



***RESISTÊNCIAS POLÍTICO-EDUCACIONAIS DE GÊNEROS E
SEXUALIDADES DISSIDENTES NAS OCUPAÇÕES ESCOLARES***

***RESISTENCIA POLÍTICO-EDUCATIVAS DE GÉNEROS Y
SEXUALIDADES DISIDENTES EN OCUPACIONES ESCOLARES***

***POLITICAL-EDUCATIONAL RESISTANCE OF DISSIDENT GENDERS
AND SEXUALITIES IN SCHOOL OCCUPATIONS***

Marcielly Cristina Moresco¹

RESUMO

As contemporâneas pautas feministas, de gênero e de sexualidades nas instituições de educação básica superam, muitas vezes, as ações neoconservadoras e os movimentos moralistas, resultando em novos modos de agir politicamente e promovendo mudanças no convencional ambiente escolar. Esse foi um dos resultados das ocupações de escolas por estudantes em face das ameaças à educação pública e dos ataques aos sujeitos marcados pela diferença. Assim, partindo de uma pesquisa com observação-participante e entrevistas com estudantes durante as ocupações escolares do Paraná, ocorridas em 2016, este artigo apresenta algumas resistências e insurgências realizadas por corpos de gêneros e sexualidades dissidentes, com ações políticas de contestação do sistema cis-heteronormativo e a transformação, mesmo que efêmera, do espaço educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Ocupação. Escola. Dissidência.

RESUMEN

Las agendas feministas, de género y sexualidad contemporâneas en las instituciones de educación básica a menudo superan las acciones neoconservadoras y los movimientos moralistas, resultando en nuevas formas de actuar políticamente y promover cambios en el ambiente escolar convencional. Este fue uno de los resultados de la ocupación de las escuelas por parte de los estudiantes ante las amenazas a la educación pública y los ataques a individuos marcados por la diferencia. Así, a partir de una investigación con observación participante y entrevistas a estudiantes durante las ocupaciones escolares en Paraná, ocurridas en 2016, este artículo presenta algunas resistencias e insurgencias llevadas a cabo por cuerpos disidentes de género y sexualidad, con acciones políticas para impugnar el sistema cis-heteronormativo y la transformación, aunque efímera, del espacio educativo.

PALABRAS-CLAVE: Ocupación. Colegio. Disentimiento.

¹ Doutora em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil.

ABSTRACT

Contemporary feminist, gender and sexuality agendas in basic education institutions often surpass neoconservative actions and moralist movements, resulting in new ways of acting politically and promoting changes in the conventional school environment. This was one of the results of the occupation of schools by students in the face of threats to public education and attacks on subjects marked by difference. Thus, based on a research with participant observation and interviews with students during the school occupations in Paraná, which happened in 2016, this article presents some resistances and insurgencies carried out by dissident gender and sexuality bodies, with political actions to contest the cis-heteronormative system and the transformation, even if ephemeral, of the educational space.

KEYWORDS: Occupation. School. Dissent.

Introdução

As experiências político-educacionais das ocupações escolares no Brasil produziram efeitos performativos que expuseram as precariedades já existentes nas escolas e nos corpos que constituem esse espaço. Essa exposição exigiu dos sujeitos em precariedade uma organização articulada, discursiva e incorporada de luta, não só por uma educação pública de qualidade e gratuita, mas também contra as recentes pautas neoconservadoras, sua produção de discurso de ódio e de ataques aos corpos de gênero e sexualidades dissidentes no espaço escolar.

Com as escolas ocupadas, foi possível perceber como o feminismo, as questões de gênero e a diversidade sexual constituíram-se como pautas importantes, ainda que não prioritárias e não originárias da mobilização, mas que caracterizavam o cotidiano daquele período efêmero e embasaram as mudanças que fizeram no local. Vale ressaltar que o protagonismo no movimento e na organização das ocupações eram de corpos de pessoas LGBTI+² e, sobretudo, de estudantes que identificavam-se como meninas/mulheres (MORESCO, 2019; 2020; MEDEIROS; JANUÁRIO; MELO, 2019; BENTO, 2017; CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016; SEFFNER, 2016;).

Por acreditar na multiplicidade de experiências, optou-se pela expressão corpos, gêneros e sexualidades dissidentes de acordo com Gayle Rubin (2012). Para essa antropóloga, o conceito de dissidência compreende os corpos, gêneros e sexualidades

² Sigla para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Travestis, Intersexuais e o sinal de + aponta para denominações e identificações outras, tais como para relações assexuadas, não monogâmicas ou identidades não binárias, entre outras possibilidades.

que divergem dos valores e da conformidade sexual normalizada, sendo assim, “gêneros e sexualidades dissidentes” representam as comunidades sexuais estigmatizadas e vulnerabilizadas diante da possibilidade “da prisão arbitrária, ou a períodos em que se tornam objeto de pânico social” (RUBIN, 2012, p. 29). Ou seja, são as pessoas lésbicas, bissexuais, gays, transexuais/travestis, intersexuais (LGBTI), aquelas que estão fora do campo da binariedade de gênero (mulher/homem; feminino/masculino) e da cis-normatividade (categoria que opera registrando as marcas corporais em relação ao gênero designado no nascimento), pessoas com práticas sexuais não monogâmicas, com práticas BDSM (*Bondage*, *Disciplina/Dominação*, *Submissão/Sadismo* e *Masoquismo*), prostitutas e trabalhadoras/es do sexo, pessoas com práticas fetichistas, entre outras (RUBIN, 2012).

A presente análise é resultado de uma pesquisa mais ampla realizada durante as ocupações, por meio da observação-participante e de entrevistas, entre outubro e novembro de 2016³. A observação-participante possibilita à pesquisadora observadora assumir, até certo ponto, o papel de membro do grupo e do acontecimento, no qual chega-se ao conhecimento do fenômeno a partir do interior dele mesmo (GIL, 1999), aspecto substancial para a realização da investigação no interior das escolas ocupadas. Complementando a observação sistemática das ocupações, as entrevistas foram realizadas em forma de diálogo com a intenção de obter informações acerca do que as/os estudantes sentiam, pensavam, desejavam, pretendiam fazer etc.

Tais estudantes entrevistadas/os experimentavam e identificavam-se com corporalidades, gêneros e sexualidades dissidentes, e faziam parte da organização da ocupação em sua escola, tanto na capital Curitiba/PR quanto na cidade de São José dos Pinhais/PR (região metropolitana). Esse período de ocupações foi o acontecimento considerado de uma dimensão inédita na história do movimento estudantil do Brasil e o segundo maior do mundo, conhecido também como “Primavera Secundarista” (MORESCO, 2020).

A mobilização de escolas e universidades obteve um número expressivo no Estado do Paraná, mas chegou a alcançar escolas de todo o país, com concentração em três pautas de âmbito nacional: o repúdio à Medida Provisória n.º 746/2016 (que

³ Para acessar a pesquisa completa, ver: MORESCO, Marcielly Cristina. Primavera secundarista feminista: corporalidades, gêneros e sexualidades dissidentes nas ocupações escolares do Paraná (2016/2). Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba: 2020.

propunha a reformulação curricular do ensino médio, posteriormente convertida na Lei n.º 13.415/2017), também à Proposta de Emenda à Constituição (PEC) n.º 55/2016 (aprovada no mesmo ano como Emenda Constitucional n.º 95/2016, que limita os gastos públicos por 20 anos, afetando os investimentos nos setores da Educação e Saúde) e a rejeição à Proposta de Lei “Escola sem Partido” (conhecida também como “Lei da Mordaza”, cuja finalidade é controlar educadoras/es que expressem ideias supostamente por meio de uma doutrinação ideológica, envolvendo temas “de esquerda”, “marxistas” ou de “ideologia de gênero”) (MORESCO, 2017; 2020). Na maioria das ocupações, questões entrelaçadas às subjetividades das/dos que estão na escola, como as questões de gênero, a diversidade sexual, o combate ao racismo e as práticas feministas foram acrescentadas às pautas inaugurais do movimento.

Neste texto, serão apresentadas algumas narrativas das/dos estudantes resultantes de entrevistas realizadas por mim e escritas (auto)biográficas já publicadas em livros e documentários. Para tanto, para proteger a identidade das/os estudantes entrevistadas/os, os nomes das escolas foram suprimidos e quem participou das entrevistas recebeu aleatoriamente nomes fictícios com inspiração em personagens marcadas/os pelo reconhecimento dos movimentos feministas e LGBTI+.

As análises mostram como as/os estudantes, em suas sociabilidades dissidentes, lidaram com as normas, subverteram-nas e encontraram vias pelas quais realizaram ações políticas de resistência e transformadoras, criando novas configurações da escola, do espaço-tempo e das próprias subjetividades.

Transformações nas ocupações escolares

Judith Butler (2018) diz que a transitoriedade de encontros públicos, tais como as ocupações de prédios e outros espaços compartilhados, existe para ser transformada em ação performativa, trazendo alguma coisa nova ao mundo. Isso significa, continua Butler (2018), que um corpo preocupado apenas com as questões de sobrevivência no local ocupado, como as condições materiais e as necessidades básicas, sem ser performativo, não se constitui num corpo político. Portanto, os corpos reunidos no espaço público, ao incorporarem ações, transformarem o espaço e produzirem algo novo, agem de maneira político-performativa.

Por performatividade política entende-se as ações que passam necessariamente pelo corpo, isto é, o agir político adquire um caráter corporal e de expressão social,

diante da demanda daquele corpo “não permitido” ou abjeto (BUTLER, 2018). Uma ação performativa pode ser um ato discursivo e falado, mas também corporal e até mesmo silencioso, que ocorre considerando a pluralidade de corpos reunidos publicamente em um espaço, com o interesse em agir pelo direito desses corpos serem reconhecidos e terem suas pautas atendidas, especialmente no caso de corpos, gêneros e sexualidades dissidentes que, comumente, são invisibilizados (ou supervisibilizados) em espaços públicos.

Desse modo e, portanto, as ocupações escolares constituem-se legitimamente uma reunião pública de corpos políticos por serem uma representação performativa, por reunirem-se nas ruas e escolas, dizendo palavras de ordem, cantando ou ficando em silêncio, por adotarem uma ética feminista nas práticas de convivência, por divertirem-se e descansarem, por abrirem espaço para discussões, “aulas” e debates, pelas alianças e coalizões com movimentos sociais, enfim, pelas diversas ações que construíram no decorrer das ações (MORESCO, 2020).

A escola como um espaço de luta é também o meio pelo qual as/os estudantes exercem seu direito político de afirmarem-se parte constituinte e de transformarem esse espaço. Além da escola, onde experimentaram a ação política, também há a rua, nas quais fazem os bloqueios das vias, nos jograis, nas marchas/caminhadas e, sobretudo, desde o momento da decisão de ocupar o prédio até o momento de desocupar.

Historicamente, para a educação, o corpo é um lugar de preocupação e inquietação nas práticas pedagógicas, mas em uma perspectiva de demarcação corporal, sobretudo com as marcas: gênero, sexual, étnico-racial, geracional, classe social, territorialidades, deficiências e habilidades, entre outras (LOURO, 2000).

Anatomias políticas como o disciplinamento e o “governo”⁴ dos corpos foram e ainda são presentes nas escolas, sob diversas formas: vigilância, controle, correção, coerção, condução, classificação, construção de corpos binários com papéis culturais a serem desempenhados (“feminino” e “masculino”), distribuição espacial e temporal das carteiras, filas, horários programados, locais específicos para interação, gestos, movimentos, entre muitos outros formatos.

O objetivo da disciplinarização dos corpos é a autorregulação dos sujeitos, a qual produz efeitos principalmente em jovens meninas e em professoras, que por sua vez

⁴ A partir das palavras de Michel Foucault – *gouverne* e *gouvernement*, Alfredo Veiga-Neto propôs a expressão “governo” para se referir à ação ou ato de governar. Ver mais em: VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou Governmento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, Jul/Dez 2005, p. 79-85.

criam condições de autogovernarem-se, autoexaminarem-se e julgarem seus próprios comportamentos (LOURO, 2000). Nesse caso, a escola não só passa a fazer parte desses corpos como esses sujeitos incorporam a escola. As marcas permanentes que a escola atribui aos corpos não se referem somente aos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas também dizem respeito às situações do dia-a-dia, as experiências comuns ou extraordinárias que experimentamos no seu interior, com colegas, com professoras/es, com a arquitetura, com as normas. E tais marcas têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual (LOURO, 2016).

A educação sexual e os discursos em torno do gênero e da sexualidade sempre estiveram presentes nas escolas brasileiras, contudo, enfrentando diferentes conjunturas: ora eram discursos proibidos, como no período do regime militar ditatorial no Brasil; ora eram permitidos e até nomeados nos documentos oficiais, sobretudo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a partir da segunda metade de 1990 (CÉSAR, 2004); e ora eram suprimidos, mas não proibidos oficialmente, dos Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação, em 2014 e 2015, e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018.

E, recentemente, temos observado mais censuras de âmbito legislativo em torno do assunto. Um exemplo são as relatorias do Plenário do Supremo Tribunal Federal (STF), as quais declararam inconstitucionalidade formal e material de trechos de diversas leis municipais e estaduais inspiradas nas ideias do movimento Escola Sem Partido e de movimentos ultraconservadores similares. Tais leis tentavam censurar e vedar qualquer menção a gênero, orientação sexual e a chamada “ideologia de gênero” em atividades pedagógicas⁵.

E é nessa conjuntura de conflitos entre a proibição em torno dos discursos relativos ao gênero e à sexualidade, e a defesa da promoção de tais práticas que propaga-se o conceito ficcional “ideologia de gênero”, amplamente nomeado pelos documentos legislativos conservadores e fundamentalistas para deslegitimar o campo dos estudos de gênero.

⁵ Algumas arguições podem ser citadas, tais como: ADPF 457 que se refere à Lei 1.516/2015 do Município de Novo Gama/GO; ADPF 526, que se refere ao parágrafo 5º, do artigo 162, da Lei Orgânica municipal, incluído pela Emenda 47/2018, do município de Foz do Iguaçu; ADPF 460, que se refere ao artigo 2º do Plano Municipal de Educação de Cascavel (PR), de 2015; ADPF 467, que se refere à Lei 3.491/2015, do Município de Ipatinga (MG). E ainda Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), como a ADI 6038, referente à Lei 7.800/2016, de Alagoas.

O termo, muito utilizado pela cúpula da igreja católica e por outros setores das igrejas cristãs desde a década de 1990 tem o objetivo de ressaltar que a “teoria do gênero” seria capaz de implantar uma nova forma de comportamento, promovendo a confusão de gênero na cabeça das crianças, o ataque à família tradicional brasileira (constituída por pai, mãe e filhos) e ferindo o direito de estudantes em aprender os ‘conteúdos que realmente importam’ (JUNQUEIRA, 2017).

Dessa maneira, observamos que a sexualidade, em especial a salvaguarda dela, está na escola por meio de múltiplos elementos ditos e não ditos, que compreendem, muitas vezes, os mesmos dispositivos de governmentação e disciplinarização dos corpos: documentos oficiais (tais como planos de ensino, projetos pedagógicos, programas curriculares, leis etc.), arranjos arquitetônicos, como os banheiros divididos por gêneros binários, regras proibitivas, distribuição dos sujeitos na sala de aula e no pátio, símbolos, uniformes, chamadas, organização da turma nas aulas de Educação Física, como a divisão de equipes por gêneros binários, e muito mais.

A seguir, apresentam-se algumas ações políticas de resistências e insurgências, com especial olhar voltado às corporalidades, aos gêneros e às sexualidades dissidentes, observadas durante o espaço-tempo efêmero das escolas ocupadas pelas/os estudantes, que resultaram em transformações do convencional espaço educacional, tais como: a) novas práticas curriculares, nas quais as/os estudantes trouxeram para o cotidiano da escola ocupada “aulas” com conteúdos que julgaram ser necessários e também temas instigantes, mas não tão frequentes no tradicional currículo; b) espaço-tempo diferente, em que as/os estudantes relataram que perdiam a noção dos horários para exercitar atividades fisiológicas, como se alimentar e dormir. E como conheceram uma “outra” escola, permanecendo de madrugada, dormindo nos corredores etc.; c) divisões das atividades sem segregação por gênero, nas quais meninas e meninos faziam todas as atividades organizativas da ocupação e as comissões de alimentação, higiene, limpeza, comunicação e segurança eram preenchidas por todas/os; d) subversão à norma cis-heterorregulatória dos banheiros e dormitórios, com estudantes abolindo a divisão por gênero nesses ambientes, promovendo novos modos de existência e de se relacionar no espaço escolar.

a) novas práticas curriculares

As/Os estudantes demonstraram nas ocupações que lutavam por outro currículo escolar. Isto pode ser percebido pelas experiências inerentes à convivência, permanência e pela criação de “grades curriculares” específicas para as ocupações. As novas práticas curriculares forjadas por elas/es para preencher os horários, antes dedicados às aulas comuns e convencionais, demonstram que a ocupação também era sobre continuar aprendendo e compartilhando conhecimento em meio ao protesto.

Assim, as aulas que, convencionalmente, são divididas por disciplina e em períodos fixos de 50 minutos foram substituídas por temas, sem rigidez quanto à sua duração. Não necessariamente duravam menos que o tempo comum, destacando que, talvez, as/os estudantes não desejassem uma duração inferior para cada aula, mas que elas fossem realmente instigantes, de compartilhamento e diálogo. Assistir as aulas sentadas/os em carteiras enfileiradas, uniformizadas/os, dentro de salas quadradas, com a/o professora/or de pé e de frente para as/os estudantes é o procedimento da escola convencional, mas que sofreu transformações durante a ocupação: todas/os participavam das atividades sentadas/os em cadeiras ou no chão, ou até deitadas/os, sobre colchonetes ou almofadas. Quem ministrava as atividades permanecia como todas/os as/os participantes e o que seriam “aulas” viravam, muitas vezes, rodas de conversa e debates.

A maioria das atividades eram chamadas de “aulas” e eram sobre diversos temas, conteúdos e sob diversas metodologias didáticas. Algumas “aulas” apresentavam os conteúdos do convencional currículo, uma vez que uma parte das/os estudantes estava em época de preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e vestibulares, e tinham vontade de continuar aprendendo os conteúdos básicos necessários.

Havia também a oferta de conteúdos não comuns e quase não trabalhados na convencional grade curricular das escolas, tais como gênero e sexualidade, psicanálise, fanzine, violência contra a mulher, feminismo, políticas públicas, política, culinária, entre outros temas. Em depoimento, a estudante de uma das escolas ocupadas relata que os debates sobre questões de gênero durante a ocupação marcaram sua experiência:

Talvez o maior destaque nas questões de gênero durante a ocupação do Colégio Estadual do Paraná tenham sido os debates ministrados ora por professores convidados, ora por nós mesmos que sentíamos a necessidade de compartilhar nossas experiências com machismo dentro do colégio (Narrativa de Ana Gabriela Lyko publicada em PRATES *et al.*, 2017, p. 55).

Os aspectos que marcaram a diferença das atividades na ocupação em relação ao arranjo curricular foram:

a) locais das aulas – aconteciam no pátio, nos saguões cobertos, algumas vezes nas salas, sentadas/os em cadeiras ou no chão. O arranjo arquitetônico convencional, muito voltado para uma vigilância sobre corpos e comportamentos, sofreu mudanças. A disposição das carteiras e cadeiras nas salas era em círculo ou os móveis eram empilhados no canto e sentavam-se no chão, e as câmeras de segurança foram viradas para as paredes;

b) horários – as aulas aconteciam durante o dia e à noite, incluindo finais de semana. Em algumas escolas, as aulas aconteciam somente à tarde, em outras ninguém entrava à noite, em função da segurança da região;

c) conteúdos – eram aulas sobre as tradicionais sequências de conhecimentos e aprendizagens que preenchem os currículos formais, revisão para os exames finais e processos seletivos das universidades, como física, filosofia, português, história, sociologia, inglês, redação etc. Mas também abarcavam conversas sobre feminismo, gênero e diversidade sexual, movimentos sociais, política e as explicações sobre as reformas político-educacionais, culinária, dança, teatro, música, defesa pessoal, yoga, meditação, oficinas com produção de meios de comunicação alternativos (fanzines, colagens, jornais, estêncil), mídia-ativismo, fotografia, entre muitas outras;

d) participantes – as aulas eram destinadas a quem quisesse participar, estudantes, docentes, comunidade em geral. Era liberado sair e entrar quando desejado, sem a existência de “chamada” ou controle dos corpos;

e) facilitadoras/es – as aulas eram ofertadas por professoras/es, estudantes universitárias/os, ativistas etc., voluntariamente. Mas também eram ministradas pelas/os próprias/os estudantes quando tinham algum conhecimento prévio sobre o assunto.

b) mudanças no espaço-tempo

Na escola, historicamente o controle e o disciplinamento dos corpos ocorrem por meio do estabelecimento de atividades temporais para execução, com horários cronometrados para evitar a ociosidade e manter o corpo em movimento com gestos e ações previamente situados (FOUCAULT, 2014).

Em configuração distinta da convencional, as/os estudantes realizavam muitas atividades durante o dia e a noite, mas com horários semicontrolados. Ainda exerciam algumas práticas que lembravam muito o disciplinamento dos corpos: os portões das escolas eram trancados e, em algumas ocupações, havia horário para visita, em outras havia revista pessoal e dos pertences na porta, assinatura em uma lista de controle de entrada, várias aulas de exercícios físicos, como yoga, dança, esportes, alongamento.

Contudo, ainda é possível falar em um “redesenho” dos corpos docilizados e disciplinados. Na configuração anterior à ocupação, eram obrigadas/os a permanecer na sala de aula; na escola ocupada, ficavam porque desejavam. Portanto, formas distintas de estar na escola. Suas ações podem ser compreendidas como uma nova maneira de focalizar o corpo, diferente da preocupação pelo vigor físico que outrora advinha da ginástica e do treinamento militar (FOUCAULT, 2014). Sendo uma apropriação diferente da relação entre exercício e corpo, são práticas peculiares que desenhavam uma forma de cuidar do corpo e da alma, atitudes necessárias diante de uma desobediência civil como a de ocupar um prédio público: gera cansaço, estresse, preocupação, desesperança.

Também havia algum tempo para a ociosidade, um tempo sem destinação que, do ponto de vista do regime disciplinar normativo, poderia representar um desvio, um desperdício, um tempo não produtivo. Ou então ser ressignificado como um ato de resistência ao próprio disciplinamento. Masschelein e Simons (2014) comentam como a escola é a materialização e a espacialização do tempo, que vai retirar as/os estudantes da (desigual) ordem social e econômica (da família e da sociedade) e trazê-las/os para um tempo supostamente igualitário. Assim, é possível dizer que as/os estudantes em ocupação resistiam à “domesticação” do tempo livre comum (LEITE; ARAÚJO, 2018). As narrativas das estudantes entrevistadas em suas respectivas ocupações elucidam como era diferente viver na escola ocupada:

É muito diferente, é muito diferente! É diferente. Primeiro, porque a gente tá aqui porque a gente quer tá aqui, entendeu?! A gente não tá aqui pra cumprir um horário, porque a gente tem que tá na sala, porque a gente é obrigado. A gente tá aqui porque a gente acredita no que tá acontecendo aqui. [...] **eu esqueço de dormir, esqueço de comer...** fico nessa correria [...] (Entrevistada Marielle Franco, 14 de outubro de 2016, [sic], grifos meus).

É tudo muito diferente aqui dentro. **Eu esqueço de comer, de almoçar.** É muito corrido, então eu perco a noção de horário. (Entrevistada Frida Kahlo, 08 de outubro de 2016, [sic], grifos meus).

Realmente a gente **esquece de comer, de dormir**. E agora deu o horário de verão e a gente esqueceu. Quando a gente foi ver era 4h da manhã e a gente precisava acordar às 6h (Entrevistada Maria Lacerda de Moura, 18 de outubro de 2016, [sic], grifos meus).

Nas narrativas das três estudantes de escolas distintas, o mesmo ponto destacado: o esquecimento de realizar atividades básicas de subsistência – comer e dormir. Havia o tempo ocioso nas ocupações, mas para quem estava na linha de frente da organização do movimento, como é o caso dessas jovens estudantes entrevistadas, o tempo livre nas ocupações era preenchido por organização das tarefas e por longas assembleias deliberativas e organizativas. Mas a grande quantidade de atividades planejadas e realizadas era acompanhada também por uma certa liberdade de escolha de acordo com o desejo – o que de fato gostariam de fazer na organização do protesto.

Esse sentimento de liberdade aparece em uma entrevista realizada no dia 02 de novembro de 2016, na qual estudantes sentadas/os na escadaria da escola ocupada no Centro de Curitiba/PR contaram sobre a nova configuração da escola:

A gente não quer que essa sensação de liberdade acabe... a gente não vai deixar isso acabar (Entrevistado João Nery, 02 de novembro de 2016, [sic]).

É verdade... deu uma sensação de que a escola é nossa essa coisa de estar ocupando a escola. Então, eu espero que esse sentimento continue quando a gente voltar às aulas, e quando voltar ao normal... (Entrevistada Emma Goldman, 02 de novembro de 2016, [sic]).

Em outra entrevista realizada no dia 14 de outubro de 2016, no pátio interno de outra escola ocupada, também no Centro de Curitiba/PR, uma estudante relembra como sua percepção do espaço-escola havia sido afetada ao passar a noite na escola e sobre usar a quadra de vôlei durante a madrugada, práticas completamente inexistentes e impossíveis na escola convencional:

E a gente vê o colégio de um jeito muito diferente. Você tá aqui de noite e você pensa: “Pô, eu tô aqui dentro do colégio de noite!” Quando você faria isso? Esses dias, tinha gente jogando vôlei 3h da manhã ali dentro. **É muito diferente.** (Entrevistada Marielle Franco, 14 de outubro de 2016, [sic], grifos meus).

Nota-se que são estudantes e, por frequentarem a escola cotidianamente, conhecem bem o prédio, ao menos a estrutura física, porém ainda assim é algo novo para elas/es permanecerem no espaço. As/os estudantes estavam instaladas/os em um

espaço que consideravam conhecer, tal como conhecem sua própria casa, seu lar, os aspectos de domínio privado. Contudo, estão ao mesmo tempo em um novo território, apontando para experiências que ainda não haviam passado naquele lugar, levando-as/os a pensar que estavam num mundo de domínio desconhecido.

c) divisão das atividades reconfigurada

O mito perpetuado da convencional divisão sexual e dos papéis de gênero foi amplamente questionado e problematizado nas ocupações estudantis: as desigualdades entre homens e mulheres referentes a diferenças salariais, acesso à cidade, comportamentos esperados pela família, pela escola e pela sociedade, tratamentos diferenciados às meninas e aos meninos por parte de professoras/es e diretoras/es na escola, arquitetura dos banheiros “feminino” e “masculino”, divisão por gênero das atividades curriculares convencionais (filas, práticas de esportes etc.), entre outros.

No interior da ocupação, tais papéis generificados eram questionados e os resultados desse exercício reflexivo e crítico eram visíveis por meio dos cartazes nas paredes, nas mudanças quanto à organização no ambiente e nas atividades. Durante esse período, as divisões de gênero foram muito mais defendidas e reafirmadas pela sociedade fora da ocupação do que dentro dela. No seu interior, a divisão aceita era somente a separação em comissões: limpeza, higiene, segurança, comunicação e alimentação.

As comissões criadas nas ocupações eram compostas por meninas e meninos. Ambas/os cozinhavam, limpavam os banheiros e ambientes de uso coletivo, confeccionavam cartazes, atendiam as solicitações das/os voluntárias/os para “aulas”, arrumavam e consertavam as estruturas prediais das escolas, aprendiam sobre segurança com os coletivos antifascistas que visitavam os colégios esporadicamente, assistiam e participavam das “aulas”. As diversas narrativas de memórias das ocupações destacam esses aspectos:

E em menos de uma semana o resultado foi meninos e meninas juntos cozinhando no CEPAE. E meninos e meninas limpando juntos o CEPAE. E meninos e meninas juntos fazendo ronda durante a noite. (Narrativa de secundaristas publicada em SCHMIDT; DIVARDIM; SOBANSKI, 2016, p. 62).

As atividades eram exercidas voluntariamente; cada uma/um escolhia em qual comissão queria atuar, desde que as comissões mantivessem uma divisão igualitária de

gênero. A narrativa da estudante expressa exatamente esse desejo de eliminar o machismo na distribuição das atividades.

As garotas estão aqui; elas fazem a segurança, fazem tudo. Os garotos também, eles também limpam aqui. Então, sei lá. Acho que estamos bem divididos. Acho que a gente tenta manter a ocupação livre de machismo (Narrativa de uma estudante no documentário República do Caos, 2017, 16'25'').

Refletindo com Louro (2014), após a feminização do magistério, a escola foi território de atuação de mulheres quanto à organização e à atividade escolar marcadas pelo cuidado, vigilância e educação. Porém, ao lidar com o conhecimento e com as disciplinas escolares, a seleção, produção e a transmissão dos conhecimentos por meio dos programas, livros, estatísticas, mapas, os métodos e hipóteses de investigação científica e válida, a linguagem e a forma de apresentação dos saberes, práticas pedagógicas construídas, a escola foi orientada pela ótica dos homens (LOURO, 2014). Ou seja, a parte intelectual, responsabilidade dos homens; a disciplinarização e governo, das mulheres. Dadas as crises e reformas na Educação, esse aspecto já sofreu alterações e, talvez, reconfigure-se novamente com as escolas contemporâneas, especialmente com as chamadas Escolas Cívico-Militares, implantadas a partir de 2021, nas quais militares (em sua maioria, homens) atuarão na disciplinarização das/os estudantes e as/os profissionais da Educação serão responsáveis pelo trabalho didático-pedagógico.

Durante as ocupações, os questionamentos sobre essa convencionalidade generificada da escola despontavam principalmente das estudantes: quando tomaram a iniciativa da ocupação da escola, recusaram a naturalização da divisão de gênero das atividades, exigiram executar todas as tarefas sem distinção e enfrentaram os sujeitos da repressão (autoridades, Conselho Tutelar, Polícia Militar, família, diretoras/es da escola, movimentos conservadores, estudantes contrários à ocupação etc.).

A diferença de gênero questionada durante as ocupações era menos um reflexo das relações econômicas – tal como é difundida na tese da industrialização, que obrigou mulheres a escolher entre o trabalho doméstico e o assalariado, ou seja, entre o lar e o trabalho pago (RAGO, 1998) –, e muito mais compreendida como um efeito de relações discursivas cis-heteronormativas⁶, que a constituía e legitimava. Ou seja, as estudantes

⁶ A partir da junção de cismatividade e heteronormatividade o conceito de cis-heteronormatividade refere-se às normas de gênero e sexualidades, as quais instituem como normal e como normalidade as

perceberam a produção desses discursos de uma suposta inferioridade mental e física das mulheres que as desejavam colocar apenas nas comissões de alimentação, comunicação, limpeza.

As relações e tomadas de decisões “horizontais” e a derrubada da diferença de gênero nas atividades pode ser considerada uma forma de resistência, lutando para incorporar a igualdade na escola, no movimento e desejando refletir na sociedade. A noção de “horizontalidade” aqui está atrelada à ideia de diálogo e ausência de uma representação formal de liderança, embora houvesse estudantes que coordenassem mais ativamente a organização da ocupação do que outras/os.

d) banheiros e dormitórios sem divisão de gênero

Assim como nas atividades organizativas e nas comissões, em algumas ocupações escolares os banheiros e os dormitórios também sofreram o atravessamento de problematizações do sistema cis-heteronormativo. Em muitas escolas, as/os estudantes optaram por manter a divisão binária com sala transformada em dormitório para meninos e outra para meninas. Em uma escola de São José dos Pinhás/PR, a estudante entrevistada comenta que a divisão foi mantida justamente por casos de machismo que ocorrem dentro da ocupação:

É separado quarto de menino e de menina. Pra ter um controle, né?! Até porque o machismo é bem presente na ocupação (Entrevistada Assucena, 08 de outubro de 2016, [sic]).

Durante outra entrevista realizada no dia 02 de novembro de 2016, estudantes na ocupação comentam que mantinham a divisão dos dormitórios e banheiros mais por uma formalidade em cumprir uma exigência do Conselho Tutelar, mas que na prática a divisão por gênero não era respeitada:

A gente tem a divisão até pelo Conselho Tutelar porque se eles baterem aqui, eles pedem que tenha distinção de dormitório feminino e masculino (Entrevistada Audre Lorde, 02 de novembro de 2016, [sic]).

práticas heterossexuais e o corpo não trans e, portanto, cisgênero, dentro de um recorte de sociedade ocidental (SANTOS, 2017). A heteronormatividade é um conjunto de valores e práticas discursivas que institui a heterossexualidade como a única expressão natural e legítima na sociedade (JUNQUEIRA, 2013). E optei pelo emprego do termo cis para destacar também a condição cisgênera ainda considerada como única identidade de gênero legitimada aos sujeitos.

Tem tanto LGBT aqui que se você botar todas as meninas na mesma sala é pior... [risos]. Então, a gente não dividiu isso (Entrevistado João Nery, 02 de novembro de 2016, [sic]).

É... então, a gente não divide muito isso dentro da ocupação, nas atividades também não (Entrevistada Emma Goldman, 02 de novembro de 2016, [sic]).

O estudante entrevistado, com nome fictício de João Nery, identificou-se como homem transexual e fez uma anedota com o fato de que seria “pior” caso colocassem, por exemplo, todas as meninas dormindo em uma mesma sala, considerando a quantidade de estudantes que se identificavam como lésbicas, bissexuais e pansexuais na ocupação (as próprias estudantes nessa entrevista identificaram-se, uma, como pansexual e, outra, como bissexual). O discurso em tom jocoso na narrativa pode indicar uma dessas brincadeiras ontológicas em relação ao sistema cis-heterocentrado, muito comum entre as pessoas LGBTI+: uma prática contrassexual de reforço do poder dos corpos e desejos em desvio (PRECIADO, 2014), por sua vez materializado na segregação por gênero de dormitórios e banheiros exigida pela sociedade, pelo Conselho Tutelar, pela normatividade.

A contrassexualidade é essa crítica do produto do contrato social cis-heterocentrado, cujas performatividades normativas foram e são inscritas nos corpos como verdades absolutas e biológicas (PRECIADO, 2014; BUTLER, 2016). Assim, no contrato contrassexual, as práticas são compreendidas como tecnologias de resistência e de contradisciplina sexual (PRECIADO, 2014).

Desse modo, na divisão dos dormitórios por mera formalidade, na prática de não obedecer a divisão e na brincadeira do estudante, há presente um certo cinismo contrassexual ao assegurar a divisão de gênero, mas alertando que isso seria “pior”. Isto baseado menos em obedecer ao “cistema”⁷, isolando e fazendo dos sujeitos nos dormitórios significantes cis-heterossexuais, e mais em assegurar o reconhecimento de corpos dissidentes que buscam pela produção de formas de prazer-saber avessas às sexualidades normativas.

Além disso, era muito comum ler em postagens das páginas de ocupações no *Facebook* enunciados como “o resultado das ocupações, a gente vai ver daqui a nove meses”, conforme relatos de estudantes e pesquisadoras/es, também compartilhados por Leite (2017). O discurso, que remete a uma possibilidade dessas/es adolescentes

⁷ Neologismo com a intenção de produzir uma crítica a um sistema social e normativo baseado majoritariamente pelas experiências cisgêneras.

engravidarem, aponta para estigmas que identificam a/o jovem e adolescente como “irresponsável, individualista e hedonista, corroborando a subordinação e desempoderamento da sua voz na ordem social” (LEITE, 2017, p. 35).

Mas tal resultado recai principalmente sobre as estudantes mulheres, o sujeito cujo corpo é anulado, descorporificado na escola (hooks, 2016) e, paradoxalmente, também hipersexualizado. Tais corpos são alvos dos efeitos do governo e disciplinamento para um corpo “bem-educado” e, de repente, ao tomarem a frente das ocupações, reivindicando seu direito de aparecer e de lutar pela educação, esses mesmos corpos são materializados e ainda mais patrulhados.

Ao produzirem tal enunciado sobre “gravidez como resultado das ocupações”, há a sexualização do corpo da estudante, que gera o efeito de patologização sobre essa sexualização. Evidenciando a colocação do corpo da jovem mulher em uma inscrição sexual cis-heterossexual e procriadora, ou seja, produzem aquilo que se nomeia e o repete, reiterando as normas de gênero e os efeitos performativos da cis-heteronormatividade (BUTLER, 2016).

De acordo com a narrativa da estudante, a orientação por parte da sociedade e do Conselho Tutelar do município, em manter a divisão por gênero dos dormitórios e banheiros, investe imediatamente à lógica cis-heteronormativa de que as pessoas atraem-se exclusivamente pelo gênero “oposto”. E, nesse viés, as identidades homossexuais, pansexuais, assexuais, o desejo e o prazer dissidentes são deslegitimados e interditados.

Por outro lado, estudantes de uma escola ocupada no Centro de Curitiba/PR foram mais categóricas/os ao assumirem os dormitórios “unissex”:

Os banheiros e dormitórios unissex eram uma forma de mostrar que, em uma escola organizada pelos alunos, imposição de gênero não tem vez (Narrativa de Ana Gabriela Lyko publicada em PRATES *et al.*, 2017, p. 55).

Nesta ocupação, não havia divisão de dormitórios porque as/os estudantes determinaram assim desde o início e porque dormiam nos corredores do bloco administrativo da escola, diferente da situação de outras escolas que elegeram as salas de aulas como quartos. A estudante entrevistada explica:

Tá dormindo todo mundo junto, porque, assim, é uma ocupação. Quem tá aqui não tá aqui pra fazer brincadeira, entendeu?! É uma comunidade, a gente é uma família. Até falaram: “ah, menina vai

dormir de um lado e menino vai dormir de outro!”. Eu falei: “O quê? Que idiotice é essa?”. É questão de conscientizar (Entrevistada Nísia Floresta, 11 de outubro de 2016, [sic]).

Esse trecho da entrevista relembra a genealogia que Michelle Perrot faz em *História dos Quartos* (2011). A autora analisa como o quarto adquire múltiplas características, inclusive políticas, e afasta-se, muitas vezes, da dimensão privada. A autora cita como exemplo a palavra *chambre*, quarto em francês. Este vocábulo expressa uma riqueza semântica capaz de traduzir relações entre o doméstico, o político e o público, e em determinadas situações (como os chamados *chambrées*), o espaço torna-se um lugar de socialização para reuniões, assembleias e deliberações (PERROT, 2011). O dormitório nas escolas ocupadas era dedicado ao sono, ao descanso, mas também à gestão da ocupação, congregando identidades, religiões, crenças, disputas de poder, política, saúde, doença, corpo, sexo, afeto, carinhos etc.

Em uma entrevista com cerca de cinco estudantes de outra escola na região central de Curitiba/PR, ficou evidente como o dormitório era um local de compartilhamento de descanso, afeto e carinho, sobretudo nos momentos de tensão e estresse na ocupação, devido às intensas ações de repressão da comunidade externa que pedia a desocupação.

E, ontem à noite, a gente teve uma técnica incrível. Ontem, eu tava muito carente; a gente tava se sentindo muito sensível. Daí, a gente propôs: “vamos fazer um carinho?”. Daí, deitou todo mundo junto, um do lado do outro e começou todo mundo a fazer carinho simultaneamente um no outro, até todo mundo dormir. E um passando a mão pra cá e pra cá, aí uma dando beijinho na testa da outra, um dando beijinho no ombro do outro. E foi isso até dormir. A gente acordou e tava todo mundo dormindo juntinho assim, e todo mundo tinha feito carinho um no outro. Tipo, isso foi muito gostoso. E, tipo, foi muito bonitinho. E isso também pra mostrar que um se importa com o outro porque, às vezes, a gente esquece (Entrevistada Maria Lacerda de Moura, 18 de outubro de 2016, [sic]).

Além da produção de afeto, o simples ato de dormir no local ocupado é uma ação política performativa (BUTLER, 2018). Nesse sentido, o dormitório das ocupações representou também o espaço político de ação, de reivindicação, de aliança, de identificação, criando afetos, amizades e laços que, muitas vezes, não existiam antes do movimento, contribuindo para surgir o que chamaram de “família” das ocupações.

Considerações finais

As ocupações das escolas representaram formas de superar e confundir o poder das leis, do policiamento, da ordem pública. O poder das leis não conseguiu evitar que as ocupações acontecessem e nem colocar um fim nelas imediatamente – foram mais de 40 dias com estudantes apoderando-se das escolas. Nesse tempo, as ocupações superaram as leis e a obediência civil; até o momento em que a polícia conseguiu conter as manifestações (com autorização judicial para reintegração de posse), quem governava o lugar?

Durante esse período em que não existiu um regime formal do poder da lei na escola ocupada, pode-se dizer que as/os estudantes exerceram o poder performativo de reivindicar aquele espaço em um formato que ainda não havia sido codificado em lei ou em outro lugar e, possivelmente, nunca será, mesmo que ali tenham encontrado suporte (BUTLER, 2018).

Propõe Butler (2018, p. 84) que, talvez, esse momento capaz de transformar o próprio espaço-tempo seja anarquista, “ou passagens anarquistas, quando a legitimidade de um regime ou das suas leis é colocada em questão, mas enquanto ainda não há nenhum outro regime para ocupar seu lugar”.

Esse momento de transitoriedade é também a ocasião em que os corpos reunidos na escola ocupada, com a ausência de poder policial, da lei do Estado ou do governo da sociedade, articulam a produção de um novo espaço-tempo. Esse novo espaço e o novo tempo não eram de vontade individual, mas coletiva, que caracteriza as alianças e coalizões de corpos, gêneros e sexualidades dissidentes.

Assim, a sensação de familiaridade com a prática de liberdade que puderam experimentar nessa escola de espaço-tempo efêmero só foi exercitada diante de suportes estabelecidos, como: condição material de permanência (habitação, alimentação, higiene, segurança) e, principalmente, na lógica de que o corpo suportado no espaço e, ao mesmo tempo, agente da mobilização, era capaz de falar e de mover-se, criando condição necessária para outros tipos de mobilização (BUTLER, 2018).

As ocupações escolares proporcionaram às/aos estudantes a possibilidade de criarem uma “nova configuração” da escola, especialmente no que tange os assuntos de gênero e sexualidade. A transformação exercida pela grupalidade de corpos em (ocup)ação política nas escolas produziu efeitos nos próprios sujeitos, mas também no espaço ocupado, pois desconfigurou o convencional, o tradicional.

Essas manifestações e transformações são capazes de expressar quão profunda é a crise que o meio enfrenta. Quando há mudança e uma nova configuração do contexto, mesmo que brevemente, é porque “não suportamos mais aquilo que suportávamos antes, enxergando então o que é intolerável num determinado contexto ou momento” (BENTES, 2015, p. 43). As crises e suas manifestações produzem condições para novas “possibilidades de vida, de pensamento político, de formas de convivência. É uma redistribuição dos desejos” (BENTES, 2015, p. 43). A própria crise na educação é um exemplo que nos possibilita ampliar o pensamento para a crítica, indo para além da mera reforma (ARENDRT, 1979).

Assim, as/os estudantes nas ocupações secundaristas manifestaram precariedades e demandas que englobam desde as necessidades fisiológicas (alimentar, dormir, exercitar o corpo, usar o banheiro, gestos de afetos etc.) ao direito à educação gratuita, de qualidade e ao direito de manifestarem suas plurais existências.

Essas experiências político-educacionais nas ocupações produziram criticidade das experiências, das práticas, dos corpos e daquele espaço que ocupavam, criando, por sua vez, a transformação de modos de subjetividades e de um cotidiano escolar que não existia *a priori*, mas era parte do imaginário; elas e eles imaginavam o espaço de muitas maneiras e colocaram-no em prática.

Por fim, foi criado um novo espaço, um novo “entre” corpos; corpos que reivindicaram a escola, reconstituíram sentidos e significados. Foram produzidas novas formas de subjetividade, uma nova relação tempo-espacial, as quais possibilitaram ações que demandaram até mesmo novas alianças. As ocupações promoveram modos de existência múltiplos e específicos para essa “nova escola”, mesmo que transitórios e breves.

Referências

ARENDRT, Hannah. A Crise na Educação. In: ARENDRT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1979.

BENTES, Ivana. *Mídia-multidão: estéticas da comunicação e biopolíticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2015.

BENTO, Paula Alegria. “Lute como uma mina!”: Gênero, sexualidade e práticas políticas em ocupações de escolas públicas. In: 11º Seminário Internacional Fazendo Gênero e 13º Women's Worlds, *Anais...*, Florianópolis, 2017.

- BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. Trad. Fernanda Siqueira Miguens. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 11.ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- CAMPOS, Antonia J. M.; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Marcio M. *Escolas de Luta*. São Paulo: Veneta, 2016.
- CÉSAR, Maria Rita de Assis. *Da escola disciplinar à pedagogia do controle*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, FE – UNICAMP, Campinas, 2004.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.
- HOOKS, bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado*. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p. 113-124.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (Orgs.). *Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade*. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: A normatividade em ação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 13, jul./dez. 2013, p. 481-498.
- LEITE, Miriam Soares. ARAÚJO, Nayara Cristina. No tempo livre das escolas ocupadas: subversões do presentismo pelo ativismo jovem. *Em Aberto*, Brasília, v. 31, n. 101, jan./abr. 2018, p. 93-105.
- LEITE, Miriam Soares. No “colégio dos alunos, por alunos, para alunos”: feminismo e desconstrução em narrativas das ocupações. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, v. 19, n. esp., p. 23-47, jan./mar., 2017.
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). *O corpo educado*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p. 07-34.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- LOURO, Guacira Lopes. Corpo, Escola e Identidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, jul./dez. 2000, p. 59-76.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Tradução Cristina Antunes. 2. Ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2014.

MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; MELO, Rúrion. *Ocupar e Resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016)*. São Paulo: Editora 34, 2019, p. 271-290.

MORESCO, Marcielly Cristina. *Primavera secundarista feminista: corporalidades, gêneros e sexualidades dissidentes nas ocupações escolares no Paraná (2016/2)*. 2020. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Educação, Curitiba, Paraná, Brasil, 2020.

MORESCO, Marcielly C. Corpos que não importam no fronte das ocupações: protagonismo feminino e LGBTQI+. In: MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; MELO, Rúrion. *Ocupar e Resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016)*. São Paulo: Editora 34, 2019, p. 271-290.

PERROT, Michelle. *História dos Quartos*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

PRATES, Giorgia; RUGGI, Lennita Oliveira; SILVA, Mônica Ribeiro da; MACHADO, Valéria Floriano. *Ocupar e resistir: memórias de ocupação - Paraná 2016*. UFPR: Setor de Educação, 2017.

PRECIADO, Paul B. *Manifesto contrassexual*. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições, 2014.

RAGO, L. Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana; GROSSI, Miriam (Orgs.). *Masculino, feminino, plural*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998, p. 25-37.

REPÚBLICA DO CAOS. [Documentário]. Direção: Paulo Jesus e Mônica Ribeiro. Curitiba/PR: 80min., 2017. Disponível em: <https://youtu.be/dZA6qSUwTYg>. Acesso em: 10 ago. 2021.

RUBIN, Gayle. Pensando sobre sexo: notas para uma teoria radical da política da sexualidade. *Cadernos Pagu*, Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, n. 21, p. 1-88, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2lQYrcw>. Acesso em: 22 set. 2021.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. *Docências trans*:* entre a decência e a abjeção. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2017.

SEFFNER, Fernando. Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas. In: Reunião Científica Regional da ANPEd, Eixo 18: Gênero, Sexualidade e Educação. *Anais...*, Curitiba/PR/Paraná, 24 a 27 jul. 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; DIVARDIM, Thiago; SOBANSKI, Adriane. *#OcupaPR 2016: memórias de jovens estudantes*. Curitiba/PR: W&A Editores, 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou Governamento. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 2, Jul/Dez 2005, p. 79-85.

Recebido em outubro de 2021.

Aprovado em dezembro de 2021.