

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
CURSO DE GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA — LICENCIATURA**

GERSON JUNIOR NAIBO

**OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS E SUBVERSÕES DA IDENTIDADE DE GÊNERO
NO TERRITÓRIO ESCOLAR**

**CHAPECÓ
2021**

GERSON JUNIOR NAIBO

**OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS E SUBVERSÕES DA IDENTIDADE DE GÊNERO
NO TERRITÓRIO ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Geografia — Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Willian Simões

CHAPECÓ

2021

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Naibo, Gerson Junior

Ocupações Secundaristas e subversões da identidade de gênero no território escolar / Gerson Junior Naibo. -- 2021.

60 f.:il.

Orientador: Doutor Willian Simões

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Licenciatura em Geografia, Chapecó, SC, 2021.

1. Movimento Estudantil. Gênero e Sexualidade. Autoidentificação. Chapecó.. I. Simões, Willian, orient.
II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

GERSON JUNIOR NAIBO

**OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS E SUBVERSÕES DA IDENTIDADE DE GÊNERO
NO TERRITÓRIO ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Geografia — Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 20/05/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Willian Simões – UFFS
Orientador

Prof.^a Dr.^a Carina Copatti – UFFS
Avaliadora

Prof.^a Dr.^a Neide Cardoso de Moura – UFFS
Avaliadora

Dedico este trabalho a todos as/os
ocupas que um dia transformaram as
suas escolas e a aquelas/es que ainda
irão transformar, construindo
possibilidades de um mundo para além da
padronização estética e da imposição de
poder. De modo especial, dedico a duas
entidades que me orgulham muito pelo
protagonismo e travamento de suas lutas:
a União Catarinense dos Estudantes
(UCE) e a União Municipal dos
Estudantes Secundaristas de Chapecó
(UMES / Chapecó). Dedico também, com
muito carinho e admiração, a toda
população LGBTQIA+ e aqueles que se
empenham no ensejo das pesquisas
enquanto voz da esperança, construindo
uma geografia da vida, tecendo
resistências por realidades mais justas,
pelo amor e pela liberdade.

AGRADECIMENTOS

Finalizar essa pesquisa não foi uma tarefa simples. Por mais que seja “apenas” um trabalho requisitado para a conclusão de curso, este implica maior amadurecimento, envolvimento, intensidade e dedicação. Para muitos, desenvolver a pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso é algo simples, enquanto para outros um caos permeado de inseguranças e objeções. Escrevo isso sem medo de demonstrar fracassos ou justificar o desnecessário, mas sim, porque essa escrita é histórica para o sujeito que a escreve. Uma forma de expressão da realidade identificada na singularidade de um mundo plural, que por mais difícil que seja, é possível, e isso se deve às pessoas que comigo estiveram durante todo esse processo, bem como antes dele. O que me resta, ao final deste ciclo, bastante exaustivo, que frutificou diversas ressignificações, é agradecer carinhosamente a todas e todos que são parte desse trabalho e dos seus processos constituintes. Sendo assim, deixo aqui registrado os meus agradecimentos:

À minha família, em especial ao meu pai Gerson Naibo e minha mãe Onara Ana Bertol Naibo, por me possibilitarem a vida; às minhas irmãs Sheila Cristina Naibo e Tayná Naibo, pelo carinho e existências compartilhadas. À Lucas Guerra da Silva, por me inspirar e me mostrar diariamente o real sentido do amor e da felicidade, por me encantar todos os dias, tornando essa escrita mais vibrante e segura frente às atrocidades de um mundo, que no contexto atual, parece retroceder.

Ao professor Dr. Willian Simões, por ter me amparado, por ter compreendido as minhas limitações, por ter sido meu orientador, mas também meu amigo, aquele que aconselha e estende a mão, me possibilitando experiências que mantém viva a esperança por dias melhores, sempre acreditando nas potencialidades do ativismo social e na docência em Geografia. Ao professor Dr. Marlon Brant, pelos anos de orientação que me fizeram olhar para a Geografia com novas lentes e imaginários, me ensinando a crescer com os processos da vida, de uma forma singular e simples. À Dr.^a Adriana Maria Andreis, que hoje para além de professora é uma grande amiga e parceira da vida. Agradeço por me inspirar sempre, a ser professor de Geografia e nunca desistir dos meus sonhos, por mais difícil que possa ser os percalços. Obrigado por me permitir ser livre e autêntico. À professora Dr.^a Lídia Lúcia Antongiovanni por ter contribuído com minha trajetória formativa e se constituir em

uma grande inspiração do pensamento geográfico, bem como enquanto cidadã. À professora Dr.^a Gisele Leite de Lima Primam por sempre estar comigo, me apoiando e mostrando que sempre é possível avançar e resistir social e profissionalmente; uma profissional que me inspira e me encanta todos os dias. Agradeço também as/os demais professoras e professores do Curso de Graduação em Geografia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e Universidade Federal do Ceará (UFC), que fizeram parte desse meu processo formativo.

Às pessoas que tornaram esse processo mais leve, me fizeram rir por inúmeras vezes, mas que também estiveram comigo nos surtos, enxugando as minhas lágrimas, me acalmando e pedindo para ter calma: Gabriela Maria Pires, parceira desta pesquisa; ao meu amigo Ademar Graeff; às minhas amigas Tayane de Oliveira, Janaína Gaby Trevisan, Michely Cristina Ribeiro, Tatiane Ribeiro, Andiará Aline Bock, Marines Gasparetto e Carina Copatti.

Aos colegas do Fronteiras: Laboratório de História Ambiental da UFFS e do Grupo Pesquisa Espaço Tempo e Educação (GPETE). Ao Diretório Central dos Estudantes (DCE UFFS Chapecó), à União Catarinense dos Estudantes (UCE), ao Centro Acadêmico de Geografia Therezinha de Castro (CAGET), à Comissão de Acompanhamento e Avaliação dos Programas de Assistência Estudantil (CAAPAE Chapecó), por terem sido grandes impulsionadoras do meu conhecimento, me constituindo enquanto sujeito crítico e um ativista social.

eu nunca vou deixar de falar
sobre o que meu povo
precisou enfrentar
para que eu vivesse livre
(KAUR, 2020, p. 141)

RESUMO

O presente trabalho consiste na caracterização das Ocupações Secundaristas ocorridas em 2016, no município de Chapecó (SC), objetivando discutir como estas contribuíram para que as/os ocupas pudessem se interrogar acerca de suas identidades, subvertendo os padrões pré-estabelecidos na/pela escola, reposicionando a sua autoidentificação em relação à orientação sexual, identidade de gênero e sexualidade. O caminho trilhado metodologicamente e o material empírico que permitiu tal análise compreendeu o desenvolvimento de rodas de conversas e a realização de entrevistas semiestruturadas com os jovens autodenominadas/os ocupas. As entrevistas em questão foram realizadas entre os anos de 2019 e 2020, com seis participantes das ocupações. Organizadas em quatro blocos temáticos, totalizavam 36 perguntas. Esse processo, em sua totalidade, permitiu evidenciar a complexidade e as contradições que marcaram as Ocupações Secundaristas nas escolas de Educação Básica de Chapecó. Entre as principais conclusões do diálogo estabelecido mediante a realização das entrevistas, se identificou nas ocupações as potencialidades para a discussão de assuntos tematicamente subalternizados pela estrutura curricular, que nessa mobilização passou a ser organizada e protagonizada pelas/os estudantes através de rodas de conversas e discussões abertas. Por meio disso, as/os ocupas subverteram as concepções relacionadas ao modo de estar e ser no mundo, reconstruindo e transformando a realidade social das escolas e das suas individualidades subjetivas.

Palavras-chave: Movimento Estudantil. Gênero e Sexualidade. Autoidentificação. Chapecó.

ABSTRACT

The present work consists of the characterization of the Secondary Occupations that took place in 2016, in the municipality of Chapecó (SC), aiming to discuss how these contributed so that the ocupas could question themselves about their identities, subverting the pre-established standards at / by the school, repositioning their self-identification in relation to sexual orientation, gender identity and sexuality. The path followed methodologically and the empirical material that allowed such an analysis, included the development of conversation circles and the realization of semi-structured interviews with self-styled young people. The interviews in question were conducted between the years 2019 and 2020, with six participants in the occupations. Organized in four thematic blocks, they were 36 questions. This process, in its entirety, made it possible to highlight the complexity and contradictions that marked Secondary Occupations in the Basic Education schools of Chapecó. Among the main conclusions of the dialogue established by conducting the interviews, the potentialities for the discussion of subjects thematically subordinated by the curricular structure were identified in the occupations, which in this mobilization started to be organized and led by the students through rounds of conversations and discussions. open. Through this, the ocupas subverted the conceptions related to the way of being and being in the world, reconstructing and transforming the social reality of schools and their subjective individualities.

Keywords: Student Movement. Gender and Sexuality. Self-identification. Chapecó.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Reunião com ocupas e apoiadores envolvidos nas ocupações secundaristas, UFFS, 24/08/2019.....	20
Figura 2 – Cine-debate e roda de conversa, UFFS, 30/09/2019.....	21
Figura 3 – Cine-debate e roda de conversa, SINTESPM, 13/09/2019.....	21
Figura 4 – “Categorização” temática a partir das entrevistas com as/os ocupas de Escolas de Educação Básica de Chapecó, 2019-2020	23
Figura 5 – Escolas de Educação Básica Ocupadas em Santa Catarina em 2016, segundo fontes selecionadas	31
Figura 6 – Invasão da Polícia Militar fortemente armada em escola.....	34
Figura 7 – Antes de odiar, entenda!.....	41

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BA	Bahia
CAAPAE	Comissão de Acompanhamento e Avaliação dos Programas de Assistência Estudantil
CAGET	Centro Acadêmico de Geografia Therezinha de Castro
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONUNE	Congresso da União Nacional dos Estudantes
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DF	Distrito Federal
E. E. B.	Escola de Educação Básica
GPETE	Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
JPT	Juventude do Partido dos Trabalhadores
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros
LGBTQ	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgêneros, Transexuais e Quer
LGBTQI+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgêneros, Transexuais, Quer, Intersex e mais
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queers, Intersex, Agêneros, Assexuados e mais
MG	Minas Gerais
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PJ	Pastoral da Juventude
PT	Partido dos Trabalhadores
SC	Santa Catarina
SINTE	Sindicato dos Trabalhadores da Educação
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UCE	União Catarinense dos Estudantes
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UJS	União da Juventude Socialista
UMES	União Municipal dos Estudantes

UNE União Nacional dos Estudantes

UNIFAL-MG Universidade Federal de Alfenas

Unochapecó Universidade Comunitária da Região de Chapecó

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 CAMINHOS TRILHADOS PARA APREENSÃO E ANÁLISE DA REALIDADE.....	20
3 A ESCOLA ENQUANTO TERRITÓRIO EM DISPUTA: AS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS DE 2015 E 2016.....	26
3.1 A NOÇÃO DE ESCOLA ENQUANTO TERRITÓRIO EM DISPUTA.....	26
3.2 AS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS DE 2016 EM SANTA CATARINA.....	29
4 SUBVERSÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO NO TERRITÓRIO ESCOLAR.....	36
4.1 A QUESTÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE.....	36
4.1.1 Vamos falar de autoidentificação?.....	40
4.2 ESCOLA, ESTRUTURAÇÃO DO DISCURSO CONSERVADOR E A OPRESSÃO SOCIAL.....	43
4.3 A SUBVERSÃO DAS IDENTIDADES DE GÊNERO NAS ESCOLAS, UMA POTENCIALIDADE DAS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS.....	46
5 PARA ALÉM DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS.....	54
ANEXO A – Roteiro de Entrevistas.....	58
ANEXO B – Poesia “Te olho”.....	60

1 INTRODUÇÃO

No final da Assembleia Estudantil, todos gritaram em alto e bom som “a escola está ocupada!”. Com a garganta ardente, as cordas vocais trêmulas e os braços arrepiados, pode-se dizer que este momento foi um dos mais marcantes na vida de muitos estudantes e também de pais e professores que acompanhavam todo o processo deliberativo e de autonomia estudantil das Ocupações Secundaristas, ocorridas no Brasil entre os anos de 2015 e 2016. A percepção era de que, para muitos, a situação era nova. Dentre os estudantes, haviam os principiantes no movimento estudantil, uma vez que estes nunca tinham vivenciado um momento de tal magnitude. Para outros, embora um momento marcante, não era tão novo assim, porque já estavam inseridos na rotina da mobilização social nas ruas e praças.

Eram várias assembleias estudantis acontecendo em diferentes escolas e instituições de ensino em um curto período de tempo. Os veículos de informação e comunicação passaram a noticiar os acontecimentos das/nas Ocupações Secundaristas que repercutiram nacionalmente. É possível afirmar que essa mobilização social foi uma das com maior repercussão midiática na história do Brasil atual, no que tange o contexto educacional, em que a família tradicional brasileira¹ acompanhou do assento de seus sofás, a resistência das/dos ocupas².

Um processo de lutas que demarcaram de forma afirmativa a escola enquanto território de resistência, pois, conforme palavras de um ocupa em entrevista realizada: “[...] nós éramos os donos da ocupação” (Ocupa, IFSC, Campus Chapecó). Com a frase supracitada, fica explícito o tom de autonomia estudantil dentro das Ocupações Secundaristas. Em diálogo com essa afirmação, Campos, Medeiros e Ribeiro (2016, p. 141) refletem que “a permanência [das/dos estudantes]

¹ Por família tradicional brasileira, neste estudo, considero a prevalência de manifestações e costumes tradicionais, principalmente alinhadas aos discursos de ódio e negacionistas, que confrontam uma diversidade de sujeitos e entendimentos coletivos, compostos por singularidades e complexidades coexistentes. A definição mais usada para se referir à família tradicional está relacionada estritamente à sua estrutura, normalmente composta por pai, mãe e filhos (cisgêneros, heterossexuais). Ou seja, não se considera como tradicional uma família com duas mães, ou dois pais, por exemplo, ou até mesmo, uma família que, por mais que seja heterossexual, possua autonomia subversiva ao discurso conservador. Para muitos, uma separação já é um dos indícios para contradição de uma família tradicional. Neste estudo não me limito ao embasamento estrutural da família, pois entendo que uma família com posicionamentos homofóbicos, machistas e racistas é tradicional, independente das suas estruturas e composições.

² Ocupas é uma autodenominação para se referir aos estudantes que ocuparam as escolas.

no espaço durante longos períodos de tempo desencadeia um processo de apropriação da escola, tanto concreto quanto simbólica”.

“Primavera Secundarista” foi o nome dado por alguns militantes e intelectuais acerca desse grande evento de ocupações de escolas e universidades no país. Especificamente, a explosão do movimento das Ocupações Secundaristas ocorreu na cidade de São Paulo, conforme afirma Ferreira (2017, p. 2):

[...] no Brasil tiveram início no estado de São Paulo, em 2015, como estratégia de resistência dos estudantes contra a reestruturação do sistema educacional estadual, que previa o fechamento de quase 100 escolas e o remanejamento de 311 mil alunos e 74 mil professores. A partir de um processo de articulação em redes, o movimento estudantil paulistano recebeu apoio do movimento estudantil organizado da América Latina, principalmente na Argentina e Chile.

Esse assunto comoveu muitos professores da Educação Básica que têm como proposta educativa a emancipação do conhecimento crítico em todos os seus processos de ensino-aprendizagem, assim como muitos pesquisadores e ativistas sociais que se propuseram e apoiaram essa mobilização histórica. Em Chapecó (SC), entre os sujeitos mobilizados, principalmente, cabe ressaltar o papel das juventudes e entidades organizadas, como a União Municipal dos Estudantes Secundaristas (UMES), Grêmios Estudantis, a União da Juventude Socialista (UJS) e a Juventude do Partido dos Trabalhadores (JPT); bem como os seus referidos partidos, o Partido Comunista do Brasil (PCdoB) e o Partido dos Trabalhadores (PT), que tiveram fundamental importância no suporte e na viabilização de mantimentos para a manutenção dos jovens nas ocupações.

Junto a eles, os Sindicatos, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Chapecó* e a Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), no contexto regional, foram importantes na viabilidade de outras questões, como em formações alternativas sobre temáticas até então inviabilizadas: a exemplo da discussão de gênero e sexualidade no contexto escolar³. Sobre as partes envolvidas, merece destaque o fragmento da fala de um ocupa que, ao ser entrevistado, afirmou:

³ Cabe aqui enfatizar que as participações das universidades nas escolas, durante as ocupações, sempre foram realizadas por meio de convites da direção escolar e/ou dos estudantes.

[...] no geral... Todas as entidades e partidos progressistas que a gente tem na cidade e no estado, contribuíram. Mais presente mesmo... A gente teve a UJS, JPT e as entidades estudantis UMES e UBES. A UCES não estava construída ainda, mas as pessoas que construíram estavam lá... [...] Tinha o SINTE e o SITESPM... Não lembro das siglas, mas tinham muitos sindicatos ajudando.... Como a Frente Brasil Popular e o MST. Ajudar no sentido de nós falarmos o que precisávamos, comida ou debater algum assunto, sempre de nós partia a demanda e o sindicato ajudava. (Ocupa, IFSC, Campus Chapecó)

É válido ressaltar também que, durante e após a finalização das ocupações, pesquisadores de diversas instituições universitárias no Brasil e de diferentes áreas do conhecimento têm se mobilizado para compreender todo o processo de ocupação das escolas e as tramas que por elas foram mobilizadas. Com base nisso, inseridos no projeto de pesquisa nacional, intitulado “Ocupações Secundaristas no Brasil entre 2015 e 2016: formação e auto-formação das/dos ocupas como sujeitos políticos”, um grupo de professores e estudantes da UFFS, *Campus Chapecó*⁴ também se mobilizou. No âmbito nacional este projeto é coordenado pelo professor Dr. Luis Antonio Groppo, que atua na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), e na realidade catarinense, em escala estadual, conta com a coordenação do professor Dr. Willian Simões, o qual também orienta o presente trabalho de conclusão de curso. Destaco aqui, a participação de Gabriela Maria Pires, estudante do Curso de Pedagogia da UFFS, que foi bolsista de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) no referido projeto.

Antes de inserir a minha participação no projeto, cabe salientar meu envolvimento no Movimento Estudantil, em que destaco alguns marcos do trajeto realizado em ativismos que foram mobilizadores e que contribuem para compreender o envolvimento com a temática proposta para este trabalho, dentre eles: participação no 55º Congresso da União Nacional dos Estudantes (CONUNE), realizado no período de 14 a 18 de junho de 2017, na cidade de Belo Horizonte (MG); na 11º Bienal da UNE — Festival dos Estudantes, realizada no período de 6 a 10 de fevereiro de 2019, na cidade de Salvador (BA), e no 57º Congresso da União Nacional dos Estudantes (CONUNE), realizado no período de 10 a 14 de julho de 2019, na cidade de Brasília (DF).

⁴ Os pesquisadores da UFFS inseridos neste projeto são membros do Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação (GPETE).

De relevante importância, ressalto o primeiro evento mencionado, que foi para mim, semelhante à ocupação para muitos: uma oportunidade de impulsionar, transformar os modos de ser, agir e pensar. Como já afirmado por Brum, Naibo e Filho (2020, n.p), nesses eventos estudantis:

[...] com olhares atentos, os jovens observavam a si e aos/as outros/as, buscando uma forma de “se reconhecer, para se diferenciar”. Um evento desse porte discute sobre a vida de milhares de pessoas, amplia os horizontes de debate, expõe realidades e corrobora para o crescimento do movimento estudantil. As ações em grupo merecem destaque, pois a partir delas foi possível entrar em contato com as mais amplas realidades, formando assim uma diversidade que dialoga entre si, por meio das contradições sociais.

Partindo dessas ponderações, propõe-se com a presente pesquisa discutir como as Ocupações Secundaristas contribuíram para que as/os ocupas pudessem se interrogar acerca de suas identidades, agindo no espaço escolar no sentido de subverter padrões pré-estabelecidos pela escola, reposicionando a sua autoidentificação em relação à orientação sexual, identidade de gênero e sexualidades. O recorte espacial da pesquisa se delimita em Chapecó (SC), mais precisamente nas escolas de Educação Básica ocupadas. No município em questão, no ano de 2016, as ocupações ocorreram no campus do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e em mais sete escolas de Educação Básica, como exposto ao longo do texto.

Com este trabalho de conclusão de curso, convido os/as leitores/as a pensar sobre a sociedade enquanto coletividade, mas também nos sujeitos enquanto indivíduos constituídos pelas coletividades humanas subjetivas. Que as reflexões dispostas possam ampliar compreensões acerca dos privilégios⁵ e opressões sociais, para além das estruturas econômicas e políticas, entendendo também como as questões de gênero e sexualidade estão implicadas, principalmente nos discursos de ódio e organizações institucionais. Nessa lógica discursiva, realizo o movimento inverso, parto do amor e da liberdade para conseguir sustentar essa construção enquanto massa representativa e revolucionária. O presente trabalho fala sobre o amor na mesma perspectiva trabalhada por Manuela D’Ávila em seu livro *Por que lutamos?: um livro sobre amor e liberdade*, que retrata o amor não em um sentido romântico e sim “sobre amor como potencial, força de luta” (2019, p.

⁵ Segundo Manuela D’Ávila (2019, p. 58), o “Privilégio é uma condição de vantagem atribuída a uma pessoa ou grupo em comparação aos demais. O privilégio garante ressalvas e imunidades que destacam o indivíduo perante outros, dando-lhe direitos especiais além dos comuns a todos”.

18)⁶. E também sobre a “[...] liberdade de vivermos nossa sexualidade, de nos relacionarmos, de existirmos sexualmente sem isso nos tornar vulneráveis” (D’ÁVILA, 2019, p. 28).

Para situar a escrita, faz-se necessário destacar alguns privilégios que possuo. Sou branco, homem, gay, alto, magro e de lábios grandes⁷. Além disso, sou filho de um casal heterossexual branco. Sou o único filho homem entre as minhas duas irmãs. E, ainda, sou estudante universitário. Sim, com privilégios. Aqui cabem alguns questionamentos, como por exemplo: ser gay é um privilégio? Essa discussão é bastante complexa, mas diria que sim⁸, e mais privilégio do que ser gay, é ser gay branco. Isto é, o maior privilégio é ser branco, inclusive o primeiro de todos. Antes mesmo de emergir do ventre de minha mãe, já carregava esse privilégio: ser filho de brancos. Embora meu gênero e minha sexualidade ainda fossem uma curiosidade para os meus pais, que nesse mundo me esperavam, a minha cor, branca, era uma certeza.

Deixo claro que o ser humano que me constitui hoje é resultado de uma construção constante e coletiva, de um processo de desenvolvimento humano e fruto de conexões vividas e que nem sempre foi assim. Já pensei de formas diferentes, me afirmei de formas constrangedoras (ao meu eu atual) e me posicionei de formas equivocadas à realidade coetânea. Da retração de um jovem — aquele de alguns anos atrás — emergiu outro sujeito, proposto a se transformar e mobilizar a coletividade ao seu redor, em busca de um mundo mais justo, no qual as pessoas possam afirmar o seu amor e serem livres.

O que escrevo hoje pode não ser mais a realidade do amanhã, ou melhor, pode não ser mais a minha interpretação da realidade; entendo a complexidade socioespacial e as suas relatividades, bem como os contextos históricos e as

⁶ Além da perspectiva de amor apresentada, me sustento em sentido dialógico com Paulo Freire (2020) e Bell Hooks (2020).

⁷ Essas três últimas características descritas, e principalmente a última, parecem estranhas, porém comuns em diálogos com pessoas que tentam elevar minha autoestima em momentos de angústia e questionamento interior, ressaltando alguns aspectos físicos do meu corpo. Visão essa que precisa ser combatida socialmente, pois criam e ressaltam o discurso dos padrões corporais por meio de estereótipos, sendo que um corpo não é melhor ou pior que outro. É simples: apenas é necessário aceitar e respeitar as diferenças. Não é juízo de valor, são corpos de sujeitos em questão.

⁸ Ainda sobre “ser gay” constituir-se enquanto um privilégio é de fácil elucidação se pensar em toda a comunidade LGBTQIA+ através de seus recortes, por exemplo: a população transexual tem muita dificuldade para inserção no mercado de trabalho e encontram confrontação ao tentar acessar alguns direitos básicos, como a saúde e a educação pública; ainda, essa população é uma das quais possui índices assustadores de assassinato e possuem baixa expectativa de vida. As pessoas bissexuais são vistas como “indecisas” e possuem a sua identidade questionada de forma absurda, já as lésbicas são fetichizadas pelos homens heterossexuais.

subjetividades humanas do sujeito que as escreve. Este trabalho é um recorte banhado em posicionamentos constituídos e firmados, e sem a intenção de ser neutro. De acordo com Carvalho (2019, p. 30):

[...] a falsa neutralidade, reproduziu, e ainda reproduz, o cientificismo androcêntrico como violência cultural, ora por aquilo que diz respeito das mulheres, ora por aquilo que não diz, dubiedade moldada por divisões visíveis, divisões invisíveis e divisões abissais geridas e gerenciadas pelo heteropatriarcado-colonial-capitalista.

A presente pesquisa de conclusão de curso está organizada em quatro capítulos, além da presente introdução. No capítulo 2, aponto os trajetos para realização da pesquisa; no capítulo 3, teço algumas palavras no campo da ciência geográfica sobre o conceito de território, sem o intuito de aprofundar esse debate teórico, mas reconhecendo que esse conceito se faz basilar para discutir sobre as escolas enquanto territórios em disputa, apresentando na sequência as características das Ocupações Secundaristas no Brasil, no estado de Santa Catarina e de modo específico no município de Chapecó; no capítulo 4, abordo a discussão de gênero e as suas subversões, trazendo essa problemática para os espaços escolares e as possibilidades potencializadas nas ocupações, e por fim, apresento as considerações finais da pesquisa.

2 CAMINHOS TRILHADOS PARA APREENSÃO E ANÁLISE DA REALIDADE

O caminho trilhado metodologicamente e o material empírico que permitiu tal análise foi composto pelo desenvolvimento de rodas de conversas e a realização de entrevistas semiestruturadas com os jovens autodenominados/os ocupas⁹. Dos três diálogos iniciais (Figuras 1, 2 e 3), destaco o do dia 24 de agosto de 2019, realizado no Auditório da Reitoria da UFFS. Essa conversa, com base nos estudos de Moura e Lima (2014), Melo e Cruz (2014) e Weller (2006), tinha como objetivo criar uma lembrança da conjuntura, motivações, identificação dos sujeitos e entidades envolvidas com os acontecimentos para dar prosseguimento na construção da pesquisa. Nesses encontros, estiveram presentes representações do Movimento Estudantil da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), da União Municipal dos Estudantes Secundaristas de Chapecó (UMES Chapecó), ocupas, militantes da União da Juventude Socialista (UJS), da Juventude do Partido dos Trabalhadores (JPT), da Pastoral da Juventude (PJ) e do Sindicato dos Trabalhadores em Educação (SINTE-SC). Todos os participantes mencionados estiveram envolvidos, direta ou indiretamente, com as Ocupações Secundaristas.

Figura 1 – Reunião com ocupas e apoiadores envolvidos nas ocupações secundaristas, UFFS, 24/08/2019



Fonte: Willian Simões (2020)

⁹ Neste trabalho, quando me refiro às entrevistas, o nome das/dos ocupas não são identificados para fins de preservação da identidade. Apenas é identificada a escola ou instituição na qual a/o estudante possuía matrícula. Em algumas situações, as/os ocupas transitavam e desenvolviam atividades em diferentes escolas, principalmente nos casos que se referem aos líderes e representantes de entidades; mesmo assim, são identificados pela instituição de matrícula.

Figura 2 – Cine-debate e roda de conversa, UFFS, 30/09/2019



Fonte: Willian Simões (2020)

Figura 3 – Cine-debate e roda de conversa, SINTESPM, 13/09/2019



Fonte: Willian Simões (2020)

Desses encontros, deu-se continuidade às atividades que consistiram em reuniões com o grupo de pesquisadores e, principalmente, na realização de entrevistas semiestruturadas, elementos potenciais basilares de grande parte desse estudo. As entrevistas foram organizadas em 4 blocos temáticos e totalizaram 36 perguntas. Os blocos das entrevistas estavam organizados tematicamente da seguinte forma: Tema I — Primeiros anos de trajetória escolar; Tema II — Formação

política; Tema III — O movimento de ocupação na escola, e Tema IV — Impactos do movimento de ocupação na formação dos jovens.

O roteiro de entrevistas, conforme Anexo A, seguiam os pressupostos do projeto nacional, que tinha como objetivo geral compreender os impactos da participação dos sujeitos (ocupas) nas ocupações — tomada como um processo de formação e auto-formação política — na sua constituição como sujeitos políticos, considerando dois fatores principais: a) a estrutura e a dinâmica das ocupações; b) as relações de cooperação e conflito entre ocupas e autoridades, gestão escolar, corpo docente e sociedade local (incluindo a mídia local)¹⁰. Conforme visto, o roteiro de entrevistas não possui um bloco temático para a discussão de gênero e sexualidade, mas estes foram elementos que ganharam destaque no decorrer das entrevistas, surgindo na argumentação das respostas das/dos entrevistados.

Para análise das entrevistas, ancorou-se nas contribuições de Szymanski *et al.* (2018) acerca da *Entrevista na pesquisa em educação*¹¹, sobretudo no que diz respeito às *Notas para procedimentos na análise*. Ainda, tratando-se disso, segundo Reis (2017, p. 240), a entrevista semiestruturada “é um dispositivo bastante significativo que ultrapassa a simples função de coleta instrumental de dados”.

As entrevistas foram realizadas entre os anos de 2019 e 2020 com seis participantes das ocupações, sendo que cinco entrevistas foram realizadas pela equipe de Santa Catarina e uma das entrevistas foi realizada pela equipe do Paraná, que posteriormente repassou a entrevista, pois se tratava de uma ativista que ocupou as escolas de Chapecó (SC), mas no momento da pesquisa residia no Paraná. Cabe salientar que as duas últimas foram realizadas de forma remota, em função do cenário imposto pela pandemia da COVID-19.

Seguindo as recomendações metodológicas dispostas Szymanski *et al.* (2018), os relatos foram transcritos em um “esforço de tradução” da linguagem oral para a escrita. Em um segundo momento, realizaram-se releituras, juntamente com a equipe de pesquisadores já apresentados, visando a “correção de vícios de linguagem” (pelo menos os seus excessos) e, ao mesmo tempo, de “categorização”, elaboração de sínteses provisórias e de explicitação de significados. Esse processo

¹⁰ Para mais informações sobre o projeto de pesquisa, ver: https://cienciassociais.ufes.br/sites/cienciassociais.ufes.br/files/field/anexo/projeto_universal_cnpq_1_final.pdf.

¹¹ Nesta proposição metodológica, as autoras se ancoram nas contribuições de autores como Bardin (1995), Minayo (1996), e Amadeo Giorgio (1985).

em sua totalidade permitiu evidenciar a complexidade e as contradições que marcaram as Ocupações Secundaristas em Santa Catarina e, em particular, nas escolas de Educação Básica de Chapecó. A “categorização” levou a estabelecer outras conexões teórico-conceituais que, em diálogo interdisciplinar, permitiu um retorno mais lúcido, crítico-reflexivo acerca da realidade vivida nas ocupações naquele contexto.

Neste processo de categorização, observou-se atentamente todos os relatos das/dos entrevistados, identificando as aproximações entre os assuntos tratados a partir das questões problematizadoras dispostas em nosso roteiro de entrevista. E, ao mesmo tempo, agrupando-os. Conforme Szymanski *et al.* (2018, p. 73), este movimento de categorização “concretiza a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo sua compreensão”, o que consiste, também, em “explicitação de significados”. Essa explicitação não é neutra, pois trata-se de uma construção que “depende da experiência pessoal, das teorias do seu conhecimento e das suas crenças e valores”. A partir deste processo analítico é que elencamos as categorias dispostas na figura a seguir (Figura 04).

Figura 4 – “Categorização” temática a partir das entrevistas com as/os ocupas de Escolas de Educação Básica de Chapecó, 2019-2020



Fonte: Willian Simões, Gerson Junior Naibo e Gabriela Maria Pires (2020)
Elaboração Gráfica: Melody Rodrigues Filho dos Santos (2021)

É preciso salientar que, concomitantemente à elaboração destas categorias supramencionadas, ocorreu a explicitação dos significados atribuídos a cada uma delas. Assim, disponibilizo a seguir os significados atribuídos:

a) Resistência, conflito e criminalização: reunindo os relatos que fizeram referência às manifestações, ações frente às ameaças e os conflitos vividos pelas/os ocupas diante de seus antagonistas, em defesa da escola, assim como todas as tentativas de criminalização do movimento por parte da mídia e do poder político local;

b) Autoidentificação, identidade de gênero e diversidade sexual: relatos que demonstram que as ocupações possibilitaram discussões sobre a questão de gênero e sexualidade, promovendo debates e rompimento de barreiras sociais internalizadas nos sujeitos que por consequência afirmavam de forma restritiva o modo social de ser, com base nas imposições dos padrões da “normalidade”;

c) Engajamento político e trajetórias modificadas: abarca a participação dos estudantes nas ocupações e de seus engajamentos políticos, tanto o pré-existente quanto o possibilitado em tal contexto, constituindo uma nova trajetória;

d) Auto-organização dos estudantes e gestão horizontal: questões que tratam, principalmente, do modo como as Ocupações Secundaristas foram organizadas, levando em conta o protagonismo estudantil, as dinâmicas e rotinas estabelecidas, com base na proposição de uma nova democratização dos espaços escolares, sendo os estudantes os próprios gestores, que vivenciaram essa experiência de uma forma dialógica e orgânica com o contexto histórico-geográfico e com os sujeitos que nele se inseriram;

e) R-existência curricular e (auto)formação política: relatos que abordam uma reestruturação curricular, experienciada no contexto das Ocupações Secundaristas, abarcando temáticas emergentes para o contexto histórico nacional, mas que também refletiam no contexto local da escola. Destacam-se algumas discussões relacionadas a medidas governamentais, principalmente as que impulsionaram as ocupações, e as temáticas de gênero, sexualidade, raça e alimentação vegetariana e vegana;

f) Relações com a família: questões que dizem respeito às relações familiares e os seus convívios antes, durante e após as ocupações, ocasionando rompimento e/ou aproximações;

g) Relações com movimentos sociais, sindicais e partidos políticos: diz respeito à relação estabelecida entre as/os ocupas com os movimentos sociais, sindicais e partidos políticos, antes, durante e após as Ocupações Secundaristas.

A partir destas categorias e significados atribuídos, neste trabalho, dá-se centralidade à categoria “autoidentificação, identidade de gênero e diversidade sexual”, em que utilizaremos trechos dos depoimentos em diálogo com aportes teórico-conceituais em uma perspectiva interdisciplinar com vistas a atender os objetivos desta pesquisa.

Cabe aqui ainda ressaltar a importância dos estudos desenvolvidos em redes de pesquisadores, principalmente por ensejar o cruzamento de informações e possibilitar a realização de uma análise em escalas geográficas mais abrangentes, promovendo assim uma relação estabelecida pela pesquisa como uma forma de imersão aprofundada, multiescalar, multidimensional com as suas problemáticas, por meio da promoção do conhecimento crítico e libertador em busca da minimização das lacunas científicas, bem como em suas realidades sociais.

3 A ESCOLA ENQUANTO TERRITÓRIO EM DISPUTA: AS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS DE 2015 E 2016

Neste capítulo aprofundam-se as discussões teórico-conceituais que fundamentaram a perspectiva de análise do trabalho, a partir do território enquanto categoria de análise geográfica e do território escolar em disputa, bem como as principais características das Ocupações Secundaristas no Brasil, no estado de Santa Catarina e de modo específico no município de Chapecó.

3.1 A NOÇÃO DE ESCOLA ENQUANTO TERRITÓRIO EM DISPUTA

Considero que os conceitos não possuem uma definição absoluta e encerrada, o que, nesse sentido, justifica a contradição das ideias congêneres de alguns pesquisadores, bem como as elementaridades sobre o entendimento de certos conceitos que são apresentados por um mesmo pesquisador em diferentes tempos e estudos. Se os conceitos fossem absolutos, a ciência estaria inerte em um marasmo e essa discussão não faria sentido. E é aqui que a pesquisa científica se diferencia do senso comum, por meio da utilização de aportes teórico-conceituais e metodológicos para a compreensão e estudo de fenômenos.

Na ciência geográfica, são várias as categorias de análise que podem ser utilizadas para compreensão de fenômenos e do espaço geográfico, dentre elas é possível destacar: paisagem, lugar, espaço, região e território. Neste trabalho, tomo como base para a discussão o último desses conceitos citados. Não se realizará uma trajetória do desenvolvimento histórico e epistemológico do conceito de território, mas sim, apresentar-se-á alguns elementos fundamentais para a sua compreensão, relacionados com o objetivo deste estudo.

Inicialmente, em função de visões equivocadas e unilaterais acerca das perspectivas científicas, Stümer e Costa (2017, p. 51) ressaltam que “a utilização do conceito de território sem consulta à literatura geográfica produziu noções como a de território enquanto mero suporte e substrato em que se assenta uma dada população [...]”. Mas, como bem salientam os autores:

[...] para existir território, teríamos: espaço(s), ator(es) e poder(es). Espaço do qual se originará uma forma específica de relação que o ator manterá com ele; o ator (individual, coletivo, social) que se relacionará com o espaço na forma de controle, domínio, apropriação, enfim, exercendo o poder. (STÜMER; COSTA, 2017, p. 52)

Logo, será utilizada uma perspectiva de território que abrange para além da dimensão política e de gestão do espaço, e que agrega dimensões sociais, culturais, simbólicas e de relação com a natureza na ocupação, produção, transformação e delimitação deste a partir das relações de poder — multiescalar, material e imaterial ao mesmo tempo. Em concordância com Heidrich (2010, p. 27), em que afirmar que “o território tem a ver com a ação de um ator social, que pode ser uma instituição, um indivíduo ou uma coletividade”, da mesma forma que os “territórios são construídos (e desconstruídos) dentro de escalas temporais as mais diferentes: séculos, décadas, anos, meses ou dias; territórios podem ter um caráter permanente, mas também podem ter uma existência periódica, cíclica [...]” (SOUZA, 2000, p. 81).

A partir desse entendimento é que propomos compreender a escola enquanto território em disputa. Essa concepção tem se tornado bastante rotineira na contemporaneidade, por mais que nem sempre seja expressa na forma verbal, sendo, na maioria das vezes, colocada em práticas que coexistem no território escolar enquanto palco de disputa — não apenas de ideias e conhecimentos em seu interior, mas também dos rumos das políticas educacionais, do papel da educação na formação de sujeitos no contemporâneo.

Simões (2021, p. 10) salienta que “entender, desta forma, a escola enquanto território em disputa, significa reconhecê-la como espaço do encontro-confronto e coexistência de múltiplos sujeitos, oriundos de diferentes territórios e territorialidades”. É nesse sentido que penso a escola enquanto território em disputa, no qual as Ocupações Secundaristas se constituem como face acirrada desses atritos, marcados por ações que contribuíram para reconfigurar territorialidades. No presente trabalho, compreendo por territorialidade as “relações diárias, momentâneas, que os homens mantêm entre si, com sua natureza interior e com sua natureza inorgânica, para sobreviverem biológica e socialmente” (SAQUET, 2013, p. 129), que resultam na produção dos territórios. Ainda nesse sentido, Saquet define a territorialidade sendo

[...] o acontecer de todas as atividades cotidianas, seja no espaço do trabalho, do lazer, da igreja, da família, da escola etc., resultado e determinante do processo de produção de cada território, de cada lugar; é múltipla, e por isso, os territórios também o são, revelando a complexidade social e, ao mesmo tempo, as relações de dominação de indivíduos ou grupos sociais com uma parcela do espaço geográfico, outros indivíduos, objetos, relações. (SAQUET, 2013, p. 129)

No atual contexto histórico e político, fica mais fácil compreender essa questão. A partir da última década, já é possível traçar alguns elementos para se entender a escola enquanto um território em disputa. Essa compreensão é relativa e entendível em uma multiplicidade de formas. Para alinhar as ideias em um contexto histórico, utilizo um exemplo recente, em que o Presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, tem se posicionado promovendo discursos de ódio, atacando diretamente as estruturas curriculares, devastando algumas conquistas históricas e defendendo a ideia do movimento “Escola Sem Partido”. Daí, é possível se questionar: por qual motivo as escolas têm sido alvo desses ataques?

Uma das possibilidades de resposta é pelo fato da escola ser um território em disputa, em que se fazem presentes ideologias, discursos, ideias e práticas. A escola pode ser entendida como um espaço de formação de sujeitos críticos que, historicamente, se posicionam firmemente em relação às problemáticas, lutando pelos direitos humanitários, o que por vezes é entendido como um risco ao Estado. Mas também pode ser espaço de uma perspectiva educacional pragmática, tecnicista¹², submissa aos interesses do mercado, visando à formação de trabalhadores/operários, fazendo com que passe a ser vista enquanto formadora de mão de obra barata, e a educação, de forma mais abrangente, passa a ser mecanizada.

Importante enfatizar aqui, a teoria dualista e sobre os objetivos e funções¹³ da escola pública brasileira atual, apresentada por Libâneo (2012), havendo então duas perspectivas de escola, uma para os ricos e outra para os pobres. A primeira caracterizada pelo conhecimento e a segunda alinhada na perspectiva do acolhimento social e assistencialista. Libâneo (2012, p. 22-23) afirma também em

¹² Saviani (1999, p.23) ao se referir a pedagogia tecnicista afirmou que “a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetificação do trabalho pedagógico”.

¹³ A partir dessa perspectiva, Libâneo (2012, p.15), apresenta que “o próprio campo educacional, nos âmbitos institucional, intelectual e associativo, está longe de obter um consenso mínimo sobre os objetivos e as funções da escola pública na sociedade atual”.

seu estudo que “as pesquisas que analisam criticamente tais políticas [educacionais] adotam, em geral, uma perspectiva sociopolítica em que se denuncia seu caráter economicista e pragmático, estando ausentes análises do ponto de vista pedagógico-didático [...]”.

Essa discussão da escola como um território em disputa tem se tornado mais latente por ter sido assunto de repercussão midiática, alcançando a sociedade civil, para além da comunidade escolar¹⁴. De forma geral, as pessoas têm se posicionado em relação a esses temas, sendo favoráveis ou não, e na maioria das situações influenciados pelas *fake news*¹⁵ e questões ideológicas.

No Brasil, compreende-se que as Ocupações Secundaristas se constituíram em um marco histórico que permite o entendimento da escola enquanto território em disputa, não apenas institucional. A juventude, nesses atos, produziu territorialidades ativas e múltiplas subversões ligadas à questão de gênero, foco deste trabalho.

3.2 AS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS DE 2016 EM SANTA CATARINA

No presente estudo, compreende-se as Ocupações Secundaristas enquanto um acontecimento, que se tratou de uma imersão histórica, tanto dos sujeitos que protagonizaram, quanto dos que acompanharam. Partindo desse acontecimento, para compreender as Ocupações Secundaristas faz-se necessário entender a conjuntura política do Brasil naquele período. Conforme Minto (2016, p. 459), vivia-se no Brasil

[...] um momento de conflitos e tensões acirradas no país. É inegável que o quadro atual de crise econômica amplifica esses antagonismos, mas não se deve concluir que a crise atual decorre somente de mudanças pontuais ocorridas durante o último mandato presidencial. Trata-se de antagonismos de longa data, fincados nas estruturas da sociedade de classe brasileira, e trazidos para a representação por parte de grupos políticos e partidários, numa configuração mais ou menos característica do período pós-ditadura.

Segundo Santos e Dickmann (2019), as ocupações se constituíram enquanto um movimento inédito em defesa da educação, demonstrando um projeto social e de

¹⁴ Nesse contexto, considera-se a comunidade escolar sendo as pessoas envolvidas diretamente no processo de ensinar e aprender: professores, direção e coordenação pedagógica, alunos e familiares (responsáveis legais).

¹⁵ Segundo Marina Silva (2012, p. 160), “O termo *fake news* surgiu em 2016, na eleição presidencial norte-americana, para nomear as práticas atualizadas e sofisticadas de disseminação e a articulação de informações falsas, teorias da conspiração, boatos e matérias apócrifos, utilizando as ferramentas das redes sociais digitais”.

instituição escolar que fizesse sentido aos sujeitos imersos nessa realidade. Ainda, segundo os pesquisadores, o início das ocupações no âmbito nacional compreendeu o seguinte percurso:

Em São Paulo, a Escola Fernão Dias Paes foi ocupada no ano de 2015 contra as medidas de fechamento de escolas em São Paulo. No dia 3 de outubro de 2016, cerca de 200 estudantes secundaristas decidiram ocupar o Colégio Estadual Padre Arnaldo Jansen, em São José dos Pinhais, na Região Metropolitana de Curitiba, manifestando sua insatisfação com a MP 746 e com o movimento Escola Sem Partido (ESP). A partir deste colégio, localizado no Paraná, o movimento de ocupação começa a tomar proporções nacionais, sendo organizados de forma coletiva (SANTOS; DICKMANN, 2019, p. 70-71).

No Oeste de Santa Catarina, impulsionados pela mobilização nacional, os estudantes seguiram o movimento em defesa da educação promovendo lutas de afirmação territorial da escola. Conforme relatou um dos ocupas:

[...] começamos a perceber um movimento muito forte de ocupação no Paraná, São Paulo por causa da reorganização da escola, percebemos que ia ser forte e ia ser grande e não tinha como a gente ficar de fora... mesmo porque Santa Catarina é um estado muito conservador e muito difícil de fazer movimento estudantil, mas precisaria começar de algum lugar e o Oeste é o principal polo político de SC, a gente sempre foi a frente dessas manifestações (OCUPA, IFSC, Campus Chapecó).

É possível evidenciar nesse relato que as ocupações foram se organizando e se interiorizando nos estados, aqui ganhando destaque o Oeste de Santa Catarina. A presente investigação permitiu constatar que o Campus Rio do Sul do Instituto Federal Catarinense (IFSC) foi a primeira instituição de ensino ocupada em Santa Catarina, fato ocorrido em 17 de outubro de 2016. Já a primeira Escola de Educação Básica (E. E. B.) da rede pública estadual de ensino ocupada foi a “E. E. B. Soror Angélica”, localizada no município de São Lourenço do Oeste, divisa com o estado do Paraná. Nesta pesquisa mapeamos a existência de 22 estabelecimentos de Educação Básica que foram ocupados nesse contexto (Figura 5).

Figura 5 – Escolas de Educação Básica Ocupadas em Santa Catarina em 2016, segundo fontes selecionadas



Identificamos que entre as principais motivações que levaram às Ocupações Secundaristas em Santa Catarina, no ano de 2016 e, em particular, em Chapecó (SC), estavam: a Proposta de Emenda Constitucional 241/2016 (BRASIL, 2016a); atual Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016b); a Reforma do Ensino Médio e o Movimento Escola Sem Partido. Tais motivações também foram destacadas por Reis (2017), Ferreira (2017), Cruz e Jahnke (2018) que, a partir de outras perspectivas, já se debruçaram para refletir sobre as ocupações ocorridas no estado. Sobre isso, em uma das entrevistas, um ocupa enfatizou:

[...] no começo todo mundo deu muito apoio, tirando a parte da gestão da escola. Que a diretora da escola, ela era muito contra. Desde o primeiro dia da ocupação que a gente fez a assembleia, ela já foi totalmente contra. A gente ia... foi no dia 26 de outubro que a gente ocupou a escola. A gente ia só fazer um debate político com ajuda de um advogado, que era advogado da UBES sobre essas medidas, sobre a PEC 55 e sobre a MP do ensino médio. Mas como a diretora tentou censurar o nosso debate político, a gente resolveu fazer a assembleia ali mesmo com os alunos que tinha. Foi feito no horário da noite essa assembleia e a maioria dos alunos votou pela ocupação. (OCUPA, E. E. B. Irene Stonoga).

O percurso investigativo permitiu evidenciar que, para os envolvidos nas Ocupações Secundaristas, os corpos foram tomados de sensações e sentimentos, os quais passaram a ser intensificados dia após dia com a rotina das mobilizações. A cada dia, havia novas emoções e surgiam novos desafios e angústias, afinal, as Ocupações Secundaristas foram marcadas pela dinamicidade intensa e complexa que necessitava de total atenção dos seus ocupantes, que precisavam estar sempre atentos a todos os movimentos, acontecimentos e sujeitos. Naquele contexto, bem como está disposto ao longo deste trabalho, os estudantes passaram a ser os gestores da escola, organizando atividades e dando encaminhamentos às demandas internas e externas de todo esse processo. Segundo Reis (2017), durante as ocupações os estudantes implementaram a “cultura democrática participativa”, sendo configurado um novo modo de gestão das estruturas e dos espaços ocupados.

Conforme Simões (2021), entre as principais características das Ocupações Secundaristas estavam: a auto-organização dos estudantes, gestão coletiva e horizontal, formação política e pedagógica e o conflito com diferentes antagonistas. Os estudantes organizaram grupos de trabalho, com responsabilidades que compreendiam, por exemplo, limpeza diária dos ambientes da escola, produção das refeições, divulgação nas mídias e diálogo com a imprensa, organização de uma agenda de estudos e de atividades culturais artísticas, segurança, entre outros. As principais decisões eram tomadas de modo coletivo nas assembleias, realizadas nos grupos de trabalho que mantinham sua organicidade.

As ocupações das escolas e do Instituto Federal contaram com apoio externo, a exemplo de representações dos Movimentos Estudantis, partidários, sociais e sindicais, conforme já apresentado na introdução deste trabalho e de acordo com as entrevistas. Evidenciamos, também, diferentes registros acerca de movimentos formativos organizados pelas/os ocupas, sobretudo para tratar de temas dificilmente trabalhados na escola. Conforme Simões (2021, p. 8):

A diversidade de temas registrados e relatados pelas/os estudantes englobava as áreas do conhecimento, referências para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mas também aqueles de interesse das/os jovens, tanto para esclarecimento acerca das motivações que levaram às ocupações, quanto aqueles que, segundo ocupas, dificilmente são tratados na escola: política, gênero, feminismo, movimento LGBT, movimento negro, entre outros. Conforme evidenciamos, não só variavam os temas, como também as estratégias metodológicas: aulões, rodas de conversa, oficinas práticas, grupo de estudos, rodas de leitura, contação de história, cine-debate. Professores, educadores populares, militantes, profissionais de diferentes áreas, eram convidadas/os para mediar e contribuir nas ações formativas.

Por fim, saliento que esse cenário foi marcado por conflitos com diferentes antagonistas e diversas tentativas de criminalização do movimento. Nem todos os pais, professores, gestores, agentes do poder público e do poder local estavam de acordo com as ocupações e seus pressupostos, suas defesas. Na Escola de Educação Básica Irene Stonoga, por exemplo, “[...] um policial entrou armado com uma arma de alto calibre. Enquanto todos os alunos estavam sentados no chão, o policial andou com uma arma carregada dentro da escola a pedido da diretora” (OCUPA, E. E. B. Irene Stonoga), conforme pode ser visto na Figura 6. A mídia local teve papel preponderante, na visão das/dos ocupas, ao distorcer a realidade e contribuir para desmoralizar as ocupações. Segundo um ocupa:

[...] a TV passava imagens da gente nos únicos momentos de lazer que a gente tinha... porque nós passávamos o dia todo fazendo atividades, cozinhando, fazendo oficina, e aí eles vinham lá da grade e gravavam a gente jogando ping-pong, que era o único espaço em que tínhamos uma pausa... um intervalo. E aí, ficou essa imagem como se a gente tivesse se divertindo. Para mim não foi divertido, foi muito árduo, acordava todo dia muito cedo com as pessoas gritando meu nome, que alguém chegou e eu tinha que resolver algo com essa pessoa. E eu ia dormir preocupado... se estava tudo bem, se tinha alguém vigiando, alguém ameaçando. Foi muita coisa que exigiu muito de mim, que tive que me doar muito e é frustrante que as pessoas não puderam ver isso (OCUPA, IFSC, Campus Chapecó).

Registros permitem afirmar que todas essas situações conflituosas não ficavam sem resposta por parte das/dos ocupas: elaboração e publicação de notas de repúdio e esclarecimento, assim como a realização de manifestações com cartazes, audiovisuais e gritos de ordem eram registradas e repassadas nas redes sociais. Em alguns casos, gerando novas relações e novas ameaças. Conflitos internos também se fizeram presentes, exigindo cada vez mais a retomada da perspectiva dialógica e horizontal de gestão, seja porque o conflito envolvia disputas entre pequenos grupos de jovens participantes de partidos políticos e/ou

movimentos sociais, ou ainda porque ocupas já cansados estavam dispostos a convencer as/os colegas à desocupação.

Figura 6 — Invasão da Polícia Militar fortemente armada em escola¹⁶



Fonte: UBES (2016)

Ainda, segundo as análises realizadas, é possível afirmar que, diante do cenário aqui caracterizado, as Ocupações Secundaristas confrontaram a escola realmente existente. Estudantes idealizados como agentes passivos, categoria etária e institucional homogênea, que devem respeitar regras, normas pré-estabelecidas pelo Estado e gestado pelos adultos, se constituíram como agentes políticos (GROPPO; SILVEIRA, 2020). Os jovens-adolescentes se autodenominavam “secundaristas” ou simplesmente como “ocupas”.

Para Groppo e Silveira (2020), é no confronto ou dissenso frente a seus antagonistas (governos, gestores, docentes, comunidade, mídia, estudantes contrários às ocupações) que tal deslocamento ocorre. Os estudantes, constituídos enquanto sujeitos políticos, ousaram confrontar a escola e se colocaram no território como agentes produtores de territorialidades ativas, contrapondo a ideia de que são incapazes ou não são responsáveis para propor ações de sua própria autoria e que podem trazer importante contribuição à ocupação e gestão da escola, à organização do conhecimento e inovações metodológicas, outras pedagogias. O entendimento no âmbito da nossa pesquisa é que:

¹⁶ Para ver mais informações, acessar a reportagem completa: <http://ubes.org.br/2016/ocupacao-em-santa-catarina-e-reprimida-com-fuzis-e-carcere-privado/>.

[...] os/as ocupas enquanto sujeitos políticos, na experiência de ocupar a escola, confrontaram o campo de forças preexistentes no território escolar em que predomina a noção de aluno/estudante enquanto um sujeito produtor de territorialidades passivas e que, nas ocupações, como resultado do processo de subjetivação política, se constituíram como produtores de territorialidades ativas, a exemplo: 1) da sua auto-organização; 2) da gestão coletiva e horizontal do/no território; 3) da criação e oferta de processos formativos alternativos, com outros temas e outras pedagogias historicamente negligenciadas por suas escolas, ou ainda; 4) do desenvolvimento de ações de resistência e enfrentamento junto a seus antagonistas — como podemos observar com detalhamento a partir das vozes das/os ocupas em destaque ao longo do texto. Territorialidades ativas, por sua vez, irradiadoras de saberes e aprendizagens potenciais no processo de (auto)formação política das/dos ocupas (SIMÕES, 2021, p. 13).

Saberes e aprendizagens potenciais desse processo de (auto)formação política das/dos ocupas que, em alguns casos, contribuíram para alterar olhares, compreensões e posicionamentos frente à conjuntura política do país. Em outros casos, transformando significativamente a trajetória de vida da/o ocupa, seja porque os engajamentos na luta política no seio de alguma organização social, partido político, Movimento Estudantil, entre outros, foram potencializados, seja porque houve o fortalecimento necessário para uma (re)descoberta de sua sexualidade.

4 SUBVERSÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO NO TERRITÓRIO ESCOLAR

Até o presente momento, foram discutidas questões conceituais inerentes à ciência geográfica e sobre a conjuntura que permeou as Ocupações Secundaristas, bem como suas principais características. Agora, adentrando no último capítulo, com algumas expectativas criadas no decorrer do texto, é difícil não pensar no dito popular que diz que “a cereja do bolo ficou para o final”. Porém, para este trabalho a cereja não é tão doce assim. Dizer que essa parte do texto seria a cereja do bolo, seria dizer o mesmo que: “no final tudo dará certo, será lindo e todos serão felizes para sempre”, como nos contos de fadas. Estabelecendo uma visão romântica da situação que se converteria em um posicionamento ilusório sobre a vida e também sobre este trabalho.

Talvez essa seja a parte mais dura de se escrever e discutir, em função de ser uma temática em processo de construção e aprofundamento, ainda bastante introdutórios teoricamente pela ciência, mas principalmente na construção pessoal de conhecimento enquanto prática revolucionária. A partir de agora, não mais discutirei sobre as ocupações enquanto uma eventualidade, e sim sobre os sujeitos que estavam imersos nos espaço-temporais das Ocupações Secundaristas, em conexões e transformações. Muito embora não seja a cereja do bolo, será a parte em que conhecimentos serão entrelaçados. De todo modo, aqui se fundamentam as ideias mais relevantes da pesquisa, que se constituem a partir da apreensão da realidade enquanto mutação do que não se fez inerte, expressando um movimento internalizado e justaposto aos sentimentos de uma realidade engessada em suas estruturas hierárquicas. Para isso, adentro na discussão de gênero, que será apresentada a seguir.

4.1 A QUESTÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE

A histórica construção do movimento feminista tem entre suas pautas, a luta contra a violência de gênero, potencializada principalmente a partir da segunda onda, marcada por revoluções culturais da década de 60 e distintos cenários de ditaduras imperando no contexto latino-americano. Caracterizada por transformações na cultura, na política e na sexualidade, a segunda onda feminista vai trazer à tona diferentes mulheres (com destaque para as mulheres negras, da

classe trabalhadora e dos países do hemisfério Sul), que vão contestar as lutas feministas através da intersecção de raça, classe e gênero, além de marcar suas manifestações pelo direito e a liberdade de ser quem se é — luta pela liberdade sexual e pela identidade LGBTQIA+, bem como confrontar a sociedade misógina, transfóbica e homofóbica. Ao ecoar suas reivindicações, o movimento feminista contribui neste trabalho para pensar as formas de espacialização dos corpos nos territórios, a partir de tensões epistemológicas e metodológicas de entender a realidade escolar. A partir da terceira onda do feminismo, aproximadamente na década de 80, algumas pautas sociais também serão reivindicadas pelas mulheres, dentre essas questões, encontramos o manifesto e a defesa pela acessibilidade, permanência e mobilidade dos corpos nos territórios escolares, bem como a entrada da discussão de gênero nesses espaços. Para Scott (1995, p. 86)

[...] definição de gênero tem duas partes e diversas subconjuntos, que estão interrelacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados. O núcleo da definição repousa numa conexão integral de duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder.

Conforme apresentado, os movimentos feministas foram sustento para o impulsionamento da discussão de gênero, seu desenvolvimento, lutas e confrontos. No que tange à sua história, França (2016, p. 42) afirma que:

[...] na década de 1970, o conceito de gênero é permeado de ambiguidades: reconhecimento teórico e acadêmico e, ao mesmo tempo, negação da voz da mulher. Esse reconhecimento assinalou, gradualmente, a distinção entre sexo e gênero, o primeiro passou a referir-se à identidade biológica e o segundo à construção do indivíduo para além de papéis masculinos e femininos. Com esse avanço, o movimento de gênero deixou de focalizar apenas as mulheres em suas múltiplas identidades. O termo gênero passou a envolver o caráter relacional entre mulheres e homens, e tornou a definição de mulheres e homens como recíprocos. Trata-se de um conceito plural de gênero, que contesta a existência de essência de natureza feminina e masculina.

Nesse sentido, Carvalho (2019, p. 24) complementa:

[...] o termo gênero como a matriz de referência à compreensão da identidade sexual, associado às noções e conceitos construídos socialmente num dado contexto e cultura, correspondendo a caráter normativo, interpretativo e discursivo definidores da masculinidade ou feminilidade. Vincula-se, portanto, às construções subjetivas, jurídicas e de linguagem expressas nas modulações religiosas, educativas, científicas, políticas, culturais, sociais, normativas designadores de papéis sociais atribuídos aos homens, mulheres e LGBTQ.

Por meio disso — das discussões de gênero e a partir delas —, tem-se dado maior respaldo às discussões acerca da sexualidade, partindo de uma realidade social ativista, em que se denota, historicamente, que essa foi uma temática subalternizada pela ciência, por mais que se trate de algo indissociável da realidade humanitária. Acerca dessa perspectiva, Meinerz (2012, p. 89), afirma que

[...] os trabalhos sobre sexualidade no Brasil, como em diferentes partes do mundo, foram impulsionados, na segunda metade da década de 1980, pela disseminação da epidemia da AIDS e pela necessidade de se criar estratégias para lidar com essa doença.

Sobre a relação dessas duas temáticas que são elencadas no texto, França (2016, p. 48) destaca que “Gênero e sexualidade são dimensões diferentes que integram a identidade pessoal de cada um, produzidas pelos efeitos do poder e transformadas conforme os valores sociais vigentes em cada época”. Ainda, em relação a isso, Louro (2008, p.18) afirma que

A construção dos gêneros e sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo.

Para além das lutas sociais, que foram históricas e de grande importância, cabe aqui destacar a relevância das pesquisas que são realizadas pelos cursos de graduação e pós-graduação, enquanto grandes precursoras de todo esse processo de aprofundamento e pulverização das ideias que, em seu amplo sentido, não partem apenas da ciência, e muito menos nela se detém. Nas últimas décadas houve uma densificação das produções acadêmicas com foco na análise dessas temáticas, tanto as de premissas epistemológicas e teóricas, quanto as de estudos mais específicos, tratando de casos e análises com espacialidades geográficas e/ou temporais definidas. Resultaram também em uma resignificação das discussões ao longo do tempo, podendo-se entender não apenas como uma luta única e homogênea, mas sim com singularidades — que por momentos se aproximam mas que em suas especificidades se distinguem. Desta forma, por exemplo, podemos citar as correntes do feminismo¹⁷ que por meio de suas manifestações concretas e/ou simbólicas expressam realidades sociais.

¹⁷ Não é recorte deste trabalho aprofundar as discussões sobre as correntes do feminismo, entretanto, considero importante apontar a contribuição do movimento para possibilitar a discussão e

Essa discussão tem sido uma via de mão dupla entre a produção acadêmica e as manifestações político-sociais, que objetivam transformar de forma transcendente e transescalar tal contexto. Nessa temática, o principal desafio tem sido a defesa pela vida e a transformação de pensamentos — enquanto entendimento social enraizado nas tramas históricas de um país colonizado, sendo defensor das ideias únicas e tramando pelo alinhamento dos comportamentos sociais dos sujeitos diversos — que ignoram as limitações e peculiaridades de forma desrespeitosa. Em relação a isso, Carvalho (2019, p. 25-26) sustenta

[...] que o colonialismo de gênero, constituiu-se internacionalmente preso à organização da vida simbólica e material neoliberal e fortemente ligada ao padrão hierarquizado de classificação social com base na genderização e na racionalização.

Ao analisar as produções de algumas décadas passadas é comum encontrar a palavra “homem” como sinônimo de “seres humanos”, excluindo todos os outros sujeitos que não se sentem identificados e representados por tal expressão, pois, de fato é excludente e segregadora de um diálogo com base em uma matriz patriarcal, machista e colonialista. Por mais que, para alguns, pareça algo incomum, essa questão já foi um discurso bastante presente e naturalizado, e ainda é entendido como o ideal para parcela da sociedade. Esse espaço discursivo que narra a história de vidas é um lugar que vem sendo criado, não se trata apenas de um acordo ortográfico e academicista, foi um avanço histórico de transformação social que permeia todo um conjunto de sujeitos políticos. Conforme afirma a autora:

[...] a hierarquização subalterna do feminino pré-capitalista e pré-moderna oprimiu tanto na metrópole quanto nas colônias, as mulheres foram destituídas dos espaços de falas, de direito, de decisões políticas e de conhecimentos em suas comunidades, e seus sistemas sociais não generalizados destruídos (CARVALHO, 2019, p. 26).

Na ciência geográfica, pode-se dizer que as discussões de gênero e sexualidade têm caminhado em sincronia com as outras áreas das humanidades, mas não com a mesma expressividade. Por mais que não se tenha um quantitativo de produções tão significativo, é importante ressaltar que são produções responsáveis e com qualidade implacável. De modo geral, com relação a isso, algo que tem se encontrado nas produções que levantam as discussões de interesse

desse estudo, se fazem muito presentes as coletâneas interdisciplinares, que unem as produções de classe, raça, etnia, gênero e sexualidade para a constituição de entendimentos coletivos¹⁸.

No campo da Geografia, ganha destaque o livro *Geografias feministas e das sexualidades: encontros e diferenças*, organizado por Joseli Maria Silva, Marcio Jose Ornat e Alides Baptista Chimin Junior (2016). Ainda, cabe enfatizar o livro *Geografias feministas, geografias LGBTQI+ & geografias negras: a diversidade no Encontro Nacional de Geógrafxs de 2018*, organizado por Érica Ferrer (2019).

4.1.1 Vamos falar de autoidentificação?

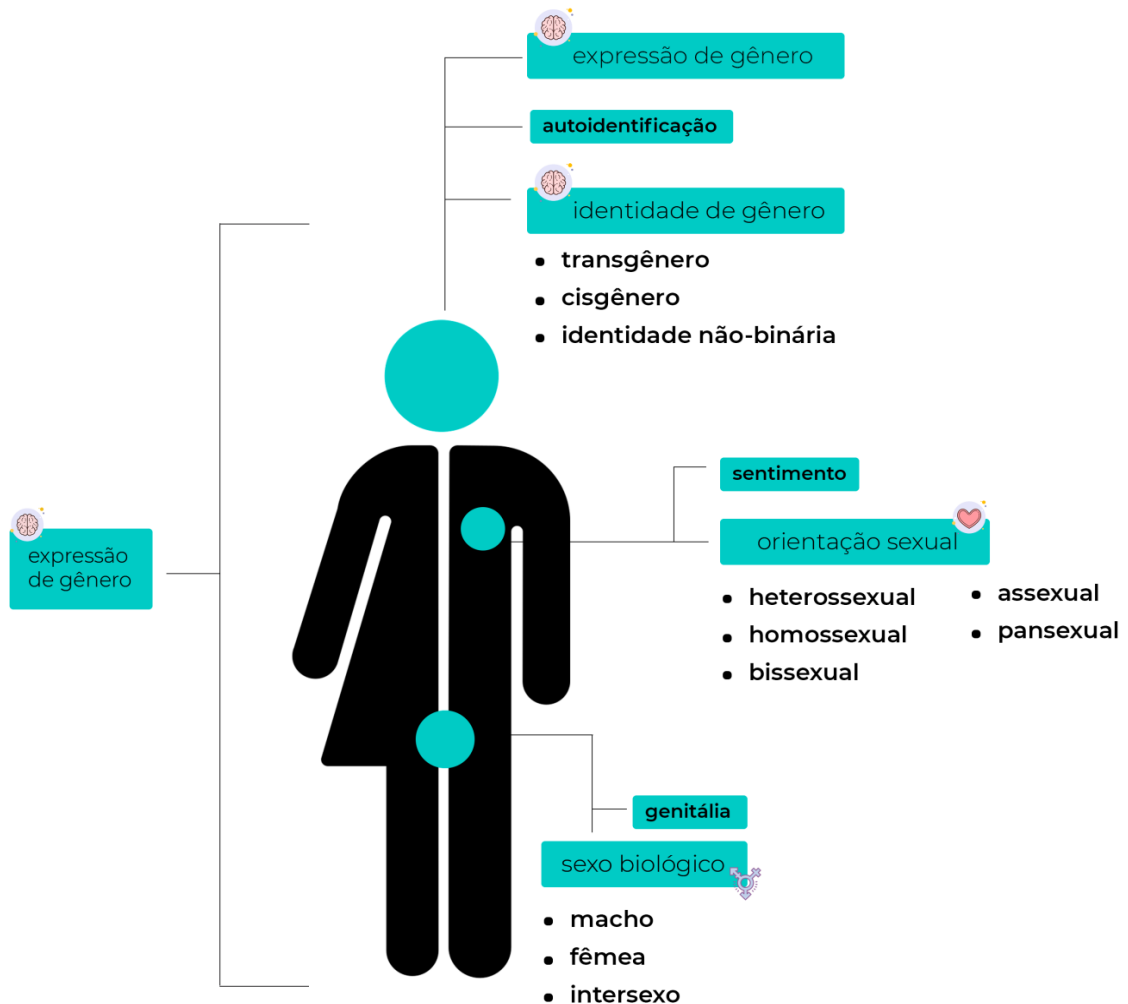
Neste estudo, ainda é necessário compreender o que é identidade de gênero, orientação sexual, sexo biológico e expressão de gênero. Não realizamos aqui uma contextualização histórica desse tema, mas, sim, apresentamos uma visão geral sobre o que, nesse momento de escrita, considera-se indispensável para a compreensão da categoria autoidentificação. Partiremos da compreensão que a identidade de gênero se refere à forma como o sujeito se vê, como se sente e se identifica. É muito comum as pessoas confundirem a identidade de gênero com sexo biológico, sendo que este último, por sua vez, diz respeito às genitálias, enquanto a identidade de gênero parte de uma construção social. A orientação sexual se refere à atração e ao desejo, enquanto a expressão de gênero é como os sujeitos se demonstram socialmente, partindo de uma expressão própria. Para fins elucidativos, apresentamos a ilustração (Figura 7).

Os leitores devem estar se perguntando e tecendo reflexões nesse sentido: “bom, se a identidade de gênero parte da autoidentificação e a orientação sexual de sentimentos, isso tudo é uma escolha?”. A resposta é não! Pois, o que sentir e o que não sentir, não partem de uma escolha. A escolha, nesse caso, é ser feliz, compreendendo os sentimentos e aceitando-os de forma livre, ou sofrendo, aprisionando e adulterando os sentimentos para se encaixar em uma realidade social “ideal”. Ressalto que essa não foi uma apreensão romântica, porque a felicidade nem sempre é uma escolha acessível, pois onde existe ódio, a felicidade

¹⁸ Como exemplo disso, para mais informações, verificar o livro “Desigualdades de gênero, raça e etnia”, de Ana Paula Comin de Carvalho *et al.* (2012).

fica limitada a comportamentos, expressões e posicionamentos moldados historicamente pela sociedade.

Figura 7 – Antes de odiar, entenda!



Elaboração Gráfica: Melody Rodrigues Filho dos Santos (2021)

Na presente análise, parte-se da ideia da autoidentificação ligada à identidade sexual. Vêm sendo debatidas, principalmente nas últimas décadas, as questões que dizem respeito à autoidentificação de cor e raça. Essas questões, principalmente, têm ganhado espaço com a instituição das cotas raciais em processos seletivos, concursos e programas. Os sujeitos imersos nessa realidade têm uma grande luta pela vida e pela liberdade que constantemente vem sendo atacada por discursos de ódio. As mortes se transformam em estatísticas, que muitas vezes não são registradas do modo que deveriam e são institucionalmente adulteradas. Também, para isso, o movimento de resistência tem que se fazer presente, pela luta dos direitos dos que já morreram. Situações como essas são muito comuns também em

casos de genocídio¹⁹ e feminicídio²⁰. Cada morte tem sido expressão do ódio, que da forma mais violenta de todas atormenta e impede a realização de sonhos.

Afirmo o que sou, porque de fato sou! E não porque escolhi ser. Afirmar é uma luta constante para fazer minha voz ecoar e ressignificar a realidade, do ódio e do óbvio, que será apresentada nos próximos itens. Para quem ainda ousa pensar que a autoidentificação é uma escolha, responde-se novamente: não! Primeiro, por mais que a morfologia da palavra autoidentificação seja facilmente fragmentada em duas partes (auto e identificação), não me limito a isso, mas é importante registrar que a “auto” se faz presente na palavra para trazer uma conotação política e de posicionamento, pois, na realidade atual ainda não basta “ser”, é necessário também se posicionar desse modo. Da mesma forma que a cor e a raça não são uma escolha, mas falamos de autoidentificação; parto desse mesmo princípio para a discussão da identidade sexual.

É necessário enfatizar que essas relações traçadas não têm objetivo de igualar, minimizar ou comparar as lutas de raça, gênero e sexualidade. Cada uma possui as suas características e peculiaridades. Todas são justas e legítimas. Apenas traço alguns parâmetros com finalidade de sustentar alguns posicionamentos e desamarrar essas questões.

Ainda vivemos em um contexto em que é comum e por vezes necessário, em algumas situações, as pessoas se assumirem para as suas famílias, reafirmando a sua autoidentificação. Isso é algo que precisamos vencer! Aliás, quantas vezes um heterossexual marcou uma reunião de família para firmar a sua heterossexualidade? Possivelmente nunca. Fazer esse movimento de diálogo não é errado — como dito, em algumas situações é necessário —, mas isso é a prova concreta de que a sociedade precisa avançar na formação de uma coletividade cultural que tenha acesso à diversidade e entenda os modos plurais de estar e ser no mundo.

¹⁹ Neste caso, entendo por genocídio o crime com o objetivo de atingir a incolumidade, definitivamente ou não, de determinado grupo, conforme Lei Nº 2.889, de 1º de outubro de 1956. Para ver mais, acessar: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l2889.htm.

²⁰ Entendo aqui, o feminicídio sendo um crime de gênero praticado contra as mulheres, que pode ser uma violência intercorrente da misoginia, conforme Lei Nº 13.104, de 9 de março de 2015. Para ver mais, acessar: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm.

4.2 ESCOLA, ESTRUTURAÇÃO DO DISCURSO CONSERVADOR E A OPRESSÃO SOCIAL

No dia do conselho de classe com os alunos, duas coordenadoras pedagógicas entraram na sala de aula, a professora se retirou, e o silêncio que já era grande, se tornou avassalador. Talvez aquele seria o dia da famosa “lavação de roupa suja”, que de suja não tinha nada, é apenas um monte de discursos arcaicos que não se encaixam mais em nenhuma escola. Nesse dia, tinham tanta roupa para lavar que quando ouvi estavam usando o meu nome. Logo, os olhos já ficaram envidrados com as lágrimas e já consegui ouvir os soluços do choro que eu tentava segurar. A garganta chegava doer. Eu nem precisei falar nada, pois as situações de homofobia eram tão recorrentes que falavam por si só, tanto é que quando ouvi meu nome eu já sabia do que se tratava, não poderia ser outra coisa. Nesse dia, como em todos os outros, eu era a vítima, e o contexto era uma aula de Educação Física. Isso não significa que nas outras disciplinas eu não sofria opressão e era alvo de piadas, mas nas aulas de Educação Física era tudo muito extremo, e pasmem, essa não é uma realidade única e apenas da minha escola.²¹

Relatos como esse são comuns e já fizeram parte da infância e juventude de muitos sujeitos. Muitos identificam a etapa de estudos na escola como uma das piores e mais constrangedoras, e nesses casos, por elas/eles (estudantes oprimidos) a evasão escolar é vista como uma forma de minimização do problema imediato, fuga da agressão e violência física e social, já que, como veremos a seguir, essa questão parece invisível aos olhos de grande parte da população — precisa-se dizer — opressora. Neste estudo não se realiza uma discussão aprofundada da evasão escolar pela população LGBTQIA+, mas é uma temática que tem potencial e merece ser melhor investigada, bem como os índices de escolaridade e aproveitamento de aprendizagem, já que estamos falando de sujeitos desconfortados em suas realidades, não por si, mas pelos outros.

[...] se no Brasil esta vivência se faz enquanto obrigatória, tanto no que diz respeito à legislação, quanto às exigências de formação de mão de obra para o mercado de trabalho, coloca-se como de grande importância a reflexão geográfica do espaço escolar, pois boa parte de nossa vida se relaciona a este local. (SANTOS; ORNAT, 2014, p. 98-99)

O acesso e a permanência escolar precisam ser entendidos historicamente, já que esse não se trata de um debate avançado e superado, é um debate necessário e emergente, porque se para alguns a escola é um espaço de opressão, é porque lá mesmo se encontra o opressor, que marca a trajetória de muitos com o sentimento de medo.

²¹ Esse é um relato pessoal do autor deste trabalho.

As escolas, por mais que sejam entendidas enquanto espaços de conhecimento, acolhimento e respeito, também são espaços de repressão social e reprodução de preconceitos, ou seja, é território em disputa. Nem todas as escolas são idealizadoras dessas reproduções sociais heterogêneas, mas ainda é equivocado defender a ideia de que todas as escolas são acolhedoras das diversidades (ARROYO, 2012). Nesse sentido, compreendemos a necessidade de uma escola que forme sujeitos que não sejam reprodutores de injustiças sociais e de um espaço hostil para os estudantes. Como afirmam Ribeiro e Quadrado (2010, p. 411)

A escola, mais do que (re)produzir conteúdos, participa de forma muito própria dos jogos de poder para fabricar e multiplicar as relações desiguais entre os gêneros. Ela faz um investimento contínuo para a formação de homens e mulheres, para a adequação deles e delas de acordo com uma norma desejada. Nesse sentido, as marcas que se tornam para nós mais permanentes em relação à escola, na maioria das vezes, referem-se a vivências de situações do cotidiano escolar, marcas que não nos fazem esquecer o quanto instituições como essa atuam nas formas como construímos e vivemos nossas identidades de gênero, sexuais, de aluna, de aluno, entre outras.

Com essas reflexões apresentadas, fica explícito como isso ainda é escondido pela/na escola, é como se não existissem, não tem visibilidade. O padrão heteronormativo e branco colonialista escanteia essa discussão por uma única razão: preconceito, e, nesse sentido, precisamos reconhecer que as políticas públicas ainda não deram conta, pois para além de políticas de acesso e permanência, também é necessário um movimento intrínseco de transformação de pensamentos e descolonização dos saberes que possibilitem que os sujeitos consigam se relacionar com a essencialidade das políticas públicas, entendendo os seus fundamentos, necessidades e aplicabilidades²². E não há política pública que dará conta dessa problemática enquanto a sociedade humana não caminhar para o reconhecimento dos seus privilégios e diferenças. Não basta apenas respeitar, é necessário aceitar, é preciso entender que respeitar não é necessariamente reconhecer as identidades que não são aceitas, não são identificadas, e por vezes são impossibilitadas de serem vividas. Conforme afirmam Silva e Finco (2016, p. 936):

²² Quando me refiro às políticas públicas, não estou me posicionando de forma contrária a elas, pois reconheço a sua fundamentalidade, mas estou afirmando que precisamos também pensar para além delas, dialogando sobre as nossas bases de convívio e relacionamento social, por exemplo. Para que assim, quando existente a política pública ela possa ter a sua real efetividade.

[...] em instituições sociais, práticas cotidianas, rituais e em todos os âmbitos que constituem as relações sociais, as diferenciações de gênero estão presentes, perpassando discursos carregados de valores discriminatórios e modeladores de formas de representações e atuação de mulheres e homens na sociedade.

Se faz necessário avançar ainda no entendimento das escolas enquanto um retrato social do passado, por meio da/na estrutura física e curricular, mas também do presente e futuro quando se trata de sujeitos em processos formativos e constitutivos. É urgente compreender que a escola possui uma relevante importância na construção de sujeitos críticos e transformadores da realidade social, essa mesma realidade pela qual são permeados.

Não se discute aqui outra realidade ou outro tempo, é o presente. E, por isso, não há mais tempo para o retrocesso, para a naturalização do discurso de ódio e para a desnaturalização do que é natural. Não basta a escola não ser racista, não ser homofóbica, não transfóbica e não ser machista, ela precisa ser antirracista²³, antihomofóbica, antitransfóbica e antimachismo. A escola precisa ser atuante e precisa formar para isso. Como relatou um ocupa:

[...] essa questão da homofobia na escola sempre existiu. Acho que até hoje é muito forte em várias escolas, principalmente em escolas públicas. Eu acho que essa questão é muito forte dentro da escola e é muito marginalizada também. É uma questão que é deixada de lado, como discussão de gênero, debate de educação sexual. Acho que uma questão deixada de lado tanto por professores, mas principalmente pela gestão escolar, que não entra nesses debates para não entrar em conflito direto com a sociedade (OCUPA, E. E. B. Professora Irene Stonoga).

Teve, inclusive, uma colega minha trans que a diretora chamou ela na sala para pedir para ela tirar da rede social dela que ela estudava na escola porque isso sujava a imagem da escola. Então acho que foi mais como uma resposta a essa represália dela. E essa crença dela de que ela podia gerir a escola como se fosse uma igreja. Então a gente quis acabar com essa parte dela (OCUPA, E. E. B. Professora Irene Stonoga).

Conforme relatado, os discursos opressores são bastante comuns, e como afirmado, ignorar é também uma forma de naturalizar. Não basta a escola apenas culpabilizar o opressor ou fazê-lo se redimir pelo cometido. A escola precisa ser um espaço de promoção de formações, para mostrar que oprimir não é errado apenas por ser uma prática “feia”, como é ensinado normalmente pelos familiares em casa. Não basta olhar com carinho para quem com a dor e o medo da opressão convive rotineiramente. Parece estranho falar, mas naturalizar isso é o mesmo que ensinar

²³ Para ver mais, consulte as obras de Djamilia Ribeiro, como o Pequeno Manual Antirracista (2019).

as crianças e jovens a conviver com os sujeitos opressores, e sim, isso é muito comum nos próprios discursos de pais e professores, com as frases aos oprimidos aos se referirem aos “não dê mais bola” ou “eles são assim, a vida vai ensinar”.

Conforme apresentado na epígrafe no começo desse item, e com base no relato do ocupa acerca da situação vivida por uma amiga, é possível já ponderar que o silenciamento dos sujeitos oprimidos se faz presente nos espaços escolares. O silêncio que muitas vezes é automático como uma forma de defesa, mas também o silêncio que é imposto de forma institucionalizada.

4.3 A SUBVERSÃO DAS IDENTIDADES DE GÊNERO NAS ESCOLAS, UMA POTENCIALIDADE DAS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS

A ideia da subversão apresentada neste trabalho é bastante complexa e pouco discutida no âmbito da ciência geográfica. Trata-se de uma temática densa, mas de extrema importância para as discussões de gênero. Discutida na filosofia e, principalmente, no âmbito da psicanálise, as análises deste trabalho também dela se apropriam, por mais que de modo não tão profundo e analítico, mas se faz necessário destacar alguns elementos para melhor entendimento da realidade social, ora subversiva. Como principal fonte para essa discussão cabe destacar a obra *Problemas de gênero: feminismos e subversão da identidade* de Judith Butler, na qual a autora traz alguns aspectos, em diálogos com outros autores para esse entendimento da subversão que é discutida neste trabalho.

[...] a perspectiva alternativa sobre identificação que emerge na teoria psicanalítica sugere que as identificações múltiplas e coexistentes produzem conflitos, convergências e dissonâncias inovadoras nas configurações de gênero, as quais contestam a fixidez das posições masculina e feminina em relação à lei paterna (BUTLER, 2020, p. 122).

Pensar no contexto escolar enquanto um espaço de subversão é entender que o óbvio precisa ser subvertido. O óbvio, aqui posto, numa perspectiva bastante reflexiva. Afinal, o que seria o óbvio? Entende-se o óbvio enquanto uma relatividade, com lados prospectivos de uma realidade, dependendo de quem o defende, expressando sempre uma diferenciação de forças. Falar em subverter o óbvio é sugerir que essa estrutura imposta historicamente precisa ser transfigurada. Para

melhor entendimento, propõe-se aqui uma assimilação entre o óbvio e a história oficial²⁴, ou seja, o ato de subverter pode ser entendido como contra-óbvio.

Referir-se a isso significa entender que a escola é um espaço que possui padrões que são idealizados, e se espera que os estudantes sejam fundamentados por eles. Ou seja, a escola enquanto território é carregada de regras, normas e padrões sociais que acabam por reproduzir e reverberar a história oficial e, por consequência, reproduz o óbvio. O óbvio é entendido como oficial, mas não é necessariamente o real. Pois o real é vasto, diverso e plural, é contra-óbvio.

Mas, por outro lado, a escola é um espaço com potencialidades para transformar essa realidade por meio da imersão dos sujeitos que não se sentem representados pelo óbvio. É preciso entender a realidade enquanto não homogênea, e a escola enquanto espaço democrático, embora isso tenha se mostrado em crise.

Na perspectiva do gênero e sexualidade, faz-se necessário considerar algo bastante importante, que é o entendimento de acesso, anteriormente já mencionado. No contexto atual, alguns direitos básicos são inacessíveis, como alimentação, saúde, segurança e educação. Mas, também não seria inacessível o direito à diversidade? A realidade a qual nos referimos parece não compreender esse direito enquanto acessível. Há confronto, pois entende-se que o acesso se faz necessário para haver desconstrução de ideias, que possam levar ao debate, e em sua consequente subversão, o contra-óbvio.

É possível ponderar com este estudo que as Ocupações Secundaristas em Chapecó (SC) se constituíram em um tempo-espaço de subversão que possibilitou o acesso às discussões acerca das diversidades, gêneros e sexualidades de diferentes modos, inclusive de estar e ser. Ganham destaque duas perspectivas:

a) As mulheres e a população LGBTQIA+ acessaram espaços de destaque nos papéis exercidos durante as ocupações. Corroboram para isso Barbosa e Brum (2018, p. 255), ao afirmarem que “[...] Entre as figuras que tiveram destaque nas

²⁴ Segundo Arlene Renk (2005, p. 107-108, grifo do autor), a história oficial “[...] é a história do colonizador, é pública, explícita e ostenta seus ‘marcos’. Um desses é o registro de ‘primeiridades’. Aqui se insere a primeira árvore plantada, a primeira praça inaugurada, a primeira missa rezada, a primeira professora, o primeiro prefeito, o primeiro automóvel, a primeira ‘venda’ e assim por diante. Podem encher os cadernos de ‘primeiridades’. A História Oficial procura apresentar-se enquanto corpo coerente, ‘neutro’, advogando-se a versão ‘oficial’, em minúsculo. Extirpa os sentimentos, as contradições, as adversidades e as diversidades, que poderiam trazer o ‘caráter científico’. Privilegia os ‘atos e fatos importantes’, os fatos ‘heróicos’, deixando de lado tudo o que considera desimportante, tudo o que diz respeito às pessoas comuns, de carne e osso, e aquilo que não tem registro. E quem poderá fazer a história desses ‘desimportantes’? Essa outra possibilidade requer uma **contra-história**”.

ocupações, esmiuçamos as condições de emergência das mulheres e jovens como sujeitos de direitos e as subjetivações que se manifestam nas escolas [...]”. Essa foi uma das conclusões confirmadas que, conforme visto, já tinha sido identificada por outros pesquisadores.

b) Por meio do item a, podemos entender que os espaços possibilitaram voz e produção de espaços de formação que abarcam questões relacionadas à raça, gênero e sexualidade — a juventude, enquanto sujeitos produtores de territorialidades ativas, abriu caminhos de transformação de sua autoidentificação de gênero. Essa afirmação pode ser observada na entrevista de alguns ocupas, dentre elas, selecionou-se fragmentos das entrevistas de cinco sujeitos diferentes, e que ocuparam quatro instituições/escolas diferentes, mas que fazem falas que caminham para um mesmo alinhamento sobre a questão:

[...] Falamos muito sobre feminismo, falava muito sobre o movimento LGBT... falava muito sobre o movimento negro.... A gente abria esses espaços... para as pessoas falarem (OCUPA, E. E. B. Marechal Bormann).

[...] Então, a gente discutiu muita coisa, basicamente em geral o que fazíamos era organizar quem queríamos que participasse... Trazer pessoas para debater. Trazia alguém pra fazer uma exposição e depois abríamos pra perguntas e colocações. A gente fez oficinas falando sobre as nossas pautas, basicamente, pra galera entender mais... Trazer mais gente pro nosso lado... Sobre a Emenda Constitucional 95, reforma do ensino médio, a BNCC, também sobre a reforma da previdência. Trouxe gente pra falar de feminismo... Veganismo... Essa foi a minha preferida, fizemos uma janta vegana. Falamos sobre movimento estudantil organizado... Fizemos oficina de fotografia... Abayomi, basicamente os assuntos políticos que levaram à ocupação e toda e qualquer coisa que fosse interessante e tivesse alguém pra falar ou ensinar a gente (OCUPA, E. E. B. Antônio Morandini).

[...] Eu acho que mudou bastante, porque eu até comecei a participar do grêmio estudantil da escola. Eu era tesoureiro e a gente começou a fortalecer mais esse debate de gênero, orientação sexual, de aceitação pessoal mesmo. A gente começou a fortalecer com o grêmio estudantil dentro da escola esses debates. Então, eu acho que os nossos colegas começaram a respeitar mais as diferenças, tanto de homem pra mulher, tanto de hétero pra homossexual, de trans... Eu acho que eles começaram a aceitar mais essas diferenças a partir do momento que a gente começou também a levar o debate pra dentro da escola. Eu acho que foi importante, também, a gente ter a consciência, como grêmio estudantil, de que as pessoas não tinham isso em casa. Elas não eram ensinadas a respeitar as diferenças. Então também cabia a nós como organização levar esse debate pra dentro da escola (OCUPA, E. E. B. Professora Irene Stonoga).

[...] Nós debatíamos de tudo lá naquela ocupação, fazíamos formação política, gênero, racismo, várias formas de discriminação sobre a escola, o projeto político da escola. Nós lemos e relemos a PEC 241 e a reforma do ensino médio e debatemos isso com as pessoas e fizemos muita formação acadêmica. Também realizamos muitas aulas diferentes que não tem no nosso currículo, que os estudantes do ensino técnico e noturno não participavam da ocupação porque a maioria trabalhava durante o dia, porém a gente dava aulas que podiam ser complementares à formação deles à noite, para que eles pudessem participar, e à tarde também pros estudantes de ensino médio, chegamos a dar aula até de fotografia, sobre mais técnicas da área de informática... Coisas que eles não teriam contato se não fosse complementar (OCUPA, IFSC, Campus Chapecó).

[...] De tudo, desde sei lá... Artesanato... Até de coisas como trabalho. As opressões foram muito discutidas, da mulher, LGBT, negro e da cultura (OCUPA, IFSC, Campus Chapecó).

[...] Pra muitos foi a oportunidade de estar se abrindo pra olhar pra questão da sua sexualidade, pra outros momentos de canalizar a rebeldia que tinha contra o sistema, de vivenciar uma experiência diferente, então acho que foi muito variado (Ocupa, IFSC, Campus Chapecó).

Com base nisso, compreendo que essas atividades possibilitaram o acesso à diversidade e potencializaram a construção de um espaço confortável e com elementos expressivos para a subversão dos padrões de identificação dos sujeitos. Ou seja, em um primeiro momento é possível observar uma subversão curricular e de organização escolar, e em segundo momento um movimento de autoidentificação e de melhor entendimento sobre suas sexualidades, conforme pode ser identificado nas entrevistas:

[...] a ocupação em si, me proporcionou ter contato com o feminismo, foram os primeiros momentos que eu percebi que mulheres podem liderar. Mas depois da ocupação, com o movimento estudantil, eu tive contato com sexualidades e identidades de gênero diversas, que na minha experiência anterior eu nem sabia que existiam. Não sabia que existia essa possibilidade assim e foi no movimento estudantil, e com as pessoas que fazem parte, que eu também descobri minha sexualidade, que hoje em dia eu me considero bissexual, na época me considerava hétero, é isso (OCUPA, E. E. B. Antônio Morandini).

[...] Então, foi a mesma escola que eu ocupei, foi a Escola de Educação Básica Professora Irene Stonoga. Eu acho que foi um momento bem conturbado da minha vida, porque foi o momento de descoberta da minha sexualidade e era num ambiente bem hostil, vamos dizer assim. Eu era de uma escola pública, uma escola praticamente periférica. Eu acho que isso acabou acarretando um clima de bastante homofobia, tanto com relação aos alunos, meus colegas, como em relação aos professores também. Eu comecei a me entender como homossexual e comecei a entender o sentido da política na minha vida. Mas foi mais no ensino médio que eu tive contato com a política mesmo. (OCUPA, E. E. B. Professora Irene Stonoga).

[...] Costumo dizer que a militância meio que salvou a minha vida, porque foi a partir da militância e partir dessas matérias de professores que se empenhavam nisso que eu consegui ter coragem para me assumir e consegui ter coragem pra fazer o que eu gostava — que era atuar dentro da militância (OCUPA, E. E. B. Professora Irene Stonoga).

[...] Quando a gente fechou a escola essas pessoas acabaram, tiveram pessoas expulsas de casa. A gente teve pessoas, que eu acho que contribuíram muito pra elas como pessoas mesmo... Foi a questão de dois estudantes que se assumiram LGBT durante a ocupação e que tiveram na nossa ocupação como um apoio pra elas. Eu acho que é enriquecedor e importante dentro da nossa escola (OCUPA, E. E. B. Professora Irene Stonoga).

Nessa perspectiva de subversão e movimento mútuo, partindo para um relativismo que constitui e não é inteiramente determinista das relações, França (2016, p. 47-48) corrobora afirmando que “a instituição escolar não apenas “fabrica” os indivíduos que a frequentam como é também produzida por eles e pelas representações e sentidos que nela circulam”. Ainda, segundo Santos e Ornat (2014, p. 98), “o espaço escolar pode ser identificado como um gerador de possibilidades sociais, nas quais as pessoas projetam suas histórias de vida”. E partindo para um contexto de ocupação, essa questão se torna ainda mais latente no sentido que, segundo Barbosa e Brum (2018, p. 264), essas são “[...] lutas que se constituem como espaço de aprendizagem, qualidade de atenção e de encontro com a alteridade, refinando o movimento do corpo vivo que emerge com o mundo [...]”.

Reconhecer as escolas enquanto uma potencialidade é uma dimensão em que defendo, entendendo as suas dimensões políticas e sociais para a formação dos sujeitos. Ao levantar problematizações, não estou me posicionando contra ela, mas sim, explicitando como ainda a escola está estruturada em padrões curriculares e estruturais da forma de ensinar e aprender, muitas vezes excludente às minorias, e que precisam ser revistos. Nesta perspectiva, as Ocupações Secundaristas foram um grande evento histórico de mobilização social capaz de subverter a ordem e os padrões pré-estabelecidos na/pela escola, possibilitando, assim, novas compreensões, não apenas sobre a dimensão externa e das relações interpessoais, mas também das pessoas, em seu modo de se identificar e se posicionar.

5 PARA ALÉM DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

No fim deste trabalho, mas não para finalizá-lo, cabe ressaltar a imensidão que essa pesquisa proporcionou. A imensidão, não apenas na perspectiva de um processo que se findou, que normalmente é longo e cansativo, mas carregado de satisfação. Esse trabalho mostrou uma outra imensidão: a imensidão de uma longa viagem do ato pensativo, do como pensar e para quê pensar. Esse trabalho mostrou o real sentido dos questionamentos, do como escrever e de que forma escrever. E isso não é conclusivo, foi a imersão que cada vez me tornou mais reflexivo. Uma conclusão é a interrogação de dezenas de perguntas que se findam, mas é, também, de outras dezenas que se originam.

O objetivo desta pesquisa foi demonstrar como as Ocupações Secundaristas se constituíram em um espaço de subversões, entre elas a subversão da ordem, do modo de estar e ser, pensar e se constituir, principalmente a partir das discussões de gênero e sexualidade, que foram possibilitadas nas escolas por meio das formações e debates realizados durante esse grande ato de construção de sujeitos e da sua imersão em um espaço de resistência política.

Nesta perspectiva, as juventudes — enquanto sujeitos protagonistas e revolucionários — produziram territorialidades ativas no contexto escolar, estando em confronto com os antagonistas a essas manifestações. No que tange às discussões de gênero e sexualidade, Louro (2008, p. 21) destaca que “a luta no terreno cultural mostrava-se (e se mostra), fundamentalmente, como uma luta em torno da atribuição de significados — significados produzidos em meio a relações de poder”, em concordância a isso, entendo as Ocupações Secundaristas.

Tais constatações não apresentam soluções imediatistas, pois no âmbito dessas temáticas, a solução é a formação, a ressignificação de realidades, o acesso a discussões para contradição do óbvio e a transformação dos pensamentos. Tudo isso baseado em um processo de constituição histórico-social. Mesmo assim, essa pesquisa pode contribuir de maneira expressiva com a educação escolar e principalmente para o projeto de pesquisa “Ocupações Secundaristas no Brasil entre 2015 e 2016: formação e autoformação das/dos ocupas como sujeitos políticos”, no que tange às discussões de gênero e sexualidade, também enquanto complemento, juntamente com outros trabalhos para caracterizar as Ocupações Secundaristas no contexto regional da pesquisa: Chapecó e Santa Catarina.

Essa pesquisa, através do entendimento claro e perceptivo da realidade escolar, deu visibilidade a alguns, dentre tantos sujeitos invisibilizados, mostrando suas trajetórias e percepções, e para, além disso, possibilita paulatinamente a transformação de pensamento de quem a lê. Conforme uma integrante da banca avaliadora deste trabalho, a Prof.^a Dr.^a Carina Copatti, em sua poesia, expressou: “você me mostra situações que meus olhos não viam” (Anexo B). Com isso, fica explícito uma das principais potencialidades deste trabalho, que não é comover por meio da vitimização, mas mostrar que as diferenças se estabelecem por meio do contato com os outros, conforme Louro (2008) e Libâneo (2012).

Entre os desafios da pesquisa, encontramos o levantamento de discussões em um amplo conjunto teórico multidisciplinar, o que, desse modo, justifica a necessidade de pesquisas e trabalhos futuros nessa área, que requerem alguns levantamentos para elaboração de conclusões complementares a este trabalho — para tecer afirmações no âmbito sociológico, antropológico e psicanalítico —, todos em intrínseco diálogo com a educação. Essas são áreas que têm discussões mais aprofundadas para o avanço das perspectivas apresentadas neste trabalho, e principalmente acerca da subversão de gênero.

Para além disso, escrever esse trabalho não tem sido um caminho traçado apenas a partir das lentes geográficas, mas sim, por um sujeito cidadão, que um dia foi estudante secundarista, permeado por contextos histórico-geográficos concretos. Por isso, desenvolver essa pesquisa foi como fazer um mergulho nas profundezas marinhas, que por momentos passei por águas agitadas, encontrei tempestades, mas que em outros momentos, gostaria ficar lá no fundo, com a calmaria das águas, tentando entender e fazendo disso a formulação de um ato de resistência, por meio da pesquisa e da escrita, que se constituiu na coletividade, no choque de ondas, mas também na calmaria de suas profundezas. Pesquisar possibilitou ecoar a voz de alguém que foi impedido de ser livre, de amar enquanto um ato de libertação, pela falta de entendimento social de si e dos outros; desse modo, entender as individualidades, coletividades e sujeitificações do ser humano é complexo, e este trabalho é apenas a amostra da realidade-mundo, que cala, agride, amedronta e mata.

Então, se nesse momento, pudesse transformar considerações finais em “recados”, diria à sociedade: entendam que aceitar a diversidade não é apenas verbalizar a aceitação. Aceitar é fazer dois olhares se encontrarem nas profundezas

de um oceano. A sociedade me aceita, me acolhe, mas me olha de canto, de forma mesquinha. Isso é raso demais para quem um dia já observou as profundezas. Entendam que o amor não precisa ser justificado, entendam que existem diferentes formas de amar. E aos que não nos aceitam, isso talvez seja a própria pólvora... Não ousou concluir essa frase, não consigo, isso dói muito, e nesse momento as profundezas me fazem bem.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARBOSA, Fernanda Ströher; BRUM, Ceres Karam. O vazio ocupa um espaço imenso: ocupações secundaristas e as habilidades necessárias para se mover na crise. **Revista Cadernos de Campo**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 245-267, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/11542/8134>. Acesso em: 7 abr. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de L. A. Antero e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1995.

Brasil. (2016a). **Proposta de Emenda à Constituição 241/2016**. Congresso Nacional do Brasil. Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=208835>. Acesso em: 12 dez. 2020.

Brasil. (2016b). **Emenda Constitucional Nº 95**, de 15 de Dezembro de 2016. Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 12 dez. 2020.

BRUM, Felipe; NAIBO, Gerson Junior; SILVA FILHO, Claudio Claudino da. Congresso da União Nacional dos Estudantes: um encontro com a diversidade. *In: Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão da Uffs. Anais do SEPE — Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFFS*. Chapecó, 2019. Disponível em: <https://portaleventos.uffrs.edu.br/index.php/SEPE-UFFS/article/view/13371>. Acesso em: 11 ago. 2020.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020. Tradução: Renato Aguiar.

CAMPOS, Antonia M.; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio M. **Escola de Lutas**. São Paulo: Veneta, 2016.

CARVALHO, Claudia Cristina Ferreira. (Des) Colonizar os Saberes e os Gêneros: é possível uma hermenêutica feminista das epistemologias feministas do sul?. **Geografia: Ambiente, Educação e Sociedade — GeoAmbES**, K, v. 1, n. 1, p. 22-39, 2019. Jan./Jun. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/geoambes/article/view/3218/2558>. Acesso em: 8 mar. 2021.

CARVALHO, Ana Paula Comin de *et al.* (Org.). **Desigualdades de gênero, raça e etnia**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

CRUZ, Leandro Gomes Moreira; JAHNKE, Morgana Elisha. As subjetividades no ambiente escolar: o movimento de ocupação de 2016 no oeste catarinense. **Três Pontos**, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 20-27, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistatrespontos/article/view/12068>. Acesso em: 12 dez. 2020.

D'ÁVILA, Manuela. **Por que lutamos?:** um livro sobre amor e liberdade. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

FERREIRA, Carolina Arruda. Formação e contrapelo: as ocupações estudantis e o exercício da autonomia. *In: Reunião Anual da ANPEd. Reunião Anual da ANPEd.* São Luís: UFMA, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT14_1117.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.

FERRER, Érica (Org.). **Geografias feministas, geografias LGBTQI+ e geografias negras:** a diversidade no encontro nacional de geógrafos de 2018. Rio de Janeiro: Louisiana Editora e Produções Artísticas, 2019.

FRANÇA, Fabiana Freire. **Os estudos de gênero da Educação Básica:** intervenção pedagógica na formação docente. Curitiba: Editora Crv, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 42. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2020. Tradução: Lilian Lopes Martins.

GIORGI, Amadeo et. al. **Phenomenology and psychological research.** Pittsburg: University Press, 1995.

GROPPO, Luís Antonio; SILVEIRA, Isabella Batista. Juventude, classe social e política: reflexões teóricas inspiradas pelo movimento das ocupações estudantis no Brasil. **Argumentum**, Vitória, v. 12, n. 1, p. 7-21, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/30125/69>. Acesso em: 1 fev. 2021.

HEIDRICH, Álvaro Luiz. Espaço e multiterritorialidade entre territórios: reflexões sobre a abordagem territorial. *In: PEREIRA, Sólvia Regina; COSTA, Benhur Pinó da; SOUZA, Edson Belo Clemente de (Org.). Teorias e práticas territoriais:* análises espaço-temporais. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor:** novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2020. Tradução: Stephanie Borges.

KAUR, Rupí. **Meu corpo minha casa.** São Paulo: Planeta, 2020. Tradução: Ana Guadalupe.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>. Acesso em: 21 maio 2021.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Proposições**, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008. Maio/Ago.. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>. Acesso em: 02 maio 2021.

MEINERZ, Nádia Elisa. Desigualdades de gênero no Brasil. *In*: CARVALHO, Ana Paula Comin de (org.). **Desigualdades de gênero, raça e etnia**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

MELO, Marcia Cristina Henares de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagens da Educação**, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/22222/pdf_5. Acesso em: 15 fev. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.

MINTO, Lalo Watanabe. Brasil 2015: crises e conflitos de classe. *In*: MAZIN, Ângelo Diogo *et al.* (Org.). **Questão agrária, cooperação e agroecologia**. 2. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2016.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. Reinvenção da roda de conversa: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, 2014. Jan./Jun. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338/11399>. Acesso em: 13 fev. 2021.

REIS, Valdeci. #Ocupar e resistir: estudantes catarinenses em defesa da escola pública. **Argumentos Pró-Educação**, v. 2, n. 5, 29 ago. 2017. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/196>. Acesso em: 6 abr. 2021.

RENK, Arlene. **Dicionário nada convencional**: sobre a exclusão no oeste catarinense. 2. ed. Chapecó: Argos, 2005, p. 116.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, p. 136.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; QUADRADO, Raquel Pereira. Gênero e diversidade na escola: notas para a reflexão da prática docente. *In*: RIAL, Carmen; PEDRO, Joana Maria; AREND, Silvia Maria Fávero (org.). **Diversidade**: dimensões de gênero e sexualidade. Santa Catarina: Editora Mulheres, 2010.

SANTOS, Melody Rodrigues Fialho dos; DICKMANN, Ivo. Primavera Secundarista e Escola Sem Partido: projetos ideológicos de educação e sociedade. **Revista Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 20, n. 3, p. 69-91, dez. 2019. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/3478/pdf>. Acesso em: 24 abr. 2021.

SANTOS, Adelaine Ellis Carbonar dos; ORNAT, Marcio Jose. Espaço escolar, homossexualidade e homofobia. **Geografia Ensino e Pesquisa**, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 97-108, ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/13651>. Acesso em: 27 abr. 2021.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995. Jul./Dez.

SAQUET, Marcos Aurelio. **Abordagens e concepções sobre território**. 3. ed. Outras Expressões, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio Jose; CHIMIN JUNIOR, Alides Baptista (Org.). **Geografias feministas e das sexualidades**: encontros e diferenças. Ponta Grossa: Todapalavra Editora, 2016.

SILVA, Tássio José da; FINCO, Daniela. Espaços de educação, cuidado e relação de gênero: reflexões para uma pedagogia descolonizadora. *In*: SEFFNER, Fernando; CAETANO, Marcio (Org.). **Discurso, discursos e contra-discursos latino-americanos sobre a diversidade sexual e de gênero**. Rio Grande: FURG e Realize, 2016. Disponível em: https://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs_online/producao_docente/paula_pinhal_de_carlos/artigos/Discurso-discursos-e-contra-discursos-latino-americanos-sobre-a-diversidade-sexual-e-de-g%88nero.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

SILVA, Marina. Fake news: a nova velha realidade. *In*: D'ÁVILA, Manuela (Org.). **Sempre foi sobre nós**: relatos da violência de gênero. Porto Alegre: Instituto e Se Fosse Você, 2021.

SIMÕES, Willian. Ocupações secundaristas em Santa Catarina: experiência e (auto)formação política. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, n. 1, p. 1-19, mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/36759>. Acesso em: 8 maio 2021.

SOUZA, Marcelo José de Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. *In*: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (org.). **Geografia**: temas e conceitos. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000. p. 77-116.

STÜRMER, Arthur Breno; COSTA, Benhur Pinós da. Território: aproximações a um conceito-chave da geografia. **Geografia Ensino e Pesquisa**, Santa Maria, v. 21, n. 3, p. 50-60, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/26693/pdf>. Acesso em: 4 abr. 2021.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 5. ed. Autores Associados, 2018.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, 2006. Maio/Ago. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7c6QvcWJc6pX6xwngxYVLFKv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2021.

ANEXO A – Roteiro de Entrevistas

Dados da/do ocupa (para preencher)

Nome/Nome social:

Pseudônimo (escolhido pela/pelo ocupa):

Escola ocupada:

Bairro:

Município:

Estado:

Idade:

Gênero:

Raça:

Religião:

Orientação sexual:

Renda familiar:

Profissão dos pais/responsáveis:

Escolarização dos pais/responsáveis:

Questão “disparadora”: Na sua visão, o que as/os estudantes podem fazer hoje para contribuir com as mudanças sociais e políticas em nosso país?

Tema I: Primeiros anos da trajetória escolar

1) Conte-nos um pouco sobre a sua trajetória escolar:

a) Qual o nome da escola em que cursou o Ensino Fundamental? Como foi sua experiência escolar nesse período?

b) E o Ensino Médio, em qual escola fez? Fale um pouco sobre o ambiente, os professores, os alunos, o ensino.

Tema II: Formação Política

2) Antes do movimento das ocupações, você já tinha participado de alguma ação social, política, de lazer ou religiosa, na escola ou fora dela?

3) Me fale se você participou (ou mesmo lembra) de alguma atividade política que você considera importante no período anterior às ocupações.

4) Antes das ocupações, você se interessava por política?

5) Você consegue identificar alguém que tenha sido determinante para a formação de suas ideias sobre política?

6) Houve influências de sua família para a formação dessas ideias? Caso sim, quais? De quem?

7) Houve outras pessoas que foram importantes para sua formação política?

Tema III: O movimento de ocupação na escola

8) Como começou o movimento para a ocupação de sua escola?

Questões extras (caso seja necessário)

a) Que sensação foi essa, “nós ocupamos a escola”?

b) Vocês tinham noção que era desse tamanho, que iria tomar essas proporções?

9) Vocês chegaram a usar alguma cartilha ou material que explicava como organizar a ocupação, como por exemplo, a cartilha “Como ocupar seu colégio”?

10) Por que participou da ocupação?

11) Quanto tempo participou da ocupação?

Questão extra: E sobre as reivindicações, elas foram atendidas?

12) Alguma organização ou movimento, como partido, sindicato ou outro grupo, participou ou ajudou a ocupação? Caso sim, quais foram? Como foi?

Questão extra: E teve algum conflito com alguma organização que ajudou desde o começo, ou a relação sempre foi boa?

13) E o grêmio? Existia grêmio em sua escola? Caso sim, qual foi a participação dele na ocupação?

14) Houve conflitos internos durante a ocupação? Comente.

15) Quais foram as principais dificuldades que vocês passaram durante a ocupação?

O que mais te marcou?

16) Como a sua família reagiu à sua participação na ocupação?

17) De quais tarefas você participou durante a ocupação?

18) Vocês fizeram discussões sobre quais assuntos durante a ocupação? Como foram feitas essas discussões?

19) Para você, durante a ocupação, o que foi mais gratificante?

20) E o que foi mais frustrante?

21) Quais eram os principais objetivos da ocupação, no seu entender? Você acha que eles foram conquistados em algum aspecto?

Tema IV: Impactos do movimento de ocupação na formação dos jovens

22) Você se aproximou de algum partido político, sindicato, movimento ou coletivo depois do fim da ocupação? Tem simpatias por algum deles?

23) Às/Aos secundaristas que participaram das ocupações, quais foram as principais influências que essa participação pode ter trazido para eles, como pessoas e cidadãos e cidadãs?

24) E você acredita que um novo movimento como o das ocupações é hoje possível e mesmo necessário no país?

25) Você completou o Ensino Médio? Ingressou na Educação Superior? A participação nas ocupações teve alguma influência em sua trajetória escolar?

26) Você trabalha atualmente? Em que? Acredita que a participação nas ocupações teve alguma influência em sua entrada ou permanência no mundo do trabalho?

27) Sobre religião. Qual era seu envolvimento antes das ocupações e como ficou depois?

28) Houve mudanças relevantes na sua vida pessoal e familiar desde o tempo das ocupações?

29) Você ainda conserva alguma relação de amizade, profissional ou social com outras pessoas que ocuparam a escola?

30) Em quem você votou para Presidente e Governador nas últimas eleições e por quê?

31) Defina uma palavra sobre as ocupações.

ANEXO B – Poesia “Te olho”²⁵

Te olho
Frente a frente
E você fala
Abre meus olhos
Com a tua palavra

Você me mostra situações
Que meus olhos não viam
Enxergo mais longe
Entendo o que te manteve silencioso e arredio

Tua experiência
Me chama à consciência
Me fala de um mundo desigual
Dos violentos e das violências

Eu não os via, não percebia
Porque não me atingiam
No meu mundinho até então fechado
As desigualdades não se escandalizam

Mas você que difere de mim
Que sente na carne a dor do desprezo
Me coloca a ver as realidades
Me chama a perceber seus direitos e seus ensejos

Queres e podes ser livre
Amar, ser amado e viver
Quanto à mim e ao mundo
É preciso te compreender e acolher

Te olho
Frente a frente
Te respeito e te admiro por ocupar seu espaço
Te agradeço por nos ensinar sobre resistências
Te acolho em meu abraço

²⁵ Para assistir a declamação da poesia, acessar:
<https://www.youtube.com/watch?v=ot3JIUfra9s&lc=Ugy999NzJhf55PeynbN4AaABAg>.