



APRENDENDO A TRANSGREDIR: A INTERSECCIONALIDADE DAS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS

Carolina Simões Pacheco¹
Universidade Federal do Paraná

Camila Ribeiro de Almeida Rezende²
Universidade Estadual do Paraná

RESUMO

O presente artigo é fruto de uma pesquisa coletiva sobre as ocupações secundaristas, protagonizadas por jovens estudantes em 2016. Nosso objetivo neste trabalho é refletir as ocupações secundaristas das escolas públicas enquanto uma experiência política “transgressora”. Para isso, nos apoiamos em uma metodologia de pesquisa qualitativa – que tem por base entrevistas semiestruturadas realizadas com 80 ocupantes de dez estados brasileiros e produção de dados através da utilização do software MaxQda. Assumimos a interseccionalidade como base epistemológica, mas sobretudo, metodológica, investigando a luta por existência e por transformação institucional. Analisamos as reformas educacionais à luz das opressões articuladas nas esferas estrutural, disciplinar, hegemônica e interpessoal, relacionando as demandas, processos formativos e emergência de lideranças no movimento com a proposta de bell hooks e Patrícia Hill Collins – sobre o potencial transgressor da educação. Concluímos que as ocupações podem ser consideradas um movimento *interseccional*, à medida em que mobilizaram demandas ligadas à classe, gênero e raça/etnia e ancoraram processos formativos que buscaram superar as opressões e assimetrias que conformam o cotidiano escolar e o sistema educacional. Por fim, o caráter transgressor do movimento se deve ao fato de que as ocupações conformaram uma *práxis*, um exercício didático-crítico que possibilitou a emergência de novos afetos pautados na valorização das diferenças.

Palavras-chave: Interseccionalidade; Juventudes; Ocupações; Educação; Práxis.

LEARNING TO TRANSGRESS: THE INTERSECTIONALITY OF HIGH SCHOOL OCCUPATIONS

ABSTRACT

This article is the result of collective research on secondary school occupations led by young students in 2016. Our goal in this work is to reflect on secondary school occupations in public schools as a “transgressive” political experience. To this end, we rely on a qualitative research methodology based on semi-structured interviews with 80 occupiers from ten Brazilian states and data production using MaxQda software. We assume intersectionality as an epistemological basis, but above all, a methodological one, investigating the struggle for existence and institutional transformation. We analyze educational reforms in terms of oppression at the structural, disciplinary, hegemonic, and interpersonal levels, linking the demands, formative processes, and emergence of leaders in the movement with the ideas of bell hooks and Patricia Hill Collins on the transgressive potential of education. We conclude that the occupations can be

¹ Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pesquisadora vinculada ao grupo de estudos Tramas, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, São Paulo, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3722-7914>. E-mail: carolisp9@gmail.com.

² Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). professora do Centro de Artes e Museologia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Curitiba, Paraná, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8940-7226>. E-mail: camilararezende@gmail.com.

considered an intersectional movement, as they mobilized demands related to class, gender, and race/ethnicity and anchored formative processes that sought to overcome the oppressions and asymmetries that shape everyday school life and the educational system. Finally, the transgressive nature of the movement is attributed to the fact that the occupations formed a praxis, a didactic-critical exercise that enabled the emergence of new affections based on the appreciation of differences.

Keywords: Intersectionality; Youth; Occupations; Education; Praxis.

APRENDIENDO A TRANSGREDIR: LA INTERSECCIONALIDAD DE LAS OCUPACIONES DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

RESUMEN

El presente artículo es fruto de una investigación colectiva sobre las ocupaciones de escuelas secundarias protagonizadas por jóvenes estudiantes en 2016. Nuestro objetivo en este trabajo es reflexionar sobre las ocupaciones de escuelas secundarias públicas como una experiencia política «transgresora». Para ello, nos apoyamos en una metodología de investigación cualitativa, basada en entrevistas semiestructuradas realizadas a 80 ocupantes de diez estados brasileños y en la producción de datos mediante el uso del software MaxQda. Asumimos la interseccionalidad como base epistemológica, pero sobre todo metodológica, investigando la lucha por la existencia y la transformación institucional. Analizamos las reformas educativas a la luz de las opresiones articuladas en las esferas estructural, disciplinaria, hegemónica e interpersonal, relacionando las demandas, los procesos formativos y el surgimiento de liderazgos en el movimiento con la propuesta de bell hooks y Patricia Hill Collins sobre el potencial transgresor de la educación. Concluimos que las ocupaciones pueden considerarse un movimiento interseccional, en la medida en que movilizaron demandas relacionadas con la clase, el género y la raza/etnia y anclaron procesos formativos que buscaban superar las opresiones y asimetrías que conforman la vida cotidiana escolar y el sistema educativo. Por último, el carácter transgresor del movimiento se debe al hecho de que las ocupaciones conformaron una praxis, un ejercicio didáctico-crítico que permitió el surgimiento de nuevos afectos basados en la valorización de las diferencias.

Palabras clave: Interseccionalidad; Juventudes; Ocupaciones; Educación; Praxis.

1. CHEGANDO À TEORIA

Cheguei à teoria porque estava machucada – a dor dentro de mim era tão intensa que eu não conseguiria continuar vivendo. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender – apreender o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim. Mais importante, queria fazer a dor ir embora. Vi na teoria, na época, um local de cura (Bell Hooks, 2013, p.83).

Nesse trecho da obra *Ensinando a transgredir*, Bell Hooks (2013) apresenta a teoria como uma prática libertadora, uma ferramenta para compreender o mundo e, a partir disso, transformá-lo. Para isso, adverte ela, faz-se necessário compreender como as opressões e a exploração afetam as pessoas envolvidas no processo educativo, e a partir disso, tecer novos afetos – esses pautados na valorização das diferenças como um princípio didático, com vistas à emancipação humana. Seu caráter transgressor se dá justamente por seu potencial de curar feridas e transformar o desespero em esperança. A

cura emerge como o resultado de uma práxis e decorrente de um processo educativo que, como diria Paulo Freire, acontece *em-com-junto* (2011, p.68)³.

Em, com e junto a esse referencial epistemológico, buscaremos inspiração teórica e metodológica nas teorias interseccionais, a fim de refletir sobre as ocupações secundaristas enquanto um exercício de educação “transgressora”, no qual jovens “se ocuparam da mudança”. Para isso, utilizamos técnicas de pesquisa qualitativas, dentre as quais entrevistas semiestruturadas com 80 ocupantes de diferentes regiões do país e produção e análise de dados a partir do software MAXQDA. Os resultados aqui apresentados fazem parte de uma pesquisa nacional intitulada “Ocupações secundaristas no Brasil em 2015 e 2016: Formação e autoformação das/dos ocupas como sujeitos políticos”.⁴

Antes de avançar na discussão sobre as diferentes ondas do movimento, cabe explicitar, ainda que de maneira breve, o que foram as ocupações secundaristas. Trata-se de uma mobilização estudantil na qual jovens do Ensino Médio da rede pública brasileira ocuparam fisicamente suas escolas, impedindo o funcionamento das aulas regulares e assumindo a gestão cotidiana do espaço escolar, como forma de protesto contrarreformas educacionais e cortes de investimento na educação. Para além da dimensão de resistência, as ocupações se caracterizaram pela autogestão dos espaços escolares, pela organização de atividades formativas – como saraus, oficinas e assembleias – e pela construção coletiva de pautas políticas, evidenciando o protagonismo juvenil frente às decisões que afetavam diretamente sua formação.

Collins e Bilge (2021) destacam que as escolas figuram, com frequência, entre os principais locais de protesto social juvenil, sobretudo quando estudantes desenvolvem consciência crítica sobre as desigualdades que atravessam sua própria escolarização. As ocupações secundaristas brasileiras podem ser lidas, nesse sentido, como expressão dessa potencialidade das escolas enquanto espaços de disputa política, e não apenas de reprodução do currículo oficial.

³ Em uma frase bastante conhecida de Paulo Freire, publicada na obra *Pedagogia do Oprimido* (2011, p.68), ele explicita seus fundamentos pedagógicos de maneira sintética, baseado nesse processo conjunto de construção da aprendizagem, mediada pela concretude que conformam as experiências: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

⁴ Pesquisa coordenada pelo Professor Doutor Luís Antônio Groppo, da Universidade Federal de Alfenas, e financiada pela Chamada Universal do CNPq de 2018 (Processo 428160/2018).

Passada uma década das ocupações secundaristas, o tema segue relevante pois foi uma das maiores mobilizações recentes no cenário político brasileiro, marcado pelo avanço do neoliberalismo e cortes orçamentários para a Educação. De maneira sucinta, as ocupações secundaristas podem ser caracterizadas por duas ondas (Grosso et al, 2021), sendo que na primeira, que se estendeu entre 2015 e o primeiro semestre de 2016, houve ocupações de escolas em vários estados brasileiros – como São Paulo, Goiás, Ceará, Rio Grande do Sul, Pará, Paraná, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Mato Grosso. Essas ocupações ocorreram de maneira difusa, mobilizadas em torno de questões locais, como propostas estaduais de reformas educacionais e fechamento de turmas/escolas (Campos; Medeiros e Ribeiro, 2016). Elas denunciaram, ainda, esquemas de corrupção e desvios de verbas que afetavam sistemas educacionais estaduais, intensificando a precarização das estruturas escolares, e se opuseram a projetos políticos de cunho conservador e reacionário – como a militarização e a implementação do Escola Sem Partido (Costa; Grosso, 2018).

Já na segunda onda, que teve início em outubro de 2016, cerca de 1.197 ocupações ocorreram em vinte e dois estados brasileiros, em oposição às propostas apresentadas pelo governo federal de cortes orçamentários para a educação – previstos na Proposta de Emenda Constitucional 241 (que tramitou como PEC 55), e de Reforma do Ensino Médio e implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelecidas pela Medida Provisória 746 (Schmidt; Divardim e Sobanski, 2016).

É preciso destacar, já de início, que considerar as ocupações um movimento interseccional não é propriamente uma novidade. Em seu artigo sobre o tema, “As ocupas e as ocupações secundaristas: feminismo, política e interseccionalidade”, Isabella Silveira e Luís Antonio Grosso (2019) destacam a defesa da educação pública de qualidade para a classe trabalhadora, o protagonismo feminino, a divisão paritária de tarefas e os debates e processos formativos centrados no antirracismo e no feminismo como aspectos constitutivos dessa experiência interseccional de mobilização política, descrita por 6 ocupantes mineiras como marcantes para suas trajetórias políticas.

Neste artigo, expandiremos o escopo da análise para ocupações ocorridas em diferentes regiões do país, com base em 80 entrevistas realizadas pela equipe de pesquisa entre 2019 e 2021. Inovaremos, ainda, ao adotar a interseccionalidade como base

epistemológica, mas sobretudo, metodológica, investigando a luta por existência e por transformação institucional, a partir das formulações de Patrícia Hill Collins (2017, 2019). Neste sentido, analisaremos as reformas educacionais à luz das opressões articuladas nas esferas estrutural, disciplinar, hegemônica e interpessoal. Avançaremos ao relacionar as demandas, processos formativos e emergência de lideranças no movimento com a proposta de bell hooks e Patrícia Hill Collins – sobre o potencial transgressor da educação.

Em termos de organização textual, em um primeiro momento discutiremos o conceito de interseccionalidade à luz de teorias críticas, com base em Patrícia Hill Collins (2017; 2019) e Collins e Sirma Bilge (2021), bell hooks (2026), Lélia Gonzalez (2020), Angela Davis (2016), Asad Haider (2018) e Douglas Barros (2024). Além disto, apresentaremos uma reflexão sobre o caráter bivalente das mobilizações políticas contemporâneas (Fraser, 2002, 2015; Zizek, *apud* Maricato et al, 2013). Na sequência, trataremos da metodologia qualitativa empreendida neste estudo e apresentaremos as técnicas de entrevista semiestruturada e de geração de dados a partir da utilização do software MAXQDA. Nos resultados, apresentaremos dados que dizem respeito às demandas, aos processos formativos e ao perfil das pessoas que ocuparam suas escolas, e aquelas que se tornaram lideranças. Por fim, concluiremos com algumas reflexões sobre o caráter transgressor do movimento a partir do conceito de *práxis*, articulando as teorias de bell hooks e Patrícia Hill Collins.

2. DA TEORIA À PRÁTICA DA INTERSECCIONALIDADE

O termo *interseccionalidade*, como afirma Patrícia Hill Collins (2017), foi criado na década de 1960 por militantes norte americanas do Coletivo Combahee River ao refletirem sobre as opressões que as afligiam enquanto mulheres, negras, lésbicas e, majoritariamente, empobrecidas. As reflexões formuladas por elas inspiraram Kimberlé Crenshaw (1989) – jurista estadunidense – que escreveu um artigo científico intitulado “Mapeando as margens: interseccionalidade, identidade política e violência contra mulheres negras”, através do qual passou a ser reconhecida na academia como difusora do termo *interseccionalidade*. As bases epistemológicas e as propostas analíticas interseccionais se difundiram desde então, assumindo diferentes contornos, que variam

desde perspectivas pautadas em teorias críticas, que utilizaremos como referência neste artigo, mas também em teorias pós-construtivistas e do “ponto de vista” (Choo, 2010).

Assumir a interseccionalidade como uma teoria crítica pressupõe um enfoque nos sistemas sociais de opressão e exploração que estruturam as inequidades. Patrícia Hill Collins (2019) propõe categorias que auxiliam na compreensão dos fenômenos sociais que envolvem exploração e dominação em esferas multifacetadas. Para a autora, o poder está vinculado à exploração de classe e à uma matriz de opressão, que articula dominação de raça, gênero, território, dentre outros marcadores, de maneira diferencial e hierarquizada. Estes diferentes domínios de poder referem-se à esfera estrutural (institucional), disciplinar (práticas de controle), hegemônico (narrativas e disputas comunicacionais e simbólicas) e interpessoal (trajetórias, experiências e interações) (Collins, 2019, p.373). Justamente porque as esferas de dominação se articulam de maneira complexa, as resistências a elas mobilizam esferas distintas, referentes à luta por sobrevivência e à transformação institucional. Enquanto a primeira é caracterizada como a produção de autodefinição, autovalorização e soberania do grupo, a segunda conecta as questões individuais - das mulheres negras - a pautas sociais mais amplas, como o direito à educação, trabalho, moradia, dentre outros, e cria conexão com outros grupos, em busca de justiça social. (Collins, 2019, p.377).

Segundo Mayra Silva dos Santos (2025), a proposta de Collins ancora-se em quatro pilares fundamentais, sendo eles a experiência como critério de significado; o diálogo como uma forma legítima de produção epistemológica; a ética do cuidado e o compromisso afetivo com a pesquisa e por fim, a ética da responsabilidade pessoal e do compromisso social com os resultados da pesquisa. Estes pilares permitem que as subjetividades negras femininas se tornem o centro da construção epistêmica de conhecimentos críticos e engajados com a transformação social, que permitem apreender simultaneamente, estruturas de dominação e exploração e processos sociais de políticos de resistência.

Patrícia Hill Collins inova ao diferenciar as lutas por existência e por transformações institucionais, evidenciando o caráter transgressor de resistências cotidianas de mulheres negras que não eram consideradas “políticas” pelas teorias hegemônicas. A autora se diferencia, ainda, de abordagens interseccionais pós-

construtivistas e do “ponto de vista” que, por vezes, enfatizam as categorias sociais como dinâmicas e centradas nos grupos e/ou processos sociais analisados e deixam de lado a dimensão estrutural das desigualdades, principalmente a de classe.

De maneira parecida, Angela Davis (2016) versa sobre a intersecção da exploração de classe e das diferentes esferas de opressão na conformação da sociedade norte-americana, em uma análise histórica que vai desde o período escravagista até a consolidação da democracia burguesa. Seguindo a mesma perspectiva de análise crítica, Asad Haider (2018), historiador estadunidense, ainda que não utilize o termo *interseccionalidade*, trata das armadilhas que as teorias fundamentadas na dissociação entre as identidades sociais – de gênero e raça – e a estrutura social – de classe – podem gerar. Tecendo uma crítica ao “identitarismo”, Haider analisa a história do movimento antirracista norte americano, e, assim como Patrícia e Angela, identifica diversos momentos em que militantes negras e negros buscaram elaborar uma *práxis* antirracista e anticapitalista, apontando a intersecção das lutas sociais como a única possibilidade de superar as opressões e a exploração que estruturam as sociedades capitalistas.

No Brasil, Lélia Gonzalez (2020) produziu reflexões no mesmo sentido, ao explicitar a “tríplice discriminação, de raça, classe e sexo” que sofrem as mulheres negras (2020, p.56). Ao denunciar o mito da democracia racial e analisar as condições da classe operária no Brasil, ela evidencia que há uma hierarquização étnico/racial que persiste desde o regime colonial e marginaliza as pessoas negras – que possuem níveis de escolarização mais baixos, quando comparadas à população branca, e ocupam postos de trabalho socialmente desvalorizados, conformando-se como uma “massa marginal” empobrecida que, além disso, é vítima da violência estatal e genocídio sistemático. Gonzalez aprofunda a questão ao tratar da “divisão racial e sexual” do trabalho, explicitando a conformação especialmente marginalizada vivenciada pelas mulheres negras que sofrem uma tríplice discriminação, que vai da raça, à classe e ao gênero. A autora demonstra, ainda, que a população negra se mobilizou e insurgiu contra a estrutura racista que ordena o capitalismo brasileiro desde o regime colonial. Assim como Patrícia Hill Collins, ela cita a resistência cotidiana de mulheres negras em trabalhos de cuidado precarizados e na autovalorização de seus corpos, resistindo à uma “imagem de

controle” ligada à hiperssexualização e mercantilização. Gonzalez trata ainda dos quilombos, revoltas e movimentos sociais negros, demonstrando sua relevância histórica e política para a sociedade brasileira.

Cabe destacar que, embora dialoguem entre si, essas diferentes tradições críticas não se equivalem nem se fundem em uma única perspectiva teórica. Enquanto Patrícia Hill Collins (2019) e Collins e Berge (2021) elaboram a interseccionalidade a partir da experiência situada de mulheres negras, evidenciando como classe, raça e gênero se articulam simultaneamente nas estruturas sociais que conformam relações de poder. Essa atenção à classe como eixo estruturante, e não apenas complementar a raça e gênero, também é central na obra de bell hooks (2026), que argumenta que a classe permanece um tema evitado inclusive em discussões feministas e antirracistas, o que reforça, na leitura aqui proposta, a necessidade de manter a dimensão de classe articulada às demais opressões analisadas. Angela Davis (2016) e Lélia Gonzalez (2020) oferecem uma leitura histórico-estrutural dessa articulação a partir da formação social estadunidense e brasileira, e Asad Haider (2018) e Douglas Barros (2024), sem operar com o termo interseccionalidade, alertam para os riscos de abordagens que dissociem identidade e estrutura de classe, evidenciando os limites de leituras “identitárias” desarticuladas da crítica anticapitalista. É a partir dessa costura teórica – entre a análise das estruturas sociais, centralidade das experiências situadas e a advertência quanto aos riscos do identitarismo – que este artigo constrói sua própria leitura da interseccionalidade, priorizando a proposta de Collins (2019) como eixo epistemológico e metodológico, sem prescindir das bases de Angela Davis (2016) e Lélia Gonzalez (2020) e da crítica de Haider (2018) e Barros (2024) quanto à necessidade de ancorar a própria produção das identidades sociais na estrutura de classe.

Já os estudos sobre mobilizações políticas contemporâneas, por vezes enfocam a atuação institucional ou se voltam para as formas de mobilização que os diferentes grupos “identitários” passaram a adotar, como os coletivos, e para os repertórios de ação política acionados (Gohn, 2022; Groppo, et al, 2024; Perez, 2024; Rios, Perez, Ricoldi, 2019; Sposito, 2003; Touraine, 2006). Destacam-se, ainda, as análises como a de Slavoj Žižek, para quem os diferentes protestos do século XXI podem ser reunidos como parte de um mesmo “ciclo global” pois lidam com uma combinação específica de (pelo menos) duas

questões: uma econômica e outra político-ideológica. (Zizek, *apud* Maricato, 2013, p.186). Isso implica uma compreensão bivalente das lutas políticas que aproxima os estudos sobre mobilizações contemporâneas das teorias interseccionais, pois relaciona aspectos redistributivos com àqueles ligados ao reconhecimento das identidades socialmente (e desigualmente) construídas, como argumenta Nancy Fraser (2002). Nesta perspectiva, as mudanças culturais decorrentes das mobilizações de raça, gênero, orientação e identidade sexual, dentre outras, promoveram “aberturas societárias”, a partir das quais sujeitos coletivos se destacaram, utilizando repertórios diversos e relativos a múltiplas demandas que conformaram a ampliação da “gramática cultural e histórica” sobre a política e as subjetividades (Bringel, *Players*, 2017, p.8). A partir desta perspectiva, pode-se investigar os protestos globais contemporâneos com base no exposto por Zizek, de que: “[...] a arte da política reside em insistir em uma determinada demanda que [...] perturba o cerne da ideologia hegemônica e implica uma mudança muito mais radical, ou seja, que embora definitivamente viável e legítima, é de fato impossível” (Zizek, *apud*, Maricato et al, 2013, p.186).

Por fim, cabe destacar o potencial transgressor que as lutas educacionais assumem para as teorias interseccionais, pois conformam-se como uma *práxis*, que fomenta a autonomia de sujeitos e o fortalecimento comunitário em meio à sobrevivência, ao mesmo tempo em que geram demandas institucionais e enunciam horizontes de transformação social (Collins, 2019; hooks, 2013).

3. METODOLOGIA

Este artigo é resultado de uma pesquisa de abrangência nacional intitulada “Ocupações secundaristas no Brasil em 2015 e 2016: Formação e autoformação das/dos ocupas como sujeitos políticos”, coordenada pelo Prof. Dr. Luís Antônio Groppo, da Universidade Federal de Alfenas, e financiada pelo CNPq, entre 2018 e 2022 (Processo 428160/2018).

Fundamentada em metodologia qualitativa, o contato com ocupantes foi realizado através de questionário *online* e das redes sociais, pessoais, políticas e institucionais das equipes de pesquisa estaduais, conformando de uma amostra não probabilística

intencional. Buscou-se ponderar critérios como gênero, raça, orientação e identidade sexual, território e idade, na definição desta amostra. Posteriormente, realizamos entrevistas individuais semiestruturadas com 80 ocupantes, de 10 estados do país. A maior parte das entrevistas foi realizada de maneira virtual, no período entre 2019 e 2021.

O roteiro das entrevistas foi composto por 31 perguntas, divididas em quatro temas centrais: a) primeiros anos da trajetória escolar; b) formação política; c) o movimento de ocupação na escola; d) impactos do movimento de ocupação na formação dos jovens. Além disso, o roteiro versou sobre relações familiares, grupos políticos, religiosidade, o poder público e participação política, de maneira adjacente (Groppo, et al, 2022).

As transcrições das entrevistas foram analisadas utilizando-se o software MAXQDA. Neste processo, buscou-se codificar as categorias recorrentemente descritas por ocupantes utilizando como base os temas centrais do roteiro, observando assim, as palavras-chave mais utilizadas para descrever suas trajetórias escolares, formação política, o movimento de ocupações e os impactos de sua participação política. Ao tratarmos de suas trajetórias escolares, observamos uma diferença entre jovens que se sentiam pertencentes ao ambiente e à comunidade escolar e aquelas que viviam a escola como um espaço hostil. Sobre as formações políticas, diferenciamos jovens que já possuíam vinculações com grupos políticos, chamados organizados, que atuavam enquanto lideranças ou base de movimentos estudantis e/ou outros, daqueles independentes. Esse pertencimento, ou não, à grupos políticos antes das ocupações demonstrou-se diretamente relacionado à forma de participação no movimento, que também variou enquanto lideranças e base. Além disto, o software foi utilizado para a produção de dados sobre o perfil socioeconômico das e dos ocupantes, com a codificação de orientação sexual (LGBTQIAPN+, heterossexual, não sabe, não declarou) e identidade de gênero (feminino, masculino, não binário, não declarou), raça e etnia (negra – preta e parda-, branca, indígena, não declarou), idade, tipo de escola ocupada (central, prestigiosa, periférica), e estrato social (composto por renda familiar, escolarização de responsáveis e profissão de responsáveis). Estes dados foram publicados por Ana Luisa Fayet Sallas e Luís Antonio Groppo (2022) e serão utilizados como fontes secundárias para nossa análise, neste artigo.

Em termos operacionais, a interseccionalidade orientou a análise da codificação das entrevistas realizada no software MAXQDA, utilizando as categorias correspondentes às quatro esferas de dominação sistematizadas por Collins (2019) – estrutural, disciplinar, hegemônica e interpessoal –, o que permitiu identificar, em cada excerto, a articulação entre classe, raça/etnia e gênero nas experiências relatadas. Observamos, assim, as esferas de dominação articuladas pela Reforma do Ensino Médio e as resistências cotidianas e institucionais travadas por ocupantes, ao longo das mobilizações. Essas categorias analíticas organizam, inclusive, a apresentação dos resultados a seguir, estruturados conforme as esferas de dominação e resistência mobilizadas por ocupantes em suas trajetórias.

Em função do caráter majoritariamente feminino das ocupações, e de nossa amostra, a partir daqui, iremos nos referir ao grupo considerando o feminino como gênero neutro de linguagem. Para garantir o anonimato das pessoas entrevistadas, iremos utilizar pseudônimos, escolhidos por elas ou pela equipe no momento das entrevistas.

4. RESULTADOS

A luta pela existência em um sistema educacional cindido por classe, raça e gênero

A Reforma do Ensino Médio faz parte do atual processo de avanço do neoliberalismo, caracterizado por essa e outras reformas aprovadas desde 2016, com vistas ao corte de direitos sociais, como a previdenciária e a trabalhista. Neste sentido, pode-se afirmar que articulam opressões multifacetadas, ligadas à dominação estrutural, disciplinar, hegemônica e interpessoal.

Em se tratando da dominação estrutural, isso acontece porque o governo federal atuou diretamente na proposição da reforma educacional, através da tramitação da MP 746⁵ e da PEC 241⁶. Cimeire, ocupante catarinense, conta que ocupou porque:

⁵ BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 set. 2016. Convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Reforma do Ensino Médio).

⁶ BRASIL. Proposta de Emenda à Constituição nº 241, de 2016 (Câmara dos Deputados), tramitada no Senado Federal como PEC nº 55/2016, conhecida como “PEC do Teto de Gastos”. Promulgada em 15 de dezembro de 2016 como Emenda Constitucional nº 95/2016, que institui o Novo Regime Fiscal.

iam obrigar a gente a ficar mais tempo na escola, sem um recurso sem ter wifi... sem ter um ginásio... a gente não tinha o mínimo, não ia ter mais investimento e o que a gente ia fazer nesse tempo a mais? Também, iam cortar conteúdo obrigatório, isso pesou bastante também... porque estava no ensino médio, perspectiva de fazer vestibular... ainda ter menos oportunidade que a galera de uma escola privada. Acho que é um contexto nacional, que sentiu que ia afetar muito a nossa escola, basicamente foi isso⁷.

A preocupação de Cimeire com o acesso ao vestibular em condições desiguais em relação às/aos estudantes de escolas privadas dialoga com outros estudos sobre as trajetórias de jovens de origem popular rumo ao ensino superior, que evidenciam como iniciativas coletivas – a exemplo dos cursinhos populares – se tornam estratégias de enfrentamento às desigualdades de acesso à universidade enfrentadas por essas juventudes (Santos, Littig, Borges, 2022).

Ao mesmo tempo, diversos governadores apoiaram e corroboram tais medidas, propondo projetos de lei estaduais que iam no mesmo sentido. Pagu, ocupante mineira, afirma que o objetivo das ocupações era barrar a Reforma do Ensino Médio e a PEC do Teto de Gastos, mas também: “mostrar que a gente tem forças sim de mudar alguma coisa, é a juventude que vai mudar esse país, esse era um dos principais motivos”⁸.

Assim como Pagu, as ocupantes com frequência descrevem a mobilização como um processo de demonstração de autonomia juvenil, dado que o ambiente escolar era organizado sem que estudantes “tivessem voz”. Neste sentido, o domínio disciplinar já fazia parte do cotidiano escolar e se relacionava com o interpessoal, antes das ocupações. Abundam os relatos das ocupantes de que a escola era um espaço no qual não se sentiam acolhidas em seus pertencimentos étnico-raciais, de gênero e orientação/identidades sexuais. Além disso, a assimetria entre estudantes e profissionais da educação é descrita como outra relação de poder marcada por essas dominações disciplinares e interpessoais, na qual estudantes eram desvalorizadas. As entrevistas denotam um descontentamento no qual as relações com professoras/es e demais profissionais eram perpassadas por agressões e assimetrias, e que não se sentiam respeitadas (hook, 2013, p.201). Sabemos

⁷ Excerto de entrevista de Cimeire (página 4) disponível em <https://www.unifal-mg.edu.br/ocupacoessecundaristas/fontes/>. Acesso em 31 agosto de 2026. Cimeire ocupou uma escola em Chapecó, Santa Catarina. Ela é uma mulher parda, bissexual, que tinha renda familiar de R\$2.700,00. Na época da entrevista tinha 19 anos de idade.

⁸ Excerto de entrevista de Pagu (página 10) disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/ocupacoessecundaristas/fontes/>. Acesso em 23 de fevereiro de 2026. Pagu ocupou uma escola em Poços de Caldas, Minas Gerais. Ela é uma mulher branca, lésbica, que tinha renda familiar de R\$4.000,00. Na época da entrevista, realizada em 2019, tinha 18 anos de idade.

que a escola não está apartada da sociedade, e, portanto, opressões que estruturam nossa sociedade são também estruturantes do espaço escolar, como demonstram Juarez Dayrell e Paulo Carrano (2014), e Marília Sposito, Elmir de Almeida e Felipe de S. Tarábola (2020). As ocupações foram mobilizadas, portanto, em torno de reivindicações de mudanças na estruturação do cotidiano escolar, visando a superação de opressões ordenadas através de assimetrias que organizam a escola e afetam estudantes negras, mulheres, LGBTQIA+ e periféricas, sobremaneira, como argumenta Lélia Gonzalez, ao tratar do racismo que ordena o sistema educacional como um todo:

Vale ressaltar que a maioria das crianças negras, nas escolas de primeiro grau, são vistas como indisciplinadas, dispersivas, desajustadas ou pouco inteligentes. De um modo geral, são encaminhadas a postos de saúde mental para que psiquiatras e psicólogos as submetam a testes e tratamentos que as tornem ajustadas. Se refletirmos um mínimo sobre a questão, não teremos dificuldade em perceber o que o sistema de ensino destila em termos de racismo: livros didáticos, atitudes de professores em sala de aula e nos momentos de recreação apontam para um processo de lavagem cerebral de tal ordem que a criança que continua seus estudos e que por acaso chega ao ensino superior já não se reconhece mais como negra (Gonzalez, 2020, p. 39).

Marielle, ocupante paraense, conta que para ela, a escola não era um espaço que trazia recordações positivas, por conta do racismo sofrido por parte de outros estudantes e da equipe pedagógica:

Olha, o meu Fundamental não são recordações positivas porque assim, era um momento em que a gente está crescendo, a gente está observando as coisas ao redor. Então, eu passei por algumas coisas por lá. Na escola foi o lugar onde eu mais senti racismo, sabe? [...] Colegas. Só que o que que acontece, a direção nunca soube lidar com isso, assim, porque eles achavam que isso era problema meu, exclusivamente meu. [...] a diretora disse simplesmente que ela tinha que se acostumar com essas situações. Ou seja, tu vai ter que te acostumar com o racismo porque eu enquanto uma pedagoga, uma diretora, não posso fazer nada. Foi isso que ela disse. Então, é uma coisa que eu guardo e que eu acredito muito também nos profissionais da educação, assim, que podem realmente mudar essa realidade porque, pra mim, foi triste⁹.

Os relatos da escola como um espaço opressor são os mais recorrentes nas entrevistas, principalmente de estudantes negras e LGBTQIAPN+. Entretanto, mesmo entre as ocupantes que não relatam essas experiências interpessoais negativas, as

⁹Excerto de entrevista de Marielle (página 2-3) disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/ocupacoessecundaristas/fontes/>. Acesso em 23 de fevereiro de 2026. Marielle ocupou uma escola na região periférica de Belém, Paraná. Ela é uma mulher negra, heterossexual, que tinha renda familiar de R\$3.000,00. Na época da entrevista, realizada entre 2019 e 2020, tinha 20 anos de idade.

narrativas demonstram que a escola era vivenciada como um espaço político ligado ao território, como demonstra Cruz:

[...] professores de Português, de História né, até mesmo de Matemática, sempre tentavam levar para a gente toda essa realidade que a gente vivia como forma de questioná-la, e aí eu lembro que dentro de toda essa realidade tiveram trabalhos que a gente teve que mostrar né o que que era tipo né o nosso bairro qual era a importância dele principalmente por ser um bairro histórico dentro de toda história da capital do Rio de Janeiro e a gente sempre falava das fragilidades do bairro né, que tem favelas um bairro que sofre, né? pelo descaso público, mas ainda assim quais quais eram essas importâncias [...] então acho que desde cedo né esses professores eles tentavam engajar a gente de maneira política também né dentro do nosso bairro¹⁰.

No que concerne às mudanças curriculares, a MP 746 previa a redução de Sociologia, Filosofia, Educação Física e Artes, bem como a implementação de disciplinas voltadas para o “empreendedorismo”. As disciplinas de Sociologia e Filosofia foram descritas como parte importante de suas trajetórias educativas, pois, como Cruz, fizeram com que refletissem sobre seus territórios, suas vivências e sobre o próprio ambiente escolar, com o auxílio de teorias que problematizam opressões e explorações que as ordenam. Nesse sentido, a MP 746 foi percebida como uma ameaça – a de que a escola se tornaria um ambiente menos reflexivo e ainda mais opressor para aquelas pessoas que não “se sentiam pertencentes”, como afirma Natália:

Eu lembro quando eu fiquei sabendo da... da Medida Provisória, né? Eu fiquei muito curiosa. Porque estava acontecendo aquilo com a escola e da ameaça que as matérias como a Sociologia e a Filosofia estava correndo, acho que isso foi o pior, assim, porque foram matérias que me ajudaram a me encaixar dentro da escola e quando eu senti que isso estava em risco eu fiquei “opa, não acho isso muito legal”. Aí eu fui buscar pesquisar, assim, entender como que ocorriam os movimentos sociais, porque as pessoas reivindicavam coisas, né? E aquilo tudo fazia muito sentido pra mim na época, né? E quando eu vi todo mundo falando de ocupação e usando de exemplo as ocupações que tavam acontecendo em São Paulo e tal, aí eu fui ver tudo isso. E eu senti que aquilo, de alguma forma, tinha algum sentido pra mim. Eu tinha um apego muito grande naquele momento com a educação, se tratando de educação pública, né? Eu estudei a vida inteira em escola pública e eu queria um futuro melhor pra minha escola, né?¹¹

¹⁰Excerto de entrevista de Cruz (página 2) disponível em <https://www.unifal-mg.edu.br/ocupacoessecundaristas/fontes/>. Acesso em 23 de fevereiro de 2026. Cruz ocupou a escola técnica da UFRRJ-Seropédica, no Rio de Janeiro. Ela é uma mulher negra, lésbica, que tinha renda familiar de 1,5 salários-mínimos. Na época da entrevista, realizada em 2020, tinha 20 anos de idade.

¹¹Excerto de entrevista de Natália (página 8) disponível em <https://www.unifal-mg.edu.br/ocupacoessecundaristas/fontes/>. Acesso em 23 de fevereiro de 2026. Natália ocupou uma escola na região metropolitana de Curitiba, no município de São José dos Pinhais, Paraná. Ela é uma mulher branca, lésbica, que tinha renda familiar de 2 salários-mínimos. Na época da entrevista, realizada em 2019, tinha 19 anos de idade.

Nesse trecho da entrevista, Natália revela que começou a se sentir “pertencente” à escola nas aulas de Sociologia e Filosofia, pois passou a questionar o *bullying* e a discriminação que havia sofrido em sua trajetória escolar. A percepção de Natália dialoga com a interpretação que Collins e Bilge (2021) fazem da pedagogia freiriana: para as autoras, a lógica da “educação bancária” se articula à racionalidade neoliberal, que trata as desigualdades escolares como problemas técnicos e individuais, solucionáveis por vias de mercado, em contraposição a uma perspectiva de democracia participativa, na qual a escola é compreendida como um campo de disputa de poder, e não apenas como espaço de qualificação técnica. Ao tomar conhecimento da proposta de Reforma do Ensino Médio, Natália se sentiu ameaçada, o que despertou sua curiosidade para conhecer movimentos sociais e, em especial, a primeira onda de ocupações estudantis secundaristas de São Paulo, que “fizeram sentido” como uma tática de resistência política para a defesa da escola pública.

Essa transmissão da tática de ocupação é descrita de maneira recorrente entre ocupantes da segunda onda, que “aprenderam” o que era ocupar, a partir das experiências de 2015 e do primeiro semestre de 2016. A internet e as redes sociais também são descritas como parte essencial deste processo pois foram os espaços de aprendizagem de “como” ocupar, ou seja, como dividir as comissões e atividades de manutenção, fazer campanhas de arrecadação de doações e mobilizar apoiadores, como veremos de maneira detalhada ao tratar dos processos formativos das ocupações.

Por fim, ao longo das manifestações o domínio disciplinar do Estado tornou-se evidente, dado o caráter repressivo das polícias militares e das instituições socioassistenciais, que segundo ocupantes, agiram muitas vezes pressionando a desocupação das escolas públicas. Outra esfera de dominação diretamente relacionada com as mobilizações foi a comunicacional, na qual as narrativas dominantes reforçaram a propaganda positiva da reforma educacional e deslegitimaram a atuação estudantil. Tanto governantes, quanto meios de comunicação hegemônicos, reforçaram argumentos falaciosos de melhorias estruturais do sistema educacional, quanto promoveram intensas campanhas de difamação das ocupações (Pacheco, 2018, 2022).

As lutas institucionais por uma educação pública de qualidade

As ocupações foram centradas em uma dimensão institucional de reivindicação, dado que se opunham às Reformas Educacionais propostas pelo governo federal. Essa dimensão da luta corresponde, sobretudo, às esferas estrutural e hegemônica da matriz de dominação proposta por Collins (2019), na qual as reivindicações institucionais aqui discutidas voltam-se tanto para a alteração de políticas educacionais formais quanto para a disputa por narrativas sobre o que conta como uma educação pública de qualidade.

A luta contra a precarização da educação era a bandeira central do movimento, que também tratava de seus efeitos para diferentes grupos sociais, evidenciando como a integralização do currículo sem aporte de infraestrutura poderia intensificar a evasão escolar, a subqualificação profissional e aumentar a “massa marginal”, nos termos de Lélia (2020), ligada ao trabalho doméstico de mulheres negras. Essa precarização atinge de maneira mais aguda jovens de classes populares, cujas trajetórias escolares já são marcadas por desigualdades estruturais de acesso e permanência, como discutem Lima dos Santos, Littig e Borges (2022) ao analisarem os projetos de vida de jovens periféricos atendidos por cursinhos populares.

Na visão das próprias ocupantes, expressa nas entrevistas, a escola deve ser pensada por estudantes, por *direito*, pois são elas que vivem cotidianamente nesses lugares e conhecem as demandas relacionadas à melhoria do sistema educacional, como afirma Humberto, ocupante mineiro:

O governo ele viu mesmo a indignação dos estudantes, porque a gente tem que entender que os políticos são nossos representantes, eles não estão lá pra mandar e a gente obedecer. Eles nos representa, então se eles nos representa eles têm que fazer o que a maioria da população acho. Então se isso vai afetar os acadêmicos, os secundaristas ou quem vai vir posterior, nada mais justo do que ouvir a gente e ver o que nós achamos sobre isso, entendeu, se isso vai ser certo ou não, se isso vai trazer algum benefício ou não pra nós¹².

As estudantes ocuparam, portanto, como uma forma de reivindicação literal, pelo direito de *estar presentes*, e serem *ouvidas*, no que diz respeito às reformas prioritárias para a educação pública. No entanto, a radicalidade do movimento também diz respeito

¹²Excerto de entrevista de Humberto (página 16) disponível em <https://www.unifal-mg.edu.br/ocupacoessecundaristas/fontes/>. Acesso em 14 março de 2025. Humberto ocupou uma escola periférica no sul de Minas Gerais. Ele é um homem negro, gay, que tinha renda familiar de 3-4 salários-mínimos. Na época da entrevista, realizada em 2019, tinha 20 anos de idade.

ao fato de que elas “se ocuparam”, em um exercício de reflexão sobre a própria escola, no qual agiram *em-com-junto*, definindo novas formas de ordenamento do cotidiano escolar.

No artigo “Uma revolução interna em movimento”, Ana Luisa Fayet Sallas e demais autor/as (2021) definem os processos formativos que permearam o movimento como relativos à educação e à cultura, na medida em que articularam ações individuais e coletivas, voltadas para a transformação social e política:

As ações implementadas pelos estudantes foram centradas em assembleias, oficinas e aulas temáticas, dentre outras. Tais ações podem ser caracterizadas como verdadeiro processo de formação, de educação e de cultura, no qual os envolvidos puderam planejar, agir, vivenciar e avaliar possibilidades de enfrentamento à realidade social e política daquele momento histórico, visto que possibilitaram o crescimento interior individual e coletivo, por meio de reflexão sobre os atos praticados e desenvolvimento da autonomia (Sallas; Flach; Martins e Groppo, 2021, p.25).

As estudantes entrevistas revelam, neste sentido, que nas ocupações elas se “ocuparam da mudança”¹³, modificando a organização escolar, tanto em termos disciplinares, quanto dos espaços físicos e das relações interpessoais. Isso aconteceu em relação à sua disposição espacial, dado que salas de aula viraram quartos e cozinhas; banheiros foram divididos sob novos critérios, como a identidade de gênero, por exemplo; salas de “professores” foram transformadas em espaços de debate e decisão coletivos, como assembleias; pátios se tornaram salas de aula:

Nós tivemos que lidar com problemas, problemas que eu digo, desde pais, alguém queimou a comida, e agora o que a gente faz? Tem que comer! Até como a gente vai lidar com a divisão de gênero com os quartos, os banheiros. Quem limpa o banheiro, sabe? Decisões que a gente começou a se perceber como pessoas que tinham autonomia para decidir as coisas e questionar o modelo de ensino que a gente queria para a escola. Apesar da gente não ter conseguido efetivar esse modelo, ter ele nos representando hoje, todos sabem bem disso, a gente teve a oportunidade de refletir sobre qual escola a gente quer, coisa que a gente nunca tinha feito¹⁴.

Juliana chama a atenção para o fato de que as ocupações foram estruturadas com base em um ordenamento diferente do cotidiano escolar, no qual tiveram autonomia

¹³ O termo foi inspirado nas falas de ocupantes de Curitiba, proferidas em uma oficina que gerou uma exposição artística na UFPR, intitulada “Me ocupei da mudança”, coordenada por Ana Luísa Fayet Sallas, em 2018.

¹⁴Excerto de entrevista de Juliana (página 25) disponível em <https://www.unifal-mg.edu.br/ocupacoessecundaristas/fontes/>. Acesso em 14 março de 2025. Juliana ocupou uma escola em Paranaguá, no litoral paranaense. Ela é uma mulher branca, bissexual, que tinha renda familiar de 3 salários-mínimos. Na época da entrevista, realizada em 2019, tinha 21 anos de idade.

para dialogar, debater e deliberar sobre como iriam organizar as escolas ocupadas. Segundo ela, essa experiência foi uma oportunidade única, de “refletir sobre qual escola queriam” e, mais que isso, colocá-la em prática ao longo do movimento.

Esse exercício reflexivo e ativo impulsionou mudanças nas relações vividas no ambiente escolar, assim como o estabelecimento de novas regras de convivência e da divisão de tarefas, pautadas na paridade de gênero e no respeito à diversidade étnico/racial e de identidade e orientação sexual: “teve em algum momento em que falaram ‘só tem menina lavando o banheiro’ e aí os meninos começaram a lavar o banheiro e ajudar, mas num geral assim, [...] existia um esforço para ter uma distribuição...”¹⁵.

Juliana e Cristiane contam que a organização das ocupações não era intrinsecamente disruptivo, mas que dependia de um esforço ativo por parte das pessoas engajadas na mobilização:

Porque nós tivemos vários impasses com o uso de banheiro, os quartos, assim, parecia que tinha muita responsabilidade em nossas mãos de dizer: a gente separa por gênero quartos, ou não? Porque quando a escola dita para você o que você tem que fazer e você sabe, mas quando é vocês que tem autonomia para pensar começa a questionar as coisas mais básicas do tipo: são as mulheres que vão cozinhar, ou não? Então tudo isso foi muito delicado porque tem muita coisa acontecendo no automático na divisão das tarefas: os meninos já se candidataram para algumas coisas, as meninas para outras. Era muito próprio do gênero, de uma construção social. A gente, não, a gente não vai reproduzir isso. A gente está tendo a oportunidade de fazer isso de forma diferente¹⁶.

Juliana destaca que a autonomia que tiveram para ordenar o ambiente escolar durante as ocupações foi a base para que deixassem de fazer algumas coisas de maneira “automática”, ou seja, como já sabiam. Nesse sentido, ela lembra que em sua escola aproveitaram a “oportunidade” para inovar, estabelecendo novos parâmetros para a divisão de tarefas, que não se restringiam à aptidão ou disposição individual para fazer determinadas coisas, já que essas eram perpassadas de “construções sociais” opressivas, mas que se centravam na divisão paritária do trabalho. Assim como ela, Daniel, ocupante

¹⁵ Excerto de entrevista de Cristiane (página 9) disponível em <https://www.unifal-mg.edu.br/ocupacoessecundaristas/fontes/>. Acesso em 14 março de 2025. Cristiane ocupou uma escola central de Curitiba. Ela é uma mulher branca, heterossexual, que tinha renda familiar de 16 salários-mínimos. Na época da entrevista, realizada em 2019, tinha 18 anos de idade.

¹⁶ Excerto de entrevista de Juliana (página 8) disponível em <https://www.unifal-mg.edu.br/ocupacoessecundaristas/fontes/>. Acesso em 14 março de 2025. Juliana ocupou uma escola em Paranaaguá, no litoral paranaense. Ela é uma mulher branca, bissexual, que tinha renda familiar de 3 salários-mínimos. Na época da entrevista, realizada em 2019, tinha 21 anos de idade.

gaúcho, afirma que “tomaram a escola para si”, e que isso foi o mais gratificante do processo de mobilização, já que a escola é das e dos estudantes, “por direito”:

ocupação a gente tomou para si a escola de uma forma que a gente queria, né. Então, a gente discutiu coisas que muitas vezes eram taxadas como tabu, seja pela direção da escola ou seja pelos professores. Então, a gente discutiu maconha, a legalização das drogas de forma geral, a gente discutiu gênero, a gente discutiu o racismo, a gente discutiu diversas coisas dentro da escola, a gente discutiu astrologia. Enfim, a gente fez com que a escola fosse nossa por aquele curto período de tempo, né. Também discutimos e também não perdemos a oportunidade de estudar, né. A gente chamava gente da UFRGS para nos ajudar a dar aula, estudar para o Enem, enfim.¹⁷

Como narra Daniel, além da reestruturação do ambiente escolar, houve mudanças nos processos educativos vivenciados por ocupantes, pois as aulas regulares, antes voltadas para a transmissão de conteúdos – estruturadas por turmas divididas por idade, nas quais estudantes tinham que ficar enfileiradas e a palavra e o ordenamento cabiam ao professor/a – deram lugar a aulas e oficinas organizadas pelas próprias pessoas mobilizadas e por apoiadores do movimento, ordenadas em círculos, baseadas em temas de interesse e na preparação crítica para o ENEM e vestibulares, nas quais as relações entre educador/a-educanda eram de aprendizagem mútua, como contam Luís e Antônio:

Foi gente de fora dar palestra, dar aula pra gente, então foi muito, muito, muito bom, sabe? Foi um contato diferente das aulas rotineiras que a gente tem dia-a-dia assim, sabe? Carteiras enfileiradas, professor lá na frente [...] falando ou passando coisa no quadro e todo mundo só copiando, né? Ninguém perguntando nada, sabe? Então nesse quesito foi bem gratificante, foi uma experiência bem... que me abriu os olhos assim, sabe?¹⁸

Como é o estar estudando sem valer nota, né, como é o estar tentando entender alguma coisa, buscar um tipo de conhecimento, trocar uma ideia com o professor sem que isso valha dois pontos, sem que isso valha um visto no caderno, como é o aprender sem codificar isso. Então, as aulas foram incríveis com professores maravilhosos que deram aula pra gente nesse tempo, foram aulas muito boas. Lógico que eu nesse tempo ainda tava no processo de transição, então eu fiquei, cara eles vão vir aqui dentro, vão doutrinar todo mundo, eles vão vir aqui dentro vão começar a falar do PT, vão começar, né? Vou lá participar só pra ver o que que é, se for, eu denuncio. Então fui lá participar e eu só quebrei minha cara na verdade, porque as aulas não tinham nada a ver

¹⁷Excerto de entrevista de Daniel (página 11) disponível em <https://www.unifal-mg.edu.br/ocupacoessecundaristas/fontes/>. Acesso em 20 de fevereiro de 2026. Daniel ocupou uma escola em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Ele é um homem negro, heterossexual, que tinha renda familiar de 3-4 salários-mínimos. Na época da entrevista, realizada em 2019, tinha 19 anos de idade.

¹⁸Excerto de entrevista de Luís (página 13) disponível em <https://www.unifal-mg.edu.br/ocupacoessecundaristas/fontes/>. Acesso em 14 março de 2025. Luís ocupou uma escola na região metropolitana de Curitiba, no município de São José dos Pinhais. Ele não respondeu ao questionário sobre o perfil das e dos ocupantes. Entrevista realizada em 2019.

com ideais políticos, era de fato fatos, que eram trazidos ali pra gente com muito fundamento, com muito estudo, com muita abertura pra crítica [...].¹⁹

Os temas abordados nas aulas e oficinas foram variados, perpassando, em grande medida, os processos políticos em curso, assim como o estudo crítico das medidas governamentais. Ademais, temas como os feminismos, os movimentos negros, movimentos LGBTQIA+ e a resistência contra o autoritarismo, como no período da ditadura militar, por exemplo, foram amplamente citados nas entrevistas. As oficinas foram, ainda, momentos de valorização de aspectos rotineiramente depreciados no cotidiano escolar, como o ensino de aspectos da história e cultura afrobrasileira, a realização de trabalhos artísticos e de práticas esportivas voltadas ao lazer. Autonomia, ocupante do Espírito Santo, relata como as ocupações foram um momento formativo para ela e para tantas outras:

[...] muitos estudantes que não tinham ideia de quem eram começaram a ter ideia do corpo deles no mundo né, meninas que, por exemplo, alisavam seus cabelos começaram a se assumir, eu fui uma delas, começaram a assumir seus cabelos, quem elas eram, começaram a ter ideia de que elas eram mulheres periféricas outras mulheres e que querendo ou não tem mais acessos do que outras, muitos estudantes de periferia começaram a entender que não eram marginais que não tinham que ter vergonha de onde eles eram né, que a periferia também é uma grande potência cultural, que a cultura, a música ela vem de lá de dentro, muitos deram prosseguimento ao seu sonho, outros passaram por processos de opressão dentro de casa conseguiram expor seus sentimentos em roda quando os estudantes, falaram dessa pressão de ENEM, de pré-vestibular e que hoje estão na federal, então pra mim eu acredito que isso é um grande avanço.²⁰

Esses processos formativos, constituídos a partir da organização das ocupações e dos momentos educativos que permearam as mobilizações, devem ser considerados como parte do caráter interseccional do movimento, dado que foram baseados no questionamento de assimetrias e opressões que estruturam o cotidiano escolar e possibilitaram o exercício do diálogo e de novas formas de aprendizagem e atuação política (Hooks, 2013, p.174). Neste sentido, as mudanças na organização do espaço

¹⁹Excerto de entrevista de Antônio (página 8) disponível em <https://www.unifal-mg.edu.br/ocupacoessecundaristas/fontes/>. Acesso em 14 março de 2025. Antônio ocupou uma escola em Curitiba. Ele é um homem branco, heterossexual, que tinha renda familiar de 1 salário-mínimo. Na época da entrevista, realizada em 2019, tinha 19 anos de idade.

²⁰Excerto de entrevista de Autonomia (página 10) disponível em <https://www.unifal-mg.edu.br/ocupacoessecundaristas/fontes/>. Acesso em 23 de fevereiro de 2026. Autonomia ocupou uma escola em Vitória, Espírito Santo. Ela é uma mulher negra, bissexual, que tinha renda familiar de 1 salário-mínimo. Na época da entrevista, realizada em 2019, tinha 20 anos de idade.

escolar, nas práticas de ensino, na tomada de decisões podem ser relacionadas ao que Patrícia Hill Collins afirma ser parte da “luta por sobrevivência”, que possibilita que a rejeição de imagens de controle presentes no cotidiano escolar. Porém, para além disso, as ocupações fomentaram reflexões críticas que impulsionaram um movimento político coletivo, de oposição ao domínio estrutural do estado e do neoliberalismo. Ao “se ocuparem da mudança” estes jovens vivenciaram um processo de subjetivação política que marcou suas trajetórias e ampliou os repertórios políticos acionados pelo movimento estudantil secundarista (Groppo, Silva, 2020; Pacheco, 2022).

O protagonismo político e o perfil das lideranças

Através dos dados produzidos com base nas entrevistas, tornou-se evidente a predominância de jovens oriundos de setores populares²¹ (75%), mulheres (56%) e LGBTQIAPN+ (57%), negras (pretas e pardas) (47,5%) em nossa amostra (Groppo et al, 2021; Sallas, Groppo, 2022).

A preponderância de lideranças oriundas de setores populares dialoga com a centralidade que bell hooks (2026) atribui à classe como dimensão frequentemente silenciada nos debates sobre raça e gênero, inclusive em espaços/teorias que se pretendem interseccionais. Para a autora, o desenvolvimento de uma consciência de classe é também um processo político relacionado à consciência de classe, que se manifesta na disposição para agir coletivamente e, muitas vezes, assumir responsabilidades de liderança, tal como observado entre as ocupantes de origem popular entrevistadas.

Ainda que a quantidade de pessoas autodeclaradas negras (47,5%) e indígenas (1,5%) não tenha sido predominante como a de setores populares, mulheres e LGBTQIAPN+ no conjunto da amostra, esse contingente pode ser considerado uma

²¹ A categorização de estratos socioeconômicos de ocupantes foi definida da seguinte maneira: Estrato médio-alto: presença de ao menos três desses elementos: renda familiar (RF) acima de 4 salários-mínimos (SM); escolarização superior completa de ao menos um responsável; responsável é profissional liberal, empresário(a) ou profissional de alta especialização; Estrato médio-baixo: presença de ao menos dois desses elementos: RF de 3 a 4 SM; escolarização superior de ao menos um responsável; responsável é empresário(a) ou profissional de alta especialização; Estrato popular I: presença de ao menos dois desses elementos: RF de 2 SM; escolarização média completa de ao menos um responsável; responsável é profissional com especialização; Estrato popular II: presença de ao menos dois desses elementos: RF abaixo de 2 SM; escolarização fundamental ou média incompleta de responsáveis; responsável é profissional sem especialização. (Sallas, Groppo, 2022, p.11)

participação alta, quando comparada ao percentual de pessoas não brancas na população (56,5%), segundo o Censo do IBGE de 2022. Em outro sentido, esse dado pode ser compreendido como parte dos limites do desenvolvimento da própria pesquisa, em “romper com as bolhas” da academia e acessar mais jovens negras, negros e indígenas nas entrevistas, o que poderia implicar em uma sub-representação. Em todo caso, essa sub-representação não anula nosso argumento, de que houve uma participação, ao menos equânime entre participantes brancos e negros/indígenas, e representativa do contingente populacional de não-brancos, quando comparados à conformação étnico-racial do país.

Destacamos, ainda, que quando se correlaciona a forma de participação na ocupação – liderança ou base – com gênero, estrato socioeconômico, orientação/identidade sexual e raça/etnia, referenda-se a importância das mulheres nesse movimento: de 40 líderes entrevistadas, 33 são mulheres. O estrato social popular também é preponderante na amostra, correspondendo a 32 pessoas, dentre as 40 que atuaram enquanto lideranças. Por sua vez, a orientação/identidade sexual LGBTQIAPN+ e raça/etnia não brancas dentre as lideranças, são de 19 e 18 pessoas entrevistadas, respectivamente, em contraposição à 22 lideranças brancas/heterossexuais. Assim, os dados referendam o argumento de que o movimento foi protagonizado por mulheres e que teve participação expressiva de outras identidades subalternizadas no cotidiano escolar (Sallas, Groppo, 2022).

O perfil preponderante de estudantes de setores populares, mulheres, LGBTQIAPN+ e não brancas não foi importante somente em termos numéricos, mas impactou diretamente o protagonismo²² e a formação das lideranças políticas do movimento. Ser uma liderança, longe de um título representativo de poder no interior do grupo, era encarado como um acúmulo de responsabilidades. As lideranças das ocupações se formaram no curso da mobilização, por conta das atuações em suas escolas, na mobilização de assembleias, divisão de tarefas, organização de atividades internas

²² Patrícia Hill Collins aborda essa questão ao tratar dos “standpoint”, ou “pontos de vista”, do poder da autodefinição e da produção de conhecimento nos movimentos, indagando de quem são as vozes centrais da manifestação e se sujeitos historicamente marginalizados aparecem como protagonistas ou apenas como objetos do discurso (Collins, 2019).

para a manutenção do espaço, assim como na relação com outros grupos políticos e comunidade escolar.

Bernardo, ocupante cearense, lembra como era ser uma liderança:

[...] a gente fez debates muitos ricos, com pessoal de um município vizinho, aqui no Cariri que é o Crato, um grupo de meninas que trabalha lá, e trouxe pra dentro da escola, teve um debate muito rico, um debate sobre quebrar machismo os meninos indignados sem entender o que estava acontecendo, meio que perdido. Quem coordenada a ocupação era eu e outra menina, a Bia, então os meninos não conseguiam respeitar a gente por ser um gay e uma mulher, mesmo a gente ia pra cima, pra debater e desconstruir com os meninos, até que chegou momento que eles entenderam que não era assim, e que a ocupação era um movimento que a gente podia aprender sobre muita coisa.²³

A capacidade de articular redes de contato com pessoas e grupos de apoio foi uma característica dessas lideranças, que organizaram oficinas, palestras, aulas preparatórias para o vestibular e atividades culturais e esportivas. Elas foram relevantes, ainda, na comunicação midiática e virtual das ocupações, ao dar entrevistas e organizar páginas de difusão de notícias, nas redes sociais. Outro aspecto importante na atuação das lideranças foi o de confronto com outros grupos políticos, familiares, diretores escolares, professores e movimentos de opositores. Nem sempre as relações com outros grupos políticos foram de apoio, e em muitas ocupações as entidades estudantis e sindicatos foram alvo de rechaço de ocupantes e as lideranças foram destaques nesses embates. Elas também assumiram a frente na contraposição à diretores, professores e familiares, em situações conflituosas. Em alguns casos mais graves, grupos políticos de opositores ao movimento foram formados e convocaram manifestações de desocupação, diante das quais lideranças também assumiram papel central de contraposição.

Muita gente que ficou lá, foi por causa das minhas palavras! Eu falei, se acontecer alguma coisa com esse povo, eu não vou me perdoar nunca! [...] E todo mundo vai me culpar! Porque eu falei com o pai deles, eu tava ali, eu apareci falando em vídeo, apareci fazendo um monte de coisa. Então, ali foi o meu...tipo, sabe? Deu pânico! [...] tinha que demonstrar que não tava desesperada, eu falava: não, calma, gente! Vai dá tudo certo, fica todo mundo calmo, todo mundo abaixa e fica bem quietinho! E eles jogavam lanterna pra gente não ver a cara deles!²⁴

²³Excerto de entrevista de Bernardo (página 6) disponível em <https://www.unifal-mg.edu.br/ocupacoessecundaristas/fontes/>. Acesso em 23 de fevereiro de 2026. Bernardo ocupou uma escola em Juazeiro do Norte, no Ceará. Ele é um homem pardo, gay, que tinha renda familiar de 2 salários-mínimos. Na época da entrevista, realizada entre 2019 e 2020, tinha 21 anos de idade.

²⁴Excerto de entrevista de Mel (página 44-45) disponível em <https://www.unifal-mg.edu.br/ocupacoessecundaristas/fontes/>. Acesso em 23 de fevereiro de 2026. Mel ocupou uma escola em Sorocaba,

Podemos compreender que as ocupações se conformaram com base na compreensão sobre a própria capacidade de mobilização, mas também na empatia acerca das desigualdades sociais, como afirma esta ocupante: “Eu já tinha visto movimento negro, MST, essas coisas, mas eu nunca tinha me percebido como alguém que poderia participar de um movimento social organizado”²⁵. As entrevistas de ocupantes demonstram que as ocupações foram capazes de mobilizar tanto uma autopercepção sobre “preconceitos” vivenciados por elas, quanto sensibilizar para uma ação coletiva, relativa aos “machucados” dos outros, para utilizar o termo proposto por bell hooks no início desse artigo – o que facilitou um sentimento de integração, descrito por elas como um processo de *empatia*. A seguir, podemos observar neste excerto de entrevista um exemplo de como esse processo de mobilização e empatia se desenvolveu:

Cara, eu antes da ocupação eu era aquele tipo de pessoa, militudo de facebook, sabe? [...] É velho, eu não tinha noção do que é você ter a verdadeira empatia pelas coisas, sabe? A gente via lá, a gente ia, sei lá “vamos ser militudo com a questão por exemplo dos negros”. Cara, você não viu o que acontecia e tipo assim, na ocupação a gente teve muito contato com pessoas de baixa renda, com pessoas negras, pessoas à margem da sociedade, porque elas estavam ali com a gente também, lutando. Então me transformou muito, no sentido de olhar mais para o outro, entender mais o outro, e me colocar no lugar dele antes de qualquer coisa.²⁶

É preciso reforçar que o caráter interseccional do movimento não se deve exclusivamente à essa caracterização do perfil socioeconômico de ocupantes, mas, junto a isso, ao protagonismo construído ao longo das mobilizações e ao fato de que as pessoas passaram a perceber as diferentes opressões que ordenam o cotidiano escolar e se sentiram mais próximas umas das outras no processo de resistência, estabelecendo alianças entre si e com outros movimentos sociais. Como propõe Patrícia Hill Collins (2017, 2019), a *interseccionalidade* não diz respeito somente a mobilizações protagonizadas por pessoas que vivenciam opressões e explorações multifacetadas, mas também se refere

interior de São Paulo. Ela é uma mulher negra, adventista, que não sabe sua orientação sexual, que tinha renda familiar de 3 salários-mínimos. Na época da entrevista, realizada entre 2019 e 2020, tinha 21 anos de idade.

²⁵Excerto de entrevista de Cristiane (página 9) disponível em <https://www.unifal-mg.edu.br/ocupacoessecundaristas/fontes/>. Acesso em 14 março de 2025. Cristiane ocupou uma escola central de Curitiba. Ela é uma mulher branca, heterossexual, que tinha renda familiar de 16 salários-mínimos. Na época da entrevista, realizada em 2019, tinha 18 anos de idade.

²⁶Excerto de entrevista de Cláudia (página 1) disponível em <https://www.unifal-mg.edu.br/ocupacoessecundaristas/fontes/>. Acesso em 14 março de 2025. Cláudia participou da primeira ocupação secundarista paranaense, de uma escola na região metropolitana de Curitiba. Ela é uma mulher branca, lésbica, e tinha renda familiar de 3,5 salários-mínimos. Na época da entrevista, realizada em 2019, tinha 20 anos de idade.

ao processo de mobilização em torno da superação dessa realidade desigual, e de um projeto compartilhado de justiça social.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A academia [escola] não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade. (hooks, 2013, p.273)

Neste artigo chegamos à teoria em busca de explicações sobre o movimento de ocupações secundaristas e percorremos um caminho cuidadoso, fundamentando nossa compreensão sobre a noção de interseccionalidade com base epistemológica, mas também metodológica. A partir disso, demonstramos que as ocupações podem ser consideradas um movimento *interseccional*, à medida em que mobilizaram demandas ligadas à classe, gênero e raça/etnia e ancoraram processos formativos que buscaram superar as opressões e assimetrias que conformam o cotidiano escolar e o sistema educacional.

Essa conclusão resulta diretamente da mediação entre os referenciais teóricos mobilizados e os achados empíricos apresentados na seção anterior: as esferas estrutural e disciplinar de dominação, tal como formuladas por Collins (2019), encontram correspondência empírica nos relatos sobre a tramitação da MP 746 e da PEC 241 e sobre o cerceamento cotidiano da voz estudantil nas escolas; já as esferas hegemônica e interpessoal se manifestam nas disputas de narrativa em torno das ocupações e nas transformações relacionais vividas por ocupantes. É essa articulação entre as quatro esferas – e não cada uma isoladamente – que permite compreender as ocupações como um movimento interseccional e, ao mesmo tempo, como uma *práxis* transgressora, na medida em que a superação das opressões relatadas pelas/os entrevistadas/os se deu simultaneamente no plano da sobrevivência cotidiana e no da transformação institucional.

Apesar da frustração com a aprovação da Reforma do Ensino Médio e da PEC 55, a mobilização também impactou as trajetórias posteriores das pessoas entrevistadas.

Grande parte delas afirmou que foi nas ocupações que conheceram estudantes de universidades públicas e passaram a sonhar com o ingresso no Ensino Superior. Salta aos olhos que 73% delas ingressou no Ensino Superior, inaugurando novas trilhas familiares. Elas descrevem essa continuidade dos estudos como uma forma de seguir atuando de maneira crítica para a construção de uma sociedade mais justa, seja em coletivos e entidades do movimento estudantil, em projetos de extensão ou em cursos de licenciatura. Em Questão de classe, Bell Hooks (2026) argumenta que a mobilidade educacional pode ser lida como o atravessamento de fronteiras de classe e conformar-se como um processo que não elimina as marcas da origem popular, mas que se torna, para muitas dessas jovens, uma via de politização contínua e de permanência em espaços historicamente pouco acessíveis a elas.

Já em *Ensinando a transgredir*, Bell Hooks (2013) conta como sua trajetória escolar foi importante para que ela (re)conhecesse a teoria como uma ferramenta emancipatória. Inspirada na pedagogia freiriana, bell hooks defende que a escola pode ser um espaço de reconhecimento de diferenças socialmente construídas, a partir de estruturas de opressão e exploração, mas, sobretudo, de exercício de novas formas de lidar com essas desigualdades, com vistas a superá-las. Para isso, as pessoas participantes do processo educativo precisam se sentir acolhidas e respeitadas, em suas diferenças.

As teorias, afirma bell hooks, não são “intrinsecamente curativas, libertadoras e revolucionárias”, mas podem tornar-se, quando voltam-se para a esses “fins” (2013, p.86), gerando novas formas de compreensão da realidade. A transgressão se dá, neste sentido, quando as teorias se convertem em ferramentas que ajudam a compreender o mundo, mas, sobretudo, capacitam as pessoas envolvidas no processo educativo a exercitarem outras formas de sociabilidade, ancoradas em princípios e valores que questionam as opressões e exploração cotidianas. Ou seja, as teorias têm a potência de tornarem-se uma *práxis*:

Mas teve muita gente que deixou de ser extremamente ignorante. Teve um pessoal que entrou lá sendo gordofóbico, sendo machista, sendo tipo assim: “Ah! Eu tô aqui pra lutar pelo Ensino Médio, mas as outras pautas eu caguei”; tinha, vamos dizer assim, os hetero-top que estavam morando lá com a gente, que eles não tinham a convivência com um menino gay. Assim, antes da ocupação os caras: “Meu deus do céu, não vou olhar pra cara desse viado, mata essa bicha”.

O convívio que a ocupação trouxe, foi tipo as pessoas lá dentro melhoraram muito, ao meu ponto de vista [...].²⁷

Concluimos propondo a reflexão de que o caráter interseccional das ocupações permitiu um novo ordenamento das escolas ocupadas e foi transgressor na medida em que se estabeleceu como uma *práxis*, um exercício didático-crítico que inaugurou relações pautadas no respeito, amor e confiança entre as pessoas que ocuparam – como bem exemplifica Cristiane nesse trecho de entrevista, ao descrever a mudança percebida por ela em relação aos seus colegas. As mudanças na organização do espaço escolar, nas práticas de ensino, na tomada de decisões e a organização coletiva e formação de lideranças remetem a uma prática transgressora pois permitem traçar relações entre as lutas cotidianas que marcaram suas trajetórias pessoais, ao mesmo tempo em que despontou como um confronto institucional, possível através do estabelecimento de alianças com outros setores e a defesa de um projeto de justiça social. Desse modo, o caráter transgressor das ocupações se deu justamente por seu potencial de curar feridas e de transformar, coletivamente, o medo em esperança, através de uma *práxis* que, como vimos, possibilitou a emergência de novos afetos pautados na valorização das diferenças.

AGRADECIMENTOS (quando houver, não se constitui obrigatório)

Agradecemos a todas as pesquisadoras e pesquisadores envolvidos no estudo “Ocupações secundaristas no Brasil em 2015 e 2016: Formação e autoformação das/dos ocupas como sujeitos políticos”, e em especial, ao Prof. Dr. Luís Antônio Groppo e à Profa. Dra. Ana Luisa Fayet Sallas. Nossa imensa gratidão a todas as estudantes secundaristas que ousaram lutar e ocupar suas escolas, e, sobremaneira, àquelas que colaboraram com a pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

BARROS, Douglas. **O que é identitarismo?** São Paulo: Boitempo, 2024.

²⁷ Excerto de entrevista de Cristiane (página 16) disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/ocupacoessecundaristas/fontes/>. Acesso em 14 março de 2022. Cristiane ocupou uma escola central de Curitiba. Ela é uma mulher branca, heterossexual, que tinha renda familiar de 16 salários-mínimos. Na época da entrevista, realizada em 2019, tinha 18 anos de idade.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Proposta de Emenda à Constituição nº 241/2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016. Disponível em https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1495741. Acesso em 28 fev. 2022.

BRASIL. **Lei 13.415/17. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências**. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em 28 fev. 2022.

BRINGEL, Breno; PLEYERS, Geoffrey. **Protesta e indignación global: Los movimientos sociales en el nuevo orden mundial**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2017.

CAMPOS, Antonia; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio. **Escolas de luta**. Coleção Baderna. São Paulo: Veneta, 2016.

CHOO, Hae Yeon; FERREE, M. Practicing Intersectionality in Sociological Research: A Critical Analysis of Inclusions, Interactions, and Institutions in the Study of Inequalities. **Sociological Theory**, v. 28, p. 129 – 149, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9558.2010.01370.x>

COLLINS, Patrícia H. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**, v. 5, n. 1, p. 6–17, 2017. Disponível em <http://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/559/506>. Acesso em 02 mar. 2025.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

COLLINS, Patricia H.; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

COSTA, Adriana; GROPPPO, Luís Antônio. **O movimento de ocupações estudantis no Brasil**. São Carlos: Pedro & João, 2018.

CRENSHAW, Kimberly. Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color”. **Stanford Law Review**, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, 1991.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: Dayrell, J., Carrano, P., & Maia, C. L. (Orgs). **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, p.101-134. 2014.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 63, p. 7-20, 2002. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/63/RCCS63-Nancy%20Fraser-007-020.pdf>. Acesso em 17 out. 2025.

FRASER, Nancy. Por trás do laboratório secreto de Marx: por uma concepção expandida do capitalismo. **Direito & Práxis**, v. 6, n. 10, p. 704–728, 2015. DOI: 10.12957/dep.2015.15431.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 68.

GOHN, Maria da Glória. **Ativismos no Brasil**: movimentos sociais, coletivos e organizações sociais civis, como impactam e por que importam? Petrópolis: Ed. Vozes. 2022.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. São Paulo: Editora Zahar, 2020.

GROPPO, Luís A.; MARTINS, Suely A.; SALLAS, Ana Luisa F.; FLACH, Simone de F. O maior, o mais ignorado, o mais combatido: o movimento das ocupações estudantis no Paraná em 2016. **Cadernos do AplicaçãO**. Porto Alegre, v.34, n.1, jan-jun. 2021.

GROPPO, Luís Antônio; SIGIANI, Emanuely L.; ALMEIDA, Nikole P. M.; VIEIRA, Lucas C. Interpretações das dimensões educacionais das Jornadas de 2013: debates, sentidos e legados. **Trabalho, educação e saúde**, v. 22, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-ojs2837>

HAIDER, Asad. **Armadilha da identidade**: raça e classe nos dias de hoje. São Paulo: Editora Veneta, 2018.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. **Questões de classe**: o lugar que ocupamos. Tradução de Larissa Bontempi. São Paulo: Elefante, 2026.

IBGE. **PNAD Contínua**. Educação, 2019. 16 p. Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em 03 mar. 2022.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**: Cor ou raça. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda>. Acesso em: 03 março de 2026.

NOVAES, Regina. **Juventude**: políticas públicas, conquistas e controvérsias. Brasília. 2013.

PACHECO, Carolina S. Ocupar e resistir: as ocupações das escolas públicas como parte do ciclo atual de mobilização juvenil no Brasil. 2018. **Dissertação** (Programa de Pós-graduação em Sociologia) - Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, Paraná, Brasil.

PACHECO, Carolina S. Borrando a fronteira dos movimentos sociais: a diversidade das formas de participação, as emoções e a interseccionalidade das ocupações estudantis paranaenses. **Tese** (Programa de Pós-graduação em Sociologia) - Setor de Ciências Humanas. Universidade Federal do Paraná, Paraná, Brasil. 2022.

PEREZ, Olívia C. A importância das diversidades nas análises sobre juventudes e participação política. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 29, n. 1, 2024. DOI: 10.52780/res.v29iesp1.19432.

RIOS, Flávia; PEREZ, Olívia; RICOLDI, Arlene. Interseccionalidade nas mobilizações do Brasil contemporâneo. **Lutas Sociais**, [S. l.], v. 22, n. 40, p. 36–51, 2019. DOI: 10.23925/lsv22i40.46648. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/lsv/article/view/46648>. Acesso em: 14 out. 2025.

SALLAS, Ana Luísa F.; FLACH, Simone de F.; MARTINS, Suely A.; GROPPPO, Luís A. “Uma revolução interna em movimento: as ocupações estudantis no Paraná: dos processos formativos às trajetórias pós-ocupações. **Revista Mundaú**, n. 10, p. 20-37, 2021.

SALLAS, Ana L.; GROPPPO, Luís A. Ocupações secundaristas no Brasil em 2015 e 2016: sujeitos e trajetórias. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022, DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782022270124>.

SANTOS, Bruno L.; LITTIG, Jonisario; BORGES, Vilmar J. As trajetórias de jovens periféricos: os cursinhos populares e o projeto de vida. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 26, n. 50, p. 158-183, 2022. DOI: <https://doi.org/10.26694/rles.v26i50.2878>.

SANTOS, Mayra S. Interseccionalidade como ferramenta teórico-metodológica. **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 11, n. 1, 2025. DOI: <https://doi.org/10.23899/15asn793>.

SCHMIDT, Maria. A; DIVARDIM, Thiago; SOBANSKI, Adriane. **#OcupaPR2016**: memórias de jovens estudantes. Curitiba: W.A., 152 p. 2016.

SILVEIRA, Isabella; GROPPPO, Luís A. As ocupas e as ocupações secundaristas: feminismo, política e interseccionalidade. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 8, n. 14, p.24-48, 2019. DOI: <https://doi.org/10.33871/22386084.2019.8.14.24-48>. Acesso em 28 fev. 2022.

SPOSITO, Marília P. **Os jovens no Brasil**: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. Ação Educativa: Programa de Juventude, 2003.

SPOSITO, Marília; ALMEIDA, Elmir; TARÁBOLA, Felipe de S. Jovens do Ensino Médio e participação na esfera escolar: um estudo transnacional. **Revista Estudos Avançados**, v.34, n.99, p. 313-332, 2020.

TOURAINE, Alain. Na fronteira dos movimentos sociais. Dossiê: Movimentos Sociais. **Sociedade e Estado**, v. 21, n.1, pp.17-28. 2006.

ZIZEK, Slavoj. Problemas no paraíso. In: MARICATO, Ermínia et al. (Org.). **Cidades rebeldes**: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo, 2013.

HISTÓRICO

Submetido: 03 de Mar. de 2026.

Aprovado: 27 de Ago. de 2026.

Publicado: 30 de Ago. de 2026..

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

PACHECO, Carolina. S.; REZENDE, Camila. R. A; Aprendendo a transgredir: a interseccionalidade das ocupações secundaristas. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, V.30, N. 63, 2026.