



ARTE E PEDAGOGIA DAS OCUPAÇÕES: EMERGÊNCIAS DA JUVENTUDE AUTO-ORGANIZADA

ART AND PEDAGOGY OF THE OCCUPY PROTESTS – EMERGENCIES OF THE SELF-ORGANIZED YOUTH

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815042019008>

Cayo Honorato
Universidade de Brasília
cayohonorato.unb@gmail.com

RESUMO

Pretendo aqui demonstrar uma vinculação entre as dimensões artística, pedagógica e política das ocupações das escolas públicas em 2015-2016, aprofundando na sequência as duas primeiras dimensões. Parto da perspectiva de que as ocupações sejam criações emergentes de uma juventude auto-organizada, que se apresenta como uma posição subjetiva e um agente historicossocial específicos. Pretendo ainda expor e discutir alguns dos problemas que aquelas dimensões terão evidenciado, tais como: a recusa pelas estudantes dos professores enquanto porta-vozes de um saber a que estão submetidos; os efeitos excludentes de uma concepção substancialista das artes; a produção artística da perspectiva da horizontalidade e da democracia cultural. Minha conclusão é que as ocupações estão associadas a uma mudança de época, cujas implicações são mais profundas do que pensam as tentativas de restringi-las a um episódio esgotado. Para tanto, além de descrever e caracterizar algumas de suas especificidades, a partir da leitura atenta de diversos tipos de fontes, submeto as ocupações a uma problematização teórica que, no caso de sua dimensão artística, recorre a autores com Walter Benjamin e Néstor Garcia Canclini e, no caso de sua dimensão pedagógica, a Michel Serres e autores dos Estudos do Cotidiano.

Palavras-chave: Arte. Educação. Juventude. Ocupações. Política.

ABSTRACT

I intend to demonstrate here a link between the artistic, pedagogical and political dimensions of public schools occupations in 2015-2016 in Brazil, deepening the analysis of the first two dimensions. I adopt the perspective that occupations are emerging creations of a self-organized youth, which presents itself as a particular subject position and historical-social agent. I also intend to expose and discuss some of the problems that these dimensions will have highlighted, such as the students' refusal of the teachers as spokespersons of a knowledge to which they are subjected; the excluding effects of a substantialist conception of the arts; the artistic production from the perspective of horizontality and cultural democracy. My conclusion is that the occupations are associated with a change of time whose implications are deeper than the attempts to restrict them to an exhausted episode might think. Therefore, besides describing and characterizing some of its specificities, through a close reading of different kinds of sources, I submit the occupations to a theoretical problematization that, in the case of their artistic dimension, draws on authors such as Walter Benjamin and Néstor Garcia Canclini, and in the case of their pedagogical dimension, on Michel Serres and authors of the Everyday Life Studies.

Keywords: Art. Education. Occupy protests. Politics. Youth.



O objetivo dos revolucionários era iniciar um experimento que rompesse completamente com a sociedade capitalista, um experimento que não fosse durar, mas que permitisse vislumbrar uma possibilidade. Algo que fosse revelado por um momento e então desaparecesse. Mas que fosse suficiente para provar que esse algo pudesse existir. (Daniel Cohn-Bendit)

1 INTRODUÇÃO

Dentre os muitos aspectos que podem ser considerados a respeito das ocupações das escolas públicas pelas estudantes em 2015 e 2016,¹ parece-me primordial a forte vinculação entre suas dimensões artística, pedagógica e política. Não se trata, porém, de uma vinculação simplesmente interdisciplinar. Particularmente no campo do Ensino das Artes, a interdisciplinaridade tem sido concebida, contraditoriamente, como um processo interacional centrado nas artes. Assim, ela não necessariamente se deixa atravessar por problemas emergentes, que muitas vezes escapam ao âmbito daquela disciplina. Desse modo, trabalhar a partir daquela vinculação pode implicar descentramentos diversos, eventualmente desconfortáveis, aos quais todavia não deveríamos nos furtar, ao menos da perspectiva do Ensino das Artes, sob o risco de evitarmos uma vinculação ao próprio momento histórico.

Alguns dos problemas evidenciados pelas ocupações – quais sejam: a crise da democracia representativa e de suas instituições, a recusa pelas estudantes dos mestres como porta-vozes de um saber a que estão submetidos, os efeitos excludentes de uma concepção substancialista das artes – parecem provocados por um mesmo processo de mudanças em curso, cujos sinais (ou alavancas) assumem no entanto formas diversas: a reivindicação da horizontalidade, a emergência dos não especialistas, a generalização dos produtores de formas artísticas diversas etc. Em

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 e Ceará, por diferentes razões, (2) e um segundo, entre outubro e novembro de 2016, protagonizado pelas estudantes do Paraná, onde chegou a 850 escolas, mas que se espalhou para outros estados, assim como para algumas universidades. De resto, optei neste texto por me referir às estudantes no gênero feminino, não por entender que todas as ocupantes são meninas, 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 da diversidade de gêneros; uma dificuldade que, neste texto, pode aparecer como uma espécie de ruído oportuno, a cada vez que eu fizer referência às estudantes.



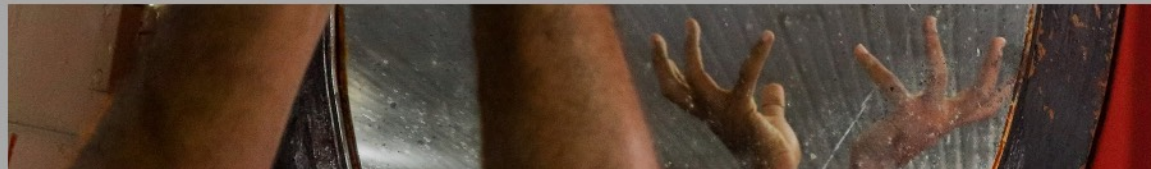
meio a essas mudanças e aos conflitos que elas ensejam – que certamente serão mais profundos do que pensam as tentativas de restringi-los a fenômenos passageiros –, a juventude auto-organizada das ocupações não corresponde simplesmente a uma faixa etária, mas sim a uma posição subjetiva e agente historicossocial específicos, cujos modos de atuação cobram ou mesmo desempenham transformações da política, da educação e das artes.² Especialmente neste momento, em que é reconhecido a advogar pela importância das artes na educação,³ o Ensino das Artes não pode ignorar tais mudanças, sob o risco de corroborar ele próprio a enviesada acusação de sua irrelevância.

Não darei prioridade, contudo, ao problema da importância das artes, mas sim aos problemas e mudanças evidenciados pelas ocupações, como aquilo que o Ensino das Artes poderá oportunamente considerar. Trata-se, portanto, de nos ocuparmos com uma problemática preliminar, que eventualmente nos levará – por efeito da metodologia “generativa” adotada⁴ – por terrenos e discussões que escapam à nossa decisão (ou mesmo competência) inicial. Penso, no entanto, que é parte inevitável dessa problemática nos expormos a esse tipo de descentramento, arriscando eventualmente alguma impertinência. Buscando melhor ajuizar as emergências que a juventude auto-organizada terá manifestado, procuro discutir cada uma daquelas dimensões a partir dos problemas que elas terão evidenciado. São problemas variados, embora solidários: da prática e elaboração de um tipo de democracia à produ-

² Para uma discussão sobre o conceito de juventude para além de uma “lógica linear e fásica da vida”, cf. Trancoso; Oliveira (2014).

³ Refiro-me às consequências da edição da Medida Provisória nº 746 em 22 de setembro de 2016, conhecida como a Reforma do Ensino Médio, que a princípio retirou a obrigatoriedade do ensino da arte dessa etapa da educação básica, ou mesmo da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (na qual aquela MP foi convertida), que consignou ao ensino da arte uma obrigatoriedade ambígua, na educação básica de um modo geral.

⁴ Além de proceder a uma leitura, visualização e audição atentas de diferentes tipos de fontes (blogs, cadernos, jornais online, livros, redes sociais, vídeos na Internet), cujos cruzamentos foram evidenciando os problemas a serem discutidos, a metodologia que adotei é “generativa” no sentido de que esses problemas, na medida em que foram sendo delineados, suscitaram (por associação) os referenciais teóricos por meio dos quais foram em seguida discutidos. Nesse sentido, não parti de um referencial teórico *a priori*, mas sim de uma disposição para mapear problemas emergentes. Os referenciais efetivamente mobilizados procedem inevitavelmente de um arcabouço limitado, mas também aberto pelo próprio processo de aprendizagem que o constitui. O resultado é, conseqüentemente, uma discussão que não se propõe como concludente, mas sim como intervenção em um debate em curso.



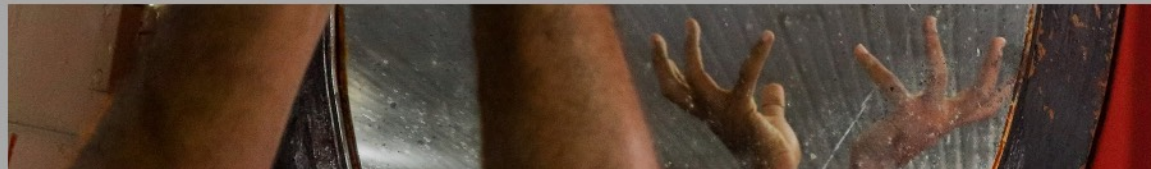
ção colaborativa em artes, passando pela disponibilização do conhecimento pela Internet. Antes disso, porém, procuro esclarecer alguns termos daquela vinculação, assim como apresentar as especificidades dessa forma de protesto. Circunstancialmente, em razão do limite de páginas do artigo, a dimensão política foi aprofundada noutro lugar (cf. HONORATO, 2018).

2 TRÊS DIMENSÕES DAS OCUPAÇÕES

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 de luta eficaz contra ameaças aos 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 e exoneração 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 reação bem mais concertada dos poderes constituídos. Um exemplo dessa mudança de cenário é que, 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; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 96-99, 271-277, 314-317). Já no segundo ciclo, aparentemente mobilizada pelos interesses difusos de estudantes que alegavam estar sendo prejudicados pela interrupção das aulas, a justiça não só ordenou as desocupações, como autorizou técnicas semelhantes à tortura para desocupá-las (G1 DF, 2016).

Não se pode, contudo, ignorar o caráter tático das ocupações: elas não tinham um fim em si mesmas; eram antes “[...] uma ferramenta a mais dentro de um



plano maior” (O MAL EDUCADO, s.d.). Do mesmo modo, seus procedimentos ou dispositivos não existiram de forma autossuficiente, produzindo resultados que estariam dados de antemão. Sua eficácia, portanto, dependeu do modo como se inseriram num determinado contexto, do modo como foram apropriadas por esse campo de forças, do modo como nessas interações reposicionaram determinadas estruturas, desconstruindo certas hierarquias. Sob o risco de se desligarem das suas próprias finalidades, as ocupações mais bem-sucedidas precisaram estar muito conscientes das suas estratégias, além de se reinventar o tempo todo enquanto tática, subvertendo ou mesmo se antecipando às manobras adversárias, em articulação com as redes e territórios que lhes eram solidários, detectando inclusive o momento de abrir mão de si mesmas – que é quando a ocupação “vira o piso” (ESCOLA ESTADUAL ANTONIO MANUEL apud CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 239) –, para então acionar outras táticas, dando continuidade à luta.

Em São Paulo, parte de sua eficácia adveio justamente de seu caráter emergente, sobretudo para os poderes governamental, jurídico e midiático, que de início se mostraram incapazes de descrever o caráter relativamente horizontal e apartidário do movimento. Ao produzirem tal excesso de sentido, desconcertaram um aparato cognitivo pré-determinado.⁵ Certamente, tratou-se de uma “emergência” que se conectava a lutas anteriores e que já vinha sendo divulgada enquanto forma de ação pelo coletivo O Mal Educado, atuante no movimento de grêmios. Além disso, tratou-se de uma emergência que se inseriu num contexto preparado por inúmeras outras formas de protesto (abaixo-assinados, abraços coletivos, piquetes nos portões, marchas de rua) que já vinham sendo experimentadas, mas que naquele momento pareciam ter se esgotado. Sua eficácia, portanto, adveio de uma combinação entre o caráter relativamente imprevisível das ocupações e sua propagação por redes e territórios já mobilizados, ainda que de maneira difusa.⁶ Adveio também do desejo de

⁵ Em entrevista, referindo-se à insistência de um dos desembargadores – na audiência pública de conciliação entre o governo e as estudantes em 19 de novembro de 2015 –, que perguntava “Mas quem é o líder?”, a Defensoria Pública comentou: “Então, a impressão que dava foi que deu um tilt.” (DEFENSORIA PÚBLICA apud CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 162).

⁶ Para que se tenha uma ideia, entre 09 e 22 de novembro de 2015, a taxa de ocupações em São Paulo foi de 8,2 escolas por dia. (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).



participação real da juventude nos processos decisórios que dizem respeito às suas vidas e de sua tenacidade diante das dificuldades que tiveram de enfrentar.

As ocupações também reinventaram a própria forma de protestar. Em uma entrevista à Revista Cult, Marilena Chaui fez a seguinte distinção entre as ocupações da Reitoria da Universidade de São Paulo, anos antes, e as ocupações das escolas públicas: 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 (CHAUÍ; SAVIAN FILHO; MODELLI, 2016).⁷ Assim, 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 (cf. BREINES, 1989, p. 46 et seq.) ou instituintes (cf. LAVAL; DARDOT, 2015, p. 459 et seq.), 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, p. 13).

Os parágrafos anteriores de algum modo já indiciam as dimensões artística, pedagógica e política das ocupações, que se manifestam respectivamente na necessidade de reinventar suas táticas o tempo todo, na produção de um excesso de sentido que desconcerta aparatos cognitivos pré-determinados, na adoção de práticas pré-figurativas ou instituintes. Mas ainda nos falta mostrar de que modo essas dimensões se implicam umas às outras.

3 A VINCULAÇÃO ENTRE AS TRÊS DIMENSÕES

Segundo Jonathan Smucker (2014, tradução nossa),⁸ as políticas pré-figurativas – que o autor pretende ressaltar – veem os processos de tomada de decisão e

⁷ Oportunamente, seria preciso avaliar o que ocorreu quando, a partir de meados de outubro de 2016, as universidades também começaram a ser ocupadas, somando-se ou mesmo sobrepondo-se ao movimento das 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 perdeu muito de sua capilaridade social.

⁸ Todas as citações entre aspas de textos cuja referência se encontra em língua estrangeira têm tradução nossa.



a ocupação do espaço público como “manifestações de um futuro melhor *agora*”, mais do que “táticas em meio a estratégias mais amplas de contestação política”. Smucker se refere ao *Occupy Wall Street*, do qual foi um participante ativo, como uma ação que celebra “o ato pelo ato, a luta pela luta” – de um modo que seria eventualmente avaliado como apolítico. Assim, descreve o movimento como sendo majoritariamente composto por uma classe média que se encontra “liberada para ampliar suas preocupações políticas para além de necessidades materiais básicas”. Certamente, esse não é o caso das estudantes de escolas públicas. Além disso, as ocupações brasileiras parecem, mais propriamente, misturar o pré-figurativo com o estratégico: elas fazem exigências políticas aos poderes constituídos, mas não buscam uma mudança estrutural nas relações de poder; valorizam a horizontalidade e a ausência de líderes, mas não se resumem a um projeto de libertação privado, nem são meramente autoexpressivas. Do mesmo modo, o sentimento comunitarista que elas eventualmente liberam também assume a responsabilidade de imaginar e realizar outras instituições (ou melhor, contrainstituições temporárias, não inteiramente novas); ao mesmo tempo em que procuram se desvincular dos partidos, sindicatos e entidades estudantis, entre outras instituições que julgam burocráticas.⁹

Nesse sentido, o problema da criação de instituições também merece atenção. Segundo Christian Laval e Pierre Dardot (2015, p. 483 et seq.), podemos situá-lo entre aquilo que Castoriadis chama de “poder instituinte” – que pertence ao âmbito do imaginário instituinte, sendo obra (*ergon*) de um coletivo anônimo – e o que ele chama de “práxis”, entendida como a atuação da imaginação radical (individual) sobre as instituições. O primeiro elemento permite pensar as instituições para além da sua redução sociológica ao instituído, enquanto o segundo permite pensar o papel dos indivíduos na criação de significações imaginárias. Enquanto atividade cujo “fim” é a autonomia humana e para a qual o único “meio” é a própria autonomia em si mesma, a práxis é de certo modo uma ação pré-figurativa, em sentido prático e poé-

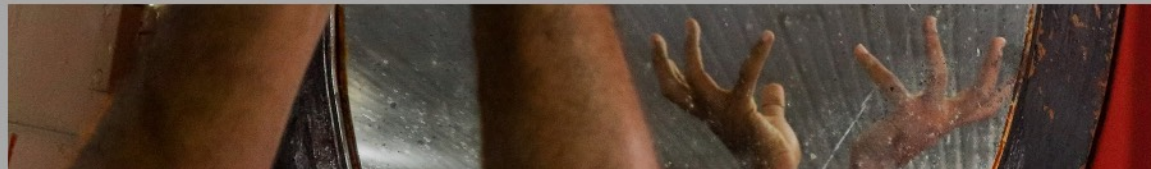
⁹ Em postagem de 16 de dezembro de 2015 no Facebook, posteriormente à revogação pelo governador Geraldo Alckmin do decreto nº 61.672, que estava de algum modo vinculado ao projeto de reorganização (UOL, 2015), o Comando das Escolas em Luta asseverou: “O Comando das Escolas em Luta foi criado para garantir a articulação da luta de todas as escolas, e para impedir que qualquer negociação com o Estado fosse feita através das entidades burocráticas que se alinham com os poderosos sem passar pelos estudantes.” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 289).



tico. A coincidência entre meios e fins que ela estabelece suspende a relação de causalidade entre determinação historicossocial e criação politicoimaginária, atribuindo à instituição como práxis uma dimensão historicopolítica. Referindo-se à Tese III de Marx sobre Feuerbach, os autores afirmam uma vinculação entre a práxis instituinte e um processo autoformativo: “a história em marcha não nos mostra ‘autores’ dirigindo sua ação a partir de um ‘projeto’, mas sim agentes que se produzem como sujeitos em e mediante sua ação” (LAVAL; DARDOT, 2015, p. 496). Para eles, tal práxis é necessariamente emancipatória, desde que ao mesmo tempo seja instituinte. Assim, o que ela institui é também a necessidade, para além de um simples ato inaugural, de uma *atividade continuada de instituição*.

Esse vínculo entre política (prática instituinte) e educação (autoformação) é claramente estabelecido pelas ocupações, enquanto criações de uma juventude que “prescinde da lógica arbórea [hierárquica] para abundar na ‘lógica’ rizomática [conectiva]” (PEIRONE, 2012, p. 154). Como Silvio Pedrosa (2016) observa: “[...] se trata não apenas de pessoas novas, mas também de novas pessoas, forjadas por uma produção de subjetividade bastante diferente de juventudes de outras épocas”. Por certo, a primeira instituição reinventada *in situ* pelas ocupações – ou pelo menos lançada em um processo de reinvenção – é a própria escola. A escola – ou mesmo a universidade – costuma ser pensada como um lugar de preparação para uma vida futura, onde enfim se pudesse atuar. Dessa forma, no entanto, as situações de aprendizagem parecem delimitadas por experiências suspensas no tempo, instrumentalizadas por um futuro que se deseja controlar. Ao assumirem as escolas como suas – da programação de atividades educativas e culturais às demandas da cozinha e limpeza –, as estudantes se põem diante de questões atuais, que as convocam, na sua complexidade, para o tempo e as circunstâncias em que vivem.¹⁰ Assim aprendem, transformando-se objetivamente, na medida em que transformam (ao menos temporariamente) a própria instituição escolar. Com as ocupações, as escolas deixam de ser “um ambiente feito para isolar o estudante, para ser exclusivamen-

¹⁰ No caso da cozinha e limpeza, deve ser particularmente notado o envolvimento dos meninos, assim como no caso da segurança, o envolvimento das meninas (cf. LUTE..., 2016), em clara inversão dos papéis de gênero, tal como tradicionalmente determinados.



te um lugar de aprendizagem e análise, de experimentação imune às urgências do mundo lá fora” (GROYS, 2009, p. 27), para se tornarem lugares a partir dos quais se intervém no mundo lá fora. De supostos beneficiários de projetos alheios, as estudantes se transformam em sujeitos dos processos sociais e culturais nos quais estão implicadas, transformando-se, por fim, em sujeitos da aprendizagem.

Também a dimensão politicoeducacional das ocupações está vinculada a uma dimensão artística, em sentido estético, poético e/ou cultural. Elas se constituem numa experimentação por vezes arriscada, mas subjetivamente permeada pela constituição de laços afetivos, que ganham força como sentimento de coletividade e autotransformação. Isso não significa que façam obras de arte; sua capacidade poética, portanto, deve ser avaliada de outra perspectiva – ao que retornaremos mais adiante. Também é certo que a “criatividade simbólica” (WILLIS, 1990) de suas manifestações culturais não se limita a criar instituições alternativas, que beneficiariam somente a “vida do grupo” (RIESMAN apud SMUCKER, 2014). Do mesmo modo, sua resposta à crise de confiança nas instituições políticas,¹¹ muitas vezes identificada como apartidarismo, não se confunde, por exemplo, com o suposto apolitismo dos “políticos gestores” que passaram a se apresentar às eleições a partir de 2016, fundindo práticas da *Realpolitik* com sofisticadas estratégias de *marketing*. Suas finalidades têm compromisso com o caráter público (ou comum) das instituições estatais, ao mesmo tempo em que se subvertem as hierarquias presentes num certo estado (autorreferente) das instituições. Portanto, é a imaginação de outra escola pública, assim como a criação de uma comunidade escolar emancipadora, o que as ocupações realizam de simultaneamente político, pedagógico e artístico.

Por fim, não se pode esquecer que essas três dimensões são alinhavadas por uma luta específica. A propósito, em texto sobre os interesses privados da Medida Provisória nº 746, agora convertida na Lei nº 13.415/2017, o blog Passa Palavra (2016) entende que parte dessa proposta – como é o caso da “flexibilização” do currículo, expressa na oferta de itinerários formativos que, aparentemente, atenderiam

¹¹ Segundo o IBOPE (2015), no período da pesquisa, os partidos políticos eram, dentre as instituições pesquisadas, aquela com o menor índice de confiança social (17, numa escala de 0 a 100), seguida do Congresso Nacional (22), do Presidente da República (22) e do Governo Federal (30).



aos interesses individuais das estudantes, mas que na verdade, serão “conforme a relevância [ou conveniência] para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” – já vinha sendo sugerida por grandes grupos empresariais, integrando, portanto, o projeto de uma reforma empresarial do Ensino Médio. Para o *blog*, essa reforma estaria estruturada em três eixos: (1) permitir um maior controle das empresas sobre os espaços formativos, a fim de ajustar as habilidades desenvolvidas na escola às demandas (operacionais e criativas) do mundo produtivo; (2) estabelecer novos segmentos de mercado, em torno de serviços para os sistemas públicos de educação; (3) inocular a própria mentalidade empresarial nos processos educativos, adensando com isso o poder político do mercado. Neste ponto, a reforma acena às estudantes, vendendo-lhes a ideia de que elas poderão fazer escolhas, de que elas têm liberdade para traçar seus próprios “projetos de vida”. Desse modo, no entanto, busca transfigurar o engajamento politicocultural das ocupações em espaços despolitizados de liberdade individual e empreendedorismo.

4 PEDAGOGIA DAS OCUPAÇÕES

Assim como vimos em relação às práticas instituintes, a horizontalidade (ou a tentativa de implementá-la) não só diz respeito a procedimentos deliberativos, mas também configura um processo formativo. A recusa das lideranças verticais apresenta inúmeros desafios (cognitivos, intelectuais e éticos) para as estudantes, que devem expor seus pontos de vista com base em argumentos, ouvir e interpretar pontos de vista alheios, mediar conflitos e divergências (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 132-133). Como disse a secundarista Ana Júlia Ribeiro, elas precisam “ver tudo que a mídia nos passa, fazer um processo de compreensão, de seleção, pra daí a gente conseguir ver do que a gente vai ser a favor, do que a gente vai ser contra.” (ESTUDANTE..., 2016). Desse modo, aprendem umas com as outras “a ouvir, a falar sem ser agressivo, [...] a trabalhar em conjunto.” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 133). Também aprendem “a se enxergar [como pessoas] aqui dentro [da escola]” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 134) e, por conseguinte, a subverter hierarquias de gênero, a entender e questionar os próprios privilégios



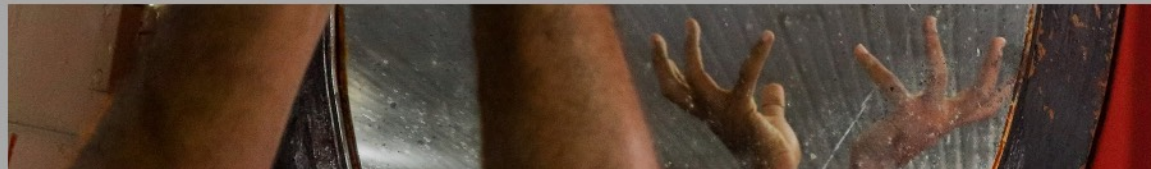
(CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 137-139). De forma não menos importante, aprendem a administrar recursos materiais, a se comunicar com a imprensa e a população, a se organizar em redes com as demais escolas, a lidar com a violência policial (PADILHA, 2016). Além disso, aprendem sobre aquilo que “pode ser diretamente aplicado na reflexão sobre as políticas do Estado” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 134). Como observa Mônica Padilha (2016), referindo-se a como tiveram de entender o que são Medidas Provisórias, Propostas de Emenda Constitucional e Projetos de Lei, “Esses estudantes agora sabem como funciona um processo legislativo para aprovação de leis”.

Também elas aprendem mais, em razão do caráter desejante de seu envolvimento e participação (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 192). Afinal, são suas condições existenciais, presentes e futuras, que estão em jogo, num espaço que antes parecia distante dos seus interesses e motivações. Segundo Eleonora Barrêto Taveira (2000, p. 73), “É possível afirmar que há, em geral, uma grande distância entre o mundo que a escola representa [...] e o mundo que os alunos e as alunas constroem em seus cotidianos”. Todavia, ao ser excepcionalizado pelas ocupações, o cotidiano escolar e seus currículos extraoficiais assumem outra dimensão. Outra vez segundo Ana Júlia Ribeiro, “O movimento estudantil nos trouxe um conhecimento muito maior sobre política e cidadania do que todo o tempo que nós estivemos sentados enfileirados em aulas padrões.” (ESTUDANTE..., 2016). De maneira semelhante, disse uma estudante da Escola Estadual Colônia de Pescadores (apud CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 191): “Nesse tempo que eu passo na ocupação (das 7h até as 23h, todos os dias) estou aprendendo coisas que nunca aprenderia sendo máquina de xerox na sala de aula: cidadania, colaboração, democracia, argumentação [...]”. Conforme Padilha (2016), “O currículo nas ocupações é vivo. Ele se constrói e é aprendido a partir da necessidade, que é o que determina um aprendizado duradouro”. A transformação pessoal, cidadã e humana das estudantes, nesse sentido, é notável – o que parece dissipar a distância a que Taveira se refere. É o que diz uma secundarista (apud GIMENES, 2016): “Agora, eu sou aquela escola”. Segundo Camila Gimenes (2016), “Quem retorna [às aulas depois das ocupações] não são aqueles mesmos alunos que iniciaram as ocupações; [...] são es-



tudantes que tomaram para si seus processos educativos e de construção de suas vidas”.

De que forma, portanto, as escolas poderão receber essas estudantes, no sentido de uma posição subjetiva? Por certo, as ocupações apresentam desafios para professores, escolas e políticas educacionais. Porém, isso não necessariamente significa uma revolta contra a instituição escolar e sim, “o desejo de uma escola que trate os alunos como seres humanos, estimule a realização plena de suas capacidades intelectuais e inclua no seu papel social a formação de cidadãos (e não apenas de trabalhadores)” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 152-153). Eis uma palavra de ordem manifestada pelas estudantes: “Por uma escola que nos ensine a pensar e não a obedecer”. As estudantes querem “[...] mudar esse costume chato dos professores entrarem aqui e jogarem qualquer coisa na lousa” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 34). Querem aprender de outro modo, de forma mais democrática, com aulas mais prazerosas (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 149), sem necessariamente reduzi-las ao que seria mais fácil. A depender da receptividade dos gestores, diretores e professores, as ocupações podem significar uma oportunidade às escolas, não uma ameaça. Diferentes educadoras reconhecem que as ocupações “apresentam linhas pedagógicas interessantes para uma reforma educacional que precisamos” (PADILHA, 2016). Segundo Lilian Kelian e Julio Neres (2016), “As ocupações trouxeram repertórios para se pensar o currículo escolar, em particular, para o ensino médio. Um currículo que crie espaço e valorize a convivência que se potencializa pela diversidade etária e cultural”. Por sua vez, referindo-se à legitimidade da posição contrária às ocupações, Mário Volpi (2016) pondera que ouvir a perspectiva de estudantes contrários, professores e comunidade, pode significar “não apenas a solução de um impasse, mas o início de uma forma efetiva de promover no país uma reforma educacional que traga resultados hoje e no longo prazo”. Contudo, a proposta de se ouvir as estudantes não poderia evitar uma reformulação do próprio papel (subordinado) que lhes é reservado no sistema educacional, caso se pretenda levar a termo a mensagem de que elas “podem fazer uma escola melhor”.



Ainda segundo Padilha (2016), “A vida na ocupação é diametralmente oposta à vida escolar”. Com isso, chama-nos a atenção para uma diferença conflitiva entre professores, “os únicos detentores da organização do espaço”, e estudantes, “que se apropriam de toda a dinâmica do processo político-educativo diário”, sugerindo que as estudantes também deveriam participar das decisões quanto aos usos e finalidades da escola. A discussão deve ser amadurecida, mas, se não é o caso simplesmente adequar as emergências estudantis a um funcionamento já existente, tampouco o seria empreender reformas por meio de audiências supostamente participativas, nas quais os lugares de autoridade permanecem inalterados. Quanto a isso, é preciso considerar transformações mais amplas em curso, às quais as ocupações parecem estar associadas. Segundo Michel Serres (2013), o “novo aluno” é formatado pela mídia e pela publicidade, que transformaram a sociedade do espetáculo em uma sociedade pedagógica, ofuscando o papel transmissor da escola e da universidade. Nesse contexto, “nossos professores se tornaram os menos ouvidos” (SERRES, 2013, p. 19).

A situação certamente pressiona as instituições de ensino, mas não seria o caso discipliná-la. Já na virada dos anos 1960 para os 70, referindo-se à massificação das universidades naquele momento, Michel de Certeau defendia que a universidade, para restabelecer seu papel propriamente intelectual, deveria colocá-lo “sob sua forma atual, isto é, em termos de massa”, o que para ele significa: “constituir um laboratório que produz cultura de massa ao proporcionar *métodos a questões e a necessidades*” (CERTEAU, 2012, p. 105, grifo nosso). Sendo assim, essa “mudança de época”, em vez de negada, deveria ser recebida pelas instituições de ensino. As crianças a que Serres (2013, p. 20-21) se refere “não têm mais o mesmo corpo [que seus pais], a mesma expectativa de vida, não se comunicam mais da mesma maneira, não percebem mais o mesmo mundo, [...] não se dirigirão aos mesmos trabalhos”. Mas isso não necessariamente significa uma perda ou desvantagem. Porque “habitam o virtual”, elas vão desenvolvendo outra forma de ler, escrever e conhecer. Segundo Serres (2013, p. 36-37), sua cabeça e cognição foram externalizadas, aparecendo em seu lugar uma “intuição inovadora e vivaz”, uma “inteligência inventiva”.



Desse modo, é quando se “afasta” do saber e de seus formatos, do conhecimento e de seus métodos, que a *Polegarzinha* pensa e inventa (SERRES, 2013, p. 42-43).

Ainda segundo Serres, com a Internet, o saber se tornou acessível a todos; encontra-se distribuído por toda parte. Há que se ressaltar, neste ponto, o contexto francês a que ele se dirige.¹² No Brasil, pesquisas mostram que apenas 51% dos domicílios têm acesso à internet, estando isso praticamente universalizado em domicílios da classe A, mas ausente em 30 milhões de domicílios das classes C, D e E (NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR, 2016a, p. 127). No entanto, em 2015, cerca de 80% das crianças e adolescentes, com idade entre 9 e 17 anos, utilizaram a Internet (NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR, 2016b, p. 153) – o que parece demonstrar uma notável apropriação das Tecnologias de Informação e Comunicação pelos mais jovens, apesar das contingências. Guardadas as devidas diferenças entre tais contextos, da perspectiva de Serres, essa “universalização” do saber, para os que têm acesso tanto à Internet quanto à escola, torna as instituições de ensino e suas estruturas ultrapassadas. Se elas persistem, é porque nelas ainda se veria “o mesmo brilho das constelações que os astrônomos nos dizem ter morrido há muito tempo” (SERRES, 2013, p. 30). Em todo caso, contrapõe-se a elas um “tumulto de vozes”, um “burburinho permanente”, que “torna inaudível a antiga voz do livro” (SERRES, 2013, p. 44). Essa tagarelice, proporcional à disponibilidade do saber, levanta-se contra a exclusividade dos “porta-vozes do livro” (os professores), que agora se veem dispensados – a não ser que inventem. Ela rejeita (ou se desinteressa por) sua oferta, apresentando-lhes uma “nova demanda, provavelmente de um novo saber”. Trata-se de uma reviravolta pedagógica, mas também política. Seguro de seu papel como condutor, o porta-voz jamais se preocupou em ouvir a opinião da demanda. Para Serres (2013, p. 46), no entanto, “A oferta sem demanda morreu nessa manhã” – o que não necessariamente deve redundar num projeto populista, muito menos comercial. Assim, ouvir “o rumor confuso e caótico dessa demanda tagarela”, ou ainda, “o barulho de fundo que vem da demanda, do mundo e das populações”, assumindo certa distribuição da ati-

¹² Embora Serres fosse professor há décadas em Stanford, na Califórnia, o livro em questão provém de um discurso na Academia Francesa.



vidade do ensino entre os participantes dessa situação, uma vez que as “professoras” agora “estão por toda a sala de aula”, tornou-se incontornável.

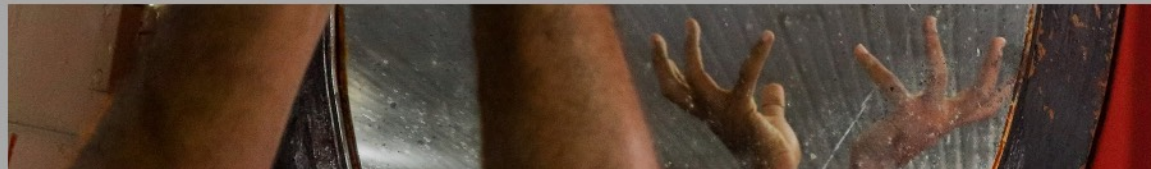
As objeções de Serres à exclusividade do professor não devem ser confundidas, por exemplo, com a recorrente depreciação das professoras pelos formuladores de políticas públicas em educação, que as culpam pelo fracasso de suas medidas autoritárias, sugerindo que elas não foram capazes de implementá-las como idealizado (ALVES; GARCIA, 2000, p. 12). Também se deve ressaltar que Serres parece referir-se ao professor catedrático, mais do que às professoras da escola pública popular. Mais propriamente, ele se refere a uma mudança pedagógica na relação com o saber e não a uma disputa entre docentes e discentes: “De bolsos vazios, obedecíamos, não somente submissos aos professores, mas sobretudo ao saber, a que os próprios professores humildemente se submetiam” (SERRES, 2013, p. 47). Desse modo, prossegue o filósofo, não são os detentores do saber que detêm um poder, mas é o próprio saber que os detém, exercendo sobre eles um poder que requer a humilhação e a submissão dos corpos. Não há nisso, porém, nenhuma proposta anti-intelectualista. A *Polegarzinha*, como se disse, provavelmente demanda um novo saber, marcado pela invenção, mas também por certa desordem, que se organiza em mosaico ou caleidoscópio. Para Serres (2013, p. 54), diante desse espaço de pensamento, adverso a classificações, que a *Polegarzinha* habita de corpo e alma, “É preciso mudar de razão. O único ato intelectual autêntico é a invenção”.

Antes de voltarmos às ocupações, parece-me relevante fazer ainda alguma distinção entre invenção e inovação – o que os Estudos do Cotidiano podem nos ajudar a pensar. Referindo-se à ansiedade das professoras por *mirar algo nuevo*, Maria Cecília de Souza (2011, p. 302) pondera que o olhar fixado em inovações radicais, insatisfeito com uma suposta imobilidade da escola, mas suscetível a utopias consoladoras, “talvez tenha se tornado míope para aquilo que se passa ao redor de nós: personagens anônimos de professores e alunos que ensinaram e aprenderam, dentro das condições de costume, apesar de toda a fadiga e contradição”. Sendo assim, o cotidiano escolar se apresenta como antídoto para tal miopia, que nos previne de aprofundar um debate interno à escola e à formação sociocultural brasileira. Segundo Alves e Garcia (2000), cuja perspectiva é tributária a Certeau, o cotidiano,



repleto de invenções, é também, na sua complexidade, um antídoto para o autoritarismo das políticas educacionais, que costumam ignorar “tudo o que se passa e se cria nesse espaço/tempo de aprender e ensinar [que é a escola]”. Por invenções, as autoras se referem ao “conhecimento praticado, tecido nos múltiplos, inesperados e não lineares contatos cotidianos, e que resulta de astúcias dos que vivem a escola e se insurgem contra o que é imposto pelos poderosos”, ou ainda, “artes que se colocam para além da racionalidade dominante e que jogam com as emoções e as intuições e a imaginação criadora e, sem dúvida, com uma outra racionalidade” (ALVES; GARCIA, 2000, p. 15 e 17).

Contudo, se a etnografia dessas invenções objetiva aproximar a escola dos interesses das estudantes, de suas questões e necessidades, ela não poderia se limitar a um problema curricular – ainda que “resgatar” as vozes daqueles sujeitos em sua diversidade, problematizando com isso o currículo oficial, siga sendo necessário –, se tal limitação continua reservando ao professor o papel de “sujeito eloquente” na condução dos processos pedagógicos, na estruturação política e organizacional da escola como um todo. Ouvi-las simplesmente, como fez a iniciativa Porvir do Instituto Inspirare (2016), a respeito da escola que as jovens querem, mas sem vinculá-las ao que seria necessário por em prática para que essa mesma escola viesse de fato a existir, corre o risco de apenas celebrar um tipo de utopismo, ou pior, de legitimar oportunisticamente certas políticas e seus interesses politicomercariais, que em muitas vezes distorcem o desejo mesmo manifestado por essas jovens, na sua potência e precariedade. A propósito, nas ocupações, em diferentes momentos, quem ensinava eram as estudantes, elaborando cartas abertas, distribuindo panfletos e realizando reuniões, com a finalidade de explicar as motivações do movimento e buscar o apoio das comunidades escolares; “[...] nossa missão é explicar”, afirmou uma delas (apud CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2013, p. 194-195 e 252). A par dos limites e contradições da “ordem explicadora” (RANCIÈRE, 2005), o cotidiano excepcionalizado pelas ocupações não mais murmura (CERTÉAU apud TAVEIRA, 2000, p. 75), e sim tagarela, balbúrdia, exigindo uma “democracia do saber” (SERRES, 2013, p. 70). Ele não é mais cotidiano nem exceção; está sintonizado com uma mudança de época.



5 ARTE DAS OCUPAÇÕES

As artes do cotidiano, enquanto maneiras de fazer, estiveram presentes nas ocupações de forma excepcional, assim como a criatividade simbólica das estudantes, associada à necessidade tática de constantemente reinventarem suas formas de luta. Certamente, a rapidez com que foram substituídas – de assembleias no pátio a paralisações letivas, passando por piquetes nos portões – pode ser atribuída a alguma astúcia criativa, semelhante a “um certo tipo de inteligência comprometida com a prática” (DÉTIENNE; VERNANT, 2008, p. 10). Mas as ocupações também foram um terreno fértil para a produção artística e cultural, em sentido próprio. Considerando a importância de registrá-las, descrevo na sequência algumas das manifestações artísticas que circularam à época nos jornais, blogosfera e redes sociais. Se a princípio a escolha dessas manifestações se deu por analogia às linguagens artísticas tradicionais (artes visuais, dança, música, poesia e teatro), é seu próprio estatuto de arte – assim como a proposição de outras maneiras de fazer arte – que estará em questão na discussão subsequente.

Mesmo antes das ocupações, nos diferentes protestos que as antecederam, as artes estiveram presentes de diferentes maneiras. Como se sabe, as palavras de ordem são geralmente feitas de rimas e ritmos. Também estão vinculadas a um tempo e situação específicos, conforme seu contexto de recepção, como neste caso, contra a violência policial: “Que vergonha, que vergonha deve ser/ Bater em estudante, pra ter o que comer”. Além disso, em boicote ao Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), muitas estudantes rasuraram o quadro de respostas, desenhando palavras de ordem ou fazendo caricaturas do governador (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2013, p. 179). Na Escola Estadual Fernão Dias Paes, as estudantes cobriram em protesto a cabeça da estátua do bandeirante, localizada no pátio da escola, com um saco plástico preto.¹³ Sem que talvez soubessem disto, a ação lembra as intervenções urbanas intituladas *Ensacamento*, realizadas pelo coletivo 3Nós3 (Hudinilson Jr., Mario Ramiro e Rafael Fran-

¹³ A escultura intitulada *Caçador de Esmeraldas* (1920-22) é de autoria do escultor William Zadig.



ça) no fim dos anos 1970, encapuzando monumentos públicos da cidade de São Paulo.

Todavia, as referências para tais manifestações são diversas. Talvez uma das primeiras intervenções artísticas realizadas pelas secundaristas em luta contra a Reorganização tenha sido um vídeo no qual as alunas da Escola Estadual Antonio Viana de Souza, em Guarulhos, de olhos vendados em suas carteiras, cantam uma letra que nos remete a uma conhecida canção (cf. #EUESCOLHOMEUFUTURO, 2015). Possivelmente, a performance tenha sido elaborada com o auxílio das professoras, mas chama a atenção que tenham combinado referências distintas, de modo característico à cultura do remix e do compartilhamento (LESSIG, 2012; JENKINS; GREEN; FORD, 2014). A letra cantada pelas estudantes tem três estrofes e um refrão. Campos, Medeiros e Ribeiro (2016, p. 46) identificam a música *Cálice*, de Chico Buarque e Gilberto Gil, composta em 1973, da qual as estudantes retiram sua primeira estrofe e que, de fato, parece estruturar toda a melodia. A terceira estrofe também remete ao período da ditadura; mas vem de outra música: *Que As Crianças Cantem Livres*, de Taiguara, também de 1973. Contudo, a segunda estrofe assim como o refrão da letra – no qual aparecem os versos: "Está na hora de crescer passar a limpo esse país/ Devolver pra nossa gente o dom de ser feliz" – vêm da música *De Grão em Grão*, composta por Michael Sullivan, provavelmente nos anos 1990, mas conhecida na voz da cantora gospel Aline Barros. O refrão manifesta uma espécie de convocação indignada, enquanto as outras estrofes, um desejo de expressão: "quero lançar um grito desumano"; assim como de liberdade: "[...] que as crianças cantem livres sobre os muros".

A suspensão das "aulas padrões" abriu espaço para a realização de inúmeras atividades culturais, cuja programação era divulgada em cartazes na fachada das escolas e/ou postagens nas redes sociais: aulas públicas, oficinas artísticoculturais, rodas de conversa, saraus de poesia, shows de solidariedade. Tal programação foi muitas vezes oferecida por artistas renomados, grupos de teatro, coletivos culturais e indivíduos independentes. "Algumas escolas ocupadas se transformaram quase em centros culturais" (CAMPOS; MEDEIROS, RIBEIRO, 2013, p. 149). Em uma dessas oficinas, as estudantes da Escola Estadual Raul Fonseca produziram o vídeo



Dicas para Gravar, ressaltando a importância do registro para divulgar e fortalecer o movimento, assim como defendê-las das intimidações policiais. Além de se contraporem a uma visão depreciativa das ocupações, tais atividades – é o caso, por exemplo, dos saraus e batucadas espontaneamente organizados por apoiadores em frente às escolas – permitiram um diálogo mais fluente entre escolas e comunidade, criando muitas vezes uma espécie de “cinturão cultural”, que não só lhes conquistava alguma credibilidade pública, como eventualmente as protegia de ataques e tentativas de sabotagem.

Também em uma oficina, realizada por iniciativa do Coletivo Garrafas Térmicas, alunas da Escola Estadual Prof. Antônio Firmino de Proença foram fotografadas por Ana Luiza Secco “ocupando” de maneira inusitada diferentes espaços da escola com o próprio corpo. Em depoimento para o filme *Lute como uma Menina* (2016), uma das alunas relata: “Com a intervenção, a gente veio falando das opressões que têm dentro da escola, de não poder usar saia, não poder falar certas coisas [...], não poder expor a sua opção sexual [...]”; associando por fim o sentido de ocupar a um processo de autoafirmação. O corpo teve, de fato, um lugar central nesse processo: como um instrumento de reconfiguração dos espaços (escolares) que as estudantes frequentavam, mas que só então *ocupam*, além de um território em que cada uma reconhece a própria história. Também como linha de fuga às sujeições que o submetem, como um lugar de invenção (GRUPO CONTRAFILÉ et al., 2016, p. 42). Nesse sentido, algumas estudantes decidem pintar o cabelo, furar o nariz, raspar a cabeça. Mais do que isso, “entendem na pele” a situação política do país (GRUPO CONTRAFILÉ et al., 2016, p. 75-81 e 168). Em um caderno que organiza com as secundaristas no contexto de uma exposição de arte, o Grupo Contrafilé (2016, p. 50) escreve: “O corpo que sente as intensidades do mundo, seus dizeres sussurrados, suas formas imperceptíveis, suas vibrações mais finas, esse corpo pulsante voltou a agir [nas ocupações]”.

As ocupações também se tornaram, em algumas ocasiões, o próprio tema dessas manifestações. Uma versão do funk *Baile de Favela*, composta por MC Foice e Martelo, agora intitulada *Escolas de Luta*, virou um hit instantâneo em meio ao movimento. A letra faz referência a escolas que estavam ocupadas, mas também a



escolas nas quais, anos antes, havia ocorrido lutas estudantis, podendo além disso ser modificada por quem a canta, ampliando o repertório das escolas mencionadas (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2013, p. 76-80). Em poesia de sua autoria, cuja declamação pode ser vista no filme *Lute Como Uma Menina*, a secundarista Carla Prandini sugere que as ocupações recuperaram um espaço para as manifestações artísticas: "São infinitos os talentos que temos, que sempre foram menosprezados nas escolas do governo". Mais do que isso, a criatividade simbólica das estudantes inventa o que não cabe em categorias tradicionais de identificação das artes: *hashtags*, jograis, memes, subversões sígnicas, trançaços, transições de gênero etc. – formas talvez de uma nova cultura popular, em parte possibilitadas pelo ambiente digital, pelas articulações em rede, pela multiplicação dos espaços de autoexpressão. Em Foz do Iguaçu, por exemplo, as estudantes do Colégio Estadual Castelo Branco mudaram o nome da escola para Clarice Lispector. Em Vitória, as alunas da Escola Estadual Almirante Barroso trocaram-no por Fátima Soares, em homenagem à merendeira recém remanejada pela empresa terceirizada da qual era funcionária.

Talvez não seja o caso perguntar pela qualidade artística dessas manifestações, se, em muitos casos, elas nem mesmo se identificam como arte. Mas uma avaliação de sua dimensão artísticocultural nos permitiria fazer algumas distinções oportunas. Se por um lado a crítica tradicional pudesse lhes fazer ressalvas, em razão de seu caráter politicamente utilitário, por outro, não poderia negar que estão vinculadas a contextos sociais vivos. Não se reduzem, portanto, a simples proclamações feitas “do alto de um telhado”. Em sua conhecida conferência intitulada “O autor como produtor”, Walter Benjamin (1994) propõe o conceito de *técnica* como forma de superar dialeticamente a dicotomia que separa a qualidade artística da tendência política. Para Benjamin, a qualidade artística inclui a tendência política, na medida em que esta inclui a *técnica artística*. O conceito sugere que, em vez de coisas isoladas, as obras devam ser abordadas como fabricação, processo, trabalho – o que remete sua qualidade ao modo como se inserem em determinadas relações sociais de produção. Mudando-se o que deve ser mudado, podemos dizer que aquelas manifestações têm alguma qualidade artística, em sentido político, na medida em que “tomam a palavra”, produzindo linguagens em um terreno móvel de disputas. De



fato, não são obras o que as estudantes realizam, mas artes do corpo, práticas das visualidades, apropriações simbólicas, profanações de hierarquias, atos de desobediência civil. São expressões de uma escola “sob o comando dos estudantes!” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2013, p. 90), que todavia não descuida do riso – o que, segundo Benjamin (1994), é o “melhor ponto de partida para o pensamento”. Em um dos muitos episódios de conflito nos portões das escolas ocupadas, uma estudante diz à diretora que tentava entrar: “Hoje vocês não entram, chegaram atrasados. O sinal já bateu!” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2013, p. 90).

Uma das exigências feitas por Benjamin, no entanto, é que as “inovações técnicas” tenham um caráter pedagógico, que não só oriente outros produtores em sua produção, como também conduza os espectadores à esfera da produção. Mas as estudantes não parecem interessadas em exercer qualquer liderança revolucionária em sentido tradicional, embora suas manifestações possam de forma prioritária ter uma função agregadora em torno de uma causa particular. Contudo, para Benjamin, o autor em questão é um intelectual burguês que, de diferentes maneiras, buscava se solidarizar com o proletariado, tentando desaparecer com a distinção convencional entre autor e público. Portanto, talvez não seja o caso pensar as secundaristas como autoras, ainda que suas manifestações produzam um público, ao se endereçarem aos seus apoiadores, ao governo ou à sociedade de um modo geral. De forma talvez mais apropriada, poderíamos pensá-las como espectadoras que, de maneira auto-organizada, num contexto de mobilização politicocultural, tornam-se produtoras. Por certo, elas produzem de forma coletivizada ou colaborativa, muitas vezes, como já mostramos, remixando materiais produzidos por outros autores. Por certo, contam para tanto com a generalização dos meios de produção e difusão, a partir das tecnologias digitais e dispositivos em rede. O problema é que, se tal generalização era prescrita por Benjamin como sendo uma tarefa precípua dos artistas, mais recentemente, ela passou a ser providenciada por empresas de caráter monopolista (sendo o Facebook o exemplo mais notável), as quais Benjamin teria preferido combater. Nesse caso, a influência política dessa multiplicação dos produtores tem de enfrentar outros limites, estabelecidos agora pelo caráter privado das redes sociais, pelo



controle geopolítico dos *gatekeepers*, pelos sistemas de vigilância global, assim como por uma eventual estetização – no sentido de sua transformação em objeto de consumo – dos protestos e das formas de organização das estudantes.

Com efeito, se a dominação capitalista migrou para a propriedade das ferramentas de busca, das redes sociais e dos *big data*, a democracia cultural que pudéssemos associar a uma produção distribuída – a partir da generalização dos meios de produção e difusão – corre o risco de simplesmente servir à reprodução do capitalismo. Mas o que seria a produção artística a partir do princípio (inicialmente político) da horizontalidade? Analisando a produção cultural dos jovens *trendsetters*¹⁴, da perspectiva de sua atuação em redes múltiplas e combinadas, Néstor Garcia Canclini e Francisco Cruces (2012, p. X-XVIII) entendem que o conceito bourdieusiano de campo, por ser especializado, disciplinar e autocontido, tornou-se incapaz de compreender os processos transversais que caracterizam as dinâmicas culturais contemporâneas, particularmente as da juventude. Tais dinâmicas solicitariam, portanto, uma abordagem interdisciplinar, capaz de compreender processos que, justamente, têm menos a ver com a criação de obras, do que com a criação de cenas, circuitos, plataformas, agenciamentos. Possibilitadas pelo acesso fluido e constante às redes digitais, as práticas desses jovens, segundo Canclini (2012, p. 3-24), podem ser identificadas por algumas características, dentre elas: a disposição para estar permanentemente conectado, diluindo a separação entre trabalho e lazer; a utilização simultânea de diversos meios e redes sociais; a realização concomitante de ofícios antes separados pelas práticas artísticas tradicionais; a capacidade comparativamente maior que a das gerações anteriores para estabelecer interações sociais e redes de cooperação a distância; a incorporação de procedimentos de hiperligação e transtextualidade. Essas características, no entanto, não são apenas derivações do uso das tecnologias digitais. Para Canclini, elas também são induzidas pela precari-

¹⁴ O conceito de *trendsetters*, de um modo geral, refere-se aos jovens de 18 a 34 anos, cuja tarefa é dar forma a tendências em seus entornos sociais. Suas significações, no entanto, segundo Verónica Gerber Bicecci e Carla Pinochet Cobos (2012, p. 60-62), podem variar de uma noção “restrita a certos bairros e a um núcleo reduzido de pessoas que define as tendências e tem visibilidade nos meios, instituições, redes sociais. [...] um estereótipo do exitoso”, a “agentes capazes de instalar reflexões e ativar processos de trabalho em suas comunidades e entornos sociais, ainda que isso permaneça invisível nos grandes espaços de reconhecimento artístico”.



idade dos trabalhos efêmeros que conseguem, pela exigência – considerando que são autoempregados – de estarem disponíveis o tempo todo, pela necessidade de completar seus rendimentos com tarefas adjacentes à sua “especialidade”. Em suma, pela flexibilização do mercado de trabalho e pela incerteza acerca do futuro das profissões.

De volta às escolas e à oficialidade de seu currículo, a produção cultural das ocupações pode ter nesse contexto uma incidência particular. Questionando o modo como o Ensino das Artes tem, historicamente, argumentado em favor da importância das artes na educação, qual seja, insistindo no que chama de *retórica dos efeitos*, Rubén Gaztambide-Fernández (2013) entende ser crucial uma discussão sobre as concepções de arte subjacentes a esse discurso. Segundo ele, essa retórica combina uma lógica da causalidade – que pressupõe a possibilidade de se isolar e aplicar um *input* artístico, gerando um *output* educacional igualmente observável – com uma concepção substancialista das artes, que ignora o papel do contexto social na definição do que seja arte, além de reforçar uma visão tecnocrática da educação, orientada por metas alheias ao seu processo. Essa ideia de que as artes produzem certos efeitos positivos ignora os efeitos discursivos desse conceito de arte, desreconhecendo por conseguinte a complexidade das experiências artísticas segundo diferentes padrões de interação, que se desenvolvem sob condições simbólicas e materiais particulares. Diferentemente, Gaztambide-Fernández propõe que as artes sejam pensadas como processos de produção cultural, em vez de substâncias ou objetos; como trabalho simbólico, em vez de coisas válidas em si mesmas, ou em razão de seus efeitos que não podem ser assegurados. Desse modo, recomenda: “mais do que pensar nas artes como *fazendo alguma coisa nas pessoas*, deveríamos pensar os processos artísticos como *algo que as pessoas fazem*” (GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ, 2013, p. 675, grifo do autor).

Noutros termos, “o argumento deveria depender do entendimento de que as vidas de *todas* as estudantes são desde já e sempre imbuídas de criatividade e trabalho simbólico, envolva isso alguma coisa chamada ‘as artes’ ou não” (GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ, 2013, p. 676, grifo do autor). Por certo, as noções que embasam tal argumento, tanto a de cultura comum quanto a de estética enraizada

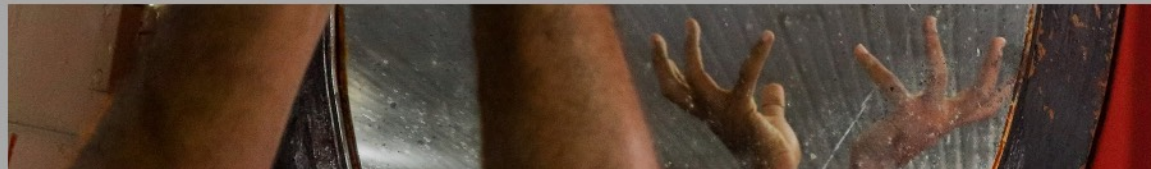


(*grounded aesthetic*) – ambas derivadas dos Estudos Culturais, particularmente, do trabalho de Paul Willis (1990) –, precisariam, no caso das ocupações, ser confrontadas com a noção de um *cotidiano excepcionalizado*, sugerida na seção anterior, que não invalida a aplicação de certos critérios. Afinal, nem sempre há ocupações – isto é, nem sempre o instituinte prevalece sobre o instituído –, mas o que houve nos fornece diversos elementos para se vislumbrar uma possibilidade, para mostrar que outra escola pode existir.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Disse na introdução que as dimensões artística, pedagógica e política das ocupações estão vinculadas entre si. Como vimos, a práxis instituinte exige um processo autoformativo, que por sua vez demanda um saber marcado pela invenção, que por sua vez convoca o problema da produção artística a partir do princípio da horizontalidade (ou da democracia cultural). De fato, o currículo vivo das ocupações, em correspondência a um desejo excepcional de aprendizagem, não poderia prescindir das artes como *algo que as pessoas fazem*, assim como a qualidade de suas manifestações artísticas não poderia estar dissociada do surgimento de um “novo aluno”, nem de uma mudança na relação com o saber. De algum modo, as ocupações demonstraram que as escolas precisam aprender com suas estudantes; no mínimo, precisam confiar mais na dimensão ética dos desejos de suas estudantes. Diante dessa geração que prescinde de porta-vozes (SERRES, 2013, p. 45), as escolas precisariam se tornar “ocupações”, no sentido de contrainstituições escolares. Caso contrário, sua própria relevância sociocultural estará ameaçada, por desconexão com as emergências estudantis e mudanças históricas. Infelizmente, é a irrelevância das escolas o que muitos desejam.

Disse também que a juventude auto-organizada das ocupações não corresponde simplesmente a uma faixa etária, mas sim a uma posição subjetiva e agente historicossocial específicos. Segundo Fernando Peirone (2012, p. 149 ss.), as mudanças tecnológicas dos últimos anos têm se sucedido num ritmo que a sociedade não pode seguir nem assimilar. Para os jovens, no entanto, a conectividade, o com-



partilhamento, o universo hipertextual, a lógica rizomática são um *modus vivendi*. Ainda segundo o autor, diferentemente da distância identitária que as gerações anteriores buscavam estabelecer entre si, a defasagem geracional apresenta hoje características e dificuldades de outro tipo. Num só exemplo, referindo-se à alfabetização tecnológica de pais e mestres por seus filhos e alunos, Peirone (2012, p. 150) afirma: “Não existem casos na história em que alunos tenham formado seus mestres em competências tão vitais para a interação social [como agora]”.

Os desdobramentos desse *modus vivendi* não necessariamente dispensam os mestres, embora lhes cobrem radicalmente outra atuação. Todavia, apresentam direta ou indiretamente uma crítica contundente a um sistema que atribui às jovens o papel de simples espectadoras, consumidoras ou eleitoras. Para Peirone (2012, p. 157), no entanto, as críticas dessa juventude já não são tão explícitas, nem tão dirigidas – embora afetem por omissão. Aqui novamente devo me referir às ambiguidades – ou astúcias – das ocupações, que misturam exigências políticas aos poderes constituídos com uma prática pré-figurativa; que deram “tilt” nos aparatos cognitivos disponíveis. De fato, segundo Peirone, renunciar à negatividade da crítica tradicional não impede à juventude de manifestar sua potência transformadora. As secundaristas, no entanto, não se omitem, tampouco se limitam à negatividade. Dedicam-se a uma crítica que não só denuncia arbitrariedades, mas que se implica num certo processo de autotransformação.

Em texto sobre o sentido da crítica para Foucault, Judith Butler (2008, p. 152) afirma que “Ser crítico de uma autoridade que se faz passar por absoluta requer uma prática crítica que tem em seu centro a transformação de si”. Todavia, para não redundar na simples substituição de um poder pelo outro, essa transformação de si deve performar uma *dessubjetivação*, o que significa “não só reconhecer as maneiras em que os efeitos coercitivos do saber estão em funcionamento na própria formação do sujeito, como também por em risco sua própria formação como sujeito [no sentido de um indivíduo categorizado pelo poder]”. Noutros termos, ela deve assumir um compromisso com as *artes da existência*, borrando “a linha que separa o como [alguém] é formado do como se converte em um tipo de formador” (BUTLER, 2008, p. 165-166).



REFERÊNCIAS

- #EUESCOLHOMEUUFUTURO. [Canal de] **Jaqueline Eatevam**, [Guarulhos], 2 out. 2015. Vídeo no YouTube. Disponível em: <<http://bit.ly/2kOvz4x>>. Acesso em: 6 jan. 2019.
- ALVES, Neide; GARCIA, Regina Leite. A invenção da escola a cada dia. In: ____ (Org.). **A invenção da escola a cada dia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 7-20.
- BENJAMIN, Walter. O autor como produtor. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 120-136.
- BICECCI, Verónica Gerber; COBOS, Carla Pinochet. La era de la colaboración: mapa abreviado de nuevas estrategias artísticas. In: CANCLINI, Néstor García; CRUCES, Francisco; POZO, Maritza Urteaga Castro (Coord.). **Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales**. Madrid: Fundación Telefónica; Barcelona: Ariel, 2012. p. 45-64.
- BREINES, Wini. **Community and organization in the New Left, 1962-1968: The Great Refusal**. New Brunswick: Rutgers University Press, 1989.
- BUTLER, Judith. ¿Qué es la crítica?: un ensayo sobre la virtud de Foucault. In: TRANSFORM. **Producción cultural y prácticas instituyentes**: líneas de ruptura en la crítica institucional. Madrid: Traficante de Sueños, 2008. p. 141-167.
- CAMPOS, Antonia J. M.; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Marcio M. **Escolas de luta**. São Paulo: Veneta, 2016.
- CANCLINI, N. G. De la cultura postindustrial a las estrategias de los jóvenes. In: CANCLINI, N. G.; CRUCES, F.; POZO, M. U. C. (Coord.). **Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales**. Madrid: Fundación Telefónica; Barcelona: Ariel, 2012. p. 3-24.
- CANCLINI, N. G.; CRUCES, F. Conversación a modo de prólogo. In: CANCLINI, N. G.; CRUCES, F.; POZO, M. U. C. (Coord.). **Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales**. Madrid: Fundación Telefónica; Barcelona: Ariel, 2012. p. X-XVIII.
- CERTEAU, Michel de. As universidades diante da cultura de massa. In: _____. **A cultura no plural**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2012. p. 101-121.
- CHAUÍ, Marilena; SAVIAN FILHO, Juvenal; MODELLI, Laís. Sociedade brasileira: violência e autoritarismo por todos os lados. **Revista Cult**, São Paulo, n. 209, fev. 2016. Não paginado. Disponível em: <<http://bit.ly/20Zrpkb>>. Acesso em: 6 jan. 2019.
- DÉTIENNE, Marcel; VERNANT, Jean-Pierre. **Métis**: as astúcias da inteligência. São Paulo: Odysseus, 2008.
- ESTUDANTE de 16 anos defende legitimidade de ocupações e humilha deputados. **Blog do Esmael**, [Curitiba], 26 out. 2016. Vídeo no YouTube. Disponível em: <<http://bit.ly/2ePE883>>. Acesso em 06 jan. 2019.
- G1 DF. Juiz autoriza técnica de privação de sono para desocupar escola no DF. **G1 Distrito Federal**, Brasília, 1º nov. 2016. Não paginado. Disponível em: <<http://glo.bo/2fdOei>>. Acesso em: 6 jan. 2019.



GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ, Rubén. Why the Arts Don't do Anything: Toward a New Vision for Cultural Production in Education. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 83, n. 1, p. 660-685, Spring 2013. Disponível em: <<http://bit.ly/2jQEtNa>>. Acesso em: 6 jan. 2019.

GIMENES, Camila Itikawa. Ocupar e resistir: entre o político e o pedagógico nas escolas ocupadas. **Blog da Boitempo**, São Paulo, 2 nov. 2016. Não paginado. Disponível em: <<http://bit.ly/2frFPuf>>. Acesso em: 6 jan. 2019.

GROYS, Boris. Education by Infection. In: MADOFF, Steven H. (Ed.). **Art School: Propositions for the 21st century**. Cambridge: MIT Press, 2009. p. 25-32.

GRUPO CONTRAFILÉ et al. **A batalha do vivo**. São Paulo: [s.n.], 2016.

HONORATO, Cayo. Política das ocupações: emergências da juventude auto-organizada. **Temporal**, v. 2, n. 3, p. 26-35, 2018. Disponível em: <<http://bit.ly/2m9PqLL>>. Acesso em: 23 set. 2019.

IBOPE. Índice de Confiança Social 2015. [S.l.]: [s.n.], 22 jul. 2015. 14 p. PDF. Disponível em: <<http://bit.ly/2kWCMOc>>. Acesso em: 6 jan. 2019.

INSTITUTO INSPIRARE. A escola que os jovens querem. [S.l.]: [s.n.], out. 2016. Não paginado. Web-site. Disponível em: <<http://bit.ly/1rCbgoT>>. Acesso em: 6 jan. 2019.

JENKINS, Henry; GREEN, Joshua; FORD, Sam. **Cultura da conexão**. São Paulo: Aleph, 2014.

KELIAN, Lilian; NERES, Julio. O que as ocupações dizem sobre a escola (e o mundo) que os jovens querem. **Huffpost Brasil**, [s.l.], 23 mai. 2016. Disponível em: <<http://huff.to/2jHrIPY>>. Acesso em: 6 jan. 2019.

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. **Común**: ensayo sobre la revolución en el siglo XXI. Barcelona: Gedisa, 2015.

LESSIG, Lawrence. **Remix**: cultura de la remezcla y derechos de autor en el entorno digital. Barcelona: Icaria, 2012.

LUTE como uma menina. Direção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. Produção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. Montagem: Beatriz Alonso. Edição: Beatriz Alonso e Flávio Colombini. São Paulo: [s.n.], 2016. 76 min. Vídeo no YouTube. Disponível em: <<http://bit.ly/2fnXdju>>. Acesso em: 6 jan. 2019.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (Ed.). **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016a. 424 p. Livro eletrônico. Disponível em: <<http://bit.ly/2iC4AXi>>. Acesso em: 6 jan. 2019.

_____. **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016b. 444 p. Livro eletrônico. Disponível em: <<http://bit.ly/2iBYwyi>>. Acesso em: 6 jan. 2019.

O MAL EDUCADO. Como ocupar um colégio? [S.l.]: [s.n.], [s.d.], 4 p. Panfleto. Disponível em: <<http://bit.ly/1Nn0zQr>>. Acesso em: 6 jan. 2019.



ORTELLADO, Pablo. Prefácio: A primeira flor de junho. In: CAMPOS, A. J. M.; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, M. M. **Escolas de luta**. São Paulo: Veneta, 2016. p. 12-16.

PADILHA, Mônica. A pedagogia das ocupações. **Portal do Educador**, [s.l.], 4 nov. 2016. Não paginado. Disponível em: <<http://bit.ly/2fZ4xRx>>. Acesso em: 6 jan. 2019.

PASSA PALAVRA. Reforma do Ensino Médio: uma estratégia empresarial. **Blog Passa Palavra**, [s.l.], 19 out. 16. Disponível em: <<http://bit.ly/2kQEpPd>>. Acesso em: 6 jan. 2019.

PEDROSA, Silvio. O antivírus político: as ocupações das escolas e o protagonismo das juventudes e a potência dos pobres. **Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, 30 mai. 16. Não paginado. Disponível em: <<http://bit.ly/1VpXFw4>>. Acesso em: 6 jan. 2019.

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

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SMUCKER, Jonathan. Can Prefigurative Politics Replace Political Strategy? **Berkeley Journal of Sociology**, v. 58, 2014. Não paginado. Disponível em: <<http://bit.ly/2iozNbE>>. Acesso em: 6 jan. 2019.

SOUZA, Maria Cecília Cortez C. de. Permanências e inovações na cultura escolar brasileira. In: AMARAL, Mônica G. T. do; SOUZA, Maria Cecília Cortez C. de (Org.). **Educação pública nas metrópoles brasileiras**: impasses e novos desenlaces. Jundiaí: Paco Editorial; São Paulo: Edusp, 2011. p. 301-314.

TAVEIRA, Eleonora Barrêto. Saberes de alunos e alunas do ensino regular noturno: questão para a Escola? In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Org.). **A invenção da escola a cada dia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 69-84.

TRANCOSO, Alcimar Enéas Rocha; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto. Produção social, histórica e cultural do conceito de juventudes heterogêneas potencializa ações políticas. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 137-147, 2014. Disponível em: <<http://bit.ly/2I5iSCa>>. Acesso em: 23 set. 2019.

UOL. Governo Alckmin publica decreto que revoga reorganização escolar. **UOL Educação**, São Paulo, 5 dez. 2015. Não paginado. Disponível em: <<http://bit.ly/2iel2b8>>. Acesso em: 6 jan. 2019.

VOLPI, Mário. Ocupações das escolas: por que devemos ouvir os estudantes. **UOL Notícias**, [s.l.], 13 nov. 2016. Não paginado. Disponível em: <<http://bit.ly/2FWIIH4>>. Acesso em: 6 jan. 2019.

WILLIS, Paul. **Common culture**: Symbolic work at play in the everyday cultures of the youth. San Francisco: Westview Press, 1990.

**Recebido em 06 de janeiro de 2019
Aprovado em 26 de setembro de 2019**