

política das ocupações: emergências da juventude auto- organizada

*politics of the occupy protests –
emergencies of the self-organized youth*

Cayo Honorato*

No artigo intitulado *Arte e Pedagogia das Ocupações*, examinei as dimensões artística e pedagógica das ocupações das escolas públicas pelas estudantes em 2015 e 2016.¹ O artigo a seguir o complementa de forma indispensável. Não fossem os limites de tamanho determinados por muitos periódicos acadêmicos, eles não estariam separados. Há nisso porém uma vantagem, considerando-se a possível remissão de um ao outro: dirigi-los “simultaneamente” a comunidades científicas diversas que, embora muitas vezes se mostrem adeptos da interdisciplinaridade, são levadas pelas agências governamentais de avaliação dos programas de pós-graduação, entre outros fatores, a se entrincheirar em suas respectivas áreas de competência. A propósito, dentre os vários aspectos que se pudesse considerar a respeito das ocupações, um deles parece não ter sede em nenhuma área específica: a forte vinculação que aí se estabelece entre as dimensões artística, pedagógica e política. Também esse aspecto, que me parecer primordial, foi examinado no artigo anterior.

Neste artigo, examinarei não só uma política das ocupações, como também alguns dos problemas políticos que elas terão evidenciado e que, não sendo exclusivamente seus, elas terão nos ajudado a pensar. Para lhes assegurar um núcleo comum, os três parágrafos subsequentes, a

título de introdução, também constam no texto anterior, à exceção de alguns poucos acréscimos e supressões. Para lhes conferir algum registro, listo a seguir os tópicos que foram discutidos nesse artigo. No caso da dimensão pedagógica: (1) o currículo vivo das ocupações; (2) o desejo pela aprendizagem e a excepcionalização do cotidiano escolar; (3) os desafios que elas trouxeram para os professores, a escola e as políticas educacionais; (4) a universalização do saber proporcionada pela internet, concomitante à emergência um “tumulto de vozes”; (5) a mudança na relação com o saber; (6) a diferença entre inovação e invenção (artes do cotidiano); (7) a participação das estudantes na realização de outra escola. E no caso da dimensão artística: (1) a variedade de suas manifestações artístico-culturais; (2) seu estatuto enquanto arte; (3) o lugar das estudantes entre autoras e espectadoras; (4) as condições globais para a atuação de uma arte política; (5) a produção artística a partir do princípio da horizontalidade; (6) as formas artísticas como *algo que as pessoas fazem*, em vez daquilo que *faz algo às pessoas*.

* * *

Em meio a um processo de enfraquecimento da política institucional de esquerda e de revitalização das políticas neoliberais no Brasil, as ocupações se mostraram, a certa altura dos acontecimentos, uma tática eficaz de luta contra o desmonte de políticas e direitos sociais. Sua eficácia foi objetivamente demonstrada em pelo menos duas situações: (1) no fim de 2015, na luta contra a chamada reorganização do sistema público de ensino em São Paulo, resultando na suspensão dessa política, assim como na saída do então secretário estadual de educação; e (2) no início de 2016, na luta contra a transferência da gestão das escolas públicas estaduais para organizações sociais em Goiás, resultando na primeira de sucessivas suspensões dos editais de chamamento.

Um segundo ciclo de ocupações – iniciado com as ocupações das escolas paranaenses em outubro de 2016, contra a reforma do

Ensino Médio, a Proposta de Emenda Constitucional nº 241 e o Programa Escola sem Partido – deparou-se no entanto com uma coalizão bem mais concertada dos poderes constituídos – haja vista certa reciprocidade de interesses entre setores majoritários dos poderes executivo, legislativo e judiciário, meios de comunicação hegemônicos, elites industriais e financeiras, além de segmentos sociais médios. Um exemplo dessa mudança de cenário: tanto em São Paulo quanto em Goiás, o Ministério Público e a Defensoria Pública tiveram um papel fundamental no reconhecimento da legitimidade das ocupações (CAMPOS *et al.*, 2016: 96-99, 271-277, 314-317). Desta vez, no entanto, aparentemente mobilizada pelos interesses difusos dos estudantes que alegavam estar sendo prejudicados pela interrupção das aulas, a justiça não só ordenou as desocupações, como autorizou técnicas similares à tortura para descupá-las (G1-DF, 2016).

Em todo caso, uma de suas principais realizações passou pela reinvenção – no momento de sua emergência – da própria forma de protestar. Em entrevista, Marilena Chaui (CHAUÍ; SAVIAN FILHO & MODELLI, 2016) fez uma distinção entre as ocupações da Reitoria da Universidade de São Paulo, anos antes, e as ocupações das escolas públicas em 2015-2016, que interpreto da seguinte maneira: No primeiro caso, fazia-se reivindicações à universidade e ao governo, outorgando-lhes o papel de quem traria as soluções. No segundo, as estudantes afirmam que “a escola é nossa”, destituindo a própria autoridade do governo na gestão desses espaços.² A mudança pode ser notada na substituição da *hashtag* #NaoFecheMinhaEscola por #SeFecharVamosOcupar (CAMPOS *et al.*, 2016; 57). Nesse sentido, para além do caráter tipicamente negativo dos protestos – seja enquanto reivindicações, seja enquanto expressões de indignação –, as

ocupações podem ser pensadas, de certo modo, como práticas pré-figurativas, entre outros aspectos, por sua capacidade de “[...] forjar, no processo de luta, as formas sociais a que se aspira, fazendo convergir meios e fins” (ORTELLADO, 2016: 13). Mas isso significa que os meios substituem os fins, isto é, que os meios se afirmam de maneira autobastante, ou que os meios emulam os fins, isto é, que eles buscam antecipar os fins, em escala mais contingente?

* * *

Em uma de suas declarações sobre as ocupações, o governador de São Paulo afirmou: “É nítido que há uma ação política no movimento” (ALCKMIN, *apud* G1-SP, 2015). O argumento foi reiteradamente empregado. Com isso, obviamente, ele não estava reconhecendo a dimensão política das ocupações. Tentava mais uma vez desqualificá-las – o que, dias antes, também havia sido sugerido pelo chefe de gabinete da Secretaria de Educação (SECRETARIA, 2015). Mas chama a atenção que o governo tenha pretendido subtrair a dimensão política do movimento, afirmando justamente que se tratava de uma ação política (BRUM, 2015). Certamente, a política a que ele se referiu tem uma conotação específica. Queria dizer, de forma depreciativa, que havia interesses partidários no movimento, cuja intenção seria “desviar o foco de Brasília” (NOVAES *apud* SECRETARIA, 2015.), ou ainda, que as estudantes estavam sendo manipuladas pelos partidos. Cabe ressaltar, no entanto, que “para os secundaristas, a valorização de sua independência política não era necessariamente nem antipartidária nem pró-partidos, mas algo a ser avaliado a cada caso e circunstância” (CAMPOS *et al.*, 2016: 158). Já o governador, curiosamente, em nenhum momento assumiu o caráter evidentemente partidário de sua reação (CAMPOS *et al.* 2016: 209 *et seq.*). Valendo-se da



legitimidade *a priori* de seu mandato, cujo teor democrático é questionável (OLIVEIRA, 2001), o governador quis de fato dispensar o dissenso e o diálogo, que propriamente constituem a discussão política (RANCIÈRE, 1996).

Um dos aspectos dessa política das ocupações diz respeito à construção de um “nós” ou daquilo que Ernesto Laclau (2013: 124), gramscianamente, chama de uma “fronteira antagonista interna” em relação ao poder, associada a uma “articulação equivalente das demandas”, possibilitando a emergência de uma identidade popular. Unidos em função da luta contra a Reorganização, as estudantes passam a “ver uns aos outros como pessoas com um interesse comum” (CAMPOS *et al.*, 2016: 135). Isso transformou o próprio significado do termo “secundarista” ou “estudante da rede pública”. Além disso, considerando que as escolas se tornaram, em certa medida, uma combinação de residência com espaço de produção, as estudantes assumiram dinâmicas de convivência e organização coletiva, “tendo de [...] lidar com suas necessidades de infraestrutura, alimentação, higiene, atividades, etc.” (CAMPOS *et al.* 2016: 127-128) – o que instaurou, entre pessoas que muitas vezes não se conheciam, outra sociabilidade, “baseada na corresponsabilidade, na horizontalidade dos processos decisórios e no cuidado com o patrimônio público” (ORTELLADO, 2016: 13). Tais dinâmicas foram cruciais à sustentação e vitalidade das ocupações. De forma não menos importante, promoveram a ruptura de hierarquizações tradicionais entre faixas etárias, gêneros e orientações sexuais, que ainda prevalecem no espaço da escola como instituição disciplinar (FOUCAULT 1987: 121 *et seq.*). A propósito, segundo Campos *et al.* (2016: 134-139), a recusa da divisão sexual do trabalho e o protagonismo das meninas

durante o movimento talvez tenham sido um dos processos mais marcantes das ocupações (LUTE, 2016), constituindo parte da própria experiência formativa das estudantes no movimento.

Outro aspecto dessa dimensão política é a identificação das estudantes com uma luta relativamente mais ampla, com alguma “orientação voltada para a amplitude da sociedade e suas estruturas” (SMUCKER, 2014)³, mas sem a pretensão de se tornarem um partido revolucionário, embora inequivocamente estivessem engajadas num “terreno do poder”. A luta a que se dedicaram também diz respeito às próximas gerações de estudantes, à manutenção de todas as escolas que seriam fechadas, à preservação e melhoria da qualidade do patrimônio público (descuidado pelo governo), à defesa da educação como um direito social. Uma identificação, portanto, com aquilo que as excede enquanto indivíduos ou grupo, espacial e temporalmente. Temos aí um “nós” que também luta pelos outros. É o que dizem as estudantes da E.E. Prof. João Cavalheiro Salem: “Não estamos lutando aqui por uma escola só, e sim por todas as escolas da região” (*apud* CAMPOS *et al.*, 2016: 45). Do mesmo modo, ao saberem que sua escola seria fechada, as estudantes de 3º ano da E.E. Sílvio Xavier afirmam: “Não faz sentido... comemorar algo [a formatura] que vai acabar [a escola]” (*apud* CAMPOS *et al.*, 2016: 45). Também cabe mencionar a adesão das estudantes à luta contra o aumento das tarifas do transporte público, percebido como um “golpe contra os estudantes e trabalhadores” (Comando das Escolas de Luta *apud* CAMPOS *et al.*, 2016: 315).

Esse tipo de solidariedade, de identificação com o que é comum, de construção de “pontes para além do grupo” (*beyond-group bridging*), para além das “ligações internas

ao grupo” (*within-group bonding*) (SMUCKER, 2014), ainda que característica do tipo de abertura e ebulição que se manifesta entre os jovens (PEIRONE 2012: 159), contraria a lógica capitalista da competição e do empreendedorismo de si, que tende a eliminar os espaços não mercantilizados da vida, nos quais se pudesse reconhecer os outros em sua dignidade humana. Ainda que o mercado não tenha sido o alvo prioritário das ocupações, é justamente a democracia capitalista – “que mantém os rituais de uma democracia política com cada vez menos conteúdo” (FARBER, 2014: 77) – que elas tendem a questionar. Mais particularmente, em sua luta pela democratização da gestão escolar, elas questionaram a falta de liberdade de expressão dentro da escola; os métodos punitivos e as atitudes discriminatórias das diretorias; o funcionamento das diretorias com base em privilégios (ou relações interpessoais de favor e/ou proteção) que reforçam as hierarquias entre o Estado e a comunidade; a falta de transparência da gestão escolar, que se estende até a centralização das decisões pela Secretaria. Em suma, elas queriam que a palavra diálogo estivesse “recheada” de algumas premissas: a conversa que vai e vem, onde a negociação é possível (CAMPOS *et al.*, 2016: 146 - 164).

Mas qual seria então a perspectiva das estudantes quanto às relações entre Estado, mercado e sociedade? Que papel se poderia imaginar para o Estado a partir das ocupações? Ou ainda, “Como se relacionam o movimento de hoje e a sociedade de amanhã?” (FARBER, 2014: 78). Indubitavelmente, em sua defesa do que é público (ou comum), as ocupações estão longe de defender o Estado enquanto agente dos interesses empresariais privados – a luta em Goiás o demonstra. Sua tendência é muito mais participativa ou direta. As estudantes da E.E. Ana Rosa, por

exemplo, afirmam: “Não é só a ‘reorganização’, é lutar contra um estado que [*sic*] como um vampiro, nos suga o sangue” (*apud* CAMPOS *et al.*, 2016: 241). Desse modo, as ocupações se somam a movimentos autonomistas ou altermundistas diversos que, desde os anos 1990, buscam experimentar a colocação *em comum* de práticas e ações, ou mesmo reativar, quando não construir, instrumentos técnicos, jurídicos e intelectuais, que permitam às coletividades gerir seus próprios recursos – tais como a educação e o conhecimento – de maneira compartilhada, apontando para um futuro não capitalista (LAVAL & DARDOT, 2015). Neste quadro, o Estado até poderia ser concebido como um “garantidor final [jurídico e simbólico] dos direitos fundamentais dos cidadãos, no que diz respeito à satisfação das necessidades coletivamente consideradas essenciais” – desde que esses direitos e necessidades estivessem relacionados às próprias lutas políticas e não, a uma natureza dos bens em si mesmos –, porém não mais como uma “gigantesca administração centralizada” (LAVAL & DARDOT, 2015: 587). Tal como disseram as estudantes da E.E. Maria Martins Cunha, o intuito da ocupação é “[...] provar que os estudantes podem fazer uma escola melhor” (*apud* CAMPOS *et al.*, 2016: 151) – o que particularmente nesse caso queria dizer: mais aberta à participação da comunidade.

Há nisso, certamente, um sentido de democracia sendo praticado. Nas ocupações, “[...] a luta é dos estudantes pelos estudantes” (CAMPOS *et al.*, 2016: 50), o que significa que, entre eles ou elas, não haveria representantes nem lideranças, muito menos agentes externos que os estivessem manipulando (CAMPOS *et al.*, 2016: 85). É o que também as fez, mais tarde, lutarem por grêmios independentes, em vez de grêmios “atrelados à direção escolar” (CAMPOS *et al.*, 2016: 324).



Desse modo, conforme suas aptidões ou os desafios que se propunham, todas deveriam participar de tudo, expondo seus pontos de vistas, assumindo diferentes tarefas, promovendo atividades diversas. Desse modo expressavam o caráter democrático do movimento (CAMPOS *et al.*, 2016: 93). Todas as decisões nesse contexto, para serem “autônomas e horizontais”, deviam ser tomadas coletivamente. As assembleias concentram esses momentos deliberativos, mas as negociações se desdobram em boa parte das interações cotidianas entre as estudantes (CAMPOS *et al.*, 2016:128).

Mas o que pode a horizontalidade? A proposta certamente apresenta desafios: a fim de evitar as hierarquias que elas mesmas pudessem reproduzir, as estudantes deviam se questionar o tempo todo – uma experiência formativa intensa, embora física e emocionalmente cansativa (CAMPOS *et al.*, 2016: 128 e 139), mas também uma experiência que pode gerar longos debates sobre questões triviais, substituindo discussões mais relevantes (FARBER, 2014: 82). Também isso pode representar uma dificuldade para a coesão do movimento, que em certas situações – por exemplo, em situações de pronunciamento público – precisa inevitavelmente ser representado (CAMPOS *et al.*, 2016: 169). Desse modo, enquanto dispositivo da horizontalidade, as assembleias não só evidenciaram os limites da democracia moderna, quais sejam: a crise da representação, o descrédito das instituições, a destituição dos especialistas; elas também precisaram lidar com os limites (internos) das próprias políticas pré-figurativas que, sob certos aspectos, elas encarnavam.

Para Samuel Farber (2014: 80), os processos democráticos que se pretendem

não hierárquicos e descentralizados podem funcionar razoavelmente bem apenas nos tipos de organização mais simples, como a comuna local. Porém, “tão logo se torne necessário coordenar várias unidades locais de autogoverno, será inevitavelmente colocada em jogo a representação formal e, com ela, a hierarquia”. Ainda que inspiradas pelo princípio da horizontalidade, pode-se imaginar que as estudantes, durante ou após as ocupações, tenham enfrentado situações desse tipo, surgidas incontornavelmente no espaço entre os “grupos interessados” e “todos os alunos da escola”, como nos mostra o processo de organização dos grêmios e comandos de luta (CAMPOS *et al.*, 2016: 348-349). Para Farber (2014: 81-82), mais do que suprimir a hierarquia, especialmente quando isso redundaria na simples ocultação de seu funcionamento, a questão é “desenvolver mecanismos democráticos para controlá-la e, quando necessário, substituir aqueles que se encontram no topo”. Do mesmo modo, quanto à centralização, que para ele não seria um problema em si, a questão seria “o tipo de relacionamento existente entre as bases e suas lideranças, bem como a implementação de medidas para garantir que os esforços centralizados indispensáveis estejam sujeitos a controles [democráticos] a partir da base”. Sua compreensão de certa irredutibilidade da representação, especialmente quando se pretende expandir as lutas locais, depende portanto de um processo formativo. Para que o controle democrático das lideranças seja possível, é preciso haver uma “politização autônoma” de toda a sociedade, permitindo por sua vez “a substituição crescente da passividade e da apatia pela discussão e pela atividade pública”.

De modo semelhante, para Rodrigo Nunes (2016), a horizontalidade esteve, desde o seu surgimento no início dos anos 2000, associada ao que ele chama de *paradigma da*

rede, segundo o qual as redes seriam “formas organizativas intrinsecamente democráticas [...], bem como, devido à sua flexibilidade e isomorfismo, as formas mais adequadas às lutas de uma nova fase do capitalismo [*sic*]”. Todavia, a partir do momento em que passa a ser percebida como uma propriedade substancial das formas de organização em rede, esse paradigma não apenas nega os limites e conflitos que a horizontalidade traz consigo, como também aumenta “irrealisticamente os custos de se lidar com esses limites e conflitos”, dificultando a compreensão de que o movimento como um todo, para além das assembleias, estrutura-se como um “sistema-rede”, no qual a ação coletiva se organiza a partir de diferentes espaços e iniciativas, incluindo eventualmente partidos e sindicatos, entre outros interlocutores e apoiadores. Para descrevê-lo de forma mais realista, portanto, Nunes propõe o conceito de *liderança distribuída*, sugerindo a possibilidade de uma circulação permanente dessa função, “de acordo com o grau de adesão e apoio que diferentes iniciativas consigam atrair”. Para o autor, “[...] o potencial democrático das redes não está no fato de elas serem ou poderem ser perfeitamente planas ou totalmente horizontais, mas em sua distribuição desigual de poder que é dinâmica e não estável”.

Podemos aqui retomar à pergunta sobre a relação entre meios e fins sustentada pelas ocupações. As ressalvas apresentadas por Farber e Nunes oscilam entre demandas político-estratégicas mais tradicionais, segundo as quais a organização e a liderança são uma condição necessária para o sucesso de qualquer movimento, e demandas cognitivas – por assim dizer – mais recentes, segundo as quais o próprio movimento deveria compreender (empiricamente) a dinâmica específica das

ligações entre as diferentes assembleias e outras entidades, caso pretendesse escapar a um tipo de ilusão autorreferencial. Por certo, avaliar a extensão das pontes que foram construídas para além de cada grupo exigiria um balanço mais detalhado das pretensões e realizações do movimento – o que excede o escopo deste artigo. Contudo, pode-se afirmar que em nenhum momento as ocupações se propuseram fazer uma revolução, transformando ou suplantando as estruturas de poder instaladas no país, e que mesmo as contrainstituições escolares que elas, ao menos temporariamente, puderam realizar (conforme a dimensão pedagógica que lhes atribuímos) não produziram algo mais programático – embora talvez possam, de modo significativo, ser contabilizadas como finalidades *a posteriori*, produzidas no e pelo processo de luta. Por outro lado, embora mais pontuais, suas finalidades *a priori*, das lutas contra a Reorganização às lutas contra a Reforma do Ensino Médio, sempre foram muito objetivas – o que pressupõe alguma articulação (ainda que, a certa altura, parcialmente mediatizada) para além do sentido comunitário das assembleias. Em São Paulo, por exemplo, um Comando de Lutas foi criado para garantir a comunicação entre as diversas escolas, objetivando “impedir que qualquer negociação com o Estado fosse feita através das entidades burocráticas que se alinham com os poderosos sem passar pelos estudantes” (CAMPOS *et al.*, 2016: 289).

Nesse sentido, a convergência entre meios e fins produzida pelas ocupações, tal como se poderia dizer em relação às políticas pré-figurativas, não teria resultado “numa rejeição de qualquer ideia de organização e poder, [...] mas na rejeição de um certo *tipo* de organização e poder” (BREINES, 1989: 55). Infelizmente, não temos mais detalhes sobre como se deu a relação entre o Comando de Lutas e as diversas escolas,



relativamente a uma distribuição entre o poder burocrático e a potência participativa, mas se pode deduzir que aí esteve em jogo, inevitavelmente, certa combinação entre horizontalidade e representação. A propósito, essa tensão entre uma política instrumental – segundo a qual “estamos juntos para alcançar este ou aquele fim” – e um comunitarismo autônomo – segundo o qual “estamos juntos para o que der e vier” – encontra um precedente nas lutas estudantis dos anos 1960, particularmente, nos Estados Unidos. É o que se pode afirmar em relação ao “problema da distância” que, segundo Wini Breines (BREINES, 1989:56 *et seq.*), acabou se configurando entre a liderança da SDS⁴ e seus membros, assim como entre a coordenação nacional e os diretórios regionais dessa entidade, na medida em que o movimento, a partir de 1965, adquiria uma dimensão mais massiva. Nesse processo, segundo ela, não se buscou opor os meios aos fins, do mesmo modo como não se buscou opor a comunidade à organização, mas sim fazer com que os fins estivessem em consonância com os meios e que a organização encarnasse relações e valores comunitários, entendendo-se a comunidade como experiência de liberdade e democracia. Todavia, segundo analistas da época, o resultado foi uma combinação por vezes contraditória: “uma organização que proclama um conjunto de novos valores como seus objetivos, mas que todavia procura alcançar tais valores [circunstancialmente] por meio de um conjunto tradicional de estruturas e formas” (FRUCHTER *apud* BREINES, 1989: 61).

Em todo caso, não se poderia negligenciar a dimensão transformativa desse processo, em termos políticos e existenciais, derivada de uma experiência real – ainda que tentativa – de construção de formas de organização comunitárias e do entusiasmo de

se ter em mãos – ainda que de forma restrita ao âmbito comunitário – as decisões (e responsabilidades) sobre aquilo que afeta a vida das pessoas implicadas. A observação é válida para ambos momentos e contextos. Mas uma diferenciação entre eles pode nos elucidar outros aspectos. Diferentemente dos estudantes norteamericanos – cujo “privilegio” de estar na universidade e, por consequência, de ter um futuro mais ou menos assegurado, tornava-os secundários em comparação aos setores menos favorecidos da população –, as estudantes brasileiras não precisaram enfrentar esse tipo de dilema quanto à legitimidade do seu movimento, uma vez que seu lugar, de certo modo, coincidia com o da classe trabalhadora, dos pobres e minorias culturais. Por outro lado, a demanda crescente naquele momento pela produção de conhecimento científico e tecnológico para fins militares e industriais havia modificado o papel social das universidades, tornando-as estratégicas para os interesses do capitalismo avançado de então. Segundo a nova teoria da classe trabalhadora, tais condições posicionavam os estudantes como “[...] objetivamente parte de um proletariado expandido, [estando] sua alienação enraizada nas condições materiais de existência, [sendo] o produto do seu trabalho expropriado, uma mercadoria em si mesma” (BREINES, 1989: 103) – o que talvez não se pudesse afirmar em relação às secundaristas brasileiras.

Em todo caso, em sua recusa da Reforma do Ensino Médio, tais estudantes não questionam somente a interrupção do diálogo com a sociedade pela edição da Medida Provisória que reforma o Ensino Médio, mas também a canalização das forças produtivas determinada pela oferta de “itinerários formativos”, que num primeiro plano acenam para as estudantes com a promessa de que elas poderão traçar

suas próprias trajetórias de vida, mas que na verdade, por dependerem das condições de oferta de cada sistema de ensino, deverão efetivamente operar como uma espécie de mecanismo de controle das possibilidades de mobilidade social. A propósito, a Reforma parece justamente dirigir-se ao engajamento político-cultural das ocupações, transfigurando-o em espaços de liberdade individual e empreendedorismo (PASSA PALAVRA, 2016). Em suma, se por um lado nos resta afirmar que os ciclos das ocupações terminaram, por outro, seu destino (ou destinação) político segue em aberto.

Referências

- BREINES, Wini. *Community and organization in the New Left, 1962-1968 – The Great Refusal*. New Brunswick; London: Rutgers University Press, 1989.
- BRUM, Eliane. É política sim, Geraldo [Publicado em 07/12/15]. Disponível em <<http://bit.ly/1YUqpNf>>. Acesso em 10 jan. 2017.
- CAMPOS, Antonia J. M.; MEDEIROS, Jonas & RIBEIRO, Marcio M. *Escolas de luta*. São Paulo: Veneta, 2016.
- CHAUI, Marilena; SAVIAN FILHO, Juvenal & MODELLI, Laís. Sociedade brasileira: violência e autoritarismo por todos os lados. In: Revista *Cult*, nº 209, fevereiro de 2016. Disponível em: <<http://bit.ly/20Zrpkb>>. Acesso em 10 jan. 2017.
- FARBER, Samuel. Reflexões sobre a política pré-figurativa. *Nueva Sociedad*, s/n., dezembro, p. 76-92, dez. 2014. Disponível em: <<http://bit.ly/2l8EByD>>. Acesso em 10 jan. 2017.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*; tradução de Raquel Ramallete. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- G1-DF. Juiz autoriza técnica de privação de sono para desocupar escola no DF [Publicado em 01/11/16]. Disponível em: <<http://glo.bo/2fdOeiI>>. Acesso em 10 jan. 2017.
- G1-SP. 'Há uma nítida ação política', diz Alckmin sobre protestos de alunos [Publicado em 02/12/15]. Disponível em: <<http://glo.bo/2jiBOel>>. Acesso em 10 jan. 2017.
- LACLAU, Ernesto. *A razão populista*; tradução de Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Três Estrelas, 2013.
- LAVAL, Christian & DARDOT, Pierre. *Común – ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*; tradução de Alfonso Díez. Barcelona: Gedisa, 2015.
- LUTE como uma menina. Direção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo: s.n., 2016. Vídeo documentário publicado no YouTube (76 min). Disponível em: <<http://bit.ly/2fnXdju>>. Acesso em 09 jan. 2017.
- NUNES, Rodrigo. Liderança distribuída. *Piseagrama*, n. 9, dezembro de 2016. Disponível em: <<http://bit.ly/2fMf9BJ>>. Acesso em 10 jan. 2017.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Sobre a democracia. In: ____ (org.). *A democracia no cotidiano da escola*. Rio de Janeiro: DP&A; SEPE, 2001, p. 11-33.
- ORTELLADO, Pablo. A primeira flor de junho [Prefácio]. In: CAMPOS, Antonia J. M.; MEDEIROS, Jonas & RIBEIRO, Marcio M. *Escolas de luta*. São Paulo: Veneta, 2016, p. 12-16.
- PASSA PALAVRA. Reforma do Ensino Médio: uma estratégia empresarial



[Publicado em 19/10/16]. Disponível em: <<http://bit.ly/2dL6UE9>>. Acesso em 31 jan. 2017.

58, 2014. Disponível em: <<http://bit.ly/2iozNbE>>. Acesso em 10 jan. 2017.

PEIRONE, Fernando. *Mundo extenso: ensayo sobre la mutación política global*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. *O desentendimento: política e filosofia*; tradução de Ângela Leite Lopes. São Paulo: Ed. 34, 1996.

SECRETARIA de Educação prepara “guerra” contra as escolas em luta! Autoria: Jornalistas Livres. São Paulo: s.n., 2015. Vídeo no YouTube publicado (40 min). Disponível em: <<http://bit.ly/1MNZfSJ>>. Acesso em 10 jan. 2017.

SMUCKER, Jonathan M. Can Prefigurative Politics Replace Political Strategy?. *Berkeley Journal of Sociology*, v.

Resumo: Examino neste artigo alguns aspectos da dimensão política das ocupações das escolas públicas pelas estudantes em 2015-16, quais sejam: (1) a construção de um “nós” que luta pelos outros; (2) sua crítica à democracia capitalista, assim como ao patrimonialismo brasileiro; (3) uma perspectiva *comunal* da relação entre mercado, estado e sociedade; (4) sua práxis democrática; (5) os desafios da horizontalidade. Por fim, para avaliar seu caráter pré-figurativo, faço-lhe uma breve comparação com a luta estudantil dos anos 1960 nos Estados Unidos, tal como relatada por Wini Breines.

Palavras-chave: ocupações, políticas pré-figurativas, juventude, horizontalidade, democracia participativa.

Abstract: *In this paper, I discuss some aspects of the political dimension of the occupy protests by the high school students in 2015-16 in Brazil: (1) the construction of a ‘we’ that fights for the others; (2) its critique to the capitalist democracy, as well as to the use of the public goods by private interests; (3) a communal perspective of the relationship between the market, the state and the society; (4) its democratic praxis; (5) the challenges presented by horizontality. Finally, in order to evaluate its prefigurative character, I make it a brief comparison with the student revolts in the 1960s in the United States, as accounted by Wini Breines.*

Keywords: *occupy protests, prefigurative politics, youth, horizontality, participatory democracy.*

* **Cayo Honorato** doutorou-se em 2011 em Filosofia da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP, com estágio na Universidade de Granada- Espanha. Mestre em Educação pela Universidade de Goiás -UFG, atualmente é Professor adjunto do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília. Sua produção bibliográfica versa sobre educação e arte contemporânea.

Notas

¹ Refiro-me às ocupações das escolas públicas, principalmente, pelas estudantes secundaristas, em pelo menos dois diferentes ciclos: (1) um primeiro entre novembro de 2015 e janeiro de 2016, iniciado pelas estudantes do estado de São Paulo, onde alcançou mais de 200 escolas, espalhando-se depois para estados como Goiás, Rio de Janeiro e Ceará, por diferentes razões, e (2) um segundo, entre outubro e novembro de 2016, capitaneado pelas estudantes do Paraná, onde chegou a 850 escolas, espalhando-se para outros estados, assim como para algumas universidades. De resto, cabe aqui observar que resolvi neste texto referir-me às estudantes no gênero feminino, não por entender que todos os ocupantes são meninas – o que claramente não é o caso –, mas por reconhecer o protagonismo das meninas nesse processo (Cf: Lute, 2016), sublinhando por fim a dificuldade para se evitar, na língua portuguesa, a determinação masculina de palavras que se referem aos dois gêneros simultaneamente ou mesmo a uma condição não binária.

² Oportunamente, seria preciso avaliar o que ocorre quando, a partir de meados de outubro de 2016, as universidades também começam a ser ocupadas, somando-se ou mesmo sobrepondo-se ao movimento dos secundaristas. Minha hipótese é que, embora o território relativamente mais protegido das universidades tenha permitido um prolongamento tático das ocupações, o movimento a partir desse ponto parece ter perdido sua capilaridade social.

³ Todas as citações cujos originais se encontram, nas referências, em língua estrangeira têm tradução minha.

⁴ A *Students for a Democratic Society (SDS)* foi uma entidade estudantil criada em 1960, inicialmente, em apoio ao movimento pelos direitos civis surgido nos anos anteriores e que, no decorrer da década de 1960, esteve na base de movimentos como o *Free Speech Movement* em Berkeley e dos protestos nacionais contra a guerra do Vietnam.