

**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA
AFRO-BRASILEIRA**

INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS

BACHARELADO EM HUMANIDADES

RAUL VICTOR HORTA DE SOUZA

**“PROIBIDO A ENTRADA DE MACHISTAS”: UMA PERSPECTIVA SOBRE O
EMPODERAMENTO DE LIDERANÇAS FEMININAS NAS OCUPAÇÕES
SECUNDARISTAS DO GRANDE BOM JARDIM**

REDENÇÃO – CE

2018

RAUL VICTOR HORTA DE SOUZA

**“PROIBIDO A ENTRADA DE MACHISTAS”: UMA PERSPECTIVA SOBRE O
EMPODERAMENTO DE LIDERANÇAS FEMININAS NAS OCUPAÇÕES
SECUNDARISTAS DO GRANDE BOM JARDIM**

Projeto de Pesquisa apresentado ao curso de Bacharelado em Humanidades (BHU), vinculado ao Instituto de Humanidades e Letras (IHL), da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Humanidades.

Orientador: Prof. Dr. Leandro de Proença Lopes

REDENÇÃO – CE

2018

2018

RAUL VICTOR HORTA DE SOUZA

**“PROIBIDA A ENTRADA DE MACHISTAS”: UMA PERSPECTIVA SOBRE O
EMPODERAMENTO DE LIDERANÇAS FEMININAS NAS OCUPAÇÕES
SECUNDARISTAS DO GRANDE BOM JARDIM**

Projeto de Pesquisa apresentado ao curso de Bacharelado em Humanidades (BHU), vinculado ao Instituto de Humanidades e Letras (IHL), da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Humanidades.

Redenção, _____ de janeiro de 2018.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Leandro de Proença Lopes (Orientador) - IHL

Prof./a. Avaliador/a 1 - Dr.^a Joceny de Deus Pinheiro- IHL

Prof./a Avaliador/a 2 – Dr. Maurílio Machado Lima Júnior - IHL

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
2. JUSTIFICATIVA	3
3. OBJETIVOS	5
3.1 OBJETIVO GERAL	5
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	5
4. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	5
4.1 MOVIMENTOS SOCIAIS	5
4.1.1 Um breve histórico sobre os Movimentos Sociais no Brasil	5
4.1.2 Movimento Social como conceito	7
4.2 MOVIMENTO ESTUDANTIL	9
4.2.1 Movimento estudantil no Brasil, um breve panorama	9
4.2.2 As ocupações como forma de organização, luta e resistência	10
4.3 GÊNERO/ FEMINISMO	13
4.3.1 Gênero e Feminismo na Escola	13
5. METODOLOGIA	18
5.1 Tipo de método	18
5.2 Técnicas utilizadas	19
5.3 Local da realização da pesquisa	20
5.4 Descrição das participantes	21
5.5 Análises realizadas	21
5.6 Considerações éticas	22
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	22
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	23

1. INTRODUÇÃO

No ano de 2016 ocorreram no Brasil as ocupações secundaristas das escolas públicas estaduais, que se caracterizou como um movimento de resistência coletiva, que inovou e reificou formas de exigir de maneira democrática, livre e autônoma o direito a uma educação/ensino/aprendizagem de qualidade nas escolas públicas.

Estudantes do país inteiro, com suas especificidades, ocuparam suas escolas com um objetivo geral: exigir do Estado políticas públicas para a qualificação do ensino público e da educação como um direito, enfrentar a precarização, o sucateamento, afirmar um modelo de educação democrático, aberto à comunidade, à diversidade, feito pelos próprios adolescentes e jovens, além das particularidades de cada escola, por óbvio. (RELATÓRIO DAS OCUPAÇÕES, 2017, p.5)

Assim apresenta o “Relatório Sobre as Ocupações nas Escolas Públicas do Grande Bom Jardim: Educação, Participação e Liberdade de Expressão”, fruto da emergência desse movimento por todo o país, que nesse projeto é o espaço principal.

A motivação da pesquisa surgiu a partir de um evento realizado no campus da Liberdade, em Redenção, em fevereiro de 2017, pelo projeto Diálogos Urbanos¹, intitulado “Ocupação das escolas, educação e direitos”, que visou fortalecer o protagonismo juvenil e estudantil trazendo um diálogo sobre novas formas de mobilização e luta por direitos, particularmente o direito à educação e o direito à cidade.

O evento contou com presença do Centro de Defesa da Vida Hebert de Sousa (CDVHS)², que auxiliou as escolas secundaristas no Grande Bom Jardim no movimento de ocupação, entendendo o protagonismo juvenil e a emergência de uma educação pública de qualidade como direito de todas e todos.

Em um primeiro momento houve uma apresentação de trabalho de conclusão de curso, onde foi exibido um documentário produzido por um discente³ da UNILAB, intitulado “Sintera: A construção dos sujeitos numa experiência de ocupação secundarista.”. Após a defesa, deu-se início à uma roda de conversa com a presença de estudantes do ensino médio que participaram de ocupações nas escolas estaduais CAIC

¹ Projeto vinculado a Pró-Reitoria de Extensão Arte e Cultura/UNILAB, Diálogos Urbanos: direito a cidade, espaços e esferas públicas urbanas no Maciço de Baturité busca promover o direito à cidade, através de processos educacionais e de mobilização social e articulação política, induzindo ou fortalecendo microesferas públicas democráticas. Coordenado pelo professor Eduardo Machado do Instituto de Humanidades e Letras.

² O CDVHS é uma instituição não governamental que trabalha com direitos humanos e desenvolvimento local a mais de 22 anos, no Grande Bom Jardim.

³ Felipe Farias, discente do curso de Antropologia (UNILAB)

Maria Alves Carioca, EEM Professora Eudes Veras e a EFM Santo Amaro, na região do Grande Bom Jardim, em Fortaleza, e com outros estudantes que participaram da ocupação estudantil na UNILAB.

A partir dos diálogos com as estudantes surgiu o interesse pelo tema de pesquisa. Durante as narrativas das estudantes, veio de forma pertinente ao debate uma perspectiva interseccional de categorias: ocupação, feminismo e gênero. As quais foram percebidas nas falas marcadas por denúncias de situações machistas e sexistas, na quantidade de alunas na representação das escolas, onde só havia um discente homem, e no empoderamento feminino e político demonstrado pelas alunas.

Além disso, tive a oportunidade de participar da ocupação estudantil em minha universidade, onde os movimentos ocorreram de forma distinta nos *campi* dos Palmares e da Liberdade. Nas quais participei ativamente, no campus do Palmares onde a dinâmica ocorria de forma mais espontânea e autônoma, já no Liberdade havia uma força partidária bastante envolvida em suas ações.

Portanto, a pesquisa objetiva compreender o processo de empoderamento de lideranças femininas no movimento de ocupação secundarista em escolas da rede pública de ensino médio na região do Grande Bom Jardim; identificar práticas educativas contra hegemônicas que auxiliem na emancipação das estudantes em todos os âmbitos de formação pedagógica; e entender a importância da construção de novas resistências coletivas na busca da qualificação do ensino público e da educação como um direito.

O trabalho é caracterizado como uma pesquisa qualitativa, onde é feito um levantamento teórico sob as principais categorias utilizadas: Movimentos Sociais, Movimento Estudantil, Gênero e Feminismo. Neste referencial trazemos um mapeamento dos movimentos sociais no Brasil, sua conceituação e contemporaneidade. No Movimento Estudantil procuramos trazer um breve histórico e pautamos as ocupações como forma de organização, luta e resistência. Por fim, procuramos abordar os conceitos de Gênero e Feminismo, traçando um paralelo entre os dois e pensando essas duas categorias dentro da escola.

2. JUSTIFICATIVA

A forte presença de mulheres estudantes nas lideranças de movimentos de ocupações secundaristas é um aspecto que vem se destacando nesse contexto. A autora Miriam Leite (2017), ao abordar a perspectiva de gênero e de sexualidade nas ocupações secundaristas no Rio de Janeiro, afirma: “não apenas o vigor do movimento, como também a frequência com que as questões de gênero e de sexualidade figuravam nas notícias que os próprios ativistas divulgavam nas redes sociais, impuseram a necessidade do estudo das ocupações das escolas do Rio [...]”. Essa foi uma característica forte, não somente nas ocupações do Rio de Janeiro, mas no movimento em toda sua amplitude, daí a necessidade cada vez mais emergente de dar destaque ao tema.

Pensar e discutir novas formas de resistências coletivas é fator motivador bastante instigante, enquanto pesquisador é importante estar atento a tudo aquilo que faz o mundo se movimentar em busca do que vale a pena não só no âmbito particular, mas que de maneira coletiva trazem resultados a longo prazo para aqueles/as que vivem em contexto de luta constante.

De acordo com Miriam Leite (2017) “as ocupações configuram campos de ação, em que, pelo confronto com a ordem social, encontra-se favorecida a criação de alternativas políticas, que afetam os processos de identificação envolvidos nesse movimento. (LEITE, 2017, p. 36). As ocupações secundaristas evidenciam uma matriz geradora de dispositivos, potencialidades de enfiamento que auxiliam de forma direta na construção de ações e projetos muito mais eficazes que qualquer outro instrumento oferecido pelo sistema. Portanto, essas mobilizações são um combate ferrenho às opressões de raça, classe, gênero entre outras categorias do qual a conjuntura do capital se apropria para manter o poder nas mãos de uma minoria.

O caráter revolucionário desse contexto é ainda mais animador, especificamente, por que essa luta é conduzida por meninas, mulheres que batalham com as mais diversas opressões dentro de uma sociedade patriarcal, machista, misógina que as violenta, mata, humilha todos os dias.

É dentro dessa perspectiva de resistência e luta, que práticas feministas se tornam paulatinamente comuns, dando o empoderamento necessário e cada vez mais urgente a mulheres que lutam diariamente por igualdade e autonomia perante o quadro social. Essas

lutas estão presentes em todas as esferas da sociedade, inclusive no ambiente escolar, onde aqui é o lugar de pesquisa.

A escola enquanto espaço espelho da sociedade, também reproduz padrões sociais normativos, que alimentam uma “concepção bancária” sobre a educação, onde os/as estudantes são percebidos apenas como tábulas rasas, que nada tem a oferecer, apenas a receber, construindo assim uma relação hierárquica, vertical, entre educando/a e educador/a (FREIRE, 2016, p. 80).

Para além das demandas em relação ao sucateamento da educação, denunciados pelos/as estudantes nas ocupações, o currículo engessado, os espaços excludentes, a cobrança do disciplinamento e obediência, o autoritarismo, e a construção de uma escola onde a tomada de decisões não considera a participação dos/as próprios/as alunos/as, foram também outras pautas reivindicadas e questionadas.

A experiência das ocupações foi o lugar onde as/os estudantes puderam desconstruir e reconstruir a sua própria idealização de escola, através da auto-gestão essas estudantes formularam um espaço horizontal em que a educação se torna um mecanismo de transformação possível, em que as realidades de fora do contexto escolar foram refletidas, e esse aprendizado é válido para além dessa perspectiva, contribuindo para sua formação humana.

Os sujeitos participantes das ocupações, em geral, demandaram uma escola aberta, diversa, reflexiva, crítica, capaz, inclusive, de compreendê-los. As ocupações, portanto, talvez tenha sido o momento em que eles descobriram e construíram a escola desejada, como até as dinâmicas de relação interpessoal e intersubjetiva com os colegas, com mediações dos conflitos e repactuação de padrões discriminatórios. (Relatório sobre as ocupações, 2017, p. 59)

Sendo assim é mister a emergência de produções acadêmicas que incentivem, e visibilizem as resistências coletivas principalmente aquelas que trazem ações diretas e que influenciam novas formas de fazer educação com mais igualdade, isonomia, sobretudo, na busca dos direitos das mulheres e na construção de uma sociedade mais justa.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

O trabalho busca compreender o processo de empoderamento de lideranças femininas no movimento de ocupação secundarista em escolas da rede pública de ensino médio na região do Grande Bom Jardim, em Fortaleza, Ceará.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar práticas educativas contra hegemônicas que auxiliem na emancipação das estudantes em todos os âmbitos de formação pedagógica.
- Entender a importância da construção de novas resistências coletivas na busca da qualificação do ensino público e da educação como um direito.

4. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

4.1 MOVIMENTOS SOCIAIS

4.1.1 Um breve histórico sobre os Movimentos Sociais no Brasil

No Brasil, os movimentos sociais tiveram e têm grande importância na busca pelos direitos e na assunção da cidadania do povo. É através das ferramentas e dispositivos de luta que esses movimentos sociais criam, recriam, produzem e que grupos dentro da sociedade enfrentam instituições, órgãos e até mesmo o próprio Estado, constituídos majoritariamente pela classe dominante, que procura perpetuar mazelas sociais no país em função da manutenção do poder.

Para apresentar essa trajetória dos movimentos sociais no Brasil, aqui será utilizado como principal fonte bibliográfica o livro intitulado História dos Movimentos e Lutas Sociais: A construção da Cidadania dos Brasileiros, de Maria da Glória Gohn. O mesmo é composto por três ensaios, nos quais pretendemos estabelecer um recorte no que se refere às “Lutas e Movimentos Sociais: Mapeando a Construção da Cidadania das Classes Sociais no Brasil”, onde a autora nos elucidada um mapeamento das ações ocorridas nos séculos XIX e XX.

Assim, podemos sistematizar as seguintes categorias de problemáticas no século XIX:

- 1 – Lutas em torno da questão da escravidão.
- 2 – Lutas em torno das cobranças de fisco.
- 3 – Lutas de pequenos camponeses.
- 4 – Lutas contra Legislações e Atos do Poder Público.
- 5 – Lutas pela mudança do regime político (pela República ou pela restauração da Monarquia).

Para situar a questão é necessário destacar alguns elementos construídos no XVIII, e que conseqüentemente influenciaram o século posterior. Os movimentos de independência da época tinham como característica comum a aspiração de emancipação perante à uma monarquia decadente, onde os líderes dessas revoltas eram “liberais radicais”, movidos pelos moldes das Revoluções Francesa e da Revolução Norte-Americana, estes tinham como pautas de luta: a liberdade de comércio, a liberdade civil, a igualdade a representação popular soberana e o anticlericalismo exacerbado. (GOHN, 2001, p. 19)

Já na primeira metade do século XIX, as lutas ainda eram mantidas por pessoas que possuíam ideologias liberais, que mesmo embasados sobre esses conceitos conseguiram romper o padrão provincial, as condições de existência estavam postas, onde os movimentos sociais desse período eram caracterizados da seguinte maneira:

Eram motins caóticos; faltava-lhes projetos bem delineados ou estavam fora do lugar, importados de outros países; as reivindicações básicas giravam em torno da construção de espaços nacionais, mercados de trabalho, nas legislações, no poder político etc. A escravidão não era uma questão a ser tratada ou eliminada em grande parte dos movimentos, isso por que não se questionava a estrutura de produção existente, mas o modo como ela estava organizada, privilegiando apenas as elites ligadas aos interesses da Coroa. (GOHN, 2001, p. 23)

A autora deixa evidente que não existem movimentos puros, isolados, descontextualizados de qualquer grupo, partido ou instituição. As alianças de classes existentes eram tênues e contraditórias, as conspirações eram eficazes para armar as ações, mas depois de feita a revolta ou motim, tinha-se dificuldade para dar sentido e direção às lutas, a falta de unidade criava uma abertura para delações e traições. (GOHN, 2001, p. 23).

Já na segunda metade do século XIX, havia uma emergência de movimentos que pautavam a luta dos escravizados e o fortalecimento político e militar do Estado. Gohn dá pouca caracterização desse período em seu texto. No entanto, o século XX traz consigo o caráter urbano como principal enfoque das lutas, onde a indústria e as classes sociais ditam as ações e os conflitos que ocorrem na cidade.

A partir daí surgem novas categorias de luta, por diversas motivações, como as lutas sociais da classe operária por melhores condições de trabalho e salários, das classes

populares urbanas e médias, dos militares, lutas sociais no campo, movimentos a partir das diferentes ideologias, movimentos nacionalistas, movimentos por questões ambientais, regionais, e de patrimônio histórico, movimentos de raça, etnia e cor, de gênero, de categoria de idade e lutas de segmentos das classes sociais por legislações e normatizações pelo Estado e pela educação formal (GOHN, 2001, p. 60)

4.1.2 Movimento Social como conceito

A autora traz a seguir uma gama de fases mapeadas que permeiam o século XX, no entanto, aqui pretendemos nos restringir a teorizar e conceituar o que são os movimentos sociais. No livro *Teoria dos Movimentos Sociais: Paradigmas Clássicos e Contemporâneos*, mais uma obra de Maria da Glória Gohn, em suas considerações finais sobre o excerto, ela procura conceituar movimento sociais:

Dado o objetivo principal deste livro, e de ser uma reconstituição das teorias dos movimentos sociais, seria despropósito querer finalizá-lo com alguma síntese única ou com a proposta de um modelo de teoria geral e universal. Talvez a única conclusão geral a que chegamos é a de que não há uma teoria única, assim como não há uma só concepção para o que seja um movimento social, e não há também um só tipo de movimento social. Há várias teorias formadas em paradigmas teóricos explicativos. Sendo assim, o que objetivamos nestas considerações finais é fazer uma síntese da trajetória dos estudos sobre os movimentos sociais ao longo do tempo, no século XX [...]. (GOHN, 1997, p. 326)

Seguindo essa perspectiva argumentativa, ela nos mostra que do ponto de vista teórico a bibliografia geral das ciências sociais coloca os movimentos sociais como uma sessão de estudos sociopolíticos e tem como base comum pensá-los e analisá-los dentro da problemática da ação coletiva, essa temática surge como objeto de estudo conjuntamente com a origem da sociologia. (GOHN, 1997, p. 327-328)

No século XX, o tema passa a ser incorporado aos processos de interação social dentro das “teorias do conflito e mudanças sociais”, as abordagens sobre ação e comportamentos coletivos dominam a sociologia norte-americana dos anos 20 até os 60. Essa perspectiva era considerada clássica, pois viam o fenômeno dos movimentos sociais como um fator de disfunção da ordem. Segundo a autora, o sociólogo norte-americano Blumer foi o primeiro a utilizar o termo *movimento social* na teoria americana, ele formulou os movimentos em gerais e específicos, adentrando sua estrutura e funcionamento, e refletindo sobre o papel de suas lideranças (GOHN, 1997, p. 328).

Posteriormente, a mesma autora atualiza e traz esse conceito de forma mais definida, onde ela associa movimentos sociais e educação ao afirmar que movimentos

sociais são fontes de inovação e matrizes geradoras de saber, de caráter político-social. Onde a relação citada acima ocorre através da interação dos movimentos sociais com as instituições educacionais e no interior do movimento, onde há uma educação inerente às suas ações. (GOHN, 2011, p. 333)

Na contemporaneidade, essa relação educação e movimento social ganha um outro aspecto com a ascensão de sujeitos de novas ações coletivas que ultrapassam o âmbito da fábrica ou outros locais de trabalho, atuando como agentes das periferias das cidades, exigindo do poder público o atendimento de suas necessidades para a sobrevivência do mundo urbano.

Dentro desse contexto os principais movimentos atuam por meio de redes sociais, locais, regionais, nacionais e internacionais ou transnacionais, e utilizam-se muitos dos novos meios de comunicação e informação, principalmente a internet. De forma bastante enfática movimentos sociais são: ações sociais coletivas de caráter sócio-político e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas. (GOHN, 2011, p. 335)

Buscando aprofundar e caracterizar o termo à define:

Definições já clássicas sobre os movimentos sociais citam como suas características básicas o seguinte: possuem identidade, têmpositor e articulam ou fundamentam-se em um projeto de vida e de sociedade. Historicamente, observa-se que têm contribuído para organizar e conscientizar a sociedade; apresentam conjuntos de demandas via práticas de pressão/mobilização; têm certa continuidade e permanência. Não são só reativos, movidos apenas pelas necessidades (fome ou qualquer forma de opressão); podem surgir e desenvolver-se também a partir de uma reflexão sobre sua própria experiência. Na atualidade, apresentam um ideário civilizatório que coloca como horizonte a construção de uma sociedade democrática. Hoje em dia, suas ações são pela sustentabilidade, e não apenas autodesenvolvimento. Lutam contra a exclusão, por novas culturas políticas de inclusão. Lutam pelo reconhecimento da diversidade cultural. Questões como a diferença e a multiculturalidade têm sido incorporadas para a construção da própria identidade dos movimentos (GOHN, 2011, p. 336).

Portanto, realizar esse delineamento se faz necessário para entender como foi e ainda é de suma importância a compreensão histórica e contemporânea dos movimentos sociais nas tomadas de decisões do povo brasileiro, entendendo que essas mobilizações são primordiais na formação política-educativa da população. Com o desenvolvimento e amadurecimento da pesquisa, pretende-se dialogar com outras fontes no campo da teoria

que abordem a conjuntura histórica dos movimentos sociais no Brasil, com ênfase nos movimentos em prol da educação.

4.2 MOVIMENTO ESTUDANTIL

4.2.1 Movimento estudantil no Brasil, um breve panorama

Quando se trata do Movimento Estudantil (ME) no Brasil, não se pode deixar de lembrar das grandes ações que permearam a década de 1960, especialmente dentro o âmbito do ano de 1968, marcado profundamente por resistências e pelo endurecimento da ditadura militar que aterrorizava o país. Durante esse período, as passeatas eram realizadas na hora de maior movimento, para que se pudessem obter o maior apoio da sociedade, uma vez que esse movimento estudantil não se via com pautas isoladas relativas à educação, mas também existiam pautas que estavam intimamente ligadas a um contexto de enfrentamento ao regime militar.

Para o ME, o ano de 1968 começou com a morte do estudante secundarista Edson Luís, morto pela polícia no restaurante Calabouço no Rio de Janeiro, até hoje um símbolo da luta estudantil. Este episódio surtiu inúmeras manifestações estudantis e populares. No segundo semestre, ocorreu a “Passeata dos Cem Mil” também no Rio em protesto contra ditadura, agregando estudantes, artistas, intelectuais e a população em geral dando o tom de unificação de demandas entre trabalhadores, intelectuais e estudantes. Esse seria o ano do XXX Congresso da União Nacional dos Estudantes (UNE) que aconteceria em Ibiúna e seria interrompido por agentes da ditadura tendo como resultado vários estudantes presos, levados para os centros de tortura (SANTOS, 2009).

Já na década de 1990 o ME no Brasil assume um caráter distinto do que figurava no período ditatorial, já amparado pela reabertura democrática, a grande expressão desse movimento foi a luta pelo *impeachment* do então presidente Fernando Collor de Mello, diferente do que se via nos anos de 1960 e 1970 onde os protestos eram noticiados em curtos horários, sem imagens e com clima de guerra civil, a juventude “Fora Collor” encontra cobertura de horário nobre na televisão. Embora não seja verdade que os compromissos marxistas estivessem completamente ausentes das manifestações pelo *impeachment*, outra diferença notável em relação aos anos 60 foi a subordinação dos discursos tradicionais da esquerda à linguagem mais expansiva e universalizante de “cidadania.”

O discurso do Movimento pela Ética na Política focalizou a defesa das instituições democráticas (as ditas “regras do jogo”), conseguindo manter a

unidade provisória na medida em que deixou de lado as questões mais conflituosas sobre o futuro social e econômico do país. Nesse sentido, os jovens estavam participando — pelo menos em teoria — não como radicais ou conservadores, socialistas ou liberais, membros de grupos políticos, ou até como “estudantes”, mas como “cidadãos-em formação”, tentando resgatar a “democracia-em formação” da herança de corrupção e impunidade pública. (MISCHE, 1997, p. 136)

Esse caráter do ME na década de 1990 veio se modificando, como podemos perceber em 2013 nas chamadas “jornadas de junho”, manifestações massivas que tomaram as ruas de cidades em todo o país, com composição e bandeiras diferentes, no entanto, majoritariamente, ligadas a juventude levou a diversas interpretações. Em vários momentos estavam vinculadas ao recrudescimento do conservadorismo no país, em outros, entendidas pelo viés da complexidade, foi reconhecido o seu caráter revolucionário, tornando claras e marcadas diferenças em relação a formas mais tradicionais de lutas anticapitalistas (LEITE, 2017, p. 24)

4.2.2 As ocupações como forma de organização, luta e resistência

Podemos observar que um movimento de tamanha intensidade e caráter singular como foram as jornadas de junho de 2013, não seriam eventos isolados sem desdobramentos do ponto de vista da construção da autonomia da juventude. Já no ano de 2015 pudemos observar a movimentação dos estudantes secundaristas em São Paulo, a partir de uma resposta dada pelos adolescentes à proposta do governo estadual de reorganização de noventa e quatro escolas e pretendendo remanejar estudantes de outra setecentas e cinquenta e quatro unidades de ensino.

Os estudantes se apoderaram da escola no sentido amplo, tanto do espaço físico quanto no campo simbólico e político. Uma vez trancados os portões, apenas as pessoas por eles autorizadas poderiam ter acesso à escola. Não seria exagerado afirmar que o evento foi inesperado; numa rede escolar vertical, hierarquizada e burocratizada, nada parecia indicar uma ação transgressora com tamanha força e poder. De onde teria vindo essa energia política? Que elementos deflagraram tal insurreição? (CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016, p. 1161)

É preciso entender melhor quais os caminhos para interpretar as ocupações nas escolas secundaristas, movimento que tem como marco as ocupações chilenas, paulistas, cariocas e por último, sob o objeto de estudo desse projeto, as ocupações ocorridas no Ceará durante a última greve dos professores na rede estadual no ano de 2016. Um evento recente e cuja importância na cena educativa merece esforço investigativo.

Se faz necessário um olhar sobre a rede estadual de ensino e as mudanças que resultaram em maior presença dos adolescentes nas últimas décadas, bem como a retomada das tensões e dos desencontros na relação dos adolescentes e jovens com a instituição escolar e pôr fim a descrição e análise das ocupações estudantis como forma de ação coletiva que interroga criticamente as políticas educacionais e a cultura escolar a partir de novas estratégias e linguagens, distintas dos mecanismos tradicionais de participação previstos pela democracia representativa.

Apesar de contar com a massiva presença adolescente, as redes estaduais no Brasil têm em comum o fato de que pouco se fez para adequar suas políticas a essa nova realidade. É verdade que as reformas educacionais dos anos 1990 apontaram, em seus documentos, a importância da escola tornar-se um ambiente atraente para os adolescentes e jovens e de valorizar o protagonismo juvenil, dimensão contemplada explicitamente nos Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio⁴. Entretanto, as políticas implementadas pouco avançaram na direção apontada pelos documentos e programas oficiais, de modo que a questão da “crise de identidade” do ensino médio permaneceu como traço marcante dessa etapa (CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016, p. 1165)

Algumas pesquisas têm promovido a escuta de estudantes do ensino médio público a respeito de sua percepção sobre a escola e, em geral, reforçam a conceituação positiva que os adolescentes fazem do ambiente escolar, avaliada como um lugar de encontro, de formação de grupos de amigos e que, potencialmente, pode favorecer suas trajetórias futuras. Mas as atividades escolares, especialmente na sala de aula, são descritas como “chatas”, “repetitivas”, “desinteressantes” e “sem sentido”. Em outras palavras, se evidencia que a escola não tem despertado neles o prazer de estudar, sendo que as práticas em sala de aula aparecem como importante obstáculo para o aprendizado.

O processo das ocupações estudantis nas escolas de ensino básico por todo o país, desnudou essas demandas represadas e documentadas em pesquisas anteriores, que são comuns de serem escutadas dentro do ambiente escolar. Esse pensamento, nos leva a perceber uma materialidade não só às críticas dos adolescentes à escola, mas também às suas propostas para torná-la um espaço mais humano e de efetiva aprendizagem, contrariando a lógica hierarquizada da própria escola quando indica que o processo de ensino-aprendizagem deve ser unilateral onde o estudante não possui um papel de protagonista.

⁴ Resolução nº 3 de 26 de junho de 1998, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

No Ceará, as ocupações estudantis ocorrem após a deflagração da greve dos professores da rede estadual em abril de 2016, precisamente cinco meses depois das ocupações nas escolas em SP que fizeram o governo Alckmin recuar em sua proposta de reorganização e nas tentativas de “reintegração de posse” das escolas ocupadas. A categoria do professorado cearense, após meses de negociação com o governo sem qualquer contrapartida e oprimida por portarias estaduais que tornavam cada vez mais precárias suas condições de trabalho, decidiu, através de assembleia realizada por seu sindicato (APEOC), paralisar suas atividades. No esforço de somar nessa luta, os estudantes secundaristas iniciaram as ocupações de suas escolas.

A primeira escola a ser ocupada, no dia 28 de abril, foi o Caic Maria Alves Carioca. No mesmo dia, estudantes da escola Presidente Geisel, em Juazeiro do Norte, ocupam o prédio e aderem ao movimento.⁹ Foram ocupando uma a uma, com uma semana de mobilização, dez prédios foram ocupados. O movimento ganhou força e apoio dos professores e demais integrantes da sociedade, até chegar a 6710 escolas ocupadas no Estado do Ceará, em 03 meses de mobilização. Os estudantes lutavam pela implantação do passe livre, diversificação no cardápio da merenda, reforma das escolas, recontração de professores demitidos, contratação de vigilantes noturnos, discussão de gênero dentro do currículo de ensino, aumento na qualidade da alimentação fornecida pelas escolas. (RÊDES; NUNES, 2017, p.2)

As mobilizações estudantis que ocorreram no Brasil, entre 2015 e 2016, tanto em São Paulo quanto Ceará e também em várias cidades do Brasil, ficaram conhecidas como “Primavera Secundarista” onde tem como referência os movimentos estudantis do Chile, por sua vez conhecidos como Revolta dos Pinguins, em 2006 e 2011. A partir das experiências de ocupação e uso das redes sociais, se utilizaram de informações, conteúdo e material, postagens e manuais que construía um passo a passo de como ocupar uma escola. Um movimento em rede, criado de forma horizontal, híbrida, com ocupações e uso das redes sociais para realizar mobilizações, produzir conteúdo, dar informações e fortalecer os direitos dos estudantes terminou com uma série de vitórias em todo os estados do Brasil.

Em síntese, a crítica dos estudantes experimentou uma importante mudança, ao passar de reivindicações pontuais como a estruturação de cada escola, para questionamentos do modelo educacional como um todo. Além de pautas relacionadas ao trato com o governo as ocupações cumpriram um papel de abrir, no interior da escola, pautas de debates relacionados a temas que antes seriam passíveis de reprodução ou omissão como as questões relacionadas à gênero, diversidade, hierarquização de poderes e até mesmo o próprio processo de ensino-aprendizagem.

4.3 GÊNERO/ FEMINISMO

4.3.1 Gênero e Feminismo na Escola

Ao nos debruçarmos sobre a história da humanidade é possível observar movimento de mulheres em diversos momentos, no entanto ao nos referirmos sobre o feminismo como um movimento social organizado, é usualmente remetido ao Ocidente, de forma mais precisa no século XIX. O sufrágio, ou seja, movimento voltado para estender o direito ao voto para as mulheres alcança uma amplitude inusitada quando se torna pauta em vários países ocidentais, tornando-se o que ficou conhecido dentro da história do movimento feminista como a “primeira onda”. No entanto, é importante perceber que os objetivos mais imediatos dessa luta estavam ligados aos interesses de mulheres brancas de classe média (LOURO, 1997).

Será na década de 1960, quando o feminismo entra na chamada segunda onda, que necessariamente, além das preocupações sociais e políticas, irá existir dentro do movimento a preocupação teórica. No âmbito do debate que até então se trava, entre estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos ou suas críticas do outro, será construído e problematizado o conceito de gênero. A partir daí surge uma preocupação com aquela que até então fora ocultada, a mulher.

É dentro dessa perspectiva, de tornar visível a mulher enquanto sujeito, bem como entender que a segregação social e política a que fora submetida historicamente contribuiu para seu processo de invisibilidade que o feminismo buscará pautar o seu debate a partir de então. É importante lembrar que nesse processo de romper com a invisibilidade, quando o movimento feminista clamava pela expansão da condição da mulher para além do âmbito doméstico, foi ignorado o fato de que as mulheres da classe trabalhadora ou as mulheres negras submetidas a uma herança dos regimes escravocratas sempre estiveram em postos de trabalho.

No entanto, seria um engano deixar de reconhecer esses primeiros estudos. Acima de tudo, eles possibilitaram maiores referências às mulheres não apenas como espectadoras de suas histórias, mas sim enquanto produtoras de conhecimento, registros e fontes de informação. Segundo Guacira Louro em sua obra *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista* sobre a importância desses estudos:

Coloca-se aqui, no meu entender, uma das mais significativas marcas dos Estudos Feministas: seu caráter político. Objetividade e neutralidade, distanciamento e isenção, que haviam se construído, convencionalmente, em

condições indispensáveis para o fazer acadêmico, eram problematizados, subvertidos, transgredidos. Pesquisas passavam a lançar mão, cada vez com mais desembaço de lembranças de histórias de vida; de fontes icnográficas, de registros pessoais, de diários, cartas e romances. Pesquisadoras escreviam em primeira pessoa. Assumia-se, com ousadia, que as questões eram interessadas, que elas tinham origem numa trajetória histórica específica que construiu o lugar social das mulheres e que o estudo de tais questões tinha (e tem) pretensões de mudança. (LOURO, 1997, p. 23)

Cada vez mais é possível perceber que estudos sobre as vidas femininas, formas de trabalho, corpo, prazer, afetos, escolarização, oportunidades, manifestações artísticas e políticas aos poucos vão exigir mais do que descrições e passarão a ensaiar explicações. Dentro do pensamento sobre o feminismo existem diversas perspectivas analíticas que embora sejam fontes de debate e polêmica não impedem que se observem motivações e interesses entre os estudiosos.

Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos. O debate vai se construir, então, por meio de uma nova linguagem, na qual *gênero* será o principal conceito. Afinal o que é o gênero? É algo com que nascemos? Algo que nos é designado definitivamente, de uma vez por todas? Algo que aparentamos, por ações, gestos, comportamentos, moda? Como se faz um gênero? E quando isso acontece? O que o sexo tem a ver com o gênero?

A filósofa francesa Simone de Beauvoir afirma:

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino (BEAUBOIR, 2009, p. 361).

Tornar-se um sujeito feminino ou masculino não é algo que aconteça de uma só vez, mas que requer uma construção.

É de fundamental importância que o debate sobre o termo gênero seja tratado no campo social, pois é a partir desse olhar que se estruturam e se reproduzem as relações (de desigualdade) entre os indivíduos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não na diferenciação biológica (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nas relações sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação (LOURO, 1997, p. 22). O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos.

É importante explicitar que o conceito de gênero não trata simplesmente da construção de papéis masculinos e femininos, uma vez que esses papéis são padrões e

regras arbitrárias que buscam definir comportamentos, relações, modo de vestir, dentre outros. Reforçado que dentro dessa lógica cada um deveria reconhecer o que é correto e errado, adequado ou não para os papéis de homem e mulher. Portanto, trata-se de conceber gênero, não como a formação de um papel previamente estabelecido, mas enquanto fator constituinte da formação da identidade de um sujeito.

Ao elaborarmos sobre identidade também percebemos um conceito complexo, a partir de uma compreensão de uma identidade múltipla e plural, muitas vezes contraditórias, individual ou que se encontra a partir da vivência em grupo. Hall nos fala sobre o fato do sujeito assumir diversas identidades em momentos diferentes:

Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda história sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. (HALL, 2015. p. 12)

Ao pensar essa questão a partir da perspectiva pedagógica temos como pressupostos teóricos as concepções e relações de gênero como construções culturais e educacionais, a compreensão das identidades como práticas sociais, históricas e dinâmicas.

No entanto, o que muitas vezes percebemos é a tentativa de silenciamento dos indivíduos que estabelecem o contraponto em meio à comunidade escolar, estudantes que estão ligados às práticas de estudos feministas ou mesmo sobre diversidade. Além de indivíduos que não atendem à lógica da normatização como homossexuais, bissexuais, travestis e transexuais promovidas pela falta de entendimento sobre a questão. Este fato está sistematicamente acompanhado pela construção de um conjunto de representações caricaturadas, simplificadas e desumanizadas em relação a elas, em suas práticas sociais e seu modo de vida.

Durante a realização de uma roda de conversa sobre o movimento de Ocupação ocorrido no estado do Ceará no ano de 2016, realizada no auditório do bloco didático do Campus da Liberdade – UNILAB em Redenção – CE, que contou com a presença de estudantes que estiveram participando ativamente desse movimento organizado, foi possível nos depararmos com essa realidade de exclusão no ambiente escolar. Durante a fala de uma estudante, ficou claro um comportamento de cunho machista e misógino reproduzido pela gestão escolar de sua escola

Então a gente resolveu ocupar colocando nossas pautas, fomos para assembleia com o grupo diretor, ele quis até cinco alunos para conversar com ele, eram

cinco meninas né, e a escola não é própria, própria do governo, ela é uma escola alugada. Então lá tem o dono da escola que morava de lado e disse que a gente não podia ocupar, que o prédio era dele, e que não queria que um bando de meninas ficasse na frente desse movimento que tava errado, por que era as meninas que tavam a frente do movimento, [...] e depois na ocupação rolou muita discussão com ele, por que ele chegou a tratar as meninas de uma forma, que você ficava assim, gente como assim? A gente chegou a colocar cartazes pela escola toda [...] e a gente colocou um cartaz, dizendo assim, era proibido a entrada de machistas, a gente deixou bem claro que era do movimento feminista né, a gente colocou o cartaz e ele veio brigar mesmo com a gente, querendo quebrar o portão e dizendo que se era proibida a entrada de machistas, ele iria denunciar para proibir a entrada de mulheres, de feministas [...].(Estudante, 16, 2^a ano, *Roda de conversa*: Fev/2017, CE)

A escola deve ser um espaço de construção e exercício das identidades, é preciso que a comunidade escolar seja consciente de que a prática do trabalho perpassa pela valorização e fomento dos direitos humanos, e que inclusive a promoção desse pensamento dentro da escola pode ampliar os horizontes dos estudantes em relação a essa questão. Não se pode perder de vista o fato de estarmos inseridos em um contexto histórico sexista, homofóbico e racista que produzem efeitos culturais na constituição de sujeitos e suas práticas. É preciso que mesmo a partir dessa consciência se tenha cuidado para que essas práticas, ainda que por descuido, não sejam reproduzidas (ANDRADE, 2013).

Quando tais práticas se tornam inviáveis de omissão dentro do ambiente escolar, constroem-se debates muitas vezes realizados em conversas informais, reforçados de moralismos, posições religiosas, feitos em tons pejorativos que ao não enfrentar a reflexão e necessidade de conhecimento sobre a temática acabam por referendar a discriminação e a exclusão de inúmeros estudantes do espaço escolar. Exclusão que por ser invisível demonstra também que é socialmente aceita e só ganha visibilidade quando os sujeitos conscientes de seus direitos clamam por eles.

É sobre a ótica do clamor dos indivíduos participantes da escola que são travadas reflexões de diversas ordens relacionadas ao gênero, uma das mais importantes vem da distinção entre gênero e sexo e, embora a distinção seja considerada por muitos teóricos problemática, ela não significa negar as diferenças biológicas e anatômicas dos indivíduos, mas afirmar que não existe um ponto de vista neutro pois toda forma de olhar o corpo se faz com base nas categorias culturais de masculino e feminino. Para tanto Butler afirma:

A controvérsia sobre o significado de construção parece basear-se na polaridade filosófica convencional entre livre-arbítrio e determinismo. Em consequência, seria razoável suspeitar que algumas restrições linguísticas

comuns ao pensamento tanto formam como limitam os termos do debate. Nos limites desses termos, “o corpo” aparece como um meio passivo sobre o qual se inscrevem significados culturais, ou então como o instrumento pelo qual uma vontade de apropriação ou interpretação determina o significado cultural por si mesma. Em ambos os casos, o corpo é representado como um mero instrumento ou meio com o qual um conjunto de significados culturais é apenas externamente relacionado. Mas o “corpo” é em si mesmo uma construção, assim como o é a miríade de “corpos” que constitui o domínio dos sujeitos com marcas de gênero. Não se pode dizer que os corpos tenham uma existência significável anterior à marca do seu gênero; e emerge então a questão: em que medida pode o corpo vir a existir na(s) marca(s) do gênero e por meio delas? Como conceber novamente o corpo, não mais como um meio ou instrumento passivo à espera da capacidade vivificadora de uma vontade caracteristicamente imaterial? (BUTLER, 2003. p. 27)

Segundo a filósofa estadunidense, não faz sentido definir gênero como interpretação cultural do sexo. A partir desse pensamento não podemos encarar o gênero meramente enquanto uma questão de inscrição cultural de significado num sexo previamente dado. O sexo não está para a natureza assim como o gênero está para a cultura, a concepção de sexo que expõe o mesmo como algo natural, pré-discursivo, ou seja, anterior a cultura, deve ser compreendida como um efeito do aparato que designamos por gênero, o que segundo o pensamento da autora deve levar a uma reformulação do que se entende.

A escola entende sobre diferenças, e não somente, distinções e desigualdades também entram na pauta, na verdade a escola é responsável pela produção de tudo isso. Se formos analisar sua construção desde o início, a escola é responsável por separar sujeitos, primeiramente distinguindo os que a ela tem acesso e os que não tem, mas também dividindo internamente, quando através de vários mecanismos de hierarquização e ordenamento, classifica os que estão em seu interior. As separações que a escola ocidental nos deixa de herança são em diversos níveis, ela classifica por religiões, classes sociais, mas ela imediatamente separa meninos de meninas

Concebida inicialmente para acolher alguns - mas não todos- ela [a escola] foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição. Ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explícita ou implicitamente, "garantir" – e também “produzir”– as diferenças entre os sujeitos (LEITE, 2017, p.57).

O que entendemos é que a escola vem delimitando espaços, afirmando o que cada indivíduo pode ou não fazer. Informa, através de seu processo de hierarquização, o “lugar” de todos baseado na normatização de suas diferenças e naturalizando “ações

destinadas”, em um sentido binário, a meninos e meninas. Nesse sentido, não é difícil imaginar o espanto causado quando existem movimentos dentro da escola de superação dessa ordem. Seja na superação da norma relacionada aos papéis de gênero, seja na própria organização dos estudantes ou na análise que nos debruçamos aqui, em um movimento onde se ressaltou o papel de liderança e organização feminina atrelado a uma luta que transcende o interior da escola e gera reflexões sobre a educação de forma mais ampla.

5. METODOLOGIA

5.1 Tipo de método

Pensando nos objetivos da presente pesquisa, o trabalho assume uma perspectiva qualitativa, metodologia que inserida dentro do campo das Ciências Sociais mostra uma particular importância nos estudos das relações e fenômenos em sociedade, que necessitam de uma sensibilidade na análise empírica dessas questões. (FLICK, 2009).

Ao caracterizar a pesquisa qualitativa, a autora Heloisa Martins (2004), argumenta que diferente das ciências naturais e exatas, os fenômenos objeto de estudo das Ciências Sociais em geral são plurais e complexos, e devido a essa caracterização, não é simples tratar as causas e motivações de forma isolada e exclusiva, como também não é algo possível de ser reproduzido e controlado. (MARTINS, 2004, p. 291).

O enfoque qualitativo de uma pesquisa é escolhido sobretudo quando se objetiva entender a visão dos/as participantes da pesquisa sobre os acontecimentos concretos que os rodeiam, levando em consideração as especificidades locais, temporais, as experiências, pontos de vista, o significado que as pessoas inseridas nesse processo atribuem a esses fenômenos, isto é, a maneira como percebem subjetivamente a sua realidade. (SAMPIERI *et al*, 2013; FLICK, 2009). Portanto, a abordagem qualitativa além de exigir um olhar atento dos acontecimentos, não distanciado do contexto em que acontecem, também valoriza o contato direto, a imersão do/a pesquisador/a com o campo que está sendo foco do estudo.

Nesse sentido, o caráter qualitativo da pesquisa é preciso, como também se torna essencial, pois não se pretende realizar um aparato de dados, mas propor uma relação aberta e horizontal com as interlocutoras, que exercem papel fundamental no desenvolvimento da pesquisa, como também compreender o lugar social das ocupações

secundaristas enquanto mecanismo de empoderamento e de educação não formal, onde meninas estudantes participaram ativamente do processo como protagonistas.

5.2 Técnicas utilizadas

A técnica que se pretende aplicar como coleta de dados para o desenvolvimento da pesquisa é a realização de grupos focais. A partir da roda de conversa, aqui já mencionada, ocorrida na UNILAB com estudantes secundaristas que participaram do processo de ocupação de suas escolas, foi possível identificar e estabelecer contato com algumas das protagonistas do movimento, que irão compor os sujeitos da pesquisa.

A realização de grupos focais consiste em reunir um grupo de pessoas, um número entre 3 a 10 participantes, e trabalhar de forma coletiva conceitos, experiências, categorias, acontecimentos e temas, selecionados e formulados a partir do interesse e objetivo da pesquisa e que tenha sido vivenciado pelas pessoas integrantes do grupo. Em um grupo focal, o objetivo não é explorar minuciosamente narrativas individuais, mas sim observar o diálogo e a interação entre os/as participantes, e perceber como expressam e constroem em grupo significados e ideias a partir de suas experiências (SAMPIERI *et al.*, 2013).

No primeiro momento, propõe-se entrar em contato com as estudantes do movimento secundarista que estavam presentes na roda de conversa, e que aceitem voluntariamente participar da pesquisa através do grupo focal. No segundo momento, o grupo focal será organizado, definindo data e local adequado, confortável e acessível a todas/os integrantes do grupo.

O diálogo durante o grupo focal iniciará com a apresentação da pesquisa e seus objetivos, bem como a dinâmica em que se dará o desenvolvimento da conversa, que será direcionada através de perguntas norteadoras elaboradas a partir das finalidades da pesquisa. Serão indagações relacionadas ao contexto da vivência das interlocutoras, com base nas seguintes temáticas: ocupação, do ponto de vista micro e macro, movimento estudantil, feminismo e direito a educação. É possível surgir como consequência do grupo focal a necessidade de se realizar entrevistas semiestruturadas e individuais com as interlocutoras.

As falas serão gravadas com o auxílio de um gravador de áudio, a fim de garantir a transcrição fiel dos dados, e depois registradas em mídia digital. Também a utilização do diário de campo para possíveis anotações interpretativas sobre espaço, sobre as/os

participantes e sobre o grupo focal como um todo, para a posterior sistematização e análise de dados.

Outra fonte de dados qualitativos que se propõe empregar, é através do levantamento de registros produzidos pelos próprios estudantes que participaram das ocupações no Ceará, como documentos organizacionais, a exemplo do relatório das ocupações no bairro Grande Bom Jardim, materiais audiovisuais, fotografias, vídeos, grafites, áudios, feitos durante o período do movimento ativo, e páginas das redes sociais, onde as/os alunas/os postavam com frequência informações sobre as atividades que ocorriam diariamente durante as ocupações.

5.3 Local da realização da pesquisa

A pesquisa será desenvolvida na região do Grande Bom Jardim da cidade de Fortaleza, capital do Ceará, situada no nordeste do país. A delimitação do local de pesquisa é decorrente do contato com as/os estudantes que participaram das ocupações secundaristas, sobretudo das instituições de ensino médio dessa região.

O estado do Ceará, no período de abril a agosto de 2016, ao todo teve mais de 60 escolas estaduais ocupadas, e na região do Grande Bom Jardim foram 5 escolas, a saber: a pioneira do movimento, o Centro de Atenção Integrada da Criança - CAIC Maria Alves Carioca, primeira escola a ser ocupada, Escola de Ensino Médio Professora Eudes Veras, Escola de Ensino Fundamental e Médio Santo Amaro, Escola de Ensino Fundamental e Médio Julia Alves Pessoa, Escola de Ensino Fundamental e Médio Senador Osires Pontes⁵.

O território do Grande Bom Jardim, situado na região sudoeste de Fortaleza, possui aproximadamente 220 mil pessoas residentes, com quase 60% de jovens, composto por cinco bairros periféricos: Bom Jardim, Granja Portugal, Granja Lisboa, Siqueira e Canindezinho.

Marcado por precariedades urbanas e por violências múltiplas, com violações de direitos em várias dimensões, é também território reconhecido na cidade pelas experiências de luta de seus moradores, mobilização e atuação de entidades populares e movimentos sociais, com destaque para a Rede de Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável do Grande Bom Jardim (REDE DLIS do GBJ) e o Centro de Defesa da Vida

⁵ Dados obtidos através do Relatório sobre as ocupações das escolas públicas no Grande Bom Jardim: Educação, participação e Liberdade de Expressão (2017).

Herbert de Souza (CDVHS), organização da sociedade civil que atua na defesa de direitos humanos nessa região.

A emergência do movimento de ocupações das escolas estaduais a partir dessa região significa a continuação da história do bairro e da própria cidade através da juventude do lugar, e a construção de uma memória social que valoriza os movimentos vindo sobretudo da base.

5.4 Descrição das participantes

Pensando a partir dos objetivos da pesquisa de compreender o processo de empoderamento das estudantes a frente das ocupações secundaristas e o enfoque para as categorias de gênero e feminismo, intrínseco às essas experiências, participarão do trabalho as jovens que estiveram presentes ativamente no movimento estudantil das escolas do ensino médio do Grande Bom Jardim e que aceitem de maneira livre e eletiva contribuir com a construção do trabalho.

É necessário estabelecer como critérios de inclusão a faixa etária entre 15 a 19 anos, que corresponde aproximadamente à idade em que se ingressa e conclui o ensino médio, considerando que algumas estudantes e possíveis interlocutoras, no período de desenvolvimento da pesquisa, já tenham colado grau no referido nível da educação básica.

5.5 Análises realizadas

Na metodologia qualitativa da pesquisa, a coleta de dados e o processo de análise ocorrem simultaneamente, quase que ao mesmo tempo. A fase essencial da análise é a estruturação dos dados que serão recebidos, consiste na organização de categorias, temáticas e padrões apresentados no material obtido, trabalho esse direcionado e executado pelo/a próprio/a pesquisador/a (SAMPÍEIRI *et al*, 2013).

É importante frisar que a análise de dados na pesquisa qualitativa não tem uma forma padrão, não tem uma linearidade, ela é moldada pelos dados que os/as participantes vão compartilhando, e pode surgir a necessidade de se retornar ao campo até que se amplie de maneira satisfatória o repertório de dados (SAMPÍEIRI *et al*, 2013).

A partir da análise se tem como finalidade descrever as narrativas que serão coletadas por meio do grupo focal, preservando a linguagem, expressões, pontos de vista das participantes. Compreender de maneira mais profunda o contexto de onde essas narrativas emergem, realizando o exercício constante de reflexão. Relacionar os

resultados da análise com a teoria fundamentada já existente. Interpretar e dar significados aos dados coletados.

5.6 Considerações éticas

As informações a serem oferecidas para a construção da pesquisa serão guardadas, e não serão utilizadas em prejuízo das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro, assegurando o direito de confidencialidade, anonimato, e a fidedignidade dos dados, preservando as informações no real sentido em que foram colocadas. As interlocutoras assinarão um Termo de Consentimento, que será assinado voluntariamente, onde irá conter dados detalhados sobre a pesquisa, objetivos e justificativa, garantindo assim que as participantes estejam cientes da utilização dos dados no desenvolvimento do trabalho.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscamos apresentar de forma histórica e coesa todo um processo de construção política, através da abordagem das categorias movimento social, movimento estudantil, gênero e feminismo, que exercem influência direta no empoderamento de lideranças femininas nas ocupações secundaristas e sua importância na ascensão de novos saberes e potencialidades de formação de mulheres autônomas e independentes, protagonistas de suas lutas.

A luta contra as desigualdades de gênero se manifesta em diversos e importantes contextos culturais, aqui procuro abordar um espaço que é reprodutor e transformador dessas desigualdades: a escola. Sendo assim, a intenção é de dar continuidade a esse trabalho, não apenas no âmbito da pesquisa acadêmica, mas levando como práxis educativa enquanto futuro profissional atuando na educação, e que almeja ajudar a combater as disparidades, exclusões, sejam de raça, de gênero, de classe, de origem, acreditando que a educação é um espaço aberto, que dialoga com as diferentes realidades.

Ouvir as narrativas contadas pelas estudantes me estimulou a tentar dar visibilidade e destaque as experiências vivenciadas que são de suma importância não somente para auxiliar na emancipação de mulheres do presente e do futuro, como também para a desconstrução do seu opressor.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Andreza de Oliveira. A educação que se pergunta pelo corpo: debatendo gênero, sexualidade e homofobia na escola. In: SILVA, Antônio de Pádua D. RIBEIRO (ORGS). **Rumos dos estudos de Gênero e de Sexualidades na agenda Contemporânea**. Campina Grande: EDUEPB, 2013.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2009. Volume único.

BRASIL. Ministério da Educação/ SECAD. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 1999.

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

CORTI, A. P.; CORROCHANO, M. C.; SILVA, J. A. “Ocupar e resistir”: a insurreição dos estudantes paulistas. **Educação e Sociedade**. Campinas: v. 37, n. 137, p. 1159-1176, Out / Dez, 2016.

FLICK, Uwe. **Introdução a pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. São Paulo: Artmed, 3. ed., 2009.

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

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais paradigmas: clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

_____. **História dos movimentos sociais: a construção da cidadania dos brasileiros**. São Paulo: Edições Loyola, 4ª ed., 2001.

_____. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, Maio/Ago, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

LEITE, Miriam. No “colégio dos alunos, por alunos, para alunos”: feminismo e desconstrução em narrativas das ocupações. **Educação Temática Digital**. Campinas, v.19, n. esp., p. 23-47, Jan/Mar, 2017.

LOPES, Bárbara; RÊDES, Marcia Vidal Nunes. Revolta das Canetas: o papel das redes sociais na ocupação das escolas no Ceará em 2016. In: 40º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. **Anais Eletrônicos**. Curitiba: INTERCOM, 2017. Disponível em: <<http://portalintercom.org.br/anais/nacional2017/resumos/R12-2362-1.pdf>>. Acesso em dezembro de 2017.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós - estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MARTINS, Heloisa Helena de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, Maio/Ago, 2004

MISCHE, Ann. De estudantes a cidadãos: redes de jovens e participação política. **Revista Brasileira de Educação**. n. 6, Set/Out/Nov/Dez, 1997.

Relatório sobre as ocupações das escolas públicas no Grande Bom Jardim: educação, participação e liberdade de expressão. Fortaleza: CDVHS, PETCS, CEDECA, UFC, 2017.

SAMPIERI, Roberto Hernández *et al.* **Metodologia de pesquisa**. 5ª edição. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Jordana de Souza. A repressão ao movimento estudantil na ditadura militar. **Revista Eletrônica**. Aurora, ano III, n. 5, Dez., 2009. Disponível: <<http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Aurora/SANTOS.pdf>>. Acesso em dezembro de 2017.