

# Do lugar de onde venho a resistência não começa na ocupação, ela vem de antes: As adolescentes e a interseccionalidade de gênero, sexualidade, raça e classe no contexto das ocupações

 Aldenora Conceição Macedo\*  
Renata Almeida D'Ávila\*\*

**Resumo:** Este trabalho é fruto de uma pesquisa impulsionada pelo ciclo de ocupações protagonizado pelas/os estudantes brasileiras/os em todo o país no ano de 2016. O presente artigo, que adota uma perspectiva feminista, tem por objetivo analisar como as questões interseccionais das jovens que participaram das ocupações de escolas públicas do Distrito Federal em 2016 interferiram nas relações sociais entre elas estabelecidas, bem como se esses movimentos serviram de espaço de fomento para discussões envolvendo as questões da diferença e desigualdade. Do ponto de vista metodológico, na primeira parte da pesquisa adotamos a observação participante, por nos possibilitar o contato direto com o fenômeno social a ser investigado e a incorporação ao grupo estudado e, em um segundo momento, realizamos entrevistas individuais com a utilização de roteiro semiestruturado. De modo a contextualizar os acontecimentos, apresentamos um histórico das ocupações ocorridas no país a partir de 2015, em especial a do ano de 2016, denominada de “Primavera Secundarista”, relacionando-as com o cenário político vivenciado na América Latina. Na sequência, introduzimos nossas atrizes, sujeitos da pesquisa e, tendo como ponto de partida os diálogos com essas estudantes, concebemos algumas reflexões sobre como as questões de gênero, sexualidade, raça, classe e geração foram vivenciadas no cenário das ocupações. Ao final, foram efetuadas algumas considerações acerca da capacidade crítica e organizacional que a juventude possui, destacando a necessidade de as/os educadoras/es estarem atentos às demandas das/os estudantes, comuns a um país plural onde a educação invisibiliza as especificidades das juventudes, suas diferentes vulnerabilidades e potencialidades.

**Palavras-chave:** Ocupações de escolas. Feminismo. Juventude. Interseccionalidade.

---

\* Aldenora Conceição Macedo é licenciada em Pedagogia, especialista em Direitos Humanos da Criança e do Adolescente - UFG, em Educação para a Diversidade, Cidadania e Direitos Humanos - UFG, em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça - UnB, em Gestão Escolar - UnB, mestra em Educação em Direitos Humanos e Cultura de Paz pelo Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares da Universidade de Brasília – CEAM/UnB e doutoranda em educação - UnB. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: [feminora.acm@gmail.com](mailto:feminora.acm@gmail.com).

\*\* Renata Almeida D'Ávila é graduada em Direito pela Universidade Federal da Bahia (1999), especialista em Processo pela Universidade Federal da Bahia (2001), em Desenvolvimento Sustentável e Direito Ambiental pela Universidade de Brasília - UnB (2005) e mestre em Direitos Humanos pela Universidade de Brasília – UnB. Procuradora Federal em exercício na PFE/IBAMA. Contato: [renataadavila@gmail.com](mailto:renataadavila@gmail.com).

## Introdução

Este trabalho é decorrente de uma pesquisa impulsionada pelo ciclo de ocupações de escolas protagonizado pelas/os estudantes brasileiras/os, ocorrido a partir de 2015 (GOHN, 2017). No presente artigo, objetivamos investigar o protagonismo feminino tendo como foco as ocupações no Distrito Federal. Buscamos analisar como as questões interseccionais das jovens que participaram do movimento em suas escolas interferiram nas relações sociais entre elas estabelecidas, bem como se esses movimentos serviram de espaço de fomento para discussões envolvendo as questões da diferença e desigualdade existente entre as/os estudantes. Procuramos, ainda, ressaltar o aprendizado sociopolítico e cultural presente nas ocupações como alertas acerca da ausência de processos participativos na escolarização das/dos jovens no país.

Sob o aspecto metodológico, na primeira parte da pesquisa utilizamos a observação participante, por nos possibilitar o contato direto com o fenômeno social a ser investigado e a incorporação ao grupo estudado e, em um segundo momento, efetuamos entrevistas individuais fazendo uso de roteiros semiestruturados.

Em seguida, traçamos breve histórico das ocupações insurgidas contra a reforma do ensino médio e a Proposta de Emenda Constitucional (PEC 241/55)<sup>1</sup>, impostas pelo governo de Michel Temer. Relacionamos essa jornada estudantil com as mobilizações registradas em todo o mundo a partir de 2011, iniciadas com a “Primavera Árabe”, e com o cenário político vivenciado na América Latina, onde o Brasil destaca-se por passar por um momento crítico de investidas antidemocráticas e autoritárias que comprometem, sobretudo, as políticas na área da educação.

Na sequência, apresentamos nossas atrizes, sujeitos da pesquisa, e as ideias e inquietações que as levaram a atuar nesses movimentos em busca de seus direitos de estudantes e cidadãs. Na tentativa de provocar uma reflexão acerca da complexa imbricação entre gênero, sexualidade, raça, classe e geração e, tendo como ponto de partida os diálogos com essas estudantes, adotamos como aporte teórico a definição de interseccionalidade de Kimberlé Crenshaw (2002). Compreender as ocupações utilizando a lente da interseccionalidade tornou-se imperioso ante o evidente protagonismo das adolescentes - repletas de vivências particulares marcadas por suas especificidades - atuantes nesse fenômeno social.

Por fim, efetuamos algumas considerações acerca da capacidade crítica e organizacional demonstrada por essas jovens, destacando a necessidade de educadoras/es estarem atentos às diferentes demandas das/os estudantes, comuns a um país plural onde a educação invisibiliza as especificidades das juventudes, com suas distintas vulnerabilidades e potencialidades.

## Elas por elas: A perspectiva teórica metodológica

Uma vez que o objetivo primeiro do presente trabalho era ressaltar os sujeitos femininos que participaram das ocupações de escolas no Distrito Federal no ano de 2016, optamos por abraçar a abordagem qualitativa. Como ensina o professor Pedro Demo (2000, p.152), existem fenômenos que primam pela qualidade no contexto social, cuja captação exige mais que a simples mensuração de dados. Nesse sentido, a investigação aqui desenvolvida buscou valorizar os aspectos subjetivos, de maneira a compreender o significado do fenômeno, e não simplesmente descrevê-lo.

A pesquisa empírica foi concretizada partindo de um estudo exploratório onde visitamos algumas escolas ocupadas, participamos de momentos culturais ali realizados, colaboramos com materiais necessários para a permanência e resistência daquelas/es jovens (limpeza, alimentos etc.) e com momentos formativos (palestras e aulas), sem perder o foco educacional. Conforme apregoam Menga Lüdke e Marli André (1986, p. 22), essas oportunidades foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, pois nelas fomos capazes de “estabelecer os contatos iniciais para a entrada em campo, de localizar informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo”, permitindo-nos ter uma visão de abertura para a realidade tal qual como ela se apresentava, e não como imaginávamos que fosse.

A observação participante foi realizada pelas pesquisadoras entre o final de outubro e a primeira semana de novembro de 2016, nas seguintes unidades educacionais do Distrito Federal: Centro de Ensino Setor Oeste (CEMSO), Centro Educacional Gisno, no Instituto Federal (*campus* Asa Norte), na Universidade de Brasília (*campus* Darcy Ribeiro) e na Universidade Estadual de Goiás (*campus* Formosa – GO). Essa pesquisa exploratória possibilitou-nos o contato direto com o fenômeno social a ser investigado e a incorporação ao grupo estudado. Eva Lakatos e Marina Marconi (2002) esclarecem que a observação é uma técnica que tem por finalidade obter informações, adotando os sentidos para captar aspectos da realidade. Constitui-se em elemento de investigação científica utilizada na pesquisa de campo e ponto de partida para a investigação social.

Ao longo da observação, acompanhamos a rotina das/os estudantes e a dinâmica das ocupações, nas quais as tarefas internas eram divididas por comissões temáticas (alimentação, segurança, comunicação, limpeza). Na medida em que participamos das atividades desenvolvidas, verificamos o envolvimento das comunidades nas quais estavam inseridas as escolas ocupadas, não somente com o fornecimento de alimentos, material de limpeza e higiene, mas também com o preparo de refeições e com a doação de aulas e a realização de oficinas e rodas de conversa sobre os mais diversos temas.

Ao tempo em que presenciamos atos de solidariedade, vivenciamos também momentos de tensão, como o da desocupação do Centro Educacional Gisno. No dia 02 de novembro de 2016, a escola foi cercada pela Polícia Militar, que se valeu da decisão proferida pelo juiz Alex Costa de Oliveira no processo referente ao Centro de Ensino Asa Branca de Taguatinga - CEMAB, cuja aplicação foi estendida a todo o Distrito Federal. Na decisão, foi autorizada a utilização de métodos considerados de tortura, como isolamento físico e privação de sono, “como forma de auxiliar no convencimento à desocupação”<sup>2</sup> (DISTRITO FEDERAL, 2016).

Com a notícia da presença de policiais, as/os estudantes convocaram apoio pelas redes sociais. Um grupo de pessoas passou a noite em vigília em frente à escola, formando uma rede de proteção para evitar eventuais abusos policiais. Acompanhamos a movimentação até tarde da noite e retornamos na manhã seguinte, quando as/os estudantes deixaram o prédio realizando um ato pacífico de protesto.

Acompanhamos, ainda, audiências públicas na Comissão de Direitos Humanos do Senado, no dia 31 de outubro de 2016 e na Câmara Legislativa do Distrito Federal, em 1º de novembro de 2016, nas quais foram debatidas as violações de direitos humanos ocorridas durante o movimento. Por fim, realizamos conversas informais, em grupo e individualmente, que contemplaram tanto as meninas como os meninos, de modo a elaborar uma reflexão menos reducionista das relações de gênero.

Durante todo esse processo, ficou evidenciada a atuação das garotas, assim como as interseções que as caracterizavam. Esse fato, por nós constatado empiricamente, já havia sido apontado por pesquisadoras/es que nos precederam, auxiliando-nos a direcionar nosso olhar para o público feminino. E foi dessa maneira que conhecemos as estudantes que participaram desta pesquisa, nove delas entrevistadas mais detidamente no ano de 2017, oriundas de três diferentes instituições públicas de ensino do Distrito Federal. Para o presente artigo sobre interseccionalidade feminina, discutimos interações de gênero, sexualidade, raça, classe e geração alicerçadas nos diálogos com três dessas jovens, que aqui serão chamadas de Jéssica, Ângela e Lélia<sup>3</sup>,

As entrevistas foram realizadas adotando-se um roteiro semiestruturado, que apresentava questões básicas com o intuito de “provocar” as estudantes, deixando margem para novas formulações a partir das suas respostas. Nessa proposta, o sujeito participa ativamente da elaboração do conteúdo da pesquisa, “seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal” (TRIVIÑOS, 2008, p.140).

Ademais, foi preciso empreender levantamento de informações por meio de pesquisa documental (fontes secundárias) sobre as ocupações realizadas por estudantes no Brasil no ano de 2016, em especial no Distrito Federal. Recorremos a fontes diversificadas e dispersas, tais como jornais, revistas, notícias publicadas na internet e expedientes oficiais, bem como outros documentos, escritos ou não, ou seja, matérias-primas “recolhidas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois” (LAKATOS; MARCONI, 2002, p.62).

Por fim, é preciso ressaltar que esta pesquisa possui uma orientação explicitamente feminista, que parte de um posicionamento pessoal que compartilhamos, enquanto autoras e pesquisadoras, alinhando-nos às epistemologias feministas. Estas, na concepção de Clarissa Galvão (2002, p.01), apresentam por objetivo principal “analisar a influência do gênero nas concepções de conhecimento, em seus modos de produção e justificação, bem como na concepção de sujeito cognoscente”, ou seja, procuram compreender como as práticas hegemônicas de produção de conhecimento têm contribuído para a invisibilização das mulheres e outros grupos subordinados.

Além de ter sido realizado por mulheres, este trabalho tem como protagonistas as jovens estudantes que atuaram nas ocupações de escolas no Distrito Federal em 2016. Pretende-se, com isso, dar visibilidade às mulheres como sujeitos históricos, pois, assim como Joan Scott (1989), entendemos que estas participam dos grandes e pequenos eventos da história humana, apesar de nem sempre terem suas experiências evidenciadas ao longo desta.

Articulado a isso, optamos ainda por conferir preferência às autoras, procurando-se apresentar, sempre que possível, seus nomes completos quando referenciadas. Tal atitude já foi perfilhada por outras mulheres pesquisadoras, como Aldenora Macedo (2017, p. 12), que o fez por considerar que tal escolha ressalta “a identidade feminina comumente inviabilizada na norma acadêmica com a utilização do último sobrenome”.

## A “primavera secundarista” brasileira no cenário dos movimentos sociais da América Latina

Após a “Primavera Árabe”, iniciada na Tunísia, mobilizações sociais brotaram espontaneamente na Europa (Espanha, Grécia, Portugal) e nos Estados Unidos (*Occupy Wall Street*, NYC, em 2012), espalhando-se “por contágio num mundo ligado pela internet sem fio e caracterizado pela difusão rápida, viral, de imagens e ideias” (CASTELLS, 2013, p.12).

Em 2013, manifestantes marcharam nas principais cidades do Brasil, inicialmente contra o aumento da tarifa dos transportes e logo depois para reivindicar

educação, saúde e criticar a realização da Copa do Mundo em 2014. Nesse período, o país viveu uma fase de efervescência com a volta de grandes mobilizações de rua, combinadas com novas formas de ações coletivas, principalmente com as ocupações de prédios e espaços públicos, os denominados “ocupas”, nas quais as/os manifestantes acampavam coletivamente por vários dias em defesa de uma causa, chamando a atenção da comunidade e governantes para determinado problema.

Destacamos, no ano de 2015, as manifestações protagonizadas pelas mulheres que ocorreram por grande parte da América Latina. Na Argentina surgiu a campanha #Niunamenos que levantou bandeira contra o feminicídio, após a morte da adolescente de 14 anos Chiara Páez, assassinada pelo seu namorado. Agregando a luta contra o feminicídio com a violência contra a mulher e a equidade de direitos trabalhistas, o movimento retomou antigas, mas ainda atuais bandeiras e trouxe grande repercussão nas redes sociais. Importantes marchas marcaram, especificamente, o dia 03 de junho de 2015, onde as mulheres tomaram as ruas da Argentina, Chile, Uruguai e México.

No final desse mesmo ano, milhares de mulheres saíram às ruas em São Paulo e em outros grandes centros urbanos do país, no que foi batizado de “Primavera das Mulheres”, em protesto ao Projeto de Lei nº 5.069/2013, de autoria do deputado Eduardo Cunha, que dificultava o acesso ao aborto legal para vítimas de estupro. Além da Marcha das Vadias e da Marcha das Margaridas, foi realizada a “Marcha das Mulheres Negras contra o Racismo, a Violência e pelo Bem Viver” que reuniu mais de 50 mil pessoas em Brasília, reivindicando direito à vida, à humanidade, o direito a ter direitos e pelo reconhecimento e valorização das diferenças (GELEDÉS, 2015)<sup>4</sup>.

Os movimentos feministas, como os acima referenciados, estão em busca de uma “igualdade” com respeito às diferenças, sendo, portanto, de natureza contra hegemônica. As ocupações de escolas, nesse sentido, podem ser melhor compreendidas quando observadas a partir dessa conjuntura em que movimentos anticapitalistas e insurgências às desigualdades e injustiças estão paulatinamente ganhando fôlego.

No Brasil, as ocupações de escolas legitimaram a busca pela manutenção - e melhoramento - do regime democrático, duramente conquistado e ainda pouco concretizado. Conforme destacam Alvim e Rodrigues (2017, p.76), “coletivos, movimentos e protestos têm se tornado experiências cada vez mais ‘virais’ nos espaços escolares”, como forças combativas e criativas de resistências,

[...] que incessantemente propõem, de forma autônoma, a reorganização das relações sociais, não somente desafiando as normas instituídas, como também propondo novas

formas de convívio, amor e de maquinação comum (ALVIM; RODRIGUES, 2017, p.76).

Entendemos que os movimentos sociais estão intrinsecamente interligados ao momento político, social e cultural, e possuem demandas e reivindicações de ordens distintas, como as que tivemos aqui no Brasil à época do processo contra a presidenta Dilma Rousseff, onde manifestantes simpatizantes do projeto neoliberal pediam sua saída, valendo-se do discurso do *impeachment*, enquanto os grupos progressistas defendiam sua permanência, utilizando a narrativa do golpe.

As ocupações de escolas ocorridas no país nos anos de 2015 e 2016 são aqui consideradas fenômenos situados em um ciclo específico de mobilização estudantil, com características que remetem aos movimentos sociais (GOHN, 2017). Assim como Maria da Glória Gohn e Breno Bringel (2014, p. 20), entendemos que “os movimentos transitam, fluem e acontecem em espaços não consolidados das estruturas e organizações sociais” e, como nos casos das ocupações, “estão questionando estas estruturas e propondo novas formas de organização à sociedade política”.

Esses movimentos relacionam-se com o cenário político vivenciado na América Latina, onde o Brasil destaca-se por passar por um momento crítico de investidas antidemocráticas e autoritárias que reverberam muito pontualmente na educação, ameaçando o futuro das/os nossas/os mais de 50 milhões de jovens (IBGE, 2017).

Maria da Glória Gohn e Breno Bringel (2014) afirmam, ainda, que é esse aspecto fluído dos movimentos sociais que os tornam inovadores, o que nos remete muito pontualmente às ocupações de escolas, que não devem ser concebidas como

[...] uma ação coletiva unívoca, mas que assume feições e configurações específicas como em São Paulo diante do projeto do governo estadual de requalificação das escolas por nível de escolarização; em Goiás diante do projeto do governo estadual em terceirizar parte das escolas públicas por intermédio de contratos com organizações sociais tal como já implantado o modelo de gestão na saúde; ou outras (BALDINO, FREITAS, 2016, p.908).

O primeiro grande ciclo de ocupações de escolas no país ocorreu em São Paulo, no final de 2015, quando a Secretaria de Educação anunciou a implantação de um projeto de “reorganização escolar”, sob o argumento de separar as unidades de ensino pelos ciclos de educação (Ensino Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio). Como consequência, 93 escolas da rede estadual seriam fechadas, em 35 municípios, 25 delas na cidade de São Paulo, e mais de 300 mil estudantes seriam transferidos compulsoriamente para escolas que seriam definidas pelo governo (PEREIRA; OLIVEIRA, 2015).

O descaso do governo com estudantes, pais e mães e professoras/es gerou um forte sentimento de indignação; e “durante seis semanas, entre o fim de setembro e o início de novembro, estudantes foram às ruas em quase duas centenas de ocasiões para protestar contra a ‘reorganização’” em todo o Estado de São Paulo (CAMPOS *et al.*, 2016-a, p.41). Como os protestos não se mostraram suficientes para abrir um diálogo com o governo Alckmin, que dava a reorganização como “irreversível” (CAMPOS *et al.*, 2016-a, p.53), as/os estudantes apostaram na ocupação de escolas.

Essas ocupações de escolas em São Paulo no ano de 2015 foram protagonizadas por mulheres, que estavam no pelotão de frente de muitas manifestações, o que foi registrado nas redes sociais e em diversas matérias jornalísticas. O documentário “Lute como uma Menina”, disponível no *YouTube*, dirigido por Beatriz Alonso e Flávio Colombini (2016)<sup>5</sup> traz os depoimentos de algumas dessas jovens, que demonstraram alto nível de politização ao apresentar suas inquietações acerca da estrutura social e dos papéis de gênero na sociedade.

Decorridos mais de dois meses após o início das jornadas, com a queda do índice de popularidade de Geraldo Alckmin, o Governo do Estado de São Paulo anunciou a suspensão do projeto de “reorganização escolar”. Na avaliação de Campos, Medeiros e Ribeiro (2016-b), apesar da inegável vitória do movimento secundarista, o governador seguiu realizando a “reorganização” de forma velada, “fechando salas em vez de ciclos e escolas inteiras”.

No ano de 2016 a crise política dominou o cenário nacional, culminando no golpe jurídico-parlamentar-midiático que afastou a presidenta eleita Dilma Rousseff, sob a acusação de ter atrasado o repasse de recursos a bancos públicos (denominadas “pedaladas fiscais”). Pouco tempo após assumir o governo federal, Michel Temer editou a Medida Provisória 746/2016, estabelecendo uma reforma no ensino médio, sem que seus principais tópicos fossem debatidos com a população. As mudanças incluíam a ampliação da carga horária para 1400 horas/ano (turno integral), ao invés de 800 horas/ano (prejudicando estudantes/trabalhadoras/es), e a não obrigatoriedade do ensino da arte, da educação física, das ciências sociais e da filosofia (estas duas últimas condicionadas à inclusão na Base Nacional Comum Curricular).

Nesse ponto, qualquer semelhança com o *modus operandi* do governo do Estado de São Paulo quando do anúncio da “reorganização escolar” não é mera coincidência. Em comum, características pouco democráticas: a ausência de diálogo com a comunidade escolar e a imposição da proposta por ato normativo de iniciativa do Poder Executivo.

Campos, Medeiros e Ribeiro (2016-b, p.01) chamaram a atenção para o fato de que:

[...] já no primeiro semestre de 2016, as ocupações surgiram em diferentes estados como reação dos estudantes tanto contra consequências deletérias de cortes de gastos sobre a infraestrutura das escolas (como nos casos do Rio de Janeiro, do Ceará e do ciclo de ocupações pela merenda em São Paulo) quanto contra projetos específicos de privatização da educação pública (como no caso das OSs em Goiás e das PPPs em Mato Grosso).

A publicação da medida provisória do ensino médio, no entanto, foi o estopim que desencadeou uma nova onda de ocupações iniciada no Paraná, que teve mais de 800 escolas ocupadas (UBES, 2016). Foi desse Estado que emergiu a figura de uma jovem de 16 anos, que bem expressou os anseios e as preocupações da sua geração. Ana Júlia foi explicar aos deputados da Assembleia Legislativa do Estado o porquê das ocupações, iniciando sua fala com duas perguntas: “De quem é a escola? A quem a escola pertence?”. Ela mesma respondeu: “Acredito que todos aqui já saibam essa resposta. E é com a confiança de que vocês conhecem essa resposta que eu falo sobre a legitimidade desse movimento”. Afirmou que o movimento de ocupações de escolas estava sendo feito pelas/os estudantes e para as/os estudantes, em defesa da educação e da geração futura. Ao final, Ana Júlia constatou: “O movimento estudantil nos trouxe mais conhecimento de política e cidadania do que todo o tempo que tivemos sentados e enfileirados em aulas-padrão” (POLLO, 2016, p. 10).

O vídeo com esse discurso de Ana Júlia viralizou nas redes sociais, transformando-a no símbolo da luta secundarista, que se estendeu para todo o país após a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241/55, limitando os gastos públicos por vinte anos. Na pauta dos manifestantes, também foi incluída a rejeição ao Projeto de Lei 867/2015, de autoria do deputado Izalci Lucas Ferreira (PSDB), membro da bancada evangélica, referente ao programa “Escola Sem Partido”, que na prática proíbe discussões sobre política, ideologia e questões de gênero em sala de aula (UBES, 2016). Segundo a União Brasileira de Estudantes Secundaristas – Ubes (2016)<sup>6</sup>, no dia 28/10/2016, 1197 instituições de ensino estavam ocupadas em todas as regiões, o que dá a ideia da proporção que o movimento tomou, sendo chamado de “Primavera Secundarista”.

### **Estudantes ocupadas: Gênero, sexualidade, raça, classe e geração no contexto das ocupações**

Do lugar de onde as adolescentes vêm somente elas podem falar. O lugar de fala, muito debatido na atualidade, tem para nós grande importância, uma vez que

nos predispomos a buscar um entendimento não universal da adolescência, ao contrário, nosso foco foram as “estudantes ocupadas”<sup>7</sup>, protagonistas do fenômeno social aqui pesquisado.

A maior parte das estudantes que participaram das ocupações das escolas públicas no Distrito Federal pertence às famílias da classe trabalhadora e são, em sua grande maioria, negras. Dessa maneira, para não incorrer no erro de “universalizar demandas de toda uma imensidão de especificidades que se sabem existentes” entre as mulheres (MACEDO, 2016, p.08), adotamos a questão da interseccionalidade como ponto de partida para este estudo, na tentativa de compreender algumas das características que contribuem para a opressão dessas estudantes.

Segundo Helena Hirata (2014), os debates acerca da interdependência das relações de poder, raça, sexo e classe tiveram raízes no feminismo negro desenvolvido nos Estados Unidos, a partir das críticas apresentadas ao feminismo feito por mulheres brancas, heterossexuais e de classe média. Apesar de essas discussões terem iniciado ainda na década de 1970, o termo “interseccionalidade” somente foi evidenciado nos idos de 1990, pela jurista Kimberlé W. Crenshaw, que propôs, numa reunião preparatória para a Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia e Intolerância ocorrida na África do Sul, um protocolo para ser utilizado “na identificação de situações em que a discriminação de gênero é ampliada pela ou combinada com a discriminação racial, ou vice-versa” (CRENSHAW, 2002, p.174).

Kimberlé chegou à categorização desse termo ao desenvolver concepções já problematizadas anteriormente por feministas como Ângela Davis e Patrícia Hill Collins, atuantes nos movimentos feministas do final dos anos de 1970 conhecidos como *Black Feminism*. Em suas manifestações, feministas negras criticavam o viés excludente do feminismo sufragista que era majoritariamente branco, elitista e heteronormativo. À proporção que levantaram a bandeira do reconhecimento das diferenças como pressuposto para a busca por igualdade, as feministas negras deixaram como legado a demanda da interseccionalidade.

Os estudos sobre como se relacionam as diferentes formas de dominação, exploração e opressão foram desenvolvidos vinte anos depois, no início dos anos 1990, quando pesquisadoras inglesas, norte-americanas, canadenses e alemãs passaram a se debruçar sobre a temática. Ainda assim, antes da especificidade de coexistência de marcadores sociais ser nomeada, já existiam olhares atentos para tal realidade, como os das pesquisadoras Anna Julia Cooper e Maria Stewart que, na vanguarda, abordavam essa problemática lançando mão de termos como “interconectividade” e “identidades multiplicativas”.

Kimberlé Crenshaw (2002) focou seus estudos nas

interações entre raça e gênero, mas sua definição de interseccionalidade contemplava outras variáveis sociais que poderiam contribuir para o aumento da subordinação das mulheres:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas das mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p.177).

Nessa mesma linha de raciocínio, Lourdes Maria Bandeira e Tânia Mara C. Almeida (2015) explicam que, além dos eixos de desigualdades mais ‘usuais’ (raça, etnia, gênero e sexualidades), outras interações (condição religiosa, regional, geracional e profissional) podem estar presentes, “constituindo-se um complexo de relações de poder e não apenas um ‘somatório’ a verticalizar as desigualdades” (BANDEIRA; ALMEIDA, 2015, p.162). Registram, no entanto, que “algumas categorias manifestam-se de modo independente em certas circunstâncias” (CRENSHAW, 2002 *apud* BANDEIRA; ALMEIDA, 2015, p.162).

De maneira a possibilitar um diálogo dessa teoria feminista com o que foi constatado ao longo da pesquisa empírica, recorreremos às peculiaridades das “estudantes ocupadas”, personagens principais deste trabalho. As questões sobre gênero, sexualidade, raça, classe e geração aqui debatidas foram suscitadas pelas próprias estudantes, em suas falas, ideias, pensamentos e inquietações. A seguir, apresentamos as meninas que possibilitaram este diálogo entre a teoria e o campo.

- a. Jéssica é estudante negra, bissexual, atuante nas redes sociais, mora com sua família no Varjão – DF. Participou da ocupação do Centro Educacional Gino, situada na Asa Norte, região central de Brasília.
- b. Ângela é estudante negra, heterossexual, reside com a mãe e as irmãs na Samambaia – DF, mesma cidade onde se localiza a escola que ocupou: o Centro de Ensino Médio – CEM 304.
- c. Lélia é estudante negra, lésbica e, assim como Ângela, mora em Samambaia – DF e atuou na ocupação do Centro de Ensino Médio – CEM 304.

Ângela, no momento da entrevista, já era aluna do ensino superior, tendo acessado a Universidade de Brasília por meio do Programa de Avaliação Seriada – PAS, que apresenta sistema de cotas para escolas públicas.

Ao falar da nova realidade que vivencia na universidade, chamou atenção para a disparidade de classes sociais entre as/os alunas/os que vieram da rede pública e aquelas/es oriundos das escolas privadas. E demonstrou o incômodo que sentia quando pessoas que não possuíam origem humilde como a sua, ocupavam - de forma ilegítima, a seu ver - espaço dentro dos movimentos sociais:

Eu nem sei que consciência eu ia ter se tivesse entrado na UnB sem a ocupação. Porque a ocupação me fez enxergar tanta coisa [...] Eu olho assim e eu fico: "qual a resistência de vida dele?". Assim, de quem pega esse microfone e eu vejo o que a gente chama de "periférico de L2", também, é algo que me dói muito, porque do lugar de onde eu venho, a resistência não começa quando a gente ocupa, ela começa antes. Por exemplo, minha mãe doméstica e eu ser a primeira filha a entrar na UnB. Essa resistência ela vem antes e quando você entra aqui e você vê que a maioria dos que estão aqui não tem isso e vestem uma camisa de movimento social e não sabem nem de onde que vem [...] (Fala de Ângela, 2017)

A condição de periférica também foi lembrada por Jéssica, que ressaltou a dificuldade "da periferia e da comunidade terem voz", ainda mais em se tratando de pessoas que não seguem a heteronormatividade. Esse discurso, a seguir reproduzido, articula-se com o pensamento de Spivak, lembrado por Karina Bidaseca (2010), no sentido de que o subalterno não pode falar não porque seja mudo, mas porque carece de espaço de enunciação. Dessa feita, falar corresponde a sair da posição de subalternidade.

[...] Então, já é complicado essa coisa da periferia e da comunidade terem voz... já é complicado elas saberem que podem falar, entendeu? Então esse debate foi essencial. LGBT principalmente, porque agora, muitas pessoas, abre aspas, elas "aceitam", né? Esse problema do LGBT, então, as pessoas estão querendo falar e ter esse espaço e conversar sobre isso é importantíssimo (Fala de Jéssica, 2017).

A subordinação e a desigualdade em face da questão de gênero e da sexualidade entre estudantes foram percebidas na conversa com Jéssica, quando esta afirmou que, mesmo sendo maioria, as meninas manifestavam-se pouco nas assembleias. Já o colega "hétero, cis e branco" tinha que ser interpelado para oportunizar a fala às estudantes:

As pessoas que gostam mais de falar da coordenação e tal que gostam de falar sou eu, o Carlos, e o Ricardo. O Carlos é trans e o Ricardo é hétero, cis e branco. E ele gosta de estar falando e eu sempre estou falando: "Ricardo é o seguinte, as minas vão falar, nós somos a maioria aqui, e gente tem que falar". Eu falo para as meninas para se "impor" porque no começo da ocupação chegavam falando, "Jéssica, porque a gente não faz isso, porque a gente não faz aquilo"? E eu, "não gente,

chega aqui, fala, vamos fazer isso, na assembleia todo mundo tem que dar uma ideia". Depois que a gente começou a dar esse espaço para as meninas... as meninas têm essa coisa de, não, talvez se eu fale, não seja legal, já os meninos, meu Deus do céu, eles não pensam para falar [...] (Fala de Jéssica, 2017).

Esse trecho revela, ainda, que persiste a concepção de que somente o espaço privado é destinado às mulheres, no sentido de que não devem expressar suas ideias publicamente. Os meninos, por sua vez, são estimulados a sair de casa, e sentem-se à vontade para falar em público, sem receio de serem avaliados ou criticados, na forma constatada por Jéssica: "eles nem pensam para falar".

Lélia também demonstrou essa dificuldade de falar e ser ouvida, além do receio de "andar à noite", pois o espaço público tanto não é destinado às mulheres que estas não devem andar "sozinhas na rua", ainda que estejam acompanhadas por outras mulheres:

E tipo, eu sou uma mulher, eu estou inserida nessa realidade, eu tenho medo de andar à noite, entendeu? E tipo, principalmente por ser uma mulher negra, veí, várias vezes eu fui silenciada. E eu escuto outras mulheres negras falando que foram silenciadas e eu fico tipo assim, veí. Somos mulheres negras, que somos silenciadas que temos medo de andar à noite. E veí, a gente sabe de todo o nosso potencial, que a gente tipo, infelizmente ainda não conseguimos mostrar (Fala de Lélia, 2017).

Como Simone de Beauvoir (1960) asseverou, ainda nos anos 1940, ao longo da adolescência, a menina despede-se do corpo infantil e, adquirindo corpo de mulher, faz-se "carne". As dificuldades do "ser mulher" são vivenciadas desde muito cedo e o amadurecimento corporal traz consigo uma relação conflituosa com o corpo, pois da mulher é cobrada uma postura casta (os conhecidos preceitos "bela, recatada e do lar"), uma vez que o homem não deve ser instigado em seus instintos naturais. Para tanto, tem "a obrigação de se resguardar, respaldando e legitimando que os atos violentos ou as investidas sexuais são impulsionados pela anatomia de seu corpo pueril" (MACEDO, 2016, p. 86).

A questão geracional também foi objeto de análise neste trabalho, eis que verificamos que algumas reflexões apresentadas pelas jovens diziam respeito ao estágio da vida em que se encontravam.

Segundo Antônio Groppo (2000, p.60), o termo "adolescência" foi criado pela psicologia nos séculos XIX e XX, concebido como "estágio da vida do indivíduo em que ele define sua identidade particular", tornando-se referência central das demais ciências humanas para a constituição do objeto "juventude". A categoria "juventude", por sua vez, refere-se à fase em que o indivíduo transita da infância à condição de adulto, e durante a qual se produzem importantes mudanças biológicas, psicológicas, sociais e culturais, que oscilam

conforme as sociedades, as culturas, as etnias, as classes sociais e o gênero (UNESCO, 2004, p.23).

Grosso aponta a contradição que existe na concepção de juventude “como período de vigilância, disciplinarização e socialização do indivíduo entre sua infância e idade adulta”, por um lado, e, de outro, “como um direito humano reconhecido pela modernidade” (GRO- PPO, 2000, p.72). Registra, no entanto, que a realidade social mostra-se desigual, constituída “de estruturas de classe, de estratificações sociais, de diferenciações étnicas, de gênero, culturais etc” (GRO- PPO, 2000, p.73).

Nesse sentido, cabe trazer a preocupação que Ângela manifestava no ano de 2016, quando participava da ocupação, mas ainda não tinha certeza se daria continuidade aos estudos ao final do ensino médio, em face da necessidade de voltar a trabalhar para contribuir com a renda familiar. Esta era garantida apenas pelo salário da mãe, empregada doméstica. Ela expressou um dilema presente entre jovens das classes populares, que possuem sua “moratória social” reduzida ante a necessidade de entrar precocemente no mercado de trabalho e, muitas vezes, abandonar os estudos:

[...] E eu estava fazendo o PAS e elas estavam focadas no Enem, tínhamos os mesmos objetivos, a gente queria vir pra UnB. Elas mais do que eu, e eu na época eu estava meio assim ainda tentando me resolver, por conta de essa questão mais de trabalhar ou ir pra UnB, sempre é um empecilho pra gente que vem de lugares periféricos. Ou deixa de ter uma coisa ou deixa de ter outra, e se unir as duas coisas a gente acaba se prejudicando (Fala de Ângela, 2017).

Outra característica atribuída à juventude e que deve ser destacada no que se refere às ocupações é a rebeldia. Maria Juraci Maia Cavalcante (1987, p.17) explica que as revoltas estudantis nos anos 1960, em diferentes partes do mundo, criaram “uma expectativa em torno do potencial revolucionário da juventude e foi alimentada por filósofos respeitáveis como Jean Paul Sartre e Herbert Marcuse”.

As ocupações de 2016 resgataram, pelo mesmo naquele momento, essa capacidade da juventude de contestar a ordem estabelecida, utilizando a desobediência e a subversão para apresentar suas demandas. Regina Lúcia Pedroza (2012) nos diz que essa rebeldia é o ponto de partida para que denúncias possam ser realizadas e que deve ser utilizada sempre na necessidade de mudanças e para a superação de injustiças. Esse potencial revolucionário foi despertado em Jéssica durante a ocupação, no momento em que percebeu a força das/os estudantes unidas/os por uma mesma causa:

[...] Ali na ocupação a gente teve noção de poder. Porque a gente está tão acostumado a falarem: “não, porque jovem é inconsequente, porque jovem isso, jovem aquilo”. Só que a

gente, todo mundo começou, chegava: “não, isso que você falou, isso é sério, isso que você está falando, isso é certo. A gente percebeu que a gente tem sim uma voz, sabe? A gente sozinho tem uma voz, a gente junto tem uma voz mais forte ainda (Fala de Jéssica, 2017).

Por causa das condições culturais e biológicas da adolescência, a juventude é o grupo social mais diretamente exposto aos dilemas da temporalidade (MELUC- CI, 1997). Diante dessas peculiaridades, e das experimentações entendidas como inconsequentes nesse estágio da vida, a atitude de jovens no sentido de se afirmarem lésbicas ou bissexuais, ou mesmo questionando sua identidade de gênero, tende a ser encarada como modismo ou algo transitório, apenas uma confusão desse período de descobertas.

Segundo Dayrell (2003), a/o jovem é considerado um “vir a ser”, razão pela qual há uma tendência do adulto de negar o presente por ela/ele vivido como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais por ela/ele expostas. Nesse sentido, a construção de uma identidade de gênero e sexualidade sadia e representativa para as mulheres é bastante dificultada. Ademais, o que se espera de uma adolescente, dentro da ideia binária dos papéis de gênero, é que ela mantenha interesse nos meninos e comporte-se de modo a “conquistar” um casamento, com o objetivo de constituir uma família na vida adulta.

Jéssica narrou também os preconceitos enfrentados na escola em razão do gênero e da raça, demonstrando a existência de relação entre essas duas estruturas de dominação: o machismo e o racismo, com o agravante de que essas práticas são comuns não somente entre os estudantes, mas entre os professores da sua escola. Aqui, a conversa mais uma vez foi permeada pela questão de classe:

A gente é acostumado a conviver com professores machistas, professores racistas e a gente não pode falar nada, porque a gente não tem essa liberdade, e já na ocupação, é o que eu falei, nós temos basicamente a mesma “qualidade”, e mesmo se não tivesse, às vezes vem um pessoal conversar com a gente e a gente fala no mesmo grau, entendeu? É questão de respeito, sabe? Você pode gostar ou não da opinião das mulheres, questão de respeito. Porque também não tem essa questão de quem sabe mais, quem sabe menos, cada um tem seu conhecimento. Então, nossa movimentação, é exatamente o que a gente falou. Nosso sarau foi “Se essa escola fosse minha”, a gente fez tudo o que a gente queria que tivesse nossa escola: debate sobre negritude, porque escola pública [é frequentada] por pessoas de baixa renda e, infelizmente, a maioria dos pobres são negros, são pretos, então a gente cria esse debate, entendeu? Sobre racismo. [...] porque quando as pessoas te olham negra, as pessoas já te “auto intitulam” que você não vai dar certo, entendeu? (Fala de Jéssica, 2017).

Esse trecho evoca a afirmativa de Patrícia Hill Collins (2016, p.107) de que as mulheres negras e pobres, tais

como Jéssica, “têm uma visão mais nítida da opressão em relação aos grupos que ocupam uma posição mais evasiva em relação ao poder masculino branco”. Ao contrário das mulheres brancas, elas não têm ilusão de que sua branquira “irá anular a condição de subordinação feminina” e, de modo diverso dos homens negros, “não podem jogar a carta duvidosa da masculinidade com o objetivo de neutralizar o estigma de ser negro” (COLLINS, 2016, p.107).

Nessa linha de raciocínio, Sueli Carneiro (2011) alerta que, para as mulheres negras, não basta apenas superar as desigualdades geradas pela história hegemônica masculina, mas também suplantar ideologias complementares desse sistema de opressão, como o racismo. Ângela, no trecho a seguir reproduzido, também expressou a correlação entre machismo e racismo, na medida em que, em rodas de conversa das quais participa, procura esclarecer para as/os colegas brancos o que é racismo e para os meninos o que é machismo:

[...] porque antigamente eu ficava falando sobre racismo essas coisas, eu sempre falei porque eu gosto, eu sempre falei sobre esses temas, sabe? Tanto que ajudo meus amigos, que querem entender o feminismo e para os meus amigos e amigas brancas, para entenderem o racismo, só que eu sempre achei, tipo, será que isso está fazendo alguma diferença? Para as pessoas que falam: “Aham, estou ouvindo”. E na ocupação eu percebi que eu tenho voz e que é importante o que eu falo. E o nosso público é uma esponja, sabe? Então muitas das coisas que as pessoas falam, de algum jeito a gente absorve. E agora, foi assim que eu descobri que vou fazer ciências sociais (Fala de Ângela, 2017).

Para além do marcador gênero, a interseccionalidade nos faz refletir acerca do fato de que uma adolescente branca não carrega o mesmo peso social que uma negra. E ser uma adolescente negra e heterossexual também não é equivalente a ser uma adolescente negra e lésbica. A mulher negra é tida como última na pirâmide da hierarquia social e se essa mulher ainda tiver como características qualquer outro dos marcadores sociais aqui citados, estará ainda mais sujeita a ser alvo de preconceitos e sofrer discriminações.

Como aponta Aldenora Macedo (2016, p. 9), as questões de raça e de classe possuem uma histórica interlocução e interdependência, pois “vivemos ainda as mazelas da escravidão deixadas no percurso histórico e esse passado não permite, ainda hoje, a total emancipação da negra brasileira”. Esse passado vem sendo reconstruído paulatinamente por meio de ações de negligência, invisibilização e até mesmo aniquilamento da juventude negra.

A insatisfação com a escola e com a forma como algumas disciplinas são ministradas também foram demonstradas por Jéssica, em especial história, na qual

não se via representada, vez que os personagens principais são, em sua maioria, homens e brancos. O trecho a seguir articula-se com as reflexões trazidas pelas epistemologias feministas, no seu esforço de visibilizar a versão dos povos vencidos e oprimidos, de forma a resgatar o significado da riqueza da sua própria história e cultura (NARAYAN, 1997):

A minha escola normalmente é uma escola que nos impõe tudo, nos impõe, e explicam na verdade errado [...], porque a gente é obrigado ouvir que Cabral descobriu o Brasil, coisas falsas [...] ninguém fala da África, porque isso sim é a nossa história [...] e as minas na história gente, cadê? Eu nunca vejo mina na história. A que eu vi, foi a que fez besteira. É complicado né gente? Eu como negra, quero me sentir representada como mulher e como negra. As pessoas têm uma visão pequena de Zumbi entendeu [...] não dá nem uma página [...] nossa população, grande parte da nossa população é negra, e a gente não tem isso, entendeu, e a maioria são mulheres e a gente não vê as minas na história. Porque ninguém fala da Dandara? Tantas mulheres importantes. Porque ninguém fala da Frida? Tanta gente inútil que colocam no livro de história e pessoas importantes que fizeram a diferença, não tem [...] (Fala de Jéssica, 2017).

Podemos afirmar que o diálogo mantido com as estudantes protagonistas desta pesquisa nos possibilitou refletir sobre como a articulação entre esses sistemas discriminatórios – gênero, sexualidade, raça, geração e classe – é compreendida no cotidiano dessas jovens. O estudo interseccional permite uma maior percepção acerca das diversas e simultâneas relações assimétricas de poder existentes na sociedade, em face dos mais variados marcadores sociais e não somente aqueles identificados na relação binária homem/mulher. Como afirma Aldenora Macedo (2016, p.05), não se trata de apagar a ideia de identidade, pois é apoiado nela que se fazem possíveis as lutas e as resistências. “Seria exatamente o contrário, trata-se de enxergar no outro suas diferenças, mas não as transformar em desigualdades”.

## Reflexões finais

É na rebeldia e não na resignação  
que a adolescência se afirma diante das injustiças.  
(Paulo Freire)<sup>10</sup>

Apoiadas nas entrevistas realizadas com Jéssica, Ângela e Lélia, personagens das ocupações de escolas no Distrito Federal no ano de 2016, identificamos as diversas interpelações entre as mais variadas características sociais: gênero, sexualidade, raça, classe e geração.

Os achados desta pesquisa superaram a expectativa inicial, pois, apesar de imbuídas do objetivo de pesquisar o protagonismo feminino nas ocupações, não pressuníamos que a imbricação de marcadores sociais fosse

tão acentuada na experiência das estudantes. Percebemos as implicações que essas interações trazem para o cotidiano escolar das garotas com quem dialogamos e, certamente, para as estudantes como um todo. Afinal, existem muitas Jéssicas, Ângelas e Lélías em nossas escolas. Assim como Ana Júlia, elas estão ali ansiosas para falarem e serem ouvidas.

Nesse sentido, as ocupações propiciaram à comunidade escolar uma nova forma de compreender a própria escola. Ao estabelecerem relações provisórias de poder, circunscritas naquele tempo/espço da ocupação, as jovens experienciaram a escola do modo que gostariam que ela fosse. A partir do momento em que deixaram, ainda que provisoriamente, suas rotinas e passaram a compartilhar suas vidas e seus anseios, de forma autêntica, possibilitaram a explicitação e o questionamento desses sistemas discriminatórios, normalmente omitidos.

Com efeito, o que se verifica cotidianamente nas escolas é o modelo hierárquico de pouco falar e muito se ouvir, a denominada educação bancária combatida por Paulo Freire, na qual contestar não é visto como capacidade crítica e sim rebeldia e ausência de adequação. Na regularidade do ensino formal, essas garotas perderam a riqueza advinda das suas especificidades. Ao seguir-se à risca um padrão ainda autoritário de educação, elas se tornam apenas números nos variados diários de classe. Todas essas especificidades que cada estudante leva todos os dias às aulas seguem sendo ocultadas pelo atual modelo educacional.

Registramos, por fim, que os marcadores sociais aqui identificados surgiram de maneira espontânea, sem qualquer direcionamento das pesquisadoras, tendo

sido suficiente oportunizar a fala e oferecer a escuta. As ocupações parecem ter possibilitado às estudantes uma atuação mais autônoma e menos regulada que aquela tida em sala de aula. Nesse sentido, permitiu uma discussão mais crítica e pessoal das realidades socioculturais vivenciadas pelas jovens, ante a incapacidade do sistema de ensino de levar para a sala de aula a vida fora dos muros da escola.

Nesse cenário em que a educação brasileira torna-se, mais uma vez, palco de disputas políticas, temos agravantes que se voltam diretamente para os temas aqui tratados. As questões de gênero e sexualidade, tão naturalmente pronunciadas pelas nossas atrizes, atualmente são taxadas, por alguns grupos, como doutrinação e subversão quando trazidas para as práticas pedagógicas. Mesmo com a existência de legislações educacionais determinando o trato desses assuntos em sala, essa temática muitas vezes é esquecida. Atualmente, em tempos de “Escola sem Partido”, esses assuntos tendem a ser condenados, passíveis de vigilância por parte da sociedade e da comunidade escolar, que acreditam nas ideias tendenciosamente pulverizadas na mídia e nas redes sociais, no sentido de que não é a escola que deve tratar esses temas, e sim a família.

Dessa forma, concluímos que a ocupação das escolas deixou seu legado ao mostrar a capacidade crítica e organizacional que da juventude. Ademais, colocou em relevo ainda a necessidade de as/os educadoras/es atenderem demandas urgentes e comuns a um país plural como o Brasil, onde a educação, ao sufocar-se com conteúdos alheios à vida real, oculta as especificidades de milhares de jovens, todos os quais com suas vulnerabilidades e potencialidades. ■

## Notas

- <sup>1</sup> A problemática trazida na PEC do Teto dos Gastos Públicos diz respeito à redução significativa nos gastos com educação e saúde, o que será sentido pela classe trabalhadora, em maior intensidade. Conheça o texto da emenda disponível em <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>>. Acesso em abril/2018.
- <sup>2</sup> Confira-se trecho da sentença: “Como forma de auxiliar no convencimento à desocupação, autorizo expressamente que a Polícia Militar utilize meios de restrição à habitabilidade do imóvel, tal como suspenda o corte do fornecimento de água; energia e gás. Da mesma forma autorizo que restrinja o acesso a terceiros, em especial parentes e conhecidos dos ocupantes, até que a ordem seja cumprida. Autorizo também que impeça a entrada de alimentos. Autorizo, ainda, o uso de instrumentos sonoros contínuos, direcionados ao local da ocupação, para impedir o período de sono. Tais autorizações ficam mantidas independentemente da presença de menores no local, os quais, a bem da verdade, não podem lá permanecer desacompanhados de seus responsáveis legais”.
- <sup>3</sup> Dentro da nossa perspectiva feminista iremos relacioná-las às jovens (e mulheres) aguerridas como a Jéssica, do filme “A que horas ela volta”; Ângela Davis, nome internacional que representa o feminismo negro e Lélia Gonzalez, expoente do movimento interseccional feminista aqui de nossas terras.
- <sup>4</sup> Carta das Mulheres Negras 2015. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2015/11/Carta-das-Mulheres-Negras-2015.pdf>>. Acesso em: junho 2017.
- <sup>5</sup> Documentário, 1’16”: São Paulo: 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA>>. Acesso em: maio 2017.
- <sup>6</sup> UBES divulga lista de escolas ocupadas e pautas das mobilizações. In: União Brasileira dos Estudantes Secundaristas. São Paulo, 2016.

Disponível em: <<http://ubes.org.br/2016/ubes-divulga-lista-de-escolas-ocupadas-e-pautas-das-mobilizacoes/>> Acesso em: junho 2017.

<sup>7</sup> Como se denominam as estudantes que participaram das ocupações.

<sup>8</sup> L2 é o nome de uma avenida localizada no Plano Piloto. “Pobre de L2” seria uma ironia, porque a renda per capita do Plano Piloto é uma das maiores do país, segundo censo do IBGE. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/df/panorama>>. Acesso em abril/2018.

<sup>9</sup> Segundo dados do Atlas da Violência 2017, lançado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e o pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, a população negra corresponde a maioria (78,9%) dos 10% dos indivíduos com mais chances de serem vítimas de homicídios. Disponível em <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/atlas-da-violencia-2017-negros-e-jovens-sao-as-maiores-vitimas>>. Acesso em abril 2018.

<sup>10</sup> Da Pedagogia da Autonomia, onde se lia “o adolescente”, aqui adaptado para “a adolescência”.

## Referências bibliográficas

- ALVIM, Davis; RODRIGUES, Alexsandro. Coletivos, ocupações e protestos secundaristas: a fênix, o leão e a criança. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.19, nº esp. Jan./mar. 2017; p. 75-95.
- BALDINO, José Maria; FREITAS, Felipe Silva. Movimento de ocupação de escolas públicas: Jovens estudantes contra a gestão da escola pública por organizações sociais. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 902-926, Set./Dez. 2016.
- BANDEIRA, Lourdes Maria; ALMEIDA, Tânia Mara. A dinâmica de desigualdades e interseccionalidades no trabalho de mulheres de limpeza pública urbana: o caso dos garis. In: **Mediações**, Londrina, v. 20, n. 2, julho/dez. 2015, p. 160-183.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1960.
- BIDASECA, Karina. Perturbando el texto colonial. Los estúdios (pos) coloniales en America Latina. In: **Paradigma Inicial**. 2010.
- CAMPOS, Antonia J. M.; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Marcio M. **Escolas de luta**. São Paulo: Veneta: 2016-a.
- \_\_\_\_\_. **As ocupações se espalham... e as estratégias de repressão também**, 2016-b. Disponível em <<http://diplomatie.org.br/as-ocupacoes-se-espalham-e-as-estrategias-de-repressao-tambem/>>. Acesso em junho 2017.
- CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: **Geledés**. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/#gs.eiBsRPM>>. Acesso em: junho 2017.
- CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Rio de Janeiro. Zahar, 2013.
- CAVALCANTI, Maria Juraci Maia. O mito da rebeldia da juventude: uma abordagem sociológica In: **Educação em debate**. Fortaleza, n. 13, jan/jun 1987, p. 11-23.
- COLLINS, Patrícia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. In: **Revista Sociedade e Estado**. V. 31. N. 01. Janeiro/abril 2016.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativas ao gênero. In: **Estudos feministas**. Ano 10. UFSC, 2002.
- DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. In: **Revista Brasileira de Educação**. N. 24. Set/Out/Nov/Dez 2003, p. 40-52.
- GALVAO, Clarissa. Contribuições da epistemologia feminista para uma crítica da ciência moderna. In: **Teoria e Metodologia das Ciências Sociais**. 2002. Disponível em: <<http://quecazzo.blogspot.com.br/2012/04/contribuicoes-da-epistemologia.html>>. Acesso em: junho 2017.
- GOHN, Maria da Glória; BRINGEL, B.M. (Orgs). **Movimentos sociais na era global**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.
- GOHN, Maria da Glória. **Manifestações e protestos no Brasil: correntes e contracorrentes na atualidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2017.
- GROPPO, Luís Antonio. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.
- HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça. Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. In: **Tempo social**. Vol.26, nº01. Revista de Sociologia da USP, 2014.

- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.
- MACEDO, Aldenora Conceição. **Gênero, Raça e Feminicídio**: Discutindo interseccionalidade em pesquisas estatísticas e para políticas públicas. IV Simpósio Gênero e Políticas Públicas. Disponível em: <[http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/GT5\\_%20Aldenora%20Concei%C3%A7%C3%A3o%20de%20Macedo.pdf](http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/GT5_%20Aldenora%20Concei%C3%A7%C3%A3o%20de%20Macedo.pdf)>. Acesso em: julho 2017.
- \_\_\_\_\_. **Ser e tornar-se**: meninas e meninos nas socializações de gêneros da infância. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania (Mestrado) da Universidade de Brasília, 2017.
- \_\_\_\_\_. Um currículo para a equidade de gênero: A educação na perspectiva dos direitos humanos. In: MACEDO, Aldenora et al. In: **Direitos Humanos: Diversas Abordagens**. Rio de Janeiro: Câmara Brasileira de Jovens Escritores, 2016. Disponível em <<https://dhdiversasabordagens.wordpress.com/tag/ddhh/>>. Acesso em abril 2018.
- MELLUCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. Juventude e Contemporaneidade. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. In: **Coleção Educação para todos**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=648-vol16juvcont-elet-pdf&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=648-vol16juvcont-elet-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em agosto 2017.
- NARAYAN, Uma. O projeto da epistemologia feminista: perspectivas de uma feminista não ocidental. In: **Gênero, corpo e conhecimento**. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997.
- PEREIRA, Rafael. OLIVEIRA, João Victor Pavesi. Governo Alckmin faz manobra estatística em estudo que justifica fechamento de escola. In: **Universo Online**. São Paulo, 2015. Disponível em <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/12/01/governo-alckmin-faz-manobra-estatistica-em-estudo-que-justifica-fechamento-de-escola/>>. Acesso em: junho 2017.
- PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Escola, Adolescência e violência: Construções sociais. In: AMPARO, Deise Matos et al. **Adolescência e Violência**: Intervenções e estudos clínicos, psicossociais e educacionais. Brasília Liber livro e Editora Universidade de Brasília, 2012.
- POLLO, Luiza. Discurso de aluna secundarista na Assembleia Legislativa do PR viraliza, 2016. In: **Estadão Jornal Digital**, 2016. Disponível em <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,discurso-de-aluna-secundarista-na-assembleia-legislativa-do-parana-viraliza,10000084969->>. Acesso em: maio 2017.
- SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil para análise histórica. Disponível em <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1840746/mod\\_resource/content/0/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1840746/mod_resource/content/0/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf)> Acesso em: agosto 2017.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.
- UNESCO (2004). **Políticas públicas de/para/com juventudes**. Brasília: UNESCO.