⁷⁰ Mas ainda é preciso pensar estratégias que consigam combater o patriarcado estrutural como fundamento do sistema capitalista de produção e façam os meninos/homens e as meninas/mulheres pensarem criticamente sobre os papéis que ocupam dentro de sua reprodução cotidiana e nas lutas sociais que poderão vir, pois, “não há revolução sem feminismo, porém, não há superação do machismo sem revolução. Um feminismo que se propõe a pensar o fim do capitalismo, não pode excluir a outra metade da humanidade: os famigerados homens.”⁷¹

67 COSTA, A. A. F.; GROPPPO, L. A. *Movimento de ocupações estudantis no Brasil*. São Carlos, SP: Pedro e João, 2018.

68 POLESE, Pablo. “A esquerda mal-educada”. *Passa Palavra*, [s. l.], 26 de set. de 2016.

69 COSTA; GROPPPO, op. cit.

70 SCHOLZ, R. “O valor é o homem”. *Novos Estudos Cebrap*, n. 45, p. 15-36, jul. 1996.

71 CORRÊA, A. E. “Dramas do gênero: feminismo anticapitalista entre o consenso e a intransigência”. *Passa Palavra*, [s. l.], 30 jul. 2015.