

Ativismo brasileiro, práticas prefigurativas e desenvolvimento: o caso dos “ocupas” no estado de São Paulo

Brazilian activism, prefigurative practices and development: the case of “ocupas” in the state of São Paulo

Andre Luis Leite de Figueiredo Sales (orcid.org/0000-0001-8607-7532)¹

Flávio Fernandes Fontes (orcid.org/0000-0003-2036-8147)²

Silvio Yasui (orcid.org/0000-0001-5015-6634)³

Eduardo Vianna (orcid.org/0000-0002-6253-3713)⁴

Resumo

Entre novembro de 2015 e janeiro de 2016, estudantes do estado de São Paulo ocuparam mais de 200 escolas de Ensino Médio protestando contra a reestruturação da rede de ensino. Trabalhando com distintas evidências, construímos um estudo de caso e o usamos para entender se e como essas insurreições ativistas são diferentes dos tradicionais protestos militantes brasileiros. Concluímos que práticas prefigurativas são o traço distintivo desses acontecimentos e usamos a teoria da Perspectiva Ativista Transformadora para explicitar o impacto dessas sobre o curso do desenvolvimento dos jovens ativistas.

Palavras-chave: Protestos. Ativismo. Movimentos sociais. Práticas prefigurativas. Perspectiva Ativista Transformadora.

Abstract

Between November 2015 and January 2016, students from the state of São Paulo occupied more than 200 public high schools facilities protesting against a plan to restructure the public school network. Working with distinct kinds of evidence, we provided a case study and used it to understand if, and in which sense, these activists insurrections are distinct from the traditional Brazilian militant protests. We conclude that prefigurative practices are a distinctive feature of these occupations and use the Transformative Activist Stance to stress the impact of these activities into the young activists' development.

Keywords: Protest. Activism. Social Movements. Prefigurative Practices. Transformative Activist Stance.

De quem é a coisa pública?

Entre novembro de 2015 e janeiro de 2016, estudantes de escolas públicas no estado de São Paulo, Brasil, esforçaram-se para atingir o impossível: afinar necessidades públicas e ações estatais. Agindo coletivamente, em um protesto organizado por eles mesmos, ocuparam centenas de escolas e nelas trabalharam como diretores, coordenadores pedagógicos, seguranças, cozinheiros, faxineiros e funções afins. Aliando-se a moradores

¹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo., São Paulo, Brasil. E-mail: andreluislfs@gmail.com.

² Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Santa Cruz, Brasil. E-mail: flavio.fontes@ufrn.br.

³ Universidade Estadual Paulista, Assis, Brasil. E-mail: silvio.yasui@unesp.br.

⁴ LaGuardia Community College, Long Island City, EUA. E-mail: evianna@lagcc.cuny.edu.

dos seus bairros, eles resistiram às forças policiais e cuidaram daquilo que era deles. Os protestos almejavam barrar o projeto do Governo do Estado que reestruturaria a oferta de vagas na rede pública, um eufemismo para corte de despesas e fechamento de escolas estaduais. Em dezembro de 2015, os jovens alcançaram sua meta e o projeto foi arquivado (Hayashi, Ferreira Jr. & Hayashi, 2017). Em 2016, inspirados pelos modos de ação paulistas, estudantes do Rio Grande do Sul, Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro (Wenceslao Júnior, Dias Júnior & Monteiro, 2017) também se engajaram na vida pública por meio de protestos e da ocupação de prédios públicos. Essas ações “juvenis” têm manufaturado a versão brasileira do repertório de protesto autonomista⁵.

Trabalhando com a questão do que é novo, ou único, nas formas emergentes de ação coletiva/protesto e mobilização social brasileira, Gonh (2018) chama a atenção para a popularidade dos coletivos. Segundo ela, “os coletivos, ao contrário de movimentos ou outras formas mais tradicionais, são agrupamentos fluidos, fragmentados, horizontais e muitos têm a autonomia e a horizontalidade como valores e princípios básicos. Coletivos autodenominam-se como ativistas e não militantes de organizações” (Gonh, 2018, p. 120). Sales, Fontes e Yasui (2018a) compreendem que, a inclusão da palavra “ativismo” no vocabulário político brasileiro é um elemento crucial das mudanças em curso e que o termo descreve uma “metodologia para produzir ações coletivas a fim de intervir, ou interferir, nas normas sociais vigentes” (p. 565).

Trabalhando com múltiplas fontes de dados, nossa pesquisa produziu um estudo de caso sobre a ocupação das escolas públicas no Estado de São Paulo. As análises realizadas reforçam o argumento de que os “ocupas” (nome criado pelos estudantes para nomear as escolas ocupadas) fazem parte do ciclo de protesto em curso no país (Alonso, 2017), tendo características comuns com os protestos ocorridos em junho de 2013. Os resultados também apontam o emprego de práticas prefigurativas como um elemento fundamental de diferenciação entre esses atos ativistas e os protestos militantes. Como será detalhado adiante, a marca distintiva, e analiticamente desafiadora, dessas práticas envolve elas tentarem prefigurar, no tempo presente, valores, normas e modos de vida que serão usados na sociedade que se quer construir no futuro (Yates, 2015a). Consequentemente, dúvidas, tentativas e experimentações intencionais constituem o núcleo dessas atividades, as quais podem ser enquadradas nas questões paradoxais: se ninguém sabe ainda como será o futuro, como é possível prefigurar tais atos no tempo presente (Raekstad, 2017)? E mais, como é possível entender e analisar algo que “ainda não está lá”⁶ (Engeström & Sannino, 2010, p. 2)?

⁵ O termo “autonomismo” enquadra um conjunto de ideias e propostas antiautoritárias cuja influência nas formas de protesto ficou mundialmente evidente, no campo das ações coletivas, depois dos protestos contra a Organização Mundial do Comércio em Washington, nos Estados Unidos, em novembro de 1999 (Alonso & Mische, 2017).

⁶ Todas as traduções foram feitas pelos autores.

Neste artigo usaremos a Transformative Activist Stance (TAS) - [Perspectiva Ativista Transformadora] (Stetsenko, 2008, 2013, 2016) para enfrentar esse desafio. Esse referencial ampara-se em uma ontologia que não opõe sociedade e indivíduo, já que compreende o desenvolvimento humano como um processo ativo, permanente e contingente às atividades realizadas coletivamente. TAS insere intencionalidade em um campo cada vez mais dominado por determinismos neuroquímicos e postula como central o compromisso, explícito ou implícito, dos sujeitos com um ideal de futuro. “Desenvolvimento e aprendizagem são processos contínuos de natureza ativa não restritos à adaptação ao que está ‘dado’ no mundo; (...) esses processos são sustentados por, e realizados através de, pessoas formando projetos de futuro e produzindo mudanças sociais alinhadas a esses projetos” (Stetsenko, 2016, p. 233).

Desenvolver-se é, portanto, produzir e transformar, intencionalmente a si mesmo, ao mesmo tempo em que se produz e se transforma o mundo. Esse enquadre nos oferece um arcabouço conceitual adequado para compreender as transformações sociais “enquanto nós estamos no meio da mudança, enquanto os contornos e direções dela ainda estão sendo moldados” (Stetsenko, 2007, p. 112) e, com isso, ele nos equipa com ferramentas para entender e analisar a relevância das práticas prefigurativas serem “inerentemente experimentais e experienciais” (Van de Sande, 2015, p. 189). A palavra “ativismo” é parte importante da coerência simbólica nos protestos acontecidos no Brasil desde Junho de 2013 (Sales, Fontes & Yasui, 2018b). O sentido com que o termo foi usado nas escolas em São Paulo não é o mesmo que ele tem no contexto da tradução literal do nome do modelo teórico proposto por Anna Stetsenko. Para aumentar a precisão da análise, não traduzimos o nome do modelo teórico quando o empregamos ao longo do texto.

O artigo está dividido em cinco seções. Na primeira, abordamos brevemente o contexto sociopolítico no qual emergem os protestos populares recentes no Brasil. Na segunda, apresentamos o debate sobre práticas prefigurativas e expomos as ideias principais de TAS. Na terceira parte, explicitamos os procedimentos metodológicos e as evidências usadas para a construção do caso. A quarta seção apresenta e debate o caso para responder às seguintes questões: 1) em que sentido as ocupações das escolas de Ensino Médio em São Paulo são diferentes das formas tradicionais de protesto no país; 2) como essas diferenças podem impactar o curso do desenvolvimento daqueles que têm se automeado ativistas? A quinta seção sumariza a discussão e aponta caminhos para pesquisas futuras.

Esse trabalho visa contribuir tanto com o campo do estudo dos movimentos sociais e ações coletivas, quanto com aquele da psicologia social brasileira. Para o primeiro, os resultados reforçam a importância de tomar práticas prefigurativas como categoria analítica relevante na compreensão da “nova cultura de participação” (Gohn, 2018, p. 117) dos jovens na política no Brasil. Para o segundo, evidenciam-se as vantagens de estudar fenômenos políticos utilizando teorias psicológicas nas quais o sujeito e a subjetividade não pertençam

a um campo “essencialmente privado que é ontologicamente distinto das atividades colaborativas desenvolvidas no mundo” (Stetsenko, 2013, p. 9).

Um país inquieto

Desde 2013, o Brasil vem experienciando uma onda de protestos, nos quais os adolescentes e adultos jovens desempenham um papel central (Gohn, 2014; Alonso & Mische, 2017; Gonh, 2018). Os brasileiros têm lidado com uma crise política, econômica e institucional, a qual produziu o impeachment da presidente Dilma Rousseff, a eleição de Jair Bolsonaro e 13,4 milhões de pessoas procurando emprego no primeiro trimestre de 2019 (IBGE, 2019). A partir de 2015, instaurou-se no país um clima de intensa polarização política, fazendo com que os acontecimentos citados tenham sido incluídos em narrativas contrastantes. Por exemplo, o impeachment de Dilma Rousseff, mesmo tendo atendido ao desejo muitos brasileiros que tomaram as ruas, é largamente visto, por aqueles que se posicionam à esquerda do espectro político, como um golpe de Estado parlamentar.

O surgimento e a disseminação de protestos descentralizados, articulados usando redes sociais e disparados por grupos sem relação direta ou explícita com sindicatos e partidos políticos (Tatagiba, 2014; Mendonça, 2017), têm sido interpretados como fruto de uma nova cultura de participação política juvenil (Gonh, 2018). Esta tem desafiado pesquisadores a desenvolver enquadramentos analíticos adequados para: a) sublinhar diferenças e semelhanças entre essa cultura de protesto emergente e o modo de agir militante – comum aos movimentos sociais de esquerda no Brasil; b) investigar com rigor a disseminação das mobilizações políticas à direita; c) ponderar a respeito dos efeitos de tais mudanças sobre a subjetividade daqueles que protestam (Sales, Fontes & Yasui, no prelo).

Disparadas em novembro de 2015, na Escola Estadual Diadema, na cidade de Diadema no ABC Paulista, e tendo se espalhado rapidamente por outras escolas da rede estadual paulistana, as ocupações nas escolas foram eventos imprevisíveis e inesperados. A resposta violenta do Governo do Estado de São Paulo deu visibilidade ao protesto dos estudantes e fez a pauta da educação repercutir nacionalmente. Observadores de diversos campos, tais como jornalistas, cineastas e mesmo pesquisadores, os quais estavam nas escolas investigando outras questões quando as ocupações aconteceram (Corsino & Zan, 2017), passaram a documentar a luta dos secundaristas. Esses trabalhadores produziram e disponibilizaram materiais, os quais permitiram aos pesquisadores que não estavam dentro das escolas acompanharem os fatos em tempo real/virtual e usar esses produtos na construção de suas pesquisas.

Quando as ocupações começaram, estávamos desenvolvendo uma pesquisa sobre os desdobramentos dos protestos de junho de 2013 (Sales, Fontes & Yasui, 2018b; Sales, 2019) os quais são considerados como um ponto de virada na história política recente do país (Gohn, 2016; Bringel & Pleyers, 2017) – mesmo que a interpretação sobre sentido, direção, origem, motivos políticos e atores principais dessa virada varie bastante (Sawura, 2018).

Molduras teóricas

Práticas prefigurativas

O debate sobre políticas prefigurativas voltou à cena dos movimentos sociais contemporâneos combinado com a presença explícita de valores anarquistas presentes no ciclo de protestos disparado pelos eventos de Seattle em 1999 (Day, 2005). As pesquisas sobre prefiguração ajudam a evidenciar a relevância dessas atividades no que tange tanto à renovação e recriação dos horizontes políticos, valores e ideias daqueles que protestam, quanto à diferenciação entre esses grupos e aqueles cuja organização se assemelha aos valores, práticas e estruturas da esquerda sindicalista tradicional (Graeber, 2002; Maeckelbergh, 2009). Gordon (2018) na conclusão de seu estudo genealógico sobre prefiguração defende que entender essa ideia como uma “utopia concreta” (p. 534) captura o sentido presente nas práticas dos ativistas e oferece caminhos relevantes para a inserção desse conceito nos estudos e análises sobre as atividades políticas.

O verbo prefigurar engloba duas ideias: imaginar algo que ainda não se conhece e, também, indicar previamente a existência de algo que ainda não existe. Paul Raekstad (2017) analisou as formas como esses sentidos se tornaram parte do vocabulário do campo à esquerda do espectro político e reconhece a presença de ambos os sentidos no campo hoje. Ele localiza o início do debate sobre a função desenvolvida pelas políticas prefigurativas como parte das disputas travadas entre os corolários Anarquistas e Marxistas no contexto da Primeira Internacional Trabalhista (Raekstad, 2016). Segundo ele, uma das querelas entre os trabalhadores tinha caráter estratégico e versava sobre a necessidade de uma organização revolucionária precisar, ou não, “incorporar as estruturas de deliberação e tomada de decisão que a sociedade do futuro deve conter” (Raekstad, 2017, p. 4)⁷.

Cornell (2016) mostra que nos Estados Unidos, especialmente no contexto dos debates da Nova Esquerda, durante os anos 60 do século 20, a ideia das práticas prefigurativas era associada a questões ligadas à cultura e aos modos de vida. Era esperado que os integrantes de organizações revolucionárias exemplificassem com suas vidas os valores, os princípios e as normas sociais que deveriam reger o mundo pós-revolucionário. A presença dessa noção no contexto brasileiro é um tema a ser explorado, cuja relevância este trabalho deseja sublinhar. O uso das práticas prefigurativas para análises no estudo dos movimentos sociais brasileiros também é um campo a ser desenvolvido.

⁷ Escapa ao escopo do artigo debater as diferenças entre os ideais de sociedade defendidos por anarquistas, socialistas utópicos e científicos no contexto da I Internacional Trabalhista. Contudo, para melhor compreensão do argumento de que o projeto de futuro pelo qual se luta é criado constantemente por meio das práticas desenvolvidas no presente, recomendamos a leitura do texto “Notas sobre Utopia” (Chauí, 2008).

Defendendo a relevância de tomar as atividades como unidade de análise das ações coletivas contemporâneas, Yates (2015b) defende:

Focar naquilo que as pessoas fazem e no porquê elas o fazem possibilita um melhor entendimento de como as ideias e valores políticos são inerentes às atividades – sejam elas táticas ou cotidianas – desenvolvidas pelos movimentos. [...]. Examinar as práticas permite criar análises que tirem do centro o indivíduo ou o coletivo e foquem em como as formas sociais são produzidas, reproduzidas, interrompidas e realinhadas (p. 243).

Aproximar essa proposta analítica da forma como a Transformative Activist Stance concebe o desenvolvimento humano, explicitando a relação de produção mútua entre a subjetividade e as formas sociais de que fala Yates é um dos objetivos desse artigo. Desejamos, com isso, apresentar uma perspectiva psicológica adequada para estudar os fenômenos no campo das ações coletivas reconhecendo que os participantes destas, ou “os componentes das multidões, não se engajam nelas para expressar narcisisticamente necessidades patológicas ou mesmo para resolver suas questões edípicas; eles não são sujeitos isolados pateticamente buscando conexões ou identidades” (Jasper, 2017, p. 298).

A discussão do caso focará nas atividades cotidianas desenvolvidas pelos estudantes, explicitando que essas são produzidas por um esforço intencional prefigurativo e discutindo as implicações desse para os processos de desenvolvimento dos jovens. Esclarecemos que o termo “prefigurativo” vai nomear um esforço consciente feito por aqueles envolvidos em ações coletivas para experimentar, em suas atividades diárias, estratégias, táticas e estruturas organizacionais alinhadas com as normatividades que esses mesmos estão tentando criar. Ao longo do texto ele será empregado com função de adjetivo. Ora o usaremos para qualificar práticas específicas desenvolvidas no contexto das ocupações, ora para distinguir um modo específico de ação política que se esforça deliberadamente para aproximar a estrutura organizativa usada para construir a sociedade do futuro dos valores e ideias supostamente adequados para essa sociedade futura.

Transformative Activist Stance - TAS

TAS (Stetsenko, 2017) apresenta uma proposição consistente para superação das abordagens nas quais os desenvolvimentos humano e sociocultural são pensados como processos separados, concorrentes ou antitéticos. Trata-se também de uma alternativa às teorias mecanicistas e funcionalistas, cujo foco prioritário é a morfologia cerebral e a biologia genética. Para uma parte considerável dessas últimas, mente e subjetividade podem ser completamente compreendidas por meio de estudos dos neurotransmissores na fenda sináptica e processos de síntese de DNA (Damasio, 2003). Em oposição direta a elas, TAS parte de atividades colaborativas e intencionais orientadas por um projeto de futuro para compreender como nos tornamos humanos.

TAS é uma extensão do projeto de psicologia de Vigotski construída em intenso diálogo com a teoria histórico-cultural, teoria dialógica bakhtiniana e pedagogia crítica de Paulo Freire. Tratando das especificidades dessa abordagem, Vianna, Hougaard e Stetsenko (2014) afirmam que ela propõe “uma nova ontologia e epistemologia para qual ser, fazer e conhecer são aspectos unificados do processo de desenvolvimento humano” (Vianna, Hougaard, & Stetsenko, 2014, p. 62). Eis a noção central que sustenta e orienta essa perspectiva: há uma dinâmica constante e incessante entre pessoas colaborativamente criando e apreendendo o mundo, enquanto produzem a si mesmas, de forma ativa e intencional. Nesse sentido, humanidade e mundo são compreendidos como distintos, mas não opostos, polos de um processo de produção único. Ambos são, simultaneamente, partes e produtos de um campo unificado, ainda que não uniforme, de atividades colaborativas e intencionais (Stetsenko, 2016).

Em vez de focar nas formas como os entes envolvidos nessa relação produtiva constroem, limitam e restringem um ao outro, a ontoepistemologia de TAS compreende essas partes “opostas” como aspectos distintos de um mesmo processo criativo e produtivo. Nessa ontologia, a estrutura não constrange a agência (Emirbayer, Mische 1988), uma vez que esta é produtora e produto da estrutura. Por essa via, se entende que

 pessoas contribuem e, com isso, mudam o mundo e suas práticas coletivas – ao mesmo tempo em que o mundo está reciprocamente as mudando através de ciclos de interações recursivas – por meio de lutas coletivas e individuais orientadas por uma ideia de futuro que elas visualizam, imaginam e com a qual estão comprometidas (Stetsenko, 2017, p. 37).

Passividade e adaptação estática são negadas e uma perspectiva ativa, propositiva, colaborativa e intencional é apontada como modo privilegiado por meio do qual humanidade e realidade do mundo se produzem contínua e mutuamente.

 E porque qualquer movimento para além daquilo que é dado não é compreendido como menos real, sendo, na verdade, até mais real do que aquilo que é tradicionalmente considerado a ‘realidade’ do mundo como ele existe no presente (...) o processo de invenção do futuro é trazido para o primeiro plano (Stetsenko, 2016, p. 232).

Ao assumir metas, propósitos e objetivos como características fundamentais daquilo que orienta os processos de desenvolvimento, a TAS permite compreender a função que o futuro desempenha na produção das atividades executadas no presente. Se somos, em parte, fruto de nosso passado, é imprescindível reconhecer que nossos atos no presente são também “guiado[s] pelo, e inteligíveis à luz do destino que nós queremos atingir e com o qual estamos comprometidos” (Stetsenko, 2016, p. 236). Esse elemento torna compreensível a insistência dos ativistas brasileiros de inventar ativamente o futuro e, por consequência, reinventarem a si mesmos, por meio das suas práticas cotidianas.

Essa é a característica que faz de TAS um referencial adequado para: a) enfatizar a relevância de usar as atividades como unidade de análise no estudo das ações coletivas e movimentos sociais; b) compreender a função estratégica desempenhada pelas práticas prefigurativas no contexto dos protestos feitos pelos jovens ativistas brasileiros durante as ocupações das Escolas de Ensino Médio em São Paulo; c) reconhecer o impacto que a prefiguração do futuro pode exercer sobre o curso do desenvolvimento dos jovens ativistas.

Metodologia

O estudo sobre as ocupações nas escolas no estado de São Paulo apresentado aqui é parte de uma pesquisa iniciada em 2014, cujo objetivo é investigar teoricamente o impacto subjetivo decorrente das mudanças nas formas de protesto no Brasil depois de junho de 2013. Usando a disputa de sentido entre os termos ativismo e militância como ponto de partida (Sales, Fontes & Yasui, 2018a), o projeto vem trabalhando com artigos, teses e dissertações científicas, arquivos de movimentos sociais tradicionais no Brasil, documentos produzidos por movimentos sociais contemporâneos e também com materiais diversos coletados na Internet (vídeos, postagens em redes sociais e em blogs etc). A análise desse material visa compreender como as mudanças emergentes nas formas de protesto têm produzido uma nova cultura de participação dos jovens na política (Gonh, 2018) e ponderar sobre as consequências dessa sobre a subjetividade daqueles que se dizem militantes ou ativistas.

Essa investigação identificou como aspectos cruciais das manifestações contemporâneas no país: a) predomínio de participantes jovens, com idades variando entre 15 e 30 anos, vivendo em grandes centros urbanos; b) independência de partidos políticos, sindicatos e organizações religiosas; c) pauta dos protestos envolvendo, no geral, problemas cotidianos das grandes cidades, tais como transporte público, moradia e educação; d) utilização das ferramentas das novas tecnologias de comunicação e informação; e) preferência explícita por modelos organizacionais e processos decisórios nos quais todos os manifestantes são incentivados a participar. Esses traços são detalhados em Sales, Fontes e Yasui (2018b) e também discutidos por Gohn (2014) e Mendonça (2017).

Quando, em novembro de 2015, os estudantes ocuparam a primeira escola de Ensino Médio na Grande São Paulo e as semelhanças com os eventos em curso desde 2013 se fizeram evidentes, começamos a coletar dados sobre as ocupações com vistas a entender: a) se, e como, esses eventos particulares se relacionavam com as mudanças em curso; b) quais seriam as contribuições específicas desses para as mudanças em curso nas formas de protesto no Brasil. Naquele momento, suspeitávamos que as ocupações no estado de São Paulo podiam ser lidas como um momento importante da criação, expressão e difusão dessa cultura de participação política juvenil que vem sendo forjada no país. A popularidade que a ocupação como forma de protesto ganhou ao longo de 2016 reforçou essa suspeita. A

imensa quantidade de material produzido pelas e sobre as ocupações em São Paulo tornou possível transformar essa suspeita em hipótese de pesquisa a ser investigada.

Um aspecto proeminente nos “ocupas” foi o uso da internet e das redes sociais para promoção, articulação e expansão das suas ações (Corti, Corrochano & Silva, 2016). Páginas no Facebook, canais no YouTube e blogs foram criados e intensamente usados pelos estudantes para disseminar documentos organizacionais, para debater o que poderia ser feito e para apresentar sua versão dos acontecimentos. Como forma de apoiar as ocupações, cineastas e documentaristas produziram filmes curtos e webseries dos primeiros momentos da primavera secundarista (Tavolari, Lessa, Medeiros & Januário, 2018). Pesquisadores também se interessaram bastante pelo fenômeno. O conjunto de informações disponíveis era convidativo pela sua diversidade e desafiador por sua dispersão.

A coleta de dados foi estruturada em dois momentos. O primeiro, desenvolvido de novembro de 2015 a julho de 2016, agrupou os materiais produzidos pelos alunos: vídeos disponíveis no YouTube e no Vimeo, textos jornalísticos divulgados via Internet, dentre outros. O segundo, realizado entre janeiro de 2016 e dezembro de 2018, coletou junto à Scientific Electronic Library Online (SciELO) as publicações acadêmicas abordando o tema publicadas dentro do período. Todo esse material foi arquivado pelo primeiro autor e classificado em três categorias de evidências: a) produções dos estudantes; b) vídeos sobre os eventos; c) análises acadêmicas. Essas evidências foram submetidas a análise de conteúdo e os resultados de tais análises foram usados para construção do caso narrativo, o qual será debatido na quarta sessão deste artigo.

O acesso a dados produzidos por atores distintos contribuiu para aumentar a acurácia e a pluralidade de pontos de vista usados para construir o caso (Bryman, 2012). Seguindo as diretrizes para tratamento de dados sugeridos por Patton (2015) submetemos estes a: a) busca intencional de homogeneidade comparada, a qual identificava similaridades entre as evidências; b) busca conceitualmente orientada limitada por saturação, a qual evidenciou exaustivamente, nos dados trabalhados, traços distintivos dessa nova cultura de participação juvenil.

Produções dos estudantes

A página no Facebook do “Coletivo Mal-Educado”, seguida hoje por 76 mil usuários, e o blog do mesmo grupo foram pontos de partida essenciais para acessar as produções dos estudantes. Em linhas gerais, esse material justificava a necessidade dos protestos, apresentava as demandas dos secundaristas, apresentava soluções para as demandas apontadas e debatia a forma como o protesto devia ser feito. Vídeos, postagens em redes sociais e outros conteúdos circularam amplamente pela internet. Tendo coletado esses materiais e aplicado técnicas de análise de conteúdo com vistas a tentar entender os temas recorrentes, encontramos os seguintes resultados: a) recomendações sobre como os protestos deveriam ser organizados; b) descrições do cotidiano das ocupações; c) motivos

para realização das ocupações. Tais achados, quando triangulados com os demais resultados, mostraram-se bastante consistentes. Desse acervo, um documento mereceu atenção especial, tanto por ter circulado amplamente por entre as escolas ocupadas, quanto por ter sido apontado pelas análises acadêmicas como fundamental na implementação da estratégia dos estudantes durante os protestos.

A cartilha “Como ocupar uma escola?”, editada pelo “Coletivo Mal-Educado” é uma adaptação de material similar usado por estudantes chilenos durante a “Revolta dos Pinguins” (Zibas, 2008). Além de apresentar a estratégia, o texto conta um pouco dos acontecidos no Chile e encoraja cada um dos estudantes a tomar parte nos protestos: “as ocupações começaram nas escolas onde as turmas estavam mais engajadas na luta, mas o exemplo serviu de inspiração para estudantes de mais lugares e, rapidamente, quase todos os colégios do Chile foram tomados (...) Já pensou se fizéssemos igual em São Paulo?” (Mal-Educado, 2015, p. 1). É crucial destacar que o estilo de escrita do material, o qual será debatido na próxima sessão do texto, apresenta a intenção dos estudantes de recriar as formas de apresentação e implementação de uma estratégia e reforça o argumento de que atividades prefigurativas são um traço característico das ocupações.

Vídeos sobre os eventos

Entre janeiro de 2016 e julho de 2017, pesquisamos as plataformas de divulgação de vídeos YouTube e Vimeo. Usando as palavras “ativismo”, “protesto” e “estudantes”, angariamos 48 vídeos, com duração entre 3 e 139 minutos, totalizando aproximadamente 30 horas de dados gravados. A imersão nessas histórias deu acesso aos discursos dos estudantes e de seus pais, de professores, de diretores e também de outros membros das comunidades onde as escolas estão inseridas. Construir o caso analisando completamente as 30 horas de vídeo era uma tarefa inviável – fez-se necessário criar critérios para definir quais vídeos usar.

Considerando que: a) os materiais produzidos pelos próprios estudantes recomendavam atenção ao que acontecia no cotidiano das escolas ocupadas; b) incluir o ponto de vista dos alunos por meio da perspectiva de um diretor externo aumentava a pluralidade de leituras com as quais trabalharíamos e; c) estávamos interessados em compreender traços da nova cultura de protesto e a racionalidade que a movia, os critérios para selecionar os vídeos foram: 1) ter sido publicado enquanto as ocupações ainda estavam acontecendo; 2) ter como foco as atividades desenvolvidas no interior das ocupações; 3) apresentar majoritariamente o ponto de vista dos estudantes (o que levou à exclusão de materiais nos quais jornalistas, políticos e acadêmicos opinavam sobre os fatos); 4) explicitar por que era importante para os estudantes distinguirem suas formas de protesto ativistas daquelas com características militantes.

A amostra final incluiu três documentários: “Escolas ocupadas – A verdadeira reorganização” (Bro, 2015); “São Paulo: Educação Ocupada” (VICE-Brasil, 2015); “Ocupação

das Escolas na voz dos Estudantes, Pais e Sociedade” (Estadão, 2015). Juntos, esses vídeos somam uma hora de duração. Esse material foi transcrito e submetido a uma análise de conteúdo objetivando explicitar os traços apontados como distintivos das ocupações. O resultado dessa análise evidenciou: a) a importância dada pelos estudantes às atividades desenvolvidas no interior das ocupações; b) a racionalidade da estratégia usada na condução das ocupações; c) as formas por meio das quais os estudantes se auto-organizaram no trato das atividades cotidianas dentro das escolas; d) os esforços para promoção de processos decisórios e organizativos públicos, inclusivos e participativos. A triangulação desses achados com aqueles obtidos por meio da análise das outras evidências atesta a consistência dos resultados.

Análises acadêmicas

A busca no Scielo por artigos acadêmicos sobre as ocupações em São Paulo, realizada entre janeiro de 2016 e dezembro de 2018, empregou as palavras-chave: “ativismo”, “protesto” e “estudantes” e encontrou 41 artigos⁸. Desses, 10 tinham como foco as ocupações no estado de São Paulo e, por isso, foram selecionados para análise. Esses textos exploram diversos aspectos dos “ocupas”, tais como a estratégia usada, as atividades pedagógicas propostas pelos alunos para promover aulas durante os protestos e os dilemas jurídicos causados por cidadãos menores de 18 anos ocupando prédios públicos.

Tendo em vista a função desempenhada por esse material, as análises acadêmicas foram tratadas como dados brutos e não somente como revisão de literatura. Elas foram comparadas com os demais tipos de evidência coletadas para aumentar a consistência das informações obtidas e para validar as conclusões alcançadas. Analisando esse material com vistas a identificar os traços que faziam as ocupações diferentes das formas usuais de protesto no Brasil obtivemos os seguintes resultados: a) experimentações de valores, normas e formas de conduta, nas ocupações, que os estudantes supõem mais adequadas do que aquelas hoje vigentes na sociedade; b) negação das estratégias e repertórios de ação típicos de sindicatos, grêmios estudantis e partidos políticos de esquerda no Brasil; c) emprego de valores e princípios autonomistas.

Conclusões preliminares e uma síntese

O trabalho realizado com as evidências nos permitiu sustentar que os “ocupas” são eventos que ilustram bem as mudanças que tem moldado a nova cultura de participação de

⁸ A importância das ocupações foi reconhecida pela comunidade acadêmica, sendo um exemplo disso a decisão editorial da revista “Educação Temática Digital” de dedicar, em janeiro de 2017, dois volumes ao tema das ocupações. Construídos em perspectiva multidisciplinar, o volume 19, número especial, e o volume 19, número 1, fazem do lema “ocupar e resistir” uma pergunta e exploram diversas perspectivas desse fenômeno.

que fala Gonh (2018). As análises realizadas até aqui demonstram que aqueles que protestaram eram, novamente, jovens vivendo em grandes cidades, preocupados com questões da vida cotidiana usando arranjos organizativos descentralizados, prezando por processos decisórios e organizativos participativos e evitando serem representados por partidos políticos, diretórios estudantis ou outros atores mais tradicionais na cena de protesto brasileira. Sobre as particularidades desse caso, estudantes, documentaristas e acadêmicos convergiram em apontar as atividades desenvolvidas dentro dos “ocupas” como uma forma prática de contestar o modo de ação paternalista, altamente hierarquizado e vanguardista de partidos políticos, grêmios estudantis e sindicatos brasileiros (Sales, Fontes & Yasui, 2018b) - metodologias de agir em conjunto, repertórios de protesto e estratégias organizativas que os jovens ativistas caracterizam como tipicamente militantes.

Para debater essa particularidade escolhemos tratar as evidências coletadas e os resultados obtidos, integrando-os em uma outra unidade analítica e construímos um estudo de caso narrativo (Brandel & Varkas, 2001). Tratar todos os “ocupas” no estado de São Paulo como um caso tem como limitação principal suprimir as singularidades vividas em cada uma das mais de 200 escolas. Contudo, esse arranjo permite compreender melhor fatos que, se tomados isoladamente, tornam-se poucos expressivos. Apresentar e debater os fatos ocorridos usando esse recurso analítico permitiu explorar traços dessa cultura de participação juvenil, nesse momento em que ela ainda vem sendo moldada.

Caso, análise e discussão

Em novembro de 2015, um levante juvenil ocorreu na rede de ensino público no estado de São Paulo. Os “ocupas” aconteceram em resposta a um plano governamental que pretendia reestruturar a rede escolar estadual, fechando aproximadamente 93 escolas e afetando a vida cotidiana de centenas de jovens. Os alunos se sentiram ultrajados não só pelo plano em si, mas também pela forma como ele foi apresentado, o que pode ser exemplificado através da seguinte fala de um dos participantes das ocupações:

[A reestruturação escolar] deveria ser chamada de imposição [escolar] porque não foi conversada nem com os professores e nem com os pais e muito menos com os alunos que vão ser os maiores afetados. Essa reorganização, na verdade, vai acabar piorando a vida de muita gente se for aprovada. É por isso que nós estamos na luta para tentar ver se conseguimos alguma coisa, porque tudo está sendo imposto (Estadão, 2015).

Durante o tempo em que mantiveram as escolas ocupadas, os estudantes promoveram atividades artísticas, culturais e pedagógicas abertas à comunidade escolar. Em vez das aulas regulares, nas quais o conteúdo curricular parece muito distante das preocupações cotidianas, os ocupantes desenharam um currículo englobando suas preocupações, desejos e sonhos. Usando recursos disponíveis nos seus territórios e nas suas comunidades e convidando os membros dessas para tomarem parte em “aulas públicas”,

estudantes debateram política, economia, história, preconceitos, sexualidade, machismo, entre muitos outros temas. Respondendo à crítica de que as ocupações estavam diminuindo as oportunidades de aprendizagem dos alunos, eles próprios informam que:

A gente aprende todo dia e o tempo todo. A gente aprendeu a se organizar. Eu aprendo a cada segundo com o pessoal que estuda aqui comigo. A ocupação tá mudando todo mundo e não adianta falar que não. A gente está aprendendo sim. E eu vou levar isso para o resto da vida (Bro, 2015).

Com as ocupações, os estudantes foram bem-sucedidos em: a) explicitar os diferentes entendimentos de governantes e governados sobre qualidade na educação; b) ocupar mais de 200 escolas públicas; c) produzir a exoneração do secretário estadual de educação na época; d) barrar a execução do projeto de reestruturação da rede escolar. E mais, esses alunos deram visibilidade nacional à metodologia ativista de protesto (Sales et al., 2018b).

Como apontado brevemente na sessão anterior, as atividades desenvolvidas pelos estudantes continham tentativas deliberadas de superar a compreensão maquiavélica de que os fins pelos quais se luta são suficientes para justificar o uso de quaisquer meios para atingi-los. A preocupação dos jovens ativistas de criar espaços de aprendizado nos quais eles pudessem experienciar os valores e normas que os mesmos supõem adequados para organizar a sociedade futura foi apontada nos três tipos de evidência trabalhados. Essas práticas contrastam com o tradicional legado militante, sustentado na versão Stalinista do Marxismo (Sales, Fontes & Yasui, 2018c). Exemplos de atividades onde esteve expresso o desejo dos estudantes de prefigurar o futuro incluem: a) implementar uma estratégia unificada, mas não obrigatória, para conduzir as ocupações; b) priorizar processos decisórios abertos, participativos e inclusivos; c) criar ambientes nos quais respeito mútuo e solidariedade eram nutridos; d) usar atividades cotidianas dentro dos “ocupas” como oportunidade para remodelarem-se enquanto mudam a escola.

Ao montar e analisar o caso, evidenciamos que o uso das práticas prefigurativas foi um traço central das ocupações das escolas de Ensino Médio em São Paulo e que este as diferencia das formas tradicionais de protesto no país. Nas subseções seguintes, apresentaremos como o conceito de práticas prefigurativas (Yates, 2015a) enquadra esse traço diferencial e apontaremos como essas experiências, quando lidas à luz das premissas de TAS, são fundamentais para produção das transformações sociais, posto que permitem ampliação da imaginação Política e a invenção do Futuro.

As ocupações como espaços prefigurativos

Catini e Melo (2016) apontam a existência de práticas prefigurativas já nas manifestações de junho de 2013. Contudo, no caso estudado, elas se tornam um traço distintivo crucial. Yates (2015a) sugere que práticas prefigurativas nas formas

contemporâneas de ação coletiva são processos que mobilizam cinco componentes distintos:

[1] experimentação coletiva; [2] desenho, proposição e circulação de significados políticos; [3] criação de novas normas, valores e condutas alinhadas ao ideal de futuro que move o grupo; [4] inclusão dessas na estrutura organizacional do movimento, [5] difusão e contaminação dessas ideias, mensagens e objetivos por entre redes outras que não aquelas dos integrantes do movimento (Yates, 2015a, p. 1).

Quando mobilizados juntos, os cinco componentes criam oportunidades para os participantes se moverem além da negação das normatividades vigentes e avançarem experimentalmente na produção de outras normas e valores. Tais experimentos, os quais tiveram muita importância no caso que estudamos aqui, permitem aos participantes interrogarem suas próprias crenças, trocarem ideias sobre o que precisa ser feito e construir, no presente, estruturas organizativas e identidades culturais adequadas para habitar o futuro almejado. É mister esclarecer que, no caso estudado, o ideal de futuro não está materializado em um projeto ou programa preestabelecido, o qual, se atingido, revolucionaria todas as normas sociais do Presente. O plano partilhado envolve o desejo comum de reconstruir as “formas de sociabilidade na sociedade civil” (Gohn, 2018, p. 122) e, por meio disso, conforme temos sublinhado com a ajuda de TAS, inventar o Futuro.

Durante os “ocupas”, a necessidade de construir relações mais equânimes entre os gêneros masculino e feminino foram endereçadas usando práticas prefigurativas. Diante da demanda de montar grupos de trabalho para dar conta das atividades essenciais à manutenção da ocupação – tais como segurança patrimonial, limpeza, transporte de cargas e preparação de comida –, os ativistas criaram comissões mistas, com vistas a propiciar a participação de meninas em atividades tipicamente masculinas no Brasil (como segurança e transporte de materiais) e de meninos em atividades majoritariamente femininas (como limpeza e cozinha).

Uma consequência importante do uso de práticas prefigurativas diz respeito à diminuição das distâncias entre aqueles que planejam e aqueles que executam. Se, em organizações militantes, a cultura organizacional valoriza planejamentos estratégicos centralizados feitos por especialistas que não executarão as ações, nos coletivos ativistas, como os que tomaram as escolas em São Paulo, as estratégias e as táticas tendem a ser trabalhadas por aqueles que executarão as ações. Se organizações militantes esperam de seus membros comprometimento e rigor na execução das estratégias planejadas centralizadamente pelo conjunto experts, em coletivos ativistas, a estratégia tende a ser uma recomendação, devendo ser compreendida, avaliada, relativamente reinventada, transformada de acordo com as necessidades, possibilidades e interesse dos executores, e, só então, executada. Uma análise da cartilha “Como ocupar uma escola?” (Mal-Educado, 2015) evidencia como isso foi articulado no caso das escolas.

A cartilha continha o plano estratégico desenhado para conduzir as ocupações em todas as escolas (Corti et al., 2016), tendo, portanto, função crucial para o desenrolar do processo. O texto é escrito de modo descritivo e explanatório, com um estilo que evita recomendações e prescrições sobre o que deve ser feito. Ele oferece exemplos do que foi feito em situações semelhantes e chama atenção para aspectos da ocupação que merecem atenção dos estudantes. “Uma vez que a decisão de ocupar a escola for tomada por todos os alunos envolvidos, é crucial e ‘obrigatório’ que os ocupantes decidam como isso deve ser feito” (Mal-Educado, 2015, p. 4, ênfase no original). Ao indicar a assembleia como instância deliberativa máxima durante os “ocupas” e recomendar que seja provido tempo extra para que os participantes menos experientes “elaborem seus pontos de vista” (Mal-Educado, 2015, p. 3), os autores da cartilha recomendam que os ocupantes questionem a estratégia. Ao fazer isso, eles reconhecem, reforçam e incentivam a necessidade de trazer ações experimentais e experienciais para o campo das disputas políticas. Fazendo isso, os criadores da estratégia convocam os demais participantes da ocupação a assumir uma postura propositiva e criativa dentro do processo. Afinal, “não há mágica, ou fórmula secreta para ocupar uma escola” (Mal-Educado, 2015, p. 3).

Prefiguração e desenvolvimento: por que essas práticas importam?

Por meio das lentes da *Transformative Activist Stance* – TAS, um referencial teórico que reconhece as atividades intencionais como cruciais à definição do curso do desenvolvimento humano, é possível entender a relevância da prefiguração para os processos de transformação social e concordar com a mãe do aluno que nos diz: “Eu acho que essa experiência que eles estão tendo, de viverem assim, tomando conta do patrimônio que é deles, eu acho que só foi para crescimento, eu acho que ele amadureceu bastante” (Estadão, 2015).

Ao negar a postura passiva de adaptação mecânica a um mundo pronto e acabado, destacando tanto o caráter de produção e desenvolvimento conjunto do sujeito e do mundo, quanto a intencionalidade deste sujeito como direcionador das atividades desenvolvida no mundo, TAS sublinha a relevância de metas, objetivos, desejos, sonhos e projetos de futuro de cada sujeito na construção do curso do desenvolvimento. Discorrendo sobre as peculiaridades dos modos de ação humana, Stetsenko explicita que o futuro está sempre contido nos atos do presente. “O agir humano é contingente ao comprometimento dos indivíduos com certas versões do futuro e, mais importante, ‘sempre já’ gradualmente criando esse futuro através de suas ações no presente” (Stetsenko, 2013, p. 18).

Os experimentos prefigurativos desenvolvidos no dia a dia das ocupações produziram ambientes de aprendizagem nos quais os jovens ativistas puderam criar, aprender, ensinar e experienciar normas, valores, regras e condutas que podem ser mais próximas dos projetos de futuro com que os estudantes estão comprometidos. A criação de tais espaços possibilitou processos de aprendizagem e de desenvolvimento que contemplam

“esforços e lutas por como os estudantes querem ser e como eles querem que o mundo seja” (Stetsenko, 2017, p. 41). Participar desses processos de ensino-aprendizagem tende a produzir impacto no curso do desenvolvimento desses jovens, como nos informa um jovem ativista:

Eu acho que até nesses 15 dias que a gente ficou aqui já dá pra perceber uma diferença nas pessoas. Porque está todo mundo assim, muito mais formado. As pessoas falam melhor, elas conversam melhor, elas conseguem pensar de uma forma que não fica só naquela caixinha (Bro, 2015).

Essa experiência também os ajudou a expandir sua imaginação política, seus anseios de mundo, e a compreender que é por meio de seus atos que esse mundo ideal será produzido.

Eles disseram que nós não iríamos conseguir nada, que nós éramos muito novos para tentar, que nós éramos imaturos, irresponsáveis. Mesmo assim, nós criamos aqui um tipo de escola que nem o Estado e nem o Mercado foram capazes de criar. Uma escola cheia de cultura na qual os estudantes estão no comando (Alonso & Colombini, 2016)⁹.

Uma vez que TAS não separa antiteticamente o desenvolvimento individual do social, ela nos ajuda a perceber que

as pessoas são agentes não apenas para os quais ‘as coisas importam’ mas que importam na história, cultura e sociedade e, mais ainda, que tornam-se em indivíduos únicos exatamente através do seu próprio ativismo, quer dizer, através e na medida em que se engajam em questões relevantes para a vida social e encontram meios de fazer a diferença nesses processos enquanto contribuem com ele (Vianna, Hougaard & Stetsenko, 2014, p. 63 – grifos no original).

Prefigurar importa pois é por meio das atividades desenvolvidas que podemos redirecionar o curso de nosso desenvolvimento e, com isso, reinventar o mundo. Se os jovens ativistas desejam um mundo onde haja mais solidariedade, respeito mútuo e menos violência de gênero, será necessário tentar inserir tais valores nas atividades desenvolvidas por eles mesmos no presente, pois é assim que eles poderão ir construindo a si mesmos enquanto mudam o mundo.

Esses jovens parecem reconhecer que “visões de mundo não são pacotes prontos ou valores pré-formulados que os indivíduos podem simplesmente receber uns dos outros ou que podem ser impostos sobre eles de fora para dentro” (Stetsenko, 2016, p. 241). Insistindo na necessidade de trazer os valores do futuro almejado para o dia a dia das escolas, os secundaristas oferecem uma alternativa às desgastadas práticas de

⁹ Essa citação foi extraída do filme “Lute como uma Mina”. Por ter sido lançado em novembro de 2016, ele foi excluído da análise. Mesmo assim considerando que a fala sintetiza um efeito crucial dos “ocupas” nos estudantes, decidimos incluí-la aqui.

conscientização e sensibilização da classe trabalhadora feita pela esquerda militante brasileira.

As práticas prefigurativas e os esforços ativistas são fundamentais por fornecer uma pista crucial para “a esquerda que não sabe quem é”¹⁰: não é negando necessidades específicas, desejos, anseios e sonhos individuais que se muda o mundo. Pelo contrário, reconhecer essas singularidades é condição para traçarmos outras rotas para nosso desenvolvimento, para pluralizar os desejos de futuro e, assim, fugir dos pessimismos irremediáveis e impotência acachapante que parece rondar o mundo atual.

Sumário e conclusão

Duas questões guiaram a análise do caso: quais as especificidades das ocupações das escolas? Como essa especificidade podem impactar o curso do desenvolvimento dos ativistas? Reconhecida como um momento importante de expressão das mudanças nas formas de ação coletivas em curso no Brasil, a adoção de práticas prefigurativas foi apontada como traço específico dos “ocupas”. É visível o trabalho árduo feito pelos estudantes ativistas para coordenar a si mesmos, usando aqui e agora os valores e princípios que eles almejam ver espalhados pelo tecido social. “Focando nas relações (...) com vistas a inventar novas formas de comunidade” (Day, 2004, p. 740), eles juntaram esforços para trazer o futuro de volta e viver naqueles espaços regidos por normatividades que, de fato, “ainda não estão lá” (Engeström & Sannino, 2010, p. 2).

A inseparabilidade entre as mudanças nas formas de protesto e o impacto que isso pode trazer para o curso do desenvolvimento dos sujeitos é o traço destacado ao longo de todo texto com o uso da Transformative Activist Stance. Por reconhecerem explicitamente a necessidade de inventar o futuro por meio das atividades do presente, as práticas prefigurativas tendem a produzir impactos no curso de desenvolvimento daqueles que as realizam por incentivá-los a organizar a si mesmos aqui e agora de acordo com as normatividades que supõem adequadas para organizar a vida social no futuro que eles almejam habitar.

Enquanto os “ocupas” aconteciam no Brasil, jovens negros, nos Estados Unidos, enfatizavam que vidas negras importam (Black Lives Matter). “Estudantes de várias universidades e faculdades forçaram os administradores dessas organizações a se engajarem em longas e árduas conversas sobre racismo e sexismo institucional, em revisões de políticas administrativas internas, em revisões curriculares e em mudar nomes dados a prédios dos campi” (Conner & Rosen, 2016, p. 1). Em 2018, estudantes de Ensino Médio marcharam pelas suas vidas (March For Our Lives) e entraram no debate sobre

¹⁰ Esse é o título da questionadora coluna publicada pela cronista Eliane Brum (2018) no El País, na qual a autora se pergunta: “Como deixar de apenas reagir, submetendo-se ao ritmo imposto pela extrema direita no poder e passar a se mover com consistência, estratégia e propósito?”.

regulamentação federal de armas nos Estados Unidos. Em março de 2019, estudantes, em mais de 112 países, criaram uma sexta-feira pelo futuro (Friday For Future) e marcharam em grandes cidades pelo mundo em protesto contra a falta de ação dos governos diante das mudanças climáticas e do aquecimento global. Ao que parece, Mason (2012), está correto ao afirmar que esses protestos juvenis “ainda estão pipocando em todo lugar” e, com isso, pressionando os pesquisadores a qualificar as teorias usadas para compreender suas práticas. Além de apresentar nossa tentativa de resposta a essa pressão, este artigo é também um convite para os pesquisadores em Psicologia renovarem ativamente as teorias e ideias psicológicas usadas para estudar as pessoas engajadas na construção do nosso futuro.

Referências

- Alonso, A. (2017). A política das ruas. *Novos Estudos. CEBRAP*, [n. especial], 49-58.
- Alonso, A., & Mische, A. (2017). Changing Repertoires and Partisan Ambivalence in the New Brazilian Protests. *Bulletin of Latin American Research*, 36(2), 144-159.
- Alonso, B., & Colombini, F. (2016, 9 de novembro). *Lute como uma mina* [vídeo]. Recuperado de <https://youtu.be/8OCUMGHm2oA>.
- Brandell, J. R., Varkas, T. (2001). Narrative Case Studies. In B. A. Thyer (Org.), *The Handbook of Social Work Research Methods* (pp. 376-396). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Bringel, B., & Pleyers, G. (Org.). (2017). *Protesta e indignación global: Los movimientos sociales en el nuevo orden mundial*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Rio de Janeiro: FAPERJ.
- Bro, J. (2015). *Escolas Ocupadas - A verdadeira reorganização* [vídeo]. Recuperado de <https://youtu.be/UxpwFW62i7M>.
- Brum, E. (2018, 19 de dezembro). A esquerda que não sabe quem é. *El País*. Recuperado de https://brasil.elpais.com/brasil/2018/12/19/opinion/1545240940_077902.html
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Catini, C. de R., & Mello, G. M. C. (2016). Escolas de Luta, educação política. *Educação & Sociedade*, 37(137), 1177-1202. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016163403>
- Chauí, M. (2008). Notas sobre Utopia. *Ciência e Cultura*, 60(spe1), 7-12.
- Conner, J., & Rosen, S. M. (Org.). (2016). *Contemporary Youth Activism: Advancing Social Justice in the United States*. Praeger: ABC-CLIO.
- Cornell, A. (2016). *Unruly equality: U.S. anarchism in the 20th century*. Oakland, CA: University of California Press.
- Corsino, L. N., & Zan, D. D. P. (2017). A ocupação como processo de descolonização da escola: notas sobre uma pesquisa etnográfica. *Educação Temática Digital* 19(1), 26-48. <https://doi.org/10.20396/etd.v19i1.8647751>.

- Corti, A. P. de O, Corrochano, M. C., & Silva, J. A da. (2016). "Ocupar e Resistir": A insurreição dos Estudantes Paulistas. *Educação & Sociedade*, 37(137), 1159-1176. <https://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302016167337>.
- Damasio, A. (2003). *Looking for Spinoza: joy, sorrow, and the feeling brain*. Orlando, FL: Harcourt, Inc.
- Day, R. (2004). From hegemony to affinity. *Cultural Studies*, 18(5), 716-748.
- Day, R. (2005). *Gramsci is dead: Anarchist currents in the newest social movements* (1 ed.). London: Pluto Press.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What Is Agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023.
- Estadão. (2015, 2 de dezembro). *Ocupação das Escolas na voz dos Estudantes, Pais e Sociedade* [vídeo]. Recuperado de: <https://youtu.be/ZZLC6QMOMMs>.
- Gordon, U. (2018). Prefigurative Politics between Ethical Practice and Absent Promise. *Political Studies*, 66(2), 521-537.
- Graeber, D. (2002, jan-fev). The New Anarchists. *New Left Review*, 13, 61-73.
- Gohn, M. da G. (2014). A sociedade brasileira em movimento: vozes das ruas e seus ecos políticos e sociais. *Caderno CRH*, 27(71), 431-441. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792014000200013>.
- Gohn, M. da G. (2016). Manifestações de protesto nas ruas no Brasil a partir de Junho de 2013: novíssimos sujeitos em cena. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, 16(47), 125-146.
- Gohn, M. da G. (2018). Jovens na Política na atualidade – uma nova cultura de participação. *Caderno CRH*, 31(82), 117-133. <https://doi.org/10.1590/S0103-49792018000100008>
- Hayashi, A., Ferreira Jr, A., & Hayashi, E. Hayashi, E. M. C. P. I. (2017). Atuação e resistência dos estudantes secundaristas nas ocupações das escolas públicas paulistas. *Argumentos Pró-Educação*, 2(4), 68-88.
- IBGE (2019, 30 Abril) Desemprego sobe para 12,7% com 13,4 milhões de pessoas em busca de trabalho. *IBGE*. Recuperado de <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/24283-desemprego-sobe-para-12-7-com-13-4-milhoes-de-pessoas-em-busca-de-trabalho>
- Jasper, J. (2017). The doors that culture opened: Parallels between social movement studies and social psychology. *Group Processes & Intergroup Relations*, 20(3), 285-302.
- Maeckelbergh, M. (2009). *The Will of the Many: How the Alterglobalisation Movement is Changing the Face of Democracy*. London: Pluto Press.
- Mal Educado. (2015). Como ocupar uma escola? Recuperado de: <https://gremiolivre.files.wordpress.com/2015/10/como-ocupar-um-colc3a9gio.pdf>
- Mason, P. (2012). *Why it's kicking off everywhere: The new global revolutions*. London; New York: Verso.

- Mendonça, R. F. (2017). Singularidade e identidade nas manifestações de 2013. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, (66), 130-159.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Raekstad, P. (2016). *Democracy, socialism, and human development: A realist and comparative critique of capitalism* (tese de doutorado não publicada). University of Cambridge, Cambridge.
- Raekstad, P. (2017). Revolutionary practice and prefigurative politics: A clarification and defense. *Constellations*, 25(3), 359-372. <https://doi.org/10.1111/1467-8675.12319>
- Sales, A. L. L. de F., Fontes, F. F., & Yasui, S. (2018a). Para (re)colocar um problema: a militância em questão. *Temas Em Psicologia*, 26(2), 565-577. <http://doi.org/10.9788/TP2018.2-02Pt> .
- Sales, A. L. L. F., Fontes, F. F., & Yasui, S. (2018b). I got a soul, but I am not a soldier: changes in youth protestor's discursiveness in Brazil. In C. Pracana & M. Wang (Orgs.), *Psychological Applications and Trends* (pp. 182-185). Lisboa: InScience Press. Recuperado de <https://bit.ly/2MYPTNB> .
- Sales, A. L. L. F., Fontes, F. F., & Yasui, S. (2018c). Militant strategy and its subjective consequences. In C. Pracana & M. Wang (Orgs.), *Psychology Applications & Developments IV* (pp. 167-177). Lisboa: InScience Press. Recuperado de <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/28696>
- Sales, A. L. L. F., Fontes, F. F. & Yasui, S. (2019). Militância e ativismo no Brasil depois de Junho de 2013: entre repertórios, estratégias e Instituições. *Revista Psicologia Política*, 19(45), 154-169. Recuperado de 2024, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2019000200002&lng=pt&tlng=pt.
- Sales, A. L. L. de F. (2019, 26 Fevereiro). Quais as diferenças entre os termos militância e ativismo? *Nexo*. Recuperado de <https://www.nexojournal.com.br/academico/2019/02/27/Quais-as-diferen%C3%A7as-entre-os-termos-milit%C3%A2ncia-e-ativismo>
- Sawamura, M. H. F. (2018). 'Junho fascista' e 'Junho autonomista': permeabilidade entre sentidos, saldos e intepretações de junho de 2013. *Idealogando*, 2(2), 1-26.
- Stetsenko, A. (2007). Agency and society: Lessons from the study of social change. *International Journal of Psychology*, 42(2), 110-112.
- Stetsenko, A. (2008). From relational ontology to transformative activist stance on development and learning: Expanding Vygotsky's (CHAT) project. *Cultural Studies of Science Education*, 3(2), 471-491. <https://doi.org/10.1007/s11422-008-9111-3>.
- Stetsenko, A. (2013). The challenge of individuality in cultural-historical activity theory: "Collectivudial" dialectics from a transformative activist stance. *Outlines - Critical Practice Studies*, 14(2), 7-28.
- Stetsenko, A. (2016). *The transformative mind: Expanding Vygotsky's approach to development and education*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Stetsenko, A. (2017). Science Education and Transformative Activist Stance: Activism as a Quest for Becoming via Authentic-Authorial Contribution to Communal Practices. In:

- L. Bryan and K. Tobin (Orgs.). *13 Questions: Reframing Education's Conversation: Science* (pp. 33-47). NY: Peter Lang.
- Stetsenko, A. (no prelo). Research and activist projects of resistance: The ethical-political foundations for a transformative ethico-onto-epistemology. *Learning, Culture and Social Interaction*. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.04.002>
- Tatagiba, L. (2014). 1984, 1992 e 2013. Sobre ciclos de protestos e democracia no Brasil. *Política e Sociedade*, 13(28), 35-62.
- Tavolari, B., Lessa, M. R., Medeiros, J. M. R. & Januário, A. (2018). As ocupações de escolas públicas em São Paulo (2015-2016): Entre a posse e o direito à manifestação. *Novos estudos CEBRAP*, 37(2), 291-310. <http://dx.doi.org/10.25091/S01013300201800020007>
- Van de Sande, M. (2015). Fighting with tools: Prefiguration and radical politics in the twenty-first century. *Rethinking Marxism*, 27(2), 177-194. <https://doi.org/10.1080/08935696.2015.1007791>.
- VICE-Brasil. (2015, 16 de dezembro). *São Paulo: Educação Ocupada* [vídeo]. Recuperado de <https://youtu.be/j42hfZiOfSU>.
- Vianna, E., Hougaard, N., & Stetsenko, A. (2014). The dialectics of collective and individual transformation: Transformative Activist Research in a Collaborative Learning Community Project. In: A. Blunden (Org.), *Collaborative Projects* (pp. 59-87). Leiden, the Netherlands: Brill Publishers.
- Wenceslao Junior, M. de O., Dias Junior, A. C., & Monteiro, A. (2017). (Des)ocupar é resistir? *Educação Temática Digital*, 19(1), 3-5.
- Yates. L. (2015a). Rethinking Prefiguration: Alternatives, Micropolitics and Goals in Social Movements. *Social Movement Studies*, 14(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/14742837.2013.870883>.
- Yates. L. (2015b). Everyday politics, social practices and movement networks: daily life in Barcelona's social centres. *The British Journal of Sociology*, 66(2), 236-258. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12101>.
- Zibas, D. M. L. (2008). "A Revolta dos Pingüins" e o novo pacto educacional chileno. *Revista Brasileira de Educação*, 13(38), 199-220.

Recebido em: 30/03/2019

Aprovado em: 29/07/2019