

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO**

**Araciele Maria Ketzer**

**“LUTAR TAMBÉM É EDUCAR”: O POTENCIAL POLÍTICO E  
EDUCOMUNICATIVO DO MOVIMENTO ESTUDANTIL  
SECUNDARISTA BRASILEIRO NAS ESCOLAS E REDES SOCIAIS  
*ONLINE* (2015-2016)**

Santa Maria, RS  
2018

**Araciele Maria Ketzer**

**“LUTAR TAMBÉM É EDUCAR”: O POTENCIAL POLÍTICO E  
EDUCOMUNICATIVO DO MOVIMENTO ESTUDANTIL SECUNDARISTA  
BRASILEIRO NAS ESCOLAS E REDES SOCIAIS *ONLINE* (2015-2016)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Área de Concentração em Comunicação Midiática, Linha de Pesquisa em Mídias e Identidades Contemporâneas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestra em Comunicação**.

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Rosane Rosa

Santa Maria, RS  
2018

Ketzer, Araciele  
"Lutar também é educar": o potencial político e  
educomunicativo do movimento estudantil secundarista  
brasileiro nas escolas e redes sociais online (2015  
2016) / Araciele Ketzer.- 2018.  
267 p.; 30 cm

Orientadora: Rosane Rosa  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de  
Pós-Graduação em Comunicação, RS, 2018

1. Educação pública 2. Movimento estudantil secundarista 3.  
Redes sociais online 4. Educomunicação 5. Contranarrativas  
I. Rosa, Rosane II. Título.

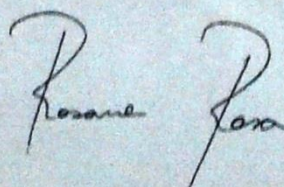
**A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado**

**"LUTAR TAMBÉM É EDUCAR": O POTENCIAL POLÍTICO  
E EDUCOMUNICATIVO DO MOVIMENTO ESTUDANTIL  
SECUNDARISTA BRASILEIRO NAS ESCOLAS  
E REDES SOCIAIS *ONLINE* (2015-2016)**

elaborada por  
**ARACIELE MARIA KETZER**

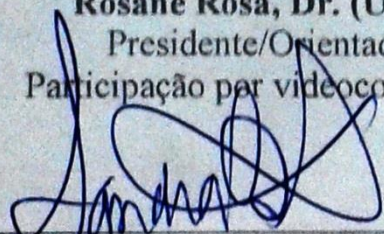
Como requisito parcial para obtenção do título de  
**Mestra em Comunicação**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**



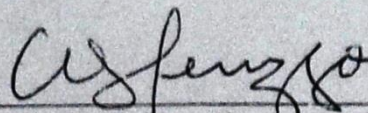
---

**Rosane Rosa, Dr. (UFSM)**  
Presidente/Orientadora  
Participação por videoconferência



---

**Sandra Rubia da Silva, Dr. (UFSM)**



---

**Cicilia Maria Krohling Peruzzo, Dr. (UMESP)**  
Participação por videoconferência

Santa Maria, 06 de abril de 2018

## DEDICATÓRIA

*Dedico esse trabalho a todas e todos que de alguma forma acreditam na educação como um caminho possível rumo a uma sociedade menos desigual, menos violenta, onde nas relações sociais predomine o amor; o respeito, a empatia e a alteridade. E mais do que acreditar, transformam essa esperança em práticas de resistência em seu cotidiano, em sua comunidade.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me encaminhado a essa oportunidade, tão importante tanto na constituição da minha identidade profissional, quanto no amadurecimento da pessoa que sou e quero ser. E também: À minha família, especialmente a minha mãe Araci de Fátima da Silva Hernandez, meu pai Jorge Luis Ketzer, minha irmã Édina Karini Ketzer, minha prima Rosângela Ketzer Sakis Sampaio e meu primo José Aparício Sampaio, minha tia Natalina Sirlei da Silva Hernandez, às minhas avós Eva da Silva Hernandez e Elizabetha Ketzer (*in memoriam*), e demais familiares, relíquias da minha história, que estiveram e estão sempre regando o amor em minha vida, cada um e uma do seu jeito, a seu modo.

Aos amigos e às amigas que estiveram em algum momento, ou ainda estão presentes em meu caminho, principalmente à Marizandra Rutilli – por ser um anjo na minha vida, que me ensina a cada dia a ser uma pessoa melhor, a olhar a vida com mais generosidade, gratidão e coragem – e ao Calisto Come e à Célia Langa, que também são presentes de Deus em minha vida. Amizades que comprovam a teoria que ninguém passa por acaso em nosso caminho. Aos e às colegas do mestrado (“mestrados anônimos”) com os e as quais compartilhei momentos de dúvida, medo, mas também de conhecimento, de alegria, de sonhos, de esperança de que no final tudo ia ficar bem, e tudo ia dar certo.

À minha orientadora, Rosane Rosa, pela paciência que teve comigo no decorrer desses dois anos, período onde as dúvidas e inseguranças iam e viam constantemente, por me ensinar a enxergar as riquezas de um fenômeno empírico, as riquezas da pesquisa, as riquezas das pessoas, a importância de se tornar um sujeito crítico e politizado, por trabalhar conosco com tanta sensibilidade, humanidade e competência. Às professoras Cicilia Maria Krohling Peruzzo e Sandra Rúbia da Silva pela leitura atenta e relevantes contribuições ao trabalho desde a banca de qualificação da pesquisa.

À Agência Terra Vermelha de Ijuí/RS, onde trabalhei por dois anos como jornalista e vivi uma experiência de trabalho e de vida incrível e feliz, por todo apoio no ingresso do curso, pela caixinha recheada de “quitudes” e carinho na mudança para Santa Maria, por todos os sorrisos e abraços que me deram de presente. A todas e todos estudantes, professoras e professores, e demais sujeitos e instituições que contribuíram de alguma forma para a realização dessa pesquisa. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo apoio no financiamento da pesquisa, o qual permitiu a dedicação exclusiva ao processo de estudo.

*Quando o mundo inteiro está em silêncio,  
até mesmo uma só voz se torna poderosa.  
Malala Yousafzai*



## RESUMO

### “LUTAR TAMBÉM É EDUCAR”: O POTENCIAL POLÍTICO E EDUCOMUNICATIVO DO MOVIMENTO ESTUDANTIL SECUNDARISTA BRASILEIRO NAS ESCOLAS E REDES SOCIAIS *ONLINE* (2015-2016)

AUTORA: Araciele Maria Ketzer

ORIENTADORA: Rosane Rosa

O movimento de ocupação das escolas públicas no Brasil por estudantes secundaristas no período de 2015-2016 constituiu um fenômeno que evidenciou o protagonismo juvenil e pautou a precarização da educação básica nas discussões da agenda pública e também midiática. Além de ocupar as escolas e as ruas, as e os estudantes ocuparam as redes sociais *online* como o *Facebook* para expressar suas opiniões e demandas. Esta pesquisa emerge nessa conjuntura. Assim, nosso objetivo central é investigar os processos comunicativos e representacionais de resistência constituídos no contexto do movimento estudantil secundarista 2015-2016 no país. Para tanto, temos como objetivos específicos: analisar de que forma os e as estudantes se apropriaram das redes sociais *online* para construir a sua própria comunicação e autorrepresentação; compreender os tensionamentos entre o movimento estudantil secundarista e a cobertura da mídia hegemônica e alternativa, por meio das contranarrativas produzidas pelos e pelas jovens; conhecer as representações e proposições juvenis sobre educação pública e identificar a presença ou não dos princípios e das áreas de intervenção da educomunicação presentes nas práticas comunicativas do movimento. Como procedimento metodológico, utilizamos uma combinação de abordagens, como a pesquisa exploratória, entrevistas semiestruturadas com estudantes secundaristas que ocuparam escolas em São Paulo, Rio Grande do Sul e Paraná (três cenários que se destacaram nesse contexto de mobilização estudantil), e a observação *online*-sistemática das páginas no *Facebook* das escolas ocupadas por estes respectivos estudantes entrevistados e entrevistadas. O aporte teórico para desenvolver a pesquisa consiste em uma discussão sobre movimentos sociais em rede, cidadania e comunicação, educomunicação e culturas juvenis. Como resultado, destacamos elementos-chaves que caracterizaram os processos comunicativos e representacionais de resistência desse contexto estudado, tais como: A comunicação em rede, proeminente nesse cenário, contribuiu na construção da identidade coletiva e na legitimação de uma tecnologia social transnacional; os processos comunicativos são caracterizados por uma gestão participativa, democrática e por relações horizontais; as contranarrativas das *Fan Pages* revelam a apropriação de criativas estratégias da comunicação *online*, delineando uma autorrepresentação do jovem como sujeito crítico e político e configurando um rico ecossistema comunicativo; postura crítica e política em relação aos meios de comunicação de massa, principalmente aos veículos locais; postura crítica e propositiva também nas representações juvenis sobre a educação pública, sugerindo as ocupações como um “modelo educacional referência”. Nesse cenário é destaque os conceitos e áreas de intervenção da Educomunicação, constatação que nos faz realçar também, como principal afirmação da pesquisa, o processo de educação para a cidadania que caracteriza as práticas comunicativas construídas nesse cenário de resistência.

**Palavras-chave:** Educação pública. Movimento estudantil secundarista. Redes sociais *online*. Educomunicação. Contranarrativas.



## ABSTRACT

### **“TO FIGHT IS ALSO TO EDUCATE”: THE POTENTIAL POLITICAL AND EDUCOMUNICATIVE OF BRAZILIAN THE HIGH SCHOOL STUDENT MOVEMENT IN SCHOOLS AND ONLINE SOCIAL NETWORKS (2015-2016)**

AUTHOR: Araciele Maria Ketzer

ADVISOR: Rosane Rosa

The occupation movement of public schools in Brazil by high school students in the period 2015-2016 constituted a phenomenon that evidenced youth's protagonism and highlighted the precariousness of basic education in the discussions of the public schedule as well as media. In addition to occupying schools and streets, the students have occupied social networks online such as Facebook to express their opinions and demands. This research emerges in this conjecture. Thus, our central objective is to investigate the communicative and representational processes of resistance constituted in the context of the high school student movement 2015-2016 in the country. Thereunto, we have as specific objectives: analyze how the students have appropriated online social networks to build their own communication and self-representation; understand the tensioning between the secondary student movement and the coverage of the hegemonic and alternative media, through the counter narratives produced by the youth; know the representations and propositions juveniles on public education and identify the presence or absence of the principles and the areas of intervention of the Educommunication present in the communicative practices of the movement. As methodological procedure, we use a combination of approaches, such as exploratory research, semi-structured interviews with secondary students who occupied schools in São Paulo, Rio Grande do Sul and Paraná (three scenarios that stood out in this context of student mobilization), and the online-systematic observation of the Facebook pages of the schools occupied by these respective students interviewed. The theoretical contribution to develop the research consists of a discussion about social movements in network, citizenship and communication, Educommunication and youth cultures. As a result, we highlight key elements that characterize the communicative and representational processes of resistance of this studied context, such as: The network communication, prominent in this scenario, contributed to the construction of the collective identity and the legitimation of a transnational social technology; the communicative processes are characterized by participatory, democratic management and horizontal relations; the counter narratives of Fan Pages reveal the appropriation of creative strategies online communication, delineating a self-representation of the young person as a critical and political subject and configuring a rich communicative ecosystem; critical and political posture in relation to the mass media, especially to local vehicles; critical and propositional posture also in the juvenile representations on the public education, suggesting the occupations as an "educational reference model". In this scenario, the concepts and areas of intervention of Educommunication it is preeminent, a fact that also highlights, as main statement of the research, the process of education for citizenship that characterizes the communicative practices constructed in this scenario of resistance.

**Keywords:** Public education. High School Student Movement. Online social networks. Educommunication. Counter narratives.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação das principais abordagens que tensionamos para desenvolver o conceito de contranarrativas.....	103
Figura 2 – <i>Print Screen</i> de publicação sobre o evento Festival Cultural realizado na ocupação da Escola Andronico de Mello.....	135
Figura 3 – <i>Print Screen</i> da publicação de um cartaz exposto durante um protesto de rua.....	139
Figura 4 – <i>Print Screen</i> que ilustra uma contranarrativa crítica em relação ao programa Malhação da Rede Globo.....	147
Figura 5 – <i>Print Screen</i> que ilustra a comemoração de Natal durante a ocupação da Escola Fernão Dias Paes.....	152
Figura 6 – <i>Print Screen</i> de publicação da agenda da ocupação na Escola Cilon Rosa.....	161
Figura 7 – <i>Print Screen</i> de publicação que divulga o evento “Relato das escolas ocupadas em SP” realizado na Escola Augusto Ruschi.....	162
Figura 8 – <i>Print Screen</i> de publicação com cartazes que denotam as regras da ocupação na Escola Augusto Ruschi.....	164
Figura 9 – <i>Print Screen</i> de publicação de panfleto sobre a ocupação da Escola Augusto Ruschi distribuído para a comunidade.....	165
Figura 10 – <i>Print Screen</i> de ilustração sobre preconceito social.....	166
Figura 11 – <i>Print Screen</i> de publicação contendo uma nota de repúdio à mídia tradicional local e à cobertura das ocupações.....	170
Figura 12 – <i>Print Screen</i> de ilustração que representa os e as estudantes protegendo a escola e a educação pública.....	173
Figura 13 – <i>Print Screen</i> de publicação com agenda cultural da ocupação do Colégio Estadual do Paraná.....	185
Figura 14 – <i>Print Screen</i> de publicação sobre a separação de lixo durante a ocupação do Colégio Estadual do Paraná.....	187
Figura 15 – <i>Print Screen</i> do manifesto de desocupação do Colégio Estadual do Paraná.....	189
Figura 16 – <i>Print Screen</i> de publicação crítica sobre um dos telejornais da Rede Globo.....	196

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese dos procedimentos metodológicos que compõem a fase empírica da pesquisa.....	62
Quadro 2 – Comparação dos modelos de Escola Clássica e Escola do Sujeito.....	76

## SUMÁRIO

<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	12
<b>2 TRAÇANDO O PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	24
2.1 COMUNICAÇÃO EM REDE E MULTIMETODOLOGIAS: PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS CAMINHOS DA PESQUISA .....	25
2.2 A PESQUISA EXPLORATÓRIA: UMA INCURSÃO NAS ESCOLAS OCUPADAS E NAS REDES SOCIAIS <i>ONLINE</i> DO MOVIMENTO ESTUDANTIL .....	29
<b>2.2.1 Mapeamento de produções científicas</b> .....	44
2.3 A PESQUISA EMPÍRICA: ENTREVISTAS E A OBSERVAÇÃO <i>ONLINE</i> - SISTEMÁTICA EM PÁGINAS DO <i>FACEBOOK</i> .....	51
<b>2.3.1 As entrevistas com as e os estudantes</b> .....	51
<b>2.3.2 Observação <i>online</i>-sistemática</b> .....	56
<b>3 COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO NOS MOVIMENTOS SOCIAIS</b> .....	63
3.1 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	64
3.2 A ESCOLA PÚBLICA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL.....	67
<b>3.2.1 A escola de sujeitos plurais: caminhos à educação intercultural</b> .....	72
3.3 A COMUNICAÇÃO EDUCATIVA NOS MOVIMENTOS SOCIAIS.....	79
<b>3.3.1 Educomunicação: caminhos à educação dialógica, democrática e para a cidadania</b> .....	86
<b>4 MOVIMENTO ESTUDANTIL EM REDE</b> .....	95
4.1 MOVIMENTOS SOCIAIS EM REDE E A APROPRIAÇÃO TECNOPOLÍTICA DAS REDES SOCIAIS <i>ONLINE</i> .....	96
4.2 INTERNET, CIDADANIA E O DIREITO À COMUNICAÇÃO .....	104
4.3 CULTURAS JUVENIS DE RESISTÊNCIA E O MOVIMENTO ESTUDANTIL NO BRASIL .....	117
<b>5 RESISTÊNCIA E AUTORREPRESENTAÇÃO NAS CONTRANARRATIVAS DO MOVIMENTO ESTUDANTIL SECUNDARISTA BRASILEIRO</b> .....	127
5.1 A INSURREIÇÃO DAS E DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS EM SÃO PAULO .....	127
<b>5.1.1 Contranarrativas sobre a ocupação na escola</b> .....	128
<b>5.1.2 Contranarrativas sobre a mídia</b> .....	142
<b>5.1.3 Contranarrativas sobre a educação pública</b> .....	149
5.2 A INSURREIÇÃO DAS E DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS NO RIO GRANDE DO SUL.....	155
<b>5.2.1 Contranarrativas sobre a ocupação na escola</b> .....	156
<b>5.2.2 Contranarrativas sobre a mídia</b> .....	167
<b>5.2.3 Contranarrativas sobre a educação pública</b> .....	172
5.3 A INSURREIÇÃO DAS E DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS NO PARANÁ.....	177
<b>5.3.1 Contranarrativas sobre a ocupação na escola</b> .....	179
<b>5.3.2 Contranarrativas sobre a mídia</b> .....	193
<b>5.3.3 Contranarrativas sobre a educação pública</b> .....	198
5.4 SISTEMATIZAÇÃO DOS RESULTADOS.....	203
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	210
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	215
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA</b> .....	222
<b>ANEXO A – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS</b> .....	223

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O descaso com a educação pública é um fato que permeia a história brasileira. Nesse percurso houve sim muitos avanços, mas um olhar mais atento à trajetória de investimentos e políticas públicas revela que a educação, raras vezes foi prioridade do país. Basta realizar uma visita nas instituições de ensino, conversar com estudantes, professoras e professores, que tal cenário se torna ainda mais palpável: infraestrutura precária dos prédios, principalmente na educação básica, falta de vagas, superlotação das salas de aula, falta de qualidade na merenda ou ausência da mesma, baixo salário da classe docente, ou muitas vezes, o parcelamento do mesmo, insegurança, falta de materiais didáticos ou a falta de qualidade/atualização desses, um sistema de ensino retrógrado. Essa é a conjuntura num prisma geral da educação pública no país em pleno século XXI. Ou seja, ainda estamos dependendo de um planejamento assertivo e investimentos em questões básicas, mínimas, para termos uma educação pública de mais qualidade.

Tal trajetória também revela que a resistência dos movimentos sociais ao longo da história foi fundamental na conquista de políticas públicas, para pressionar o Estado a garantir o direito de uma educação pública de qualidade a todas e a todos, como está manifestado na Constituição Brasileira de 1988, para inibir retrocessos, na busca e efetivação de avanços. Afinal, como afirma Gohn (2011), os movimentos sociais são fontes de mudanças, tematizam a esfera pública, constroem modelos de inovação, contribuem na realização de diagnósticos da realidade e na construção de propostas aos problemas sociais, desacomodam a sociedade. Nesse cenário, a atuação do movimento estudantil é destaque tanto em questões relacionadas à educação, principalmente à educação superior, quanto em relação a outras problemáticas que marcaram a história do país, como a própria luta contra a corrupção política. Por outro lado, as lutas sociais pela educação básica foram protagonizadas até então, principalmente pela atuação dos professores e das professoras em greves e mobilizações diversas por melhorias no sistema de ensino brasileiro.

Tal conjuntura foi revestida de novas perspectivas a partir do fenômeno das ocupações nas escolas públicas do Brasil pelos e pelas estudantes secundaristas no período de 2015 e 2016, que trouxe à cena política das mobilizações sociais pela educação, a força dos e das jovens estudantes do ensino médio, que até então, eram vistos pela sociedade em geral, pela própria mídia hegemônica, como vítimas, “sujeitos de necessidade” (MATA, 2006) nesse

contexto de resistência pela educação pública, aquelas e aqueles que “perdiam aulas” com as paralisações dos e das docentes. Segundo Gohn (2017), tal mobilização pode ser considerada a ressurgência do movimento estudantil no país, a partir de novas configurações. Além de evidenciar o protagonismo juvenil, o movimento constituiu uma importante ação coletiva na luta pela educação básica e pública, desencadeando também ricas reflexões no âmbito da educação, da comunicação e suas interfaces, terreno onde emerge essa pesquisa.

A resistência iniciou em novembro de 2015<sup>1</sup>, em São Paulo, com a ocupação de mais de 200 escolas estaduais por estudantes secundaristas que lutavam contra o projeto de Reorganização Escolar criado no governo de Geraldo Alckmin. A proposta consistia em concentrar estudantes de determinadas faixas etárias em escolas de ciclo único, ou seja, cada unidade de ensino teria apenas um dos três ciclos: ensino médio, anos finais (6.º ao 9.º) ou anos iniciais (1.º ao 5.º) do fundamental. O resultado seria o fechamento de mais de 90 escolas da rede pública estadual e o realocamento de estudantes, professores e professoras e colaboradores e colaboradoras das escolas.

Nesse contexto, as ocupações das escolas básicas se estenderam até meados de janeiro de 2016 e a principal conquista da luta estudantil foi a suspensão da proposta do governo. Interessante observar também que em abril de 2016, são os e as estudantes de Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) do estado que aderem às ocupações em um processo de luta contra denúncias de desvios de verba para a compra de merenda escolar e para reivindicar merenda de qualidade em tais instituições de ensino. Ainda em dezembro de 2015, o movimento ganhou força no estado de Goiás<sup>2</sup>, onde os e as estudantes tinham como pauta principal, além do apoio ao movimento paulista, lutar contra a proposta de privatização do ensino, contra a militarização das escolas e pela reabertura de escolas fechadas. Ocupação que permaneceu até meados de fevereiro do ano seguinte.

Em março e abril de 2016, os e as estudantes secundaristas do Rio de Janeiro e do Ceará também aderem ao movimento de ocupação escolar. No Rio de Janeiro<sup>3</sup> as ocupações estudantis visaram apoiar a greve dos professores e das professoras da rede básica de ensino,

---

<sup>1</sup>Informações extraídas das páginas: SECUNDARISTAS EM LUTA DE SÃO PAULO. Disponível em: <<https://pt-br.facebook.com/luta.secundas/>> e NÃO FECEM A MINHA ESCOLA. Disponível em: <<https://pt-br.facebook.com/naofechemminhaescola/>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

<sup>2</sup>Informações extraídas da página: SECUNDARISTAS EM LUTA – GO. Disponível em: <<https://pt-br.facebook.com/secundaristasnalutago/>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

<sup>3</sup>Informações extraídas das páginas: SECUNDARISTA DE LUTA RJ. Disponível em: <<https://pt-br.facebook.com/SecundaristasEmLutaRJ/>> e ESCOLAS DO RJ EM LUTA. Disponível em: <<https://pt-br.facebook.com/EscolasRJemLuta/>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

além de reivindicar passe livre no transporte coletivo, a eleição direta para a direção, melhorias nos sistemas de ensino, turmas no máximo com 35 estudantes, a extinção do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (Saerj), contratação de porteiros e inspetores, aumento da carga horária nas disciplinas de filosofia e sociologia, livre acesso à biblioteca e aos laboratórios, entre outras pautas. Da mesma forma, os e as estudantes do Ceará<sup>4</sup> aderem ao movimento nesse período, apoiando a greve dos professores e professoras, além de reivindicar a implantação do passe livre para estudantes no transporte coletivo, reformas nas escolas, diversificação no cardápio da merenda, entre outras reivindicações.

Em maio do mesmo ano, as ocupações chegam ao Rio Grande do Sul e ao Mato Grosso. No Rio Grande do Sul<sup>5</sup>, a primeira escola ocupada foi a Escola Estadual Coronel Emilio Afonso Massot, localizada em Porto Alegre. No total foram mais de 150 escolas gaúchas que participaram da mobilização, que se estendeu até julho do mesmo ano. Entre as reivindicações unânimes entre os e as estudantes rio-grandenses, estavam os cancelamentos do Projeto de Lei (PL) 44 – prevê que Organizações Sociais gerenciem áreas como a educação – e da PL 190 – da chamada “Escola sem Partido” que propõe, por sua vez, a implantação de um ensino mais “neutro”, sem posicionamentos “políticos” e “ideológicos” dos professores e das professoras nas instituições de ensino básico, prevendo, inclusive, punição aos e às docentes. Entre as principais conquistas do movimento no estado está a suspensão da votação desses Projetos de Lei e a liberação de recursos financeiros para a infraestrutura das escolas.

No Mato Grosso a principal luta dos e das estudantes foi contra o projeto do governo de passar para a iniciativa privada a gestão das unidades de ensino, pauta que dialogava diretamente com as reivindicações dos e das estudantes de Goiás e do Rio Grande do Sul. Nesse contexto, as ocupações permaneceram até o início de agosto do mesmo ano, tendo como conquista a suspensão do projeto de parcerias público privadas na área da educação.

---

<sup>4</sup>Informações extraídas da página: ESCOLAS DO CEARÁ EM LUTA. Disponível em: <<https://pt-br.facebook.com/escolasceemluta/>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

<sup>5</sup>Informações extraídas das páginas: ESCOLAS GAÚCHAS EM LUTA. Disponível em: <<https://www.facebook.com/OcupaEscolaRS/>> e ESCOLAS DE LUTA RS. Disponível em: <<https://pt-br.facebook.com/escolasdelutaRS/>>. Acesso em: 19 jan. 2018.



Entre outubro e novembro de 2016 insurgiu no estado do Paraná, outra onda de resistência e mobilização. Nesse período, as ocupações somaram<sup>6</sup> cerca de 850 escolas ocupadas, 14 universidades e três núcleos de ensino no estado, e cerca de 200 instituições em outros estados, na medida em que estudantes secundaristas, universitários e universitárias, professores e professoras, de diferentes regiões do país aderiram à mobilização, totalizando mais de 1000 instituições ocupadas em todo país, constituindo uma das maiores mobilizações estudantis da história brasileira. Inclusive escolas que foram ocupadas no final do ano de 2015 e início de 2016, tal como no Rio Grande do Sul e em São Paulo, foram reocupadas nesse cenário. As principais pautas dos e das estudantes eram barrar a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241 (ou PEC 55) – que tinha como objetivo regular/limitar as despesas com saúde, educação, assistência social e previdência por um período de 20 anos, no intuito de controlar a crise econômica do país – e impedir também a aprovação da Medida Provisória 746 – a Reforma do Ensino Médio, a qual trazia em seu texto diversas medidas com as quais as e os jovens não concordavam.

Apesar de cada contexto de ocupação escolar pelos e pelas secundaristas ter suas reivindicações específicas, a pauta principal que se sobressaía em todos eles, era a luta pela qualidade na educação. Além de ocuparem as escolas públicas e as ruas do país, os e as secundaristas também se apropriaram significativamente dos espaços comunicativos das redes sociais *online*<sup>7</sup>, como o *WhatsApp*<sup>8</sup>, *Instagram*<sup>9</sup>, *YouTube*<sup>10</sup>, *Telegram*<sup>11</sup>, *Snapchat*<sup>12</sup>, e principalmente, o *Facebook*<sup>13</sup>, através das chamadas *Fan Pages*<sup>14</sup>, tanto para a comunicação interna entre os e as estudantes, quanto externa, com a comunidade, a mídia, o Estado.

---

<sup>6</sup>Tais dados estão disponíveis no site <<http://ocupaparana.org/>>, criado para monitorar o número de instituições ocupadas pelo movimento. Acesso em: 15 jan. 2018.

<sup>7</sup>Para se referir às redes sociais da internet, vamos adotar em todo o texto a expressão redes sociais *online*.

<sup>8</sup>Lançado em 2009, o *WhatsApp* é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphones*.

<sup>9</sup>Lançado em 2010, o *Instagram* é uma rede social de compartilhamento de fotos e vídeos entre seus usuários.

<sup>10</sup>Lançado em 2005, o *You Tube* é um site de compartilhamento de vídeos. Disponível em: <<https://www.youtube.com/?gl=BR&hl=pt>>.

<sup>11</sup>Lançado em 2013, o *Telegram* é um aplicativo de troca de mensagens semelhante ao *WhatsApp*, que permite o envio e recebimento de conteúdos em texto, vídeo, áudio e imagem por meio de um pacote de dados ou de uma conexão *Wi-Fi*.

<sup>12</sup>Lançado em 2011, o *Snapchat* é um aplicativo para publicação de imagens/vídeos que permite a escolha do tempo que o conteúdo ficará disponível.

<sup>13</sup>Lançado em 2004, o *Facebook* é uma rede social *online* que permite a publicação em “perfis” pessoais ou “páginas/*fan pages*” de conteúdos diversos e a interação direta com usuários e usuárias adicionadas na rede. Disponível em: <<https://pt-br.facebook.com/>>.

<sup>14</sup>Página específica dentro do *Facebook* direcionada para qualquer usuário e usuária/organização, com ou sem fins lucrativos, produzir conteúdo e interagir na rede.

Tal contexto, além de possibilitar a autonomia na produção de significados sobre o fenômeno, possibilitou a construção em rede da mobilização, onde estudantes secundaristas de diferentes regiões do país foram se inspirando na indignação e na esperança uns dos outros e outras, constituindo uma resistência nacional na luta pela educação básica e pública. Esse cenário nos leva a compreender a mobilização estudantil enquanto um movimento social em rede, concebido por Castells (2013) como um movimento social conectado em redes de múltiplas formas, marcado por redes horizontais de comunicação, espontâneo em sua origem – a qual está associada às centelhas de indignação por problemáticas sociais e coletivas –, que, em geral, inicia nas redes sociais *online*, mas se torna um movimento ao ocupar o espaço urbano, e que por isso também constituem uma mobilização ao mesmo tempo local e global, além de ter um caráter significativamente político.

Inseridas na linha Mídias e Identidades Contemporâneas do Programa de Pós-graduação em Comunicação Midiática da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), é com o propósito de investigar esse horizonte, que nos lançamos nesse estudo a buscar respostas para a seguinte problemática: Como se constituíram os processos comunicativos e representacionais de resistência no movimento estudantil secundarista brasileiro 2015-2016 de ocupação de escolas públicas nos estados de São Paulo, Rio Grande do Sul e Paraná?

Nesse ponto, é importante justificarmos a escolha por esse recorte de pesquisa baseado no estudo do fenômeno em questão a partir de sua insurgência em três estados brasileiros: São Paulo, Rio Grande do Sul e Paraná. Assim, o contexto de São Paulo foi escolhido na medida em que os e as estudantes secundaristas paulistas foram os precursores do movimento no país. O Rio Grande do Sul em vista da proximidade da pesquisadora, o que possibilitou realizar a observação participante nas escolas ocupadas, e também dado a adesão massiva dos e das estudantes. E o Paraná visto que o estado protagonizou uma segunda onda de ocupações escolares emergidas no final de 2016 e que teve a adesão de mais de 1000 escolas públicas. Assim, em vista de tais peculiaridades, escolhemos essas três regiões como representantes do fenômeno que emergiu a nível nacional.

Nesse contexto investigativo estamos compreendendo os discursos das e dos estudantes sobre o movimento enquanto contranarrativas. Tal conceito remete às construções discursivas constituídas a partir da apropriação de linguagens plurais e multimídias em contextos midiáticos alternativos aos hegemônicos, espaços híbridos e multimodais, tais como as redes sociais *online* (narrativas de sites, *facebook*, *instagram*...) e *offline* (narrativas de

entrevistas, cartazes, discursos...), marcadas pela autorrepresentação dos sujeitos<sup>15</sup>, ou seja, produzidas por quem vive ou está mais próximo da história, do fato e a conta a partir desse lugar de interlocução, e, fundamentalmente, que por seu caráter crítico e político, configuram-se como uma comunicação de resistência com potencial para transformação social/cultural. Além disso, consideramos que as contranarrativas são caracterizadas por discursos envoltos em tensionamentos, por expressarem demandas e reivindicações locais e coletivas em seu conteúdo, por potencializarem a circulação de significados e representações sociais a partir do olhar de sujeitos que não tinham espaço de fala nos contextos hegemônicos e pela democratização da comunicação enquanto um direito medular ao exercício da cidadania.

Outra perspectiva que nos é cara nesse contexto é considerar que os movimentos sociais são fontes de produção de saberes (GOHN, 2011) e compreender os processos comunicativos construídos nesse contexto de participação como educativos, abordagem que emerge principalmente a partir de Kaplún (2002), Peruzzo (2000) e Soares (2011). Partindo de uma concepção de educação voltada para o exercício da cidadania e emancipação dos sujeitos, tal como defendia Freire (1981), Peruzzo (2000) destaca que as pessoas inseridas em práxis cotidianas voltadas para os interesses sociais, se envolvem num processo de educação informal. Essa perspectiva está associado às formas de comunicação criadas nessas conjunturas de luta popular, calcadas em um processo horizontal, de interlocução, onde o cidadão e a cidadã tornam-se protagonistas do processo comunicativo, também emissores da mensagem. E nesse sentido, segundo a autora, os sujeitos tendem a agregar elementos a sua cultura e mudar seu modo de ver, de se posicionar e intervir, crítica e politicamente, no mundo. Dessa forma, Peruzzo (2000) ressalta a ideia de que esses ambientes são propícios para o desenvolvimento das relações entre comunicação e educação:

As dimensões do engajamento na dinâmica local, conteúdo das mensagens e da participação em todas as fases do processo comunicativo, em geral, acontecem interligadas e se configuram como o ideal em termos de ação edu-comunicativa no âmbito dos movimentos comunitários. (PERUZZO, 2000, p.220).

Essa relação também é abordada por Kaplún (2002), que discute um conceito de comunicação educativa. Para ele, essa é construída nos processos comunicacionais onde os sujeitos participam, são protagonistas da produção das mensagens, como acontece no contexto da comunicação popular, e ao contrário do que ocorre nos meios de comunicação tradicionais.

---

<sup>15</sup>Enfatizamos que estamos nos referindo aqui ao conceito de sujeito de Touraine (1997), a partir do qual também caracterizamos as e os secundaristas do movimento estudantil estudado.

Nesse sentido, para Kaplún (2002), os meios construídos com tais características são instrumentos da educação popular, de um processo educativo transformador, “Dizemos que produzimos nossas mensagens ‘para que os destinatários tomem consciência de sua realidade’, ou ‘para suscitar uma reflexão’, ou para gerar uma discussão” (KAPLÚN, 2002, p.15, tradução nossa).

Partindo dessas perspectivas é que integramos essa pesquisa aos estudos do campo da interface comunicação/educação, ou Educomunicação. Para Soares (2012), a Educomunicação é um paradigma, uma orientação para ação, que nasce na América Latina a partir da luta pelos direitos à expressão e comunicação, “[...] ao longo dos 40 anos houve muito esforço da comunicação popular, da comunicação alternativa. Agora, isso nos permitiu aprender a utilizar os meios a partir de nossas necessidades” (SOARES, 2012, tradução nossa). Segundo ele, a Educomunicação emerge fortemente no contexto da educação não formal, como em organizações não-governamentais (ONGs), e, mais recentemente, se aproxima do sistema formal de ensino através de diferentes políticas públicas. Dessa forma, pode ser compreendida como “um conjunto de ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos” (SOARES, 2011, p.44), constituindo um campo inter/transdisciplinar e interdiscursivo caracterizado pelas seguintes áreas de intervenção social: Gestão da comunicação, Educação para a comunicação, Expressão comunicativa através das artes, Pedagogia da comunicação, Mediação tecnológica nos espaços educativos, Reflexão epistemológica. Logo, são práticas que empoderam comunicacionalmente crianças, jovens e adultos para o exercício da cidadania.

A partir de tais conceitos e conectados com a nossa problemática de pesquisa que delineamos os objetivos do estudo. Assim, temos como objetivo geral investigar os processos comunicativos e representacionais de resistência constituídos no contexto do movimento estudantil secundarista 2015-2016 no país. E como objetivos específicos: analisar de que forma os e as estudantes se apropriaram das redes sociais *online* para construir a sua própria comunicação e autorrepresentação; compreender os tensionamentos entre o movimento estudantil secundarista e a cobertura da mídia hegemônica e alternativa, por meio das contranarrativas produzidas pelos e pelas jovens; conhecer as representações e proposições juvenis sobre educação pública e identificar a presença ou não dos princípios e das áreas de intervenção da Educomunicação presentes nas práticas comunicativas do movimento.

Tais objetivos foram percorridos através de um caminho calcado na combinação de diferentes metodologias, uma abordagem transmetodológica, como trabalha Maldonado (2015), destacando-se nesse conjunto a pesquisa exploratória, a realização de entrevistas semiestruturadas com dois estudantes que participaram do movimento em cada estado que faz parte da pesquisa e a observação *online*-sistemática nas páginas do *Facebook* das escolas ocupadas por esses respectivos estudantes entrevistados e entrevistadas. Tais procedimentos empíricos estão baseados em três categorias de análise: contranarrativas sobre a ocupação na escola, contranarrativas sobre a mídia e contranarrativas sobre a educação pública.

Importante também nesse cenário justificarmos a escolha por esse contexto de investigação. Em primeiro lugar, realçamos a riqueza do fenômeno tanto do ponto de vista social, quanto do campo da educação e da comunicação. Em sua dimensão, podemos considerar que entre 2015 e 2016 foram cerca de 2000 escolas públicas ocupadas e a mobilização de milhares de estudantes e apoiadores/apoiadoras em várias regiões, em um movimento inédito na história da educação pública brasileira. Lutas, que como vimos nas descrições iniciais dos contextos, tiveram conquistas diretas e indiretas, e pautaram na mídia, nas conversas cotidianas, nas redes sociais *online*, as problemáticas da educação pública e o desejo do e da jovem por mudanças no sistema de ensino público.

É fato que a educação como um direito de todos e todas ainda é algo problemático diante das altas taxas de evasão escolar, principalmente entre os e as jovens. É o que mostra os dados do Censo Escolar de 2016 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e sistematizados pelo site Qedu<sup>16</sup>. A pesquisa revela que a maior parte dos abandonos da escola ocorrem no Ensino Médio, uma taxa de 6,6% que corresponde ao número de 498.051 estudantes, em sua maioria no 1º ano do Ensino Médio. O que indica, entre outros fatores é claro, a falta de motivação para estar na escola. Nesse sentido, escutar o que eles e elas querem da educação é fundamental na construção de uma escola onde os e as estudantes se identifiquem, sintam-se pertencentes. Tal panorama também pretendemos construir em nosso estudo, dados que inclusive podem ser explorados em políticas públicas na área.

Quanto à escolha do estudo focado nos usos das redes sociais *online* pelos e pelas estudantes, se deve ao fato da centralidade das mesmas, principalmente do *Facebook*. Foram inúmeras as *Fan Pages* criadas no contexto das ocupações, que serviam tanto para a

---

<sup>16</sup>QEDU. Disponível em: <<http://qedu.org.br/>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

comunicação interna, quanto externa do movimento. Tal comunicação mediou a constituição em rede do movimento e também o delineamento de uma identidade coletiva para a mobilização estudantil. A maioria de tais canais ou “ecossistemas comunicativos” criados a partir do movimento estudantil não foram excluídos com o fim das ocupações, mas continuam sendo usados como espaços de compartilhamento de conteúdos tanto sobre mobilizações estudantis, quanto sobre educação, política, juventude, cidadania, gênero. Tal fato observado nos leva a apostar na importância desses espaços virtuais na propagação de discursos e contranarrativas sob o ponto de vista do e da jovem, espaços de autorrepresentação, férteis à prática da cidadania comunicativa que possibilita a esses e essas estudantes se deslocarem do papel de “sujeitos de necessidade” para “sujeitos de demanda e de decisão” (MATA, 2006). Nesse contexto, é fundamental também ao campo da comunicação compreender a sistemática da apropriação desses dispositivos e essas novas formas de produção de sentidos e representações a partir da criação de espaços comunicativos na internet.

Outro ponto perspicaz que emergiu nesse contexto é a valorização de uma cultura comunicativa dentro dos espaços escolares. O que também evidencia a importância das práticas educomunicativas na constituição de uma educação mais horizontal, criativa, emancipadora e atrativa aos educandos e às educandas. Logo, nosso estudo pretende contribuir com as pesquisas nessa área, na medida em que destacamos também como justificativa a aproximação desta pesquisadora com os estudos e experiências que conectam as áreas da comunicação e educação.

A gênese desta conexão parte desde o contexto familiar, convivendo desde a infância com professoras do ensino básico e seus relatos de experiência na profissão e se fortalece a partir da oportunidade de trabalhar, já na graduação em jornalismo, com projetos de extensão universitária envolvendo a mediação comunicativa no contexto escolar, como o Câmara Escura: Histórias e Práticas Fotográficas<sup>17</sup> e o Cidadania para Todos<sup>18</sup>. Buscando estabelecer ainda mais vínculos e conhecimentos nessa área, colaboramos como correspondente da ONG

---

<sup>17</sup>Vinculado ao Departamento de Humanidades e Educação da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI) e coordenado pelo professor Ms. Paulo Ernesto Scortegagna, o Projeto de extensão “Câmara Escura: Histórias e Práticas Fotográficas” atuava desde o ano de 2010 através de “Oficinas de Fotografia” proporcionando o ensino da fotografia e o debate dialógico, democrático e lúdico a estudantes do ensino fundamental das escolas públicas de Ijuí-RS.

<sup>18</sup>Vinculado ao Departamento de Ciências Jurídicas e Sociais da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), o Projeto de extensão “Cidadania para Todos”, realiza oficinas nas escolas e na comunidade em geral de Ijuí, Santa Rosa e Três Passos-RS sobre temas como educação, direito, informação e cidadania.

Viração – Educomunicação<sup>19</sup>, que através da Agência Jovem de Notícias envolve jovens de todo país e exterior em formação e produção de conteúdo, promovendo a cidadania através da comunicação e da educação para os direitos humanos. Outrossim, integramos o Núcleo de Pesquisa em Comunicação, Educação Intercultural e Cidadania na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), bem como coordenamos o Núcleo da Associação dos Profissionais e Pesquisadores em Educomunicação (ABPEducom) no Rio Grande do Sul.

Além disso, por ser um fato relativamente recente, há poucos estudos – como constatamos no mapeamento de produções científicas da área, apresentado no capítulo metodológico – sobre o fenômeno. Dessa forma, ao estudá-lo, além de nos aprofundarmos em questões específicas desse contexto, também contribuímos para o registro histórico dessa atuação estudantil.

A partir dessa contextualização do estudo, apresentamos a proposta da estrutura do trabalho, organizada em cinco capítulos. Nesse sentido, após a introdução, no segundo capítulo, “Traçando o percurso metodológico”, delineamos os pressupostos metodológicos da pesquisa configurados a partir do diálogo entre diferentes abordagens e técnicas, descrevendo em detalhes um caminho que vai desde a apresentação da pesquisa exploratória até a descrição das entrevistas semiestruturadas realizadas com estudantes secundaristas e a observação *online*-sistemática nas páginas do *Facebook* das escolas ocupadas por esses e essas estudantes.

Para tanto, subdividimos o capítulo em três eixos. No primeiro, “Comunicação em rede e multimetodologias: primeiras considerações sobre os caminhos da pesquisa” trabalhamos com a abordagem de autores como Alberto Efendy Maldonado (2015) e de autoras como Suely Fragoso, Raquel Recuero e Adriana Amaral (2012) e Christine Hine (2004, 2015). No segundo, “A pesquisa exploratória: uma incursão nas escolas ocupadas e nas redes sociais *online* do movimento estudantil” é destaque as perspectivas de Mirian Goldemberg (2004) e Antonio Carlos Gil (2008). E no terceiro, “A pesquisa empírica: entrevistas e a observação *online*-sistemática em páginas do *Facebook*” nos apropriamos da abordagem de Eduardo José Manzini (1991), Augusto Nivaldo Silva Triviños (1987), Antonio Carlos Gil (2008) e autoras como Telma Johnson (2010) e Christine Hine (2004, 2015) para traçar os procedimentos empíricos adotados para o desenvolvimento do estudo.

---

<sup>19</sup>VIRAÇÃO. Disponível em: <<http://viracao.org/>>. Acesso em: 10 nov. 2017.



No terceiro capítulo, intitulado “Comunicação e educação nos movimentos sociais” discorremos sobre temáticas que perpassam a mobilização estudantil, tal como o cenário da educação básica e da escola pública no país, além de promovermos uma discussão em torno do caráter educativo da comunicação construída pelos sujeitos nesses contextos de mobilização social. Tal discussão também está segmentada em três subcapítulos. No primeiro “O contexto da educação básica”, além de trazeremos dados de pesquisas nacionais sobre a educação básica, trabalhamos com a perspectiva de Otaíza de Oliveira Romanelli (2012) e Carlos Roberto Jamil Cury (2002) para debater esse contexto. No segundo “A escola pública como construção social” trazemos à discussão a abordagem de Paula Sibilia (2012), Michel de Certeau (1995), Alain Touraine (1997), Zygmunt Bauman (2013), Boaventura de Sousa Santos (2007) e Vittorio Pieroni, Antonia Fermino e Geraldo Caliman (2014). E, por último, no terceiro eixo, “A comunicação educativa nos movimentos sociais”, destacamos a perspectiva de Maria da Glória Gohn (1992, 2011), Cicilia Peruzzo (2000, 2007, 2017), Paulo Freire (1996, 1981, 1983, 2001...), Mario Kaplún (2002), Ismar de Oliveira Soares (2011, 2012...), Geneviève Jacquinot [1998], Maria Aparecida Baccega (2009), Guillermo Orozco Gómez (2012).

No quarto capítulo, “Movimento estudantil em rede”, o foco central é a relação entre movimentos sociais em rede, comunicação e cidadania e o protagonismo das culturas juvenis nesse cenário. O capítulo está dividido em três eixos de discussão. No primeiro deles, “Movimentos sociais em rede e a apropriação tecnopolítica das redes sociais *online*”, realizamos uma discussão a partir dos estudos de Maria da Glória Gohn (2008, 2011), Alain Touraine (1996, 1997), Manuel Castells (1999, 2013), Fábio Malini e Henrique Antoun (2013), Serge Moscovici (2010), Katherine Woodward (2014) e Massimo Canevacci (2015). No segundo subcapítulo, “Internet, cidadania e o direito à comunicação”, trabalhamos a partir das abordagens de Maria de Lourdes Manzini Covre (2001), Maria da Glória Gohn (1992), Vittorio Pieroni, Antonia Fermino e Geraldo Caliman (2014), María Cristina Mata (2005, 2006), Victor Gentilli (2005), Cicilia Peruzzo (2007, 2017), Javier Bustamante (2010) e Yochai Benkler (2006). No terceiro subcapítulo “Culturas juvenis de resistência e o movimento estudantil no Brasil” realizamos uma abordagem sobre juventudes e uma contextualização histórica sobre o movimento estudantil no país, principalmente a partir de Maria da Glória Gohn (1992, 2016, 2017), Breno Marques Bringel (2012), Silene de Moraes Freire (2008), Otavio Luiz Machado (2012) e Helena Wendel Abramo (2005).

A partir desse percurso onde apresentamos delineamentos teórico-metodológicos, ingressamos no quinto e último capítulo, “Resistência e autorrepresentação nas contranarrativas do movimento estudantil secundarista brasileiro”. Nesse, traçamos os resultados da pesquisa a partir da análise de cada contexto, realizando uma discussão subsidiada nos pressupostos metodológicos e principais conceitos estabelecidos. Por sua vez, a análise está subdividida em quatro eixos de acordo com essa sistemática proposta: “A insurreição das e dos estudantes secundaristas em São Paulo”, “A insurreição das e dos estudantes secundaristas no Rio Grande do Sul”, “A insurreição das e dos estudantes secundaristas no Paraná” e “Sistematização dos resultados”.

A partir desse cenário, nos encaminhamos para as considerações finais, onde ressaltamos conclusões, desafios do desenvolvimento do trabalho e possibilidades futuras de pesquisa, bem como nosso comprometimento em apresentar o estudo às comunidades escolares que participaram da pesquisa. Nesse contexto, acreditamos no potencial dessa investigação para contribuir com a construção de conhecimento em torno desse fenômeno, na valorização da resistência estudantil e para a lapidação da ideia de que “Nunca houve avanço sem luta” e “Quem luta aprende e educa”, como defendem as próprias contranarrativas das e dos estudantes secundaristas. A seguir, seguimos a apresentação desse estudo, a partir da explanação do capítulo metodológico.

## 2 TRAÇANDO O PERCURSO METODOLÓGICO

*O Calcanhar de Aquiles do pobre é a educação, imagine o mendigo compreendendo a Constituição.*

Essa frase destacada na epígrafe desse capítulo circulou em cartazes produzidos pelas e pelos estudantes secundaristas no contexto de ocupação das escolas públicas no país 2015-2016. Um criativo jogo de palavras que joga luz à importância política da educação de qualidade na construção da cidadania e da igualdade social. São contranarrativas como essa que despertaram nosso interesse em investigar a comunicação construída no contexto do movimento e os sentidos, significados, produzidos e circulados nessa conjuntura. Não obstante, por ser um fenômeno recente, com protagonismo comunicativo nas redes sociais *online* – as quais ainda são um campo pouco explorado pelos pesquisadores e pelas pesquisadoras em comparação a outras mídias – a trajetória metodológica constituiu um desafio para a pesquisa.

Tal inquietação foi sendo resolvida a partir de uma incursão em diferentes trabalhos com contextos empíricos semelhantes, com destaque para o estudo de Costa (2017), além de um mergulho na abordagem de autores e autoras que realizam discussões sobre pesquisa, comunicação e internet. Dessa forma, como veremos a seguir, o desenho metodológico adotado consiste em uma combinação de diferentes técnicas, como a pesquisa exploratória, entrevistas e a observação *online*-sistemática, que nos conduziu no processo de produção social dos dados a serem analisados<sup>20</sup>. Dado tal cenário, optamos por trazer o capítulo metodológico para esse momento inicial do texto da dissertação, no intuito de localizar de imediato o leitor e leitora nos passos percorridos para a realização do estudo e facilitar a compreensão da abordagem do trabalho. Nesse sentido, segmentamos o capítulo em três subseções.

Na primeira delas, intitulada “Comunicação em rede e multimetodologias: primeiras considerações sobre os caminhos da pesquisa” introduzimos aspectos gerais sobre o nosso desenho metodológico e o campo de pesquisa no qual nos inserimos. Para tanto, nos apropriamos da abordagem de Alberto Efendy Maldonado (2015), que problematiza a

---

<sup>20</sup>Interessante frisar nesse ponto que compreendemos esse processo não como uma obtenção, “coleta de dados”, extração de informações no terreno empírico, mas como produção/construção social de dados, que ocorre na experiência do encontro com o outro e a outra. Perspectiva inspirada em uma abordagem discutida pela professora Dr<sup>a</sup> Sandra Rubia da Silva em uma colocação/comentário realizado no contexto de uma palestra promovida pelo Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 2017.

importância da combinação de diferentes métodos para a investigação e compreensão dos fenômenos comunicacionais emergentes na sociedade contemporânea. Também trazemos à discussão o prisma de Suely Fragoso, Raquel Recuero e Adriana Amaral (2012) e Christine Hine (2004, 2015) que abordam questões referentes à pesquisa na internet e características desse meio.

Isso posto, no segundo subcapítulo, “A pesquisa exploratória: uma incursão nas escolas ocupadas e nas redes sociais *online* do movimento estudantil”, o objetivo é trazer aspectos do nosso percurso exploratório, trajetória fundamental para conhecermos o terreno de investigação. Nessa lógica, partimos da abordagem de Mirian Goldemberg (2004) e Antonio Carlos Gil (2008), para relatar as percepções da pesquisa exploratória desenvolvida. Logo, nesse eixo, destacamos dados obtidos a partir da observação participante realizada em junho e julho de 2016 nas escolas ocupadas em Santa Maria, no Rio Grande do Sul; a produção de textos científicos com as primeiras ideias sobre o fenômeno; e o acompanhamento – no noticiário diário, nas redes sociais *online*, em portais de notícias da mídia tradicional e alternativa – das ocupações nas escolas públicas do país por estudantes secundaristas e seus desdobramentos.

A partir dessas abordagens nos lançamos ao terceiro subcapítulo “A pesquisa empírica: entrevistas e a observação *online*-sistemática em páginas do *Facebook*”. Logo, nesse, detalhamos a combinação metodológica adotada para o desenvolvimento do estudo, discutindo o contexto da realização das entrevistas e da observação *online*-sistemática, apoiando-nos, principalmente, em autores como Eduardo José Manzini (1991), Augusto Nivaldo Silva Triviños (1987), Antonio Carlos Gil (2008) e autoras como Telma Johnson (2010) e Christine Hine (2004, 2015). Doravante a esse percurso, no desfecho do capítulo elaboramos um quadro para ilustrar/sistematizar a nossa proposta metodológica. A partir daí, migramos aos capítulos seguintes onde vamos debater os principais pressupostos teóricos que subsidiam nosso olhar de investigação.

## 2.1 COMUNICAÇÃO EM REDE E MULTIMETODOLOGIAS: PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS CAMINHOS DA PESQUISA

Em poucos anos o acesso à internet revolucionou a sociedade. Hoje é praticamente impossível imaginar o nosso cotidiano sem ela, a internet é onipresente. Nesse contexto, os fenômenos comunicacionais emergentes nesses espaços constituem novas formas de

sociabilidades, de produção e circulação de sentidos. Essa repercussão deve ser interpretada a partir do ponto de vista social, político, econômico e cultural.

Hine (2004), pesquisadora referência nos estudos sobre etnografia na internet, analisa a mesma como um artefato cultural construído discursivamente, apropriado de formas diferentes em cada contexto histórico, por cada indivíduo. Para a autora, essa tecnologia é um produto social moldado a partir de quatro fatores. O primeiro deles é o histórico, relacionado ao surgimento da internet no contexto do desenvolvimento das ideias militares em torno da Guerra Fria<sup>21</sup>. O segundo é o cultural, que se refere em como a internet se propagou através dos discursos dos meios de comunicação em diferentes locais. O terceiro é o situacional que faz referência ao como ela se alimentou dos fatores institucionais e domésticos para adquirir significado simbólico. E o quarto é o fator metafórico relacionado a conceitos construídos para compreender a tecnologia, “É desta moldagem social que tem resultado o objeto que conhecemos como a internet, embora para cada um possa adquirir, segundo o lugar e momento, formas sutil ou radicalmente diferentes” (HINE, 2004, p. 46, tradução nossa).

Além dessa dinâmica percepção em torno da construção histórico-cultural da internet, outro ponto central na perspectiva de Hine (2004), é destacar a inserção da mesma na vida cotidiana das pessoas como um elemento da cultura, integrada à vida “física”. Ou seja, a autora não vê distância/separações entre os âmbitos *online* e *offline*. Essas duas esferas estão interligadas, produzem sentidos que fazem parte da subjetividade dos sujeitos, se complementam. Assim, “O passo crucial [...] é interpretar as características da internet como interações funcionais no sentido social, como facilitadoras do desenvolvimento de uma cultura diferente” (HINE, 2004, p.31, tradução nossa). Nesse sentido, a autora também destaca que a internet deve ser vista a partir do prisma de três vértices, como um fenômeno permeado, incorporado e cotidiano:

A internet permeada adquire seu significado nos contextos com os quais ela está associada. As conexões múltiplas e imprecisas entre on-line e off-line, e as diversas estruturas de produção de significado que usamos para construir sentido do que acontece on-line, com frequência nos levam a noções de campo móveis, conectivas e multiespaciais [...]. A internet incorporada enfatiza que utilizamos a internet como seres socialmente situados, sujeitos a várias limitações de nossas ações, e reagindo com emoções, conforme forjamos uma perspectiva individualizada sobre a internet,

---

<sup>21</sup>De acordo com as principais hipóteses, a internet nasceu como um dispositivo para uso militar no contexto da Guerra Fria, dentro da Agência de Pesquisa Avançada do Departamento de Defesa dos Estados Unidos. A ARPANET (do inglês Advanced Research Projects Agency Network) foi a primeira rede operacional de computadores, criada como um recurso estratégico para fins militares. A experiência tecnológica deu tão certo que foi aperfeiçoada, evoluindo para o formato de internet que temos hoje e expandindo entre diversos países a partir da década de 90.

a partir dos links específicos que seguimos e sites que encontramos [...]. A cotidianidade da internet reforça a tendência dessa ferramenta e das plataformas individuais on-line em serem tratadas como infraestruturas não percebidas na maior parte do tempo e apenas raramente tematizadas em discussão específica. (HINE, 2015, p.170).

Esse cenário de protagonismo da internet em nossa cultura é compreendido de forma prolífica por Maldonado (2015) que discorre sobre o potencial dessa que chamou de transformação tecnocultural afluída nas últimas décadas para a reestruturação dos processos midiáticos e comunicacionais e enfraquecimento da hegemonia oligopólica das grandes indústrias culturais do século XX. O autor destaca nessa conjuntura, a criação de novos suportes de produção da mensagem, que abrem possibilidades de experimentação estética e comunicacional, gerando condições para a circulação de outros códigos, narrativas e formatos discursivos, que permitem a manifestação e visibilidade de conteúdos de modo mais dialético e confluyente, aspecto, que segundo o autor, constitui um terreno fértil ao exercício da cidadania comunicacional:

Os suportes comunicacionais digitais favorecem assim as relações multiculturais; o intercâmbio de conhecimentos não-oficiais; a mescla produtiva de arte e produção estética (mundo sensível manifesto); o conhecimento de outras formas de vida, de valores, costumes e hábitos sociais; o reconhecimento de epistemologias múltiplas (não só a razão axiológica, instrumental excludente). A categoria relação, inter-relação, que é um componente central da compreensão da comunicação; nos processos digitais tem condições de expansão, aprofundamento e diversificação maiores; como também de novas qualificações, gerando redes de vários tipos, entre elas um número significativo que pensa e age pela construção de formas de vida que superem a hegemonia capitalista. (MALDONADO, 2015, p.715).

Em contraponto, o autor pondera que há ainda uma lógica sistêmica conservadora, de “colonialismo intelectual”, que regula currículos escolares, programas, modelos, referenciais teóricos, pesquisas científicas em geral, cenário que é improdutivo para extrairmos e potencializarmos o caráter transformador dessa conjuntura comunicativa que está emergindo nos últimos anos. E nesse sentido, como proposta a este cenário, o autor propõe construirmos saberes transdisciplinares e avançarmos em propostas transmetodológicas, visto que “[...] a investigação científica em comunicação precisa da confluência profunda, cooperativa e produtora da estruturação de métodos mistos, múltiplos” (MALDONADO, 2015, p.720).

Nesse sentido, a transmetodologia, na perspectiva do autor, pressupõe a valorização de um conjunto de dimensões e elementos – sejam teóricos, metódicos ou técnicos – mobilizados no decorrer de todo o processo de investigação. Ao encontro dessa perspectiva está a concepção de Amaral, Fragoso e Recuero (2012) quando discutem sobre as pesquisas na

internet. Para elas, não existem fórmulas prontas para colocar uma pesquisa em prática, afinal “cada problema, cada método, cada amostragem e tratamento dos dados deve ser encarada como uma construção única, que pode servir de ensinamento e inspiração, mas nunca como um receituário pronto a ser seguido” (AMARAL; FRAGOSO; RECUERO, 2011, p. 19). Além disso, na perspectiva das autoras, a internet constitui um espaço que abriga representações sobre nossas práticas sociais. E nesse sentido, é preciso pensar na atualização das formas de observar e investigar os fenômenos nesse contexto, o que ainda é um desafio, dada a sua natureza mutável e efêmera, peculiaridades que devem ser levadas em conta na construção do desenho metodológico. É seguindo essas abordagens que em nossa pesquisa, delineamos uma combinação de técnicas de base qualitativa envolvendo movimentos plurais que constituem nossa base metodológica.

A primeira delas constitui uma fase de **pesquisa exploratória**, na qual destacamos o processo de visitas e observação participante às escolas ocupadas em Santa Maria, na região central do Rio Grande do Sul, conversas e entrevistas informais com as e os estudantes secundaristas, professoras e professores, acompanhamento de páginas no *Facebook* das escolas ocupadas, das notícias veiculadas pela mídia hegemônica e alternativa sobre o movimento, produção de matérias jornalísticas e artigos científicos com as primeiras impressões em torno do objeto. Além da perscruta por pesquisas já realizadas sobre o fenômeno ou correlacionadas, através da elaboração e atualização constante de um levantamento de produções científicas em torno da temática de investigação.

A segunda fase é a da finalização do **projeto de pesquisa**, com base nos dados e percepções emergidos na pesquisa exploratória, lapidando a problemática de pesquisa, redefinindo objetivos do estudo, delineando os pressupostos metodológicos, e realizando a **revisão de literatura** a partir da definição dos principais conceitos que subsidiaram nossa investigação. Nesse caso, como veremos nos capítulos subsequentes, nossa base teórica está alicerçada em torno das discussões sobre movimentos sociais em rede (pressupostos em torno de temáticas como o conceito de contranarrativas, comunicação e internet, movimentos sociais e educação, movimento estudantil e sua história); comunicação e cidadania (envolvendo uma discussão sobre cidadania comunicativa, direito à informação e à comunicação, cidadania e internet); Educomunicação (destacando a questão da Educomunicação no contexto dos movimentos sociais, a comunicação educativa, a discussão sobre educação dialógica e plural, a escola como construção social e intercultural, a educação



básica do Brasil); e também culturas juvenis (abordando elementos sobre protagonismo, identidades juvenis e representações).

A terceira é a fase da **pesquisa empírica**. No nosso caso, esse momento é composto por entrevistas semiestruturadas com estudantes secundaristas que participaram das ocupações em São Paulo, no Rio Grande do Sul e no Paraná. Associado a esse método, também realizamos o que chamamos de observação *online*-sistemática nas páginas no *Facebook* criadas no contexto de ocupação das escolas ocupadas pelos e pelas estudantes entrevistadas. Nesse contexto, podemos destacar também uma prática de pesquisa documental, na medida em que buscamos em sites de notícias como o El País<sup>22</sup>, e em sites de revistas como Carta Capital<sup>23</sup>, páginas no *Facebook*, entre outras fontes, demais informações e relatos em torno das ocupações das escolas, dados com os quais delineamos os contextos do movimento em cada região do país analisada.

Partindo de tal quadro, a seguir, traçamos em detalhes esses caminhos que compõe a nossa trajetória de pesquisa em torno dos processos comunicativos e representacionais de resistência constituídos no contexto do movimento estudantil secundarista 2015-2016 no Brasil.

## 2.2 A PESQUISA EXPLORATÓRIA: UMA INCURSÃO NAS ESCOLAS OCUPADAS E NAS REDES SOCIAIS *ONLINE* DO MOVIMENTO ESTUDANTIL

O nosso desejo de investigação foi sendo lapidado quando as ocupações de escolas públicas por estudantes secundaristas se expandiram para o Rio Grande do Sul e começaram a ganhar força no estado em maio de 2016. Esse cenário cruzou o nosso caminho no momento em que estávamos delineando definições da investigação a ser realizada na dissertação e chamou a nossa atenção enquanto pesquisadora aproximada ao contexto de pesquisa que envolve a inter-relação entre a comunicação e a educação em ambientes informais de aprendizagem. A partir dessa conjuntura, passamos a acompanhar o contexto do movimento estudantil secundarista e buscar informações a respeito de ocupações realizadas em outros estados do país, e de forma ascendente fomos percebendo a riqueza desse fenômeno que estava ocorrendo nas escolas públicas para refletirmos à luz de uma perspectiva educativa, comunicativa e política.

---

<sup>22</sup> EL PAIS. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/>>. Acesso em: 20 out. 2017.

<sup>23</sup> CARTA CAPITAL. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/>>. Acesso em: 20 out. 2017.

Desta forma, dada a natureza emergente do cenário empírico, consideramos elementar em nossa investigação a pesquisa exploratória, que nos proporcionou lapidar os caminhos mais profícuos para trilharmos em nosso estudo. De acordo com Gil (2008, p.27), “as pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado”. Esse processo envolve idas a campo, revisão de literatura, discussão com especialistas, entrevistas informais, observação do objeto empírico, entre outras abordagens exploratórias que proporcionam ao pesquisador e à pesquisadora os esclarecimentos necessários à formulação do problema e a definição de procedimentos metodológicos mais assertivos ao estudo.

Destarte, a pesquisa exploratória envolveu uma série de movimentos, desde entrevistas informais com estudantes, professores e professoras, visitas às escolas ocupadas, acompanhamento das redes sociais *online* do movimento, mapeamento de produções científicas, produção de notícias e artigos científicos sobre as primeiras percepções sobre o fenômeno empírico, entre outros recursos exploratórios, percursos registrados em diário de bordo pela pesquisadora. Logo, subsidiadas nos resultados dessa experiência de perscruta é que desenhamos as delimitações e os demais procedimentos metodológicos que fazem parte do nosso estudo.

Uma de nossas primeiras atividades foi realizar visitas, em junho e julho de 2016<sup>24</sup>, em escolas ocupadas em Santa Maria (RS), percorrendo sete escolas estaduais, das oito ocupadas no município<sup>25</sup>. Nesse percurso, conversamos com estudantes, professores e professoras<sup>26</sup>, nos aproximando do cotidiano das ocupações. É importante relatar que tais dados foram obtidos a partir de entrevistas tanto informais nas primeiras aproximações, quanto entrevistas semiestruturadas realizadas com a intenção, em um primeiro momento, de usar como corpus da pesquisa. Contudo, dada a dimensão do material obtido e mudanças na trajetória da pesquisa – em um primeiro momento pretendíamos abordar apenas o contexto do Rio Grande do Sul, e depois, estendemos também para estudar o contexto das ocupações de escolas

---

<sup>24</sup>Período onde visitamos escolas em ocupação, ou desocupadas há poucos dias.

<sup>25</sup>São elas: Escola Estadual de Ensino Médio Cilon Rosa; Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi; Escola Estadual de Ensino Médio Professora Maria Rocha; Escola Estadual de Educação Básica Manoel Ribas; Escola Estadual de Educação Básica Professora Margarida Lopes; Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac; Colégio Estadual Tancredo Neves. Além dessas que visitamos no município, a Escola Estadual de Ensino Médio Drº Walter Jobim, também foi ocupada, mas por um curto período.

<sup>26</sup>Para preservar a identidade de estudantes, professoras e professores, optamos por não mencionar nomes dos mesmos e mesmas nesse texto.

públicas em São Paulo e Paraná – definimos para a análise empírica apenas duas<sup>27</sup> dessas entrevistas realizadas no estado. Assim, para não desperdiçar essa riqueza de dados, optamos por valorizar as principais percepções das demais entrevistas como dados de observação participante no contexto da pesquisa exploratória<sup>28</sup>.

Dessa forma, a primeira escola ocupada que visitamos em Santa Maria (RS), no dia sete de junho, foi a Escola Estadual de Ensino Médio Cilon Rosa, localizada no centro da cidade, a qual foi a pioneira a aderir a mobilização na região. Ao chegarmos, nos deparamos com um estudante responsável pela recepção do público externo ao colégio. Além de pedir nosso contato e documento oficial (procedimento padrão para todos e todas visitantes) uma das primeiras abordagens do estudante foi nos perguntar: “Você é de alguma mídia paga?”. Ao explicar que nosso objetivo era acadêmico, para uma pesquisa científica, fomos autorizadas a entrar na escola e circular pelo ambiente, momento onde observamos as narrativas expostas nos cartazes, reuniões sendo realizadas, a presença de professores e professoras e da direção da escola, a recepção da doação de alimentos vindos da comunidade, entre outras atividades. Além disso, nesse dia, também conseguimos o contato de um estudante responsável pelo setor de comunicação da ocupação, com o qual, dias depois (20 de junho), realizamos a entrevista, além de obter o contato de uma professora grevista, apoiadora das ocupações.

Com tais informações em mãos, marcamos um encontro com uma professora da mesma escola, que nos recebeu para a entrevista no Sindicato dos Professores Municipais/SINPRO no dia 12 de julho. Na percepção da professora, formada na área de História, as ocupações estudantis devem ser compreendidas como o ressurgimento do movimento secundarista, resgatando os e as estudantes novamente para a cena política, os e as quais até então estavam por um tempo anestesiados frente às principais problemáticas do país. O movimento estudantil muito voltado, por exemplo, à confecção de carteirinhas etc. Essa reação está ligada, segundo ela, ao ápice do esgotamento do descaso com a escola, com a educação básica, que está atingindo diretamente os e as estudantes. Nesse cenário, afora todo o aprendizado e conquistas obtidas, uma das principais riquezas desse momento, na perspectiva dela, é os e as estudantes se darem conta da importância da participação em um Grêmio Estudantil e buscarem reativar essa organização dentro da escola.

---

<sup>27</sup>A sistemática da realização das entrevistas será detalhada na subseção “A pesquisa empírica: entrevistas e a observação *online*-sistemática em páginas do *Facebook*”.

<sup>28</sup>Tal opção foi adotada a partir das sugestões da banca de qualificação da dissertação, realizada em agosto de 2017.

Além disso, é interessante destacar a percepção dessa professora em relação à quebra de barreiras entre docentes e discentes, que as ocupações proporcionaram. Ao passarem um tempo longo juntos e juntas, dormindo nos mesmos espaços, compartilhando das mesmas dificuldades e anseios, ambos se aproximaram, desconstruindo, de certa forma, arcaicas hierarquias que ainda predominam nesses espaços. Para a professora da Escola Cilon Rosa, foram vários movimentos nesse sentido. Para ela, a categoria docente de educação básica, é ainda muito conservadora. A horizontalidade, muitas vezes, é vista como baderna. Estudantes com um estilo diferente do tradicional, por exemplo, causam sempre estranhamentos em sala de aula. Nas ocupações, os professores e as professoras que participavam apoiando a luta estudantil tiveram a oportunidade de se aproximarem desse outro e outra, convivendo mais de perto com essas diferenças, e aprendendo com esse contexto.

Outra desconstrução, na opinião da professora, está no fato da escola ser sempre vista como um espaço institucionalmente deliberado como de professores e professoras, estudantes e funcionários/funcionárias. O que foi transformado na sistemática das ocupações, visto que a comunidade (músicos, artistas, acadêmicas, profissionais de diversas áreas, os próprios pais/mães e a mídia também), ingressou para dentro da ambiência escolar. Em relação à atuação da mídia hegemônica, a professora, crítica sobre isso, destaca que a mesma tratou o movimento como algo motivado, culpa dos professores, ignorando a capacidade dos estudantes de mobilização autônoma.

No dia 17 de junho realizamos uma visita à Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi, localizada na periferia do município. Agendamos a mesma, via página da ocupação da escola na rede social *Facebook*, a Ocupa Augusto Ruschi. Ao chegar na escola, nos deparamos com uma cena interessante, três estudantes estavam com vassouras de palha varrendo o pátio e um grupo estava preparando o lanche que seria servido na parte da tarde. Na visita, conversamos por cerca de duas horas com um grupo de estudantes, num momento onde eles e elas relataram suas experiências e aprendizados, aspectos como reivindicações, as suas participações em reuniões em Santa Maria e em Porto Alegre. Os e as jovens mostraram ilustrações e outras produções desenvolvidas em oficinas, além de nos passarem uma cópia de um documento com informações que advogados haviam entregado sobre direitos e deveres da criança e do/da adolescente nesse contexto de ocupação escolar.

A Augusto Ruschi foi a segunda escola ocupada no município, logo depois da Cilon Rosa, e nessa visita, percebemos a importância dessa mobilização como referência para as

demais. Constatamos a realização de muitas atividades voltadas à produção comunicativa, e uma postura muito crítica dos e das estudantes em relação à mídia hegemônica. Tal cenário podemos associar inclusive à experiência dos e das estudantes com projetos educacionais realizados na escola há mais de dez anos, muitos desses em parceria com a Universidade Federal de Santa Maria. Dada essa percepção, ficamos com o contato de alguns estudantes que se propuseram a realizar a entrevista. No dia 21 de junho, retornamos à escola, para entrevistar um estudante, agora, a partir do instrumento de pesquisa elaborado.

Perspicaz mencionar também, que nessa visita, os e as estudantes nos passaram o contato de uma militante universitária apoiadora das ocupações que residia em Porto Alegre e também o de uma secundarista que participou das ocupações em Goiânia, em Goiás. Com a primeira conseguimos realizar uma conversa rápida via *skype*, na qual a militante destacou conflitos que estavam ocorrendo nas escolas ocupadas da capital, principalmente relacionados ao fato de alguns estudantes apoiarem o vínculo com as entidades estudantis como a União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), e outros não, o que gerava dissonâncias e enfraquecia até mesmo as negociações com o Estado. Com a secundarista de Goiânia, conseguimos um contato via *email*, onde constatamos a partir de elementos destacados pela estudante, a similaridade em termos de pautas e organização entre as diferentes manifestações do movimento no país. Além disso, os e as estudantes da Augusto Ruschi também nos passaram o contato de outra militante universitária de Santa Maria que visitou as ocupações em São Paulo e depois veio contar a experiência para os e as estudantes locais. Contudo, com ela, mesmo após inúmeras tentativas, não conseguimos contato.

Outra escola que visitamos, no dia 20 de junho, foi a Escola Estadual de Ensino Médio Professora Maria Rocha. Logo ao chegarmos nessa instituição, presenciamos um momento de reunião entre os e as estudantes, que nos chamou a atenção por denotar a comunicação horizontal e o caráter democrático do movimento. Estavam todos e todas juntos em uma sala de aula, debatendo os próximos passos da ocupação. Nós aguardamos a liberação de dois estudantes que vieram conversar conosco. Segundo eles, as principais reivindicações da escola seguem as dos e das demais estudantes do estado, ou seja, lutavam contra os PLs 44 e 190<sup>29</sup>, e almejavam a liberação de recursos para merenda, para a reforma da escola (fiação) e também para a reforma da quadra de esportes, por exemplo. Chamou a atenção no relato dos estudantes ao destacarem que uma de suas atividades é acompanhar o que era veiculado

---

<sup>29</sup> PL44 – Projeto de Lei que prevê que Organizações Sociais gerenciem áreas como a educação. PL 190 – Projeto de Lei que visa instituir a chamada “Escola sem Partido” nas instituições de ensino básico.

em mídias tanto hegemônicas quanto alternativas como Zero Hora<sup>30</sup>, G1<sup>31</sup>, Sul 21<sup>32</sup>, blog do Claudemir Pereira<sup>33</sup> e Mídia Ninja<sup>34</sup>. Em relação às comerciais, um dos estudantes da Escola Maria Rocha destacou a importância da educação crítica para a mídia: “essas mídias maiores são mídias fortes, mesmo que elas distorçam a gente precisa saber como elas estão distorcendo pra gente saber como lutar contra isso, então a gente tenta ao máximo ver todos os lados”.

Nesse cenário, outra consideração rica que vale destacar é a percepção dos estudantes a respeito dos principais aprendizados que tiveram durante as ocupações. Um deles, por exemplo, afirma que sua principal lição foi aprender a respeitar as diferenças, conviver em grupo, e superar essa divisão que sempre tem na escola, da formação de “grupinhos” entre as séries: “É, vai ser uma visão totalmente diferente entre uns e outros. Não vai ter mais a diferença de ‘ai, tô no terceiro, tô no segundo ano’, na ocupação nós unimos todos os anos, nós unimos todos os tipos de pessoas”. Perspicaz destacar também o relato de um pai (dado que identificamos depois do desfecho das ocupações) sobre a experiência vivida por seu filho. O texto foi compartilhado na página do *Facebook* “Ocupa Maria Rocha”<sup>35</sup> e publicado no blog *Papo de Homem*<sup>36</sup> e revela o olhar de um pai que valoriza essa experiência para formação do filho: “Economizei muitas palavras permitindo que ele participasse do movimento e aprendesse muito sobre si mesmo e os outros”, relata em um trecho do texto.

No diálogo com os estudantes da escola, também conseguimos o contato de um professor da área de Letras, apoiador do movimento, com o qual conversamos dias depois, em seis de julho. Em seu depoimento, é destaque o olhar em relação aos espaços públicos, como a escola. Para ele, em sua maioria, esses são vistos como espaços de ninguém, que apenas o poder público tem responsabilidades. Mas não. “As pessoas têm que se apossar do que é público”. Na percepção do professor, tais valores de cuidado com o público foram construídos no contexto de ocupação estudantil: “Eu tenho certeza que se algum aluno que não participou da ocupação estar pichando uma porta de banheiro, não sou eu que vou ter que falar. Os

---

<sup>30</sup> ZERO HORA. Disponível em: < <https://gauchazh.clicrbs.com.br/>>.

<sup>31</sup> G1 – O PORTAL DE NOTÍCIAS DA GLOBO. Disponível em: < <http://g1.globo.com/>>.

<sup>32</sup> SUL 21. Disponível em: < <https://www.sul21.com.br/>>.

<sup>33</sup> CLAUDEMIR PEREIRA. Disponível em: < <https://claudemirpereira.com.br/>>.

<sup>34</sup> MÍDIA NINJA. Disponível em: < <http://midianinja.org/>>.

<sup>35</sup> OCUPA MARIA ROCHA. Disponível em: < <https://www.facebook.com/Ocupa-Maria-Rocha-557582327756171/>>. Acesso em: 15 out. 2017.

<sup>36</sup> GOULART, Rafael. Meu filho ocupou a escola. **Papo de Homem**, 12 jul. 2016. Disponível em: < <https://papodehomem.com.br/escola-ocupada-secundaristas-alunos/>>. Acesso em 13 nov. 2017.

alunos que viveram na escola nesse período é que vão monitorar e espalhar essa consciência. E isso não apenas na escola, mas em qualquer outro espaço”, como destaca o professor. Ou seja, para ele, valores alimentados no contexto da ocupação vão se manifestar também em outros cenários. Além disso, outro ponto que o professor destaca é que a comunidade docente vai ter que saber lidar, se preparar para encontrar, no retorno das aulas, estudantes mais críticos: “Eu espero que isso fique. Ensino médio é tão curto. A semente tem que ficar”.

No contexto da ocupação do Colégio Estadual Manuel Ribas nos chamou a atenção quando fomos no dia 21 de junho até o colégio tentar conversar com os e as estudantes, em um primeiro momento, uma relutância, um receio. Após um debate particular entre eles, decidiram aceitar a conversa, contudo, com a presença de um grupo de cerca de sete estudantes. Toda a conversa foi gravada no celular também pelos e pelas estudantes, como um mecanismo de defesa, contra qualquer distorção que pudesse ser usada sobre o movimento. Essa reação, me explicaram, é justificada principalmente devido aos receios emergidos a partir do que eles julgam como incoerente cobertura da mídia hegemônica.

No dia 12 de julho também conseguimos conversar com uma das professoras que acompanhou a ocupação no Colégio Manoel Ribas. Para ela, o movimento estudantil deu força à greve docente, apesar de serem atuações autônomas. Ela destaca o quanto o uso do *Facebook*, por exemplo, corroborou para formalizar, institucionalizar o movimento estudantil, passar credibilidade para a comunidade: “Quando eles começaram a fazer e divulgar as oficinas, a visibilidade dos estudantes foi melhor”. Outro ponto interessante do diálogo é a percepção da importância do debate sobre esse contexto dentro da sala de aula, após as desocupações. “Não dá pra voltar (as aulas) e não falar nada”. Por isso, uma das atividades que ela pretendia fazer com os e as estudantes, enquanto professora de Inglês, era analisar notícias sobre o movimento veiculadas no noticiário internacional.

Também acompanhamos no dia quatro de julho as ocupações na Escola Estadual Margarida Lopes, momento que a escola estava preparando a desocupação. Nessa, uma professora destacou, que até então achava seus discentes muito alienados. Mas com o envolvimento nesse ato, eles provaram que não são. Nesse ponto, a professora menciona que apesar de todas as dificuldades, essa atuação dos e das estudantes, mostra que sim, a escola pública está fazendo seu papel de conscientização, de formação também cidadã. Na instituição, a dinâmica instituída foi que toda noite durante as ocupações tivesse o acompanhamento de um professor ou professora. Tal cenário proporcionou espaços de diálogo

e trocas entre docente e estudante, transformando a hierarquia que predominava nessa relação, em respeito e amizade. “Bah, professora, tinha uma impressão diferente da senhora”, era uma das frases frequentes nessa conjuntura, segunda ela.

Na ocupação da escola, assim como nos demais casos, as redes sociais *online*, como o *Facebook* e o *WhatsApp* eram usados para a comunicação interna e externa, tendo o *Facebook* uma função de “diário de bordo”, como menciona uma estudante, onde postavam fotografias, vídeos através do telefone celular, registros que serviam para tranquilizar os pais e como documento para comprovar as atividades que estavam sendo realizadas. Além disso, um ponto interessante é que os e as estudantes não pretendem deletar esses espaços criados no contexto das ocupações, uma vez que desejam que tais conteúdos subsidiem a criação de um Grêmio Estudantil na escola. Em relação à cobertura da mídia hegemônica, um detalhe ressaltado pela professora é que muitas vezes era veiculado que não havia aulas por causa das ocupações, quando na verdade, era mais por causa da greve dos professores e das professoras. Da parte dos e das estudantes, não houve um fechamento tão intenso quanto o que houve em outras escolas. Contudo, para dar qualquer entrevista, todo o material teria que ser gravado também pelos e pelas estudantes, como registro do que foi dito de fato.

A professora da Margarida Lopes também destaca o grau de aprendizagem que os estudantes tiveram nas ocupações. Afinal, para ela, no início da ocupação os e as estudantes não tinham esse conhecimento a respeito dos Projetos de Lei contra os quais estavam lutando, conheciam pouco sobre seus direitos e deveres em um contexto de ocupação. “Agora eles têm propriedade pra conversar. Porque nenhuma aula, por melhor que fosse na sala de aula, ia ser tão boa quanto essa vivência que eles tiveram na ocupação”. Percepção semelhante tiveram os e as estudantes. Uma jovem com a qual conversamos afirmou que a principal lição que ela estava tendo é se dar conta que educação é muito mais do que o que é visto em sala de aula, são todas as experiências que vivenciamos durante a vida, inclusive no contexto das ocupações. “Eu acho que os estudantes eles já estavam na hora de fazer uma coisa, porque é aquela coisa, os professores estavam lá em greve e a gente tava em casa dormindo faceiro, porque não tinha aula”. Além disso, afirma: “Eu acho que é importante essa coisa de estudante se envolver porque é pra gente. Isso tudo é só pro nosso, nosso futuro”.

No dia 20 de junho também fizemos uma visita ao Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac onde conseguimos conversar com uma estudante que estava participando ativamente da ocupação. Para essa, o ato dos e das estudantes foi uma tentativa de chamar a



atenção para as problemáticas da educação pública, já que passeatas, e outras manifestações estavam tendo pouca muita visibilidade e resultados. Ela afirma “não se faz greve com aluno de pijama em casa”.

Interessante destacar que no dia em que realizamos a visita na Olavo Bilac, presenciamos a tentativa de repórteres da emissora RBSTV local de entrar na escola, contudo, seu acesso foi impedido dado à postura do movimento como um todo de fechamento à mídia hegemônica. Essa reação, segundo a estudante, é devido a alguns casos de distorção na veiculação de informações: “Porque tipo a gente tem esse receio de que entrem aqui. Aí tem essas coisas aqui em cima da mesa que está uma bagunça e está acontecendo uma coisa muito legal ali. Mas aí eles vão mostrar apenas a bagunça. Isso mancha muito o movimento”. Nesse cenário, a estudante aponta a mídia alternativa e as redes sociais *online* como caminhos para qualificar a circulação de informações, embora reconheça o alcance limitado de tais meios.

Além de aulas sobre astrologia, músicas do século XX, fabricação de pulseiras, uma roda de conversa sobre Grêmio Estudantil é apontada como um momento apreciado pelos e pelas estudantes durante as ocupações. A escola ainda não tem essa organização estudantil, mas os e as estudantes começaram a pensar na possibilidade de criá-lo a partir da experiência que tiveram nesse contexto de mobilização. Afora isso, inquirida sobre o que a escola representa em sua vida, uma estudante respondeu que ela pensa em duas escolas, uma antes e outra depois das ocupações. Antes, um lugar chato, depois, como um espaço do qual sente que realmente faz parte. “Sim, e aí a gente pensa depois que isso aqui acabar, a gente vai olhar pra escola com outros olhos, sabe? Tipo pensando que agora a gente faz parte de verdade da história da escola e o que a gente fez vai ficar pra sempre. E servir de exemplo pras próximas gerações”.

No dia 19 de julho conseguimos conversar também com uma professora do Instituto Olavo Bilac, a qual era integrante da Comissão de Apoio às Ocupações, grupo de professores e professoras grevistas das escolas estaduais do município que corroborava com o movimento estudantil. Segundo ela, a Comissão era responsável por mediar possíveis conflitos que pudessem surgir, além de orientar juridicamente os e as estudantes. Em sua percepção, muitos dos sujeitos que participaram ou apoiaram as mobilizações em junho de 2013 no Brasil agora estavam envolvidos nas ocupações escolares.

No Colégio Estadual Tancredo Neves, uma das últimas escolas a integrar o movimento em Santa Maria, também conseguimos conversar no dia 21 de julho com

estudantes e professoras da instituição, momento em que a escola já estava desocupada. Nessa escola, a ocupação iniciou conectada à mobilização do Grêmio Estudantil. Uma das professoras que conversou conosco acredita que o contexto, a crise política, econômica, social que estamos vivendo, começou a afetar diretamente o cotidiano das e dos estudantes, sua casa, sua própria mesa, com a falta de alimentos, inclusive. Às vezes, “É muito melhor as 4 horas na escola, do que as 20h em casa”.

Tal conjuntura de alguma forma repercutiu nessa mobilização dos e das estudantes. O uso das redes sociais *online*, tal como o *Facebook*, é visto como uma estratégia de registro diário das ações, de proteção, de contraponto ao que a mídia local geralmente abordava, tratando em geral o professor grevista como irresponsável e o/a estudante como vítima por ficar sem aula, “Não é só pelo salário. É também. Mas o que a gente quer é um olhar diferente dos órgãos públicos para educação”, destaca a professora do Colégio Tancredo Neves. A respeito desse cenário, um ponto interessante citado por um estudante, é a repercussão das páginas no *Facebook* das escolas ocupadas, que, em geral, tinham mais curtidas e interações, do que as páginas das escolas. Uma das ações dos e das estudantes durante a ocupação que chamou a atenção na escola foi o fato dos e das ocupantes terem pintado a pracinha onde as crianças brincavam. Por essas e outras atitudes, uma professora afirma que a “A maior lição das ocupações é que a gente tem que olhar diferente para o nosso adolescente”. Além disso, outro fato destacado é a forte participação nas atividades da ocupação dos e das estudantes que em sala de aula são considerados os mais dispersos.

Nesse contexto, também é destaque algumas percepções dos e das estudantes sobre a escola que foram discutidas nesse contexto de mobilização. Um ponto interessante é onde um deles critica o fato da escola estar se tornando um verdadeiro depósito de crianças e adolescentes, “Hoje a escola tá sendo um depósito, os alunos vêm aqui, ficam aqui e tchau, cadê os pais participando das lideranças dentro da escola? Eles podiam vir pra escola, né, ficar aí uma tarde, entende? Ajudar lá cozinhar, sabe?”, afirma ele. Outra questão apontada, é em torno do currículo escolar. O estudante se posiciona contra o fato de aprenderem coisas que não são aplicáveis diretamente em seu dia a dia: “É porque não adianta tu tá aprendendo fórmulas e fórmulas e fórmulas matemáticas que hoje tu não ocupas na tua vida, né, ocupa o que, é uma regra de três pra resolver os cálculos e as minhas economias do dia a dia assim, né?”.

Além dessa incursão nas escolas, conversando com estudantes, professores e professoras envolvidas com o movimento, também acompanhamos as notícias tanto na mídia hegemônica quanto alternativa sobre a atuação dos e das estudantes e começamos a seguir as páginas no *Facebook* que iam sendo criadas pelas escolas ocupadas e também que foram citadas nas primeiras conversas realizadas no percurso exploratório. Dessa forma, observamos que a dinâmica que se manifestava em geral é que cada escola ocupada criava a sua própria página no *Facebook*, gerenciada por estudantes secundaristas da comissão de comunicação, e que apoiadores do movimento, geralmente universitários, ligados a movimentos sociais pela educação, criavam páginas regionais onde compartilhavam os conteúdos publicados pelas escolas do estado que representavam.

Foi nesse momento que percebemos a importância das redes sociais *online* para a cobertura comunicativa sobre o movimento estudantil e também nos atentamos ao potencial educ comunicativo comunitário que emergia nesse contexto de ocupação escolar, através da identificação de princípios e áreas de intervenção da Educomunicação (SOARES, 2011) como a gestão da comunicação, a educação crítica para a comunicação, a expressão comunicativa através das artes, a produção comunicativa e a mediação tecnológica. Além disso, também adicionamos tais sujeitos entrevistados em nosso perfil particular no *Facebook*, para continuar o contato com eles e elas, perceber se também em seus perfis pessoais publicavam conteúdos relacionados à luta pela educação pública, o que foi confirmado nesse monitoramento.

Assim, a partir dessas primeiras aproximações começamos a projetar a nossa curiosidade de pesquisa sobre como os e as secundaristas se apropriaram das redes sociais *online* – o que postavam, porque postavam, qual a relação com a mídia hegemônica, o que falavam sobre a educação/escola/professores... – o papel dessa prática na constituição da identidade do movimento, o caráter pedagógico da experiência de produzir a própria informação sobre o movimento social e a correlação desse processo no contexto de uma educação para a cidadania.

Nesse olhar exploratório, mapeamos três temáticas mais recorrentes nas páginas, representadas na produção de diferentes conteúdos, sejam fotografias, vídeos, notas, cartazes, músicas etc. São elas: mídia (hegemônica e alternativa) – que envolve postagens tanto com notas de repúdio à imprensa, quanto compartilhamento de notícias; educação pública – representações sobre a escola, o Estado, o professor, os sistemas de ensino em geral; e movimento estudantil secundarista – postagens com notas sobre reivindicações, com relatos

sobre o dia a dia e atividades das ocupações, pedido de doações etc. Tal diagnóstico corroborou para subsidiar as categorias que estabelecemos para construir a análise da pesquisa.

Nesse percurso de acompanhamento constante das informações relacionadas ao nosso contexto de pesquisa, nos deparamos em outubro de 2016 com o significativo retorno das ocupações no estado do Paraná, a partir de outras reivindicações, mas que seguia a mesma lógica de organização. Nesse caso, além de secundaristas, estudantes universitários também aderiram à mobilização, ocupando várias instituições do país. Dado esse cenário, começamos a buscar informações e contatos em torno desse contexto de mobilização e a partir de algumas reflexões decidimos ampliar o desenho da pesquisa contemplando três cenários importantes que representassem os significados do movimento estudantil secundarista a nível nacional. Assim, escolhemos investigar, a partir do nosso direcionamento de estudo, as ocupações que ocorreram em três estados: São Paulo, Rio Grande do Sul e Paraná, como justificado na introdução do trabalho.

Nesse ponto é importante frisar a importância e influência do movimento estudantil secundarista do Chile e também da Argentina na constituição da mobilização paulista e do restante do país. De acordo com informações do documentário “A rebelião dos pinguins”<sup>37</sup>, o movimento chileno citado pelos e pelas estudantes ocorreu em 2006 no país, no contexto do qual mais de cem colégios foram ocupados pelos e pelas estudantes para reivindicar investimentos na infraestrutura das escolas, bem como reformas no sistema de ensino, um processo que decorreu após o insucesso de diversos protestos pelas ruas do país com tais demandas pela educação. A mobilização também foi chamada de Revolta dos Pinguins em vista dos uniformes usados pelos e pelas estudantes. As estratégias de mobilização chilenas e também argentinas foram sistematizadas no manual “Como ocupar um colégio”<sup>38</sup>, o qual foi traduzido para o português e apropriado pelos e pelas estudantes paulistas. É em vista desse cenário que tais mobilização estudantis, seja na forma de atuação, seja na constituição das pautas, inspirou as ocupações escolares do contexto brasileiro.

---

<sup>37</sup>LA REBELIÓN pingüina. Direção de Carlos Pronzato. 2007. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tetACHaxxJU>>. Acesso em 27 dez. 2017.

<sup>38</sup>O Manual “Como ocupar um colégio” disponível em <<https://gremiolivre.files.wordpress.com/2015/10/como-ocupar-um-colic3a9gio.pdf>> foi escrito por estudantes secundaristas argentinos traduzido no Brasil pelo coletivo “O Mal Educado”, que, segundo informações disponíveis no site <<https://gremiolivre.wordpress.com/quem-somos/>> é um coletivo que busca registrar, divulgar e fortalecer experiências de luta e organização vividas por alunos de diferentes escolas.

Importante sublinhar que esse redesenho da pesquisa influenciou a escolha das páginas no *Facebook* que iriam fazer parte do nosso corpus. Em um primeiro momento pensávamos em analisar as publicações das páginas centrais do movimento. Não obstante, em um contato exploratório com gerenciadores da página Ocupa Paraná (página protagonista do movimento) descobrimos que a mesma estava ligada com a União Paranaense dos Estudantes Secundaristas (UPES), e administrada por uma empresa de marketing, cujos integrantes eram representantes da entidade, formados na área da comunicação. Na medida em que no relato dos e das estudantes eles e elas afirmavam não ser representadas por tais entidades, pensamos que não seria coerente selecionar tal espaço comunicacional para a análise. Além disso, dias depois da desocupação das escolas, a mesma página foi deletada. Dessa forma, em vista desse contexto, optamos por trabalhar em nossa investigação com contranarrativas construídas nas *Fan Pages* das escolas ocupadas pelos e pelas estudantes com os e as quais realizamos a entrevista semiestruturada em cada região do país, como será delineado na próxima seção do capítulo sobre a pesquisa empírica.

Não obstante, a respeito da *Fan Page* Ocupa Paraná citada acima, é válido aprofundarmos algumas considerações. Desde as primeiras observações realizadas no início das ocupações nesse cenário, constatamos o caráter profissional dessa rede central de comunicação, constituída de conteúdos editados em um *layout* padrão de publicações, uso da ferramenta de postagens patrocinadas<sup>39</sup>, detalhes que chamaram, de imediato, a nossa atenção.

A partir dessa curiosidade, em um percurso exploratório, identificamos que a comunicação no contexto das ocupações no Paraná, era gerenciada por um Coordenador Estadual de Comunicação, com o qual conversamos. Este foi integrante da União Paranaense dos Estudantes Secundaristas (UPES), e após sair do Ensino Médio, fez um curso de Marketing, e abriu uma agência de comunicação voltada para assessoria de movimentos sociais/estudantis (Diretórios Centrais de Estudantes, Centros Acadêmicos, Grêmios Estudantis etc). Em vista desse cenário, recebeu o convite da própria UPES, para realizar, segundo ele, de forma voluntária, a assessoria de imprensa do movimento de ocupação de escolas no estado do Paraná pelos e pelas estudantes secundaristas, junto com a sua equipe.

Nesse contexto, o Coordenador relatou detalhes do trabalho desenvolvido. Entre eles, o fato da *Fan Page* Ocupa Paraná, ser, na verdade, a *Fan Page* da UPES que foi

---

<sup>39</sup>Publicações nas quais o usuário ou a usuária do *Facebook* investe um valor “x” para impulsionar o conteúdo e ter maior alcance, interatividade, na *Fan Page*.

transformada<sup>40</sup>, renomeada, no intuito de aproveitar a rede de público que já curtia/seguia a página. O que explica do por que com o desfecho das ocupações do estado, a Ocupa Paraná ter sido deletada (perdendo todo seu conteúdo, registro histórico), voltando a ser a página oficial da UPES, uma das razões pelas quais optamos por não realizar a análise dos conteúdos das páginas centrais, como mencionado. Com essa sistemática, o Coordenador afirma que a Ocupa Paraná atingiu cerca de 55.000 curtidas, e alcançou cerca de dois milhões de internautas, de acordo com as estatísticas do site, chegando a receber, em um único dia, por exemplo, mais de 1.200 mensagens de estudantes, apoiadores e apoiadoras, e da própria imprensa solicitando informações.

Segundo ele também, as informações na página eram atualizadas em tempo real. A equipe que trabalhava com ele era formada por 25 colaboradores e colaboradoras, distribuídos pelas diferentes regiões do estado, que se comunicavam, principalmente, através de um grupo na rede social *online Telegram*. Esses profissionais realizavam a produção de conteúdo, o monitoramento/*clipping* do que era veiculado nas diferentes mídias. Além disso, a comunicação desenvolvida nesses espaços, de acordo com o Coordenador, era desenvolvida a partir de uma narrativa humanizada, jovem, com o uso, por exemplo, de *gifs*<sup>41</sup>, vídeos, fotografias, entre outros recursos, ou seja, uma comunicação desenvolvida não de maneira amadora, mas planejada estrategicamente.

Além de dar credibilidade ao movimento, segundo ele, tal conjuntura comunicativa, contribuiu para expandir a adesão de mais estudantes e escolas, que se sentiam motivados ao acompanhar a narrativa construída pela Ocupa Paraná. Outrossim, essa dinâmica também chama a atenção pela relação delineada com os e as jornalistas. De acordo com o Coordenador Estadual de Comunicação, foi criado um grupo para o contato direto com profissionais da imprensa, na medida em que avaliaram que se ninguém passasse as informações sobre número de escolas ocupadas, contato de estudantes, características das ocupações, a mídia, principalmente, a comercial, a hegemônica, passaria a “inventar” tais dados. Então, elegeram alguns veículos como a Gazeta do Povo (principal jornal impresso do estado), a Rede Paranaense de Comunicação (RPC – Rede Globo local) para trocar informações, o que na perspectiva dele foi coerente, pois a partir desse momento de abertura, diminuíram as matérias negativas e que traziam dados distorcidos sobre as ocupações no

---

<sup>40</sup>Mecanismo que permite que uma página no *Facebook* se transforme em outra, preservando o número de curtidas, e excluindo os conteúdos publicados.

<sup>41</sup>Formato de imagem usado na internet para imagens fixas e animações.

estado. Nesse sentido, a partir desse relato que conseguimos em um movimento de perscruta exploratória, percebemos, que no contexto do movimento estudantil secundarista que ressurgiu no Paraná, havia um trabalho profissional de cobertura comunicativa implementado/mediado pela atuação de uma entidade estudantil, UPES, e que foi responsável pelas informações que mais circulavam sobre o fato através da página Ocupa Paraná.

Além desses elementos destacados até então, também fazem parte dessa fase do processo investigativo produções científicas e jornalísticas que construímos como primeiras aproximações ao objeto empírico. Como correspondente da Agência Jovem de Notícias, publicamos em julho de 2016 a matéria “Estudantes dão aula de cidadania nas ocupações do RS”<sup>42</sup>, onde a partir de visitas às escolas ocupadas de Santa Maria, e entrevistas com estudantes, professores e professoras, discutimos o potencial dessa experiência como um exercício de cidadania e de democracia. No texto, destacamos a importância dessa mobilização para pautar tanto os espaços midiáticos, quanto sociais e familiares, a educação pública e suas problemáticas, bem como o protagonismo juvenil na luta por direitos sociais básicos.

Além dessa produção, também participamos do VII Encontro Brasileiro de Educomunicação e V Global Mil Week, realizado nos dias 2 a 5 de novembro de 2016 na Universidade de São Paulo, apresentando o trabalho “Autorrepresentação e protagonismo juvenil no movimento de ocupação dos secundaristas em escolas públicas do Rio Grande do Sul”, onde refletimos sobre o processo de empoderamento e protagonismo juvenil, bem como o ecossistema comunicativo construído para interação interna e com a comunidade. Nesse contexto destacamos também o artigo “Ocupar, resistir e transformar: o movimento estudantil secundarista 2015-2016 e as mídias sociais”, desenvolvido no segundo semestre de 2016, na disciplina Comunicação e Cultura Digital que faz parte do currículo do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Midiática na Universidade Federal de Santa Maria, ao qual estamos vinculadas. Como resultado, traçamos alguns apontamentos sobre as apropriações que os e as secundaristas fizeram das redes sociais *online*, delineando a importância desses espaços para a constituição da sua autorrepresentação e para o registro histórico das ações realizadas.

---

<sup>42</sup>KETZER, Araciele M. Estudantes dão aula de cidadania nas ocupações do RS. **Agência Jovem de Notícias**, São Paulo, 13 jul. 2016. Disponível em: <<http://www.agenciajovem.org/wp/estudantes-secundaristas-dao-aula-de-cidadania-durante-as-ocupacoes-de-escolas-publicas-no-rs>>. Acesso em: 22 de jun. de 2017.

Nesse contexto, um movimento medular pra o desenvolvimento da pesquisa e que também destacamos nesse momento de estudos exploratórios é situarmos nosso trabalho em torno das pesquisas correlacionadas que vêm sendo desenvolvidas no cenário científico nacional e internacional. Esse movimento, proporciona ao pesquisador e à pesquisadora um prisma sobre a área na qual está se inserindo, além de denotar lacunas e oportunidades de investigação, o que corrobora para a ascensão e amadurecimento dos diferentes campos científicos, como veremos na próxima seção.

### 2.2.1 Mapeamento de produções científicas

A partir de uma busca orientada por diferentes combinações de palavras-chaves relacionadas com a nossa pesquisa – como movimento social/estudantil, secundaristas, redes sociais *online*, Educomunicação, ocupações de escolas, comunicação e educação pública – realizamos uma pesquisa<sup>43</sup> em banco de dados de 2012 a 2017 como no Banco de Teses e Dissertações da Capes<sup>44</sup>, Portal de Periódicos da Capes<sup>45</sup>, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações<sup>46</sup>, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo<sup>47</sup>, Google Acadêmico<sup>48</sup> e também o Portal de Teses Eletrônicas Chilenas<sup>49</sup>. Destacamos a seguir as pesquisas que mais se aproximam da nossa investigação e nos auxiliaram no desenho de um panorama do cenário científico que nos inserimos.

Destarte, o primeiro trabalho que mencionamos é a dissertação “Jovens e seus celulares: narrativas audiovisuais produzidas nas ocupações de 2015”, de Valesca Canabarro Dios, apresentada em 2017, e desenvolvida no Programa de Estudos de Pós-Graduação em Tecnologia da Inteligência e Design Digital, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Na pesquisa, Dios (2017) investigou narrativas que foram gravadas em aparelhos

---

<sup>43</sup>Importante salientar nesse ponto que esse levantamento começou a ser construído em 2016 e que continuamos no decorrer de 2017 buscando atualizações dos trabalhos publicados nesses respectivos bancos de dados.

<sup>44</sup>CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 31 out. 2017.

<sup>45</sup>PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES/MEC. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 31 out. 2017.

<sup>46</sup>BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 31 out. 2017.

<sup>47</sup>BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DA USP. Disponível em: <<http://www.theses.usp.br/>>. Acesso em: 31 out. 2017.

<sup>48</sup>GOOGLE ACADÊMICO. Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/>>. Acesso em: 31 out. 2017.

<sup>49</sup>PORTAL DE TESIS ELECTRÓNICAS CHILENAS. Disponível em: <<http://www.tesischilenas.cl/>>. Acesso em: 31 out. 2017. Esse banco de dados reúne as pesquisas realizadas em diferentes universidades do Chile. A opção por buscar trabalhos também nesse contexto é justificada visto a influência do movimento estudantil secundarista do Chile nas ocupações de escolas do Brasil.



celulares por jovens secundaristas que participaram das ocupações das escolas de São Paulo em 2015 contra a reestruturação da rede de ensino proposta pelo governo do estado de São Paulo. A análise foi feita com cerca de sete horas de vídeos. O principal objetivo da pesquisadora foi entender se o meio de produção interfere no jeito de filmar e se sugere a presença de uma nova narrativa. Entre os autores trabalhados por Dios (2017) estão Manuel Castells, Jean-Louis Comolli, Ismail Xavier e Max Schleser. Como resultado, ela destaca que as ocupações das e dos secundaristas paulistas seguem o formato de mobilizações do início do século XXI, onde a internet, o celular e as redes sociais *online* foram protagonistas das ações, dispositivos que estão proporcionando reconfigurações nas narrativas que circulam na sociedade sobre determinados fenômenos.

Destacamos também a dissertação “Contestando a ordem: um estudo de caso com secundaristas da Zona Leste Paulistana”, de Caetano Patta da Porciuncula de Barros, defendida em 2017 no Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade de São Paulo. O principal objetivo dessa pesquisa foi investigar a formação de visões de mundo e as formas de engajamento político dos e das secundaristas que participaram das ocupações de escolas em São Paulo, procurando relacionar esses elementos com o cotidiano das e dos estudantes. Enquanto metodologia, Barros (2017) coloca a pesquisa como um estudo de caso de base qualitativa, de inspiração etnográfica. Assim, a partir de entrevistas e observação participante, o pesquisador identificou uma relação tensa entre as e os secundaristas e o que chamou de “agentes de ordem”, ou seja, policiais, família, igreja, burocracia escolar. Além de ressaltar como resultado da pesquisa, a constatação de que há um rompimento desses jovens secundaristas com a ideia de representação e a afinidade com repertórios mais autonomistas, além de intensa conexão com o cenário local.

Outrossim, é importante sublinhar que além dessas duas dissertações, identificamos um número expressivo de pesquisas em formato de artigos científicos publicadas em diferentes periódicos, as quais trabalham diretamente com a temática da ocupação nas escolas pelos e pelas estudantes secundaristas, a partir de prismas plurais. Tal como o artigo “Ocupações dos secundaristas no RS: tensões culturais e reconfigurações comunicativas” (2016) publicado na revista *Intexto*, do Programa de Pós-graduação em Comunicação e Informação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) pelo pesquisador Caio Ramos da Silva e pelas pesquisadoras Danielle Miranda da Silva e Nísia Martins do Rosário. O estudo objetiva caracterizar o movimento das ocupações enquanto objeto semiótico. Como

método, realizaram idas a campo na Escola Estadual Padre Réus, em Porto Alegre, inspirados na observação etnográfica guiada por categorias em busca de traços culturais. Além disso, fizeram uso da pesquisa documental em relatos dispersos nas redes sociais e fontes como imprensa e mídias ativistas fora dos espaços tradicionais. Como resultado, a pesquisa apontou as potencialidades das semioses das ocupações ao colocarem em prática novos processos e linguagens de resistência e invenção, avançando de forma efetiva na reconfiguração de possibilidades de novas formações comunicacionais.

É perspicaz também ressaltarmos o artigo “Novos letramentos e ativismo: aprendizagens formal e informal nas ocupações de escolas em São Paulo” de Richard Romancini e Fernanda Castilho, publicado em 2017 na Revista Latinoamericana de Ciências da Comunicação. No trabalho, o autor e a autora buscam observar a relação entre o conhecimento requerido pelos e pelas jovens para a produção de mídia no contexto das ocupações de escolas públicas em São Paulo em 2015 e o que eles aprendem na escola. Para isso, como metodologia utilizaram da técnica da entrevista, do grupo focal e da análise de postagens nas redes sociais *online* das ocupações paulistas em 2015. Como principais conceitos que guiaram a investigação estão o de política participativa de Henri Jenkis e de mecanismo de resistência de Nico Carpentier. Entre as conclusões, é destaque que os conhecimentos escolares são utilizados indiretamente nas práticas midiáticas, mas os aprendizados tecnológicos se dão no contexto informal de socialização.

Romancini e Castilho também publicaram em 2017 na Revista Brasileira de Ciências da Comunicação – Intercom, o artigo “Como ocupar uma escola? Pesquisa na Internet!: política participativa nas ocupações de escolas públicas no Brasil”, onde realizam uma análise sistemática da produção midiática dos e das secundaristas das ocupações de São Paulo em 2015 (textos, imagens e vídeos) em 42 páginas da rede social *Facebook*. O objetivo nesse estudo foi investigar como ocorreu o uso das mídias e seu papel no contexto mobilizatório. Entre os resultados dessa investigação, a autora e o autor destacam a intersecção entre cultura popular, engajamento afetivo e luta política presentes nas narrativas das e dos estudantes.

Além desses artigos, identificamos outros que analisam o fenômeno a partir de um viés educativo, político ou comunicacional, mas destacamos esses por se tratarem de abordagens mais próximas a nossa investigação. Interessante observar que a emergência de artigos publicados, e poucas dissertações, por exemplo, se deve ao fato do fenômeno ser

relativamente recente. Afora isso, também é válido ressaltar que as pesquisas identificadas estão voltadas para análises em um contexto regionalizado.

Nesse contexto, é interessante destacarmos também algumas obras produzidas sobre o movimento. Entre elas, está o livro “Baderna: Escolas de luta” que foi lançado em 2016 pela editora Veneta e conta as histórias das ocupações estudantis que aconteceram na cidade de São Paulo durante o segundo semestre de 2015. Além dele, destacamos o livro “#OcupaPR 2016: memórias de jovens estudantes” que relata a luta estudantil no estado do Paraná com o objetivo de realizar uma intervenção no debate do ponto de vista histórico, registrar as repercussões da mídia nacional e internacional, assim como dar voz aos e às estudantes secundaristas no espaço da academia. Além do documentário “Acabou a paz, Isso aqui vai virar o Chile” (2016), do diretor Carlos Pronzato, que conta a história das ocupações de escolas públicas de São Paulo. Tal documentário evidencia a influência do movimento estudantil chileno no contexto de mobilização brasileiro. Além dessas pesquisas destacadas que abordam temáticas congruentes com nosso contexto de investigação, também identificamos estudos correlacionados com a nossa pesquisa, e que são importantes para esse mapeamento.

Entre eles, está a dissertação “Rede social digital e mobilização social – o *Facebook* nas manifestações de junho de 2013”, desenvolvida por Roberto Teixeira dos Santos, em 2015, pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Territorialidades da Universidade Federal do Espírito Santo. No estudo, o pesquisador investigou como as mobilizações sociais se apropriam das redes sociais *online* para articular massivas manifestações públicas. Como metodologia realizou uma análise de conteúdo da *Fan Page* “Não é por 20 centavos, é por direitos ES” dentro do contexto de movimentos que ocorreram em 2013<sup>50</sup> no Brasil contra o aumento das passagens do transporte público. Além de análise de conteúdo, Santos (2015) fez entrevistas com mediadores da página. A revisão de literatura contempla discussões sobre sociedade e comunicação em rede – a partir de teóricos como Manuel Castells, David Harvey, Roger Silverstone, Douglas Kellner, Gustavo Cardoso e Pierre Lèvy; sobre o potencial das redes sociais *online* como espaço de construção de um contra-poder – a partir das discussões de Manuel Castells, Dênis de Moraes, Carlos Arias; além de discutir a conjuntura atual dos movimentos sociais a partir do diálogo entre Cícilia Peruzzo, Maria da Gloria Gohn e Manuel Castells. O resultado destaca o uso do *Facebook* como um espaço para fortalecer o

---

<sup>50</sup>Nesse ponto, é válido destacar o elevado número de trabalhos que encontramos em torno da investigação sobre a mobilização de 2013 no Brasil e suas relações com as redes sociais *online*.

movimento, apropriado como um meio para compartilhar e publicizar os atos, prestar contas e divulgar as pautas.

Outro trabalho que destacamos é a dissertação “Internet e educação: aproximações inspiradas pelos movimentos sociais articulados em rede para a formação de sujeitos”, defendida em 2015 por Isabel Colucci Coelho no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. O objetivo do estudo, segundo Coelho (2015), foi realizar uma investigação sobre a ação política promovida por movimentos ativistas nas redes sociais para identificar elementos relevantes para a formação de sujeitos nesses espaços públicos educativos. Para isso, a pesquisa se desenvolveu a partir de uma análise qualitativa de conteúdo na *web* das mensagens trocadas na rede social *Twitter* durante os protestos nacionais contra o aumento das tarifas de ônibus, deflagrados pelo Movimento Passe Livre (MPL), entre os meses de janeiro e fevereiro de 2015.

O aporte teórico trouxe discussões sobre educação, ação política, formação crítica de sujeitos. Autores como Norberto Bobbio, Marilena Chauí, Jürgen Habermas, Hannah Arendt, Patrice Canivez, Henri Giroux são destaque para discutir o modelo político vigente que não instiga a atuação política na sociedade. Coelho (2015) também traz Guilherme Orozco Gómez, Jesus Martín-Barbero, Manuel Castells, Pierre Lévy, Antonio Bartolomé e Nelson Pretto para discutir a influência dos meios de comunicação na constituição do espaço público e seu papel na resignificação da educação, além de trabalhar com David Harvey, Carlos Vainer e Antonio Negri para abordar sobre educação transformadora e ação política.

Entre os resultados destacados no trabalho, está a importância da exposição à diversidade de ideias; o conhecimento de estratégias usadas por usuários de destaque (autoridades) para o acolhimento dos demais membros da rede no debate; o comportamento que permitiu a usuários comuns ascender à condição de autoridade no grupo; e a identificação de elementos de exposição de ideias que estimulam a construção coletiva de consenso. Interessante e inovador em relação aos demais trabalhos é que o foco da pesquisadora não é o movimento social em si, mas sim o processo que a atuação do movimento incutiu na sociedade.

Além desse trabalho, outro olhar de pesquisa que evidenciamos nesse levantamento é o da dissertação “Pedagogia dos movimentos sociais: as manifestações de 2013 como espaço de aprendizado”, da pesquisadora Roberta Soares da Rosa, defendida em 2015 dentro do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Rosa

(2013) buscou compreender as dimensões educativas nos processos das ações coletivas estimulados pelo bloco de lutas pelo transporte público de Porto Alegre. A metodologia utilizada foi a sistematização de experiências na perspectiva da pesquisa participante, através de entrevistas individuais, roda de conversa e netnografia. Além disso, o aporte teórico principal consistiu nas discussões de Maria da Glória Gohn, Paulo Freire, Alberto Melucci, Ilse Sherer-Warren, Manuel Castells, André Lemos, Hugo Assmann, Danilo Streck, entre outros. No final da pesquisa, Rosa (2013) relata uma série de aprendizados sistematizados pela pesquisa, identificados através de indicadores como “Comprometimento com a realidade”, “Espaços de formação” e “Sentimento de realização e exercício da cidadania”, além de ressaltar a importância de fazer um registro científico desses movimentos para valorizá-los e consolidá-los como tecnologia social, proporcionando o reconhecimento da sociedade.

Publicado na revista *Comunicar – Revista Científica de Comunicação e Educação da Espanha* – pelo pesquisador Cristian Cabalin, o artigo científico “Estudiantes conectados y movilizados: El uso de Facebook en las protestas estudiantiles en Chile” (2014), é importante no contexto da nossa pesquisa visto que problematiza como as e os estudantes do movimento estudantil chileno de 2011 se apropriaram da rede social *Facebook* no percurso da mobilização. Além da afinidade da abordagem de estudo, o autor contextualiza um movimento estudantil que também plantou a semente para a mobilização das e dos secundaristas brasileiros. Assim, a pesquisa é realizada a partir da análise de conteúdo e textual das publicações feitas na página da Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (FECH).

Um dos resultados expostos por Cabalin (2014) e que nos chama a atenção, é que a maior parte dos conteúdos publicados nessa página provinham dos meios de comunicação tradicionais, mas em forma de uma releitura crítica. Ou seja, ora as e os estudantes complementavam a informação, ora sinalizavam sua crítica radical à mesma, sinalizando incoerências e contradições. Criaram, dessa forma, um espaço de tensão, negociação, (re)contextualização de discursos que circulavam a partir da mídia tradicional. Um dado importante quando refletimos sobre a relação entre redes sociais *online* e a democratização da comunicação, aspecto rico que consideramos também em nossa investigação.

Conectado com essa perspectiva, outro trabalho que nos é caro, é o artigo científico “*Jóvenes interactivos y culturas cívicas: sentido educativo, mediático y político del 15M*”

(2013), desenvolvido pelas pesquisadoras Elisa Hernández e Carmen Robles e pelo pesquisador Juan Bautista Martínez-Rodríguez e também publicado na revista *Comunicar*. Nessa pesquisa, os usos das redes sociais *online* pelas e pelos jovens nos protestos do 15M – Mobilização que ocorreu em 2011 na Espanha, iniciada na internet, onde a população reivindicava reformas políticas – foram interpretados a partir de três vértices: o educativo, o midiático e o político. A metodologia adotada foi um estudo de caso, envolvendo observação no local onde ocorriam as manifestações, realização de entrevistas, mapeamento de dados nas redes sociais *online*, meios de comunicação tradicionais, fotografias e cartazes das mobilizações.

Como resultado, as e os pesquisadores destacam que as redes, nesses contextos, estão construindo espaços públicos *online* para criar uma agenda política, experimentar a democracia, aprender a pensar de forma autônoma, delineando assim, um novo modelo de aprendizagem coletiva. Além desse olhar plural ao fenômeno, outro ponto que destacamos dos resultados da pesquisa, é o processo de educação para a cidadania que decorre do envolvimento com o processo comunicacional num cenário de luta coletiva.

Na medida em que nosso estudo busca discutir também o contexto de comunicação educativa desenvolvida a partir de um processo de apropriação das redes sociais *online*, consideramos pertinente destacar a dissertação “Educomunicação, mídias digitais e cidadania: apropriações de oficinas educacionais por jovens da vila Diehl na produção do blog semeando ideias” (2016), desenvolvida pela pesquisadora Livia Freo Saggin no Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Unisinos, 2016. Nesse estudo, Saggin (2016) buscou compreender as apropriações de oficinas educacionais, ofertadas a jovens de classe popular, e os processos de criação e manutenção de um blog, pensando as potencialidades, aprendizagens e os conhecimentos desenvolvidos na perspectiva da cidadania comunicativa. Para tanto, ela trabalhou com macroconceitos, como a Educomunicação, a midiaticização digital, culturas populares juvenis, apropriações e cidadania pensada desde a comunicação. A partir de uma perspectiva transmetodológica, combinando técnicas como a observação participante e entrevistas em profundidade, a pesquisadora aponta o potencial das práticas educacionais para a construção de saberes, competências e expressões da cidadania comunicativa. Nesse sentido, esta pesquisa dialoga com nossa investigação e contribuiu para pensarmos as bases teórico-metodológicas que trilhamos.

A partir desse mapeamento de produções científicas, acreditamos que foi possível construir uma visão global sobre a produção científica desenvolvida no âmbito da pesquisa que queremos realizar. Enfatizamos que por ser um fenômeno recente ainda há poucos trabalhos específicos, principalmente no campo comunicacional, lacuna que também é argumento para a justificativa do nosso viés de investigação. Além disso, destacamos que realizamos uma busca em banco de dados de universidades do Chile, e não encontramos trabalhos que analisam o movimento estudantil secundarista do país a partir da perspectiva comunicacional e midiática, por isso não destacamos os mesmos. Outra constatação é o interesse de diferentes áreas do conhecimento como a Educação, Sociologia, Comunicação, História etc em estudar o fenômeno em questão e a pluralidade de metodologias usadas no contexto de cada pesquisa. Dessa forma, acreditamos que tal panorama foi fundamental para a constituição do desenho da nossa investigação e para percebermos a importância do nosso estudo nesse cenário de pesquisa.

Logo, a partir desse percurso de pesquisa exploratória, conseguimos conhecer e aproximar de nosso contexto de investigação, delineando de forma mais assertiva a problemática, os objetivos da pesquisa e os próximos passos metodológicos, ancorados em entrevistas semiestruturadas realizadas tanto presencial quanto pela internet com estudantes secundaristas envolvidos com o fenômeno em estudo, e na observação *online* dos conteúdos compartilhados em páginas no *Facebook* do movimento estudantil secundarista, conforme será delineado a seguir.

### 2.3 A PESQUISA EMPÍRICA: ENTREVISTAS E A OBSERVAÇÃO *ONLINE*-SISTEMÁTICA EM PÁGINAS DO *FACEBOOK*

Nesse eixo, vamos apresentar os procedimentos adotados para a produção social dos dados e análise, como as entrevistas e a observação *online*-sistemática.

#### 2.3.1 As entrevistas com as e os estudantes

No contexto da pesquisa social, Gil (2008) destaca a coerência e importância da técnica da entrevista nos diferentes cenários de investigação. Segundo ele, o método permite obter informações “[...] acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a

respeito das coisas precedentes” (GIL, 2008, p.109). Além disso, de acordo com o autor, o método possui vantagens como possibilitar a construção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social, é uma técnica eficiente para a obtenção de informações em profundidade sobre o comportamento humano, além de que os dados produzidos nesse processo são passíveis de classificação e de quantificação. A percepção da coerência da aplicação de entrevistas com os sujeitos do cenário do nosso estudo nasceu a partir das primeiras conversas e visitas exploratórias que realizamos nas escolas ocupadas de Santa Maria, relatadas acima. Nessas primeiras aproximações com o campo, percebemos a riqueza dos relatos realizados pelos e pelas estudantes e nos atentamos para a importância de dar voz a eles e elas.

No prisma de Manzini (1991), a entrevista pode ser classificada como não estruturada (também conhecida como aberta ou não diretiva), estruturada (conhecida também como fechada, entrevista diretiva, com respostas de múltipla escolha, por exemplo) e semiestruturada. Segundo o autor, essa última, “[...] está focalizada em um objetivo sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista” (MANZINI, 1991, p.154). Ou seja, constitui um formato que mesmo com perguntas predefinidas permite liberdade ao pesquisador e à pesquisadora de inserir abordagens de acordo com o contexto do diálogo com os sujeitos da pesquisa. Além disso, para Triviños (1987, p.152), a entrevista semiestruturada se apoia em questionamentos básicos advindos de teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa, “[...]favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade[...]”.

Com base nesses pressupostos, definimos a entrevista realizada nessa pesquisa como semiestruturada, uma vez que ela está guiada por questões predefinidas em um roteiro (Apêndice A), mas aplicada de uma maneira flexível. Nessa configuração, o instrumento elaborado está subdividido em três seções que contemplam os seguintes eixos investigativos: 1. Contranarrativas sobre a ocupação na escola, 2. Contranarrativas sobre a mídia e 3. Contranarrativas sobre a educação pública, correlatas às categorias constituídas no contexto da observação *online*-sistemática, como veremos a seguir. No primeiro eixo, o objetivo é conhecer como a escola desse sujeito entrevistado se envolveu no movimento, quais as reivindicações, relações com a comunidade e com a luta dos professores e das professoras, forma de organização-divisão de atividades, período, eventos/oficinas realizados. No segundo



eixo, visamos entender como os e as estudantes que ocuparam a escola se comunicavam entre si e entre as outras escolas/estudantes, quais as relações que estabeleciam com a mídia hegemônica e alternativa e quais os meios que usavam para comunicar o que acontecia na escola ocupada. No último e terceiro eixo do instrumento de pesquisa, objetivamos compreender as representações dos e das estudantes sobre a educação pública (escola, professores e professoras, Estado) e aprendizados que tiveram ao participar da mobilização.

Além de definirmos o formato da entrevista e o roteiro de perguntas, outro ponto que precisa ser destacado é em relação ao local da realização da entrevista e os dispositivos utilizados para o armazenamento das informações coletadas. No nosso caso, as entrevistas foram realizadas tanto *in loco*, dentro do ambiente escolar no período que ocorria as ocupações escolares, quanto via internet, através do aplicativo *WhatsApp*, que permitiu a troca de áudios entre a pesquisadora e os entrevistados e as entrevistadas e a gravação do conteúdo coletado. Posteriormente à realização das entrevistas, o conteúdo ia sendo transcrito para facilitar a análise e interpretação do que víamos tendo acesso a partir do diálogo com os e as estudantes secundaristas, sujeitos dessa pesquisa. Em ambos os casos, os instrumentos que usamos foram uma caderneta de anotações, o *smartphone* e o acesso à internet.

A complementação entre entrevistas *offline* e entrevistas *online* foi importante para o nosso estudo, pois nos permitiu ampliar a abrangência da nossa investigação para outros estados, já que as ocupações em escolas constituíram um fenômeno de atuação em diferentes locais no país. Assim, conseguimos realizar entrevistas com estudantes de três importantes regiões que tiveram as escolas ocupadas, no caso Rio Grande do Sul, São Paulo e Paraná. Nesse ponto, vale ressaltar o cuidado que tivemos para que, embora os momentos e meios das entrevistas fossem diferentes, obtivéssemos uma mediação, um contato, o mais próximo possível com os entrevistados e as entrevistadas. Assim, optamos, no caso das entrevistas realizadas com estudantes do estado de São Paulo e Paraná, realizá-las em tempo real, via *WhatsApp*, como já mencionado. Sobre os tipos de entrevistas mediadas por computador, Johnson (2010) distingue as assíncronas e as síncronas, esta última sendo o nosso caso:

As entrevistas assíncronas são caracterizadas por conversas que não acontecem em tempo real, ou seja, nem o pesquisador e nem os pesquisados precisam estar on-line ao mesmo tempo. Essas entrevistas são geralmente feitas por e-mail. As entrevistas síncronas, ao contrário, acontecem em tempo real e podem ser baseadas em texto em salas de bate-papo de grupos de discussão. (JOHNSON, 2010, p.76).

A partir das considerações expostas delinearemos de forma geral o contexto de realização das entrevistas que compõe os dados de análise desse estudo. Nesse sentido, delimitamos um número de dois estudantes secundaristas entrevistados e entrevistadas, por região estudada. Nesse ponto é importante frisar que essa escolha, critério de seleção dos sujeitos da pesquisa, está relacionada às possibilidades de acesso com os e as estudantes secundaristas. Ou seja, dada a natureza desse cenário empírico, deu-se a partir de fatores como localização (no caso dos e das estudantes do RS); acesso à internet por parte dos e das estudantes; contatos que conseguimos através de associações, profissionais que estavam fazendo a cobertura das ocupações (no caso do movimento em SP e PR), já que não tivemos a oportunidade de visitar pessoalmente a mobilização nessas regiões. Considerando tais condições, procuramos estabelecer uma pluralidade entre os e as participantes, constituindo um grupo de seis entrevistas, realizadas tanto com os estudantes, quanto com as estudantes do movimento estudantil.

Assim sendo, no caso do Rio Grande do Sul, essas entrevistas foram realizadas em junho de 2016, de forma presencial, junto a duas escolas ocupadas em Santa Maria (município onde conseguimos acompanhar de perto o movimento). A primeira entrevista foi realizada com um estudante<sup>51</sup> da Escola de Ensino Médio Cilon Rosa, a primeira escola ocupada na cidade, o que constitui também um dos motivos da escolha (a escola foi ocupada do dia 19 de maio até o dia 26 de junho de 2016). A segunda com um estudante<sup>52</sup> da Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi, localizada na periferia da cidade e que possui um histórico de resistência e envolvimento em lutas e projetos educacionais e comunitários, alguns em parceria com a UFSM, fator que também consideramos importante na hora de seleção para a pesquisa (a escola foi ocupada do dia 21 de maio até o dia 04 de julho de 2016). Salientamos que as mesmas foram realizadas com estudantes envolvidos com a comissão de comunicação dessas duas escolas ocupadas no município.

Por outro lado, para o estudo dos contextos de ocupação de São Paulo e Paraná as entrevistas foram realizadas pela internet em novembro e dezembro de 2016, período em que decidimos expandir também para outros estados o estudo do movimento e quando estava em

---

<sup>51</sup>Estudante de 16 anos. Cursava o 3º ano do Ensino Médio. Sonho em ser jornalista e trabalhar com jornalismo de moda. Até então havia participado apenas de passeatas e mobilizações nas ruas. Entrevista realizada no dia 20 de junho de 2016.

<sup>52</sup>Estudante de 15 anos. Cursava o 9º ano do Ensino Fundamental. Sonho em ser skatista. Principal meio de comunicação utilizado: Internet. Pai (aposentado) e mãe (dona de casa). Primeira mobilização/movimento que participa. Entrevista realizada no dia 21 de junho de 2016.

auge as ocupações de escolas no Paraná. A partir tanto da Associação de Jornalistas de Educação – JEDUCA<sup>53</sup> quanto da ONG Viração – Educomunicação, conseguimos contatos de estudantes secundaristas do Paraná e de São Paulo.

Dessa forma, no Paraná, realizamos a primeira entrevista com uma estudante<sup>54</sup> secundarista ocupante do Colégio Estadual do Paraná (CEP), localizado em Curitiba, sendo o maior colégio público ocupado do estado (o que ocorreu entre o dia 06 de outubro e 07 de novembro de 2016), dado que também endossou a escolha da ocupação dessa escola para fazer parte da pesquisa, visto ser um movimento referência para os demais. E a segunda entrevista realizamos com um estudante<sup>55</sup> que ocupou o Colégio Estadual João Bettga, também localizado em Curitiba (ocupado do dia 14 de outubro até 04 de novembro de 2016).

Já no contexto de São Paulo conversamos com um estudante<sup>56</sup> da Escola Estadual Fernão Dias Paes, localizada em Pinheiros, zona oeste de São Paulo – a segunda escola a ser ocupada no contexto do movimento estudantil (do dia 10 de novembro de 2015 até dia 04 de janeiro de 2016) e que também foi uma ocupação com repercussão em todo estado. E com uma estudante<sup>57</sup> que ocupou a Escola Estadual Professor Andronico de Mello, instituição localizada na Vila Sônia, zona oeste de São Paulo, ocupação que ocorreu entre ocupada de 23 de novembro até cerca de uma semana antes do Natal do ano de 2015.

Salientamos que optamos por não expor a identidade dos sujeitos entrevistados, e que, por isso, vamos usar o nome da escola seguida do ano no qual as entrevistas foram realizadas

---

<sup>53</sup>JEDUCA - ASSOCIAÇÃO CRIADA POR JORNALISTAS QUE COBREM EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://jeduca.com.br/>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

<sup>54</sup>Estudante de 17 anos. Cursava o 3º ano do Ensino Médio. Pretendia cursar Ciências Sociais, Antropologia ou Arqueologia. Principal meio de comunicação utilizado: mídias sociais, TV e jornal. Pai e mãe professores de escola pública (ensino superior completo e pós-graduação). Participa desde os sete anos de mobilizações (pais professores militantes), participou da Marcha das Vadias e dos atos de junho de 2013, já concorreu ao Grêmio Estudantil. Entrevista realizada entre os dias 14 e 23 de novembro de 2016.

<sup>55</sup>Estudante de 17 anos. Cursava o 3º ano do Ensino Médio. Seu sonho era trabalhar ou como professor, ou como cozinheiro. Principal meio de comunicação utilizado: *WhatsApp*. Fundador do Grêmio Estudantil da escola, participa do movimento LGBT. Entrevista realizada entre os dias 11 e 14 de novembro de 2016. Pai e mãe possuem o ensino fundamental completo.

<sup>56</sup>Estudante de 17 anos; cursava o 3º ano do Ensino Médio. Participou das mobilizações em junho de 2013 contra o aumento de tarifas de transporte, onde despertou pra importância dos movimentos sociais. Com ele não conseguimos finalizar todo o roteiro da entrevista. Entrevista realizada entre 10 e 20 de dezembro de 2016 (logo após o reinício de ocupações de escolas em SP a partir do movimento do PR).

<sup>57</sup>Estudante de 18 anos; cursava o 3º ano do Ensino Médio. Seu sonho era trabalhar na área da Gastronomia. Principal meio de comunicação utilizado: mídias sociais. Pai trabalha como revendedor e possui o ensino fundamental completo, e mãe como caixa de supermercado, possui ensino médio completo. Primeiro movimento que participa. Entrevista realizada entre os dias 01 e 02 de dezembro de 2016 (logo após o reinício de ocupações de escolas em SP a partir do movimento do PR).

para identificá-los e identificá-las no desenvolvimento do texto. Essa escolha também é coerente com a própria política do movimento estudantil, constituída de relações horizontais, sem lideranças, representando sempre o coletivo. É preciso observar também que, muitas vezes, no caso das entrevistas presenciais, em virtude dessa política de grupo, outros e outras estudantes se aproximavam do diálogo da entrevista, e por vezes, contribuía com o desenrolar da mesma.

Importante também salientar as dificuldades que sentimos ao realizar as entrevistas através da internet. Isso devido à demora nos retornos, problemas técnicos por falta de conexão. Além disso, a entrevista foi realizada em diferentes momentos, de acordo com a disponibilidade dos e das estudantes, os (as) quais no caso do Paraná, por exemplo, ainda estavam envolvidos com as ocupações, e por isso tinham pouco tempo livre. Em relação ao contexto de São Paulo, sentimos as mesmas adversidades, inclusive não conseguindo contemplar todo o roteiro de perguntas com o estudante da Escola Fernão Dias Paes, somado ao fato do tempo passado das ocupações, as quais tinham terminado em dezembro de 2015. Salientamos essas observações por acreditar na importância de relatar também esses percalços da investigação como parte do processo da pesquisa.

### **2.3.2 Observação *online*-sistemática**

Adjacente às entrevistas realizadas com os e as estudantes secundaristas, a observação *online*-sistemática, também integra os caminhos metodológicos que percorremos nesse estudo. Denominamos dessa forma, pois trata-se de uma análise subsidiada na observação sistemática das contranarrativas textuais compartilhadas nas mídias *online* do movimento estudantil secundarista, observação esta realizada a partir de um recorte de tempo específico e guiada através de categorias pré-estabelecidas consoante aos nossos objetivos e referencial teórico.

Para essa perspectiva de análise nos apropriamos da abordagem de Gil (2008) que destaca a observação como importante técnica para a produção dos dados no âmbito da pesquisa social. O autor classifica esse procedimento em três modos: a observação simples, participante e a sistemática. A terceira modalidade é a que pretendemos adotar em nosso estudo. Nessa, segundo ele, a pesquisa parte de um plano de observação que estabelece o que será observado, em qual momento, qual a forma do registro e como essas informações serão

organizadas. Tal sistemática precisa estar de acordo com os objetivos da investigação e o problema de pesquisa e pode ser aplicada em diferentes contextos de estudo, no nosso caso, a ambiência *online*.

Johnson (2010) também contribui nesse sentido ao discutir aspectos e procedimentos das pesquisas realizadas na internet, como o que denominou de observação *online*. Segundo a autora, a internet é um espaço protagonista do cenário social, que abriga práticas comunicativas e processos socioculturais ricos para a investigação, mas que requer a adaptação de métodos de pesquisa que possam contemplar esse campo desterritorializado e inovador para a pesquisa social. Assim, para a autora, é preciso repensar as práticas metodológicas tradicionais no campo da comunicação para buscar contemplar a natureza fluida e complexa das relações sociais desenhadas nesse meio.

Os espaços sociais na Internet, vistos dessa forma, devem ser estudados não como entidades fixas e imutáveis, mas como ambientes vivos, em permanente construção por cidadãos ativos. Esses ambientes são marcados por ciclos de regularidades e descontinuidades, por trocas comunicacionais horizontais, particulares, situadas e únicas dentro de um dado contexto interacional. Nessa perspectiva, os espaços online oferecem um amplo leque de possibilidades para a apreensão e compreensão dos mais variados tipos de configurações sociais, dos mais simples aos mais complexos, por meio da pesquisa mediada por computador. (JOHNSON, 2010, p.59).

Nesse contexto, a autora destaca três principais métodos para a produção social dos dados na pesquisa mediada por computador com foco qualitativo. São eles: observação de campo, entrevistas individuais e entrevistas em grupo, e também triangulação de técnicas. Assim, “[...] a aplicação dessas técnicas busca gerar dados ricos, em profundidade, que apresentem pistas e respostas descritivas e/ou explicativas (interpretativas) sobre a experiência dos sujeitos on-line e/ou off-line, formas de organização social e os significados compartilhados” (JOHNSON, 2010, p.60).

Nesse sentido, a partir desses pressupostos metodológicos, pretendemos realizar a observação *online*-sistemática de páginas no *Facebook*, selecionadas em cada contexto do movimento estudantil secundarista que nos propomos a estudar, ou seja, São Paulo, Rio Grande do Sul e Paraná. Para a observação *online*-sistemática escolhemos analisar as páginas das escolas ocupadas dos sujeitos entrevistados, estabelecendo para o período de análise os meses ápices das ocupações em cada estado, e que, portanto, tiveram mais interações e publicações de conteúdos, respeitando as peculiaridades de cada contexto. Além disso, para

compor o desenho contextual das ocupações, pretendemos nos apropriar das informações publicadas nas páginas identificadas como centrais em cada região.

Logo, frisamos que nosso objetivo não foi escolher as *Fan Pages* com mais curtidas, por exemplo, as centrais, mas sim, espaços comunicativos nos quais os sujeitos que entrevistamos de fato participavam, autogeriam, “mantendo a pretensão de ver o que eles veem através de seus olhos, constituindo um enfoque enraizado que busca uma compreensão profunda do substrato cultural do grupo como tal” (HINE, 2004, p. 34, tradução nossa). Delineamento que também dialoga com os pressupostos da Educomunicação, que integra nossa base teórica, pois enfatiza a valorização dos sujeitos enquanto interlocutores dos processos de comunicação e educação.

Dessa forma, no contexto de São Paulo, o período de análise das publicações foram os meses de novembro e dezembro de 2015. As páginas analisadas são a Escola de Luta Fernão Dias Paes<sup>58</sup>, que possui mais de 12.000 curtidas<sup>59</sup>, correspondente à ocupação da Escola Estadual Fernão Dias Paes, e a página Andronico Escola de Luta<sup>60</sup>, correspondente à ocupação da Escola Estadual Professor Andronico de Mello, que tem cerca de 600 curtidas. Somando o conteúdo dessas duas páginas, reunimos cerca de 120 postagens. Além dessas, para compor o contexto da ocupação, traremos informações da página Não Fechem a Minha Escola<sup>61</sup>, que possui mais de 200.000 curtidas, e também da página Secundaristas em Luta de São Paulo<sup>62</sup>, com cerca de 20.000 curtidas, páginas que reuniam publicações de diversas escolas, geridas por apoiadores e apoiadoras do movimento, como delineado no contexto da pesquisa exploratória.

No contexto do Rio Grande do Sul, o período de análise das publicações serão os meses de maio e junho de 2016. As páginas no *Facebook* que farão parte do nosso corpus é a Ocupa Augusto Ruschi<sup>63</sup>, que possui mais de 1000 curtidas, representante da ocupação na

---

<sup>58</sup>ESCOLA DE LUTA FERNÃO DIAS PAES. Disponível em <<https://pt-br.facebook.com/OcupaFernaio/>>. Acesso em: 10 set. 2017.

<sup>59</sup>Os dados sobre curtidas das *Fan Pages* trazidos aqui são respectivos à dezembro de 2017.

<sup>60</sup>ANDRONICO ESCOLA DE LUTA. Disponível em: <<https://pt-br.facebook.com/OcupaAndronico/>>. Acesso em: 10 set. 2017.

<sup>61</sup>NÃO FECEM MINHA ESCOLA. Disponível em: <<https://www.facebook.com/naofecheminhaescola/>>. Acesso em: 10 set. 2017.

<sup>62</sup>SECUNDARISTAS EM LUTA DE SÃO PAULO. Disponível em: <<https://www.facebook.com/luta.secundas/>>. Acesso em: 10 set. 2017.

<sup>63</sup>OCUPA AUGUSTO RUSCHI. Disponível em: <<https://www.facebook.com/OcupaAugustoRuschi/>>. Acesso em: 10 set. 2017.

Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi e a Ocupa Cilon Rosa<sup>64</sup>, com cerca de 2000 curtidas, representante da ocupação na Escola Estadual de Ensino Médio Cilon Rosa. O material selecionado dessas duas páginas soma em torno de 100 postagens. Além dessas, como suporte para constituir o contexto das ocupações no estado, também nos apropriaremos das informações publicadas nas três páginas centrais identificadas no percurso exploratório, a Ocupa Tudo Brasil<sup>65</sup>, Escola de Luta RS<sup>66</sup> e Escolas Gaúchas em Luta<sup>67</sup>, cada uma dessas duas últimas citadas com cerca de 10.000 curtidas.

No contexto do Paraná, o período de análise das publicações será de outubro a novembro de 2016. Nesse contexto, as páginas analisadas serão a Ocupa Cep<sup>68</sup>, que possui cerca de 6000 curtidas, correspondente à ocupação do Colégio Estadual do Paraná. Além dessa, outra página analisada será a Ocupa C. E. João Bettega, com cerca de 100 curtidas, representante da ocupação do Colégio Estadual João Bettega<sup>69</sup>. A coleta de material dessas duas páginas reuniu cerca de 150 postagens. No caso desse contexto em específico, não vamos ter acesso às informações compartilhadas pelas páginas centrais, ou seja, da Ocupa Paraná, visto que a mesma foi deletada logo após o fim das ocupações no estado.

A coleta dos conteúdos das páginas no *Facebook* das escolas ocupadas foi realizada a partir do aplicativo *Full Page Screen Capture*. Essa ferramenta atua como uma extensão de navegadores *web* como o *Google Chrome*. A partir dela, podemos realizar a captura em imagem de todos os conteúdos publicados na linha do tempo das *Fan Pages* estudadas dentro do recorte de tempo especificado. Além de usar essa ferramenta também fizemos o *download* de imagens e vídeos publicados pelas e pelos estudantes e salvamos no decorrer do ano de 2015 e 2016, matérias que iam sendo veiculadas no meio *online* sobre as ocupações dos e das estudantes secundaristas no Brasil. Salientamos, nesse ponto, que foi um desafio fazer esse

---

<sup>64</sup>OCUPA CILON ROSA. Disponível em: < <https://www.facebook.com/ocupacilonrosa/>>. Acesso em: 10 set. 2017.

<sup>65</sup>No período das ocupações, esta página estava nominada como Ocupa Tudo RS, e mudou de denominação, passando a ser Ocupa Tudo Brasil, na medida em que começou a fazer também a cobertura nacional das mobilizações que se seguiram após o desfecho do movimento no estado. A página estava descrita como “Rede de apoio e divulgação das ocupações e mobilizações de juventude no Brasil”. No entanto, na última busca que realizamos em 2017, identificamos que a página foi excluída.

<sup>66</sup>ESCOLAS DE LUTA RS. Disponível em: < <https://www.facebook.com/escolasdelutaRS/>>. Acesso em: 10 set. 2017.

<sup>67</sup>ESCOLAS GAÚCHAS EM LUTA. Disponível em: < <https://www.facebook.com/OcupaEscolaRS/>>. Acesso em: 10 set. 2017.

<sup>68</sup>OCUPA CEP. Disponível em: < <https://www.facebook.com/ocupacep/>>. Acesso em: 10 set. 2017.

<sup>69</sup>OCUPA C. E. JOÃO BETTEGA. Disponível em: <<https://www.facebook.com/Ocupa-C-E-Jo%C3%A3o-Bettega-1122364234514541/>>. Acesso em: 10 set. 2017.

recorte de pesquisa e a coleta dos conteúdos a serem analisados, visto que, como afirmam Amaral, Fragoso e Recuero (2012, p.55):

A internet é um universo de investigação particularmente difícil de recortar, em função de sua escala (seus componentes contam-se aos milhões e bilhões), heterogeneidade (grande variação entre as unidades e entre os contextos) e dinamismo (todos os elementos são permanentemente passíveis de alteração e a configuração do conjunto se modifica a cada momento).

Nesse sentido, para guiar a análise, estabelecemos três categorias centrais: 1. Contranarrativas sobre a ocupação na escola, 2. Contranarrativas sobre a mídia e 3. Contranarrativas sobre a educação pública. Justificamos a escolha de tais categorias a partir de percepções emergidas na pesquisa exploratória, onde percebemos que tais eixos reuniam os conteúdos mais recorrentes nas páginas. Além disso, tal segmentação dialoga com os objetivos da nossa pesquisa, constituindo eixos profícuos para o desenvolvimento da discussão que propomos nesse estudo.

Assim sendo, a partir da primeira categoria vamos analisar de que forma os e as secundaristas produziram a sua autorrepresentação nas contranarrativas textuais produzidas e compartilhadas nas *Fan Pages* que fazem parte de nosso corpus de pesquisa, englobando as significações produzidas sobre o movimento estudantil, sobre as formas de organização, reivindicações, sobre os e as participantes do movimento/juventude, etc. Já a partir da segunda, pretendemos identificar o que (e se) aparece nas contranarrativas sobre a mídia hegemônica e alternativa. Esse eixo de análise engloba a investigação dos tensionamentos entre a cobertura realizada pela mídia hegemônica e o movimento estudantil secundarista, identificando como essa relação se apresenta nas mídias construídas pelos e pelas estudantes para a sua autocomunicação. E por último, na terceira categoria, vamos analisar as representações/significações sobre a educação pública que compõem as contranarrativas textuais produzidas pelos e pelas secundaristas e compartilhadas nas *Fan Pages* que fazem parte de nosso corpus de pesquisa. Esse eixo de análise engloba discursos sobre a escola, o Estado, professores e professoras, os sistemas de ensino atuais, etc.

Essa segmentação analítica guiou a coleta de postagens e a análise na observação *online*-sistemática, mas salientamos que as categorias não são fechadas, dialogam diretamente entre si. Frisamos, nesse ponto, que fazem parte desse corpus fotografias, vídeos, notas, eventos, conteúdos em diferentes linguagens publicados nas páginas no período de tempo delimitado. Nosso foco principal não está na análise da repercussão desses conteúdos em



termos de curtidas, compartilhamentos, visualizações, mas sim do que foi dito na postagem e como foi dito, recursos usados, representações construídas nesses espaços de autorrepresentação e comunicação contra-hegemônica. Após a coleta dos conteúdos, para organização da análise, dividimos os mesmos segundo as categorias indicadas acima, e como muitas vezes as postagens se repetiam, para facilitar a nossa compreensão, dentro de cada categoria, criamos grupos de afinidades<sup>70</sup>. A partir dessa sistemática, conseguimos organizar a análise, descrevendo o perfil das publicações, estratégias utilizadas pelos e pelas estudantes, conteúdos mais recorrentes, linguagens, formas de apropriação dessa ferramenta comunicativa, significados e representações que permeavam tais conteúdos.

Outrossim, destacamos que esse procedimento de análise também está conectado com os eixos investigativos da entrevista realizada com os sujeitos secundaristas, o que dialoga também com a perspectiva de Hine (2004) na qual defende a interconexão, a complementação – e não a distinção – das práticas realizadas no ambiente *online* e *offline*, as quais juntas atuam na produção de sentidos no cotidiano dos sujeitos, na constituição da cultura e seus significados. Dessa forma, a partir do cruzamento entre os dados obtidos através dessa combinação de diferentes perspectivas metodológicas, buscamos compreender os processos comunicativos e representacionais de resistência produzidos pelos e pelas estudantes secundaristas no movimento de ocupação de escolas públicas no país 2015-2016. Como síntese dessa conjugação metodológica, elaboramos um quadro ilustrado no Quadro 1:

---

<sup>70</sup>Nas contranarrativas sobre educação pública, distribuimos as postagens em grupos como: Currículo, Escola, Estado, Professor (a), Outros. Nas contranarrativas sobre a mídia: Compartilhamento de link, Notas de repúdio, Outros. Nas contranarrativas sobre a ocupação da escola: Oficinas/eventos, Comunicados em geral, Pedido de doações, Divulgação de atos, Rotina, Outros.

Quadro 1 – Síntese dos procedimentos metodológicos que compõem a fase empírica da pesquisa.

<b>Regiões estudadas</b>	<b>São Paulo</b>	<b>Rio Grande do Sul</b>	<b>Paraná</b>
<b>Entrevista semiestruturada</b>			
<b>Período de realização</b>	Novembro e dezembro de 2016	Junho de 2016	Novembro e dezembro 2016
	Estudante 1: Escola Estadual Professor Andronico de Mello. Estudante 2: Escola Estadual Fernão Dias Paes.	Estudante 1: Escola de Ensino Médio Cilon Rosa. Estudante 2: Escola de Educação Básica Augusto Ruschi.	Estudante 1: Colégio Estadual do Paraná (CEP). Estudante 2: Colégio Estadual João Bettega.
<b>Observação <i>online</i>-sistemática</b>			
<b>Períodos de coleta</b>	Novembro e dezembro de 2015	Mai e junho de 2016	Outubro e novembro de 2016
	<i>Fan Page 1:</i> Andronico Escola de Luta. <i>Fan Page 2:</i> Escola de Luta Fernão Dias Paes.	<i>Fan Page 1:</i> Ocupa Cilon Rosa. <i>Fan Page 2:</i> Ocupa Augusto Ruschi.	<i>Fan Page 1:</i> Ocupa Cep. <i>Fan Page 2:</i> Ocupa C. E. João Bettega.
<p style="text-align: center;"><b>Eixos da entrevista e da observação <i>online</i>-sistemática:</b></p> <p style="text-align: center;">1.Contranarrativas sobre a ocupação na escola; 2.Contranarrativas sobre a mídia; 3.Contranarrativas sobre a educação pública.</p>			

Fonte: Autoras.

Logo, a partir de tais delineamentos, ingressamos a seguir, às discussões em torno da abordagem teórica que vai nos subsidiar na trajetória dessa investigação, dialogando com tais pressupostos metodológicos vistos nesse capítulo.

### 3 COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO NOS MOVIMENTOS SOCIAIS

*Que a escola, realmente, não vire um depósito de alunos.  
Estudante secundarista de Santa Maria/RS.*

Nesse capítulo, vamos discorrer sobre temáticas que perpassam a mobilização estudantil em estudo e também construir uma abordagem sobre o caráter educativo da comunicação construída nesses contextos. Nesse sentido, pretendemos apresentar um panorama com traços históricos e propositivos em torno do contexto da educação básica e da escola, e a partir desse cenário, promoveremos uma discussão sobre os princípios e áreas de intervenção da Educomunicação e suas relações com os contextos de mobilização social.

Desta forma, no primeiro subcapítulo, “O contexto da educação básica” introduziremos a abordagem a partir de uma perspectiva histórica das políticas públicas e legislação que regulamentam a educação básica, além de abordarmos aspectos pontuais sobre a história da educação no Brasil a partir dos estudos de Otaíza de Oliveira Romanelli (2012) e Carlos Roberto Jamil Cury (2002). A partir da contextualização em torno do cenário da educação básica, no segundo subcapítulo abordaremos “A escola pública como construção social” a partir do pensamento de Paula Sibilia (2012). Tal abordagem será realizada dialogando com autoras e autores que discutem essa realidade a partir de um olhar plural, dialógico e interdisciplinar como Michel de Certeau (1995), Alain Touraine (1997), Zygmunt Bauman (2013), Boaventura de Sousa Santos (2007), Vittorio Pieroni, Antonia Fermino e Geraldo Caliman (2014).

No terceiro subcapítulo, “A comunicação educativa nos movimentos sociais”, partimos de uma discussão em torno tanto do caráter educativo e político da participação em um movimento social nos apropriando da abordagem de Maria da Glória Gohn (1992, 2011), quanto do potencial de educação para a cidadania que perpassa a produção comunicativa dos movimentos populares a partir da perspectiva de Cicilia Peruzzo (2000, 2007, 2017), para então ingressarmos em um olhar sobre a educação dialógica de Paulo Freire (1996, 1981, 1983, 2001...), comunicação educativa de Mario Kaplún (2002) e em torno do paradigma, dos princípios e das áreas de intervenção da Educomunicação a partir de Ismar de Oliveira Soares (2011, 2012...), Geneviève Jacquinet [1998], Maria Aparecida Baccega (2009), Guillermo Orozco Gómez (2012), buscando, nesse sentido, desenvolver uma reflexão em torno das relações entre os movimentos sociais e o campo de interface comunicação/educação.

### 3.1 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A frase que destacamos como epígrafe deste capítulo foi dita por um estudante secundarista que participou das ocupações de escolas públicas em Santa Maria/RS. Ela nos remete à ideia de que tais instituições estão virando um depósito de jovens. Os pais e mães chegam, largam seus filhos e filhas, e vão embora. Em um cotidiano atarefado, marcado por intenso trabalho, na percepção desse estudante, é como se eles e elas se “livrassem” de um problema, de uma responsabilidade. Nesse sentido também, a participação dos pais, das mães e da comunidade nas atividades desenvolvidas na escola é cada vez mais escassa. Ao lado dessa cultura de depósito, os e as estudantes denunciam a precarização na qual está imersa a educação pública. Infraestruturas vulneráveis, falta de merenda escolar, desvalorização do professor e da professora, insegurança, falta de material didático, legislações retrógradas. Conjuntura que reflete não apenas na escola, mas na violência crescente que vemos nas ruas, na desigualdade social, no subdesenvolvimento do país.

Nesse ponto é importante demarcamos nossa ênfase nas reflexões que concernem à educação básica e pública, visto que foi ela o pano de fundo da resistência dos e das estudantes secundaristas que ocuparam suas escolas entre 2015 e 2016, colocando em pauta tais discussões. Segundo a Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação básica é constituída pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio, e tem por finalidades, segundo o Art.22 “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Em relação à última etapa da educação básica, a Lei traz o seguinte texto:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

Através dessas diretrizes, está nítido o caráter basilar desse contexto de ensino. Para Cury (2002, p.170), “A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país

que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar”.

De acordo com o Censo Escolar de 2016, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP<sup>71</sup>, o Brasil possui um total de 183.376 escolas de ensino básico, a maioria dessas, 145.647, públicas. Em relação ao número de matrículas em escolas públicas, os dados apontam para cerca de 35 milhões de estudantes, distribuídos em creches, pré-escolas, anos iniciais, anos finais, ensino médio, educação de jovens e adultos (EJA) e em educação especial.

A taxa de evasão escolar é maior entre os e as estudantes de ensino médio, alcançando um percentual de 7,5%, cujo abandono ocorre principalmente no primeiro ano do ensino secundário. Sobre aspectos relacionados à infraestrutura, alguns dados chamam a atenção, como o percentual baixo de escolas que têm esgoto via rede pública (39%), coleta de lixo periódica (70%), biblioteca (31%), quadra de esportes (32%), além de que apenas 26% são escolas com dependências acessíveis aos portadores de deficiência. Dados que evidenciam o quanto ainda precisamos progredir em termos de estrutura básica em nossas escolas públicas na construção de espaços mais adequados, atraentes e profícuos à formação humana. Cenário que predomina de forma hegemônica no sistema de ensino brasileiro e que é fruto de um processo histórico, político e cultural de descaso com a educação.

Um exemplo desse contexto são as relativamente jovens regulamentações na área. É a partir da retomada democrática do país e com a Constituição Brasileira de 1988 que o Estado traça metas para a universalização do ensino e a erradicação do analfabetismo. Segundo o Art. 205, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Em 1996 é promulgada a nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (Lei nº 9.394) que institui de forma mais sólida a Política Educacional Brasileira. Nesse período também é criado o Conselho Nacional de Educação (Lei 9131/1995), o Sistema de Avaliação do Ensino Básico/SAEB (1990) e o Fundo de Manutenção do Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF, que depois torna-se FUNDEB), Lei 9.424/1996, que institui um percentual mínimo das receitas de Estados e Municípios para serem aplicados anualmente na educação, sendo 60% desse percentual para o pagamento das e dos professores. Logo,

---

<sup>71</sup>Dados sistematizados pelo site QEDU. Disponível em: <<http://blog.qedu.org.br>>. Acesso em: 30 set. 2017.

percebemos que essas medidas, cruciais para a criação de políticas em educação pública, foram institucionalizadas há cerca de 30 anos. Tendo em vista a história de mais de 500 anos do país, percebemos, nesse prisma, o quanto é recente os avanços e investimentos efetivos na área.

Um olhar a esse percurso nos remete a alguns momentos fundamentais da trajetória brasileira. Romanelli (2012) explica que as primeiras relações entre Estado e educação iniciam na época colonial, com a atuação das Companhias de Jesus na catequização cristã dos indígenas. Depois da expulsão dos jesuítas, institui-se o ensino “laico e público” no país a partir de um ensino baseado nas Cartas Régias. Nesse período, escravos não tinham direito à instrução, apenas homens brancos (e não mulheres). Com a chegada da família real no início do século XIX, foram criadas iniciativas como Academias Militares, Escolas de Medicina, Museu Real, Biblioteca Real, Jardim Botânico, entre outras. Outras propostas para a educação emergiram a partir da instituição do império em 1822, como leis que determinaram a criação de escolas de “primeiras letras” em vilas e lugarejos do país. Com a instauração da República (1889) vieram novas reformas, como a instituição da distribuição dos e das estudantes em séries.

Não obstante, foi no governo de Getúlio Vargas (1930-1945) que são implantadas as reformas educacionais mais consistentes nesse prisma evolutivo. O contexto era de crescente urbanização e industrialização da economia, e o choque causado pela Primeira Guerra Mundial (1914) e pela Revolução Russa (1917), despertaram no Estado a necessidade da educação na revitalização dos valores e relações sociais. Nesse período, foram criados, por exemplo, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, decretado a organização do Conselho Nacional de Educação, além de na Constituição de 1934, ser instituída a criação do Plano Nacional de Educação. Nessa época, dado esse cenário, haviam muito intelectuais preocupados em instituir reformas e avanços na educação. Outro período destaque da história brasileira nesse contexto foi o regime militar, marcado pelo autoritarismo, instituição do ensino da moral e cívica no colégio e algumas reformas no ensino médio e fundamental, como a exclusão de disciplinas como filosofia e a instituição do vestibular classificatório para o ingresso nas universidades.

Como é visível nessa breve síntese, a história da educação no Brasil é um processo envolto por vários avanços e retrocessos, conectados diretamente com as organizações de poder. Como aborda Romanelli (2012, p.14), “[...]a forma como evolui a economia interfere

na evolução da organização do ensino, já que o sistema econômico pode ou não criar uma demanda de recursos humanos que devem ser preparados pela escola”, além de que “A forma como se organiza o poder também se relaciona diretamente com a organização do ensino”. Na série de aulas sobre A História da Educação no Brasil<sup>72</sup>, as pesquisadoras também destacam essa dinâmica. Para elas, todo o sistema que temos hoje – o currículo escolar, as graduações de ensino, os modelos de gestão da educação, a legislação, distribuição das escolas, as universidades, as políticas públicas – deve ser pensado como fruto de uma construção social e cultural. Processo marcado por imposições do Estado, resistência da população, influência de modelos e contextos internacionais, experiências, estudos e pesquisas de educadores e educadoras.

Tal base histórica, que envolve também outros aspectos não mencionados aqui, é fundamental para compreendermos muitas das configurações do ensino que temos hoje. Ao estudar essa trajetória, a percepção de Romanelli (2012, p.13) é que “Em princípio, descobrimos que, substancialmente, pouca coisa mudou na forma de encarar a educação que nos foi legada pelos jesuítas”. Ao olhar para esse percurso permeado por interesses econômicos e retrocessos como a proposta da Escola sem Partido (PL 190), a diminuição de repasses de recursos à educação a partir da PEC 55, podemos mencionar que a educação como meio para a promoção da justiça social, dos direitos humanos e da igualdade, continua não sendo prioridade no Brasil desde 1500. Há muito trabalho e luta pela frente. E a resistência é fundamental para inibir a naturalização dessa conjuntura de crise, que como diz Darcy Ribeiro, "A Crise da Educação no Brasil não é uma Crise, é um Projeto".

### 3.2 A ESCOLA PÚBLICA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

É nesse cenário de precarização da educação básica e pública que insurge a iniciativa dos e das secundaristas em ocupar as escolas do Brasil. Um ato histórico de mobilização das e dos estudantes na defesa do ensino (colocando em pauta a falta de infraestrutura das escolas, a escassez de verbas, a desvalorização dos e das docentes, o currículo escolar defasado, a imposição de leis...), luta até então protagonizada pelos professores e pelas professoras. É interessante observar que a pauta central do movimento era a qualidade da educação pública e

---

<sup>72</sup>A HISTÓRIA da Educação no Brasil. UNIVESP. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iVW25FBbFKc&index=28&list=PLxI8Can9yAHczJD8LmcAW8Pd19KH iL2qW>>. Acesso em: 20 set.2017.

que o palco principal das ações eram as próprias escolas. É nesse ambiente que os e as estudantes dormiam, faziam reuniões, realizavam oficinas, eventos, desenhando o perfil da mobilização, atraindo o olhar da sociedade. A ocupação desse espaço constituiu um gesto simbólico tanto para demarcar as reivindicações dos e das estudantes, materializar as suas denúncias, quanto para trazer à superfície das discussões públicas, questões relacionadas às origens da escola. Significações que emergiam em cartazes, depoimentos, postagens nas redes sociais *online*, em narrativas diversas que nos levam a reflexões que passam despercebidas em nosso mecânico cotidiano. E questionar algo naturalizado, acomodado na sociedade, é um movimento fundamental à mudança.

Se pensarmos na gênese etimológica do termo, o latim *schola* além de significar “conferência” remete à “folga”, ou seja, se refere tanto a um ambiente de estudos e debates, quanto a um tempo ocioso usado para se ter conversas educativas. De um lado, tais concepções se aproximam das primeiras iniciativas de formação dos cidadãos na Antiguidade Clássica, como é o caso dos espaços de debate criados pelos filósofos gregos. De outro, se distanciam muito do que hoje compreendemos pelo vocábulo. Tal contradição sinaliza caminhos de metamorfose pelos quais passou a instituição.

Na concepção de Sibilia (2012) a escola é vista como uma tecnologia de época. Um artefato idealizado para produzir algo ao longo da história. Nessa perspectiva, considerando a sua estrutura atual, configura-se como uma máquina antiquada, incompatível com o perfil das crianças e jovens do século XXI. Logo, é urgente a sua reinvenção. Partindo dessa abordagem, a autora chama a atenção para o fato de ser impensável a inexistência dessa instituição em nosso contexto social. É natural frequentarmos esse espaço por um determinado período de tempo de nossas vidas, assim como fizeram nossos pais e mães, avós, amigos e amigas, e farão, por exemplo, nossos filhos e filhas. Mas essa prática social nem sempre esteve incorporada em nossa cultura dessa forma. O regime escolar foi inventado a partir de demandas sociais, políticas e econômicas específicas de um período chave da história mundial: a modernidade<sup>73</sup>. Compreender essa gênese é fundamental para uma leitura crítica dessa instituição tão presente em nosso cotidiano e que carrega em seus ombros responsabilidades e esperanças.

---

<sup>73</sup>A modernidade pode ser compreendida como um período da história mundial caracterizado por uma realidade social, cultural, política e econômica específica. Seu início remete à Revolução Francesa, que teve como base o Iluminismo, um movimento de superação dos ideais da Igreja Católica e das perspectivas da Idade Média, tendo por base a importância da razão e da ciência em detrimento aos preceitos teológicos. O período também é marcado pela expansão do capitalismo, a partir da Revolução Industrial.



Esse prisma histórico em torno do sistema educacional também é evidenciado no documentário *A educação proibida*<sup>74</sup>. A obra associa a gênese da estrutura escolar que conhecemos hoje ao surgimento de instituições de ensino na Prússia, no final do século XIX, o que coincide com o início da modernidade, como aponta também Sibilía (2012). O objetivo principal dessas primeiras iniciativas, de acordo com o documentário, era criar um espaço para “domesticar” a população, para que não se envolvessem em insurgências e revoltas, como estava ocorrendo na vizinha França, nessa época. A escola prussiana era estruturada de uma forma a fomentar a disciplina, a obediência, manter o regime autoritário e favorecer a estabilidade das elites. Outra característica é a proximidade com a lógica industrial, preparando trabalhadores e trabalhadoras, tão necessários à época e ao crescimento capitalista. Em muitos casos eram os próprios empresários que financiavam as atividades das escolas. A educação da criança sendo comparada ao desenvolvimento de um produto. O foco sempre eram os melhores resultados. Tal modelo educacional foi adotado por educadores e educadoras de outras regiões da Europa e também da América.

Nessa perspectiva, a criação das primeiras propostas às quais podemos associar ao formato da escola que temos hoje está relacionada aos pressupostos da sociedade moderna, que buscava colocar em prática um projeto de igualdade, fraternidade e democracia, cujo pano de fundo estava calcado em interesses capitalistas emergidos da ascensão da Revolução Industrial. O objetivo consistia em “educar” os cidadãos e as cidadãs com foco na razão e no conhecimento científico, libertando-os(as) das trevas da ignorância – como anunciava a proposta do Iluminismo, ideário protagonista dessa conjuntura e que, dessa forma, inspirou também a constituição da educação formal. “Assim se explicitou a função básica da instituição escolar, então em seus primórdios: humanizar o animal da nossa espécie, disciplinando-o para modernizá-lo e, desse modo, iniciar a evolução capaz de convertê-lo num bom cidadão” (SIBILIA, 2012, p.18). A própria etimologia da palavra aluno (a: ausente; luno: luz = sem luz, que precisa ser cultivado) remete a esse contexto. Desta forma, a escola:

Por conseguinte, assumiu a responsabilidade de educar todos os cidadãos para que ficassem à altura de tão magno projeto, servindo-se para esse fim dos potentes recursos de cada Estado nacional. Era preciso alfabetizar cada habitante da nação no uso correto do idioma pátrio, por exemplo, ensinando-o a se comunicar com seus contemporâneos e com as próprias tradições por intermédio da leitura e da escrita. Além disso, era necessário instruir todos para que soubessem fazer cálculos e lidar com os imprescindíveis números. Em suma, um conjunto de aprendizagens úteis e

---

<sup>74</sup>A EDUCAÇÃO Proibida. Direção: German Doin. 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OTerSwwxR9Y>>. Acesso em: 15 set. 2017.

práticas, que foram substituindo uma multidão de dogmas e mitos sem respaldo científico ou cuja inutilidade se tornava flagrante, ou seja, tudo aquilo que já não servia para nada, após ter perdido o substrato cultural que antes lhe dera sentido. (SIBILIA, 2012, p.17-18).

A ideia central consistia em ensinar esses “alunos” e “alunas” a pensarem de acordo com os padrões da época. O alicerce dos programas de ensino era a disciplina. Escola, família e Estado formavam uma voz uníssona ensinando a importância das leis, da obediência, das celebrações de homenagens ao país. “O ensino irradiado nos colégios foi fundamental para consolidar essa homogeneização em torno da norma e sob a firme tutela de cada Estado, contribuindo para cimentar os valores compartilhados no território delimitado pela simbologia nacional” (SIBILIA, 2012, p.12). Fato exemplificado através da orgulhosa entonação obrigatória dos hinos nacionais; feriados em alusão a datas importantes à pátria; manuais e livros didáticos carregados de relatos heroicos em torno do país e suas histórias; entre outras práticas em relação às quais não é difícil identificar a semelhança com o que vemos ainda hoje. É nítido que em tais diretrizes da escola moderna – fechadas e autoritárias – permeava o interesse em alimentar a subordinação, a alienação, a uniformização cultural, conforme a ambição das classes dominantes da época.

Na percepção de Castillo (2012)<sup>75</sup>, “A educação continua sendo a mesma, uma ferramenta pronta para formar trabalhadores úteis ao sistema, e uma ferramenta útil para que a cultura permaneça sempre igual e a cultura sempre se repita”. O que remete à conservação das desigualdades sociais. Ao refletirmos em torno dessa ideia de escola moderna/prussiana, não é difícil identificarmos elementos da mesma atualmente. A própria arquitetura remete a prisões (muros, grades, cores, as salas de aula...); o formato da avaliação em testes padronizados; o sistema de prêmios e recompensas adotados em muitas instituições para prestigiar os e as “melhores”; os horários rígidos; o distanciamento da comunidade; a relação vertical entre docente e estudante; as aulas obrigatórias; as leituras obrigatórias; a acumulação de títulos; conteúdos ufanistas dos livros didáticos; as estratégias de castigo (assinatura do caderno na secretaria...); censura aos professores e às professoras (Movimento da Escola sem Partido); muitas vezes a falta de liberdade da comunidade escolar que deve seguir à risca as diretrizes

---

<sup>75</sup>CASTILLO, Ginés Dell. Depoimento transcrito do documentário “A educação proibida”. Direção: German Doin. 2012. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=OTerSwwxR9Y>>. Acesso em: 15 set. 2017.

de ensino estabelecidas pelo Estado e comprová-las; um ensino voltado para o mercado de trabalho. Na fala de Wernicke (2012)<sup>76</sup>:

Até a pouco tempo atrás a escola tinha essas semelhanças com um quartel, um abrigo, inclusive o recreio termina com um sinal anônimo e não humano, o que ensina às crianças que devem se adestrar pouco a pouco para parar em um lugar atrás de determinada cabeça para formar uma fila geralmente do menor ao maior.

Essa lógica de prestígio ao autoritarismo está explícita no próprio nome das escolas, como denunciaram simbolicamente os e as secundaristas no movimento estudado nessa pesquisa. Um caso nesse sentido ocorreu na ocupação da Escola Estadual de Ensino Médio Presidente Costa e Silva, em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, em junho de 2016. Nessa escola, os e as estudantes simbolicamente dão um novo nome para a escola. Em vez de Costa e Silva – presidente na ditadura civil militar no Brasil – no período das ocupações, a escola foi chamada como Edson Luis – estudante secundarista símbolo da luta contra a ditadura civil militar, morto em 1968 durante o governo do presidente Artur da Costa e Silva. Em Foz do Iguaçu, no Paraná, ocorreu uma ação semelhante. Durante o período das ocupações (outubro/novembro de 2016), estudantes trocaram o nome do Colégio Estadual Castelo Branco – que faz uma homenagem ao ditador brasileiro – por Colégio Estadual Clarice Lispector, homenageando a escritora brasileira que trabalhava em muitos dos seus escritos a temática da liberdade.

Essa atitude dos e das estudantes joga luz à presença histórica de uma atmosfera de autoritarismo na escola usada para demarcação de poder. Além de representar o desejo dos e das estudantes de atuarem na (re)construção dessa escola, transformando esse espaço em uma instituição democrática, que os e as represente e em relação à qual se sintam pertencentes. E esses não são casos isolados. De acordo com dados publicados no site da UOL<sup>77</sup> em 2014 – ano que o golpe militar completava 50 anos – generais do regime dão nome há cerca de 700 escolas no Brasil, 97% dessas, públicas, predominantemente na região nordeste do país. Só o marechal Humberto de Alencar Castello Branco, que governou no início da ditadura (1964-1967) aparece em 347 instituições de ensino básico. Esses dados foram sistematizados a partir de informações do Censo Escolar de 2012. É válido também ressaltar que há um movimento

---

<sup>76</sup>WERNICKE, Carlos. Depoimento transcrito do documentário “A educação proibida”. Direção: German Doin. 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OTerSwwxR9Y>>. Acesso em: 15 set. 2017.

<sup>77</sup>GENERAIS da ditadura dão nome a 717 escolas do Brasil; públicas dominam lista de homenagens. **UOL**, São Paulo, 14 abr. 2014. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/infograficos/2014/04/14/escolas-publicas-dominam-lista-com-nomes-de-ex-presidentes-do-regime-militar.htm>>. Acesso em: 15 set. 2017.

em várias escolas de substituição dessa identidade, mas tais dados e as denúncias dos e das secundaristas evidenciam que essa herança simbólica que marca a relação da escola com seu contexto histórico e político ainda permanece de forma significativa.

Nesse cenário, é interessante ponderar que essa é a lógica que predomina num contexto hegemônico, que permeia desde as medidas regulatórias de ensino, os próprios currículos dos cursos de licenciatura, de forma que todo o sistema está envolvido nessa sistemática, e a consequência disso desemboca nas salas de aula. Não obstante, também existem diversas iniciativas de práticas e modelos de gestão escolar que estão, aos poucos, superando essa lógica, como é o caso das discussões que serão realizadas a seguir.

### **3.2.1 A escola de sujeitos plurais: caminhos à educação intercultural**

Em contraposição a esses pressupostos da escola moderna, Certeau (1995) discute a perspectiva da Escola no Plural, uma reflexão sobre os papéis das instituições de ensino frente às mudanças nas relações entre a sociedade e a cultura. Uma concepção basilar na perspectiva de Certeau (1995) e que nutre suas ideias em torno da educação é a problematização do conceito de cultura. Para o autor, ao contrário do que circulava em contextos sociais mais obsoletos, a cultura não é um bem nobre, um tesouro a ser protegido, acessível apenas a restritos grupos sociais que se dizem superiores, “[...] ela significa simplesmente um trabalho a ser realizado em toda extensão da vida” (CERTEAU, 1995, p.10). Nesse sentido, ele enfatiza a importância de entendermos a cultura no plural e não no singular, composta de significados heterogêneos e particularidades, fruto de uma sociedade onde predomina a diversidade de valores, crenças, origens, gêneros, pontos de vista.

Essa visão é substancial para compreendermos as relações entre cultura e educação estabelecidas por Certeau (1995). Logo, dois fenômenos marcam a conjuntura de reflexões do autor: por um lado, a constatação da existência de uma pluralidade de sistemas de referência e de significados heterogêneos que constituem a cultura, por outro, tudo isso entrando nos espaços de ensino-aprendizagem a partir da ampliação do acesso à educação. Assim:

Uma enorme heterogeneidade reina entre os estudantes, em virtude de suas origens familiares, seus meios sociais, suas leituras e suas experiências culturais [...]. A polivalência da sociedade penetra nas escolas, apesar das barreiras ou apesar dos hábitos tricentenários. (CERTEAU, 1995, p.110).

Podemos ilustrar esse cenário ao imaginar a pluralidade que é possível encontrar dentro de uma sala de aula: de um lado, o professor ou professora com o seu conjunto de conhecimentos, valores, sentimentos; de outro, cada estudante com a sua história, sua bagagem de experiências. Essa diversidade é tão rica e se amplia ainda mais quando se constata que a escola não centraliza mais o poder cultural, o qual “infiltra-se em qualquer teto e qualquer espaço, com as telas da televisão” (CERTEAU, 1995, p.138). Nesse sentido, a relação da cultura com a sociedade mudou. A instituição escolar não possui mais o monopólio cultural, as fontes do e da jovem/discente são múltiplas. Os efeitos desse processo histórico resultaram em sistemas de ensino que não conseguiram se adaptar a essa conjuntura, que não dialogam com a cultura no plural, o que configura ainda uma concepção de ensino afastada da realidade social, com viés autoritário e utilitário, o que, claro, desemboca em baixa qualidade e formação educacional insuficiente. Dado esse horizonte, é necessário que a escola mude, supere a sua natureza anacrônica, e trabalhe a partir de uma realidade plural, “A escola inter e multicultural parece ser aquela mais capaz de eleger a riqueza da diferença e da convivência entre culturas diferentes, como fator de aprendizagem e de desenvolvimento” (PIERONI; FERMINO; CALIMAN, 2014, p.23).

Partindo desse contexto, Certeau (1995) traça possibilidades sobre o papel dos sistemas de ensino-aprendizagem. O autor sugere que as instituições constituam-se como laboratórios que primem pela teoria associada à prática (práxis), acreditando na ideia do ensino como um ato produtor. A prática e métodos que valorizem os saberes dos e das discentes são caminhos para que os conteúdos trabalhados em sala de aula façam sentido para as pessoas. E essa identificação é fundamental para que uma informação, um conteúdo, seja apropriado pelo interlocutor, e transforme-se em conhecimento aplicável em seu contexto social. Afinal, “Para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza” (CERTEAU, 1995, p.141).

Na pesquisa “Nossa Escola em (Re)Construção” (2016)<sup>78</sup>, realizada pelo Porvir com jovens de todo país, esse cenário fica evidente. Cerca de 130 mil jovens entre 15 e 17 anos de

---

<sup>78</sup>O relatório completo da pesquisa está disponível em: <<http://porvir.org/nossaescola/>>. Interessante observar que em 2017 a pesquisa está sendo novamente realizada para a ampliação do alcance aos e às jovens e às escolas de todo país. A metodologia do estudo é baseada da proposta da PerguntaAção, onde são os e as próprias jovens, por exemplo, que participam da construção do instrumento de pesquisa. Também é válido assinalar que estudos e projetos como esse, de dar a palavra ao e à jovem quando o assunto é educação, se tornaram mais frequentes a partir da repercussão das ocupações nas escolas públicas do país.

diferentes regiões do país, 80% de escolas públicas, responderam diversos questionamentos sobre a escola, a escola existente e a escola que desejam ter. Os resultados revelam o desejo do e da jovem de ser ouvido, participar dos debates, de construir uma escola na qual se sintam pertencentes. A inserção de atividades e discussões voltadas à qualidade de vida, o uso da tecnologia, a interação com a comunidade, a presença de áreas verdes, também são fundamentais para tornar a escola um espaço mais agradável de se estar e aprender. Os questionamentos com a realidade também são destaque, “Se me explicarem o que foi a Guerra de Canudos e não me explicarem que foi lá que nasceu a periferia, não tem motivo para eu querer aprender. Eu vou querer saber da Guerra de Canudos a partir do momento que me ensinarem que aquilo é meu berço”<sup>79</sup>. Tal depoimento corrobora a perspectiva de Freire (1983, p.51) sobre a educação: “É preciso vê-la, portanto, em sua interação com a realidade, que ele sente, percebe e sobre a qual exerce uma prática transformadora”. Logo, uma educação como prática de liberdade, valoriza o educando e a educanda como sujeito, e não objeto, valoriza os diferentes saberes que constituem a cultura do e da estudante.

Esse quadro também pode ser compreendido pela perspectiva da ecologia dos saberes (SANTOS, 2007), onde o autor destaca a necessidade de novas formas de produção do conhecimento na sociedade globalizada, e nesse sentido, os diferentes saberes devem ser valorizados, não apenas os hegemônicos produzidos num formal contexto científico. Essa abordagem estimula também a ideia do e da estudante como interlocutor/interlocutora dada a importância das experiências vividas pelos e pelas estudantes na constituição da aula e na construção de outros conhecimentos a partir do processo de mediação escolar. “Como ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico” (SANTOS, 2007, p.21).

Nesse sentido, para o autor, há um desperdício de experiências sociais no mundo, monoculturas, é preciso promover a interação entre os saberes científicos, tradicionais e comunitários. Tal conceito na sala de aula pode ser colocado em prática a partir da valorização dos saberes que o e a estudante traz de seu cotidiano, valorização das suas histórias, e também em atividades que convidem, por exemplo, integrantes da comunidade para conversarem sobre temáticas estudadas.

---

<sup>79</sup>Depoimento de estudante disponível no vídeo de divulgação dos resultados da pesquisa “Nossa escola em (re)construção”. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=5Nhkonhynxs>>. Acesso em: 10 set. 2017.

Outra importante contribuição nessa discussão é a abordagem sobre a Escola do Sujeito, desenvolvida por Touraine (1997). Para compreendê-la é preciso estar a par do conceito de sujeito<sup>80</sup> trabalhado pelo autor. Essa perspectiva teórica pode ser compreendida a partir da problematização da tríade Indivíduo, Sujeito e Ator Social. O primeiro constitui-se de uma postura passiva e submissa da pessoa frente às instituições sociais. O segundo, o qual dá origem ao terceiro, constitui-se a partir do desejo da pessoa de intervir na sociedade, ter pensamento crítico e assumir uma posição de interlocução. É claro que as três concepções fazem parte das subjetividades e sobrepõem-se em cada ser humano de acordo com as circunstâncias enfrentadas e com os espaços de sociabilidades nos quais se insere ao longo da sua vida. Assim, “O Sujeito é o desejo do indivíduo de ser um ator” (TOURAINÉ, 1997, p.85). Conectando esse conceito ao quadro de desmodernização, o qual é o pano de fundo desse pensamento, Touraine (1997) enfatiza que o que alimenta esse desejo de ser sujeito é a desintegração das instituições sociais da modernidade e a falta de referência na constituição das identidades pessoais e coletivas.

É a partir desse horizonte teórico que emergem as reflexões de Touraine (1997) sobre a Escola do Sujeito. Ao pensar o conceito de sujeito no âmbito da educação formal, o autor traça possibilidades à (re)construção de uma cultura que seja fértil ao desenvolvimento de atores sociais. Tal perspectiva dialoga com Santos (2007) quando o autor disserta sobre a importância de pensarmos em outra lógica de produção de conhecimento que valorize diferentes tipos de saberes e que desenvolva subjetividades rebeldes ao invés de subjetividades conformistas: “Todos os nossos conhecimentos têm um elemento de *logos* e um elemento de *mythos*, que é a emoção, a fé, o sentimento que certo conhecimento nos proporciona pelo fato de o termos, a repugnância ou o amor que nos provoca” (SANTOS, 2007, p.58). Assim, na visão do autor, os espaços de ensino devem primar por metodologias que promovam conhecimentos emancipatórios, que despertem a vontade de atuação e intervenção social como cidadãos ativos. Pressupostos que dialogam com a perspectiva de educação para a autonomia de Freire (1996, p.12), “É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”, abordagem dialógica na qual compreende os educandos e educandas como sujeitos da própria

---

<sup>80</sup>Esse conceito será mais explorado no próximo capítulo quando abordaremos a relação do mesmo com a atuação nos movimentos sociais.

aprendizagem, interlocutores no processo educativo, que trazem também à sala de aula, as suas histórias, a sua bagagem cultural.

Para melhor compreender essa abordagem, um dos primeiros movimentos é compará-la com o modelo de escola clássica, moldada no contexto da sociedade moderna, cuja lógica ainda predomina nos sistemas educacionais hodiernos, como vimos anteriormente na perspectiva de Sibilía (2012). Dada a relevância dessa sistemática comparativa para a apreensão dos pressupostos do autor, elaboramos um quadro que ilustra em paralelo os princípios assentados no modelo de educação clássica versus os princípios propostos para a Escola do Sujeito. Uma das diferenças fundamentais entre ambos os modelos, perceptível na demonstração do Quadro 2, e que enlaça tais considerações, é que enquanto a primeira está centrada na sociedade, em seu sistema produtivo, a segunda, dedica-se à constituição subjetiva do ser humano.

Quadro 2 – Comparação dos modelos de Escola Clássica e Escola do Sujeito.

<b>Escola clássica (TOURAINÉ, 1997, p.355-356)</b>	<b>Escola do sujeito (TOURAINÉ, 1997, p.359-360)</b>
Vontade de ‘libertar’ a criança dos seus particularismos e de a educar a partir de disciplinas impostas, do controle dos meios de raciocínio e de expressão.	Deve formar e reforçar a liberdade do Sujeito pessoal. Reconhecer a existência de procuras individuais e coletivas, em vez de acreditar que o indivíduo é selvagem antes da sua socialização na escola. A criança não é uma tábua rasa sobre a qual o educador vai inscrever conhecimentos, sentimentos e valores.
Afirmção do valor universal da cultura. Trata-se de dar à criança o sentido de verdade, do bem, do belo, de lhe mostrar modelos de ciência, heroísmo e santidade.	Atribui uma importância central à diversidade histórica e cultural e ao reconhecimento do Outro (comunicação intercultural). Escola social e culturalmente heterogênea.
Fundou uma nova hierarquia social, baseada na competência e não na origem social, e hierarquiza os conhecimentos consoante o seu nível de abstração ou de formalização. Seleciona os indivíduos mais trabalhadores, mais capazes de pensamento abstrato e de dedicação aos valores universais e nacionais-elitismo republicano.	Vontade de corrigir a desigualdade das situações e das oportunidades. Papel ativo de democratização, tomando em conta as condições particulares nas quais as diferentes crianças são confrontadas com os mesmos instrumentos e os mesmos problemas.

Fonte: Autora.



Ao observarmos a tabela acima, notamos que contrapondo-se à escola moderna, onde a criança é preparada para subordinar-se às funções sociais, como o trabalho, na proposta educacional de Touraine (1997) a escola deveria preparar o e a estudante para a liberdade pessoal, para a valorização das diferenças e para a gestão democrática da sociedade. Essa perspectiva vai ao encontro da construção de uma educação intercultural. Para Pieroni, Fermino e Caliman (2014) a escola e as instituições de ensino como um todo, são um ponto de encontro privilegiado da diversidade. É nesses espaços também que podemos observar a manifestação de atitudes xenófobas e discriminatórias.

Frente a esse contexto, é emergente pensarmos a escola não mais voltada a saberes utilitários, mas à alteridade, onde o mais importante seja aprendermos a estar juntos e juntas, no diálogo, no acolhimento, respeitando e reconhecendo a riqueza recíproca dessa convivência. Ou seja, “Ensinar a compreensão”, um dos sete saberes indispensáveis à educação, destacado por Morin (2000). Afinal, esses sentimentos e valores não são inatos nos indivíduos. São construídos a partir da formação que vivenciamos no decorrer da vida, e que “uma vez interiorizados, levam as pessoas ao reconhecimento de sua ‘pobreza’ perante a variedade do outro” (PIERONI; FERMINO; CALIMAN, 2014, p.25). Dessa forma, a comunicação intercultural deve fazer parte da lógica de formação escolar, uma vez que:

Viver no novo oceano das culturas exige competências específicas: a compreensão horizontal das sociedades multiculturais e o privilégio da integração (contra a segregação), da cooperação (contra a dominação) e da acolhida (contra a competição). Implica o desenvolvimento de uma cultura de diálogo, de estima pela humanidade, de valorização das culturas. E a educação, através de suas escolas e de processos educativos, se destaca como fator por excelência de mudança intercultural e de construção dessa cultura do respeito, da abertura e do diálogo diante da diversidade cultural. (PIERONI; FERMINO; CALIMAN, 2014, p.30).

Complementando essas perspectivas, outro elemento que caracteriza a visão de Touraine (1997) é a definição da Escola do Sujeito como escola da comunicação, o que corrobora com a perspectiva de educação dialógica de Freire (1983) e comunicação educativa de Kaplún (2002), de onde origina o campo da Educomunicação, sobre o qual abordaremos no próximo eixo. Nesse sentido, tanto a capacidade de expressão verbal e não verbal em múltiplas linguagens, quanto a de compreender essas mensagens, devem ser incluídas no contexto das diretrizes pedagógicas. Uma escola que trabalhe e ensine diferentes linguagens e que motive a percepção onde “O Outro não é percebido e compreendido por um ato de

simpatia, mas sim pela compreensão do que diz, pensa e sente, e pela capacidade de conversar com ele” (TOURAINÉ, 1997, p.370).

Nesse sentido, de acordo com a perspectiva da Escola do Sujeito, não cabe à escola ensinar competências – as quais mudam velozmente no atual cenário – mas estimular a capacidade dos e das discentes a serem interlocutores e interlocutoras e a conviverem com respeito na sociedade. Bauman (2013) discute esse cenário. Para ele, vivemos em uma conjuntura onde as coisas são extremamente transitórias e descartáveis, inclusive, o conhecimento e as habilidades exigidas pelo mercado de trabalho. Em vista disso, o papel da escola reconfigurou-se. Em vez de promover a acumulação de conhecimentos, é preciso promover a criticidade, e trabalhar a partir de atividades práticas aplicáveis no cotidiano. “E para ser ‘prático’, o ensino de qualidade precisa provocar e propagar a abertura, não a oclusão mental” (BAUMAN, 2013, p.25).

Ou seja, a escola deveria, através de diferentes estratégias, plantar e regar a semente do sujeito, do desejo intrínseco em atuar de forma protagonista na transformação da vida ao seu redor. Nessa concepção, superamos a ideia utilitária que muitas vezes associamos às instituições de ensino, afinal, mais do que um lugar que oferece subsídios para o e a estudante passar em vestibulares, concursos, ter um emprego, a Escola do Sujeito é um lugar que ensina a autorreflexão sobre a existência, atuando na constituição de “subjetividades rebeldes”. Esse desenho de escola está cada vez mais coerente a partir do acesso à informação e aprendizados paralelos proporcionados pelos meios de comunicação, os quais muitas vezes são mais instigantes do que os conteúdos trabalhados a partir dos obsoletos livros didáticos. Além do aumento da evasão escolar e da elevação dos índices de violência e criminalidade, os quais são também resultado de um ensino incoerente com a realidade e a cultura dos e das estudantes.

Não obstante, é importante ponderar nesse ponto, que na concepção de Touraine (1997), a ideia não é substituir radicalmente um modelo de ensino pelo outro, mas construir espaços de dialética entre eles. É claro que nesse movimento, a visão é que cada vez menos a escola tenha o foco na transmissão de conhecimentos e representações e “estará cada vez mais centrada, por um lado, na manipulação de instrumentos e, por outro, na expressão e na formação da personalidade” (TOURAINÉ, 1997, p.364), superando a missão de formar trabalhadores e trabalhadoras para ser responsável por impulsionar a capacidade dos indivíduos em serem sujeitos.

Além disso, para ilustrar sua abordagem, o autor elenca sugestões de temáticas que poderiam ser agregadas à “grade curricular” no contexto da Escola do Sujeito, tais como: família, sexualidade, relações interculturais, conhecimento histórico, comunicação interpessoal, ato de comunicar, entre outras sugestões. Por conseguinte, na Escola do Sujeito, se ensina diferentes linguagens sociais, sendo a atual escola de programas transformada em escola da comunicação. Com o foco não sendo mais o conteúdo, mas sim no e na estudante, afinal, a aprendizagem não pode se realizar sem um esforço do aprendiz.

Destarte, tais discussões desenvolvidas até aqui nos remetem à incompatibilidade emergente entre essa tecnologia de época, como se refere Sibilia (2012) em relação à escola, e os e às jovens, as subjetividades e as necessidades da conjuntura da sociedade globalizada. Há um desajuste histórico. E por isso é urgente um movimento de reinvenção desses espaços de formação humana. O papel do e da jovem nesse processo é fundamental, já que, ao contrário de muitos estereótipos negativos associados a esse público, seu potencial de reinvenção da sociedade e da própria educação deve ser mais valorizado. Dessa forma:

Embora ainda não tenham surgido respostas nem projetos alternativos mais ou menos convincentes, refletir sobre este assunto é tão urgente quanto agir nessa direção, e esse desafio cabe, sobretudo aos mais jovens – ou seja, àqueles que vivem na própria pele, todos os dias, o mal-estar provocado pela falta de sentido de algo que não termina de se configurar e cujo questionamento poderia conduzir, talvez, a grandes reformulações e a invenções fantásticas [...]. O desafio é enorme, pois implicaria inventar um dispositivo capaz de fazer com que essas paredes corroídas e cada vez mais infiltradas voltem a significar algo, e desse modo, venham a se transformar tanto sua velha função confinante e disciplinadora quanto sua condição emergente de mero galpão ou depósito. (SIBILIA, 2012, p.210).

Um dos caminhos para pensarmos e buscarmos essa reinvenção da escola é através da Educomunicação. É em torno dessa temática que vamos mergulhar na próxima seção desse capítulo.

### 3.3 A COMUNICAÇÃO EDUCATIVA NOS MOVIMENTOS SOCIAIS

O Art.1º da LDB compreende por educação todos “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). Além disso, Freire (2001, p.13) afirma que “[...] não é possível ser gente sem, desta ou daquela forma, se achar entranhado numa certa prática educativa. E entranhado não em termos provisórios, mas em termos de vida inteira. O ser humano jamais

para de educar-se”. Na concepção do célebre educador popular brasileiro, somos seres históricos e incompletos. Estamos continuamente aprendendo com as experiências de vida. Cada sujeito, em sua trajetória, vai construindo uma bagagem diferente de saberes. Na rua, no supermercado, nas relações com outras pessoas, em uma viagem, e claro, nas instituições formais de ensino, que constituem, junto com a família e agora também a mídia, agências de socialização, como discute Baccega (2009). Logo, como exposto nos subcapítulos anteriores, a escola deixou de ser o centro do processo formativo, na medida em que se multiplicaram as fontes de informação. E hoje está cada vez mais presente a ideia de Freire (1981) de que educar não é ensinar a memorizar, mas sim a pensar criticamente. Os processos que se constituem no âmbito dos movimentos sociais são interessantes para refletirmos em torno dessas perspectivas.

Calcadas nessa abordagem, é que também compreendemos a participação em um movimento/organização/mobilização social como um processo rico à formação educativa dos e das participantes. Essa óptica aciona diversos fatores para refletirmos – políticos, sociais, comunicacionais, entre outros – e realça a riqueza de tais práticas para mudanças de ordem tangível e cultural na sociedade, aspectos que estamos identificando nos processos decorridos da ocupação de escolas públicas por estudantes secundaristas e que, portanto, consideramos importante discutir nesse capítulo. É válido sinalizar a percepção, que, nesse caso, o que observamos é um processo de educação informal, construído dentro de um espaço formal de ensino, e que constitui um exemplo prolífico e ilustrativo para pensarmos a educação como um processo dialógico, interdisciplinar, contínuo, democrático e libertador.

Sobre esse horizonte reflexivo, Gohn (2011, p.333) contribui ao abordar que os movimentos sociais “são fontes de inovação e matrizes geradoras de saberes”. Tal concepção está relacionada ao processo educativo (em um sentido não formal)<sup>81</sup>, tanto para os participantes, quanto aos órgãos públicos envolvidos, construído nas práticas políticas que emergem no contexto das mobilizações. A experiência de estudar e se apropriar das pautas da luta coletiva, resgatar aspectos históricos, participar de debates, trabalhar em grupo, pensar em estratégias, negociar e conhecer como funciona o poder público, identificar interesses e questões explícitas e implícitas, avaliar avanços e retrocessos, divulgar o movimento à

---

<sup>81</sup>Gohn (1992) trabalha com uma concepção ampliada de educação, se refere a todos os processos, experiências, que proporcionam aprendizagens a partir de hábitos, valores, atitudes, comportamentos, informações às quais a pessoa tem acesso em seu cotidiano. “Este conjunto, após sistematizado, codificado e assimilado pelos indivíduos e grupos sociais, constitui elementos fundamentais para a geração de novas mentalidades e novas práticas sociais, fundamentais para a formação dos indivíduos enquanto cidadãos” (p.56).

sociedade e acompanhar o que está sendo dito sobre as suas ações, constituem vivências que nutrem a formação política e a conscientização crítica dos e das participantes.

Ao observar esse cenário, Gohn (2011) identifica/sistematiza tipos de aprendizados que nascem desse contexto de participação em um movimento social, a saber:

**Aprendizagem prática:** como se organizar, como participar, como se unir, que eixos escolher. **Aprendizagem teórica:** quais os conceitos-chave que mobilizam as forças sociais em confronto (solidariedade, empowerment, autoestima), como adensá-los em práticas concretas. **Aprendizagem técnica instrumental:** como funcionam os órgãos governamentais, a burocracia, seus trâmites e papéis, quais as leis que regulamentam as questões em que atuam etc. **Aprendizagem política:** quais são seus direitos e os de sua categoria, quem é quem nas hierarquias do poder estatal governamental, quem cria obstáculos ou usurpa seus direitos etc [...]. **Aprendizagem cultural:** quais elementos constroem a identidade do grupo, quais suas diferenças, suas diversidades, as adversidades culturais que têm de enfrentar, qual a cultura política do grupo (seu ponto de partida e o processo de construção ou agregação de novos elementos a essa cultura) etc. **Aprendizagem linguística:** refere-se à construção de uma linguagem comum que possibilita ler o mundo, decodificar temas e problemas, perceber/descobrir e entender/compreender seus interesses no meio de um turbilhão de propostas que se defrontam. Com essa linguagem, criam uma gramática própria, com códigos e símbolos que os identificam. **Aprendizagem sobre a economia:** quanto custa, quais os fatores de produção, como baixar custos, como produzir melhor com custo mais baixo etc. **Aprendizagem simbólica:** quais são as representações que existem sobre eles próprios – demandatários, sobre o que demandam, como se autorrepresentam, que representações ressignificam, que novas representações criam. **Aprendizagem social:** como falar e ouvir em público, hábitos e comportamentos de grupos e pessoas, como se portar diante do outro, como se comportar em espaços diferenciados. **Aprendizagem cognitiva:** a respeito de conteúdos novos, temas ou problemas que lhes dizem respeito, criada a partir da participação em eventos, observação, informações transmitidas por assessorias etc. **Aprendizagem reflexiva:** sobre suas práticas, geradora de saberes. **Aprendizagem ética:** a partir da vivência ou observação do outro, centrada em valores como bem comum, solidariedade, compartilhamento, valores fundamentais para a construção de um campo ético-político. (GOHN, 2011, p.352-353, grifos nossos).

Essa segmentação envolve múltiplos olhares. É ilustrativa para visualizarmos os diversos fatores a partir dos quais podemos refletir sobre o potencial educativo da participação em um movimento social. É interessante frisar que, apesar dessa separação analítica (construída pela autora para fins didáticos facilitando a compreensão), esses processos ocorrem concomitantemente e envolvem também outros elementos, sobrepondo-se um ou outro aspecto de acordo com cada conjuntura. Gohn (2011, p.333-334) ressalta também que não se pode interpretar esse cenário como um processo isolado da sociedade, neutro, mas sim como um fenômeno de caráter político-social, “para analisar esses saberes, deve-se buscar as redes de articulações que os movimentos estabelecem na prática cotidiana e indagar sobre a conjuntura política, econômica e sociocultural do país quando as articulações acontecem”.

Além disso, é perceptível entre esses aprendizados elencados, o protagonismo dos processos comunicativos, de expressão e interlocução, sejam estes mediados por dispositivos tecnológicos ou não, a respeito dos quais Peruzzo (2000) também discute, refletindo sobre seu potencial à educação para a cidadania.

Se referindo à comunicação popular, a autora argumenta que ao desenvolverem formas próprias de comunicação, as pessoas têm a oportunidade de se envolverem e conhecerem o funcionamento dos processos comunicacionais, ocupando o lugar de emissores, interlocutores e interlocutoras, participando da produção de significados e sentidos. “A participação das pessoas na produção e transmissão das mensagens [...] e na gestão do veículo de comunicação comunitária contribui para que elas se tornem sujeitos, se sintam capazes de fazer aquilo que estão acostumadas a receber pronto” (PERUZZO, 2000, p.219). Ilustramos essas práticas com alguns exemplos: discussão/seleção de pautas; produção e formatação do conteúdo; formas de veiculação e divulgação, gravação/edição de vídeos, áudios, criação de panfletos; gestão da comunicação/assessoria etc.

Segundo Peruzzo (2007), o envolvimento em tais processos promove a socialização do legado histórico do conhecimento, facilita a compreensão das relações sociais, das estruturas de poder, dos assuntos públicos do país, esclarece direitos e deveres, além de viabilizar a valorização das identidades e raízes culturais ao proporcionar espaços à manifestação da cultura da população. “O cidadão que passa a escrever para o jornalzinho; a falar no rádio; a fazer o papel de ator num vídeo popular [...]; a selecionar conteúdos etc., vive um processo de educação informal em relação a compreensão da mídia e do contexto onde vive” (PERUZZO, 2007, p. 22). Além disso, com o acesso (embora ainda não universal) à internet, sites como as redes sociais *online* proporcionam ainda mais espaços, profícuos à construção de uma comunicação mais democrática, como será discutido no próximo capítulo, quando abordaremos com mais profundidade as relações entre movimentos sociais, comunicação e mídias *online*.

Essa conjuntura é vista por Peruzzo (2000) como um espaço fértil ao afloramento de ações sociais transformadoras. Isso porque, nesse processo, podem emergir diversas formas de sociabilidade e o sujeito envolvido tem a possibilidade de agregar novos elementos a sua cultura, alimentando olhares mais críticos e politizados sobre o mundo. Há, por exemplo, o que Gohn (1992) apontou como a desmistificação da autoridade como sinônimo de competência, superioridade. Logo, a experiência construída nesse cenário é medular para o

empoderamento dos cidadãos e para o exercício democrático, na medida em que: “O saber popular politizado, condensado em práticas políticas participativas, torna-se uma ameaça às classes dominantes à medida que ele reivindica espaços nos aparelhos estatais, através de conselhos etc, com caráter *deliberativo*” (GOHN, 1992, p.51). Nesse sentido, por todos esses fatores, relacionados a aprendizados plurais, produção comunicativa e o exercício da cidadania no âmbito dos movimentos populares, que Peruzzo (2000) destaca a importância de olharmos para esse contexto a partir do prisma da interface entre comunicação e educação:

Os veículos de comunicação produzidos por setores organizados das classes subalternas, ou a elas organicamente ligados, acabam por criar um campo propício para o desenvolvimento da educação para a cidadania. **As relações entre educação e comunicação** se explicitam, pois as pessoas envolvidas em tais processos desenvolvem o seu conhecimento e mudam o seu modo de ver e relacionar-se com a sociedade e com o próprio sistema dos meios de comunicação de massa. Apropriam-se das técnicas e de instrumentos tecnológicos de comunicação, adquirem uma visão mais crítica, tanto pelas informações que recebem quanto pelo que aprendem através da vivência, da própria prática. (PERUZZO, 2000, p.219, grifo nosso).

Essa relação também é evidenciada por Kaplún (2002). Para ele, a comunicação popular constitui uma comunicação libertadora, com mensagens produzidas para suscitar a reflexão crítica da população, entendendo também esses meios de comunicação como instrumentos de educação popular. Nesse contexto, discute o conceito de comunicação educativa. Para ele, essa é aquela que, de uma ou outra forma, tem um resultado formativo. Para tanto, ela deve ser participante, problematizadora, interativa, horizontal. É construída nos processos comunicacionais, onde os sujeitos participam, são protagonistas da produção das mensagens, ao contrário do que acontece no contexto dos meios de comunicação hegemônicos. A partir dessa concepção e realizando um intenso diálogo com a abordagem de Paulo Freire, o autor discute a relação de vínculo da educação e da comunicação uma vez que a cada tipo de educação corresponde uma determinada concepção e uma determinada prática de comunicação. Assim, problematiza a existência de três modelos educacionais.

O primeiro se refere à educação com ênfase nos conteúdos, calcada na ideia de transmissão de conhecimentos e valores de uma geração a outra, do professor e da professora (elite instruída) ao aluno e à aluna (massa ignorante) de forma autoritária. Essa concepção é denominada por Freire (1983) como educação bancária e tem sua gênese no contexto europeu, de acordo com o que abordamos no primeiro eixo desse capítulo. Nesse caso, a comunicação acontece de uma maneira vertical, como um monólogo, do emissor/da emissora, ao receptor/receptora, tal como afirmavam as incipientes teorias da comunicação, como a agulha

hipodérmica. No segundo modelo, a ênfase é nos efeitos. O objetivo, nesse caso, é moldar/manipular a conduta das pessoas a partir de interesses específicos. Tal concepção emerge nos Estados Unidos no contexto da Segunda Guerra Mundial, século XX. A ideia de comunicação segue essa mesma lógica de persuasão, não se reconhecendo o papel ativo do receptor e da receptora. Um exemplo para pensar esse cenário é a visão em torno das publicidades e propagandas.

Em contrapartida, o terceiro modelo de educação é visto com ênfase no processo, o que “significa compreender que o sujeito vai descobrindo, elaborando, reinventando, construindo seu conhecimento. Um processo de ação-reflexão-ação sobre a sua realidade, que se faz desde sua experiência, sua prática social, junto com os demais” (KAPLÚN, 2002, p.45, tradução nossa). Nesse, o importante é o movimento de transformação das pessoas e das comunidades. Nessa educação não há erros, mas sim aprendizagens. Não se preocupa tanto com os conteúdos, nem com os efeitos da mesma, mas sim em promover uma interação dialética entre as pessoas e sua realidade, no desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e de sua consciência social. É um modelo que aflorou na América Latina a partir dos trabalhos de Freire (1983), o qual compreende que, “[...]o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações.” (p. 22).

Nessa perspectiva, a educação é compreendida enquanto comunicação dialógica, na medida em que acontece a partir de um encontro entre sujeitos interlocutores e não constitui uma extensão de saberes de um para o outro. A base é o trabalho cooperativo e relações horizontais onde todos e todas tenham direito à voz. Assim, um conceito central para Freire (1983) é que comunicação é diálogo. Nesse ponto, Pieroni, Fermino e Caliman (2014, p.63) complementam que “[...] para poder dialogar, é necessário adotar um novo modo de pensar, ‘migrante’, dinâmico, capaz de sair da própria casca, para ir interceptar o ponto de vista do outro e depois voltar a si mesmo enriquecido”. É nesse movimento que acontece a transformação e a tomada de consciência, visto que “Para que haja um processo transformador real, é necessário que os estereótipos e os hábitos do homem dominado aflorem em sua consciência e pouco a pouco sejam revistos criticamente” (KAPLÚN, 2002, p.47, tradução nossa). Desta forma:



Aprender e comunicar são componentes de um mesmo processo cognitivo; componentes simultâneos que se inter-relacionam e necessitam reciprocamente. Se a nossa ação educativa aspira a uma verdadeira apropriação do conhecimento por parte dos educandos, terá maior certeza de fazê-lo se você puder abri-los e oferecer-lhes instâncias de comunicação. Educar-se é envolver-se e participar de uma rede de múltiplas interações comunicativas. (KAPLÚN, 2002, p.211, tradução nossa).

Nesse contexto, um dos principais potenciais da educação dialógica, para Freire (1981) é a libertação dos seres humanos. Um processo compreendido como a capacidade de superar a condição de pensar com a cabeça das classes dominantes, desalienar-se a partir de uma postura crítica constante. E dessa forma o objetivo dessa educação é que o sujeito pense, e que ao pensar, atue, transforme a realidade a sua volta, estando “com o mundo” e não apenas “no mundo”. Para colocar em prática essa abordagem, a educação não pode ser neutra, precisa se posicionar, promover o debate, pois, “quem fala de neutralidade são precisamente os que temem perder o direito de usar de sua ineutralidade em seu favor” (FREIRE, 1983, p.53). Esse ponto da concepção do autor nos remete diretamente às discussões sobre o movimento Escola sem Partido, contra o qual os e as estudantes secundaristas rio-grandenses também lutaram. O projeto já virou lei em pelo menos quatro municípios brasileiros<sup>82</sup>, e tramita nas Casas Legislativas municipais por todo país.

Segundo o movimento Escola sem Partido<sup>83</sup>, o projeto prevê que nas salas de aulas das escolas do país seja afixado um cartaz com os deveres do professor e da professora, entre eles: “O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias; O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas”. Nessa proposta, os e as estudantes que perceberem que o professor e/ou a professora não segue as regras do cartaz, poderá denunciá-lo e denunciá-la, e nesse caso, o/a docente recebe uma punição. Ou seja, é um exemplo camuflado de controle e censura à liberdade de expressão dentro dos espaços de ensino, o que vai contra a abordagem de Freire (1981) de educação dialógica, participativa, emancipatória, como prática de liberdade.

---

<sup>82</sup>Segundo matéria do site Brasil de Fato, quatro município brasileiros já aprovaram a Lei. São eles: Campo Grande, no Mato Grosso do Sul; Santa Cruz do Monte Castelo, no Paraná; Picuí, na Paraíba e Jundiáí, em São Paulo. Fonte: DOLCE, Júlia. Escola Sem Partido já virou lei em pelo menos quatro cidades brasileiras. **Brasil de Fato**, 29 set. 2017. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2017/09/29/escola-sem-partido-ja-virou-lei-em-pelo-menos-quatro-cidades-brasileiras/>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

<sup>83</sup>ESCOLA SEM PARTIDO. Disponível em <<https://www.programaescolasempartido.org/>>. Acesso em: 01 out. 2017.

Nessa perspectiva, outra característica desse modelo de educação como processo é o diálogo com a realidade e a importância da práxis, da experiência e da autogestão dos educandos, na medida em que “Se aprende de verdade o que se vive, o que se cria, o que se reinventa e não apenas o que se escuta. O educando precisa escrever para que outros o leiam. Falar para que outros o escutem” (KAPLÚN, 2002, p.47, tradução nossa). O autor complementa:

Na verdade, se fizermos um balanço introspectivo sobre as coisas que realmente aprendemos em nossa vida, veremos que elas são principalmente aquelas que nós tivemos a oportunidade e o compromisso de transmitir para os outros. O restante – essas que apenas lemos e ouvimos – permanecem, com poucas exceções, relegadas ao esquecimento. (2002, p.209, tradução nossa).

Corroborando também com esse cenário, a discussão desenvolvida por Peruzzo (2017) onde aproxima os princípios da educação libertadora de Paulo Freire, aos da comunicação popular e comunitária. Para isso, ela destaca conceitos que interconectam esses âmbitos, tais como: “diálogo” (comunicação como um diálogo entre interlocutores e interlocutoras, democratização da cultura); “pessoa-sujeito” (o cidadão protagonista do processo de comunicação, que deixa de ser sombra, compreendido e compreendida como sujeito e não objeto); “comunicação-ação para a prática da liberdade” (direito à comunicação, à livre expressão, o resgate da voz do cidadão, comunicação que implica uma ação); “aderência à realidade/criticidade”; “comunicação e transformação social”. Para a autora (2017, p.15), “Os princípios que norteiam uma educação libertadora também contribuem para uma comunicação libertadora porque incentivam a capacidade humana de agir, criar e transformar”. E é também a partir dessa relação que a Peruzzo (2017) discute essa comunicação como educativa:

Ao se engajar no processo de comunicação, a pessoa se desenvolve e ajuda a desenvolver a comunidade. Aprende a compreender o seu entorno. Do relacionamento com o poder público municipal compreende o funcionamento do poder. Aprende a falar em público. Desenvolve a autoestima. Aprende a se relacionar em grupo. Apreende as possibilidades de manipulação da mídia. Aprende sobre o poder dos meios e assim por diante. Do ponto de vista coletivo, há melhoria nas condições de vida, no desenvolvimento do conhecimento e do poder popular, aspectos que se somam ao próprio desenvolvimento comunitário. (PERUZZO, 2017, p.14-16).

Tais pressupostos também são relacionados por Peruzzo (2017) como centrais na inter-relação comunicação/educação. O que novamente nos leva a ideia da comunicação educativa ou da Educomunicação no contexto dos movimentos sociais, como veremos a seguir.

### **3.3.1 Educomunicação: caminhos à educação dialógica, democrática e para a cidadania**

Tais discussões em torno da comunicação e da educação se tornaram ainda mais presentes com as transformações e avanços tecnológicos. Diferentes mídias fazem parte de nossas vidas de maneira onipresente. Televisão e internet estão entre os meios mais usados pela população de acordo com a Pesquisa Brasileira de Mídia (2016)<sup>84</sup>. Em vista desse contexto, Baccega (2009) compreende que às tradicionais agências de socialização – escola e família – também devem integrar os meios de comunicação, “Há entre elas um embate permanente pela hegemonia na formação dos valores dos sujeitos, buscando destacar-se na configuração dos sentidos sociais” (p.19). Do mesmo modo, Jacquinet [1998] destaca que não se pode ignorar que existem outras formas de aprendizagem, de apropriação de informações, e o protagonismo dos saberes midiáticos em contraposição aos saberes escolares. E esse é um fato ainda mais perceptível entre os e as jovens. Através das redes sociais *online*, de jogos, de aplicativos, da televisão, se multiplicaram as fontes de informação. Toda essa bagagem aflora em sala de aula em uma rica pluralidade apontada por Certeau (1995).

A partir da década de 90 na América Latina, a articulação por diferentes profissionais, pesquisadores e pesquisadoras, de tais pressupostos de Mario Kaplún – na comunicação popular e Paulo Freire – na educação popular, associada a essas mudanças no contexto social, educacional e tecnológico no país e no mundo, contribui para a constituição de um novo campo do conhecimento, a interface comunicação/educação, ou Educomunicação<sup>85</sup>.

Soares (2012) reitera esse contexto. Para ele, a Educomunicação é um paradigma, uma orientação para ação, que nasce na América Latina a partir da luta pelos direitos à expressão e comunicação, “[...] ao longo dos 40 anos houve muito esforço da comunicação popular, da

---

<sup>84</sup>SECOM. Disponível em: < <http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2016.pdf/view>>. Acesso em 3 out. 2017.

<sup>85</sup>O termo educuidador foi usado pela primeira vez por Mario Kaplún, em seus estudos sobre comunicação popular e comunicação educativa. Já o neologismo *Educommunication*, segundo Soares (2011), começou a ser usado pela Unesco na década de 1980 como sinônimo de *Media Education*, o qual se referia ao esforço no campo educativo de se trabalhar em torno dos efeitos da mídia de massa na formação de crianças e jovens. Contudo, o termo ganhou uma nova leitura a partir de uma pesquisa realizada entre 1997 e 1999 pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo, junto a 176 especialistas de 12 países da América Latina. No estudo, os pesquisadores e as pesquisadoras identificaram a constituição de uma prática mais ampla de uso da comunicação na promoção da transformação social. A partir disso começou-se a usar o termo para se referir ao conjunto de ações que produzem o efeito de articular sujeitos sociais no espaço da interface comunicação/educação, constituindo mais práticas (áreas de intervenção) além da educação crítica para a mídia. A pesquisa foi publicada em 1999 na revista *Contato*, em Brasília, na Colômbia, nos Estados Unidos (2000) e na Itália (2002). De acordo com o site da Associação Brasileira de Profissionais e Pesquisadores em Educomunicação (ABPeducum), tal conceito está visível na comunicação alternativa dos movimentos sociais (1960), bem como da educação popular e tem como seu principal desafio, hoje, legitimar-se socialmente e converter-se em referencial para políticas públicas.

comunicação alternativa. Agora, isso nos permitiu aprender a utilizar os meios a partir de nossas necessidades” (SOARES, 2012, tradução nossa)<sup>86</sup>. Segundo ele, a Educomunicação emerge fortemente no contexto da educação não formal, como em organizações não-governamentais (ONGs), e, mais recentemente, se aproxima do sistema formal de ensino, através de políticas públicas, por exemplo, como um conjunto de práticas que empoderam crianças, jovens e adultos à prática da cidadania, constituindo “um conjunto de ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos” (SOARES, 2011, p.44).

Com base nessa perspectiva, o conceito de ecossistema comunicativo é medular quando falamos sobre Educomunicação. É fato que, em um primeiro momento, a expressão remete às teorias do universo da ecologia, a um conjunto de seres vivos e suas inter-relações. Em nosso âmbito de estudos, Martín-Barbero (2002) o caracteriza como as diferentes linguagens e saberes que circulam a nossa volta, nos interpelam, através dos inúmeros dispositivos midiáticos aos quais temos acesso. Problematizando essa concepção do autor, Soares (2011) faz sua releitura:

Diferentemente dos que, como Martín-Barbero, empregam o conceito para designar a nova atmosfera gerada pela presença das tecnologias às quais cada um de nós e a própria educação estaríamos compulsoriamente conectados, preferimos usar o termo como uma figura de linguagem para nomear um ideal de relações, construído coletivamente em dado espaço, em decorrência de uma decisão estratégica de favorecer o diálogo social, levando em conta, inclusive, as potencialidades dos meios de comunicação e de suas tecnologias. (SOARES, 2011, p.44).

Nesse sentido, essa concepção se aproxima da perspectiva da ecologia, na medida em que busca promover uma teia de relações abertas e criativas, através do diálogo e da promoção de uma cultura comunicativa. Se na natureza as interconexões entre os seres vivos são vitais para manter o equilíbrio do ecossistema ecológico, na escola também é fundamental a participação e comunicação dialógica entre a família, os professores e as professoras, os e as estudantes, os e as colaboradoras, a comunidade em geral, o que muitas vezes acaba não ocorrendo devido a diferentes obstáculos que emergem nessa conjuntura, o que, seguindo a metáfora anterior, acaba prejudicando o desenvolvimento da comunidade educativa.

Desta forma, segundo Soares (2011), a Educomunicação busca construir ecossistemas comunicativos, promovendo pontes para o diálogo entre os membros da comunidade

---

<sup>86</sup>SOARES, Ismar de Oliveira. Depoimento transcrito do vídeo “Educomunicación 2.0”. 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JD8Di8qyv6g>>. Acesso em: 20 out. 2017.

educativa, acreditando no potencial desse cenário à criação de um espaço educacional mais inclusivo, democrático e criativo. Entre os caminhos para viabilizar esse conceito estão as áreas de intervenção, sistemática também central nessa discussão, já que “[...] o novo campo, por sua natureza relacional, estrutura-se de um modo processual, midiático, transdisciplinar e interdiscursivo, sendo vivenciado na prática dos atores sociais, através de áreas concretas de intervenção social” (SOARES, 2012, p. 22), as quais estão assim identificadas:

1-**Educação para a comunicação** tem como objeto a compreensão do fenômeno da comunicação, tanto no nível interpessoal e grupal quanto no nível organizacional e massivo. Volta-se, em consequência, para o estudo do lugar dos meios de comunicação na sociedade e seu impacto [...].

2-A área da **expressão comunicativa através das artes** está atenta ao potencial criativo e emancipador das distintas formas de manifestação artística na comunidade educativa, como meio de comunicação acessível a todos [...].

3-**Mediação tecnológica nos espaços educativos** preocupa-se com os procedimentos e as reflexões sobre a presença das tecnologias na informação e seus múltiplos usos pela comunidade educativa, garantindo, além da acessibilidade, as formas democráticas de sua gestão [...]. Esta área, aproxima-se das práticas relacionadas ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), sempre que entendidos como uma forma solidária e democrática de apropriação dos recursos técnicos.

4-A área da **pedagogia da comunicação** referenda-se na educação formal (o ensino escolar), pensando-a como um todo. Mantém-se atenta ao cotidiano da didática, prevendo a multiplicação da ação dos agentes educativos (o professor e o aluno trabalhando juntos), optando, quando conveniente, pela ação através dos projetos.

5-A área da **gestão da comunicação** volta-se para o planejamento e a execução de planos, programas e projetos referentes às demais áreas de intervenção, apontando, inclusive, indicadores para a avaliação de ecossistemas comunicacionais.

6-A área da **reflexão epistemológica** dedica-se à sistematização de experiências e ao estudo do próprio fenômeno constituído pela inter-relação entre educação e comunicação, mantendo atenção especial à coerência entre teoria e prática. (SOARES, 2011, p.47-48, grifos nossos).

Através dessas áreas de intervenção compreendemos que a centralidade do campo está na práxis social, em ações permeadas pela interdisciplinariedade, envolvendo desde um trabalho para promover uma postura crítica em relação à mídia, até a produção comunicativa em suas diferentes linguagens. “É um esforço múltiplo, tanto focado na recepção, como agora também focado na produção, na emissão, e no intercâmbio de nossas próprias mensagens, e de toda a comunicação com todos que participamos usualmente” (OROZCO-GÓMEZ, 2012, tradução nossa)<sup>87</sup>.

Em relação à recepção crítica, o trabalho nesse sentido é fundamental dado que, como diz Baccega (2009), vivemos em um “mundo editado” e nossa formação como sujeitos

<sup>87</sup>OROZCO-GÓMEZ, Guillermo. Depoimento transcrito do vídeo “Educomunicación 2.0”. 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JD8Di8qyv6g>>. Acesso em: 20 out. 2017.

políticos e desalienados (FREIRE, 1981), depende dessa habilidade para decifrar o que está por trás dos discursos e representações que chegam até nós.

Assim, “O mundo é editado, ou seja, ele é redesenhado num trajeto que passa por centenas, às vezes milhares, de mediações, até que se manifeste no rádio, na televisão, no jornal, na cibercultura. Ou na fala do vizinho e nas conversas dos alunos” (BACCEGA, p.25, 2009). A autora destaca, desta forma, que os meios de comunicação são responsáveis por selecionar o que devemos conhecer e a partir de que ponto de vista isso deve ocorrer. “O mundo, hoje, é trazido até o horizonte do universo no qual nos inserimos. Ele nos chega através de relatos, eles próprios, já eivados da subjetividade de quem os produz. É deles que partimos para nossa reflexão” (BACCEGA, p.25, 2009). Esse exercício analítico em relação à mídia apontado nas áreas de intervenção da Educomunicação e evidenciado na abordagem da autora constitui um movimento fundamental na formação de pessoas críticas, políticas e protagonistas das suas histórias. Além disso, essa postura crítica em relação à mídia é incorporada na subjetividade desses sujeitos e, se estende, dessa forma, a outras situações da vida.

É por isso que Pieroni, Fermino e Caliman (2014) destacam esse aspecto no contexto da educação intercultural:

No atual contexto de fragmentação social e de poder midiático prevaricante, a educação na escola tem sentido somente se consegue desenvolver uma ação de contrapoder, destruindo e reconstruindo as ideias, fornecendo aos jovens a possibilidade de assumir uma posição e uma consciência crítica livre e, quando for o caso, também divergente, diante das, cada vez mais, potentes mensagens subliminares, que tendem a fazer prevalecer o pensamento único e conformista. (PIERONI; FERMINO; CALIMAN, 2014, p.161).

Para eles, a cidadania ativa e a alteridade dependem de uma autorreflexividade constante da pessoa sobre os sistemas de referência que construiu para si. Desta forma, é importante construir hábitos mentais que alimentem o senso crítico, questionar continuamente preconceitos. Atitudes fundamentais não apenas quando falamos de mídia, mas em nosso dia a dia, na valorização do outro e da outra que nos cerca, na valorização das diferenças que constituem os seres humanos, na prática do respeito, em busca de um mundo que reconheça as riquezas da sua interculturalidade e que saiba, nas palavras de Santos (2009, p.18), que “[...] temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”. Tais pressupostos dialogam diretamente com a ideia de desalienação e liberdade de Freire (1981). E nesse sentido, é interessante ressaltarmos o

protagonismo das concepções tanto desse, quanto de Kaplún (2002) no desenvolvimento das práticas e conceitos educacionais.

Soares (2011) destaca dois axiomas da interface que corroboram com esta percepção. O primeiro é ver que a educação só é possível enquanto “ação comunicativa”. E o segundo é compreender que toda comunicação é uma “ação educativa”. Logo, os dois campos educam e comunicam. Nesse sentido, as ações estão calcadas no reconhecimento do direito à expressão, em princípios como a democracia, a dialogicidade, expressão comunicativa, gestão compartilhada dos recursos da informação, no trabalho conjunto, colaborativo, facilitado e potencializado pelos dispositivos tecnológicos. Proporcionam a ampliação das condições de expressão dos sujeitos, entendendo isso como um direito fundamental, uma ponte ao exercício da cidadania e, por conseguinte, à transformação social, afinal, “[...] os processos e procedimentos comunicativos possibilitados pela linguagem são uma garantia de participação ativa na vida social” (SOARES, 2011, p.16).

De acordo com o site<sup>88</sup> da Associação Brasileira de Profissionais e Pesquisadores em Educomunicação (ABPeducom), entre as metas das práticas sócio-educativas-comunicacionais desenvolvidas no campo está a ampliação da capacidade de expressão das pessoas envolvidas em um determinado contexto educativo, seja ele presencial, virtual, formal, não formal ou informal; a melhoria do coeficiente comunicativo das ações educativas; desenvolvimento de atividades que promovam a leitura crítica da mídia a partir de exercícios que facilitem a compreensão do funcionamento dos meios de comunicação e orientem para uma postura crítica para o convívio com essas mensagens midiáticas; emprego dos recursos da informação nas ações educativas de forma criativa, participativa e democrática; promoção do protagonismo comunicativo dos sujeitos, independentemente de suas condições de idade, gênero, nível econômico ou posição social. Objetivos também permeados pela ideia de se promover práticas de sustentabilidade, educação em saúde, formação de sujeitos em situação de risco, dedicando uma atenção especial às temáticas relacionadas às minorias sociais, como gênero, raça e etnia. Logo:

[...] uma comunicação essencialmente dialógica e participativa, no espaço do ecossistema comunicativo escolar, mediada pela gestão compartilhada (professor/aluno/comunidade escolar) dos recursos e processos da informação, contribui essencialmente para a prática educativa, cuja especificidade é o aumento imediato do grau de motivação por parte dos estudantes, e para o adequado

---

<sup>88</sup>ABPEDUCOM: Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação. Disponível em: <<http://www.abpeducom.org.br/>>. Acesso em: 28 set. 2017.

relacionamento no convívio professor/aluno, maximizando as possibilidades de aprendizagem, de tomada de consciência e de mobilização para a ação. A essa precondição e a esse esforço multidisciplinar denominamos educomunicação. (SOARES, 2011, p.17).

Tais concepções abordadas podem ser visualizadas na prática a partir de alguns exemplos. Como é o caso da Viração<sup>89</sup>, uma organização sem fins lucrativos que através da Educomunicação envolve jovens do Brasil na promoção dos direitos humanos e da cidadania. A ONG que atua desde 2003, trabalha com edições semestrais da Revista Viração, com o portal da Agência Jovem de Notícias, entre outros programas e oficinas em escolas e comunidades. Tais projetos são protagonizados por jovens que produzem conteúdo em diferentes linguagens em torno de temáticas como meio ambiente, saúde, política, identidade, comportamento, gênero, sexualidade, raça, violência, direitos da criança, do e da adolescente, entre outras pautas que dialogam com os interesses e demandas da juventude.

Esse trabalho da Viração também aparece no documentário Indivíduo Coletivo<sup>90</sup> que traz relatos sobre projetos educacionais, tanto do ponto de vista dos e das jovens participantes, quanto de educadores e pesquisadores da área. Nos depoimentos é destaque a importância do “processo”, do envolvimento e participação dos e das jovens na produção comunicativa, que dessa forma é educativa (KAPLÚN, 2002). Muitas vezes, como aparece em um dos depoimentos, o produto final (vídeo, texto, *fanzine*, áudio...) contém limitações gramaticais, edições e construções simples. Mas o que se busca não é um produto perfeito em termos técnicos, mas que o processo de construção desse produto seja educativo, que o sujeito se manifeste do jeito dele ou dela, sem repressões, censuras, valorizando todas as ideias, num trabalho em equipe, onde todos e todas tenham voz e direito à expressão.

Tais projetos fazem referência a iniciativas tanto do ensino formal quanto informal. Mas é válido destacar aqui a importância de que essa lógica de relações horizontais e democráticas prevaleça na comunidade escolar como um todo. Como enfatiza Gohn (1992). Ao discutir o potencial educativo da participação nas dinâmicas de um movimento social, a autora estende essa reflexão, “lição”, digamos assim, para a escola. Segundo ela, “O contexto escolar é um importante espaço para participação na educação. A participação na escola gera aprendizado político para a participação na sociedade em geral” (GOHN, 1992, p.15), evidenciando a importância dessas práticas democráticas nos espaços de ensino formais,

---

<sup>89</sup>VIRAÇÃO. Disponível em: <<http://viracao.org>>. Acesso em: 25 set. 2017.

<sup>90</sup>INDIVÍDUO Coletivo: o resultado do processo da Educomunicação. Direção de Bruna Batista. 2011. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=EMfD8rP4cao>>. Acesso em: 24 set. 2017.



como essas intervenções educacionais, bem como Grêmios Estudantis, como espaços para dar voz ao e à jovem, desejo tão aspirado, como estamos identificando no presente estudo.

Assim, com base no exposto até então, percebemos a importância da Educomunicação, seus conceitos e princípios, para pensarmos na riqueza de diferentes intervenções comunicativas em espaços formais e informais de aprendizagem, como caminhos possíveis à construção de uma educação dialógica, que forme sujeitos pensantes e críticos, à cidadania e à transformação social. Vale destacar também a perspectiva de Orozco-Gómez (2012, tradução nossa)<sup>91</sup>, para o qual, a Educomunicação deve ser pensada para inspirar os tipos de relações entre as pessoas, seja entre adultos e jovens, pais, mães, filhos e filhas, dentro do espaço familiar, entre amigos, “no sentido de ir desenvolvendo um conjunto de conhecimento, de reflexões, com respeito a nosso ser comunicativo, cada vez mais em conexão com o mundo e com os outros”. Da mesma forma, Soares (2012) destaca que a Educomunicação está imersa em um fator político que marca a história da América Latina e de outros continentes, que é o movimento de união de esforços entre as pessoas para avançar a sociedade, criar novas condições de vida, efetivação da justiça social e dos direitos humanos.

Assim, nesse capítulo, realizamos uma discussão histórica e teórica em torno de concepções sobre educação, comunicação, juventude, movimentos sociais e Educomunicação. Tal abordagem é fundamental para compreendermos o contexto no qual emergiu a resistência dos e das secundaristas no movimento de ocupação de escolas públicas, bem como dar luz às características e dinâmicas dos processos comunicativos protagonizados pelos e pelas jovens nessa conjuntura. Já, no próximo capítulo, aprofundaremos a discussão sobre movimentos sociais em rede, direito a comunicação e resistência juvenil.

Não obstante, a fim de sintetizar as abordagens desenvolvidas em uma mensagem à reflexão do leitor e da leitora, antes de ingressarmos no próximo eixo de discussão, mencionamos aqui uma concepção de Favaro (2010, p.77, tradução nossa), onde afirma que “Uma ideia de escola é também uma ideia de sociedade; As escolhas atuais de política escolar e as ações de integração, realizadas ou não, definem, hoje, o perfil e as características que terá a nossa sociedade de amanhã [...]”. Essa frase resume a semente que pretendíamos plantar nesse momento inicial do texto da pesquisa, no intuito de realçar o fator histórico, político e social que perpassa essa instituição, e alargar o lugar relevante da escola na constituição do

---

<sup>91</sup>OROZCO-GÓMEZ, Guillermo. Depoimento transcrito do vídeo “Educomunicación 2.0”. 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JD8Di8qyv6g>>. Acesso em: 20 out. 2017.

lugar onde vivemos. Logo, que ela não seja um “depósito” de pessoas para o Estado domesticar, mas um espaço fértil ao afloramento de atores sociais, cidadãos críticos, interculturais, que contribuam para uma sociedade melhor, por meio da inserção em cada família, em cada bairro, em cada comunidade a qual pertençam.

#### 4 MOVIMENTO ESTUDANTIL EM REDE

*A principal lição das ocupações para a escola foi mostrar que os estudantes são capazes de pensar na escola, são capazes de fazer a mudança na educação [...].  
A gente pode fazer essa mudança.  
A gente pode ser essa mudança.  
Estudante secundarista de Curitiba/PR*

Este capítulo está organizado em três eixos centrais. No primeiro subcapítulo “Movimentos sociais em rede e a apropriação tecnopolítica das redes sociais *online*”, partimos de uma contextualização basilar sobre os movimentos sociais, embasada a partir dos estudos de Maria da Glória Gohn (2008, 2011) e Alain Touraine (1996, 1997), para nos lançarmos à reflexão em torno dos movimentos sociais em rede, discutindo o potencial e limites dos espaços midiáticos proporcionados pela internet e apropriados em um contexto de mobilização. Para tanto, nos apoiaremos na abordagem de Manuel Castells (1999, 2013) que traz uma perspectiva histórica e conceitual em torno dos movimentos sociais na era da internet, além de abordar conceitos como identidade de resistência, autocomunicação de massa e relações entre comunicação, internet e poder, que são importantes nesse contexto de investigação.

Para dialogar com o autor trataremos a abordagem sobre a construção de narrativas colaborativas a partir da perspectiva de Fábio Malini e Henrique Antoun (2013). Além de nos apropriarmos das discussões em torno do conceito de representação social de Serge Moscovici (2010) e Katherine Woodward (2014) e de autorrepresentação na cultural digital de Massimo Canevacci (2015) para problematizar junto às perspectivas de Manuel Castells e Fábio Malini e Henrique Antoun sobre o potencial dos espaços criados pela internet para a construção da própria representação dos sujeitos sociais. Calcadas em tais pressupostos referentes ao conceito de autocomunicação, autorrepresentação, narrativas colaborativas, identidade de resistência que construímos uma concepção de contranarrativas, definindo o que compreendemos por essa abordagem que nos é tão cara no decorrer de todo o estudo.

No segundo subcapítulo, “Internet, cidadania e o direito à comunicação”, introduzimos a discussão a partir de perspectivas em torno do conceito histórico de cidadania, nos apropriando das abordagens de Maria de Lourdes Manzini Covre (2001), Maria da Glória Gohn (1992), Vittorio Pieroni, Antonia Fermino e Geraldo Caliman (2014). Desse contexto, partimos para uma discussão em torno do conceito de cidadania comunicativa discutido por Maria Cristina Mata (2005, 2006). Debate ao qual agregamos também a perspectiva sobre o

direito à informação e à comunicação, temática que vamos trazer ao texto a partir dos prismas de Victor Gentili (2005) e Cicilia Peruzzo (2007). Além disso, nessa discussão também destacamos ponderações sobre as relações entre cidadania e internet, potenciais e limites, a partir de Javier Bustamante (2010), Cicilia Peruzzo (2017) e Yochai Benkler (2006).

A partir dessas discussões, no terceiro subcapítulo, “Culturas juvenis de resistência e o movimento estudantil no Brasil” pretendemos realizar uma contextualização histórica sobre o movimento estudantil no país e as lutas pela educação pública, principalmente a partir de Maria da Glória Gohn (1992, 2016, 2017), Breno Marques Bringel (2012), Silene de Moraes Freire (2008), Otavio Luiz Machado (2012), destacando os principais momentos, características e conquistas do movimento, e a atuação dos e das estudantes secundaristas nessa trajetória. Além de trazer um debate sobre culturas e identidades juvenis, a partir de Helena Wendel Abramo (2005).

#### 4.1 MOVIMENTOS SOCIAIS EM REDE E A APROPRIAÇÃO TECNOPOLÍTICA DAS REDES SOCIAIS *ONLINE*

Para ingressarmos na discussão proposta nesse subcapítulo nos apropriamos de uma abordagem de Touraine (1996, p.96) na qual afirma que “[...] os movimentos sociais são o coração, o pulsar da sociedade [...]”. De fato, um olhar retrospectivo à história das sociedades nos remete à ideia de que onde não há conflito, tensionamentos, não há mudança social. As lutas coletivas que emergem nas diferentes esferas da sociedade, e com distintos objetivos, são importantes para balançar a estabilidade que muitas vezes faz perpetuar injustiças, constituindo espaços para o exercício da cidadania. Nesse sentido, as diferentes manifestações da população colocam em pauta debates coletivos nos espaços públicos e agendas governamentais. Gohn (2011) reitera esse olhar na medida em que para ela, os movimentos sociais tematizam a esfera pública e constroem modelos de inovação, tecnologias sociais, contribuindo na conscientização da população, realizando diagnósticos da realidade, construindo propostas e redes de resistência.

Em sua concepção, Gohn (2008, p.14) compreende os movimentos sociais como sendo “[...] sempre expressão de uma ação coletiva e decorrente de uma luta sociopolítica, econômica ou cultural”, constituídos de elementos como demandas que configuram sua identidade, adversários e aliados, bases, lideranças e assessorias que articulados formam redes de mobilização, projetos que dão suporte as suas demandas, além de práticas comunicativas

diversas que vão desde a oralidade à apropriação de diferentes recursos tecnológicos. Nesse contexto, é perspicaz destacar também a visão de Peruzzo (2017) quando a autora diferencia manifestação pública/protesto, de movimento social. Para ela, “Enquanto os primeiros são fluídos, ocasionais e momentâneos, os movimentos sociais em si se constituem em estruturas mais sólidas, em geral institucionalizadas, e com ciclo de vida duradouro” (PERUZZO, 2017, p.4). É a partir dessa percepção que consideramos o movimento em estudo como um movimento social, por estar inserido no contexto do movimento estudantil, que possui uma histórica experiência nas lutas coletivas tanto pela educação, como por outros direitos sociais, como veremos no próximo subcapítulo.

Complementando essa discussão, Castells (1999) traz uma concepção voltada ao potencial de transformação social dessa conjuntura. Para ele, os movimentos sociais são “[...] ações coletivas com um determinado propósito cujo resultado, tanto em caso de sucesso como de fracasso, transformam os valores e instituições da sociedade” (CASTELLS, 1999, p.20). Nesse sentido, para o autor, a importância desse cenário de mobilização não está somente no produto, ou seja, na efetivação das pautas específicas reivindicadas pelo grupo, ou em uma “nova sociedade” como cita, mas sim traz a ideia de que todo o processo, percurso da luta social, conquistas e fracassos, traz resultados, na medida em que, “o legado de um movimento social consiste na mudança cultural que produziu com sua ação” (CASTELLS, 2013, p.175). Nesse sentido, o autor se refere tanto a uma ordem coletiva quanto individual, considerando como mais relevante nesse cenário as experiências conectadas dos atores que participam dos movimentos sociais.

Construindo uma concepção alicerçada em um cenário ao qual chamou de “desmodernização”, ou seja, de queda das instituições e valores que dominavam a modernidade, Touraine (1997) discute aspectos em torno das novas configurações dos movimentos sociais. Para o autor, não são todas as lutas sociais que podem ser definidas desta forma, apenas aquelas que unem um projeto cultural a um conflito social. A partir dessa concepção, segundo ele, nas sociedades atuais, os movimentos sociais se tornaram mais morais do que religiosos, políticos ou econômicos, ao contrário do que ocorria no contexto das grandes revoluções fundadoras da modernidade política. Assim, o autor entende que:

A noção de movimento social só é útil quando permite pôr em evidência a existência de um tipo muito particular de ação coletiva, através da qual uma categoria social, sempre particular, põe em causa uma forma de dominação social [...]. (TOURAINÉ, 1997, p.128).

Nesse contexto, o autor desenvolve o conceito de “sujeito”, que se refere a este desprendimento do indivíduo para lutar como ator social contra as ameaças externas em uma ação coletiva, abordagem problematizada a partir dos conceitos de Indivíduo – Sujeito e Ator Social, como já discutido no capítulo anterior. O autor enfatiza que não é uma questão do indivíduo se colocar a serviço de uma grande causa “pela humanidade”, mas sim, lutar pelo seu direito ao reconhecimento e à existência individual. Como síntese, afirma que:

A identidade do Sujeito só pode ser construída pela complementaridade de três forças: o desejo pessoal de salvaguardar a unidade da personalidade, dilacerada entre o mundo instrumental e o mundo comunitário; a luta coletiva e pessoal contra os poderes que transformam a cultura em comunidade e o trabalho em mercadoria; o reconhecimento, interpessoal, mas também institucional, do outro como Sujeito. O Sujeito não se constrói na relação imediata de si consigo mesmo, na experiência mais individual, no prazer pessoal ou no êxito social. Só existe no combate com as forças do mercado ou com as da comunidade; nunca constrói uma cidade ideal ou um tipo superior de indivíduo; desbrava e protege uma clareira constantemente invadida. Protege mais do que participa, defende-se mais do que profetiza. É certo que não pode ser apenas recusa e luta; é também afirmação, felicidade, êxito. Mas não é o arquiteto de uma ordem ideal; é uma força de libertação. (TOURAINÉ, 1997, p.117).

A partir dessa perspectiva, nesse ponto é válido salientar que nos apropriamos dessa abordagem do autor ao considerarmos que os e as estudantes secundaristas estão num lugar de sujeitos, intervindo como atores sociais, emergindo na luta pela educação pública e também pela busca do reconhecimento do e da jovem como protagonista por uma causa coletiva e social. O que remete à própria constituição das subjetividades e ao pensamento em torno do processo de construção de identidades de resistência a partir de Castells (1999, p.25), “criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade”. Para o autor, toda identidade é re/construída em contextos marcados por relações de poder. Os indivíduos, grupos sociais, se apropriam da matéria-prima fornecida pela história, pelo cotidiano, pela sociedade e reorganizam seu significado. Nesse sentido, ele considera que as identidades são dinâmicas e podem mudar conforme o contexto histórico e social.

Adentrando nesse cenário, podemos relacionar também a constituição do sujeito a partir das possibilidades de comunicação proporcionadas ao indivíduo. O cenário de mobilização tem recebido novas configurações a partir do acesso à internet e popularização das tecnologias *online* entre a população, delineando uma nova espécie em seu gênero. Nesse sentido, em uma perspectiva histórica, Castells (2013) aponta que esses movimentos sociais

na era na internet, apesar de terem uma série de precedentes na Espanha (2004) e no Irã (2009), têm a sua manifestação mais plena com as revoltas na Tunísia e na Islândia (2010). Além dessas, o autor cita a revolução egípcia, as insurreições árabes, os indignados na Espanha, o *Occupy Wall Street* e também as revoltas de junho de 2013 no Brasil, movimentos que a partir da apropriação de redes como *Youtube*, *Twitter*, *Facebook* e *Instagram*, entre outras, difundiram reivindicações e acenderam a esperança:

Historicamente, os movimentos sociais dependem da existência de mecanismos de comunicação específicos: boatos, sermões, panfletos e manifestos passados de pessoa a pessoa, a partir do púlpito, da imprensa ou por qualquer meio de comunicação disponível. Em nossa época, as redes digitais, multimodais, de comunicação horizontal, são os veículos mais rápidos e mais autônomos, interativos, reprogramáveis e amplificadores de toda a história. As características dos processos de comunicação entre indivíduos engajados em movimentos sociais determinam as características organizacionais do próprio movimento: quanto mais interativa e autoconfigurável for a comunicação, menos hierárquica será a organização e mais participativo o movimento. É por isso que os movimentos sociais em rede da era digital representam uma nova espécie em seu gênero. (CASTELLS, 2013, p.19-20).

A partir de uma reflexão em torno dessas manifestações, Castells (2013) aponta algumas peculiaridades unânimes nas mesmas. Entre elas, a multimodalidade, ou seja, a constituição de espaços híbridos a partir da ocupação tanto das redes sociais na internet quanto do espaço urbano. E nesse sentido, pondera que a tecnologia não determina a existência de um movimento social, contudo “[...] as redes da internet e de telefonia celular não são apenas ferramentas, mas formas organizacionais, expressões culturais e plataformas específicas para a autonomia política” (CASTELLS, 2013, p.82). Esse cenário delineado pelo autor é elucidado a partir de uma abordagem sobre o fenômeno de reapropriação tecnopolítica dos dispositivos comunicacionais que emerge no contexto dos movimentos sociais em rede.

Castells (2013) aponta essa perspectiva entendendo como um processo rico, comunicacional e politicamente, onde os sujeitos envolvidos em práticas de mobilização social se apropriam das redes sociais *online*, desenvolvendo estratégias autônomas para a cobertura dos fatos que estão ocorrendo na conjuntura da mobilização. A este processo o autor também se refere como um movimento pós-mídia, de criação de espaços comunicacionais alternativos que permitem, de certa forma, o tensionamento com as informações veiculadas pela mídia hegemônica/comercial, afinal, “Quando as pessoas se reúnem tornam-se mais fortes que qualquer órgão da mídia” (CASTELLS, 2013, p.95).

Ao encontro dessa perspectiva e corroborando na problematização desse cenário, está a abordagem em torno da construção de narrativas colaborativas nas redes sociais *online* em

contextos de mobilização, discutida por Malini e Antoun (2013), e que podemos entender inicialmente como o registro multimídia nas redes sociais de eventos cotidianos de larga ou curta abrangência pública. Para explicar essa concepção, os autores partem da diferenciação entre dois formatos de publicação que marcam a produção de narrativas na internet. Se a *web* 1.0 – formato que predominou no início da popularização da internet nos anos 90 – era caracterizada por páginas estruturadas a partir de conteúdos estáticos e com mínimas possibilidades de interatividade, na atual *web* 2.0, as redes sociais *online* são constituídas a partir de um modelo “*timeline*”, formato que permite a produção de conteúdos interativos, onde a construção de cada indivíduo vai fazendo parte da narrativa da história. É nesse sentido que, segundo os autores, elas proporcionam novas formas de produzir, espalhar e contar uma informação:

A narrativa colaborativa, ao contrário das narrativas autorais da homepage, encontra na *timeline* a sua interface padrão. A *timeline* – antes de ser um dispositivo técnico – é uma expressão de uma nova cultura de indiferenciação do consumo e da produção da informação, cujo traço peculiar é a instantaneidade em fluxo contínuo de uma conversa qualquer. Ela marca o engajamento do sujeito naquilo que escreve e na ação coletiva à qual ele se vincula através de sua conversação. (MALINI; ANTOUN, 2013, p.215).

Essa estrutura comunicacional possibilita, então, a prática da cobertura colaborativa, onde através de material escrito, fotográfico, audiovisual, entre outras linguagens, ocorre um processo coletivo de registro e difusão de informações a partir de uma produção descentralizada de conteúdo sobre determinado acontecimento, movimento no qual é o público quem faz o veículo comunicacional, e onde “as redes sociais deixam de ser regidas pelas relações entre sujeitos emissores e objetos receptores, para tornarem-se redes de agenciamento coletivo e maquínico de subjetivação” (MALINI; ANTOUN, 2013, p. 215). Além da democratização das possibilidades de emissão de uma mensagem apontada pelos autores, outra característica que marca essa ambiência é a justaposição discursiva. Ou seja, as possibilidades de criar um espaço de diálogo, de criar significados a partir de pontos de vista diferentes, de modo mais dialético e interdiscursivo.

Relacionado ao que Castells (2013) aborda na ideia de pós-mídia, outro aspecto destacado por Malini e Antoun (2013), e que é perspicaz nesta reflexão, consiste no potencial desse contexto de produção de narrativas contra-hegemônicas no agendamento midiático, pautando as conversas das ruas, os “assuntos do momento” e as pautas dos próprios meios de comunicação. Seguindo essa perspectiva, os autores destacam a repercussão produtora desse cenário em transformar um acontecimento público em fato jornalístico, produzindo uma



agenda informativa sobre um fato que teria pouca atenção ou distorções na veiculação da mídia tradicional, transformando também esses espaços alternativos de comunicação em fontes oficiais das informações sobre os movimentos sociais: “as narrativas compartilhadas na internet fazem parte de um movimento social que recusa a hierarquização de representantes e representados. Recusa a naturalização do funcionamento do poder [...]” (MALINI; ANTOUN, 2013, p. 249). E nesse sentido, uma ponderação fundamental realizada pelos autores, é que a principal característica dessas narrativas colaborativas é a mobilização de grupos para produzir uma opinião pública que ultrapasse o consenso estabelecido pela imprensa, visando o coletivo, mas que não deve recair em narrativas exibicionistas comuns em redes sociais.

Atento a esse cenário comunicativo emergido nos espaços *online*, Castells (2013) desenvolve o conceito de autocomunicação de massa, delineando potencialidades e características desse contexto, conforme descrito a seguir:

É comunicação de massa porque processa mensagens de muitos para muitos, com o potencial de alcançar uma multiplicidade de receptores e de se conectar a um número infindável de redes que transmitem informações digitalizadas pela vizinhança ou pelo mundo. É autocomunicação porque a produção da mensagem é decidida de modo autônomo pelo remetente, a designação do receptor é autodirecionada e a recuperação de mensagens das redes de comunicação é autosselecionada. A autocomunicação de massa baseia-se em redes horizontais de comunicação interativa que, geralmente, são difíceis de controlar por parte de governos ou empresas. Além disso, a comunicação digital é multimodal e permite a referência constante a um hipertexto global de informações cujos componentes podem ser remixados pelo ator que comunica segundo projetos de comunicação específicos. (CASTELLS, 2013, p.11-12).

Associamos em nosso contexto de pesquisa, o conceito de autocomunicação de massa à perspectiva da autorrepresentação. Ou seja, às possibilidades de um sujeito/grupo social de construir os próprios significados sobre a sua experiência, o que também está relacionado ao empoderamento dos sujeitos no contexto de um movimento social e à própria construção da identidade individual e coletiva. Para Canevassi (2015) a cultura digital modificou a histórica dicotomia de quem narra e quem é narrado, promovendo a construção de espaços onde as pessoas querem se representar e não ser representadas a partir de outros olhares. Nesse sentido, o autor aborda o conceito de autorrepresentação como o “[...] direito que cada pessoa tem de representar a si mesma, política e esteticamente, e também quem a representa” (CANEVASSI, 2015, p.16).

A importância da emergência desses espaços floresce à luz do próprio conceito de representação social, na medida em que “A representação inclui práticas de significação e os

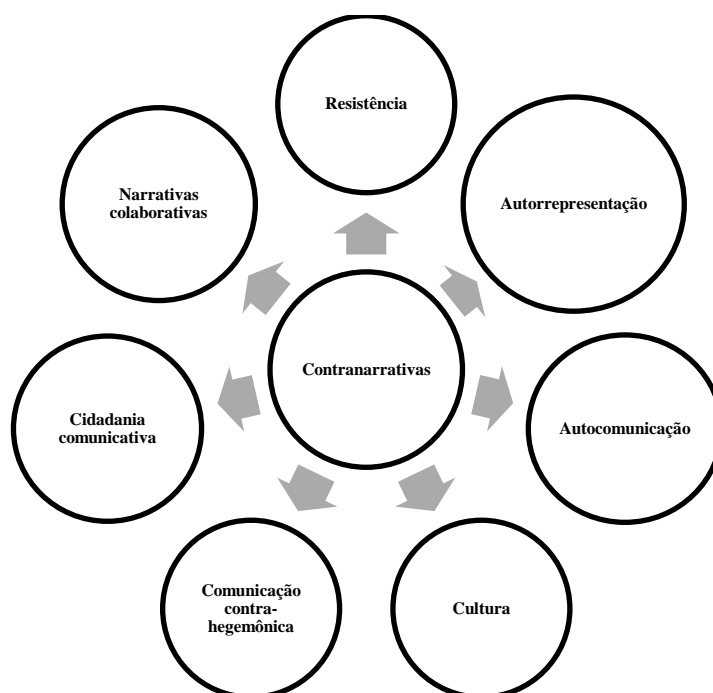
sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido a nossa existência e àquilo que somos” (WOODWARD, 2014, p.18). Dedicando um olhar especial a esse fenômeno, Moscovici (2007) explica as representações como um elemento natural e necessário ao desenvolvimento das relações em sociedade. Para ele, elas são modificadas constantemente e produzidas através dos discursos - sejam esses midiáticos ou não - e interiorizam-se no senso comum, moldando as verdades e concepções do que é real dentro do mesmo.

Diversos são os agentes que atuam nesse processo de produção de representações. Entre eles, os meios de comunicação que têm um papel maior do que apenas veicular mensagens e conteúdos. Além de veicularem informações, os meios sugerem e produzem sentidos sociais. É esse caráter atribuído aos discursos midiáticos que devem ser observados, uma vez que essas representações disseminadas no ambiente social têm o poder de mobilizar e formar a opinião pública, “[...] o que é importante é a natureza da mudança, através da qual as representações sociais se tornam capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade” (MOSCOVICI, 2010, p.40).

Logo, considerando a perspectiva de Castells (2013) que caracteriza a comunicação digital como autocomunicação de massa, a rede social *online* proporciona um importante lugar de fala, de autorrepresentação, o que é vital para que não apenas as versões da mídia hegemônica circulem no universo de significados que constituem nossa cultura. Tal lugar de fala proporcionado pela internet é substancial também para que indivíduos atuem como sujeitos, intervindo na realidade como atores sociais (TOURAINÉ, 1997), na medida em que “os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar” (WOODWARD, 2014, p.18).

A partir das inter-relações estabelecidas entre esses diferentes pressupostos teóricos expostos no decorrer da discussão e outros que serão apresentados no próximo eixo, e ilustrados no diagrama da Figura 1, estruturamos uma abordagem conceitual para definirmos um conceito de “contranarrativas” (grafada no plural, no intuito de valorizar a diversidade que a concepção envolve), perspectiva basilar no desenvolvimento do nosso estudo.

Figura 1 – Representação das principais abordagens que tensionamos para desenvolver o conceito de contranarrativas.



Fonte: Autora

Assim, entendemos que contranarrativas são construções discursivas constituídas a partir da apropriação de linguagens plurais e multimídias em contextos midiáticos alternativos aos hegemônicos, espaços híbridos e multimodais, tais como as redes sociais *online* (narrativas de sites, *facebook*, *instagram*...) e *offline* (narrativas de entrevistas, cartazes, discursos...), marcadas pela autorrepresentação dos sujeitos, ou seja, produzidas por quem vive ou está mais próximo da história, do fato e a conta a partir desse lugar de interlocução, e, fundamentalmente, que por seu caráter crítico e político, configuram-se como uma comunicação de resistência e transformação social/cultural.

Realçamos também, nesse sentido, que as contranarrativas são caracterizadas por: discursos envoltos em tensionamentos, conflitos, contestações, por isso o cenário dos movimentos sociais são férteis à insurgência de contranarrativas; por fortalecer o poder das lutas desses movimentos; por potencializar a circulação de significados, sentidos e representações a partir do olhar de sujeitos que não tinham espaço para isso nos contextos hegemônicos, transformando a cultura, identidades sociais, a partir desse movimento; expressar demandas e reivindicações locais e coletivas em seu conteúdo; pela autonomia dos

atores sociais que a produzem; pela criatividade dos recursos comunicativos explorados e pela democratização da comunicação enquanto um direito medular ao exercício da cidadania.

É sobre esse universo de discussão em torno do direito à comunicação e à prática efetiva da cidadania que vamos abordar na próxima seção.

## 4.2 INTERNET, CIDADANIA E O DIREITO À COMUNICAÇÃO

Educação, reconhecimento, identidade, qualidade de vida, justiça social, igualdade. Tais bandeiras permeiam a agenda dos movimentos sociais, que como vimos na seção anterior, são vitais para o desenvolvimento da sociedade. Nesse cenário, o indivíduo assume um lugar de sujeito (TOURAINÉ, 1997), participando como ator social na (re)construção do espaço onde vive. Logo, as práticas que emergem nos movimentos sociais estão diretamente relacionadas com os debates sobre cidadania. Dessa forma, nesse eixo do capítulo, vamos dissertar em torno desse assunto, tensionando abordagens sobre cidadania e comunicação, articulação tão proeminente e oportuna frente à conjuntura hodierna e ao nosso âmbito de investigação.

Etimologicamente, a palavra cidadania, do latim *civitas*, remete à ideia de cidade e ao conjunto de direitos e deveres atribuídos aos cidadãos e às cidadãs que nela vivem. Essa perspectiva emerge a partir do surgimento da vida na cidade e das necessidades organizativas que foram aparecendo, tendo como referência originária a polis grega, da Antiguidade Clássica. O conceito (e sua prática) caminha atrelado à história social como um fator medular no desenvolvimento da democracia e dos valores emancipatórios da sociedade. E tal como essa, passa por diferentes reconfigurações, processo vital a sua prática efetiva em cada contexto.

Manzini-Crove (2001) discute a questão da cidadania a partir dessa concepção clássica, relacionada a direitos e deveres, destacando os direitos civis (locomoção, segurança...), sociais (alimentação, saúde, educação...) e políticos (livre expressão de pensamento e prática política, religiosa etc), como garantias mínimas, que devem ser promovidas quali e quantitativamente a todos e todas. Ela destaca que, comumente, a prática cidadã é relacionada ao ato de votar, participar da eleição de um representante, ou está associada à existência de leis<sup>92</sup> que regulam a vida em sociedade. Embora esses elementos

---

<sup>92</sup>A autora salienta, nesse sentido, que as leis são importantes, mas não podem ser encaradas como sinônimo de cidadania, de direitos plenos. Muitas legislações são instituídas para regulamentar benefícios de poucos,

façam parte do exercício da cidadania, essa deve ser entendida como um processo muito mais amplo e complexo que envolve a atuação diária dos indivíduos no cumprimento de deveres e acesso pleno e universal aos seus direitos.

Logo, a cidadania deve ser compreendida como um processo e uma conquista construída na luta, reivindicação constante/diária dos sujeitos, em diferentes espaços sociais, do privado ao público. Seja na escola, no bairro, na empresa, na família, na rua, na mídia: “É preciso trazer as coisas até o visível político (ter presente sempre a negociação), para que o cotidiano se transforme historicamente” (MANZINI-CROVE, 2001, p.73). Tal movimento depende de uma revolução subjetiva e cultural: “Trata-se de pensar, sentir e agir no sentido de que a democracia se constrói a todo instante, nas relações sociais de que fazemos parte” (MANZINI-CROVE, 2001, p.64). E para isso fundamental também é a educação para a cidadania e a criação de espaços de reivindicação e difusão do conhecimento nesse sentido.

Por outro lado, Gohn (1992) discute a importância de um olhar plural e crítico à questão da cidadania. A autora explica que em vários momentos da história as acepções de cidadania foram trabalhadas como instrumentos de dominação e poder. Em meados do século XIX, por exemplo, predominava nas esferas sociais uma ideia de cidadania usada para domesticar e disciplinar as massas da sociedade, um contexto no qual a educação foi central, com estratégias de persuasão e moralização dos cidadãos e das cidadãs. No século XX, novas perspectivas entram em cena: “O projeto burguês enfatizará a questão dos direitos dos indivíduos, menos como direitos e mais como deveres. [...]. O Estado passa a regulamentar os direitos dos cidadãos e a restringi-los, ou cassá-los, em determinadas conjunturas históricas” (GOHN, 1992, p.14).

Ou seja, a cidadania, nesse contexto, não é compreendida como uma conquista da sociedade, mas algo a ser garantido pelo Estado. Todavia, para Gohn (1992, p.16), existe uma terceira abordagem que brota a partir da atuação dos movimentos sociais, que é a cidadania coletiva. “Ela se constrói como um processo interno, no interior da prática social em curso, como fruto do acúmulo das experiências engendradas”. Nesse sentido, a autora discute como

---

interesses das classes mais influentes em um Estado. Por isso, as próprias Constituições não são cartas estagnadas, mas são textos que devem estar sendo constantemente acompanhados, fiscalizados pelos cidadãos e pelas cidadãs. Daí a importância de todos e todas terem acesso e subsídios para a compreensão desses documentos. Um exemplo interessante nesse contexto é o portal e-cidadania (<https://www12.senado.leg.br/ecidadania/>) que permite que os cidadãos e cidadãs acompanhem e se posicionem frente à votação de Projetos de Lei.

as significações culturais em torno da cidadania se transformam conforme cada contexto histórico, metamorfose conduzida por interesses políticos, econômicos e sociais. Perspectiva que não podemos perder de vista quando discutimos a temática.

Outro prisma importante nessa discussão é o de Pieroni, Fermino e Caliman (2014) que trabalham com a ideia de cidadania intercultural. Em sua percepção, o contexto contemporâneo exige uma transformação/ampliação dessa ideia de cidadania apenas ligada à questão dos direitos e deveres, estabelecidos em documentos oficiais. Nesse viés, é fundamental integrarmos a perspectiva que ser cidadão, cidadã, inclui também reivindicar o reconhecimento da sua identidade como “pessoa” e como “cidadão e cidadã do mundo”. Dessa forma, compreendem que:

Nesse contexto globalizado, ser ‘cidadão’ significa chegar a adquirir uma identidade que consinta ser ele reconhecido como ‘indivíduo que tem direitos universais’, com base nos quais se exige pleno reconhecimento da cidadania, que, por sua vez, comporta outro pleno reconhecimento da diversidade de que cada um é portador. (PIERONI; FERMINO; CALIMAN, 2014, p.171).

De outra parte, Mata (2006) também realça a importância de agregarmos novos elementos a essa histórica discussão. Em primeiro lugar, para ela, a cidadania é concebida como a atuação dos indivíduos como sujeitos em todos os âmbitos de construção do poder, em processos de elaboração das leis e valores que vão ordenar a vida na sociedade. Contudo, esses espaços foram ampliados. Os meios massivos de comunicação passaram a ser protagonistas nesse cenário. Portanto, a cidadania também deve ser repensada a partir dessas reconfigurações. Nesse sentido, democracia, comunicação e cidadania constituem uma tríade que caminha cada vez mais junta, permeada pelo caráter político que emerge dessa relação. Um dos primeiros movimentos que a autora faz para discutir esse contexto é refletir sobre as representações que circulam na mídia hegemônica em torno desse horizonte temático. Para ela, é fundamental compreender como os cidadãos e cidadãs e a própria ideia de cidadania aparece (ou não) na mídia tradicional, além de investigar também como os sujeitos “se autorrepresentam em tantos espaços de cidadania, isto é, como espaços de visibilidade e produção de direitos e deveres” (MATA, 2006, p.9, tradução nossa).

Por conseguinte, uma das formas de representação do cidadão e da cidadã identificada pela autora é esse enquanto sujeito de necessidade. O cenário veiculado é o dos indivíduos sem o mínimo de direitos básicos para viverem com qualidade de vida, evidenciando-se a pobreza extrema, desnutrição, falta ou precariedade na educação, marginalização dos

benefícios sociais, violência, ausência de saneamento básico, saúde pública decadente. “O cidadão, sujeito de necessidade e indefeso diante do poder, é o emblema da não-cidadania, o emblema de quem praticamente perdeu o direito de ter direitos” (MATA, 2006, p.6, tradução nossa). Nesse contexto, o sensacionalismo é destaque nas estratégias midiáticas, com foco nas lágrimas dos personagens, fundos musicais que dialogam com a ideia de dor e sofrimento, imagens e ângulos que demarcam a situação extrema, enfim, edições apelativas à sensibilização do público. Por outro lado, a problematização de tal conjuntura recebe pouco espaço. Por que essa realidade ainda existe? O que fazer para revertermos de fato esse quadro? Debates producentes em torno dessas questões são raros. É interessante observar como tais representações repercutem. A situação evidenciada é tão extrema que provoca um sentimento de imobilização nas pessoas, “Está tão ruim, que é difícil fazer algo pra mudar, é muita coisa, não tem solução”, como mencionam os discursos populares.

Fundamental também nesse ponto é visualizarmos essa perspectiva em relação às representações sobre jovens, principalmente as e os pertencentes às classes sociais menos favorecidas e que circulam nesses espaços. No âmbito da mídia hegemônica brasileira, por exemplo, esses aparecem na maioria das vezes associados e associadas a significações negativas com temáticas relacionadas à violência, evasão escolar, desobediência, infrações, consumo de drogas ilícitas, na maioria dos casos como um problema. Como diz a música “Não é sério” interpretada pela banda Charlie Brown Jr, “Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério... O jovem no Brasil nunca é levado a sério...”. No contexto das mobilizações sociais que ocorrem no âmbito da educação pública – trazendo a discussão para o nosso contexto de pesquisa – como a greve dos professores, esses discursos seguem o mesmo viés. O e a jovem, o e a estudante, representados nas notícias como vítima da paralisação, um “sujeito de necessidade”, sendo, no geral, dada pouca ênfase à problemática do ensino público que originam a mobilização dos e das docentes. Além do que, como menciona Filho (2008) os retratos midiáticos dos e das jovens, em geral, os e as desenham como um público ideal para o consumo. Ou seja, de um ou de outro modo, representações que ignoram seu potencial de resistência, de cidadania, de atuação social.

Outrossim, Mata (2006) destaca também a construção do cidadão e cidadã como sujeito de demanda. Tal representação se refere aos indivíduos que aparecem na mídia hegemônica participando de mobilizações sociais, onde sua capacidade de reclamar, de lutar por seus direitos é evidenciada de alguma forma. Nesse caso, o foco é a irrupção dos cidadãos

e das cidadãs no espaço público. A autora observa que esse movimento é importante mesmo estando à mercê de determinados tipos de enquadramento, fugacidade e superficialidade da cobertura jornalística, “[...]apesar disso, eles estão lá com a força constativa do direito assumido, exercido; com a força visível de ter sido reconhecido como ‘sujeitos da lei’” (MATA, 2006, p.9, tradução nossa).

Ademais, completando a categorização construída pela autora nesse horizonte, está a representação do cidadão e da cidadã como sujeito de decisão. Essa se refere à representação do indivíduo atuante, que participa das decisões do estado. Por exemplo, através do voto nas eleições de representantes políticos. Tal construção simbólica constitui uma imagem produzida pela mídia em referência ao significado da democracia, ou seja, relacionada ao voto, às pesquisas de opinião em torno de assuntos públicos. Com base nessa problematização, Mata (2006, p.10, tradução nossa) desenvolve o conceito de cidadania comunicativa, que evidencia a importância do acesso à comunicação como um fator medular ao exercício da cidadania e à democracia:

A partir desta necessidade, desenvolvemos uma noção de cidadania comunicativa, que entendemos como o reconhecimento da capacidade de ser um sujeito de direito e de demanda no campo da comunicação pública, e o exercício desse direito. É uma noção complexa que envolve várias dimensões e reconhece o status de meios de comunicação públicos que os indivíduos têm nas sociedades mediadas. A noção de cidadania comunicativa refere-se necessariamente aos direitos civis - liberdade de expressão, o direito à informação, a capacidade de exigir a publicação dos assuntos públicos, etc. - legalmente consagrados em diversos instrumentos, tais como a constituição dos estados, leis, decretos, regulamentos.

Assim sendo, a cidadania comunicativa implica o desenvolvimento de práticas e políticas públicas destinadas a garantir o direito à comunicação a toda população. Visto que sem as possibilidades mínimas (tecnológicas, culturais, subjetivas...) para se exercer as práticas expressivas na sociedade, se enfraquece as capacidades dos indivíduos em atuarem como sujeitos de demanda e decisão. Um fator está conectado a outro. Além disso, assim como a concepção tradicional de cidadania, discutida aqui, por exemplo, através de Manzini-Crove (2001), a cidadania comunicativa não é um estado natural, nato na sociedade. Mas sim uma abordagem que emerge a partir da observação da atual ordem social e suas necessidades de transformação em prol de uma efetiva democracia, e que, sim, depende da luta, da reivindicação, da pesquisa, da atuação constante dos sujeitos em diferentes âmbitos. As perspectivas e práticas da Comunicação Popular e da Educomunicação, constituem exemplos perspicazes nesse sentido.



Afora esses elementos abordados até então, outro importante aspecto para a compreensão do conceito de cidadania comunicativa é perceber a insurgência de diferentes níveis, “graus de existência” da mesma, que devem ser respeitados nos estudos que consideram tal conceito, assim categorizados:

**Cidadania comunicativa formal**, condição dos indivíduos que reconhecem seus direitos à informação e comunicação, por esses estarem compreendidos em disposições legais (Constituições nacionais e provinciais, declarações de direitos, pactos internacionais, etc);

**Cidadania comunicativa reconhecida**, condição daqueles que conhecem esses direitos como inerentes a sua condição como integrantes de uma determinada sociedade [...]. Esta categoria refere-se à cidadania comunicativa como uma referência de identidade, ou seja, como uma condição da qual os sujeitos se pensam;

**Cidadania comunicativa exercida**, condição daqueles que desenvolvem práticas sociais reivindicatórias desses direitos, para a sua vigência e/ou ampliação. Assim, esta categoria pode ser assimilada à noção de “consciência prática”;

**Cidadania comunicativa ideal**, entendida como proposições sobre informação e comunicação pública, desde postulações teórico-políticas e expectativas de transformação social, apresentadas com objetivos alcançáveis ou horizontes utópicos em conexão com os processos de democratização das sociedades. (MATA, 2005, p. 2-3, tradução e grifos nossos).

Além disso, nessa dialética, determinados fatores conjunturais (não apenas jurídicos, mas culturais, econômicos e políticos) devem ser colocados em pauta quando pensamos no desenvolvimento do exercício efetivo da cidadania comunicativa. Aos quais Mata (2005, 2006) alude como condições objetivas e subjetivas. Segundo ela, as primeiras se referem aos dispositivos econômicos, políticos, culturais e tecnológicos que interferem diretamente na constituição de um sistema legal para a promoção e garantia do direito à comunicação. Tais como: os regulamentos e as políticas públicas na área; os recursos tecnológicos disponíveis para diferentes setores sociais; as lógicas hegemônicas de informação e comunicação que, muitas vezes, prejudicam a emancipação dos direitos comunicacionais, seu reconhecimento e exercício; além das práticas de movimentos sociais que lutam para fortalecer esses direitos.

A fim de ilustrar esses aspectos, podemos citar alguns documentos que contemplam essa perspectiva. Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, por exemplo, o Artigo 19, garante que: “todo o indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e o de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, informações e idéias por quaisquer meios de expressão”. Já na Constituição Brasileira de 1988, o Artigo 5º, do Cap.I, inciso IX, assegura que “é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença” (BRASIL, 1988). Sabemos que essas e outras

regulamentações já conquistadas na sociedade, são simbólicas e que na prática não são muito efetivas. Todavia, podemos encará-las como avanços históricos no sentido de valorizar a comunicação como um direito de acesso universal, entendido por Peruzzo (2007, p.16) como:

Um direito de primeira geração, ou seja, se circunscreve à dimensão civil da cidadania que assegura, entre outros direitos, o de liberdade de opinião e de expressão de idéias, convicções, crenças etc. Um direito de segunda geração, ao prever o acesso a bens. Mas é também um direito de terceira geração, ao deslocar-se da noção de direito do indivíduo para direito coletivo; direitos de grupos humanos, dos movimentos coletivos, e em suas diferenças.

Por outro lado, há outros fatores, em uma dimensão mais subjetiva, que também interferem no desenho das condições necessárias para o exercício pleno da cidadania comunicativa. De maneira geral, segundo Mata (2005), as condições subjetivas podem ser compreendidas como os significados compartilhados pelos cidadãos e pelas cidadãs em torno do direito à comunicação e à informação, cenário cultural que influencia diretamente nas suas práticas sociais. “São, em outras palavras, as disposições específicas das quais indivíduos e grupos podem se auto-representar como cidadãos no campo da comunicação e fazer essa condição efetiva” (MATA, 2005, p.3, tradução nossa).

Para elucidar tal abordagem, a autora cita exemplos de fatores que contribuem na constituição dessa atmosfera, tais como: as representações hegemônicas e contra-hegemônicas sobre o direito à comunicação midiaticizadas nos espaços sociais; as motivações presentes nas experiências e práticas de indivíduos e grupos, a partir das quais buscam vínculos com sujeitos e órgãos representantes oficiais na luta pelos direitos em cada sociedade; as expectativas e utopias que os indivíduos e os grupos sociais constroem sobre o potencial transformador da efetivação do direito à comunicação. É interessante observar as inter-relações entre esses fatores, e o papel limiar do primeiro deles, ou seja, as representações sobre o direito à comunicação.

Desse contexto emergem alguns questionamentos: O que se discute (ou silencia) sobre essa temática em nossa atual conjuntura? Essa pauta tem espaço na mídia hegemônica e também na alternativa? De que forma é abordada? A questão do direito à comunicação é assunto nas escolas e universidades? Em seu cotidiano, as pessoas falam sobre isso? Uma reflexão iminente em torno dessas perguntas, nos leva a perceber o quão pouco se fala sobre esse tema, o quão pouco se valoriza a comunicação como um bem medular à qualidade de vida, à justiça social, à promoção dos direitos humanos. O direito à comunicação ainda não é

visto pela maioria da população como um direito universal, assim como o é a saúde, a educação, a segurança, o voto.

Podemos afirmar, inclusive, que a comunicação carrega uma atmosfera de tabu no senso comum. As pessoas tem vergonha de dar entrevistas, pensam que são apenas os “apresentadores de televisão” que têm tais habilidades comunicativas. Tal discussão muitas vezes fica restrita às universidades, a alguns fóruns e congressos, e a grupos de pessoas da área da comunicação social. Tal cenário, obviamente, enfraquece as condições subjetivas referidas acima. Além de agradar às classes dominantes, uma vez que o poder na sociedade em rede é o poder da comunicação (CASTELLS, 2009). Logo, o exercício da cidadania comunicativa é uma ameaça a sua soberania.

A abordagem de Gentilli (2005) é perspicaz nessa reflexão. O autor compreende o direito à informação como um direito de cidadania, um “direito-meio”, medular para que o cidadão e a cidadã tenha acesso pleno aos demais direitos – civis, políticos e sociais, categorias discutidas no início desse subcapítulo a partir de Manzini-Crove (2001). Ou seja, em nossa atual conjuntura, um sujeito que tenha acesso às notícias diárias sobre as condições políticas, econômicas e sociais do país, tem subsídios para construir a sua própria opinião sobre o cenário, se mobilizar contra ou a favor do que está acompanhando, usufruir de serviços que estão sendo oferecidos, debater nos espaços públicos sobre esses fatos. Movimento medular na constituição da democracia. Logo:

[...]o cidadão tem o direito de ser provido das informações necessárias para o seu dia a dia, assim como um pai, que tem a obrigação de levar o seu filho ao posto de vacinação, tem o direito de receber as informações necessárias para que cumpra com esta obrigação sem dificuldades. (GENTILLI, 2005, p.132).

Não obstante, o autor pondera que não é sobre qualquer informação que estamos refletindo. É crucial pensar a mesma a partir do prisma “quantidade e qualidade”. Quer dizer, que as informações públicas sejam produzidas e difundidas de forma ética, plural e coerente, de forma que sejam úteis ao desenvolvimento da cidadania diária, da democracia e da autonomia dos sujeitos:

O direito à informação, assim, deve ser pensado como o direito que conclui necessariamente as condições necessárias para realizar as escolhas concernentes ao exercício pleno dos direitos. O direito de cada um ter acesso às melhores condições possíveis para poder formar as próprias preferências particulares, fazer suas escolhas e seus julgamentos de modo autônomo. Nestas condições é uma circunstância que gera um direito à autonomia; e portanto, um fator de mão dupla no processo de democratizar a democracia: por um lado, fortalece o processo de emancipação

humana na medida em que auxilia o cidadão no exercício de suas prerrogativas, por outro, consolida o conjunto dos demais direitos posto que sua difusão ao se tornar mais ampla, torna-se por consequência mais acessível. (GENTILLI, 2005, p.131).

Peruzzo (2007), por sua vez, corrobora e tonifica tal discussão, mencionando não apenas a questão do direito à informação, mas também o direito à comunicação, que envolve outros elementos, além desses destacados por Gentilli (2005). Para ela, essa dimensão envolve muito mais do que ter acesso pleno à informação de qualidade ou ter o direito de expressar-se livremente por diferentes meios, para o direito à comunicação ser efetivo é preciso “[...]assegurar o direito de acesso do cidadão e de suas organizações coletivas aos meios de comunicação social na condição de emissores produtores e difusores – de conteúdos” (PERUZZO, 2007, p.11-12). Dessarte é preciso democratizar, descentralizar a produção de sentidos, significados e histórias.

Um dos caminhos mais expressivos nesse sentido, citado pela autora, é através da comunicação popular que vai de encontro à lógica comercial e monopolizadora dos meios de comunicação hegemônicos. A partir das rádios e televisões comunitárias, jornais de pequeno porte, sistemas de alto-falantes nos bairros populares, redes sociais *online*, entre outras modalidades de comunicação sem fins lucrativos. Nesses casos, são os sujeitos da classe popular os protagonistas de todo processo comunicativo. Os quais utilizam desses meios para difundir e debater as problemáticas da sua comunidade e mobilizar-se na luta coletiva pela promoção dos direitos coletivos e individuais. Nas palavras de Peruzzo (2007, p.26-27), então:

Direito à comunicação não diz respeito apenas ao direito básico do cidadão em ter acesso à informação livre e abundante ao conhecimento produzido pela humanidade. Isso é essencial nas sociedades democráticas. Nem se cogita a possibilidade de restrições à liberdade de informação e de expressão. Porém, direito à comunicação na sociedade contemporânea requer a negação da concentração da mídia nas mãos de grandes grupos econômicos e políticos; pressupõe o direito a mensagens fidedignas e livres de preconceitos; e inclui o direito ao acesso ao poder de comunicar. Ou seja, pressupõe que o cidadão e suas organizações coletivas possam ascender aos canais de informação e comunicação - rádio, televisão, internet, jornal, alto-falantes etc. - enquanto emissores de conteúdos, com liberdade e poder de decisão sobre o que é veiculado. Nessas condições o cidadão se torna sujeito, assume um papel ativo no processo de comunicação.

Importante destacar a emergência dessa comunicação contra-hegemônica, também no contexto dos movimentos sociais. Além disso, é válido salientar que essa tem um alcance modesto comparando com as grandes corporações de mídia. Não obstante, a comunicação popular, como salienta Peruzzo (2007), é medular na democratização da informação e da

comunicação, na constituição de novos emissores e emissoras do processo comunicativo, além de ter um caráter educativo.

Nesse contexto, além dos elementos já colocados pelos autores e autoras, consideramos que o direito à comunicação também envolve o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à alfabetização midiática. Isso tanto no sentido de capacitar a população para o uso das tecnologias de comunicação e informação, quanto à leitura crítica e política dos conteúdos e representações veiculadas pelas mídias. As práticas educomunicativas, como vimos no primeiro capítulo, constituem caminhos fundamentais percorridos nesse sentido, uma vez que a concepção de Gentili (2005) sobre informação de qualidade está longe de ser um fato. A realidade é que o interesse pelo capital e pela manutenção das desigualdades sociais é o prisma que guia as edições dos produtos midiáticos que chegam até nós.

Um ponto importante, nesse sentido, na concepção de Gentili (2005, p.132), é a reflexão sobre a regulação estatal do direito à informação, o qual deve ser pensado enquanto um dever público. É o Estado que deve prover, conceder ou regular o acesso à informação. Logo, para o autor, o jornalismo é uma das formas de expressão mais significativas desse direito social, mas não a única, visto que “Nos momentos em que manifesta carência do cidadão no acesso as estas informações, cabe ao Estado oferecer tais informações, de forma tutelar ou regulamentar, da mesma forma como fornece (ou deveria fornecer) saúde, educação ou outros serviços sociais”. O que poderia favorecer a construção de uma mídia mais democrática e justa. Outrossim, é fundamental pensarmos o direito à comunicação como uma conquista que requer uma luta constante com participação ativa de diferentes entidades, seja Estado, cidadãos e cidadãs em geral, comunicadores e comunicadoras, pesquisadores e pesquisadoras, educadores e educadoras, ativistas de movimentos sociais, etc. O importante é manter essa pauta sempre em discussão.

Um fenômeno que recentemente (anos 2000) foi integrado a esse debate é a questão do potencial da internet, e das redes sociais *online*, ao acesso do cidadão e da cidadã ao lugar de produtor (a) da informação. Essa tecnologia está cada vez mais onipresente em nosso cotidiano e traz uma estrutura que permite que qualquer pessoa, com acesso a tal, produza e compartilhe textos, fotos, vídeos, ou seja, conteúdos em diferentes linguagens, que tem um alcance considerável, reverberando das redes às ruas, âmbitos cada vez mais híbridos, como destaca Castells (2013).

Por sua vez, Benkler (2006) destaca a riqueza desses espaços à construção da autonomia, calcado em três argumentos. O primeiro deles é que a internet aumenta a diversidade de coisas que os indivíduos podem fazer sozinhos, possibilitando outra forma de relacionamento com a esfera pública, de espectador passivo à criador e protagonista. O segundo é que a economia de informação em rede proporciona fontes alternativas, não privadas e comerciais, para o acesso à comunicação e informação. E em terceiro, porque essas tecnologias ampliam a diversidade de informações disponíveis para os indivíduos. Tal quadro, segundo ele, é fértil à promoção de uma cultura mais crítica, reflexiva. Logo, “Esta nova liberdade prática individual, tornada possível pelo ambiente digital, está na raiz das melhorias [...] na participação política, na justiça e no desenvolvimento humano” (BENKLER, 2006, p.181, tradução nossa).

Esses fatores arrolados são facilmente perceptíveis em nosso dia a dia. Podemos sair caminhar em nossa comunidade, identificar, por exemplo, um buraco riscoso na rua, comunicar aos órgãos públicos e publicar uma fotografia no perfil do *Facebook* para mobilizar mais cidadãos e cidadãs à causa. Além disso, a partir das possibilidades de emissão, esses espaços proporcionam a circulação de diferentes discursos e representações, descontrolam percepções, dando visibilidade ao que muitas vezes não aparece na mídia tradicional, formando o que Malini e Autoun (2013) abordam como uma “cartografia das controvérsias”. Da mesma forma, Peruzzo (2007) ressalta a importância do ciberespaço como um ambiente fértil ao exercício da cidadania comunicacional abordada por Mata (2006) e à promoção do direito à comunicação, uma vez que:

Tal ambiente potencializa o surgimento do cidadão jornalista, ou seja, qualquer pessoa pode se tornar produtora de texto, editora e difusora de mensagens escritas e audiovisuais pela internet, constituir comunidades virtuais etc., de forma livre e autônoma. É uma possibilidade sem igual para o exercício da liberdade de comunicação, cerceada apenas pelo impedimento do acesso às infraestruturas necessárias e a educação para o uso das novas tecnologias. (PERUZZO, 2007, p.19-20).

Nesse trecho, ao mesmo tempo em que corrobora com uma leitura profícua sobre a internet, a autora destaca uma inflexão, colocando em pauta também os limites desse cenário. Tal movimento é fundamental para pensarmos esse ponto de uma maneira dialética, e não ingênua, o que só é possível a partir de um olhar que contemple diferentes ângulos. Nesse trecho, Peruzzo (2007) destaca dois fatores. O primeiro é que nem toda a população tem

acesso de qualidade à internet, como comprovam as últimas pesquisas<sup>93</sup>. O segundo é que há um percentual significativo da população na condição de analfabeto digital, ou seja, que ainda não aprendeu a manusear esses dispositivos.

Além desses, também precisamos refletir sobre o excesso de informações que circulam nas redes, o qual muitas vezes vai de encontro à construção de uma cultura crítica na medida em que não deixa espaço à reflexão, à leitura problematizada. Há uma tendência também de criação do que se está convencionalmente chamando de “bolhas sociais”<sup>94</sup> e da proliferação dos discursos de ódio. Além do que, como questionou o documentário “Freenet”<sup>95</sup> há inúmeros mecanismos de controle e cerceamento dos cidadãos e cidadãs também nesses espaços. Afinal, apesar de falarmos pouco sobre isso, a internet e as redes sociais *online*, especificamente, são comandadas por empresas (poucas, por sinal), às quais visam nada menos que o lucro.

Ademais, o prisma de Bustamante (2010) corrobora com essa perspectiva. O autor enfatiza a importância de discutirmos tanto as possibilidades, quanto os limites da relação emergente entre cidadania e internet. Para ele, esse contexto pode ser encarado a partir da existência da hipocidadania e da hipercidadania, dois prismas interessantes para compreendermos essa realidade. A primeira se refere ao movimento das corporações que dominam o mercado informático em extenuar a consciência cidadã em prol de interesses econômicos e políticos, o que ocorre através de latentes intervenções. Entre as quais podemos citar: controle social, expansão da informática por padrões proprietários, monopolização dos padrões de *hardwares*, *softwares* e padrões de comunicação, fomento de um uso superficial e não comprometido das redes sociais *online*, promoção de um uso simplesmente lúdico das Tecnologias de Informação e Comunicação (expansão do mercado dos videogames) etc. Por outro lado, a segunda hipótese, a da hipercidadania, está relacionada a elementos que

---

<sup>93</sup>De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgados em 2016, e sistematizados em <<https://exame.abril.com.br/brasil/apesar-de-expansao-acesso-a-internet-no-brasil-ainda-e-baixo/>> entre 2005 e 2015 o percentual de domicílios brasileiros com conexão à internet saiu de 13,6% para 57,8%, ou pouco mais da metade das residências, um número relativamente baixo comparado a países desenvolvidos onde a internet alcança cerca de 90% dos domicílios. Além disso, outro dado se refere às escolas públicas no país. Segundo dados do último Censo Escolar (2016), disponíveis em <<http://qedu.org.br/>> 62% possui acesso à internet.

<sup>94</sup>“Bolhas” é um termo popularmente usado em referência ao fenômeno/reação de nos fecharmos em determinados círculos, constituindo espaços sociais homogêneos, concordantes às nossas ideias, restringindo pensamentos diferentes aos nossos. No *Facebook*, por exemplo, muitas vezes, nossa rede de contatos se restringe a pessoas que possuem um posicionamento semelhante ao nosso. O que não é profícuo, pois acabamos nos afixando em determinados prismas, “verdades”. Fértil é o diálogo, a abertura para o diferente, ao contraponto, ao tensionamento de ideias, ao conflito.

<sup>95</sup>FRENNET. Disponível em: <<https://vimeo.com/161511483>>. Acesso em: 10 out. 2017.

proporcionam a participação política, a cidadania digital, contrapondo à perspectiva anterior, tais como:

- 1-A apropriação social da tecnologia, o que supõe empregá-la para fins não só de excelência técnica, mas também de relevância social;
- 2-A utilização consciente do impacto das TIC sobre a democracia, avançando desde suas atuais formas representativas até novas formas de democracia participativa;
- 3-A expansão de uma quarta geração de direitos humanos, na qual se incluiria o acesso universal à informática, à difusão de ideias e crenças sem censura nem fronteiras e por meio das redes, o direito a ter voz no desenho de tecnologias que afetam nossas vidas, assim como acesso permanente ao ciberespaço por redes abertas e a um espectro aberto (Open Spectrum);
- 4-A promoção de políticas de inclusão digital, entendendo como inclusão não o simples acesso e compra de produtos e serviços de informática, mas o processo de criação de uma inteligência coletiva que seja um recurso estratégico para inserir uma comunidade ou um país em um ambiente globalizado;
- 5-O desenvolvimento criativo de serviços de governo eletrônico que aproximem a gestão dos assuntos públicos dos cidadãos;
- 6-A defesa do conceito de procomun (commons, bens comuns), conservando espaços de desenvolvimento humano cuja gestão não está submetida às leis do mercado e ao arbítrio dos especuladores;
- 7-A extensão da luta contra a exclusão digital e outras exclusões históricas de caráter cultural, econômico, territorial e étnico que ferem, na prática, o exercício de uma plena cidadania;
- 8-A proteção frente às políticas de controle e às atividades das instituições de vigilância social. Em outras palavras, proteção frente ao exercício de um biopoder potencializado por um uso institucional das TIC;
- 9-Aposta no software livre, no conhecimento livre e no desenvolvimento de múltiplas formas de cultura popular, com o objetivo de consolidar uma esfera pública interconectada. (BUSTAMANTE, 2010, p.17).

Tais abordagens são perspectivas que demarcam diferentes prismas através dos quais podemos analisar as potencialidades das redes à comunicação cidadã. Retomando a discussão a partir da qual iniciamos esse capítulo em torno dos movimentos sociais em rede, podemos considerar as possibilidades comunicacionais e representacionais construídas nos espaços da internet como um terreno fértil ao estímulo do exercício da cidadania comunicativa. Enquanto canais midiáticos possibilitam aos sujeitos a construção de narrativas contra-hegemônicas sobre suas reivindicações, suas pautas, suas conquistas, traçando uma autorrepresentação como sujeitos de demanda e decisão. Tal contexto comunicativo é fundamental também para a constituição da identidade coletiva, expansão em rede e fortalecimento dos movimentos.

Entretanto, há muitos desafios a serem considerados quando pensamos nas possibilidades da internet e das redes sociais *online* para a participação da população e constituição de uma sociedade mais democrática, comunicativa e inclusiva. Mas também é perspicaz o crescente potencial desses dispositivos comunicacionais proporcionadas por esta ambiência nas lutas coletivas, como observamos no caso do contexto do movimento de ocupação de escolas por estudantes secundaristas, aqui estudado. A partir desse cenário, onde



abordamos aspectos das relações entre os movimentos sociais e a comunicação em rede, a seguir, ressaltaremos traços históricos do movimento estudantil no Brasil, destacando as principais fases e conquistas.

### 4.3 CULTURAS JUVENIS DE RESISTÊNCIA E O MOVIMENTO ESTUDANTIL NO BRASIL

No contexto da discussão acima mencionamos a reflexão de que jovens são representados pela mídia hegemônica, na maioria das vezes, como um “sujeito de necessidade” (MATA, 2006), vítima das circunstâncias sociais, ou, por outro lado, como disserta Filho (2008) um público em potencial para o consumo. Essas significações limitadas em referência ao e à jovem não ficam restritas à mídia, mas povoam o imaginário social. Ao buscar o significado da palavra em um dicionário *online*<sup>96</sup>, o resultado associa o termo a um adjetivo que denota “moço, mulher de pouca idade” e “que não tem o espírito amadurecido, ingênuo: ele ainda é muito jovem”. Nas conversas cotidianas é essa mesma a ideia que predomina. Jovem é antônimo de velho, se refere a uma fase da vida marcada pela imaturidade, pela rebeldia, pelas festas, pelos namoros, confronto com os pais e mães, pelos extremos. O potencial dessa atmosfera para colocar em cheque padrões estabelecidos na sociedade, questionar a realidade, resistir em lutas coletivas, transformar os espaços sociais do ponto de vista cultural, político e social, pouco é destaque nessas representações.

Para Abramo (2005), “juventudes” é um termo sobre o qual todos e todas têm algo a dizer, de reclamações indignadas a esperanças entusiasmadas. É esse cenário de ambiguidades e metamorfoses que cerca a discussão histórica sobre o tema. De forma geral, o autor compreende que:

A noção de condição juvenil remete, em primeiro lugar, a uma etapa do ciclo da vida, de ligação (transição, diz a noção clássica) entre a infância, tempo da primeira fase de desenvolvimento corporal (físico, emocional, intelectual) e da primeira socialização, de quase total dependência e necessidade de proteção, para a idade adulta, em tese a do ápice do desenvolvimento e de plena cidadania, que diz respeito, principalmente, a se tornar capaz de exercer as dimensões de produção (sustentar a si próprio e a outros), reprodução (gerar e cuidar dos filhos) e participação (nas decisões, deveres e direitos que regulam a sociedade). (ABRAMO, 2005, p.40).

Importante destacar que “a duração e a significação social destes atributos das fases da vida são culturais e históricos, e que a juventude nem sempre apareceu como etapa

---

<sup>96</sup>DICIO – Dicionário online de português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/jovem/>>. Acesso em: 20 out. 2017.

singularmente demarcada” (ABRAMO, 2005, p.41). O autor explica que até 1960 o prisma sobre a juventude no Brasil estava restrito aos e às jovens escolarizadas de classe média. É desse contexto que emergia uma ideia de juventude relacionada ao potencial desses sujeitos na transformação política e cultural da sociedade. Os movimentos estudantis (principalmente, universitários) e da contracultura eram protagonistas nessa conjuntura. Próximo ao fim do século XX, porém, com o arrefecimento da participação juvenil no cenário social, segundo o autor, o foco das discussões passou a ser a questão das crianças e adolescentes em situações de risco, debates em torno do e da jovem como sujeito de direitos. A partir desse cenário de mobilização entra em vigor, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069<sup>97</sup>. Mais recentemente, com o desenvolvimento da sociedade tecnológica, e principalmente, pelo surgimento de novos atores juvenis emergentes nos setores populares, esse âmbito passa por outras leituras.

Martín-Barbero (2008), por sua vez, destaca em suas reflexões a transformação que a identidade juvenil vem passando, discutindo nesse contexto, a questão da relação do e da jovem com a escola, com a mídia e as tecnologias. Logo, para ele, os e as jovens são “sujeitos íntima e estruturalmente mediados por suas interações pela e com a tecnologia” (p.22). Dialogando com a perspectiva de Abramo (2005), para ele, foi a partir da década de 1980, que eles passam a ser vistos substancialmente como novos atores sociais. Uma significação fruto da participação juvenil nos movimentos políticos da década de 60 e 70. Logo, como mencionam Jacks e Schmitz (2017, p.13) a partir do estudo da obra de Jesús Martín-Barbero, “é bastante recente a ‘criação’ de uma identidade jovem com um caráter positivo, imagem explorada em grande medida pelo mercado, que a converte em um paradigma para de modernidade, identificando-a permanentemente com a novidade”. Além disso, afirmam que:

Nesses novos modos de ser e viver, os jovens são insubmissos, o que é próprio dessa fase, o que não significa desobediência, mas mesmo assim ele diz que não são compreendidos, e mesmo aceitos, pela sociedade. Em sua defesa o autor pontua que se deve levar em conta, acima de tudo, que seu ofício geracional não é construir, pelo contrário, é contestar o status quo, o que pode levar à transformação de todos os papéis sociais. Para o autor, é de onde pode brotar uma ordem menos injusta e opressora. (JACKS; SCHIMITZ, 2017, p.7).

Nesse cenário, é perceptível que o debate sobre a juventude remete a mudanças culturais e históricas, que vão delineando diferentes configurações e significações sobre o que

---

<sup>97</sup>BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Casa Civil**, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 29 out. 2017.

é ser jovem, qual o lugar desses sujeitos na sociedade, quais as políticas públicas voltadas a eles e elas, enfim, uma série de discussões que são fundamentais. Para se ter uma ideia, por exemplo, no Brasil, segundo a última Síntese de Indicadores Sociais (SIS)<sup>98</sup> realizada em 2015 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aproximadamente um quarto da população brasileira tem entre 15 e 29 anos, o que corresponde a cerca de 50 milhões de pessoas. Além disso, interessante observar, nessas discussões sobre juventude, o papel da participação do e da jovem na política e nos movimentos sociais na configuração dessa identidade. É o que estamos percebendo nessa investigação, o quanto o e a jovem ganhou visibilidade nas discussões dos espaços públicos e midiáticos a partir das ocupações nas escolas, de sua resistência na luta pela educação. Para Gohn (2017), pensar nesses recentes movimentos estudantis é medular para compreendermos a conjuntura em que vivemos, pois “quando os jovens entram na cena pública, mudanças significativas estão ocorrendo na sociedade, do ponto de vista cultural e político” (GOHN, 2017, p.2).

Calcadas nesse debate sobre culturas juvenis é que adentramos num movimento de resgatar os principais elementos da história do movimento estudantil brasileiro. Tal conhecimento é fundamental para compreendermos o lugar, nesse panorama histórico, do movimento secundarista estudado nessa pesquisa. Nessa lógica, Bringel (2012, p.30-31) traz um prisma conceitual interessante para ingressarmos nessa discussão. Para ele:

[...] as lutas, reivindicações e ações coletivas dos estudantes somente se traduzem em um movimento estudantil quando articulam uma série de elementos mínimos que também estão presentes nos demais movimentos sociais: definição de reivindicações, demandas e objetivos coletivos; exposição dessa problemática a interlocutores políticos por meio de diferentes estratégias e repertórios de ações coletivas; mínima organização com certo grau de continuidade no tempo; caráter não-institucional; trabalho comum que leva à construção de uma identidade coletiva, mesmo que incipiente.

Nesse ponto, é perspicaz ressaltarmos, que no contexto em estudo, identificamos tais elementos apontados pelo autor no trecho acima. Por isso, embasadas nessa concepção, é que compreendemos a ocupação de escolas públicas por estudantes do ensino médio enquanto insurgência do movimento estudantil secundarista. Essa, como veremos a seguir na abordagem de Gohn (2017), constitui uma nova fase da trajetória histórica do cenário em questão. Por sua vez, a abordagem de Bringel (2012) está concatenada também a outros

---

<sup>98</sup>INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. 137 p. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2017.

fatores. Para ele, uma das principais características do movimento estudantil é o suporte em objetivos de curto prazo, ou seja, reivindicações pontuais – de caráter interno e/ou externo – relacionadas a cada contexto onde a luta emerge. Por isso, o autor o trata como uma “força social conjuntural”.

Tal idiosincrasia pode ser explicada pelo fato desse movimento ser oscilante. Isso em vista tanto da influência das circunstâncias do ano letivo (férias, feriados, greves...), quanto em vista do que chama de “relevo geracional”, ou seja, é mais difícil a constituição de um capital militante porque é constante a perda de vínculo dos e das estudantes com as instituições de ensino, ao se formar, por exemplo. Outrossim, complementando essa percepção, Bringel (2012) aponta que o movimento estudantil tem uma “identidade secundária ou de baixa intensidade”, explicada pelo fato da maioria de seus integrantes também militarem em outros movimentos sociais, como o negro, o feminista, o de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT) etc.

Partindo desse quadro, afluímos na discussão histórica em torno do movimento estudantil no Brasil, destacando fenômenos importantes dessa trajetória. Machado (2012) lembra que o movimento estudantil foi se delineando marcadamente enquanto um movimento juvenil, com protagonismo de estudantes, sobretudo, universitários e universitárias. Uma história que percorreu longos caminhos na cena brasileira, conquistando importantes espaços, mas cuja atuação teve uma forte decadência a partir do final da década de 70. Sobre os primórdios desse percurso no Brasil, Machado (2012) destaca que até o início do século XX, existiram participações estudantis importantes nas questões políticas e sociais, através da imprensa universitária, dos clubes universitários, das casas dos e das estudantes, das repúblicas, tendo como exemplo também a participação desses sujeitos no movimento pela abolição da escravatura. Apesar dessas manifestações, o movimento ainda não tinha organizações específicas. Outros autores indicam que estudantes que vinham para o Brasil de universidades do exterior, inspirados por ideais iluministas, também tiveram importante atuação.

Nesse processo histórico, a criação das entidades estudantis foi um processo crucial para fortalecer e institucionalizar a luta estudantil. Em 1901 é criada a Confederação Nacional dos Estudantes. Em 1910 ocorreu o I Congresso Nacional dos Estudantes de São Paulo. Em 1930 os e as estudantes se organizam em entidades como a Juventude Comunista, Integralista, Federação Vermelha dos estudantes e a União Democrática Estudantil. Não obstante, segundo

Machado (2012), o grande marco dessa trajetória foi a criação da União Nacional dos Estudantes<sup>99</sup>(UNE), criada em 1938, organização que foi fundamental no processo de politização, construção de debates e envolvimento dos e das estudantes “pois a entidade construiu um discurso muito crítico sobre a realidade brasileira e atuou muito na formação política dos estudantes, sendo a maior escola de líderes do País durante várias décadas” (p.17). Tanto que no período da ditadura militar foi posta na ilegalidade, dada a sua influência na mobilização estudantil. Em 1948 é criada também a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES)<sup>100</sup>.

A partir daí, outra importante atuação do movimento foi na campanha “O Petróleo é Nosso”, na década de 50, onde os e as estudantes participaram ativamente da luta que buscava impedir a participação do capital estrangeiro nas atividades petrolíferas no Brasil. O auge, porém, da história do movimento estudantil brasileiro, como ressalta Machado (2002), foi a luta contra a ditadura militar:

Os movimentos estudantis no pós-1964 ganharam novas dimensões nas pautas de reivindicação e nas formas de produção de debates. O ponto comum de todas as entidades estudantis existentes era o combate à ditadura, embora a divergência quanto às formas de luta produzisse uma grande divisão no movimento estudantil brasileiro. Mesmo com a repressão, as entidades estudantis de base continuaram realizando um trabalho visando a atender ao conjunto dos estudantes, como parte de apoio acadêmico aos estudantes, produção de eventos culturais, esportes, jornais, jornal-mural, trotes etc. (MACHADO, 2002, p.24).

Nesse período, em 1968, um acontecimento chave foi o assassinato do jovem secundarista Edson Luís, de 18 anos, no Restaurante Calabouço do Rio de Janeiro, onde os e as estudantes protestavam contra a elevação do preço das refeições, fato que sensibilizou ainda mais a população não só de estudantes, mas em geral, para a gravidade da violência e repressão que assolava o país durante o regime militar. Tal acontecimento foi um dos que mobilizou cerca de 100 mil pessoas (principalmente, estudantes) no dia 25 de junho de 1968 em uma passeata no Rio de Janeiro contra a ditadura militar, evento que ficou conhecido como a “Passeata do Cem Mil”. Esse contexto de mobilização também recebia, de certa forma, estímulos da mobilização estudantil de outras regiões do mundo, como do movimento estudantil de maio de 68 na França.

Interessante destacar a relação mencionada por Moraes Freire (2008) entre o movimento estudantil e o acesso às universidades. Para a autora, a entrada dos e das jovens

---

<sup>99</sup>UNE – União Nacional dos Estudantes. Disponível em: <<http://www.une.org.br/>>.

<sup>100</sup>UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas. Disponível em: <<http://ubes.org.br/>>.

nas instituições de ensino superior foi medular para a constituição do movimento em seus primórdios. A partir dessa constatação a autora compara as realidades do passado e do presente, ressaltando o arrefecimento da mobilização estudantil nesse início do século XXI:

É importante percebermos que em 1968, o Brasil tinha quase 300 mil alunos no ensino superior, mas o movimento estudantil promovia manifestações do porte da passeata dos Cem Mil, no Rio. Em 2008 o país tem quase 5 milhões de universitários, mas os protestos de rua praticamente desapareceram. (MORAES FREIRE, 2008, p.141).

Ainda nessa fase histórica do país, outra importante atuação dos e das estudantes foi na mobilização por eleições presidenciais diretas entre 1983 e 1984, movimento conhecido como Diretas Já. A iniciativa culminou com o fim da ditadura militar que ocorreu oficialmente no dia 15 de janeiro de 1985 com a eleição do presidente Tancredo Neves. Com a redemocratização do Brasil, foi instituída a Lei 7.395/85 que reconheceu a UNE como entidade representativa dos e das estudantes de ensino superior, a União Estadual dos Estudantes (UEEs) como representante dos e das estudantes dos estados e Distrito Federal, o Diretório Central dos Estudantes (DCEs) como representantes dos e das estudantes de cada instituição de ensino superior, os Centros Acadêmicos (CAs) e Diretórios Acadêmicos (Das) como entidades representativas dos e das estudantes de cada curso. Outra Lei, a 7.398/1985 também assegura a organização dos e das estudantes de 1º e 2º graus em grêmios estudantis como entidades autônomas representativas.

Após essa fase, a forte ressurgência do movimento aparece no início da década de 1990 com o movimento “Caras pintadas”. Nesse movimento, os e as estudantes reivindicavam o *impeachment* do então presidente Fernando Collor de Mello no início da década de 90. Esse, por sua vez, contou pela primeira vez com uma atuação mais expressiva dos e das estudantes de ensino médio, o que Moraes Freire (2008) explica ser devido ao descaso que a escola básica vinha sofrendo nesse período com a falta de investimento estatal.

Com um olhar voltado a sistematizar esses fatos históricos, Bringel (2012) – que segue nesse ponto os estudos de Charles Tilly e Sidney Tarrow – identifica cinco ciclos da história do movimento estudantil. O primeiro deles se refere às revoltas e passeatas realizadas no decorrer da década de 60. O segundo está localizado na década de 70 por uma conjuntura de resistência estudantil pela democracia e contra o regime militar. O terceiro, já na década de 80, é marcado pela luta por eleições diretas “Diretas Já”. O quarto se refere ao movimento “Caras Pintadas”. Por sua vez, o quinto ciclo, já no século XXI (2007, 2008...) apontado por

Bringel (2012) se refere às ocupações das reitorias, como a da Universidade de Brasília (UNB), caso onde os e as estudantes conquistaram a renúncia do reitor, acusado de envolvimento com práticas ilícitas.

Nesse panorama é interessante ressaltar a importância do movimento estudantil para o desenvolvimento dos avanços políticos, sociais e culturais do país. Para Machado (2012, p.13), “Os atores sociais envolvidos construíram novos sentidos sobre o espaço universitário ao articularem interesses acadêmicos e políticos para atender a uma expectativa coletiva”. Bem como é preciso destacar, como menciona Bringel (2012), a preeminência do controle político dessas lutas pelos diretórios e entidades estudantis, em sua maioria, segundo ele, vinculados a partidos políticos. Além disso, outra ênfase é a escassa atuação dos e das estudantes de ensino médio, secundaristas, nesse percurso. O foco das mobilizações centralizava-se, principalmente, em demandas relacionadas às universidades, e não às escolas públicas de ensino básico.

De acordo com informações disponíveis no site<sup>101</sup> da UBES, os e as secundaristas participaram de forma significativa da campanha “O Petróleo é Nosso”, já mencionada, que defendia, em linhas gerais, a proteção dessa riqueza contra as investidas de empresas estrangeiras. A partir do sucesso dessa luta foi organizado o 1º Congresso Nacional dos Estudantes Secundaristas na Casa dos Estudantes no Rio de Janeiro em 1948. No contexto desse evento foi fundada a União Nacional dos Estudantes Secundaristas (UNES), a qual em 1949, em um segundo congresso da entidade, troca seu nome para UBES, a qual permanece até os dias atuais. Nessa trajetória, de acordo com as informações disponíveis no site, uma das primeiras mobilizações da entidade foi a luta contra o aumento das taxas escolares em 1950, ato que provou uma greve geral no Rio de Janeiro e em São Paulo. No mesmo ano, também é destaque a chamada “Revolta dos Bondes” que ocorreu na então capital federal, o Rio de Janeiro, onde os e as secundaristas lutavam contra o aumento das tarifas de transporte público, reivindicando também mais acesso e qualidade nesses serviços.

Afora esses acontecimentos, a luta secundarista aparece muito associada aos demais fatos históricos do movimento estudantil brasileiro, participando das mobilizações contra a ditadura militar, pelas Diretas Já, na campanha “Fora Collor” – onde vários autores apontam o protagonismo dos e das estudantes do ensino médio. Mais recentemente, a UBES destaca um trabalho mais voltado para questões como a luta por reserva de vagas para estudantes de baixa

---

<sup>101</sup>UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas. Disponível em: < <http://ubes.org.br/>>. Acesso em: 03 nov. 2017.

renda nas universidades, pela ampliação dessas vagas, o envolvimento pela implantação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), por investimentos e reformas na educação pública.

Através desse resgate histórico, percebemos que o movimento de ocupação das escolas por estudantes do ensino médio na luta pela educação básica e pública, constitui um ato inédito nesse contexto de mobilização estudantil. Interessante salientar também, que apesar da história do movimento estudantil brasileiro estar vinculada diretamente às entidades como UNE e UBES, o movimento atual de ocupação das escolas públicas, como política geral dos e das estudantes, afirma não se sentir representado por essas entidades estudantis, o que ficou explícito nas entrevistas que realizamos. Gohn (2017), por sua vez, respalda-se na configuração de Bringel (2012) para caracterizar os movimentos juvenis assomados a partir de 2013, como novas formas de ação coletiva desse percurso, quase que um sexto ciclo do movimento estudantil no país. Nesse horizonte, a autora se refere, em específico, aos protestos que ocorreram em junho de 2013<sup>102</sup> contra o aumento do preço das passagens de ônibus e também ao movimento de ocupação de escolas públicas por estudantes secundaristas entre 2015-2016. Esse último, apesar das relações intrínsecas com o primeiro, segundo Gohn, amplia de maneira significativa o repertório de demandas. Assim, para Gohn (2017, p.8):

No cenário dos protestos dos jovens no Brasil registra-se, a partir de 2013, a irrupção de um novo ciclo de protestos - a de estudantes da escola pública, em cidades do Estado de São Paulo; em Curitiba, Goiânia, Rio de Janeiro, Porto Alegre etc. O estudo destes protestos nos leva diretamente a exemplificação do ponto central deste texto: o impacto da ação desses jovens na sociedade e nas políticas públicas destacando a cultura política criada (ou ressignificada) e a renovação operada na questão da participação dos jovens a partir do uso das redes midiáticas.

Nesse sentido, Gohn (2016, p.9) ressalta as riquezas dessas recentes mobilizações dos e das estudantes, “essas ocupações abrem novo ciclo das lutas dos estudantes pela educação e demonstram que os jovens desta faixa etária querem participar, tem consciência das condições

---

<sup>102</sup>A autora destaca que as manifestações de junho de 2013 no país contra o aumento das tarifas do transporte público nasce entre estudantes do ensino médio em Salvador e em Florianópolis e se expande por todo o país. Ela destaca que tais lutas começaram a marcar de forma mais significativa a visibilidade da e do jovem como ator político e social, o que está corroborando para a efetivação, inclusive, de políticas públicas voltadas a garantir o direito desses sujeitos. O próprio Estatuto da Juventude, ela exemplifica, que tramitava desde 2007, foi aprovado após junho de 2013. Além disso, as lutas juvenis pela questão das cotas para afro-descendentes, populações indígenas e de baixa renda, Prouni, Fies, estão delineando novas formas de ação coletiva.



que vivem nas escolas e de outras que têm direito a ter, como merenda e educação de qualidade”. Em seu prisma, a análise de tais fenômenos deve levar em conta fatores como a crise política, econômica e social que constituiu o cenário brasileiro no qual tais práticas eclodiram e aprofundar o prisma no campo nas redes sociais *online*:

Olhando para o futuro detectamos a importância de ampliar os estudos sobre as redes de mídias sociais e cultura digital para entendermos a cultura política e a nova cidadania dos jovens as possibilidades de uma Democracia Digital- aquela que tenta dialogar com a geração digital, que poderá combinar outras formas de democracia especialmente a representativa, com a democracia direta via *On Line*. É preciso atentar para o futuro da democracia e os novos tipos de cultura política que estão sendo construídas, suas possibilidades de desenvolvimento incluindo as novas formas de participação dos jovens, e seus novíssimos movimentos ou coletivos, num cenário de queda da representação partidária. (GOHN, 2017, p.16).

É esse caminho apontado pela autora que pretendemos percorrer em nossa pesquisa. Assim sendo, como vimos desde o início desse capítulo, as mobilizações constituem um importante fenômeno propulsor de mudanças sociais, culturais e políticas em diferentes âmbitos da sociedade. No contexto da educação, esse cenário é particularmente relevante, e envolve diferentes tipos de ações, entre as quais destacamos a histórica trajetória do movimento dos e das estudantes. Nos estudos de Gohn (2011, 2012, 2016...), a autora traz uma perspectiva panorâmica sobre as lutas pela educação no Brasil.

Para ela, movimentos sociais pela educação têm caráter histórico e político e compreendem tanto questões sobre currículo e infraestrutura das escolas, valorização dos professores e professoras, quanto sobre gênero, etnia, nacionalidade, religiões, portadores de necessidades especiais, meio ambiente, qualidade de vida, paz, direitos humanos, direitos culturais, entre outras perspectivas. Dessa forma, cita como exemplo os movimentos de educação popular, movimento pelas creches (educação infantil), movimento da infância, movimento das escolas comunitárias, Campanha Nacional de Direitos da Educação (CNDE), enfatizando que em tempos de violência extrema, descrença nas instituições políticas, entre outras problemáticas vividas pelo país, essas lutas, evidenciam que a educação, e a escola, em específico, tem sido lembrada como possibilidade e esperança para uma nova história.

Nesse prisma mencionado pela autora é interessante observar a correspondência entre o contexto econômico, político e social do Brasil na década de 80 e as lutas por demandas educativas nesse período. “Contrastando com as perdas, tivemos ganhos, no plano sócio-político. A sociedade como um todo aprendeu a se organizar e a reivindicar” (GOHN, 1992, p.58). Entre as demandas na área da educação destacadas pela autora, estão educação

ambiental, sobre o patrimônio histórico cultural, para a cidadania, sanitária e de saúde pública, popular, de menores e adolescentes, minorias étnicas: índios, contra discriminações: sexo, idade, cor, nacionalidade, deficientes, trânsito e de convivência em locais públicos, contra o uso de drogas, sexual, contra o uso da violência e pela segurança pública, geração de novas tecnologias. Demandas por educação escolar: infantil – creches e pré-escolas; ensino de 1º e 2ª graus, Universidade, novas leis educacionais do ensino, ensino noturno. Ou seja, é fundamental que a educação pública de qualidade esteja na pauta das lutas coletivas para que possamos avançar, garantir e conquistar novos direitos, como ocorreu no caso do movimento estudantil secundarista estudado nessa pesquisa.

Não obstante, como aponta Machado (2012), a trajetória do movimento estudantil brasileiro ainda é muito pouco conhecida. Segundo ele, muitos dos registros dessa atuação foram extinguidos ou se encontram sobre o poder de determinadas autoridades. Mas o autor realça:

O pensamento das juventudes brasileiras ainda precisa ser objeto de sistematização e valorização, em razão de ter influenciado decisivamente na construção de um Brasil moderno, sendo, em alguns momentos, a matriz do pensamento social e que se confundia com o pensamento intelectual mais aprimorado sobre a realidade brasileira. (MACHADO, 2012, p.27).

Tal pensamento dialoga diretamente com a epígrafe com a qual iniciamos esse capítulo, na qual uma estudante secundarista que participou das ocupações no Paraná afirma que uma das principais lições do movimento foi realçar que os e as estudantes são a mudança que a educação básica e pública precisa. Logo, é preciso proporcionar espaços para que também participem da construção da educação. É esse desejo que aparece nas contranarrativas de resistência. São esses significados e sentidos produzidos pelos e pelas estudantes em diferentes linguagens e compartilhados nas redes sociais *online* que analisaremos no capítulo que segue, onde constam os resultados dessa investigação.

## 5 RESISTÊNCIA E AUTORREPRESENTAÇÃO NAS CONTRANARRATIVAS DO MOVIMENTO ESTUDANTIL SECUNDARISTA BRASILEIRO

Com base na trajetória teórico-metodológica explanada acima, nesse capítulo, discutiremos os resultados do estudo, segmentando a análise em três eixos correspondentes ao estudo dos contextos regionais de mobilização que integram a pesquisa.

### 5.1 A INSURREIÇÃO DAS E DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS EM SÃO PAULO

O movimento de ocupação de escolas públicas no Brasil teve sua gênese na mobilização dos e das estudantes de São Paulo. Nesse cenário, a primeira escola ocupada foi a Escola Estadual Diadema no dia nove de novembro de 2015. Desse período, até meados da metade do mês de janeiro de 2016, onde as últimas escolas foram desocupadas, cerca de 200 escolas aderiram à mobilização estudantil secundarista. O movimento lutava contra o projeto de Reorganização Escolar, proposto ou imposto, como afirmavam os e as estudantes, pelo então governo de Geraldo Alckmin e que estava planejado para entrar em vigor em 2016.

De acordo com o site<sup>103</sup> do governo paulista, tal projeto pretende dividir as escolas por ciclos únicos, ou seja, as unidades de ensino seriam segmentadas para atender/concentrar estudantes de 6 a 10 anos (anos iniciais do ensino fundamental, 1º ao 5º), de 11 a 14 anos (anos finais do ensino fundamental, 6º ao 9º) e entre 15 e 17 anos (ensino médio). Essa sistemática, segundo o governo, favoreceria a gestão das escolas e a adoção de estratégias pedagógicas de acordo com a idade e fases de aprendizado. Além disso, facilitaria o planejamento dos e das docentes, e reduziria os conflitos entre os e as estudantes. O governo se apoia também em dados como o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp) que denota que em escolas com ciclos únicos, os e as discentes têm um melhor desempenho escolar.

No entanto, a consequência de tal reorganização seria o fechamento de cerca de 90 escolas, e cerca de 300 mil estudantes<sup>104</sup> seriam transferidos e transferidas para diferentes instituições, além do realocamento de colaboradoras e colaboradores, professores e professoras. As principais críticas do movimento estudantil é o fato da proposta não ter sido

---

<sup>103</sup>SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/reorganizacao>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

<sup>104</sup>OCUPAÇÃO de escolas coloca “reorganização” em xeque. **Carta educação**, 11 nov. 2015. <<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/ocupacao-de-escolas-coloca-reorganizacao-em-xeque/>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

discutida pela comunidade escolar, mas sim apenas anunciada pelo governo. Além de questionarem as reais intenções do Estado, calcadas em interesses econômicos, e os reais benefícios de tal projeto à qualidade da educação. Outrossim, a partir dessa pauta principal, emergiram outras questões referentes a cada escola, relacionadas à infraestrutura, merenda escolar, salário dos e das professoras, sistemas de ensino.

A partir dessa contextualização inicial, analisaremos as contranarrativas nas entrevistas e nas redes sociais *online* dos e das estudantes em duas escolas que foram ocupadas em São Paulo: a Escola Estadual Fernão Dias Paes e a Escola Estadual Professor Andronico de Mello. Realçamos nesse ponto o que já destacamos no capítulo metodológico, que a justificativa de discutirmos as contranarrativas das entrevistas e das redes sociais *online* de forma integrada, segmentadas em três categorias principais, está relacionada tanto ao conceito de contranarrativas com o qual estamos trabalhando, quanto à perspectiva de Hine (2004) que entende haver um diálogo, uma complementação, entre as práticas “*online*” e “*offline*” na constituição dos sujeitos e sua cultura.

### **5.1.1 Contranarrativas sobre a ocupação na escola**

O processo de ocupação da Escola Estadual Fernão Dias Paes e da Escola Estadual Professor Andronico de Mello, localizadas em São Paulo, se desenvolveu em um contexto de mobilizações sociais realizadas para discutir e questionar o projeto de Reorganização Escolar. Dessa forma, é perspicaz ressaltar que anteriormente ao ato de ocupação das escolas pelos e pelas estudantes secundaristas houve várias tentativas de diálogo com o poder público para debate em torno do projeto. É a partir do insucesso de tais mobilizações que emerge a ideia de ocupação de um espaço público simbólico nesse cenário, ou seja, as escolas, como uma estratégia de chamar a atenção da sociedade e do Estado para as consequências do projeto de Reorganização Escolar e buscar criar canais para que os e as estudantes tenham voz nessa conjuntura.

Tal territorialização para Castells (2013) é medular nas lutas coletivas, pois a ocupação física constrói espaços públicos livres, que não estão submetidos aos interesses das elites dominantes e suas redes, os quais se tornam também espaços de deliberação política. Além disso, para o autor, o espaço público dos movimentos sociais em rede é formado pela conexão do espaço urbano ocupado e as redes sociais na internet, “conectando o ciberespaço com o espaço urbano numa interação implacável e constituindo, tecnológica e culturalmente,

comunidades instantâneas de prática transformadora” (CASTELLS, 2013, p.13), perspectiva explícita em nosso cenário de estudos.

Paes (2016) explica que a comunidade escolar da Escola Fernão Dias foi surpreendida pelo projeto do governo quando no programa Bom Dia Brasil, da Rede Globo, no segundo semestre de 2015, o Secretário da Educação de São Paulo, anunciou a medida. A partir de tal pronunciamento, começaram a buscar um diálogo com as autoridades para tentar compreender a Reorganização Escolar e suas consequências, realizar protestos junto a Secretaria de Educação, às Diretorias de Ensino, não obtendo espaços de debate com o governo, o qual anunciava apenas, segundo Paes (2016), que iria comunicar, em data específica, o destino de cada escola, “Então, percebendo que o governo não estava ouvindo a gente, nós percebemos que era importante dar voz aos alunos, como nós fizemos isso?... Aí sim, houve as ocupações. Tendo como referência o movimento estudantil do Chile e o movimento argentino”.

A Escola Estadual Fernão Dias Paes foi a segunda escola ocupada em São Paulo, depois da Escola Estadual Diadema, ficando em torno de 55 dias, de 10 de novembro de 2015 até o dia 04 de janeiro de 2016. Na Escola Andronico de Mello, ocupada de 23 de novembro até cerca de uma semana antes do Natal, Mello (2016) conta que a adesão ao movimento de ocupação estudantil do estado, ocorreu a partir de uma assembleia na escola, organizada por estudantes, professores e professoras, para discutirem o projeto do governo e tomarem decisões, “cada um tinha cinco minutos pra falar, e se posicionar contra ou a favor da ocupação”, cenário que denota, que desde o início, a ocupação na escola foi desenvolvida a partir de processos democráticos, de participação de todos e todas e de uma comunicação horizontal.

De acordo com o e a estudante entrevistada das duas escolas, o manual “Como ocupar um colégio” foi a base para a estruturação organizativa da ocupação, “Então, antes mesmo de ocupar, nós já íamos falando pras pessoas de confiança de outras escolas, oh, dá uma olhada nesse documento...”, explica Paes (2016). Esse guia foi criado em 2012 por estudantes argentinos num contexto de luta contra um plano de reorganização das escolas técnicas do país – semelhante ao que estava ocorrendo na capital paulista – com sugestões práticas sobre como ocupar uma escola, baseados também no movimento estudantil secundarista do Chile de 2006 e 2011. Em 2015, o manual foi traduzido pelo coletivo O Mal Educado, com adaptações ao cenário local e começou a circular nas redes sociais *online* e entre os e as estudantes. A

versão brasileira traz uma contextualização sobre o movimento estudantil no Chile, cita também que em 2012 uma escola do Mato Grosso do Sul foi ocupada pelos e pelas estudantes para evitar que o governo entregasse a escola ao município, e traz instruções sobre como ocupar a escola, realizando assembleias, atividades, estratégias de comunicação, organização em comissões etc.

Além disso, segundo Paes (2016), uma das primeiras atividades nesse processo de mobilização foi assistir o documentário “A Rebelião dos Pinguins”. A produção conta a história da mobilização dos e das estudantes secundaristas no Chile em maio de 2006, que ficou conhecida como a revolta dos pinguins, em vista dos uniformes usados pelos e pelas estudantes. Nesse cenário, mais de 100 colégios foram ocupados, e mais de um milhão de estudantes mobilizados e mobilizadas, tanto nas ruas, quanto na ocupação das escolas. Entre as principais reivindicações do movimento estavam melhorias na educação, defasada desde a ditadura de Augusto Pinochet, como o fim da municipalização do ensino, exame gratuito para seleção nas universidades, reformas gerais nas escolas, passe escolar gratuito, melhoria na qualidade da merenda etc.

Tais referências contribuíram na forma de organização, mobilização, gestão colaborativa e nas estratégias sociais e comunicacionais adotadas ao longo do processo. Interessante destacar também que esse manual difundiu-se pelas redes sociais *online*, e apesar de cada escola e contexto de ocupação criarem estratégias próprias e adaptações do mesmo, observamos que a identidade coletiva do movimento estudantil não apenas em São Paulo, mas também no Rio Grande do Sul e no Paraná, e em outras regiões, ou seja, a nível nacional, foi construída a partir de tal guia, pois na postura política e organizacional dos e das estudantes identificamos vários dos elementos trazidos pelo texto do manual.

Nesse contexto, à luz da percepção de Castells (2013, p.19), segundo a qual “para que as experiências individuais se encadeiem e formem um movimento é a existência de um processo de comunicação que propague os eventos e as emoções a eles associadas” destacamos que foi a circulação das informações tanto sobre formas de organização, quanto sobre conquistas, que promoveu a construção de um movimento social em rede no Brasil e a constituição de uma tecnologia social transnacional (Brasil – Argentina – Chile) de mobilização na luta pela qualidade na educação pública. Para tanto, destacamos a importância das redes sociais *online*, de produções como os documentários, materiais que trazem registros históricos na configuração de um movimento ao mesmo tempo local e global.

Nesse contexto, a partir de um processo colaborativo, o movimento estudantil, tanto dentro da escola (ocupação), quanto fora (passeatas), se organizou, segundo Paes (2016), de forma autônoma, horizontal e apartidária, ou seja, sem ligações com entidades estudantis ou movimentos sindicais, sem lideranças ou cargos hierárquicos e sem apoio a partidos políticos<sup>105</sup>. A organização era estruturada em comissões, tais como: alimentação, limpeza, segurança, comunicação e atividades. A distribuição era rotativa e havia um cuidado para não ter separação por gênero nas comissões. Assim, não eram apenas os homens que ficavam na comissão de segurança, por exemplo, e nem apenas as mulheres que ficavam na comissão de alimentação e limpeza. Se promovia uma rotação, de acordo com o contexto de cada dia, permitindo que todos e todas, experienciassem as múltiplas funções, o que proporcionou aprendizados:

Eu acredito que essa forma de se organizar, permitiu que as pessoas se descobrissem. Então, pessoas que a princípio não conseguiam dialogar com a imprensa, tiveram essa oportunidade. Pessoas que não sabiam cozinhar, não cozinhavam em casa, puderam cozinhar na escola, pessoas aprenderam a fazer limpeza. E isso foi importante porque não permitiu que apenas uma, duas pessoas, ascendessem diante do movimento. Essa forma de se organizar, mostrou que todas as pessoas ali eram iguais e que o que importava era o coletivo, a pauta e não uma pessoa só. (PAES, 2016).

Esse trecho do depoimento do estudante está diretamente relacionado ao que Gohn (2011) aborda sobre os diferentes tipos de aprendizados que são desenvolvidos no contexto de participação em um movimento social. No depoimento de Paes (2016) podemos destacar, por exemplo, a aprendizagem prática – voltada ao conhecimento sobre como se organizar e participar da mobilização, a aprendizagem social – relacionada à experiência de aprender a falar em público e se relacionar com as outras e os outros, e a aprendizagem ética – centrada nos valores do bem comum. Por sua vez, Mello (2016) explica que na sua escola os e as estudantes se dividiram em grupos de cinco setores: portaria, cozinha, palestras, atividades e limpeza. Os quatro primeiros eram fixos, ou seja, não havia rotatividade, “a pessoa se focava só nisso”, e o último era responsabilidade de todos e todas. A ocupação se baseava no manual, contudo, não “ao pé da letra”. Segundo Mello (2016) era preciso experimentar o que dava e o que não dava certo, adaptar no contexto de ocupação de cada escola, o que denota também uma rica prática de apropriação, ressignificação, de respeito às singularidades de cada contexto.

---

<sup>105</sup>Paes (2016) ressalta que o movimento secundarista era apartidário, não apoiava partidos. Contudo, esses, participavam de passeatas, por exemplo, apoiavam a mobilização.

Além disso, outra característica do movimento eram as oficinas e eventos realizados no dia a dia da ocupação. Na Escola Andronico, Mello (2016) destaca a realização de oficinas sobre grafite, feminismo, pele negra, luta de classes, capoeira, história da capoeira, dança, ministradas em geral por estudantes de universidades públicas e privadas da região. Tais atividades, de acordo com a estudante entrevistada, foram importantes por discutir temáticas que eles e elas sempre ouviram falar, tinham curiosidades, mas ainda não tinham tido oportunidade de debater em profundidade, “eu sou feminista hoje por causa das oficinas que tive na ocupação, que eu pude perguntar, pude entender um pouco mais sobre o movimento feminista”. Da mesma forma, na Escola Fernão Dias, foram realizadas oficinas semelhantes, como afirma Paes (2016), as quais dialogavam com, mas também iam além do currículo tradicional da sala de aula. Assim, vários “aulões” e “atividades culturais” fizeram parte da rotina da escola, “[...]e aí a gente pode pensar no envolvimento da comunidade, desde o vizinho da escola que nunca podia entrar porque não tinha essa abertura, até os filhos dos professores, os irmãos dos alunos[...]”. Tais práticas realizadas e a leitura das mesmas feita nas palavras de Paes (2016) nos remetem ao potencial desse cenário de ocupação escolar à criação de um rico ecossistema comunicativo.

Esse conceito é medular no campo da Educomunicação e é compreendido por Soares (2011, p.44) como “[...]um ideal de relações, construído coletivamente em dado espaço, em decorrência de uma decisão estratégica de favorecer o diálogo social, levando em conta, inclusive, as potencialidades dos meios de comunicação e de suas tecnologias”. É por isso, que a Educomunicação, busca, através de diferentes áreas de intervenção, promover a construção de uma teia de relações abertas e criativas, de comunicação dialógica e horizontal, para integrar a comunidade escolar e a comunidade externa.

Um ecossistema comunicativo também pode ser pensado como o contrário da ideia de uma escola “depósito de pessoas”, como cada vez mais essa instituição está se tornando, como afirmaram os e as estudantes em nossa pesquisa exploratória. Nesse sentido, a partir do prisma de tal conceito, compreendemos que as atividades realizadas durante as ocupações, que promoveram um intercâmbio comunicativo entre estudantes, professores e professoras, funcionários e funcionárias da escola, pais e mães, apoiadores e apoiadoras da comunidade, foram importantes na construção dessa teia de relações tão importante no desenvolvimento de uma educação mais sensível e humanizada e de uma escola conectada com a realidade e com as pessoas. Além disso, como coloca Soares (2011), também contribui na construção do



ecossistema comunicativo a apropriação das tecnologias de comunicação que mediam e potencializam tais relações sociais.

Nesse sentido, as principais estratégias de comunicação interna e externa adotadas na ocupação das duas escolas citadas pelo estudante e pela estudante eram através das redes sociais *online* – onde cada escola tinha uma página no *Facebook* –, através de visitas e assembleias entre escolas e ligações telefônicas. Mello (2016) destaca que se relacionavam basicamente com estudantes de escolas próximas, fazendo visitas, trocando doações, combinando atos. Além disso, além de publicar na *Fan Page* da escola as atividades realizadas, como mostra o depoimento a seguir, também enviavam relatos para serem publicados na página “Não Fechem a Minha Escola”, que segundo ela, era gerenciada por secundaristas, mas também outros apoiadores e apoiadoras do movimento estudantil, como universitários e universitárias. Para a estudante, as redes sociais *online*, foram importantes tanto para compartilhar a rotina da ocupação, quanto como uma forma de proteção do movimento, ao possibilitar a elucidação de fatos:

Então, sempre que a gente estava limpando a escola, cozinhando, ou fazendo algo do tipo, tirávamos foto, escrevíamos sobre, ou quando acontecia algo de ruim também. Vamos supor quando quebraram a porta lá do Grêmio, a gente explicava o que acontecia, compartilhava a história verdadeira, pra quando lerem a notícia distorcida saberem o que realmente estava acontecendo. Então, a rede social é importante por isso, pra poder compartilhar a verdade que muitas vezes é distorcida nas televisões. (MELLO, 2016).

É marcante no depoimento de Mello (2016), a percepção do uso das redes, principalmente o *Facebook*, para compartilhar a rotina da ocupação na escola e também a visão de tais espaços como canais para se compartilhar a “verdade”, contrapor discursos externos, explicar situações do ponto de vista dos e das estudantes, ao que Canevacci (2015) compreende como um processo de autorrepresentação. Para o autor, os espaços comunicativos criados no contexto da cultura digital proporcionam que cada pessoa tenha o direito de representar a si mesma, política e esteticamente. Tal conceito está diretamente relacionado à concepção de Castells (2013), que caracteriza a comunicação que emerge nas redes sociais *online* como de autocomunicação de massa, por produzir mensagens de muitos para muitos a partir de redes horizontais de comunicação interativa, difíceis de controlar por governos e empresas. Dessa forma, para ele, “A autocomunicação de massa fornece a plataforma tecnológica para a construção da autonomia do ator social, seja ele individual ou coletivo, em

relação as instituições da sociedade” (CASTELLS, 2013, p.11), o que confere mais poder político a esses sujeitos.

Esse cenário, como discutem tais autores, é interessante por proporcionar que as cidadãs e os cidadãos assumam também um lugar de emissores no processo comunicativo, responsáveis também pela criação de representações, sentidos em nossa cultura, processo que não teria espaço no contexto das lógicas dos grandes conglomerados de mídia. Importante pensarmos esse processo como diretamente relacionado ao posicionamento dos indivíduos como sujeitos e na constituição das identidades individuais e coletivas, uma vez que segundo Woodward (2014), a representação social constitui práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados, a partir dos quais vemos o mundo e a nós mesmos, são produzidos.

Na conjuntura das mobilizações sociais esse fenômeno é ainda mais perceptível, na medida em que tais narrativas “[...] fazem parte de um movimento social que recusa a hierarquização de representantes e representados. Recusa a naturalização do funcionamento do poder. Recusa deixar para a mídia tradicional o poder de dizer o que pertence ou não ao acontecimento” (MALINI; ANTOUN, 2013, p.249). Logo, as redes sociais *online* proporcionam novas formas de produzir, espalhar e contar uma informação e interferem também, como aponta Castells (2013, p.11) nos tensionamentos entre o poder e o contrapoder, na medida em que “a mudança do ambiente comunicacional afeta diretamente as normas de construção de significado e, portanto, a produção de relações de poder”, empoderando sujeitos que até então tinham pouco espaços de visibilidade e reconhecimento na sociedade.

Nesse cenário de discussão em torno das apropriações das redes sociais *online* por parte das e dos estudantes, entre as principais postagens identificadas no contexto das *Fan Pages*, estão as contranarrativas em torno da divulgação de eventos e oficinas, como também ocorreu na análise das páginas das ocupações dos outros estados, como veremos nos próximos subcapítulos. Na página Andronico Escola de Luta observamos a presença de notas para divulgar eventos como um Festival Cultural, com apresentação de dança, bandas, poemas (Figura 2). Na mesma página identificamos outro evento com a mesma abordagem, denominado Festival Multicultural, divulgado no dia 12 de dezembro através de uma imagem editada com informações básicas e uma nota textual convidando a comunidade. Interessante observar que tais eventos, no geral, eram abertos a todas e todos, e pediam para a entrada a doação de alimentos.

Figura 2 – *Print Screen* de publicação sobre o evento Festival Cultural realizado na ocupação da Escola Andronico de Mello



Fonte: (ANDRONICO ESCOLA DE LUTA, 2015).

Por outro lado, na página Escola de Luta Fernão Dias Paes, identificamos um número maior de postagens que traziam a divulgação da programação da ocupação, faziam convite à participação da comunidade e denotavam a cobertura comunicativa de tais eventos como: peças de teatro, oficina sobre política, exploração do trabalho, sociologia, limites entre arte e política, aulas públicas, educação e hierarquia, cinedebates, shows de cantores como Chico Cesar, experimentos, roda de empatia, árvore escola, oficina de gastronomia com os participantes do programa Master Chef<sup>106</sup>, roda de capoeira angolana, roda de conversa sobre memória, transsexualidade, *pocket show*<sup>107</sup>, oficina de stencil, oficina de acesso a dados (na legenda uma provocação ao Estado: “governo, cadê os dados?”). É pertinente destacarmos também o uso de uma linguagem coloquial na construção de tais contranarrativas. A expressão “Cola aí”, no sentido de convidar para as atividades, é um exemplo.

<sup>106</sup>MasterChef Brasil é um programa de culinária brasileiro exibido pela Rede Bandeirantes, baseado em uma produção de mesmo nome exibido pela BBC no Reino Unido.

<sup>107</sup>O *Pocket Show* é uma apresentação curta.

Nesse mesmo viés de uma autorrepresentação voltada ao perfil produtor e ativo dos e das estudantes nas ocupações estão os registros dos e das ocupantes limpando e organizando a escola, nos chamados “mutirões de limpeza”, consertando banheiros, cozinhando, varrendo os pátios, atividades marcadas por discursos como “Estamos deixando a escola melhor”, “Estudantes cuidando do que é nosso”, “#aescolaénossa”, contranarrativas que denotam a apropriação dos e das estudantes desse espaço público que é a instituição escolar, em um fenômeno de (re)significação sobre o pertencimento e identificação com a escola. Ademais, outra construção pertinente para realçarmos nesse sentido, é uma fotografia editada em preto e branco publicada no dia 23 de dezembro na página Escola de Luta Fernão Dias Paes, onde há o registro de uma estudante organizando a sala de aula e no quadro a frase escrita com giz: “Nada deve parecer impossível de mudar”, relacionando o movimento estudantil com uma perspectiva de esperança e revolução, própria das culturas juvenis, como aborda Martín-Barbero (2008).

A construção de notas e comunicados constitui outra prática que chama a atenção entre as contranarrativas das *Fan Pages*, como um meio mais explícito de comunicação com a comunidade escolar (pais, mães, professoras, professores, funcionários...) e externa, o que contribui também na constituição do ecossistema comunicativo. Esse formato de publicação é usado tanto para convocar a comunidade para reuniões, denunciar investidas contra as ocupações, atualizar o número de escolas ocupadas, informar sobre a ocupação de escolas de outras regiões, demarcar que a luta das e dos secundaristas é autônoma e não associada às entidades dos movimentos estudantis, para pedir a doação de alimentos, quanto para “notas de esclarecimento” sobre fatos que permeavam as práticas do movimento estudantil. Uma construção discursiva que também corrobora na construção da identidade coletiva do movimento.

Entre elas, está uma nota de esclarecimento publicada no dia 15 de dezembro na página Escola de Luta Fernão Dias Paes, onde os e as ocupantes justificam, com argumentos consistentes (relacionados à identidade e ao planejamento construído pelo movimento e à postura crítica frente a possíveis entidades que queiram ‘sujar’ a imagem das ocupações) do por que de se recusarem a participar de um ato na rua, respondendo a críticas que estavam circulando nas redes sociais *online*, na mídia, e entre a comunidade em geral. A nota está acompanhada de uma imagem na qual está uma criança segurando um cartaz com a frase “Na guerra pela educação, eu fico com os estudantes”. Além dessa, na mesma página,

identificamos outra nota, publicada no dia 13 de dezembro, que faz referência às reivindicações da ocupação, na qual os e as estudantes explicam que o objetivo do movimento é pela “revogação” do projeto de Reorganização Escolar e não apenas “suspensão” do mesmo. Tal construção, assim como a anterior citada, corrobora com a percepção do potencial argumentativo e de resistência que marca o discurso estudantil, como está explícito no texto da nota:

Primeiramente boa tarde à todos! Muitas pessoas estão se confundindo com a palavra “revogação” e a palavra “suspensão”; Sairam milhares de notas do governo dizendo que a SUSPENSÃO da reorganização já saiu, sim, nós sabemos que a reorganização foi adiada para 2016; Queríamos deixar bem claro que o foco das ocupações é a REVOGAÇÃO, nós já sabemos o que é a “desorganização” e sabemos também que prejudicará milhares de alunos, funcionários e professores, tentamos sim diversos canais de diálogos, mas a mídia é fascista, sempre distorce tudo o que dizemos, então, por meio da página da ocupação viemos dizer a todos que a suspensão não será aceita por nós, queremos a REVOGAÇÃO! Não desocupem as escolas! Vamos resistir! #OCUPARERESISTIR.

É significativo ressaltar que no caso da *Fan Page* Escola de Luta Fernão Dias Paes, tal estratégia de construção de comunicados, marca a postagem do início das ocupações na escola, onde o texto explica em detalhes o contexto da insurgência da luta estudantil no estado e suas principais reivindicações, e marca também o comunicado, manifesto de desocupação da escola, publicado no dia quatro de janeiro de 2016. O mesmo texto publicado no *Facebook* foi lido por estudantes no evento de desocupação, como explica a legenda da postagem. Tal fato reforça a importância do expressivo diálogo entre os âmbitos *online* e *offline*, na constituição dos significados e da identidade do movimento social, os quais juntos, como aborda Castells (2013) formam espaços híbridos, públicos e políticos.

Nesse sentido, conectadas com esse cenário de contranarrativas de resistência estão as coberturas de protestos e passeatas realizadas nas ruas de São Paulo e, principalmente, as denúncias contra a violência policial que aparecem a partir de diferentes estratégias narrativas. Na Andronico Escola de Luta, identificamos, por exemplo, uma fotografia compartilhada da página O cafezinho<sup>108</sup> no dia quatro de dezembro, que ilustra um policial apontando o dedo para uma estudante em luta, que o enfrenta. A legenda diz: “Essa foto merecia um prêmio”. Além disso, a mesma *Fan Page* traz uma publicação no dia 22 de dezembro redirecionada da página Partido Pirata<sup>109</sup>, que através de uma ilustração de tubarões e peixes, ironiza o fato de

<sup>108</sup>O CAFEZINHO. Disponível em: <[https://pt-br.facebook.com/pg/OCafezinho/about/?ref=page\\_internal](https://pt-br.facebook.com/pg/OCafezinho/about/?ref=page_internal)>. Acesso em: 3 jan. 2018.

<sup>109</sup>PARTIDO PIRATA BRASIL. Disponível em: <<https://pt-br.facebook.com/PartidoPirata.BR/>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

que quando o povo (até então submisso) vai à luta contra o poder, esse usa armas de fogo para contê-lo. Há também nesse espaço compartilhamento de posts da página O Mal Educado<sup>110</sup> em relação à cobertura de protestos.

Nesse mesmo viés, na página Escola de Luta Fernão Dias Paes, observamos publicações como vídeos que denunciavam a prisão e a violência contra estudantes, fotografias de atos realizados, cartazes com frases denunciando o governo, tais como “Alckmin mata aula. A gente ocupa, a polícia invade. Reorganização é pra gente sem noção. Essa luta é de todos”, “Sou estudante, não sou ladrão, não vim pra escola pra sair de camburão”. Além de comunicados contra discursos de ódio, “Repudiamos quaisquer comentários que incitem violência policial. A polícia está agindo com extrema truculência. Pessoas que fizerem esse tipo de comentário, serão banidas da página”; fotografias que registram a violência policial, seguida de legendas como “Esse é o diálogo que o governo tem com os alunos que defendem educação. Bombas de efeito moral, bomba de gás lacrimogênio”; fotografias de estudantes na rua, seguida da legenda “Estudantes e secundaristas dão cara a tapa todos os dias nas ruas, pela educação e muitas vezes são ‘recompensados’ pela violência. Trabalhador, presta a atenção a nossa luta, é pela educação!”.

No movimento de cobertura e divulgação dos atos e protestos realizados, é interessante a prática de solicitar às pessoas que fizeram registros para enviarem os mesmos à página, e também o fato de colocarem a fonte, a autoria de fotografias que compartilhavam. Nesse contexto, uma imagem que destacamos (Figura 3), é a fotografia de um cartaz exposto pelas e pelos estudantes em um ato na rua. Nele, a ilustração alude a ideia da relação direta entre a luta estudantil e os avanços na educação, associando o conceito de resistência com transformação social, percepção central nas perspectivas de Castells (2013) e Gohn (2011).

---

<sup>110</sup>O MAL EDUCADO. Disponível em: <<https://pt-br.facebook.com/mal.educado.sp/>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

Figura 3 – *Print Screen* da publicação de um cartaz exposto durante um protesto de rua



Fonte: (PAES, 2015).

Nesse sentido, ressaltamos que a construção dos conteúdos das *Fan Pages* se vale de diferentes estratégias como o compartilhamento expressivo de *links* de outras páginas e sites, edição de fotografias, *check-in*<sup>111</sup> na escola etc. Na página Andronico Escola de Luta também identificamos que se apropriaram do aplicativo “Mude a sua foto”<sup>112</sup> para buscarem mais interações e apoios ao movimento. Entre as *hashtags*<sup>113</sup> mais usadas estão: #CuidandoDoQueÉNosso, #estudenaocupa, #ocupareresistir, #alutacontinua, #contraareorganização, #fascistasnão, #nãofechemminhaescola, #aescolaénossa, #nãotemarrego, #foraalckmin, #estudantespelosestudantes, #semmachismo, #minasnaluta, #ocupaescola, #SoltaOsSecundas, #EstudantesLivres. Tal recurso linguístico das redes sociais *online* nesse contexto de mobilização, segundo Malini e Antoun (2013), contribui na constituição da própria identidade política do movimento, para expressar suas principais marcas e características, além é claro, de facilitar a busca de informações sobre tal fenômeno por meio de tais *hashtags*.

Outrossim, a preocupação relacionada a questões de gênero também constitui um detalhe rico das contranarrativas a ser mencionado. Essa percepção está relacionada a postagens de fotografias de meninos cozinhando, e de legendas como “‘Minas de luta’ entrando em campo”, para identificar a fotografia de estudantes meninas jogando bola. Outro

<sup>111</sup>Ferramenta do *Facebook* através da qual é possível marcar o local onde se está e publicar na rede.

<sup>112</sup>Tal recurso permite adicionar um tema à foto do perfil do usuário e usuária da rede para demonstrar o apoio a determinadas causas.

<sup>113</sup>Palavra-chave antecedida pela cerquilha (#) usada para identificar o tema do conteúdo das postagens feitas nas redes sociais *online*.

fato relacionado é a criação, pós-ocupações, de um canal no *You Tube*, intitulado “Minas de luta” produzido pelas estudantes secundaristas para discutir feminismo. Além disso, essa preocupação perpassou também a forma de organização da ocupação (não distinguindo tarefas como de menino e de menina) e as rodas de conversas realizadas (onde foram trabalhadas temáticas como feminismo, violência contra mulher, diversidade sexual, igualdade social etc), como mencionado anteriormente.

Esse contexto denota o desejo dos e das estudantes de trabalharem tais temáticas dentro da escola, também a questão da discriminação social, da homofobia, que integrem o currículo escolar, mesmo que de forma transversal, o que vai ao encontro de uma educação intercultural, que tem o papel de “[...] fazer emergir as ‘diferenças’ e, ao mesmo tempo, fornecer conhecimentos, comportamentos, habilidades, para favorecer as dinâmicas relacionais que permitem viver em uma sociedade plural, respeitando e procurando compreender as diferenças recíprocas” (CALIMAN; FERMINO; PIERONI, 2014, p.152).

Nesse sentido, a educação intercultural promove um ensino voltado à promoção da cidadania, à construção de valores como o respeito, à consciência sobre direitos e deveres, à autorreflexividade, à alteridade, que, como percebemos, é uma demanda dos e das jovens e também da própria sociedade frente a tanta violência contra a mulher, contra o imigrante, os negros e negras, o e a indígena, contra homossexuais e transexuais, que presenciamos todos os dias no país e no mundo. Para Caliman, Fermino e Pieroni (2014), as instituições de ensino, como a escola, são um ponto privilegiado de encontro da diversidade e da construção das identidades, por isso, é tão importante a efetivação de uma educação intercultural, pois como diz Favaro (2010, p.77, tradução nossa), “uma ideia de escola é também uma ideia de sociedade”, como já discutíamos no terceiro capítulo.

A perspectiva de educação intercultural dialoga diretamente com a ideia de escola do sujeito, trabalhada por Touraine (1997) e escola no plural abordada por Certeau (1995). Nessas perspectivas, em vez de uma educação voltada à assimilação de conteúdos e fórmulas de forma restrita e sem problematizações, a escola do sujeito e plural busca promover um ensino voltado à formação do indivíduo como sujeito, como ator de sua história, cidadão em sua comunidade, sujeito que está com o mundo e não apenas no mundo, como discutia Freire (1981). E nesse sentido, um processo bem importante que insurgiu no contexto da mobilização estudantil, não apenas em São Paulo, mas em outros cenários como veremos, é a discussão sobre Grêmios Estudantis. Em uma postagem que identificamos em um olhar



exploratório na página Escola de Luta Fernão Dias em março de 2016, ou seja, alguns meses após a desocupação da escola, os e as estudantes divulgam uma nota convidando a comunidade escolar para debater em uma reunião a redefinição do Grêmio Estudantil da escola.

De acordo com uma matéria do Todos pela Educação<sup>114</sup> o Grêmio Estudantil é uma forma de organização composta por estudantes de uma escola que tem como objetivo representar o corpo discente da instituição, participar da gestão escolar e das decisões das instituições, promover o diálogo entre estudantes e profissionais da comunidade escolar. Além de trabalhar na defesa dos interesses dos e das estudantes, cabe ao grêmio também organizar atividades culturais, esportivas, no ambiente escolar. Ou seja, constitui um espaço de exercício democrático e de protagonismo juvenil dentro da escola. O que é fundamental na formação como sujeitos desses jovens, na medida em que, como afirma Gohn (1992, p.15), “A participação na escola gera aprendizado político para a participação na sociedade em geral”, o que remete à edificação de uma cultura de cidadania ativa, da qual estamos tão carentes em nosso atual contexto.

Segundo a mesma matéria do movimento Todos pela Educação, a lei federal 7.398 de quatro de novembro de 1985, conhecida também como “Lei do Grêmio Livre”, criada no contexto da redemocratização do país, é a que regula os grêmios estudantis. O documento não institui uma obrigatoriedade da existência do grêmio nas escolas, mas dispõe que sua criação seja realizada como “entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas esportivas e sociais”. A lei também determina que o estatuto de tal entidade seja aprovado em assembleia geral convocada pelos e pelas estudantes da escola e que seus representantes sejam eleitos pelo voto secreto e direto.

Além disso, a instituição dos Grêmios Estudantis também está prevista no Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014. Outro ponto a ser considerado é que cada Estado pode ter diretrizes específicas para regular tal entidade. Nesse cenário, um aspecto interessante seria termos acesso a dados oficiais sobre o número de Grêmios Estudantis nas escolas brasileiras. Contudo, esse questionamento ainda não está incluído nas pesquisas do

---

<sup>114</sup>PERGUNTAS e respostas: o que é um grêmio escolar? **Todos pela Educação**, 28 jun. 2016. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/38674/perguntas-e-respostas-o-que-e-um-gremio-escolar/>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

Censo Escolar realizado pelo Ministério da Educação, mas que deveria fazer parte para termos uma ideia desse cenário e criarmos estratégias para ampliar o desenvolvimento dos Grêmios Estudantis dentro das escolas, dada a sua importância à promoção de uma cultura democrática.

Por todos esses fatores apresentados, como afirma Paes (2016), apesar do movimento estudantil em São Paulo não ter barrado definitivamente a Reorganização Escolar, sua pauta principal, um resultado rico em todo esse processo foi o empoderamento dos e das estudantes, “Então eu vejo que agora essas pessoas estão empoderadas, estão nas escolas criando Grêmios, tão participando de atividades, tão criando atividades, estão lutando pelos seus direitos que já são garantidos”, ressalta ele. Percepção que está diretamente relacionada ao que Castells (2013) aborda sobre a autorreflexividade nos movimentos sociais, que é perceber que o mais importante que o produto é o processo. Ou seja, mais importante que a efetivação das pautas específicas projetadas pela mobilização, é a transformação cultural que ocorre nos sujeitos e no contexto onde eles e elas vivem. É esse fenômeno de revolução subjetiva que permanece quando a ocupação termina, afinal, “[...] o processo é o produto. Não que o produto final (uma nova sociedade) seja irrelevante. Todavia, essa nova sociedade vai resultar do processo, não de um projeto preconcebido daquilo que o produto deveria ser” (CASTELLS, 2013, p.115), e é ele que será responsável pela mudança social a partir da atuação desses sujeitos em diferentes esferas sociais.

A partir de tais discussões, analisaremos na próxima seção, a relação estabelecida entre o movimento estudantil secundarista paulista e as diferentes mídias.

### **5.1.2 Contranarrativas sobre a mídia**

Além do fato das culturas juvenis estarem diretamente imersas no cenário das redes sociais *online*, outro fator que levou a tal apropriação de redes como o *Facebook* enquanto principal canal de comunicação do movimento foi a desconfiança dos e das estudantes em relação à cobertura da mídia tradicional, posicionamento que permeou o contexto de mobilização estudantil secundarista não apenas em São Paulo, mas na identidade coletiva do movimento a nível nacional. Tal fenômeno que emerge nas culturas digitais é compreendido por Castells (2013) como um movimento pós-mídia, que consiste em uma reapropriação tecnopolítica de ferramentas, tecnologias existentes para a participação e comunicação, por parte da população em geral.

Para se ter uma ideia da conjuntura de cobertura midiática, destacamos uma análise<sup>115</sup> realizada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) em torno das estratégias na cobertura da imprensa tradicional e alternativa durante os protestos contra a reorganização do ensino estadual paulista. Entre os principais pontos relacionados à mídia tradicional, a Associação destaca o uso recorrente do termo “invasão” para definir as ocupações estudantis, principalmente em veículos como G1 e o jornal Folha de São Paulo, o qual segundo a análise foi o veículo com mais publicações contrárias (negativas) às ocupações.

No texto é citado, inclusive, o vídeo produzido pela TV Folha sobre as ocupações, mas tirado do ar logo após uma visita do governador do estado, caso também citado pelos e pelas estudantes como veremos a seguir. Uma das justificativas do jornal Folha de São Paulo para o fato foi afirmar que haviam “falhas de apuração”. Há também o diagnóstico de um tom sensacionalista na postura do repórter e na condução das entrevistas nas mídias tradicionais, predominando um intuito de desmoralizar os protestos realizados pelos e pelas estudantes. Uma reportagem do programa Profissão Repórter, da Rede Globo, é destaque por trazer um posicionamento mais empático às ocupações. Por outro lado, segundo a análise, a existência de inúmeros conteúdos com posições diferentes torna nebuloso o posicionamento da Rede Globo sobre o fenômeno. As análises veiculadas no portal UOL também se diferenciaram da cobertura da grande mídia, por problematizarem mais o fato, trazerem depoimentos das e dos estudantes, abordarem a importância do movimento e tensionarem pontos de vista diferentes sobre o fenômeno.

Em contraponto, em relação a mídias consideradas alternativas, a matéria da Anped, destaca o trabalho dos Jornalistas Livres, do Nexo (site de notícias lançado no início de novembro de 2015), da página “Fala, Kaíque” gerenciada por um estudante de jornalismo, do coletivo “O Mal Educado” e da página “Não Fechem a Minha Escola”. Essas duas últimas citadas, segundo a análise, apesar de realizarem uma cobertura mais próxima das ocupações e também mais transparente, mostrando as reivindicações e o dia a dia do movimento estudantil, não se preocupavam muito em trazer perspectivas plurais, de ouvir fontes contra e a favor das ocupações. Traziam, no geral, uma abordagem favorável ao movimento, ao contrário do que ocorria com os Jornalistas Livres, fato explicado por não serem produzidas

---

<sup>115</sup>DE OLHO na mídia: ocupações das escolas em SP. **Anped**, Rio de Janeiro, 30 jan. 2016. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/de-olho-na-midia-ocupacoes-das-escolas-em-sp>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

por profissionais da área jornalística. Segundo a avaliação da Associação, um dos principais recursos usados pela mídia alternativa foram imagens com críticas.

Partindo de tal contexto, apresentaremos as contranarrativas dos e das estudantes nesse cenário, as quais se caracterizam por uma leitura crítica e política. No prisma de Mello (2016), a maioria das coberturas realizadas pela imprensa eram de atos nas ruas promovidos pelo movimento estudantil, “muitas vezes a gente não gostava das matérias, porque eram distorcidas, as pautas do nosso movimento eram vandalizadas pela mídia”. Eram raras as vezes que veículos como o jornal Folha de São Paulo e Estadão, por exemplo, iam diretamente às escolas, o que ocorria mais na Escola Fernão Dias, que é uma instituição maior, mais conhecida e que se tornou referência para muitas ocupações no estado, segundo Mello (2016).

A estudante relata que haviam veículos menores, mais alternativos, pouco conhecidos na mídia nacional que visitavam a escola e que publicavam matérias, que em sua avaliação, eram mais assertivas, “Então, para alguns meios a relação era boa, com outros não”. Tal relação entre movimento estudantil e mídias (hegemônicas e alternativas) também eram recorrentes nas contranarrativas *online*. Entre o conjunto de postagens que identificamos, é destaque tanto o compartilhamento de *links* da mídia hegemônica e alternativa, quanto postagens onde era explícita uma denúncia/crítica expressiva a determinadas abordagens do trabalho realizado pela mídia hegemônica, tal como em relação ao jornal Folha de São Paulo, citado de forma recorrente.

Em relação à publicação de *links* de notícias externos, na página Andronico Escola de Luta, observamos o compartilhamento de conteúdos da *Fan Page* Não Fechem a Minha Escola, e matérias como “Alckmin reduz pelo 2º ano consecutivo parte da educação no orçamento”<sup>116</sup>, “Com ocupações, prova nas escolas estaduais de SP tem sua pior adesão”<sup>117</sup> e compartilhamento de fotografias publicadas no jornal Brasil de Fato sobre a violência policial contra as ocupações. Na página Escola de Luta Fernão Dias Paes, identificamos publicações nesse viés como: “A lição da garotada de São Paulo”<sup>118</sup>, “24 escolas estão ocupadas por

---

<sup>116</sup>SALDAÑA, Paulo. Alckmin reduz pelo 2º ano participação da Educação no orçamento. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 28 nov. 2015. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,alckmin-reduz-participacao-da-educacao-no-orcamento-pelo-2-ano,10000003217>>. Acesso em 20 jan. 2018.

<sup>117</sup>Publicada no site do jornal Folha de São Paulo. Link não mais disponível.

<sup>118</sup>SANTAELLA, Rodrigo. A Lição da Garotada de São Paulo. **Brasil em 5**, 21 nov. 2015. Disponível em: <<https://brasilem5.org/2015/11/21/a-licao-da-garotada-de-sao-paulo/>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

estudantes em Goiás”<sup>119</sup>, “7 motivos para admirar os estudantes paulistas”<sup>120</sup>, “Estudantes de SP têm potencial de mudar a democracia no país, diz ‘NYT’”<sup>121</sup>, além da matéria “Estudiantes Secundarios en Brasil se toman escuelas. Afirman que el movimiento secundario chileno es una referencia para su lucha”<sup>122</sup> compartilhada com a legenda: “Na semana passada, vieram ao Fernão, um grupo de latino-americanos, discutir educação e a situação das ocupações no Brasil. A partir dessa conversa, Diego Parra, ativista chileno escreveu a seguinte matéria...”.

Como é perceptível nesses casos, tanto as notícias publicadas pela mídia tradicional, como o jornal Folha de São Paulo, quanto por veículos mais alternativos, são exploradas como fonte de conteúdo para as *Fan Pages*, sendo matérias que trazem uma perspectiva assertiva sobre as ocupações e que corroboram com a perspectiva das e dos estudantes. Sobre esse cenário, é interessante mencionar também, como destacam Malini e Antoun (2013), o potencial das narrativas construídas nas redes sociais *online* tanto no que se refere ao agendamento midiático, em pautar os “assuntos do momento” discutidos pela sociedade, quanto em transformar um acontecimento público em fato jornalístico, em vista da visibilidade que promovem sobre o fenômeno, interferindo assim na construção de uma agenda informativa e pautando a própria mídia. Além disso, é interessante observar que em tais notícias compartilhadas nas *Fan Pages*, é recorrente o uso das informações disponibilizadas nas páginas das escolas ocupadas como fonte oficial, o que muitas vezes ocorre em vista do fechamento do movimento ao relacionamento com a mídia, não aceitando, por exemplo, a realização de entrevistas com as e os estudantes.

Outrossim, na página Andronico Escola de Luta, outra postagem interessante nesse sentido, publicada no dia 03 de dezembro, é uma denúncia em relação a um vídeo<sup>123</sup> intitulado

<sup>119</sup>24 ESCOLAS estão ocupadas por estudantes em Goiás. **O popular**, 24 dez. 2015. Disponível em: <<https://www.opopular.com.br/editorias/cidade/24-escolas-est%C3%A3o-ocupadas-por-estudantes-em-goi%C3%A1s-1.1011376>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

<sup>120</sup>HUMMEL, Renata. 7 motivos para admirar os estudantes paulistas. **Painel acadêmico**, São Paulo, 16 nov. 2015. Disponível em: <<http://painelacademico.uol.com.br/painel-academico/5537-7-motivos-para-admirar-os-estudantes-paulistas>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

<sup>121</sup>BUARQUE, Daniel. Estudantes de SP têm potencial de mudar a democracia do país, diz ‘NYT’. **Brasilianismo**, 12 dez. 2015. Disponível em: <<https://brasilianismo.blogosfera.uol.com.br/2015/12/15/estudantes-de-sp-tem-potencial-de-mudar-a-democracia-do-pais-diz-nyt/>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

<sup>122</sup>PARRA, Diego. Estudiantes Secundarios en Brasil se toman escuelas. Afirman que el movimiento secundario chileno es una referencia para su lucha. **Centro alerta**, 6 dez. 2015. Disponível em: <<http://www.centroalerta.cl/estudiantes-secundarios-en-brasil-se-toman-las-escuelas-publicas-ante-el-acecho-de-politicas-neoliberales-afirman-que-el-movimiento-secundario-chileno-es-una-referencia-para-su-lucha/>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

<sup>123</sup>LIVROS abertos, escolas ocupadas. Disponível em: <<https://vimeo.com/147556009>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

“Livros abertos, escolas ocupadas”, produzido pela TVFolha sobre as ocupações do estado, a partir de visitas do veículo nas escolas Fernão Dias Paes (Pinheiros), Salvador Allende (Itaquera), Brigadeiro Gavião (Perus) e o Cefan (em Diadema). O vídeo traz depoimentos de estudantes, mostrando como estão se organizando e o estado precário das escolas.

De acordo com a postagem da página, o vídeo saiu do ar logo após o governador Geraldo Alckmin visitar a Folha de São Paulo para um “amigável café”, como está descrito na legenda. Como o mesmo já havia circulado nas redes ficou publicado na plataforma vimeo, a partir da qual os e as estudantes fizeram a denúncia. Dessa forma, nessa contranarrativa, é interessante observar a consciência crítica que a permeia, no sentido dos e das estudantes perceberem e discutirem a relação de interesses entre mídia e governo, a qual, muitas vezes, define a política editorial dos meios de comunicação. Na página Escola de Luta Fernão Dias Paes também identificamos uma contranarrativa explícita ao mesmo veículo, com uma discussão, inclusive, sobre o conteúdo da matéria. Em uma nota escrita por Carla Santos, do Centro de Estudos de Mídia Alternativa Barão do Itararé, e compartilhada na página no dia 19 de novembro, a publicação traz o seguinte texto:

Em menos de 2h a Folha de S.Paulo alterou o título da matéria sobre o fechamento das escolas em SP quatro vezes pra no final assumir que ERROU. Começou com “Geraldo Alckmin suspende fechamento e reorganização de escolas em 2016” para acabar com “Gestão Alckmin faz proposta para alunos desocuparem escolas”. Ou seja, tentou dar o golpe e se ferrou! Viva a força das redes que agem para impedir que mentiras se tomem verdades.

Apesar de não ser um texto produzido pelos e pelas estudantes secundaristas, é significativa a publicação, no sentido que denota a apropriação do movimento em relação a essa opinião crítica sobre o posicionamento de tal veículo. Outro exemplo nesse viés é uma publicação que identificamos publicada no dia 19 de fevereiro de 2016<sup>124</sup>, uma nota sobre o programa Malhação da Rede Globo (Figura 4):

---

<sup>124</sup> Apesar de ser uma postagem que extravasa o nosso período predeterminado de coleta (novembro e dezembro), optamos por mencioná-la no texto, dada a relevância da construção em expressar o caráter crítico dos e das estudantes em relação à mídia, posicionamento que continua sendo registrado mesmo após o desfecho das ocupações no estado.

Figura 4 – *Print Screen* que ilustra uma contranarrativa crítica em relação ao programa Malhação da Rede Globo



Fonte: (PAES, 2015).

Como é perceptível nesse texto que introduz a postagem, a página faz uma discussão sobre se a trama fictícia encenada no programa em questão, ou seja, o fechamento da escola Dom Fernão (coincidência ou não), faz alusão à luta das e dos secundaristas paulistas contra a reorganização das escolas em 2015. E nesse sentido, a nota questiona de maneira geral: será que a Rede Globo quis se apropriar da visibilidade que tiveram as ocupações em SP pra recriar esse processo no contexto do programa, a fim de promover a identificação dos e das jovens e conquistar audiência?

Interessante que no texto escrito pelos e pelas estudantes, há uma tentativa de analisar o fato através de diferentes prismas. De um lado, acreditam que a veiculação com abordagem positiva da ocupação de uma escola por parte dos e das estudantes é uma representação que contribui à valorização da luta estudantil. De outro afirmam que, em se tratando de Rede Globo, emissora que omitiu tanto crimes ao longo da história brasileira, é preciso sempre ponderar, “entre outras omissões e manipulações que fazem diariamente, temos que analisar essa reconstrução com a maior veemência possível e sempre fazer uma análise crítica e contextual do por que e o que a globo ganha com isso”. Outro ponto que chama a atenção na nota é a percepção de que a emissora em questão está buscando se aproximar das lutas feministas, LGBT, pela igualdade racial, estudantil, dada a emergência e popularidade das mesmas, no intuito de manter a sua força hegemônica, “então, boas ou más intenções, sempre

devemos ficar atentos, e garantir que não sejamos mais alguns entre milhões, facilmente manipuláveis pela grande mídia burguesa”.

Além de tais manifestações a respeito da mídia, destacamos outro fato que identificamos no contexto das ocupações de escolas em São Paulo, que apesar de não terem emergido em tais escolas analisadas, são importantes de citarmos dada a sua repercussão midiática. Um deles<sup>125</sup> é o caso de um secundarista que ocupou o Centro Paula Souza em São Paulo. Em um dado momento de mobilização estudantil, o estudante com um microfone na mão e um colega com um celular gravando, busca uma repórter da Rede Globo para entrevistar, “Agora é a nossa vez de perguntar as coisas pra eles...”, afirma no início do vídeo. No decorrer do mesmo, o secundarista pede à repórter a opinião dela sobre as ocupações e sobre a própria cobertura que a emissora estava fazendo, e a profissional se nega a responder, afirmando que não pode se posicionar a respeito. A partir disso, os estudantes brincam: “Vamos fazer igual eles, eles seguem a gente, vamos brincar de mídia” e insistem por uma resposta da repórter. No final do vídeo, os estudantes “fecham a reportagem” afirmando que iam continuar tentando conversar com as “mídias grandes” e tentando mostrar de fato o que estava acontecendo com as ocupações, “sem distorcer”, nem “cortar”, nada do material gravado.

A partir de tais contranarrativas é perceptível que nesse contexto de ocupação escolar, o qual promoveu a aproximação das e dos estudantes com diferentes instituições sociais, inclusive a mídia, predominou uma consciência crítica e política em torno do trabalho dos veículos de comunicação e suas lógicas capitalistas, posicionamento que estava, inclusive, explícito no guia “Como ocupar um colégio?”. No discurso dos e das secundaristas está permeada a ideia de que sim, o mundo que chega até nós é editado, como afirma Baccega (2009), e é preciso analisar tais informações, comparar com outras fontes, tensionar, para se obter conclusões mais assertivas.

Tal exercício de educação crítica para a mídia é medular na Educomunicação, constituindo uma de suas áreas de intervenção social, a qual visa promover a alfabetização midiática, a compreensão do fenômeno da comunicação e os processos que o envolvem, tanto no nível interpessoal e grupal, quanto no organizacional, massivo, que é o caso dos meios de comunicação (SOARES, 2011). O conhecimento sobre tais lógicas é fundamental na medida

---

<sup>125</sup>BRITO, Fernando. “Vamos brincar de mídia?” A saia-justa de um secundarista na repórter da Globo. **Tijolaco**, São Paulo, 21 mai. 2016. Disponível em: <<http://www.tijolaco.com.br/blog/vamos-brincar-de-midia-saia-justa-de-um-secundarista-na-reporter-da-globo/>>. Acesso em: 20 jan. 2018.



em que as informações compartilhadas em tais meios também educam, são também fontes de saberes, e é preciso ter capacidade crítica para se apropriar de forma emancipadora desse novo contexto de produção e circulação de informações, como afirma Peruzzo (2000, p.225):

A escola já não é mais o espaço primordialmente potencializado para educar. Os meios de comunicação passam a compartilhar de tal poder, embora nem sempre o façam no sentido que vá ao encontro do bem-estar comum. Os meios de comunicação, implementados no contexto das organizações progressistas da sociedade civil, assumem mais claramente um papel educativo, tanto pelo conteúdo de suas mensagens, quanto pelo processo de participação popular que eles podem arregimentar na produção, planejamento e gestão da própria comunicação. A participação popular é algo construído dentro de uma dinâmica de engajamento social mais amplo, em prol do desenvolvimento social e que tem o potencial de, uma vez efetivada, ajudar a mexer com a cultura, a construir e reconstruir valores, contribuir para maior consciência dos direitos humanos fundamentais e dos direitos de cidadania, a compreender melhor o mundo e o funcionamento dos próprios meios de comunicação de massa. Revelam-se, assim, como espaço de aprendizado das pessoas para o exercício de seus direitos e a ampliação da cidadania.

Nesse contexto, a partir do que expõe a autora, compreendemos tais tensionamentos com as mídias nesse cenário de mobilização secundarista como mais um elemento que denota o caráter educativo dessa conjuntura de resistência e produção comunicativa. Outrossim, no próximo eixo, as discussões em torno das representações sobre educação pública também contribuem com essa perspectiva.

### **5.1.3 Contranarrativas sobre a educação pública**

Nas construções sobre educação pública que marcam as contranarrativas juvenis nas páginas do *Facebook* analisadas são destaque diferentes abordagens. Entre elas, fotografias de estudantes expondo cartazes com as frases: “Mais escolas, menos prisões”, “Hoje a aula é na rua”, “Governador tá ocupado? Vem aqui ficar pré-ocupado”, “Geraldo sai. Minha escola fica”, “Ocupar para educar! Doe uma aula. Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser opressor, Paulo Freire”, expressões voltadas tanto a questionar a lógica dos sistemas de ensino hegemônicos em nossa sociedade, quanto a críticas em relação à atuação do Estado. Na página Andronico Escola de Luta, entre as poucas postagens que identificamos nessa categoria, está uma nota publicada no dia 30 de novembro que discute a ideia de que educação não é caso de polícia, de violência, é caso sim, de diálogo, de participação, de resistência, e que todas e todos devem se unir (docentes, pais e mães, comunidade, estudantes e ex-estudantes) contra as investidas da Secretaria da Educação do estado de São Paulo.

Abordagem publicada em resposta à atuação do governo em usar a força policial para reprimir as manifestações dos e das estudantes.

No depoimento de Paes (2016) também identificamos uma postura crítica, exposta com argumentos consistentes, referente ao Estado. Ao avaliar a proposta do governador de São Paulo para a Reorganização Escolar, o estudante denuncia que o governo usou como argumento dados do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) de 2013, o qual apresenta que uma escola de ciclo único, ou seja, só de ensino fundamental ou só de ensino médio, possui um rendimento aproximadamente 10% maior que as demais. Esse foi um dado muito divulgado nesse cenário. Entretanto, segundo o estudante, nesse mesmo levantamento, a pesquisa revela que uma sala de aula superlotada tem um rendimento bem menor de aprendizagem. “Ou seja, em um levantamento que foi feito, o governo escolhe o dado que é mais propício, e decide aplicar um projeto com base nesse argumento”. Além de denotar uma crítica perspicaz de Paes (2016) sobre os bastidores das estratégias do governo para aprovação de um projeto, o depoimento do estudante também suscita uma reflexão sobre os indicadores de desempenho da educação no Brasil. Será mesmo que eles são eficientes? Será que não corroboram apenas na manutenção de um sistema de ensino arcaico? Perguntas não tão fáceis de serem respondidas, mas que precisam entrar no debate.

Segundo o Ministério da Educação (MEC)<sup>126</sup>, os indicadores apresentam dados a partir dos quais são elaboradas medidas e as políticas públicas no âmbito da educação. Entre os principais indicadores, estão o Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O primeiro (Ideb), criado em 2007, busca medir a qualidade do aprendizado nacional. O Índice é calculado a partir da taxa de rendimento escolar (aprovação), obtida através do Censo Escolar, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e a partir das médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep, como a Prova Brasil (para escolas e municípios) e o Saeb (para os estados e o país), ambos realizados a cada dois anos. A Prova Brasil é um teste aplicado na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental com questões objetivas de língua portuguesa (com foco em leitura) e questões de matemática (com foco na resolução de problemas), além de contemplar

---

<sup>126</sup>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<https://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 3 fev. 2018.

também um questionário socioeconômico preenchidos pelas e pelos estudantes, e questionários para professores/professoras, diretores/diretoras, aplicados para mapear informações demográficas, perfil profissional e de condições de trabalho.

O segundo (Saeb), foi criado em 1990 e desde então passou por diversas reformulações. Atualmente, é composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) – Prova Brasil –, e pela Avaliação Nacional da Alfabetização (Ana), essa última consiste em uma prova objetiva com 40 questões aplicada a estudantes do terceiro ano do ensino fundamental das escolas públicas, que busca avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática. Por sua vez, o terceiro indicador, o Enem, criado em 2008, é uma prova, atualmente com 180 questões de múltipla escolha distribuídas nas áreas Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, e uma redação dissertativa, aplicada anualmente para avaliar a qualidade do ensino médio no país, e que também constitui a principal forma de ingresso ao ensino superior.

A partir de tais referências, mesmo em um prisma superficial, sem uma análise mais complexa, é possível afirmar que os principais indicadores em torno da qualidade da educação no país, principalmente no contexto do ensino fundamental, estão calcados em uma lógica bancária, como aborda Freire (1987), com testes padronizados que medem o grau de assimilação de conteúdos e fórmulas, não contemplando uma avaliação mais problematizada do aprendizado. Essa constatação também corrobora com a ideia que apontamos diversas vezes nesse estudo de que é necessário uma mudança na cultura educacional como um todo, visto que essa mesma lógica identificada nos mecanismos de avaliação, também está presente nos livros didáticos, nos currículos das licenciaturas que formam educadores e nas legislações educacionais.

Nesse sentido, iniciativas contra essa lógica em uma dimensão micro, no contexto de cada escola, por exemplo, são fundamentais, mas uma mudança efetiva no sistema educacional deve perpassar substancialmente esse campo macro que envolve, é claro, a atuação do Estado. Outrossim é também a partir dessa percepção que realçamos a importância do acompanhamento por parte dos cidadãos e das cidadãs dos projetos criados pelo governo para a área da educação, como demonstraram estar fazendo as e os estudantes e docentes nesse contexto de mobilização.

Além disso, exemplificamos tais manifestações através de duas postagens que chamaram nossa atenção nessa categoria de análise. Uma delas é uma nota publicada na *Fan Page* Escola de Luta Fernão Dias Paes, no dia 23 de novembro, para divulgar aulões que seriam realizados para os e as estudantes durante as ocupações. O comunicado traz o seguinte texto: “Na quarta-feira (25) o Fernão ocupado terá aulas, mas aulas diferentes. Queremos uma educação diferente e que instigue os alunos, mostraremos como gostaríamos que ela fosse [...]. A educação é a gente que faz”. Publicada na mesma página no dia 24 de dezembro, outra contranarrativa, que denota um tom mais lúdico, uso do humor na contranarrativa, é a fotografia de uma árvore de Natal construída pelos e pelas estudantes da ocupação da escola com folhas de revista, acompanhada de uma legenda onde além do sarcasmo em referência ao Estado, mostra a apropriação dos e das estudantes dos conteúdos de química (Figura 5):

Figura 5 – *Print Screen* que ilustra a comemoração de Natal durante a ocupação da Escola Fernão Dias Paes



Fonte: (PAES, 2015).

As contranarrativas nas entrevistas corroboram com essa perspectiva discursiva. Paes (2016), em seu depoimento, dialoga com o conceito de educação proposto por Freire (1983) no qual compreende a construção do conhecimento não como uma extensão de quem sabe para quem julga não saber, mas como um processo de comunicação, interlocução, onde tanto estudante, quanto o e a docente aprendem juntos e juntas a partir de uma relação horizontal. Isso porque para Paes (2016) “a escola tem que ser um espaço sensível, um espaço de trocas,

onde tanto aluno, quanto professor possam transmitir conhecimento [...]. A escola ela tem que ser humanizada [...], a escola tem que ser sensível ao que vem do mundo externo”.

A importância da interação da escola com a realidade, com o dia a dia da sociedade, apontada pelo estudante, também é um fator destacado por Certeau (1995) na medida em que para ele, uma escola no plural contempla em suas discussões os fatos que o sujeito vive em sua cultura, em seu dia a dia. Nesse sentido, como propõe o estudante, é preciso que na sala de aula os diferentes saberes sejam valorizados, que o capital social e cultural dos e das estudantes tenha espaço na construção do aprendizado, o que também propõe a perspectiva da ecologia dos saberes de Santos (2007) sobre novas formas de construção do conhecimento calcadas não apenas em saberes científicos e hegemônicos, mas valorizando as diferentes manifestações e saberes da sociedade.

Nesse sentido, o estudante acredita que as ocupações, tal como aconteceram, constituem um exemplo, um modelo de escola que deveria ser adotado pelo Estado. Além disso, outro ponto destacado por Paes (2016), é que o projeto político-pedagógico da escola, deve ser constituído a partir de um debate democrático e a participação de toda comunidade escolar, não apenas professores e professoras.

Da mesma forma, Mello (2016) também menciona, por exemplo, que as aulas que tiveram nas ocupações em formato de roda, foram muito mais produtivas do que quando os e as estudantes estão enfileirados em uma sala de aula, sistemática onde “Você não se sente a vontade pra perguntar, pra olhar pros outros colegas, sentir que eles têm a mesma dúvida que você”. Importante destacar que essa percepção do estudante coloca em questão uma estrutura típica da escola moderna, com herança prussiana, a qual como aponta Sibilía (2012), tinha como objetivo fundamental disciplinar, “domesticar” a população, e não emancipá-la. E tal como mostraram os e as estudantes, essas aulas em formato de roda, que motivam mais a participação e o debate, constituem uma prática simples, acessível de ser apropriada nos contextos de ensino-aprendizagem de forma mais abrangente, basta serem incorporadas pela cultura escolar. Nesse ponto, a partir de tal exemplo, é válido ressaltar a percepção que o movimento não colocou em pauta mudanças revolucionárias nos sistemas de ensino brasileiros, mas sim evidenciou tanto no discurso quanto na prática, pequenas mudanças, possíveis de serem implementadas no intuito de construirmos escolas mais atrativas ao jovem e uma educação como prática de liberdade, como acreditava Freire (1981).

Sobre a relação do movimento estudantil com a luta dos professores e das professoras, Mello (2016) destaca a importância da união entre estudantes e docentes nas lutas pela educação. Para ela, “os professores deveriam ser mais valorizados, não só na forma como eles são pagos, mas também na forma como a sociedade vê os professores, acho que deveria ter um respeito, não só das pessoas assim, mas do presidente, do governador”. Singular nesse trecho a ideia trazida pela estudante de que é preciso mudar a forma como a “sociedade vê” os e as profissionais dessa área, colocando em discussão que tipo de representações sociais circulam em nossa cultura em torno da temática, cenário no qual a mídia tem um papel central.

Em relação aos e às docentes que atuam na educação básica, os discursos sobre eles e elas trabalhados em diferentes meios de comunicação, em sua maioria, desvalorizam a classe. Ao observar algumas notícias, percebe-se que poucas vezes as professoras e professores são fonte das matérias. Em geral, são pautas sobre violência na aula, pesquisas que indicam baixos índices de aprendizagem, problemas na educação. Raras vezes aparece um conteúdo que emancipe o profissional, o apoie de alguma forma, discuta iniciativas positivas realizadas em escolas, valorize as oportunidades e vantagens de ingressar na carreira. Ao circular nos diferentes ambientes sociais esses textos acabam por produzir sistemas simbólicos sobre o professor e moldando o seu papel social, como afirma Citelli (2012, p.11):

O discurso mediático elabora um ponto de vista padronizador da imagem do docente, que ao mesmo tempo sintetiza temas e figuras e os coloca em circulação social através dos diferentes veículos. Do procedimento evidenciado resultam representações acerca dos professores, sendo elas traduzidas em papéis sociais, configuradores físicos e afetivos, lugares de classe, campo de expectativas etc. E, não raro, de tais categorias decorrem estigmas – termo designador de pessoas socialmente indesejadas, marcadas por algum desvio condenável – que revelam os mecanismos de violência simbólica, conforme formula Pierre Bourdieu (2008).

Além disso, a participação nas ocupações também suscitou em Mello (2016), como destaca, um senso crítico, uma postura de maior reflexão frente aos fatos do cotidiano, de compreender que “nós que viemos de baixo, nós temos, sim, voz, um poder, não só o presidente, entende?”, trazendo à cultura estudantil, à cultura escolar, essa atmosfera de resistência, de “subjetividades rebeldes”, que por vezes, era adotada predominantemente pela classe dos e das docentes no âmbito da educação básica. O depoimento de Mello (2016) também nos remete ao que Gohn (1992) e Peruzzo (2007) abordam em relação aos processos de desmistificação do poder público e da própria mídia. Ao participar de um movimento social, conquistar espaços de deliberação e comunicação, se aproximar das autoridades e dos

veículos midiáticos, os sujeitos passam a perceber que tais instituições não são inacessíveis e que precisam ser questionadas. A experiência realça nos cidadãos e cidadãs a consciência que todos e todas detêm o direito de participar das decisões públicas, ser valorizada e valorizado enquanto protagonista nesse cenário.

Dessa forma, após a discussão em torno desse contexto de mobilização, ingressamos, na próxima seção, a analisar o cenário do movimento estudantil secundarista no estado do Rio Grande do Sul.

## 5.2 A INSURREIÇÃO DAS E DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS NO RIO GRANDE DO SUL

As ocupações no Rio Grande do Sul iniciaram em meados do mês de maio de 2016, sendo a Escola Estadual Coronel Emilio Afonso Massot, localizada em Porto Alegre, a pioneira das ocupações no estado. Num percurso que se estendeu até o início de julho do mesmo ano, foram mais de 150 escolas que participaram da mobilização no cenário gaúcho. Entre as reivindicações unânimes dos e das estudantes, estavam o cancelamento do Projeto de Lei 44 e do Projeto de Lei 190. De acordo com o texto da PL44, a principal proposta do projeto consiste em permitir que entidades privadas sem fins lucrativos, denominadas como organizações sociais, façam parcerias com o poder público para exercer atividades em áreas como ensino, saúde, cultura e preservação ambiental. A crítica dos e das estudantes mobilizadas é que tal PL possibilitaria uma espécie de privatização do ensino. A PL 190, por sua vez, que propõe a escola sem partido, advém de um movimento político iniciado em 2004 que busca implantar a ideia de um ensino mais “neutro”, sem posicionamentos “políticos” e “ideológicos” dos professores e das professoras. A proposta determina, inclusive, que sejam colados cartazes nas salas de aula como “os deveres do professor”. É fácil de perceber o quanto tal projeto cercearia o trabalho do educador e educadora.

Além de conquistar o adiamento da votação desses Projetos de Lei no estado, obtiveram a liberação de cerca de R\$40 milhões de recursos financeiros para a infraestrutura das escolas<sup>127</sup>. Outro resultado específico foi a criação de Fóruns de Educação<sup>128</sup> para cada

---

<sup>127</sup>Tais informações sobre as conquistas dos e das estudantes no RS estão disponíveis em: <<http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2016/06/governo-do-rs-fecha-acordo-com-estudantes-para-desocupar-escolas.html>> e também nas páginas Escolas de Luta RS e Escolas Gaúchas em Luta.

região do estado com a proposta de que mensalmente representantes estudantis, representantes do Ministério Público e representantes do governo se reúnam pra discutir as pautas da educação. Nesse sentido, é válido destacar aqui a voz propositiva que as e os estudantes conquistaram ao ter um espaço onde atuem de forma protagonista e sistemática para discutir assuntos da sua escola e do ensino público. Partindo desse cenário, analisaremos como um recorte desse contexto de mobilização estadual, as contranarrativas dos e das estudantes secundaristas de duas escolas de Santa Maria, na região central do estado, a Escola Estadual de Ensino Médio Cilon Rosa e a Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi, a partir de entrevistas com estudantes e a observação *online*-sistemática nas respectivas páginas no *Facebook*, como já exposto no capítulo metodológico.

### 5.2.1 Contranarrativas sobre a ocupação na escola

É muito importante dar voz para os estudantes, porque como a gente é adolescente, a gente não tem aquele pensamento arcaico de como é uma coisa, a gente não tem aquele preconceito, a gente não tem aquele conservadorismo que muitos pais, muitos avós têm, então eu acredito que dar voz aos estudantes é fazer a mudança, até porque nós seremos o futuro. (ROSA, 2016).

É a partir desse fragmento da entrevista que realizamos com o estudante da Escola Estadual de Ensino Médio Cilon Rosa, que iniciamos a discussão em torno de aspectos que caracterizaram a ocupação nas duas escolas de Santa Maria. A Escola Cilon Rosa foi ocupada no dia 19 de maio de 2016, dias após o início da greve dos professores estaduais. Em relação à iniciativa, Rosa (2016) conta que emergiu, a partir de debates na comunidade educativa em torno das notícias veiculadas tanto na televisão, em emissoras como a TV Globo, quanto nas redes sociais *online* sobre as demais ocupações de escolas no Rio Grande do Sul, São Paulo e Rio de Janeiro. Além de acompanhar as matérias sobre as mobilizações, realizar pesquisas na internet, um cinedebate promovido no contexto escolar para exibição do documentário “Acabou a paz, isso aqui vai virar o Chile”<sup>129</sup> é citado por Rosa (2016) como um momento importante para o início da ocupação escolar, pois corroborou no planejamento e motivação dos e das estudantes. Nesse sentido, outro elemento importante desse início de mobilização, citado por Rosa (2016), e que dialoga com essa perspectiva, é a colaboração de uma militante

---

<sup>128</sup>É válido ressaltar aqui, que a partir do contato que continuamos tendo com os e as estudantes, evidenciamos que tal Fórum em Santa Maria foi realizado por duas, três vezes apenas, sem perspectiva da proposta continuar sendo realizada de fato.

<sup>129</sup>ACABOU a paz. Isso aqui vai virar o Chile. Direção: Carlos Pronzato. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LK9Ri2prfNw>>. Acesso em: 10 jan. 2018.



estudantil que reside no município de Santa Maria, mas que havia participado das ocupações em São Paulo, e veio à escola contar sobre a sua experiência naquele cenário.

Por sua vez, a Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi, foi ocupada no dia 21 de maio de 2016, a partir da iniciativa do Grêmio Estudantil da escola. Ruschi (2016) conta que logo no início da ocupação a situação foi conturbada, com conflitos entre estudantes, professores e professoras, pais e mães e a comunidade do bairro. Dissonância que foi alimentada pelo fato da comunidade interpretar o movimento a partir do ponto de vista da mídia, “Difamaram mais a gente, tá ligado? Eles viram que, tipo, saía na mídia que a gente usava drogas, álcool dentro do colégio e daí falavam que a ocupação da Augusto Ruschi era uma baderna [...]. Tipo não conviveram nem um dia aqui com nós pra tá falando [sic]. (RUSCHI, 2016). A inspiração para iniciar o movimento na escola emergiu também a partir do que observavam na televisão e também pela internet, pois seguiam nas redes sociais *online* militantes que participavam/apoiavam as ocupações em São Paulo e em Porto Alegre, o que novamente remete à constituição em rede do movimento estudantil secundarista. Entre os apoiadores, Ruschi (2016) argumenta que “o movimento não levanta bandeira”, mas tem apoiadores como universitários, professores e professoras grevistas e pais e mães dos e das estudantes.

Outra característica do movimento ressaltada nas entrevistas, é que apesar de ter iniciado no contexto da greve dos professores e das professoras estaduais, a luta dos e das estudantes constituiu um movimento autônomo, independente tanto da luta da classe docente quanto de entidades representativas como UBES e União da Juventude Socialista (UJS), além de ser apartidário, “a pessoa pode até ter partido, mas o partido da pessoa fica do lado de fora do portão”, enfatiza Rosa (2016).

No que se refere às reivindicações da ocupação, Rosa (2016) destaca pautas que constituem tanto questões pontuais da escola, quanto questões que fazem parte da luta estudantil estadual, dinâmica que observamos também em outros contextos de ocupação. Nesse sentido, uma das principais causas citadas, é a oposição à implantação do Projeto de Lei 44, além de reivindicar o repasse de verbas para pintar a escola, para a merenda – recurso que segundo os e as estudantes a escola não recebia desde fevereiro de 2016 – consertos na fiação do prédio da escola e melhora na infraestrutura em geral, dado a importância dessa qualidade também física no processo de ensino-aprendizagem.

Além de demonstrar domínio sobre o conteúdo da PL44, Rosa (2016) demonstra nítida capacidade de argumentação para justificar o porquê de ser contra o projeto, explicando que “as pessoas têm uma ideia muito rasa sobre as consequências desse Projeto de Lei, o resultado disso seria um ensino pago, que poucos teriam acesso, cuja infraestrutura do sistema de ensino continuaria praticamente a mesma”. Logo, justifica a ocupação na escola como uma forma dos e das estudantes chamarem a atenção para retrocessos na educação, como essa PL, e romper preconceitos existentes em relação a estudantes de escolas públicas:

Porque a gente acredita que o governo é um governo de elite feito pra elitizados e a gente é a massa proletariada, a classe C como denominam a gente. Então, a gente quer mostrar que apesar de nós sermos alunos de escolas públicas, o pessoal acha, a sociedade acha, que a gente é banal, que a gente não tem um senso crítico instigado, que a gente é alienado, mas a gente, através da ocupação, quer mostrar que a gente tem vez, a gente tem voz e que os alunos secundaristas de uma escola pública sabem quando tem que lutar, sabem quando os direitos estão sendo atingidos, quando a gente não recebe alguma coisa, a gente tem que mostrar que a gente tá ali pra lutar pelo o que é nosso, porque todo cidadão tem direitos, mas a gente também tem o dever e o nosso dever aqui é lutar pelo o que é nosso por direito. (ROSA, 2016).

Nesse sentido, como fica claro nesse trecho do depoimento, o ato da ocupação é visto também como uma forma de afirmar a identidade do e da jovem como um sujeito crítico e político, consciente de seus direitos e deveres. Da mesma forma, Ruschi (2016) elenca uma série de pautas: a retirada do Projeto de Lei 44; solicitação de verba para terminar o ginásio; troca da caixa de água; fim das atividades no Bloco I que há 20 anos funciona em estruturas provisórias, assim iniciando a construção de um novo bloco; o dinheiro da merenda; nova eleição para o grêmio estudantil; troca e a reforma do encanamento do esgoto da escola; pequenas reformas interiores das escolas (tipo piso, vidro quebrado...); valorização dos professores, aumento do salário dos mesmos; que o espaço da quadra mantenha-se aberto à comunidade. Além de mencionar também como reivindicação, a reformulação da metodologia usada e a participação dos e das estudantes na elaboração do plano político-pedagógico da escola: “Senta e copia não funciona mais. A gente tem recurso na escola, mas não é usado, a gente tem a sala de informática e poucos professores usam, eu fui uma vez esse ano na sala de informática [...]” (RUSCHI, 2016).

Além disso, apesar de não ser política do movimento disponibilizar o número de envolvidos na ocupação, Rosa (2016) relatou a presença de cerca de 50 ocupantes na escola, sendo que além de ficar durante o dia, a maioria dos e das estudantes posava no espaço escolar. A forma de organização é delineada através de comissões, como a da alimentação, da limpeza, da comunicação, da cultura, da segurança e a comissão geral, sendo que havia um

rodízio das e dos estudantes que compunham cada uma dessas atividades. Um contexto que denota uma forma de organização democrática, uma gestão compartilhada e evidencia uma sistemática que segue o manual “Como ocupar um colégio?”, assim como o fizeram os e as estudantes de SP e que funciona como uma tecnologia social a ser usada e adaptada em outras mobilizações. Ruschi (2016) assim como Rosa (2016), salienta que não costumam divulgar número de ocupantes, mas que em média ficavam na escola cerca de 20 estudantes. Em relação à forma de organização da ocupação na Escola Augusto Ruschi, ela também se estruturou em comissões: a da segurança, a da comunicação, da mobilização e da limpeza.

Além disso, a realização de oficinas e eventos, também delineou a rotina das escolas nos dias de ocupação. Rosa (2016) destaca que na sua escola foram realizados cinedebates, palestra sobre o Estatuto da Criança e do e da Adolescente, oficina sobre a obra de Aristóteles, mateadas, oficinas de desenho, grafite, rodas de conversa sobre gênero, além de shows de rock. Ruschi (2016), por sua vez, cita oficina de culinária, uma roda de conversa com o coletivo Mal Educado sobre as escolas ocupadas de São Paulo, mutirões de limpeza e pintura da escola, roda de conversa sobre feminismo, cinedebates, aulões abertos e “os demais têm na página”. Interessante nesse ponto é destacar que o estudante geralmente finalizava sua resposta se referindo à página no *Facebook*, no caso “Ocupa Augusto Ruschi” como um espaço onde iríamos encontrar as informações completas sobre a ocupação.

Nesse sentido, as recorrentes menções à *Fan Page* Ocupa Augusto Ruschi, por exemplo, denota, o que é explícito também no decorrer do relato, que o principal meio de comunicação usado pelos e pelas estudantes, tanto para divulgar os fatos da ocupação, quanto para se comunicar com outros e outras estudantes de escolas ocupadas e com a comunidade em geral, são as redes sociais *online*. Ruschi (2016) explica que usavam tanto a página no *Facebook* quanto um canal no *You Tube* que criaram para publicar vídeos produzidos sobre a atuação do movimento na escola. O estudante enfatiza que o principal contato que mantém é com secundaristas de Santa Maria, mas que também conversavam via aplicativo *WhatsApp* com uma estudante da primeira escola ocupada de Porto Alegre e com uma estudante que participou das ocupações de escolas em Goiânia.

No contexto da ocupação da Escola Cilon Rosa, o estudante destaca que entre as formas de comunicação usadas estão o *Instagram*, o *Snapchat* e, principalmente, a página no *Facebook*. Esses espaços são usados para divulgar notas de esclarecimento, realizar a cobertura das atividades que estão sendo realizadas como oficinas e eventos, fazer pedido de

doações, além de conversar com a comunidade através do contato *inbox*, ferramenta que permite a troca de mensagens. Segundo Rosa (2016) é também através da página que são agendadas oficinas, tirado dúvidas sobre a ocupação, além de ter sido criado um *chat* nessa rede social *online* para a comunicação entre os e as estudantes de outras escolas ocupadas de Santa Maria, agendamento de assembleias e outras discussões. Além disso, o estudante ressalta também a importância dessa comunicação realizada sem a mediação direta de dispositivos tecnológicos, ou seja, em reuniões com as demais escolas ocupadas da cidade, momento em que além de trocar dúvidas, discutir o desencadeamento das demais ações da ocupação, há a troca de donativos entre as escolas.

Nesse cenário, em um percurso pelas contranarrativas construídas nas páginas do *Facebook* das escolas, uma de nossas primeiras percepções nessa conjuntura é a preocupação dos e das estudantes em documentar a rotina no período da ocupação, utilizando o espaço das páginas como uma espécie de diário de bordo, prática que é fundamental para a autodefesa do movimento contra críticas externas, seja do governo, da mídia ou da comunidade em geral. Ao encontro dessa abordagem, identificamos de forma recorrente a publicação de fotografias que ilustram os e as ocupantes da escola. Na página Ocupa Augusto Ruschi observamos o compartilhamento de registros de estudantes elaborando cartazes, participando de eventos e oficinas, em protestos de rua onde levam faixas e as cadeiras da sala de aula, e principalmente, em cenas que evidenciam a prática de cuidado com a escola e a manutenção da ocupação, como pintando os bancos, varrendo o pátio, carregando sacos de lixo, entre outras imagens sempre acompanhadas de legendas que denotam o lado construtivo das ações.

Nessa mesma lógica, é destaque a produção de conteúdos relacionados à agenda, programação da ocupação, tanto no sentido de divulgar e convidar a comunidade para participar de um evento e/ou ministrar uma oficina, quanto em relação à cobertura comunicativa dessas atividades. Tais postagens são produzidas a partir da apropriação de diferentes recursos, como notas simples publicadas diretamente no mural de notícias da página da ocupação, arte com imagem e informações, e, principalmente, a partir do uso da ferramenta de criação de eventos. Na página Ocupa Cilon Rosa identificamos a divulgação de shows, oficinas e rodas de conversa sobre criatividade, filosofia (machismo e racismo em Aristóteles), Estatuto da Criança, do e da Adolescente, *taekwondo*, de dança e performance, de astrologia, estrutura escolar, valorização do agricultor, transporte público, cinedebate e mateadas. Além de notas e registros fotográficos compartilhados na página, a cobertura desses

eventos também era realizada pelos aplicativos *Snapchat* e *Instagram*. A Figura 6 ilustra esse cenário de organização dos e das estudantes da Escola Cilon Rosa:

Figura 6 – *Print Screen* de publicação da agenda da ocupação na Escola Cilon Rosa

Segunda-feira 23/05/16	Manhã: Assembleia Geral e reunião com as comissões	Tarde: 17:00h Debate sobre o sucateamento da Educação Pública.	Noite: Cine debate – Pequeno Grão de Areia
Terça-feira 24/05/16	Manhã: Assembleia Geral e reunião com as comissões.	Tarde: 18:00h Oficina de Primeiros Socorros com um pai colaborador da Ocupação.	Noite: Cine Debate com o filme "A Onda"
Quarta-feira 25/05/16	Manhã: Assembleia Geral e reunião com as comissões. Oficina Prof. Rafael com tele comunicações.	Tarde: 15:00h Oficina de Fanzine com a colaboradora Gabriela Marques.	Noite: A definir
Quinta-feira 26/05/16	Manhã: Assembleia Geral e reunião com as comissões.	Tarde: Oficina de Segurança de Trânsito	Noite: Grafite nos muros do entorno da escola
Sexta-feira 27/05/16	Manhã: Assembleia Geral e reunião com as comissões. Grafite nos muros do contorno da Escola.	Tarde: Grafite nos muros do contorno da Escola. Às 15:00 horas debate sobre o feminismo Às 16:30 oficina de práticas corporais (Indomáveis)	Noite: A definir
Sábado	Manhã: Aula pública sobre a diversidade de gênero	Tarde: Documentário e debate sobre o Movimento Negro	Noite: Cine debate com o filme "Quanto vale a luta por quilo?"



Fonte: (OCUPA CILON ROSA, 2016).

Da mesma forma, na Ocupa Augusto Ruschi, identificamos a divulgação de uma série de atividades culturais realizadas no período das ocupações. Tais como: oficina de culinária (ministrada pelos próprios professores e professoras da escola); roda de *freestyle*<sup>130</sup>; roda de conversa sobre militância e feminismo; aulas de física, biologia, história, matemática e literatura; roda de conversa sobre drogas; oficina artística cultural sobre a cultura no RS; roda de capoeira; show de RAP; oficina de corpo como ferramenta de ocupação do espaço público; aula pública com pais e professores; oficina de batucada; oficina de *fanzines*<sup>131</sup> e de produção textual; cine debate com o filme “A educação proibida”; oficina de *stencil*<sup>132</sup>; evento cultural “Da rua para a escola”, entre outros.

Interessante observar a cobertura que ia sendo realizada em tempo real dessas atividades, como no caso dessa nota “Nesse momento rola cine com o filme a revolução dos bichos baseado na obra omonima do escritor George Orwell” [sic.], publicada no dia 30 de maio. Nesse cenário, a promoção de uma roda de conversa sobre o movimento de ocupação das escolas de São Paulo com um estudante do coletivo Mal Educado, conforme ilustrado na Figura 7, nos chamou a atenção por corroborar com uma percepção já evidenciada nas

<sup>130</sup>Gênero musical que mistura diferentes estilos.

<sup>131</sup>Publicação, como revistas ou pequenos jornais, produzidos de forma artesanal.

<sup>132</sup>Técnica usada para aplicar um desenho ou ilustração em papel, tecido etc.

entrevistas, em relação à influência do movimento paulista, denotando as características dos movimentos sociais na era da internet (CASTELLS, 2013), mobilizados por redes de comunicação, indignação e esperança.

Figura 7 – *Print Screen* de publicação que divulga o evento “Relato das escolas ocupadas em SP” realizado na Escola Augusto Ruschi



Fonte: (OCUPA AUGUSTO RUSCHI, 2016).

Nesse sentido, a respeito dessas práticas, consideramos relevante destacar algumas constatações. Uma delas é em relação à pluralidade e atualidade dos temas abordados nessas atividades, o interesse dos e das estudantes por essas discussões e o caráter formativo que essas experiências podem ter proporcionados aos e às estudantes, evidenciando explicitamente um processo de educação não formal que Gohn (2011) elenca que ocorre na participação em um movimento social.

Além disso, a ênfase na divulgação dessas atividades corrobora para transmitir a mensagem de que os e as ocupantes não estão “parados”, mas pelo contrário, querem transformar a ocupação em um espaço produtor, de reflexão, de aprendizagem e produção de conhecimento, como diz essa frase “Aqui o movimento não para. O movimento é

organizado e legítimo”. Outra observação que consideramos perspicaz agregar é o quanto a sistemática dessas atividades, reunindo professor, professora, estudante, apoiadoras e apoiadores, profissionais de diferentes áreas de atuação, comunidade em geral, através da arte, da cultura e da rede social *online*, está conectada à construção de ecossistemas comunicativos (SOARES, 2011). Esse espaço aberto à participação social em prol da educação remete ao sábio provérbio africano “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”.

Uma prática que corrobora também com essa aproximação da comunidade educativa com a comunidade externa são os pedidos de doações de alimentos, produtos de limpeza, gás de cozinha, cobertores. Essa abertura do movimento à sociedade é evidenciada em contranarrativas como “Estudantes e comunidade na luta ocupando a escola! Periferia na luta! Convidamos a todos da zona oeste a se somar nesse movimento em busca de uma educação gratuita e de qualidade! Traga seu colchão e coberta e venha exigir respeito pela educação!” e “Só chega e dá o rolê na humildade sem patifa. Quem quiser chega pra da aquele rolê só chega noixxxxx” [sic.], textos de postagens que observamos na página Ocupa Augusto Ruschi.

Tais frases remetem a um discurso presente em outras contranarrativas do movimento de que a luta pela educação é de todos e todas, não é só de professores e professoras, nem só de estudantes. É perspicaz nesse sentido a representação construída pelos e pelas estudantes também em relação à forma de organização das ocupações na escola. As fotografias de cartazes colados nas paredes da escola traduzem uma ideia de organização e disciplina. Esse fato pode ser observado na Figura 8, e também no texto de um cartaz publicado na página Ocupa Augusto Ruschi no dia 28 de maio, onde são listadas normas de convivência da ocupação, tais como: manter o ambiente limpo, respeitar horários em geral, respeito-compreensão a todos, não depredar a escola, não jogar bitucas no chão, proibido bebida, sujou-limpou, puxar descarga ao usar o banheiro, evitar aglomeração, não usar drogas, entre outras.

Figura 8 – *Print Screen* de publicação com cartazes que denotam as regras da ocupação na Escola Augusto Ruschi



Fonte: (OCUPA AUGUSTO RUSCHI, 2016).

Além das contranarrativas denotarem elementos das características e formas de organização, notamos também a ênfase de textos e materiais que trazem as reivindicações do movimento estudantil, mensagem perpassada em diferentes postagens e explícita em outras. Em uma nota, publicada na página da Ocupa Augusto Ruschi no dia 31 de maio, há uma lista com as principais reivindicações do movimento entregues à 8ª Coordenadoria Regional de Educação e à Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Interessante destacar que ao final do texto quem assina é “Comissão de comunicação da ocupação da Escola Augusto Ruschi”.

O mesmo objetivo em embasar a justificativa da ocupação foi identificado na produção de um panfleto (Figura 9), divulgado na mesma página. O material esclarece as principais pautas dos e das estudantes e também traz elementos das atividades que estão sendo realizadas, formas de organização, sinalizando, em alguns trechos, a importância do envolvimento e apoio da comunidade, afinal “Nossa luta é a luta de todos”, como está escrito. O interessante é que esse panfleto foi produzido pelos e pelas estudantes em uma das oficinas e distribuído pela comunidade, como informa a legenda, com o objetivo de convidar mães e pais, professoras e professores, apoiadoras e apoiadores da ocupação para uma roda de conversa na escola para debater e esclarecer o contexto da ocupação.



Figura 9 – *Print Screen* de publicação de panfleto sobre a ocupação da Escola Augusto Ruschi distribuído para a comunidade



Fonte: (OCUPA AUGUSTO RUSCHI, 2016).

Também observamos essa mesma prática na página Ocupa Cilon Rosa. Através de uma fotografia de um comunicado impresso em uma folha de ofício e publicado no dia 19 de maio os e as estudantes repassam a seguinte mensagem:

O Motivo pelo qual ocupamos a nossa escola é a busca por uma educação gratuita e de qualidade, a valorização dos nossos educadores, e contra a privatização e a precarização que a educação pública vem sofrendo e que está atingindo diretamente nossas escolas. Estamos nos organizando a partir de reuniões para planejar juntos as próximas ações e atividades que irão ocorrer durante a ocupação. Estamos organizados em 5 comissões: comissão de segurança, limpeza, comunicação, alimentação e cultura.

Outro elemento interessante para destacarmos nesse contexto é a conexão das contranarrativas dos e das estudantes com a preocupação com questões ligadas às minorias sociais, como negritude e gênero. Na Ocupa Cilon Rosa, por exemplo, destacamos essa frase escrita na lousa e compartilhada na página no dia 23 de maio: “#OcupaCilon. Estamxs ocupados lutando pela educação! Isso aqui vai virar o Chile! Mulher bonita é a que luta. Quem luta, aprende e educa [sic.]”. Além de enfatizar a presença e importância da mulher na resistência secundarista, um detalhe no texto chama a atenção, não apenas nessa postagem, mas em várias outras, o uso da letra “x” para se referir tanto a ela, quanto a ele.

Nesse mesmo sentido, uma imagem (Figura 10) compartilhada na página Ocupa Augusto Ruschi remete a uma discussão interessante sobre discriminação e preconceito racial. A ilustração traz a figura de um homem dividido em dois biotipos. De um lado, de pele negra. A ele estão associadas frases como: “Que nojo”, “Acho que ele não lava esse cabelo”, “Deve ser maconheiro”, “Todo largado” “Aonde você pensa que vai”. De outro, em contraposição, o mesmo homem, agora de pele clara, cabelo loiro e olhos azuis. A ele estão associadas frases como “Ai, que cabelo lindo”, “Parece um deus grego”, “Estilo descolado”, “Que moderno”, “Seja bem-vindo senhor”. Na legenda da postagem, observamos um posicionamento crítico a esse tipo de tratamento discriminatório. Apesar de não ser uma ilustração produzida no contexto da ocupação, mas sim compartilhada de outros sites da internet, é interessante destacar essa atitude de trazer a temática para discussão na ambiência da página do movimento estudantil local.

Figura 10 – *Print Screen* de ilustração sobre preconceito social



Fonte: (OCUPA AUGUSTO RUSCHI, 2016).

Tal contexto remete ao desejo desses sujeitos em terem uma educação intercultural. Pieroni, Fermino e Caliman (2014) discutem a importância de pensarmos a educação nessa perspectiva. Para eles, é emergente a necessidade de construirmos uma escola não mais voltada apenas a saberes utilitários, mas voltada à alteridade, onde o mais importante seja aprendermos a estar juntos, no diálogo, no acolhimento, em um intercâmbio constante, respeitando e reconhecendo a riqueza recíproca dessa convivência, valorizando as diferenças que nos constituem como sociedade intercultural. Podemos inferir que as e os secundaristas

colocaram em prática a perspectiva da educação intercultural, realçando o lugar da escola e dos processos educativos para “[...] a mudança intercultural e de construção dessa cultura do respeito, da abertura e do diálogo diante da diversidade cultural” (PIERONI; FERMINO; CALIMAN, 2014, p.30). Outro ponto importante em tal concepção é o desenvolvimento de uma cultura crítica e política na formação dos sujeitos, postura essa que se destacou na discussão do próximo eixo onde abordamos as relações do movimento estudantil com a mídia.

### **5.2.2 Contranarrativas sobre a mídia**

No relato dos estudantes entrevistados, identificamos uma postura crítica em relação às mídias comerciais, com tentativas frustradas de diálogo/negociação e, por outro lado, de abertura às mídias alternativas. Rosa (2016) conta que no início da ocupação da escola, por exemplo, uma iniciativa interessante, foi a realização de uma coletiva de imprensa reunindo os principais veículos de comunicação locais. Ocasão onde foi realizada uma visita guiada na escola e onde os e as estudantes tiveram a oportunidade de explicar as principais pautas do movimento, formas de organização e características da luta estudantil.

Contudo, apesar desse momento de abertura, mídias como o jornal *A Razão*, jornal Diário de Santa Maria, RBSTV Santa Maria, continuaram evidenciando apenas aspectos da ocupação que era importante do ponto de vista mercadológico, para venda daquela informação, “produto”, como cita Rosa (2016). A partir dessa conjuntura, houve um movimento de fechamento da ocupação às mídias hegemônicas, evitando entrevistas, e a entrada dessas mídias na escola, todo pronunciamento passou a ser feito por notas de esclarecimento e através da página no *Facebook*.

Nesse contexto, Rosa (2016) cita alguns exemplos que justificam tal postura. Segundo ele, em matérias publicadas no site do jornal local *A Razão*, as reportagens sobre a ocupação trazem o termo apartidário entre aspas, o que na concepção dele é uma forma irônica de se referir a esta característica da ocupação. Outro exemplo mencionado é em relação a uma das primeiras reportagens veiculadas nesse mesmo jornal sobre a ocupação na escola que trazia no centro da diagramação a logomarca do partido PSOL, como uma insinuação da influência partidária. Além disso, o estudante conta que teve uma noite onde uma “van da imprensa” com uma câmera no muro da escola havia tentado, sem o diálogo com os e as estudantes, gravar o cenário da ocupação, o que foi sinalizado pelo estudante responsável pela segurança

da escola nesse dia. É a partir desses exemplos, que Rosa (2016) afirma ter vergonha da falta de ética que está cada vez mais presente na mídia noticiosa e em seus profissionais:

Sim, porque assim, a mídia é uma mídia fascista, é uma mídia que censura tudo, eu tenho muita vergonha realmente dos jornalistas de hoje em dia, jornalistas da RBS, jornalistas da Razão, porque eles são muito hipócritas, censuram tudo, eu tenho vergonha de ser um futuro estudante de jornalismo e ter [risos], e ter colegas de trabalho como eles, sabe? Porque eles querem, eles vendem o que importa, mas eles não mostram a realidade daquilo ali. É que nem, por exemplo, assim, o povo tem uma visão dos Estados Unidos, aí os Estados Unidos é o centro do universo, lá é tudo bom, lá é um país de primeiro mundo, sim, ok, é um país de primeiro mundo [...] [...] mas ninguém vê que lá tem gente passando fome, tem zonas periféricas lá, sabe? E isso é muito ruim, eu tenho muita vergonha realmente dos jornalistas de hoje em dia por causa disso. (ROSA, 2016).

Além desses exemplos, inquirido sobre como avalia a representação, num contexto geral, do movimento secundarista na mídia, Rosa (2016) afirma que observa uma menção como “vagabundos”, “baderneiros”, mostrando, em sua maioria, o lado ruim das ocupações, como se quem estudasse em escola pública, só por não ter condições de pagar uma escola particular é um “favelado”, “drogado”. Abordagem esta que vê como um problema social: “E isso é uma coisa muito séria, realmente muito séria, um problema, a não valorização do professor, não valorização de um estudante de uma instituição pública, isso é realmente um problema social, né? E eles censuram uma coisa que é tão séria” (ROSA, 2016).

Por outro lado, as mídias alternativas são vistas com bons olhos no contexto da ocupação, como veículos de comunicação que realmente representam os e as estudantes, no caso, são mencionadas como o melhor meio para levar a informação sobre “quem não tem voz e vez” na sociedade. Logo, para Rosa (2016), os alternativos são a “melhor mídia” por mostrar a realidade, não censurar e trocar os dados, nem fazer ironia nos textos. Entre os meios alternativos que visitaram a ocupação, o estudante destaca a revista O Viés, a rádio Imembuí, veículos da Universidade Federal de Santa Maria, rádio web Armazém, entre outras.

Além disso, as contranarrativas no *Facebook* reafirmam esse tensionamento crítico. Na página Ocupa Augusto Ruschi, por exemplo, identificamos em várias postagens esse movimento de produzir contradiscursos ao que era veiculado pela mídia. A primeira que destacamos é uma nota de repúdio publicada no dia 30 de junho que faz uma crítica às notícias veiculadas tanto pelo jornal A Razão, quanto pela RBSTV Santa Maria, dois veículos referidos no texto como “a grande mídia”. O objetivo da postagem é “esclarecer informações distorcidas” que foram veiculadas sobre o movimento estudantil. Uma delas é em relação às

principais pautas da ocupação das escolas no município. Segundo a nota, a RBSTV Santa Maria afirmou que a ocupação dos e das estudantes estava vinculada à greve dos professores e das professoras e só existiu em função desse fato. Informação que é contestada como incompleta a partir da justificativa que, sim, há pautas específicas do movimento estudantil como a luta contra a PL44, dado que de acordo com esta postagem, não está sendo citado. Além do fato de divulgar dados incompletos, outra menção é que são “matérias tendenciosas” que alegam, através da descrição das fontes, por exemplo, que o movimento tem líderes.

Outra crítica é que esses veículos generalizam as notas que o movimento envia à imprensa, como no caso dessa legenda de uma imagem enviada pelos e pelas estudantes ao jornal A Razão: “Panfleto sem assinatura defendendo a melhoria da educação”. Em outro momento, através de um texto intitulado como nota de esclarecimento publicado no dia 29 de maio na página Ocupa Augusto Ruschi, a referência é em relação a uma matéria específica publicada no dia 28 de maio de 2016 no jornal A Razão. A crítica remete principalmente à fonte da notícia, um estudante representante do Grêmio Estudantil da escola, que em vista de uma dissidência com os demais ocupantes, faz um relato equivocados das ocupações, afirmando que a ocupação perdeu suas pautas centrais, que os e as estudantes estão usufruindo indevidamente dos recursos da escola, como merenda escolar, internet e ar condicionado.

Além de contrapor e justificar o equívoco dessas informações, a crítica da nota enfatiza a estrutura da matéria por esta ser construída a partir de uma única voz, “de maneira que as vozes daqueles que realmente estão fazendo parte da ocupação sejam silenciadas”. Após apontar cada elemento da notícia veiculada no jornal local ao qual não concordam, o texto é finalizado com a seguinte manifestação “Voltamos a afirmar que não concedemos entrevistas para canais de comunicação da grande mídia justamente para que não ocorram distorções de informações, como no caso que estamos buscando esclarecer”. Evidenciam mais uma vez a leitura crítica que fazem da mídia hegemônica na qual não se sentem representados e representadas, vista como um discurso de manipulação.

A terceira “nota de repúdio à mídia manipuladora” que destacamos foi publicada na página da Ocupa Augusto Ruschi e traz novamente um movimento de recontextualização das informações veiculadas pelos veículos jornal A Razão, Diário de Santa Maria e RBSTV Santa Maria, em relação a um fato onde os e as estudantes haviam “barrado” a entrada de professores e estudantes na escola. De acordo com a nota, a mídia reverteu a história que realmente havia acontecido dando a entender uma postura de ameaça e agressividade por

parte dos e das ocupantes. Nesse ponto, o texto também faz menção ao enquadramento midiático das notícias, evidenciando que, em sua maioria, as matérias criminalizam o movimento estudantil, deixando de lado, os aspectos pedagógicos da ocupação, “essa parte a mídia não conta, a mídia não conta das nossas oficinas, roda de conversas, dos mutirões de limpeza, dos cinedebates, dos aulões pro Enem que ocorreram” [sic.], conforme o texto da nota. Interessante também na publicação é a imagem usada para ilustrar o texto, como ilustra a Figura 11:

Figura 11 – *Print Screen* de publicação contendo uma nota de repúdio à mídia tradicional local e a cobertura das ocupações



Fonte: (OCUPA AUGUSTO RUSCHI, 2016).

Além dessas manifestações, outras postagens corroboram com essa visão crítica em relação à mídia, como uma imagem que traz o símbolo da Rede Globo, associado à frase “O pior cego é aquele que acredita na Globo” e também outra com o símbolo da RBSTV, associado à frase “RBS sonega e mente, fábrica de mentiras”, fazendo referência tanto ao contexto de mídia local, quanto nacional. Na página Ocupa Cilon Rosa, por outro lado, esse tipo de contranarrativa de trazer para o contexto da página as notícias veiculadas pela mídia, problematizando-as, foi pouco recorrente, mas uma postagem do dia 26 de maio a respeito de uma coletiva de imprensa proposta pelos e pelas estudantes denota uma tentativa de abertura, de negociação, de diálogo à mídia hegemônica e também alternativa:

Os estudantes e apoiadores do Ocupa Cilon Rosa convidam os jornalistas e demais veículos de comunicação de Santa Maria para uma coletiva de imprensa nesta segunda-feira (30) às 15h30min no auditório da escola. Neste dia, todos os veículos

que buscam compreender sobre a ocupação terão acesso às dependências da escola, através de uma visita guiada pelos alunos. Destacamos que os objetivos desta conversa são os de apontar as principais reivindicações do movimento e visibilizar as ações que ocorrem internamente dentro da Escola Estadual de Ensino Médio Cilon Rosa, diariamente. Ainda, por questões de organização e registro, alertamos que é obrigatória a apresentação de RG ou CPF para a entrada no local.

Na interpretação desse cenário é interessante considerar alguns aspectos. Nas rodas de conversas e oficinas realizadas durante as ocupações a temática em torno da cobertura da mídia estava presente. Inclusive, como relatam os estudantes, as próprias contranarrativas foram construídas nesse contexto de debate a partir do auxílio de apoiadores do movimento. Além disso, nas ocupações de escolas que ocorreram em São Paulo, as quais inspiraram as e os estudantes rio-grandenses como identificado em vários momentos desse percurso, essa postura crítica aos meios também caracterizava a mobilização paulista. Nesse sentido, o olhar aos tensionamentos entre a mídia hegemônica e o movimento estudantil identificados deve levar em conta esse fatores, os quais nos ajudam a compreender essa postura não como um fenômeno isolado, mas que floresceu a partir desse contexto.

Desta forma, o potencial educativo nesse contexto de produção comunicativa no âmbito de um movimento social se dá também como aborda Peruzzo (2007) pela produção de conteúdos que levam à compreensão dos mecanismos da estrutura de poder e das relações sociais, e à desmistificação da mídia. Consideramos importante destacar, nesse ponto, que, independente, do tipo de avaliação realizada em relação à mídia hegemônica, o fundamental nesse contexto é a imersão do sujeito num processo maior de formação crítica. Ou seja, o despertar de uma identidade politizada e com capacidade de discernimento que vai emergir também em outras circunstâncias e espaços de sociabilidade, isso em relação aos próprios pais, ao governo, na rua, e também, na sala de aula.

Salientamos também que em ambas as páginas observadas Ocupa Augusto Ruschi e Ocupa Cilon Rosa, não identificamos, no período analisado, o compartilhamento de *links* externos tanto da mídia hegemônica quanto alternativa, ao contrário do que ocorreu nas *Fan Pages* de São Paulo e Paraná. Nesse sentido, a partir de tal problematização, seguimos agora a analisar as contranarrativas sobre educação pública e os aspectos que a envolvem nesse contexto de mobilização.

### 5.2.3 Contranarrativas sobre a educação pública

A frase “Lutar para estudar. Estudar para lutar”, constitui uma expressão medular para introduzirmos o nosso olhar a essa perspectiva. Expressões com esse jogo de palavras que associam educação, escola, juventude e resistência são recorrentes e aparecem estampadas em cartazes, fotografias, vídeos, ilustrações, notas, entre outros conteúdos. Nesse viés, paira uma lógica interessante de interdependência entre movimento social, educação pública, formação política e cidadania que perpassa o contexto das ocupações, ou seja, é preciso lutar para a efetivação de um direito social que é a educação pública de qualidade, ao mesmo tempo em que é justamente esta educação que nos proporciona subsídios culturais e políticos para esta ação. Apesar de ser uma ideia difundida historicamente na sociedade, a riqueza dessa concepção, é que nesse contexto, ela está sendo apropriada e circula na prática entre jovens que, desta forma, se colocam como sujeitos também pertencentes e responsáveis pela comunidade educativa na conjuntura do ensino básico. Fato esse que constitui um fenômeno pouco presente até então, de acordo com o que investigamos em torno da história das lutas sociais pela educação no país, mais centrado no professor e na professora.

Esse pertencimento e posicionamento está criativamente desenhado na Figura 12 que constitui uma fotografia de uma ilustração colada na superfície da lousa escolar, publicada na página Ocupa Augusto Ruschi. A imagem é composta do desenho de uma árvore, que, de acordo com o texto que a acompanha, simboliza a escola e a educação. Como observamos, esta árvore chora através de seus galhos, compostos por múltiplos olhares. Ao redor da mesma, como uma forma de protegê-la de uma suposta artilharia externa, há um cordão humano formado por vários personagens juvenis, cuja caracterização na ilustração chama a atenção pela valorização das diferenças de estilos dos mesmos, de cabelos lisos, cacheados, uma diversidade de perfis. Interessante observar que a partir dessa árvore, nascem frases como “Sou muito mais do que seus olhos podem ver”, “Quem pensa incomoda” “Acorda comunidade, ñ virem massa de manobra” [sic.], “Moral”, “Educação”, “Juventude”. Através dessa construção, percebemos a representação do e da jovem como um sujeito crítico e político que se coloca como responsável e capaz de cuidar da escola e das problemáticas da educação, mas cuja capacidade de atuar nesse sentido é subestimada pela sociedade.



Figura 12 – *Print Screen* de ilustração que representa os e as estudantes protegendo a escola e a educação pública



Fonte: (OCUPA AUGUSTO RUSCHI, 2016).

Ao encontro desse gesto propositivo dos e das estudantes, identificamos outras significações pertinentes, como a relação construída entre escola e manifestações artísticas. Em uma imagem compartilhada também na página Ocupa Augusto Ruschi no dia 16 de junho, estão escadas e paredes de sala de aula pintadas a partir da temática do rap junto com a frase “Se a minha escola fosse assim, eu não faltaria nunca”. Nessa mesma página, outras postagens corroboram com esta perspectiva. Uma delas é uma nota publicada no dia 20 de junho com um texto convidando a comunidade para grafitar o muro da frente da escola, onde é usada a *hashtag* “#bora\_deixar\_a\_escola\_mais\_bonita”. Destacamos também uma fotografia publicada no dia sete de julho dos e das estudantes pintando a parede da escola onde haviam, em uma oficina de grafite durante as ocupações, desenhado frases e símbolos da resistência estudantil. A legenda citada a seguir é que chama a atenção por denotar a ideia que escola interessante e bonita é aquela onde a arte está presente:

Bhaa o que eu acho mais arriado é que os cara embaçam com a gente por causa do GRAFITE mano nois tivemos mó trablho pra fazer esse grafite e agora nois temos que apagar chega doe no coração vendo a tinta sai. É os cara preferem uma escola sem vida com tijolo a vista do que GRAFITE com nossa cultura esperamos que esse preconceito acabe. #GRAFITE\_NÃO\_É\_CRIME [sic.].

Tais exemplos manifestam o desejo das e dos estudantes por uma escola que valorize mais a arte, tanto em sala de aula, quanto em sua infraestrutura física, o que está explícito

também nas temáticas das oficinas e rodas de conversas realizadas. A partir disso destacamos a importância de uma das áreas de intervenção da Educomunicação, a expressão comunicativa através das artes, que “[...]está atenta ao potencial criativo e emancipador das distintas formas de manifestação artística na comunidade educativa, como meio de comunicação acessível a todos” (SOARES, 2011, p.47) e que busca a partir de diferentes e criativas práticas valorizar a arte como um rico meio de expressão, que além de trazer a criatividade e a lúdica para os espaços de educação formal e informal, constitui uma importante estratégia para valorização dos saberes e talentos da educanda e do educando, do seu lugar enquanto produtora e produtor de uma mensagem, de um conhecimento, e para aproximação entre escola e comunidade/ruas/dia a dia da sociedade. É interessante ressaltar que as ocupações apresentaram uma diversidade de manifestações artísticas pouco exploradas até mesmo em projetos educacionais. Nesse sentido, acreditamos que o contexto das ocupações pode servir também como inspiração à criação de projetos que contemplem mais essas linguagens tal como o rap, o grafite, entre outros que se aproximam do cotidiano juvenil.

Seguindo essa mesma abordagem, identificamos em outra publicação do dia 28 de maio uma contranarrativa crítica em relação aos atuais sistemas de ensino, com menção à disciplina de literatura que compõe o currículo acadêmico da educação básica. Para divulgar uma oficina de cartonera<sup>133</sup> a nota publicada na página Ocupa Augusto Ruschi primeiro traz uma crítica ao modo como a disciplina é trabalhada em sala de aula, explícita no enunciado “NÃO PERDEEE HOJEE AQUI NA OCUPA. A literatura para além dos muros da escola. Quando a gente pensa em literatura, logo pensamos naqueles livros enormes que são nos dado como obrigação” [sic.], para depois evidenciar uma concepção expandida, conectada a outras linguagens, sobre o significado da literatura trabalhada em sala de aula, “Mas a literatura é muito mais que isso ela tá nas paredes da cidade, nas rimas dos mcs, nos saraus, nas ocupações, ela é nossa de direito e vamos usa-la como bem queremos” [sic.], conforme traz o texto da postagem.

Nessa publicação está permeada uma (re)conceitualização do que as e os estudantes compreendem por literatura, uma concepção conectada com a realidade das mesmas e dos mesmos, identificando a literatura em elementos mais próximos do seu cotidiano. Logo, tanto nesse exemplo, como em outros que percorrem as representações juvenis sobre educação pública nesse contexto do movimento estudantil secundarista no país, é enfática a crítica das e

---

<sup>133</sup>Livros artesanais produzidos a partir de materiais como o papelão.

dos estudantes a essa educação que não dialoga com o contexto vivido, baseada na transferência de conteúdos padrões. Tal crítica também faz parte da abordagem de Freire (1987, p.33) que se refere a esse modelo de educação como bancária, onde a palavra, desconectada da realidade, perde sua vida e seu potencial de transformação:

A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. Por isto mesmo é que uma das características desta educação dissertadora é a “sonoridade” da palavra e não sua força transformadora. Quatro vezes quatro, dezesseis; Pará, capital Belém, que o educando fixa, memoriza, repete, sem perceber o que realmente significa quatro vezes quatro. O que verdadeiramente significa capital, na afirmação, Pará, capital Belém. Belém para o Pará e Pará para o Brasil. A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado [...].

Nesse sentido, de acordo com Freire (1987), para desconstruir esse modelo de educação como depósito, que trabalha com retalhos descontextualizados da realidade, é preciso construir uma educação como diálogo, enquanto comunicação horizontal, onde tanto estudantes quanto docentes sejam protagonistas do processo educativo.

Uma postura crítica e de indignação também é evidenciada em relação ao Estado, sendo a figura do atual governador José Ivo Sartori, recorrentes nas contranarrativas. Um exemplo está no conteúdo de um vídeo compartilhado tanto no canal do *You Tube* da ocupação da Escola Augusto Ruschi, quanto na página da ocupação. O vídeo de cerca de 1’11’ é uma edição simples de uma entrevista do governador que circulou nas redes sociais *online* onde ele fala sobre o piso salarial dos professores da educação básica, nos seguintes termos: “Eu fui lá no CPERGS e não assinei o documento, exigindo um compromisso de, de pagar ou resgatar o... o... o salário...o... vamos dizer... o... como é que se diz... o piso... Sim, o piso eu vou lá na tumelero<sup>134</sup> ...”.

O vídeo brinca com esse depoimento, repetindo várias vezes e de forma satírica o trecho “O piso eu vou lá na tumelero”. Além disso, outro detalhe do audiovisual é que a imagem do governador aparece em preto e branco, logo após, entra um fundo musical, e entra a fachada da escola com o cartaz “Augusto Ruschi Ocupado, 2016 Zona Oeste” e imagens do bairro e crianças jogando bola, cenas já em cores. Compreendemos essa produção editada dessa forma, como um recado da importância e justificativa da ocupação, representando o movimento estudantil como uma esperança, uma alternativa à indiferença do Estado,

---

<sup>134</sup> Trata-se da maior rede de lojas de materiais de construção do estado do RS.

sinalizando também o apoio dos e das estudantes aos professores e às professoras que por longo período lutavam sozinhas e sozinhos contra a precarização da educação pública.

Em relação aos principais aprendizados com a participação na ocupação, Rosa (2016) destaca uma série de elementos. Entre eles, está a importância de aprender a conviver em grupo, “que é muito difícil a gente calar o eu e ter que ouvir o seu [...] porque o mundo vai te exigir muito, vai exigir que tu te abstenha de ti mesmo pra conviver com a outra pessoa” e exercitar a alteridade. O estudante também cita elementos que na perspectiva de Gohn (2011) são definidos como aprendizagem técnica-instrumental, na qual os sujeitos aprendem sobre as lógicas de funcionamento dos órgãos governamentais e aprendizagem política, “quais são seus direitos e os de sua categoria, quem é quem nas hierarquias do poder estatal governamental, quem cria obstáculos ou usurpa seus direitos etc” (p. 353).

Além disso, outro aprendizado citado pelo estudante é em relação às problemáticas sobre gênero. Durante a ocupação, por exemplo, os e as estudantes fizeram um banheiro único, debateram, nas oficinas, sobre o respeito e violência física e verbal contra a mulher. Outro ponto que na opinião dos e das estudantes serviria como uma lição é que na ocupação não existiu a hierarquia entre docente mandar e estudante obedecer, tudo era construído no coletivo a partir de uma comunicação horizontal.

Por sua vez, Ruschi (2016) destaca que o principal aprendizado da sua participação no processo de ocupação é se dar conta que é preciso “se mexer pra mudar a realidade, ficar sentado esperando cair do céu não adianta mais”. E nesse sentido, enfatiza o significado da escola e da educação em sua vida:

A escola representa bastante né meu, se o cara não tem ensino médio completo, o cara não pega nem o serviço de faxineiro velho, e se o cara tiver um ensino bom, o cara consegue pegar, o cara consegue ter uns estudos melhor, o cara consegue pegar trampo melhor [sic.]. É preciso valorizar a escola, não só porque é uma escola de periferia que não pode ter uma boa educação. Acho que se a gente não se formar na escola, não tem professor, não existe advogado, não existe médico. Não existe um país sem educação, a estrutura básica que a gente precisa é a educação. (RUSCHI, 2016).

Desta forma, nessa contranarrativa, além da ênfase na importância da educação na questão da conquista de um emprego, na formação de profissionais e cidadãos que vão atuar na sociedade, é evidente a posição do estudante de que é preciso valorizar mais a escola pública, destituindo também preconceitos em relação à escola da periferia. Outro elemento do relato de Ruschi (2016), que está presente também nos depoimentos dos demais estudantes entrevistados e entrevistadas, é a percepção da importância da luta e da resistência em nossa

sociedade. A insurgência desse sentimento, das “subjetividades rebeldes” como menciona Santos (2007), é vista por Freire (1996) como uma riqueza que deve ser pensada de forma dialética. Segundo o autor, é na rebeldia frente às injustiças sociais que nos afirmamos como sujeitos. Ela é o ponto de partida, mas só ela não basta, pois “A rebeldia enquanto denúncia precisa de se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora” (FREIRE, 1996, p.31). O autor explica que a transformação social depende do diálogo entre a denúncia de uma realidade desumanizante (indignação) e a proposta de um caminho possível para a sua solução (esperança), “É a partir deste saber fundamental: *mudar é difícil mas é possível*, que vamos programar nossa ação político-pedagógica” (p.31).

Nesse sentido, a riqueza do movimento estudantil estudado também está no fato de ser um exemplo dessa dialética entre rebeldia e revolução abordada por Freire (1996), na medida em que as e os secundaristas além de apontarem as problemáticas contra as quais lutavam, delineavam na prática soluções para resolvê-las, como é o caso das críticas aos sistemas de ensino. Além de expressarem a sua insatisfação, as e os estudantes praticavam outros modelos de ensino-aprendizagem (em termos de metodologias, temáticas...) que poderiam ser adotados nas escolas. Partindo desse contexto, onde discutimos elementos das ocupações de escolas por estudantes secundaristas do Rio Grande do Sul, nos encaminhamos agora, no próximo subcapítulo, a abordar o cenário de outro estado do sul do país, o Paraná, que manifestou uma segunda e significativa onda de ocupações no final de 2016, como veremos a seguir.

### 5.3 A INSURREIÇÃO DAS E DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS NO PARANÁ

As ocupações de escolas públicas no estado do Paraná iniciaram no dia três de outubro de 2016, com o Colégio Estadual Arnaldo Jansen, em São José dos Pinhais, na região metropolitana de Curitiba, estendendo-se até meados da metade do mês de novembro do mesmo ano, período em que ocorreram os processos de desocupação. Nesse período, as ocupações somaram<sup>135</sup> cerca de 850 escolas, 14 universidades e três núcleos de ensino no estado, e cerca de 200 instituições em outros estados, na medida em que estudantes secundaristas, universitários e universitárias, professores e professoras, de diferentes regiões do país aderiram a mobilização que insurgiu no Paraná, totalizando mais de 1000 instituições

---

<sup>135</sup>Tais dados estão disponíveis no site <<http://ocupaparana.org/>>, criado para monitorar o número de instituições ocupadas pelo movimento. Acesso em: 15 jan. 2018.

ocupadas em todo país. Inclusive escolas que foram ocupadas no final do ano de 2015 e início de 2016, tal como no Rio Grande do Sul e em São Paulo, foram reocupadas nesse cenário.

As principais pautas dos e das estudantes eram barrar a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional 241 e da Medida Provisória 746 – a Reforma do Ensino Médio<sup>136</sup>. De acordo com informações disponíveis em matéria do site da Carta Capital<sup>137</sup>, a PEC 241, também denominada de PEC do teto de gastos, tem como objetivo regular/limitar as despesas com saúde, educação, assistência social e previdência por um período de 20 anos, no intuito de controlar a crise econômica. A proposta enviada à Câmara dos Deputados pelo então presidente Michel Temer institui um novo regime fiscal, que determina que os investimentos nessas áreas não poderão crescer acima da inflação acumulada no ano anterior, independente do crescimento econômico do país, o que constitui uma das principais críticas à proposta.

Por outro lado, entre as principais mudanças propostas pela MP 746 para o ensino médio, como traz o site do Senado Federal<sup>138</sup> estão: implementação do ensino integral e aumento gradual da carga horária de 800h para 1400h; flexibilização do currículo escolar, dividido entre disciplinas obrigatórias e optativas, entre as optativas o e a estudante deverá escolher entre essas cinco áreas: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional; a permissão de que professoras e professores sem diploma específico possam dar aula no ensino técnico e profissional. Vale salientar, que as primeiras propostas da MP continham a exclusão de disciplinas como artes, educação física, sociologia e filosofia, como obrigatórias. Contudo, no texto final aprovado no início de 2017, tais disciplinas permanecem como obrigatórias na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Mudanças que podem estar associadas à pressão e aos questionamentos do movimento estudantil em estudo.

Além da crítica a esse ponto de retirada de disciplinas básicas do currículo escolar, a proposta condensa inúmeras outras críticas, pautadas pelos e pelas estudantes que ocuparam as escolas. Entre elas, o fato de ter sido encaminhada a partir de uma medida provisória, o que não proporcionou espaço para discussão na sociedade, o questionamento sobre com qual

---

<sup>136</sup>Ambas aprovadas no final de 2016 e início de 2017, respectivamente.

<sup>137</sup>REDAÇÃO. Entenda o que está em jogo com a PEC 241. **Carta Capital**. São Paulo, 7 out. 2016. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/entenda-o-que-esta-em-jogo-com-a-pec-241>>. Acesso em: 3 jan. 2018.

<sup>138</sup>REDAÇÃO. Sancionada Lei da Reforma no Ensino Médio. **Senado Federal**. Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/02/16/sancionada-lei-da-reforma-no-ensino-medio>>. Acesso em: 6 jan. 2018.

orçamento o governo pretende implantar tais mudanças, na medida em que a área da educação já é carente de investimentos básicos por parte do estado, entre outras questões.

A partir desse cenário, delineado em uma perspectiva macro, ingressamos a analisar as contranarrativas construídas pelos e pelas estudantes secundaristas do Colégio Estadual do Paraná e do Colégio Estadual João Bettga, ambos de Curitiba, a partir das entrevistas realizadas com estudantes que ocuparam tais instituições e também da observação *online*-sistemática nas páginas do *Facebook* de tais escolas.

### 5.3.1 Contranarrativas sobre a ocupação na escola

O Colégio Estadual do Paraná (CEP), considerado o maior colégio público do estado, foi ocupado do dia seis de outubro ao dia sete de novembro de 2016, sendo a vigésima escola a ser ocupada. Paraná (2016) explica que estudantes e docentes apoiadores participaram de vários atos e passeatas, junto com outras escolas, antes de decidirem pela ocupação, o que corrobora com a percepção delineada também nas mobilizações dos demais estados, que o ato de ocupar não foi instantâneo, mas construído em meio a outras manifestações para chamar a atenção da sociedade e do Estado às pautas das e dos estudantes. Nesse contexto, “A gente ia mudar o estatuto do Grêmio, aí tinha umas assembleias, durante as assembleias a gente distribuiu panfletos falando sobre a MP e a PEC”, e foi a partir desse cenário, que anunciaram a ocupação<sup>139</sup>, que teve como inspiração a mobilização dos estudantes paulistas, “A gente fez mais ou menos como era feito em São Paulo, a gente seguiu o exemplo deles aqui”, como explica Paraná (2016), depoimento que respalda a ideia de constituição em rede do movimento estudantil.

Segundo a estudante cerca de 100 pessoas dormiam na escola nesse período e 300 frequentavam as atividades, número que ela considera baixo frente aos 5.000 estudantes que fazem parte do corpo discente do colégio. Além disso, como principais desafios da ocupação, a estudante destaca as investidas do Movimento Brasil Livre (MBL)<sup>140</sup>, a indecisão de estudantes e professores em apoiar ou não o movimento<sup>141</sup>, e o roubo de materiais da

---

<sup>139</sup>Apresentação realizada através de um jogral no pátio da escola, onde debateram reivindicações e justificativas da adesão.

<sup>140</sup>O Movimento Brasil Livre (MBL) é um movimento político, posicionado como de “direita” nesse espectro, ativo desde 2014, que defende o liberalismo econômico e o republicanismo.

<sup>141</sup>Uma das principais críticas dos e das estudantes é que os e as docentes terminaram a greve no período das ocupações, enfraquecendo o apoio à luta estudantil.

instituição<sup>142</sup>, o que resultou em críticas ao movimento e arrefecimento do apoio da comunidade. Nesse cenário, a respeito da insurgência da mobilização, é perspicaz ressaltar que Paraná (2016) menciona que uma das falhas das e dos estudantes foi não ter realizado uma assembleia geral para votar a decisão de ocupar a escola, visto que o processo foi desenvolvido a partir de um grupo de 50 estudantes que organizaram esse contexto de mobilização. A partir dos debates e oficinas realizadas sobre democracia, participação e comunicação horizontal durante as ocupações, a estudante identificou tal fragilidade do início do movimento na escola.

Tanto esse caso, quanto outros que aparecem nas contranarrativas das e dos estudantes nas entrevistas e nos conteúdos *online*, não apenas no Paraná, mas em São Paulo e no Rio Grande do Sul, nos levam a compreender o movimento estudantil secundarista estudado como significativamente caracterizado por um processo de ação-reflexão, conceito problematizado por Freire (1987, p.29) quando discute a abordagem da pedagogia do oprimido no processo de educação dialógica e libertadora:

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis.

Dessa forma, práxis para Freire (1987, p.21) é a relação entre teoria e prática, “é reflexão e ação dos homens [lê-se também mulheres] sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. Logo, trazendo esse conceito para o âmbito dos movimentos sociais, de educação informal, como trabalha Gohn (2011), o caráter eminentemente pedagógico desse contexto de resistência emerge de fato a partir da existência de uma reflexão crítica sobre a ação. Ou seja, a emancipação dos sujeitos e a mudança social – que dela advém – estão diretamente conectadas com a práxis, com esse movimento de ação-reflexão constante.

Por sua vez, o Colégio Estadual João Bettega foi ocupado do dia 14 de outubro ao dia quatro de novembro de 2016. De acordo com Bettega (2016), os e as estudantes da escola tiveram notícia sobre a mobilização estudantil no estado através das mídias e pelos professores e pelas professoras da escola. Então o estudante, enquanto presidente do Grêmio Estudantil da escola, começou a participar de assembleias e palestras que estavam ocorrendo

---

<sup>142</sup>Furtos realizados por terceiros, não relacionados ao movimento estudantil, afirma Paraná (2016).



sobre as ocupações na região, e “comecei pesquisar nos jornais, internet, como estava indo a situação sabe [...], e eu me instrui de meios pra gente fazer parte disso”. A partir desse contexto e do apoio dos demais estudantes e comunidade escolar, instituíram a ocupação, na qual frequentavam cerca de 40 pessoas durante o dia e 20 durante a noite, segundo o estudante, e cuja atuação serviu de base para ocupações de escolas vizinhas, “[...] porque em nenhum momento houve repressão de nenhuma parte, os pais super apoiaram, a comunidade super apoiou, movimentos como MBL não apareceu no nosso colégio, por isso, ele serviu tipo de base pros outros colégios da região”.

Entre as principais reivindicações do movimento, estão as que marcam o movimento como um todo, a luta contra a PEC 241 e a MP 746, apresentadas acima, que segundo Bettega (2016), “É um modo que nosso ‘querido’ presidente encontrou de sucatear todo o ensino público, e tornar a qualidade do ensino super precária, mais do que já é”, além de demandas particulares da escola, como melhorias na estrutura dos colégios. Paraná (2016) ressalta que um dos principais pressupostos do movimento é lutar pelo diálogo, pelo direito em participar das decisões e projetos relacionados à educação, “[...] mas a gente queria mudar o ensino médio em si de uma forma que a gente participasse dessa mudança, fazer uma comissão de estudantes pra debater essa reforma, colocar professores, educadores, funcionários, pedagogos, todo mundo que está na realidade da escola”. Além do que, a proposta do governo é questionada sobre a sua aplicabilidade efetiva.

Em relação às formas de organização da ocupação, em ambas as escolas, os e as estudantes seguiam o modelo de comissões, identificado também no contexto das ocupações de São Paulo e Rio Grande do Sul. No CEP, a estudante conta que trabalhavam com setores como “livre acesso” – que podiam andar por todo prédio, “comunicação” – responsáveis pelas publicações na *Fan Page*, “agenda” – quem organizava as atividades, oficinas e eventos, “segurança” – estudantes que faziam a guarda do prédio da escola, “alimentação” – responsáveis pela comida dos ocupantes, a qual também tinha uma rotatividade maior e “saúde” – uma equipe que já tinha feito curso de primeiros socorros. Paraná (2016) destaca também que tais comissões eram identificadas por pulseiras coloridas, onde cada cor representava uma função.

Na escola João Bettega a lógica era semelhante, destacando-se uma escala de tarefas vinculadas à limpeza, cozinha, administração, segurança e comunicação, alterada semanalmente entre os grupos. Além disso, outro destaque que marca a organização nas

ocupações é a realização de eventos e oficinas, como denota o próprio fato de existir uma comissão específica para administrar tais ações. Segundo Bettega (2016), na sua escola, tiveram oficinas e palestras três vezes ao dia, sobre feminismo, história, sobre a PEC 241 e a MP 746, entre outras.

Interessante realçar no depoimento da e do estudante, que apesar de seguirem uma forma de organização semelhante aos dos demais contextos de mobilização, cada escola criava as suas próprias comissões e estratégias, como no caso da ocupação do Colégio Estadual do Paraná, onde cada função era identificada com uma fita colorida. Essa percepção evidencia a singularidade de cada conjuntura, e um movimento de apropriação, não apenas reprodução, de uma tecnologia social.

Paraná (2016) também cita que no colégio foram realizadas oficina de jazz, de bateria, feminismo, sobre o movimento negro, de colagem, teatro de bonecos, história sobre o Brasil colônia, física e óptica, mediação de conflitos, de yoga etc. Atividades “ao ar livre, em roda, sem quadro, nem nada”, destaca ela, o que remete também ao que Gohn (2011) identifica como aprendizagem cognitiva que ocorre a partir da participação em um movimento social. Geralmente, eram as próprias professoras e professores que ministravam as atividades ou estudantes e docentes das universidades, inclusive, com a participação também de um cursinho pré-vestibular gratuito da região.

Nesse cenário, Paraná (2016) destaca a importância dessa metodologia democrática colocada em prática durante as ocupações, baseada no debate, na roda de conversa, na pluralidade de temáticas abordadas, sempre relacionadas à realidade, sistemática que poderia funcionar no dia a dia do colégio, “Tive gente que mudou o curso da faculdade, porque a gente viu que outra educação é possível, acho até que a forma como as oficinas foram feitas foram até mais importantes que as temáticas que elas abordavam”, realça a estudante. Nesse ponto, está evidente o desejo da jovem por metodologias de ensino mais dialógicas, cenário que nos remete às práticas da Educomunicação citadas no capítulo três, que têm muito a contribuir para construção de um ensino calcado na comunicação horizontal.

Tais atividades eram promovidas, organizadas e também divulgadas a partir de diferentes estratégias de comunicação adotadas pelo movimento. Entre essas, Bettega (2016) aponta a página no *Facebook* específica da ocupação da escola e grupos no *WhatsApp*. Além desses dispositivos, no caso do CEP, a estudante acrescenta também o uso do *Telegram*, a partir dos quais se comunicavam com estudantes de Curitiba e também de outras regiões do

país, como São Paulo. Nesse caso também, Paraná (2016) conta que a escola recebeu a visita de estudantes da Escola Estadual Fernão Dias e do coletivo Mal Educado<sup>143</sup> que participaram/apoiaram as ocupações dos e das estudantes paulistas. Sobre a página no *Facebook*, a estudante descreve que tinham a comissão da comunicação responsável por gerenciá-la, e publicar toda noite os eventos que iriam ocorrer no dia seguinte, “Então a página era gerida por nós mesmos, todos os textos que foram escritos fomos nós mesmos que escrevemos tudo”, enfatiza.

Nesse ponto, a partir do que a estudante afirma, é profícuo destacar que a apropriação das redes permitiu que as e os estudantes assumissem um lugar de protagonistas na produção e circulação das mensagens, gestores da própria comunicação, práticas que Peruzzo (2000) aponta como ricas à educação para a cidadania, tanto devido ao envolvimento no processo comunicativo e suas lógicas, quando pelo conteúdo das mensagens que transmitem. Dessa forma, é preciso reconhecer a importância da interlocução no processo de autocomunicação e de autorrepresentação vivenciado e construído pelos e pelas jovens. Partindo dessa conjuntura, destacamos o relato de Paraná (2016) em torno dos usos do *Facebook*:

Se não tivesse o *Facebook*, acho que a gente tinha sido massacrado muito rapidamente, a gente não teria tido muito contato com todas as escolas que estavam sendo ocupadas [...]. O *Facebook* facilitou muito pra que a nossa informação, a nossa versão, chegasse até os outros, principalmente estudantes, porque o que a gente tem hoje é que a maior parte dos estudantes se informam pelas redes sociais [...]. Quando a gente produzia o nosso ficava muito mais fácil, até porque panfletos e tal, até a gente conseguir imprimir, até a gente conseguir rodar, era muito trabalhoso, muito dinheiro investido. Então, o *Facebook* pra gente foi vital, assim. Eu realmente não sei como teria sido a ocupação senão tivesse o *Facebook*, talvez nem tivesse acontecido. (PARANÁ, 2016).

É destaque em tal trecho uma apropriação e uma representação da rede social *online Facebook* como um meio medular para a mobilização secundarista, tanto no sentido de potencializar a comunicação entre estudantes, quanto para compartilhar informações com a “versão” do movimento, possibilitando a autorrepresentação, em virtude de ser um meio de comunicação econômico e de fácil acesso entre os e as jovens. No final do depoimento, a estudante ressalta, inclusive, a relação dessa rede para a própria existência da mobilização.

Na discussão de tal percepção é interessante a visão de Castells (2013), na qual a tecnologia não determina o surgimento de um movimento social, mas “[...]as redes da internet

---

<sup>143</sup>Segundo informações do site < <https://gremiolivre.wordpress.com/quem-somos/>>, o coletivo “O Mal-Educado” busca registrar, divulgar e fortalecer experiências de luta e organização vividas por alunos de diferentes escolas. O coletivo também esteve presente na ocupação de escolas de Santa Maria.

e de telefonia celular não são apenas ferramentas, mas formas organizacionais, expressões culturais e plataformas específicas para a autonomia política” (p.82). Ou seja, os espaços comunicativos proporcionados pela internet constituem canais férteis à democratização dos meios e ao direito de acesso à comunicação e à informação por parte da população, enquanto interlocutores.

No entanto, é importante realçarmos um deslumbramento com as redes sociais *online* que identificamos tanto na contranarrativa de Paraná (2016), como das e dos demais estudantes. Se de um lado, havia uma crítica visível às mídias tradicionais, como veremos a seguir, por outro, observamos poucos questionamentos sobre as políticas comerciais da internet. Contudo, é necessário que tal contraponto em torno dos limites desse cenário comunicativo esteja presente nas discussões, como abordado no quarto capítulo dessa pesquisa. Nesse sentido, Peruzzo (2017) pondera que é preciso considerar esses dois lados em uma interpretação mais assertiva e crítica dessas tenras tecnologias às possibilidades da comunicação cidadã, afinal:

A internet agrega, mas também desagrega. Tem espaços que pregam a civilidade, mas há outros que cultivam a difamação e o ódio. É arena de liberdade de expressão individualista ou coletivista e, ao mesmo tempo, palco de controle das pessoas que nela se expõem ou são expostas. (PERUZZO, 2017, p.19).

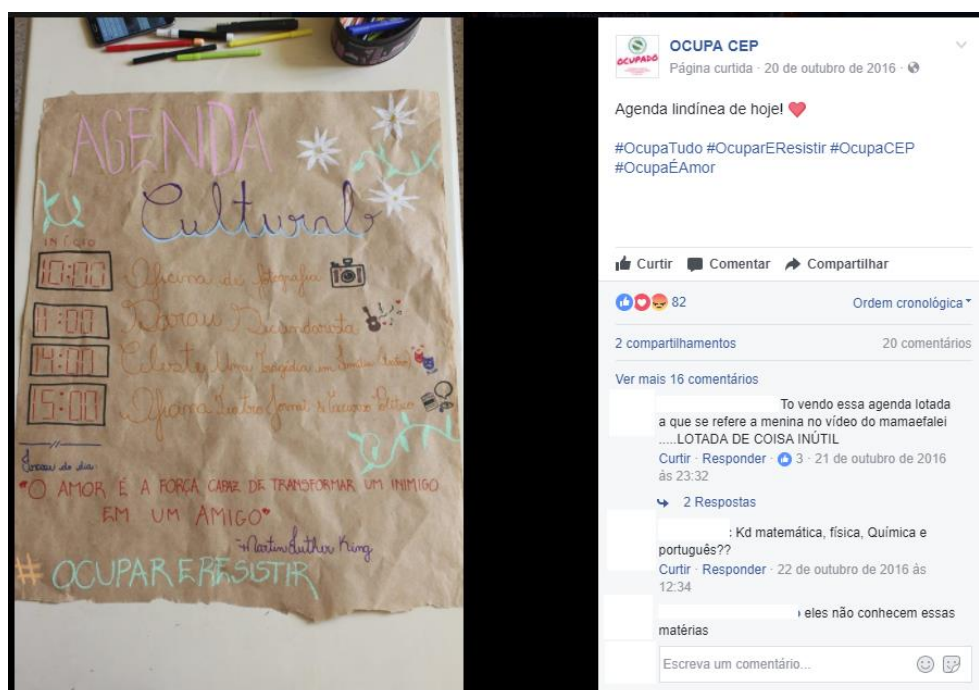
Além disso, a comunicação teve o apoio da página Comunica Cep<sup>144</sup>, criada por profissionais que trabalham na área de audiovisual do colégio. Sobre a página Ocupa Paraná, Paraná (2016) destaca que por ser uma página da UPES, os e as estudantes não tinham muita relação, contudo, a acompanhavam para se informar sobre as ocupações no estado e sua dimensão. Nesse ponto, tanto Bettega (2016), quanto Paraná (2016), enfatizam que não receberam apoio efetivo dessa e de outras entidades estudantis, “Então, eles não ajudaram na organização das ocupações, quem fez na verdade foram os movimentos dos próprios colégios. Alguns ajudados por Grêmios, outros não”, afirma Paraná (2016). A estudante também conta que houve relatos que representantes da UPES, por exemplo, iam até as escolas, tiravam fotos, divulgavam que estavam trabalhando junto com os e as estudantes, mas nunca mais voltavam. Ou seja, apenas frequentavam as ocupações com interesse de divulgar a imagem da entidade.

---

<sup>144</sup>COMUNICA CEP. Disponível em: < <https://pt-br.facebook.com/Comunica-CEP-1782622331993161/>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

Nesse viés, percorrendo as contranarrativas construídas no contexto das duas páginas no *Facebook* das respectivas escolas, percebemos que as mesmas traziam desde as imagens de perfil e capa, representações de resistência. Na página Ocupa João Bettega, a frase “Ocupar e resistir”, grafada nos braços de um estudante, aparece em uma fotografia que preenche a capa da página. No perfil da mesma, além da imagem da escola, foi usado um ícone que traz diferentes expressões em formato de *hashtag*, tais como: #Ocupar #Resistir #Amor #Educação #BemComum #NãoÀPEC #ForaMP #Ocupado, as quais remetem a valores, pautas, e sentidos da luta estudantil. Na página Ocupa Cep, a capa traz uma fotografia do quadro da sala de aula, onde está escrita com giz, a singular frase: “Desculpe o transtorno, estamos mudando o Brasil”. Para o perfil dessa, os e as estudantes produziram uma imagem que integra a logomarca da escola, a palavra ocupado, e a frase: “Estudantes contra a D(R)eforma no ensino médio, lei da mordaca e a PEC 241”. Interessante nesse ícone que o texto trabalha com a palavra “reforma”, indicando a mesma, como deforma, evidenciando o posicionamento do movimento estudantil contra a proposta do governo para a educação secundária.

Figura 13 – *Print Screen* de publicação com agenda cultural da ocupação do Colégio Estadual do Paraná



Fonte: (OCUPA CEP, 2016).

Assim como o que identificamos nas outras *Fan Pages* analisadas, as publicações para divulgar oficinas, eventos – agenda cultural (Figura 13) – como as e os estudantes denominavam, registrar o dia a dia das ocupações, são as que encontramos em maior número. Através de notas, fotografias de cartazes e do processo de confecção dos mesmos, de vídeos curtos editados com a logomarca da escola, de vídeos de transmissão ao vivo dos fatos, da criação de eventos através da ferramenta específica do *Facebook* para isso, são divulgadas as ações realizadas no contexto da ocupação das escolas, tanto no sentido de convidar a comunidade para participar, ministrar atividades, quanto no sentido de cobertura comunicativa do que estava sendo realizado.

Na página Ocupa João Bettega, identificamos nesse sentido, um conjunto de fotos para divulgar a oficina realizada com a atuação de palhaços, e também cartazes com dicas de redação. Já na página Ocupa Cep, onde encontramos um número maior de publicações nesse contexto de conteúdo, observamos a pluralidade das atividades desenvolvidas. Entre as temáticas abordadas estão: oficina de arte (cartazes, desenhos), shows, saraus, oficina de colagem e história da arte moderna, ciclo de debates sobre PEC241 e MP746, fotografia, teatro, Escola Sem Partido, *hip hop*, feminismo, yoga, dança política e cultura, oficina de batuque, oficina de rádio livre, dança do ventre, cinedebates, palestra sobre dívida pública, aulões, roda de troca de experiência sobre produção cênica, música na educação, apreciação musical, *pocket show*, oficina de jazz, mediação de conflito, formas animadas, oficina de forró, aula de filosofia política, biotecnologia, *muay thai*, gênero e sexualidade, química, racismo, conceito de liberdade, movimento indígena, jornal e política, entre outras. Tais atividades eram, em sua maioria, escritas em criativos cartazes, com horários e informações, colados nas paredes da escola, divulgando a agenda da ocupação.

Além da exposição dessas ricas e interdisciplinares práticas, outras postagens realizadas nesse sentido, eram fotografias de estudantes cuidando da horta, faxinando a escola, praticando esportes, cozinhando etc. E uma intensa cobertura, principalmente através de vídeo ao vivo, da cobertura de protestos realizados nas ruas, na visita dos e das estudantes à Brasília, ao Senado Federal, além dos registros e denúncia a respeito da violência policial. Novamente assim, como nas ocupações de São Paulo, é destaque a cena dos e das estudantes em protestos de rua, onde levavam cadeiras da sala de aula, e o cartaz “Hoje a aula é na rua”. Cartazes com as regras da ocupação também são importantes nesse contexto. Um deles, publicado no dia sete de outubro na página Ocupa Cep, trazia o seguinte texto: “REGRAS DA

OCUPAÇÃO: Falar sobre a ocupação; Sujou, limpou; Não depredar o patrimônio (pixar, quebrar, e qualquer coisa relacionada); Não consumir álcool, drogas e ilícitos; respeitar as decisões do grupo”. Outro material bem interessante também da mesma página é a fotografia de um cartaz colado na parede da sala de aula com o símbolo da reciclagem e a palavra “Descartes”. Como legenda: “Aqui na Ocupa, nós separamos o lixo! (e aproveitamos para filosofar)”, como está ilustrado na Figura 14.

Figura 14 – *Print Screen* de publicação sobre a separação de lixo durante a ocupação do Colégio Estadual do Paraná



Fonte: (OCUPA CEP, 2016).

Além disso, outra apropriação recorrente nas páginas é a produção de notas e comunicados, tanto a partir de textos, quanto a partir de fotografias de comunicados colados na parede da escola. Na Ocupa Cep, identificamos inúmeras postagens nesse sentido. As mesmas traziam manifestações contra entidades do movimento estudantil, como UBES, reafirmando que a luta dos estudantes é autônoma, “Sem governo e sem patrão”, e que tais entidades são apenas oportunistas, “Somos nós por nós, defendendo a educação”, contra partidos políticos; notas com a publicação de cartilha do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA; notas de repúdio à cobertura midiática, à

comentários com discursos de ódio presentes em algumas postagens da página, aos deputados que cancelaram uma audiência pública com os estudantes em Brasília, “Nós queremos diálogo, e vocês srx deputados?”, afirmava uma das postagens. Além disso, comunicavam à população regras de ingresso na escola ocupada, ou seja, sempre a partir da apresentação de um documento de identificação; convidavam para reuniões, eventos; abordavam as principais reivindicações do movimento; notas de repúdio a boatos sobre consumo de bebidas alcoólicas, drogas, na ocupação; pedido de doações e oficinas. Na página Ocupa João Bettega o mesmo ocorria, como no caso onde estudantes relatam, através de notas, visitas que receberam etc. Ou seja, são publicações diversas (nota de luto, nota de transparência, nota de repúdio, nota de apoio a outras ocupações, nota de esclarecimento, nota direcionada a estudantes...) usadas como forma de registro da rotina, para esclarecimentos, denúncias, posicionamento, informação, relacionamento com a comunidade, como estratégia de resposta às instituições.

Nesse sentido, outra postagem que destacamos é uma fotografia – publicada no dia 17 de outubro – de uma carta à comunidade redigida pelos pais, acompanhada da legenda “INFORMATIVO À COMUNIDADE: Carta à comunidade redigida pelos pais que frequentam a ocupação e ajudam os estudantes em suas atividades. Os pais que tiverem interesse em participar do grupo ‘Pais pelo Ocupa CEP’ colocar o número inbox”. Ou seja, na ocupação do colégio, outra estratégia usada foi a criação de um grupo no aplicativo *WhatsApp* específico para os pais e as mães que acompanhavam e apoiavam o movimento.

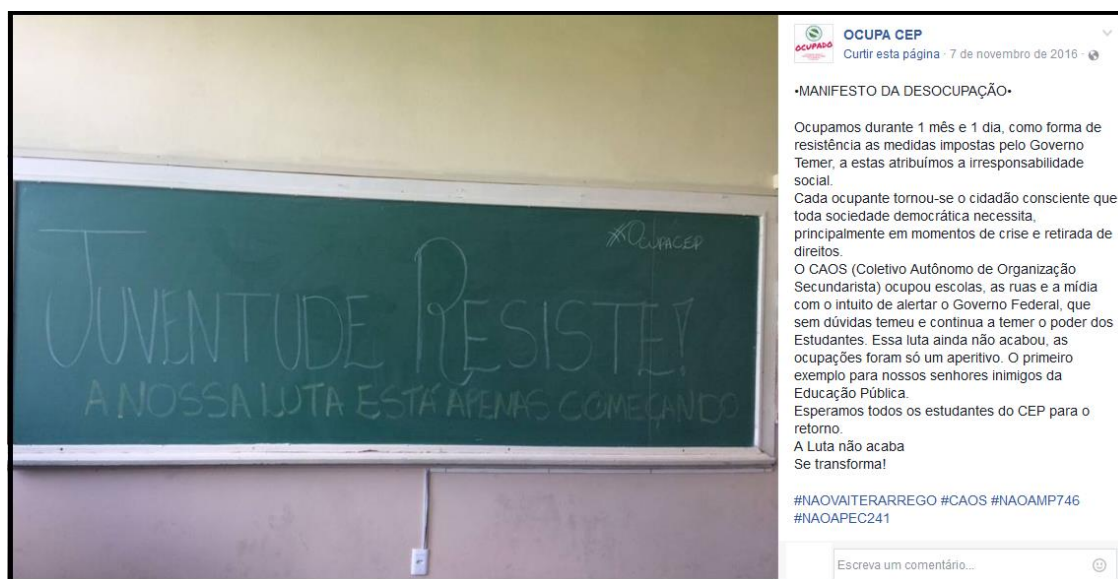
Iniciativa que corrobora com a nossa percepção de que nesse contexto de mobilização, diversas estratégias contribuíram na constituição de um rico “ecossistema comunicativo”, que promoveu a integração entre a comunicação escolar e a comunidade externa, (re)construindo a ideia de que a escola é um espaço público aberto, que precisa dialogar mais com a sociedade, na medida em que a educação além de ser responsabilidade de todas e todos, floresce de forma mais dialógica, sensível e humanizada a partir desse intercâmbio com a realidade e as pessoas que fazem parte da mesma. Nesse sentido, é preciso perceber, como aborda Freire (1987) o caráter coletivo do projeto educativo, afinal, “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens [lê-se também mulheres] se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p.39).

Além disso, uma percepção que chamou a nossa atenção nesse contexto de publicação de notas e comunicados é o uso da página no *Facebook* para publicar, podemos dizer, atas das reuniões realizadas. Ou seja, como um espaço para registrar as principais deliberações



definidas nos encontros promovidos, formalizando e compartilhando as decisões resolvidas em grupo. Além disso, o formato de nota também aparece para demarcar o início e o fim das ocupações, como ilustra a Figura 15, onde os e as estudantes descrevem em formato de manifesto o desfecho do movimento:

Figura 15 – *Print Screen* do manifesto de desocupação do Colégio Estadual do Paraná



Fonte: (OCUPA CEP, 2016).

Além de que, através de notas, eram realizados convites e convocações de estudantes para reuniões como a do Coletivo Autônomo de Organização Secundarista (CAOS) e a do Núcleo de Ocupações de Curitiba (NOC). Interessante destacar nesse ponto que o CAOS, segundo Paraná (2016), é um coletivo criado no contexto das ocupações secundaristas para atuar na organização de manifestações, ações contra atitudes machistas, eventos estudantis em geral, “A gente desde o começo sabia que as ocupações não eram algo que a gente conseguiria manter pra sempre, né. Então, a gente não queria que o projeto político, a formação política que a gente estava tendo [...], acabassem no momento que as ocupações terminassem”. Além disso, segundo a estudante, a UPES, por exemplo, não é uma entidade efetiva, pois não organiza passeatas, mobilizações, trabalhos de base, formação política. E o CAOS foi criado para preencher essa lacuna. Paraná (2016) destacou também que o coletivo estava tendo a adesão de estudantes de São Paulo e de Santa Catarina e que os e as estudantes pretendiam divulgar e buscar integrantes de todo país.

Tal coletivo, podemos constatar, constitui uma “herança” política do movimento, vai viabilizar ainda mais a influência social, cultural e política das e dos estudantes mesmo com o fim das ocupações, além de simbolizar uma valiosa tentativa de repensar as instituições existentes, o que é fundamental para a mudança social, na medida em que:

Em resumo, para que as redes de contrapoder prevaleçam sobre as redes de poder embutidas na organização da sociedade, elas têm de reprogramar a organização política, a economia, a cultura ou qualquer dimensão que pretendam mudar, introduzindo nos programas das instituições, assim como em suas próprias vidas, outras instruções, incluindo, em algumas versões utópicas, a regra de não criar regras sobre coisa alguma. (CASTELLS, 2013, p.21).

Outrossim, além das notas e comunicados que evidenciam tais resultados do movimento, como a emergência do coletivo CAOS, nas contranarrativas das redes sociais *online*, outra ênfase das publicações são as reivindicações da luta estudantil, as quais são apresentadas diretamente através de notas, mas também de forma indireta a partir de ilustrações e *gifs*, outro recurso usado com frequência nas publicações. Uma imagem publicada na página Ocupa João Bettega no dia 27 de outubro, por exemplo, ironiza com a informação que se a PEC 241 fosse aprovada, haveria o congelamento do salário mínimo, do investimento no Sistema Único de Saúde (SUS), na educação e nos programas sociais. Na mesma página, no dia três de novembro há o compartilhamento de uma frase de página externa, com uma reflexão sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): “Caro estudante: de nada serve o ENEM se o golpista corta bolsas estudantis e ensino gratuito. Não caia no jogo da elite”.

Sobre esse mesmo tema, na página Ocupa Cep, os e as estudantes compartilharam no dia quatro de novembro o *gif* com a frase “Faça a prova de filosofia e sociologia como se fosse a última, mas lute para que não seja”. Tais abordagens respondem, de certa forma, ao polêmico cenário de realização das provas do Enem em 2016, onde as escolas que seriam local do exame estavam ocupadas pelos e pelas estudantes. Contexto que promoveu conflitos, serviu de estratégia ao governo para criar argumentos contra o movimento, apoiado muitas vezes pelo discurso da mídia. A resposta dos e das secundaristas foi enfatizar que nada adianta a prova do Enem, se, com os cortes previstos para a educação, não haveria investimentos nas universidades públicas.

Outra característica que permeia esse universo de mobilização e os discursos construídos nas redes é a preocupação com as questões relacionadas a gênero e minorias sociais, o que também é evidente nas temáticas das oficinas realizadas durante as ocupações.

Nas postagens, são recorrentes cartazes que valorizam o protagonismo das meninas na luta, como destacam essas frases compartilhadas “Belas, destemidas e da luta”, “Estamos de olho, sem machismo na ocupação, igualdade nas tarefas, cozinhar, limpar, segurança, são coletivos”. Percepção que decorre também no uso, em diversos textos, da letra “x”, em palavras como “todxs”, que se refere ao mesmo tempo tanto a “ele” quanto a “ela”. Além disso, outro ponto que denota esse cenário está presente na justificativa da escolha da bandeira – nas cores vermelha e preta – que representa o movimento estudantil, cores que, segundo os e as estudantes, não representam partidos, mas a luta das mulheres, negros, LGBTQs, imigrantes, refugiados, e claro, os e as estudantes, jovens, também compreendidos enquanto minorias, que ainda não são vistos e valorizados na sociedade como sujeitos de direitos.

Afora esses elementos já apontados, um traço interessante que constatamos no contexto das publicações também foi seu caráter lúdico. Tal perfil pode ser exemplificado a partir da comemoração do dia das crianças na Ocupa Cep divulgada no dia 12 de outubro com a fotografia de um pirulito embalado em um bilhete onde estava escrita a *hashtag* “#Ocupar e Resistir”; através da fotografia de um cachorro na ocupação desse mesmo colégio, publicada no dia 12 de outubro com a legenda: “Esta Cachorínea apareceu por aqui, hoje de manhã. Está com coleira, aguardando seu dono”, nomeada pelos e pelas ocupantes como Frida, em homenagem à célebre artista mexicana, símbolo da luta pelos direitos das mulheres, o que também corrobora com o que mencionamos anteriormente da preocupação dos e das estudantes com a questão da igualdade, das minorias, do respeito ao direito de todas e todos; e também através do compartilhamento de poesias, produzidas tanto pelos e pelas estudantes, por apoiadores no contexto das oficinas, quanto por poetas, como esta do poeta João Bello, descrita a seguir, e publicada na página Ocupa João Bettega no dia 26 de outubro:

Ocupa meu coração de amor. Ocupa minha alma de paz. Ocupa minha razão de coletividade. Ocupa minha emoção de sonhos. Ocupa tudo de solidariedade. Ocupa tudo de senso crítico. Ocupa tudo de sensibilidade. Arranca toda desesperança. Arranca toda descrença. Arranca o TEMER. Ocupa e semeia a FILOSOFIA. Ocupa e me lembra a HISTÓRIA. Ocupa e me mostra a SOCIOLOGIA. Ocupa e mexe com meu corpo. Ocupa e revira minhas emoções. Ocupa e me faz POESIA. Ocupa meu eu do outro. Ocupa o outro do meu eu. Ocupa e desata os NÓS.

Outrossim, é válido realçar também, a apropriação de diferentes estratégias e linguagens comunicacionais, algumas específicas da plataforma *Facebook*, exploradas na construção dessas contranarrativas. Como a edição de fotografias – que aparecem coloridas, em preto e branco, em diferentes ângulos, editadas com texto; a edição simples de vídeos, que

apresentavam a logomarca das escolas; o uso do recurso *check-in* para identificar a escola; a demarcação no status da página da Ocupa Cep, por exemplo, do dia de início da ocupação e quando a página atingiu cerca de 4000 curtidas em menos de duas semanas de ocupação.

Outro elemento que chamou bastante a atenção na página Ocupa João Bettega, foram os compartilhamentos de links externos, de outras *Fan Pages*, por exemplo. Além disso, interessante a presença na maioria dos cartazes compartilhados nas redes sociais *online* da ocupação do CEP da frase “Informações oficiais em Ocupa Cep”, corroborada pela nota publicada na mesma página de forma recorrente “Devido a boatos, ressaltamos a extrema importância da comunicação segura e com confirmação dos fatos por esta página”, ou seja, enfatizando a ideia do espaço de autorrepresentação construído no *Facebook*, como de informações coerentes aos acontecimentos do movimento estudantil. Entre as principais *hashtags* que identificamos estão: #OcupaTUDO, #Ocupa CEP, #OcuparEResistir, #OcupaÉamor, #CulturaNaOcupa, #NãoVaiTerMP, #PecDoFimDoMundo, #vempraocupa, OcupaÉDança, #NÃOVAITERARREGO, #CAOS, #NAOAMP746, #NAOAPPEC241, #OcupaCão, #ocupapelaeducação etc.

A partir de tais considerações, destacamos que tanto nesse contexto de mobilização paranaense, quanto nos demais estudados, é interessante observar que nessas práticas de gestão participativa das páginas nas redes sociais *online*, produção de conteúdos em diferentes linguagens, edição de materiais, cobertura de eventos, identificamos áreas de intervenção da Educomunicação (SOARES, 2011) como a gestão compartilhada da comunicação, a expressão comunicativa através das artes e o uso e apropriação da mediação tecnológica de forma educativa.

Essas áreas remetem a diferentes ações e princípios da interface comunicação/educação que promovem a democratização da comunicação como direito humano, a dialogicidade e a comunicação horizontal nos espaços formais e informais de aprendizagem, o desenvolvimento de sujeitos individuais e coletivos, explorando a potencialidade da comunicação com suas múltiplas linguagens para um contexto educativo plural, lúdico e voltado ao exercício da cidadania. Nesse cenário não são produtores e receptores e sim interlocutores. Além disso, outro ponto que contribui para apontarmos o potencial educativo desse cenário de mobilização e comunicação, são os tensionamentos críticos e políticos desenvolvidos em relação à cobertura midiática, como veremos a seguir.

### 5.3.2 Contranarrativas sobre a mídia

Um prisma contextual sobre a cobertura hegemônica realizada por veículos de comunicação com abrangência nacional como o jornal Folha de São Paulo e o telejornal Jornal Nacional, por exemplo, revelam uma postura de silenciamento. Em uma análise geral realizada pela jornalista Marina Pita do Conselho Diretor do Intervozes, publicada no site da revista Carta Capital<sup>145</sup>, é discutido esse cenário. Nela, a jornalista argumenta que apesar da dimensão do movimento de ocupação de escolas no estado do Paraná (e depois a sua expansão para outras regiões), eram escassas as matérias publicadas a respeito da mobilização. Quando isso ocorria, o enquadramento destaque criminalizava, desqualificava a atuação dos estudantes, sendo poucas as abordagens que discutiam de fato e em profundidade, as causas das ocupações, as características do movimento e a importância da luta estudantil. O foco era na divulgação de ações pelo fim das ocupações, como as ocupações estavam atrapalhando a realização das provas do Enem, o segundo turno das eleições municipais, gerando gastos extras (prejuízos) ao governo, constituindo um empecilho a quem queria estudar.

Tal constatação é exemplificada em títulos como: “Com escolas ocupadas, Paraná vai ter Força Nacional na eleição”, “Alunos são algemados após serem retirados de escola invadida no TO”, “Tumulto em Escola no Paraná”, “Com escolas ocupadas, até supermercado vira local de votação no Paraná”, “Escolas ocupadas poderão ter o Enem adiado, diz Ministério da Educação”, publicadas no jornal Folha de São Paulo, nesse período. Eram raras as vezes também que a e o estudante, apoiadores e apoiadoras do movimento ganhavam um espaço consistente para dar a sua opinião.

Em relação ao posicionamento dos e das estudantes sobre a mídia, observamos tanto contranarrativas críticas quanto flexíveis à negociação, reconhecendo o potencial da mídia hegemônica, por exemplo, em dar visibilidade para o movimento. No prisma de Bettega (2016), o movimento estudantil como um todo foi deslegitimado pelos meios de comunicação comerciais, “A forma como falavam da gente, diziam que a gente tinha invadido o patrimônio, existe uma grande diferença entre ocupar e invadir”. Ele explica que tais distorções refletem o interesse comercial do veículo, que enquadra a notícia de acordo com os interesses de seus

---

<sup>145</sup>PITA, Marina. A cobertura midiática das escolas ocupadas: silêncio e criminalização. **Carta Capital**. São Paulo. 2 nov. 2016. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/blogs/intervozes/a-cobertura-das-escolas-ocupadas-silencio-e-criminalizacao>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

patrocinadores, como o governo, “[...] porque o governo como tem um poder maior que a gente, porque nós só temos a voz como meio de protesto, eles têm dinheiro, eles compraram a mídia pra denegrir a nossa imagem, e tornar os ocupantes vândalos aos olhos dos pais”. Paraná (2016) também critica a cobertura da mídia. Ela relata que no caso da RPC<sup>146</sup>, por exemplo, foi dada cerca de sete horas de entrevistas, das quais foi veiculado apenas 10 segundos. Outro exemplo é quando a mesma emissora visitou a ocupação, fotografando meninas que estavam limpando paredes pichadas da escola, e publicaram tal registro no site do G1, com tal manchete “Estudantes picham colégio ocupado no Paraná”, conta a estudante. A partir de tais constatações, passaram a impedir a entrada do veículo na ocupação da escola, dialogando mais com mídias alternativas como a imprensa universitária, Mídia Ninja, entre outras.

A mídia está também presente nas contranarrativas das redes sociais *online* das *Fan Pages* de tais escolas, tanto como um recurso que corrobora com o conteúdo e informações compartilhadas, quanto como uma instituição criticada pelo movimento estudantil. Esse cenário pode ser exemplificado através da identificação do compartilhamento de *links* de notícias da mídia hegemônica e alternativa, e também de contranarrativas onde os e as estudantes se opõem de forma crítica à cobertura midiática realizada principalmente pela mídia hegemônica sobre as ocupações no estado.

Na página Ocupa João Bettega, observamos notícias como: “Apoio a ocupação inibe protesto do MBL em frente a colégio em Curitiba”<sup>147</sup>, “Estudantes reocupam escolas no PR após ‘Furacão Ana Julia’ passar pela Assembleia Legislativa”<sup>148</sup>, “A PEC 241 e a cegueira ideológica”<sup>149</sup>, “Rotina em ocupação é marcada por divisão de tarefas e oficinas”<sup>150</sup>. Já na página Ocupa Cep, identificamos o compartilhamento de matérias como: “Por dentro do

<sup>146</sup> Rede de televisão do Paraná, filiada à Rede Globo.

<sup>147</sup> MARTINS, Rafael Moro. Apoio a ocupação inibe protesto do MBL em frente a colégio em Curitiba. **Educação Uol**, Curitiba, 28 out. 2016. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/10/28/apoio-a-ocupacao-sufoca-protesto-do-mbl-em-frente-a-colegio-em-curitiba.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

<sup>148</sup> ESTUDANTES reocupam escolas no PR após “Furacão Ana Júlia” passar pela Assembleia Legislativa. **Esmael Morais**, 27 out. 2016. Disponível em: <<https://www.esmaelmorais.com.br/2016/10/estudantes-reocupam-escolas-no-pr-apos-furacao-ana-julia-passar-pela-assembleia-legislativa/>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

<sup>149</sup> VILLAS-BÔAS, Marcos de Aguiar. A PEC 241 e a cegueira ideológica. **Carta Capital**, 26 out. 2016. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/a-pec-241-e-a-cegueira-ideologica>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

<sup>150</sup> ROTINA em ocupação é marcada por divisão de tarefas e oficinas. **Folha de Londrina**, Curitiba, 25 out. 2016. Disponível em: <<https://www.folhadelondrina.com.br/geral/rotina-em-ocupacao-e-marcada-por-divisao-de-tarefas-e-oficinas-961659.html>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

maior colégio ocupado no Paraná: veja fotos e relatos”<sup>151</sup>, “Conselho Tutelar visita escolas ocupadas em Curitiba e não encontra irregularidades”<sup>152</sup>. Nota-se que são informações compartilhadas tanto de mídias como Carta Capital, quanto da Gazeta do Povo, veículos com linhas editoriais distintas. As manchetes trazem uma imagem positiva sobre o movimento estudantil. As legendas de tais publicações denotam que os e as estudantes concordam com a construção da notícia compartilhada e se apropriam de tais conteúdos para trazer informações à página, da mesma forma como ocorreu nas *Fan Pages* analisadas de São Paulo.

Por outro lado, identificamos contranarrativas críticas como a publicação de dois de novembro na página Ocupa João Bettega de uma imagem onde estava escrito: “Eu não assisto mais JN, e você?” (Figura 16). Outro exemplo é uma postagem de três de novembro na mesma página do depoimento de André Castro, onde afirma: “O retrato mais fiel da luta que nossos jovens têm pela frente é ver que os acampados para o show do Justier Bieber tem mais espaço na mídia que os acampados nas escolas por melhores condições de educação”. No dia 26 de outubro também observamos uma postagem nesse sentido na página Ocupa João Bettega, uma ilustração compartilhada da CWB Resiste<sup>153</sup>, que traz em seu conteúdo a frase: “Se você não for cuidadoso, os jornais farão você odiar as pessoas que estão sendo oprimidas, e amar as pessoas que estão oprimindo”.

---

<sup>151</sup>GARCIA, Janaina. Por dentro do maior colégio público ocupado no Paraná: veja fotos e relatos. **Educação Uol**, Curitiba, 18 out. 2016. Disponível em: < <https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/10/18/por-dentro-do-maior-colegio-publico-ocupado-no-parana-veja-fotos-e-relatos.htm>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

<sup>152</sup>LUCIANO, Antoniele. Conselho Tutelar visita escolas ocupadas em Curitiba e não encontra irregularidades. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 17 out. 2016. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/conselho-tutelar-visita-escolas-ocupadas-em-curitiba-e-nao-encontra-irregularidades-2lfh07r5tizc0a8tt8tqyc8yv>>. Acesso em 15 jan. 2018.

<sup>153</sup>CWB Resiste. Disponível em: <<https://pt-br.facebook.com/cwbresiste/>>. Acesso em: 9 jan. 2018. Descrição do movimento: Criado a partir da ação de militantes independentes, o CWB surgiu como uma frente ampla que luta contra qualquer ataque que seja feito sobre a classe trabalhadora e as minorias oprimidas. No ano de 2016 foram mais de 40 atos de rua, sem contar a plena participação nas históricas ocupações, como pode ser observado na página!

Figura 16 – *Print Screen* de publicação crítica sobre um dos telejornais da Rede Globo



Fonte: (OCUPA C. E. JOÃO BETTEGA, 2016).

Na página Ocupa Cep, identificamos nesse sentido, notas e um vídeo com depoimento de estudantes denunciando o trabalho do Gazeta do Povo, principal jornal que circula em Curitiba. Em uma “nota de esclarecimento” publicada no dia sete de outubro, a página explica que há uma fotografia circulando em portais de notícias demarcados como “golpistas”, de estudantes supostamente escrevendo em paredes da escola informação, o que de acordo com a postagem da página é falsa, na medida em que as estudantes estavam limpando as paredes de pichações feitas por indivíduos não pertencentes ao movimento, fenômeno que representa um perspicaz movimento de resposta ao que era divulgado pela mídia tradicional. Tal fato também foi citado nas contranarrativas do depoimento de Paraná (2016). No final da publicação, é destaque a frase: “Não acreditem em tudo o que leem. Informações oficiais aqui”.

Por outro lado, em um vídeo publicado na página Ocupa Cep, identificado como produção da CWB, cerca de 20 estudantes de diferentes escolas, não apenas do CEP, depõe contra a política editorial do jornal Gazeta do Povo. Destacamos alguns trechos do vídeo, transcritos:

Voz 1: Você, Gazeta, não tem o direito de pautar a sociedade de Curitiba e do Paraná. Voz 2: Um veículo de comunicação sério deveria ouvir as ruas, a sociedade, e transparecer nas suas páginas, a realidade. Voz 3: Não é o que você faz Gazeta, porque você só escuta as ruas do batel, do jardim social, do clube curitibano, e isso acaba dividindo uma das sociedades mais desiguais do mundo. Voz 4: Gazeta você



não ouve, não dialoga, vomita. Voz 5: Defende quem paga anúncios e assinaturas, quantos são esses, 30 mil? Voz 6: Nós somos milhões de curitibanos e paranaenses e a sua visão tosca e irônica dos nossos bairros não nos representa e nem nunca vai nos representar. Voz 7: Esses estudantes têm educação gratuita, porque pagamos nossos impostos? Como assim? Voz 8: Você, Gazeta, distancia ainda mais a burguesia, da realidade das periferias. Voz 9: Da realidade dos alunos, dos professores, trabalhadores e da maioria das pessoas. Voz 10: Gazeta, uma MP de governo golpista, não pode tirar o ensino de mais de 8 milhões de jovens. Pô! Voz 11: A pauta é sim dos jovens, e se você ouvisse de verdade, você ia ver que eles não são manipuláveis, e que eles são pessoas politizadas, que estão buscando informações e notícias que você, Gazeta, não publica. Voz 12: Sua preocupação com o Fora Temer seria deturpação, ou extensão natural dos seus interesses gazeta? Voz 13: Interessa a condição das escolas que estão ocupadas? Voz 14: Os jovens têm feito melhorias nas escolas abandonadas nas periferias, você sabia disso Gazeta? Voz 15: Tia Gazeta você quer jovens preparados para o mercado de trabalho. Voz 16: Mas as escolas dos filhos dos seus leitores, dizem preparar para a vida. Voz 17: E por que as nossas têm que preparar mão de obra? Voz 18: Já afirmamos uma vez, essa Gazeta nem é do povo, essa Gazeta tem que acabar.

Nessa transcrição dos depoimentos que compõem o vídeo – material que circulou de forma significativa nas redes *online* – é evidente uma consciência por parte dos e das estudantes, que a mídia, em geral, e nesse caso específico, o veículo Gazeta do Povo, atua a partir de interesses mercadológicos, colocando em primeiro plano as classes mais altas, as quais financiam o trabalho dos veículos a partir de anúncios publicitários, deixando de ouvir e colocar a versão das classes mais baixas, o que acaba potencializando também as desigualdades sociais. Nesse sentido, percebemos também a noção por parte das e dos jovens sobre a falta de transparência de tal mídia, e a ausência de problematização nas notícias veiculadas sobre as ocupações estudantis. Dessa forma, os e as estudantes são enfáticos em afirmar que o jornal citado não os e as representa, e da maneira como trabalha, não teria nem o direito de “pautar” a sociedade paranaense. Logo, no vídeo, há uma significativa crítica à Gazeta do Povo a partir de argumentos que debatem as lógicas comerciais e editoriais que, na visão das e dos estudantes, determinam as informações publicadas em tais mídias.

Além de tal contexto tanto em relação ao posicionamento no vídeo, quanto nas demais contranarrativas sobre a mídia citada, nos remete à área de intervenção da Educomunicação, a educação crítica para mídia, que debate a importância dessa postura na formação da cidadania, podemos identificar essa conjuntura também nas categorias de aprendizados apontados por Gohn (2011). Entre elas, a aprendizagem simbólica e a aprendizagem linguística. A primeira se refere ao fato das e dos participantes de um movimento social construir uma cultura subjetiva de questionamento sobre as representações que existem sobre elas e eles próprios, “[...]sobre o que demandam, como se autorrepresentam, que representações ressignificam, que novas representações criam” (p.353). A segunda, “refere-se

à construção de uma linguagem comum que possibilita ler o mundo, decodificar temas e problemas, perceber/descobrir e entender/compreender seus interesses no meio de um turbilhão de propostas que se defrontam” (p.353). Essa, nesse caso estudado, é caracterizada por um perfil crítico e político que permite que as e os participantes saibam defender seus propósitos e se posicionar com argumentos perspicazes. Tal postura, como aponta Freire (1981), é medular para a desalienação e libertação dos sujeitos, como também será visto na seção a seguir.

### 5.3.3 Contranarrativas sobre a educação pública

No contexto das postagens construídas nas páginas do *Facebook* analisadas nesse eixo, identificamos contranarrativas críticas ao Estado; que questionam o currículo escolar; direcionadas aos professores e às professoras (apoiando e/ou questionando a sua postura); conteúdos que dialogam diretamente com o que também observamos nas *Fan Pages* dos outros estados que fazem parte da pesquisa.

Em uma publicação da página Ocupa Cep do dia 11 de outubro, alguns pontos dessa constatação estão explícitos. A postagem constitui uma imagem compartilhada da página Quebrando o Tabu<sup>154</sup>, descrita a partir de uma legenda própria. A ilustração ironiza a ideia de que apesar de pesquisadores e pesquisadoras apontarem que há diferentes tipos de inteligência, como a visual-espacial, cinética-espacial, musical, lógico-matemática, linguística, interpessoal, intrapessoal, o sistema educacional atual trabalha com apenas uma, a lógica-matemática, baseada na memorização de conteúdos, e não na reflexão e valorização das plurais habilidades e saberes dos educandos e das educandas.

O depoimento de Paraná (2016) corrobora com essa ideia, para ela “A gente tem matérias que são bem complexas até, mas a gente não aprende o mínimo de cidadania, sabe, eu acho que tem alguns problemas assim, na forma como a educação acontece”. Na legenda dessa publicação, descrita a seguir, há uma crítica direta à MP 746, contra a qual os e as estudantes estavam lutando, ao Estado, e também uma reflexão sobre os interesses políticos e econômicos que permeiam o sistema de educação pública: “O método de ensino brasileiro já é falho, a MP 746 chega para intensificar esses defeitos. ‘Com uma sociedade alienada o poder se exerce com mais facilidade’. Pensamentos ocultos de Michel Temer”. Interessante observar

---

<sup>154</sup>QUEBRANDO o Tabu. Disponível em: < <https://www.facebook.com/quebrandootabu/>>. Acesso em: 3 jan. 2017.

que apesar de ser um conteúdo compartilhado de uma página externa, há uma apropriação ao contexto de luta estudantil a partir da legenda da publicação.

Nesse contexto, o depoimento de Paraná (2016), quando destaca que na escola há muitas matérias, mas se trabalha pouco com práticas, metodologias e assuntos voltados a uma educação para a cidadania, nos remete a algumas considerações. Primeiramente, é importante destacarmos que estamos compreendendo o conceito de cidadania tanto na sua concepção clássica, voltada ao exercício de direitos e deveres, como aborda Manzini-Crove (2001), mas também a partir do ponto de vista da cidadania intercultural (CALIMAN; FERMINO; PIERONI, 2014) e da cidadania comunicativa (MATA, 2006). Nesse sentido, ancoradas em tais pressupostos, consideramos cidadania tanto a partir do acesso pleno de todas e todos aos direitos sociais, civis e políticos e conhecimento de seus deveres nesses âmbitos, também como o direito de reconhecimento da identidade e da diversidade da qual cada uma e um é portadora e portador, além do reconhecimento da capacidade de ser um sujeito de direito e de demanda no campo da comunicação pública, e o exercício desse direito. Um olhar ao currículo escolar da educação básica e às políticas públicas nesse contexto revela que apesar de existirem iniciativas que se aproximam dessas concepções de cidadania, além de serem poucas, não são tão efetivas, como apontou a percepção de Paraná (2016).

Entre os exemplos existentes que podemos citar que contribuem na promoção de uma educação para a cidadania no contexto escolar, está a ampliação de políticas públicas voltadas à apropriação das Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs) nas práticas de ensino-aprendizagem que proporcionam maior participação e inovação, à expansão de projetos de Educomunicação no contexto de ensino formal, a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a inclusão nas diretrizes e bases da educação nacional, a obrigatoriedade do trabalho com a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, além de outras iniciativas que partem do Estado ou do contexto local de cada instituição. Práticas que dialogam com a perspectiva de uma Escola do Sujeito, desenvolvida por Touraine (1997). Para ele, ao contrário do que ocorre na sistemática de uma escola clássica/moderna, em uma educação voltada à formação de sujeitos, à grade curricular deveriam ser agregadas discussões sobre família, sexualidade, relações interculturais, conhecimento histórico, comunicação:

Aos programas de ensino, tal como hoje são definidos, convém acrescentar o conhecimento das motivações, da situação social, dos projetos, da origem cultural daqueles que não são apenas alunos ou aprendizes mas, em primeiro lugar, indivíduos que, no início da sua vida, têm um grande desejo de se comportarem como Sujeitos, de agirem de acordo com projetos, de estabelecer ligações entre a sua

personalidade e o campo social e econômico no qual vão intervir. (TOURAINÉ, 1997, p.374).

Interessante destacar que vários desses aspectos apontados por Touraine (1997) na construção de uma Escola do Sujeito, foram colocados em prática nas atividades realizadas durante as ocupações dos e das secundaristas. Ao discutirem assuntos plurais a partir de metodologias mais democráticas e abertas, os e as estudantes mostraram que é possível construir uma educação voltada à emancipação e formação cidadã dos sujeitos e não apenas destinada a criar trabalhadores e trabalhadoras para a sociedade. Nesse sentido, Paraná (2016) realça o quanto a escola tradicional tem a aprender com as práticas desenvolvidas no contexto das ocupações:

Pra mim a lição que a escola atual recebeu dessa ocupação é que os estudantes são capazes de pensar na escola, são capazes de ver o que eles querem, de fazer a mudança, a transformação na educação que a gente precisa hoje. A escola não precisa ser do jeito que ela é hoje sabe, a gente não precisa sentar em fileiras pra aprender, a gente pode aprender em roda, a gente pode aprender com conversa, as disciplinas não precisam ser todas iguais, não precisa ser naquele modelo, naquele padrão, sabe, física pode ser muito legal, física pode ser uma conversa de roda, física pode ser teoria só sabe, a gente pode aprender bioenergética celular fazendo caminhadas pelo colégio, conversando com professores, a gente não precisa realmente daquele modelo padrão, e os estudantes mostraram que a gente pode fazer essa mudança, a gente pode ser essa mudança. (PARANÁ, 2016).

Dessa forma, como é destaque nesse trecho, a escola precisa se reinventar e ouvir o e a jovem, como ressalta Sibilia (2012), é o primeiro passo para essa mudança. Contudo, apesar de tal cenário, é preciso considerar que o que move o sistema educacional brasileiro ainda é uma cultura de educação bancária (FREIRE, 1987), perceptível nas grades curriculares das licenciaturas que forma os e as docentes, no currículo escolar da educação básica, nos livros didáticos, nos sistemas de avaliação nacional de ensino, nas formas de ingresso ao ensino superior, em projetos retrógrados como a Escola sem Partido, às dificuldades de inserção do debate sobre identidade gênero e orientação sexual nas escolas, ou na ideia de excluir disciplinas como Sociologia e Filosofia como propunha a Reforma do Ensino Médio etc. Nesse sentido, uma mudança rumo uma educação voltada à cidadania, perpassa sim a construção de pequenas ações locais, mas também envolve principalmente, a transformação de um sistema político-social-cultural, que desemboca em todos esses elementos citados.

Além disso, um ponto medular é que a questão da cidadania está diretamente relacionada ao desenvolvimento de uma cultura crítica nos sujeitos, de autorreflexividade constante. Para Caliman, Fermino e Pieroni (2014, p.189), a educação para uma cidadania ativa consiste em “[...]incitar os jovens a refletir, superando todas as possibilidades; a

compreender as facetas que se escondem atrás de cada acontecimento; a aceitar a dúvida [...]”, a questionar diariamente os sistemas de referência que construiu para si mesmo. Percepção que também dialoga com o conceito de transitividade crítica de Freire (1981, p.67):

A transitividade crítica por outro lado, a que chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade, social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os achados e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não recusa ao velho, só porque é velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições.

Perspicaz salientar que nessa concepção, o autor destaca que o desenvolvimento de uma cultura crítica está relacionado à prática de uma educação comunicativa, dialógica e também de uma intensa apropriação do contexto que envolvem os sujeitos.

Seguindo esse cenário de discussão a respeito das contranarrativas juvenis sobre a educação pública e sua conjuntura, na página Ocupa Cep, identificamos a publicação no dia nove de outubro de um vídeo editado de forma simples com o depoimento dos e das ocupantes do Colégio Estadual do Paraná, defendendo a ideia de que a escola é dos e das estudantes, dos e das professoras, da sociedade, e que cabe a todos e todas, não apenas ao governo, discutir medidas e reformas para a educação pública. Nesse mesmo material, as contranarrativas estudantis debatem o porquê disciplinas como Educação Física, Filosofia, Sociologia, Artes, não devem ser excluídas do currículo, como propunha a MP 746.

Assim como nessas publicações, as menções críticas ao impopular governo do então presidente Michel Temer são recorrentes nas contranarrativas. Em outra postagem na mesma página, do dia 26 de outubro, uma imagem aparentemente editada pelos próprios estudantes gestores e gestoras da página Ocupa Cep, há um conjunto de nove fotografias numeradas com diferentes expressões faciais de Michel Temer. Na legenda: “Qual o seu humor Presidente de hoje?”. Uma das fotografias, onde Temer aparece aborrecido, está identificada com a *hashtag* #OcupaCEP. Ou seja, com essa construção, os e as estudantes objetivaram demarcar sua postura de resistência, ilustrando que a luta dos e das estudantes secundaristas da escola está confrontando com as atitudes do Estado, inquietando governantes.

Esse estilo de postagem – a imagem editada dessa forma integrada a uma legenda com pergunta interativa – constitui um perfil popular nas redes sociais *online*, principalmente em *Fan Pages* profissionais, de instituições e veículos de comunicação, por exemplo, o que

representa também a atenção dos e das estudantes em usar estratégias criativas, que estão “em alta” na comunicação *online* para envolver as pessoas, ter interatividade nas páginas da luta estudantil para atingir mais públicos com as suas mensagens. Na página Ocupa João Bettega, por sua vez, os e as estudantes deixam explícito que não se sentem representados e representadas pelo atual presidente. Uma fotografia do Palácio do Planalto, compartilhada no dia 03 de novembro, traz o seguinte texto grafado em um cartaz: “PALÁCIO OCUPADO DE FORMA DESLEAL PELO VICE-PRESIDENTE TEMER TRAIADOR”. Além disso, outro conteúdo identificado na página no dia 02 de novembro em torno desse eixo de análise é uma fotografia de uma intervenção de giz feita em outra escola ocupada do estado, onde está escrito o seguinte texto: “Vandalismo é negar o direito à educação. + Giz – Bala”, uma crítica direta à resposta violenta do Estado, com intervenção policial, à luta dos e das estudantes mobilizadas em prol da educação pública.

Mensagens direcionadas aos professores e às professoras também são destaque, principalmente na página Ocupa Cep. Entre elas, está a fotografia de um cartaz colado na porta da sala dos professores do colégio, publicada no dia oito de novembro, que traz o seguinte texto: “Aos prof<sup>os</sup> que ajudaram na ocupa: vocês são maravilhosos, obrigada pelo apoio. Já aos prof<sup>os</sup> que desistiram da própria luta: lembramos que, não tem como reivindicar nada com o bumbum colado no sofá. #Pelego Beijinhos, dos estudantes da Ocupa Cep. [sic.]”. Como legenda, a postagem traz a seguinte introdução: “Fixamos na porta da sala dos Professores. Se por ventura for retirado, o recado já está dado. Com amor, Ocupa CEP”.

Por outro lado, no dia 15 de outubro, os e as estudantes da ocupação do CEP, publicaram um vídeo, com edição simples e autoral, em homenagem ao dia dos professores e das professoras, composto pelo depoimento de seis estudantes, que evidencia a importância desses e dessas profissionais. O apoio à classe docente também é explícito nos depoimentos dos e das secundaristas, como afirma Paraná (2016), denunciando as condições precárias do ambiente de trabalho dos mesmos: “Você não tem como dar uma boa aula se o chão da tua escola tem um furo, você não consegue dar uma aula direito se você não tem quadro”, o que denota uma consciência, e não um julgamento sobre as dificuldades enfrentadas pela comunidade docente.

Afora isso, entre as principais lições de participar do movimento estudantil secundarista, Bettega (2016) destaca a valorização da participação em uma luta coletiva “Com a ocupação eu aprendi a sair de casa, que a gente tem que ir pra rua lutar por nossos direitos”,

consciência fundamental ao exercício da cidadania, na medida em que, como disserta Freire (1981, p.31), “No fundo, as resistências – a orgânica e/ou a cultural – são manhas necessárias à sobrevivência física e cultural dos oprimidos”, sem ela não há mudança social. Da mesma forma, para Paraná (2016), um dos principais aprendizados é a questão da responsabilidade coletiva, “Eu aprendi muito sobre o cuidado que a gente tem que ter com a escola, sobre como é difícil o trabalho das funcionárias que limpam banheiros” e de que um movimento horizontal, não é bagunça, é democracia, cidadania. Esse ponto citado pela estudante nos remete diretamente ao aprendizado ético mencionando por Gohn (2011) que emerge a partir da experiência em uma ação coletiva calcada em valores como a solidariedade, o bem comum, a igualdade, a democracia, a empatia, a alteridade, conjuntura fundamental à construção de uma cultura ético-política.

A partir de tais discussões apresentadas até aqui, como forma de sistematizar esses resultados sobre os três contextos de análise, na próxima seção, elencamos os elementos-chave que caracterizam os processos comunicativos e representacionais de resistência do movimento estudantil secundarista brasileiro 2015-2016, nos três contextos pesquisados, e que identificamos no desenvolvimento do estudo.

#### 5.4 SISTEMATIZAÇÃO DOS RESULTADOS

Nesse eixo de discussão, buscamos organizar as principais constatações do trabalho que emergem a partir do cruzamento das análises realizadas de cada contexto de mobilização. Interessante destacar, inicialmente, elementos relacionados ao cenário no qual emergiu o movimento de ocupação de escolas no país.

A primeira consideração, a partir de um olhar à mobilização em São Paulo, Rio Grande do Sul e Paraná, é que a ocupação da escola constituiu o ápice de uma série de ações de estudantes e professores que já estavam sendo feitas nas ruas, nos sindicatos, nas secretarias de educação, para manifestar a discordância da comunidade escolar com determinadas medidas do Estado e com a precarização da educação pública. A greve das e dos professores, por exemplo, perpassa todos esses contextos de ocupações estudantis, embora a iniciativa de ocupar a instituição tenha partido das e dos estudantes secundaristas. Por isso, é uníssono nos discursos das e dos jovens o fato do movimento ser uma iniciativa estudantil

autônoma, tanto em relação a partidos políticos, entidades estudantis, quanto à luta das professoras e dos professores.

Buscamos também com tal sistematização responder de forma objetiva à nossa problemática de pesquisa: Como se constituíram os processos comunicativos e representacionais de resistência no movimento estudantil secundarista brasileiro 2015-2016 de ocupação de escolas públicas nos estados de São Paulo, Rio Grande do Sul e Paraná? Elencamos a seguir possíveis respostas que conseguimos identificar no decorrer da pesquisa para elucidar essa questão:

- **A comunicação em rede, proeminente nesse cenário, contribuiu na construção da identidade coletiva e na legitimação de uma tecnologia social transnacional**

Ao analisar as contranarrativas em entrevistas e nas redes sociais *online* de estudantes que participaram do movimento social nos três estados mencionados, identificamos a existência de uma identidade coletiva, característica dos movimentos sociais em rede, com processos organizativos e comunicacionais significativamente semelhantes. Afora as reivindicações que eram, em geral, distintas em cada região onde o movimento insurgia – sendo que todas tinham como ponto de interseção o tema da precarização da educação básica e pública –, as conquistas, fatos pontuais decorridos no interior de cada ocupação, os períodos de mobilização, é preeminente uma lógica política que costura o movimento estudantil secundarista como um todo.

Compreendemos que tal conjuntura está relacionada ao fato da mobilização ter sido fundamentada no que estamos denominando de uma tecnologia social transnacional, ou seja, a partir da apropriação e socialização do guia “Como ocupar um colégio?”, que, como vimos, foi produzido por estudantes argentinos e trazia instruções sobre como ocupar uma escola com base no movimento estudantil argentino e chileno. Ao analisarmos o conteúdo de tal guia (o qual foi traduzido para o português) identificamos a maioria dos elementos do mesmo nas características políticas, organizativas e comunicacionais da mobilização secundarista no Brasil. Interessante observar nesse ponto, que tal manual foi referência principalmente nas contranarrativas das e dos estudantes paulistas, gênese do movimento no país, e nos demais estados a referência principal citada nas contranarrativas são os próprios e as próprias estudantes de São Paulo.



Não obstante, é perspicaz realçar singularidades dentro desse fenômeno. Afinal, observamos que tais referências não iam apenas sendo reproduzidas pelas e pelos estudantes, mas sim apropriadas de acordo com cada contexto de ocupação escolar, adaptadas, conforme o que dava e o que não dava certo de acordo com o grupo de estudantes que conviviam juntos na mobilização. Além disso, para a constituição desse cenário, como destacamos no decorrer do trabalho, é preciso realçar a importância das informações que circularam através de documentários, de notícias nos meios de comunicação de massa e nos alternativos, e nas próprias redes sociais *online*, que configuram cada vez mais o principal meio de comunicação dos e das jovens.

- **Os processos comunicativos são caracterizados por uma gestão participativa, democrática e por relações horizontais**

A comunicação no contexto de ocupação se desenvolveu a partir de relações horizontais e democráticas. Tal constatação está explícita tanto na forma de organização dos e das estudantes – caracterizada por liderança coletiva, organização de atividades por setores, debates, reuniões, assembleias, gestão democrática – quanto pela rica produção comunicativa que emergiu nesses espaços. Entre as principais estratégias citadas pelas e pelos estudantes destacam-se as ligações telefônicas, as assembleias/reuniões, produção de materiais impressos distribuídos para a comunidade, cartazes, e, principalmente, as redes sociais *online*, utilizadas para a comunicação interna e externa.

- **As contranarrativas das *Fan Pages* revelam a apropriação de criativas estratégias da comunicação *online*, delineando uma autorrepresentação do jovem como sujeito crítico e político e configurando um rico ecossistema comunicativo**

Observamos que tais dispositivos, como as redes sociais *online*, foram apropriados de forma criativa pelo movimento estudantil, na medida em que a partir de diferentes estratégias de comunicação *online*, exploraram tais espaços para a sua própria representação midiática junto aos seus pares e à comunidade externa. Entre as principais redes usadas destacam-se o *Facebook*, através das chamadas *Fan Pages*, o *WhatsApp*, o *Instagram*, o *You Tube* e o *Telegram*, esse último principalmente no Paraná. No caso das *Fan Pages* cada escola tinha a sua própria página, gerenciada por estudantes da ocupação. Além disso, universitários e

militantes de outros movimentos que apoiavam as ocupações, criavam páginas centrais de cada estado, que reuniam os conteúdos produzidos nas páginas locais. Interessante destacar que tanto as páginas das escolas que fizeram parte do nosso estudo, quanto inúmeras outras continuam ativas, sendo gerenciadas pelas e pelos estudantes na produção de conteúdos sobre juventudes, educação, escola, mobilização estudantil, cultura, gênero, cidadania.

Entre as principais estratégias de conteúdo podemos destacar o uso de uma linguagem lúdica e multimídia nas contranarrativas *online* a partir da publicação de *gifs*, fotografias (com edições e feitas a partir de um cuidado com a linguagem fotográfica), imagens, vídeos (editados pelas e pelos estudantes), notas textuais, poesias, músicas, apropriação do aplicativo de criação de eventos no *Facebook*, compartilhamento de *links* externos, *check-in* na escola, cobertura comunicativa ao vivo “*livestream*”, uso de *hashtags*, entre outros recursos. Logo, é destaque as habilidades (competências) transmedia dos e das jovens, para gerar narrativas contra-hegemônicas com alto significado no contexto de um movimento de reivindicação do e da estudante no Brasil.

Além de que era através das páginas que as e os estudantes se comunicavam entre si e com a comunidade. A perspectiva principal de tais contranarrativas tinha como foco a divulgação das pautas do movimento estudantil, a divulgação e a cobertura de oficinas e eventos (agenda/programação), pedidos de doações de alimentos. Nesse contexto, identificamos a apropriação do *Facebook* como uma espécie de diário de bordo das atividades realizadas durante a ocupação que corroborou para a institucionalização do movimento, também como um espaço para documentação das decisões estabelecidas, uma plataforma que significava para as e os estudantes um lugar de “informações oficiais”, legítimas sobre o movimento, já que se colocavam muito críticos ao que era noticiado pelas mídias comerciais, além de constituir um canal para dar respostas à sociedade, à mídia, aos pais, aos e às demais estudantes, ao Estado, e também denunciar a violência policial, perfil muito recorrente das contranarrativas de São Paulo e Paraná, principalmente. A partir dessas e outras estratégias, identificamos a constituição de um rico e eficiente ecossistema comunicativo nesse contexto de ocupação escolar.

Tais espaços também constituíam fontes para os e as profissionais da imprensa de alguns veículos, na medida em que, era preciso noticiar, dada a dimensão do acontecimento, mas ao mesmo tempo, devido ao fechamento do movimento à mídia comercial, os e as profissionais não conseguiam realizar entrevistas diretamente com os e as jovens participantes

da mobilização. Não obstante, afora isso, um contraponto importante que ressaltamos nesse cenário de apropriação midiática é a identificação de um caráter de deslumbramento com as redes sociais *online*, as e os estudantes pouco críticos à internet e seus também mecanismos comerciais de funcionamento. O que nos leva a realçar a importância das iniciativas em torno da alfabetização midiática também contemplarem discussões críticas em torno do meio.

- **Postura crítica e política em relação aos meios de comunicação de massa, principalmente aos veículos locais**

Em todos os cenários de mobilização estudados, identificamos uma postura crítica e política em relação aos meios de comunicação de massa, principalmente à mídia local. Nas contranarrativas e práticas está presente a ideia de que houve uma tentativa inicial de diálogo com os veículos, contudo, devido a casos de “distorção” de informações (o que denota o acompanhamento por parte das e dos estudantes do que era veiculado sobre o movimento), a reação foi de fechamento, não permitindo, por exemplo, os veículos adentrarem dentro das escolas. Ao contrário do que ocorria com mídias alternativas, por exemplo, que tinham livre acesso às ocupações. No caso das contranarrativas nas páginas das escolas estudadas no RS, interessante destacar as notas de repúdio construídas, onde determinadas notícias eram criticadas em vários pontos. Elementos como título, diagramação, enquadramentos, fontes, fotografias, legendas, eram questionados pelas e pelos estudantes quanto a sua intenção e legitimidade.

Nesse ponto, destacamos também, que nas contranarrativas, principalmente dos e das estudantes do RS, era recorrente uma crítica ao profissional jornalista. Consideramos que esse fato deve ser mais problematizado quando trabalhamos em espaços de alfabetização midiática, na medida em que devemos discutir o lugar desse profissional, suas responsabilidades éticas e suas limitações frente ao mercado de trabalho, em meio às lógicas midiáticas das grandes corporações.

Essa cultura crítica, esse conhecimento em torno das lógicas comerciais que perpassam os meios, é fundamental para a formação política, tanto em relação à mídia, quanto a outras instituições e momentos da vida, e é medular na constituição dos indivíduos enquanto sujeitos, na medida em que as mídias, principalmente na conjuntura contemporânea onde as informações veiculadas pelos meios, cada vez mais onipresentes, também educam, são fontes de saberes. Outro detalhe que podemos destacar nesse sentido, é a presença de notícias

veiculadas por tais mídias, tanto hegemônicas, quanto alternativas, como estratégia de conteúdo das *Fan Pages*, a partir de uma apropriação e discussão das mesmas nas legendas das postagens, o que identificamos principalmente nas páginas analisadas de São Paulo e Paraná.

- **Postura crítica e propositiva também nas representações juvenis sobre a educação pública, sugerindo as ocupações como um “modelo educacional referência”**

Uma postura crítica e propositiva também está presente nas representações juvenis sobre a escola e a educação pública, análise das quais também constituíam um dos nossos objetivos específicos de investigação, assim como o estudo das apropriações das redes sociais *online* e os tensionamentos com as diferentes mídias. Num prisma geral, nesse contexto, realçamos a ênfase nos discursos estudantis de destacar as práticas desenvolvidas durante as ocupações como um modelo educacional referência, que serviria de exemplo para as escolas contemporâneas e os sistemas de ensino. Isso tanto do ponto de vista metodológico (outras formas de ensinar e aprender, baseada no diálogo e em uma comunicação horizontal), quanto temático (interdisciplinaridade, temas relacionados com a realidade, valorização dos saberes plurais que emergem na sala de aula) e comunicativo (relacionamentos sem hierarquias entre docente e estudante, uso de mais recursos tecnológicos), ou seja, pressupostos de uma educação dialógica e democrática.

Outra percepção destaque é a importância do desenvolvimento de uma educação intercultural, que discuta sobre igualdade de gênero, diversidade sexual, alteridade. Além disso, nesses discursos e práticas que colocavam em pauta a educação pública, foram preeminentes as críticas ao descaso do Estado com a educação, destacando-se também críticas ao fato da escola estar se tornando um verdadeiro depósito de indivíduos e denúncias em torno da existência de um preconceito social em relação à escola pública – principalmente da periferia – e em relação a quem nela estuda e trabalha. Além de uma reafirmação constante que a educação pública é responsabilidade de todas e todos.

- **São destaque os conceitos e áreas de intervenção da Educomunicação, constatação que nos faz realçar, como principal afirmação da pesquisa, o**

**processo de educação para a cidadania que caracteriza as práticas comunicativas construídas nesse cenário de resistência.**

A partir do percurso analítico desenvolvido no decorrer da pesquisa e baseadas também nos elementos apresentados acima sobre como os e as estudantes secundaristas se mobilizaram e se apropriaram das redes sociais *online* para construir uma autocomunicação de resistência, identificamos elementos que nos permitem concluir também, o caráter educ comunicativo de tais práticas e contranarrativas construídas nesse contexto de participação em um movimento social. Entre esses elementos que justificam a nossa afirmação, podemos destacar: a rica produção comunicativa a partir do e da estudante como interlocutor e interlocutora, o e a jovem como atores sociais e produtores de subjetividades rebeldes, uma comunicação e uma educação calcadas em relações horizontais, democráticas e participativas, a constituição de ecossistema comunicativos, a leitura crítica realizada em relação à cobertura comunicativa das mídias comerciais, a prática da ação/reflexão, a promoção da interdisciplinariedade principalmente quando nos referimos às rodas de conversas marcadas por discussões de temáticas transversais que inquietam o cotidiano juvenil.

Nesse cenário, além de princípios da Educomunicação, identificamos também áreas de intervenção social como a educação crítica à comunicação, gestão compartilhada da comunicação, a expressão comunicativa através das artes e o uso e apropriação da mediação tecnológica de forma educativa. Com base nessas perspectivas, observamos os processos comunicativos desenvolvidos no contexto do movimento de ocupação de escolas como educativos, uma vez que foram construídos a partir de uma comunicação horizontal, participativa e problematizadora onde os e as estudantes foram os produtores de discursos, representações e sentidos midiáticos nas redes sociais *online*. Logo, concluímos que o movimento constituiu uma importante ação coletiva na luta pela educação básica e pública, historicamente precarizada. Além de conquistas pontuais intrincadas às reivindicações das e dos estudantes, destacamos o rico processo à educação para a cidadania que emergiu nessa conjuntura.

Partindo dessa sistematização e nos aproximando do desfecho dessa apresentação do estudo, nos encaminhamos a seguir para as considerações finais, onde além de considerações gerais sobre o trabalho, também elaboramos suposições à reflexão em torno do legado social, político e cultural desse cenário de mobilização.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento dessa pesquisa, buscamos discutir como se constituíram os processos comunicativos e representacionais de resistência no contexto do movimento de ocupação de escolas públicas por estudantes secundaristas brasileiros do estado de São Paulo, Rio Grande do Sul e Paraná. Entre 2015 e 2016, milhares de estudantes em diferentes regiões do país aderiram a essa inédita mobilização juvenil, resultando na ocupação de mais de 2000 escolas, colocando em pauta na agenda pública e também midiática as problemáticas enfrentadas pela educação pública brasileira e o protagonismo do e da jovem nesse cenário de resistência. Nesse contexto, os três estados que escolhemos para fazer parte da pesquisa constituem um recorte estratégico para o estudo de um fenômeno que ocorreu em uma dimensão nacional.

Como vimos no decorrer das discussões, apesar da insurgência da mobilização nos três estados ter ocorrido em períodos diferentes e com pautas e desencadeamentos específicos em cada contexto, identificamos uma identidade coletiva que permeia todos eles. Num prisma global, constatamos a existência de uma gestão participativa (calcada em comissões de tarefas, realização de reuniões e assembleias), democrática (sem lideranças), capacidade de mobilização, articulação interna e externa, negociação e resiliência.

As práticas comunicativas foram marcadas por um processo horizontal e participativo, explícito na realização de assembleias, reuniões, na tomada de decisões, na organização global da mobilização. Nas contranarrativas do *Facebook*, principal mídia apropriada pelos e pelas estudantes é destaque o uso de diferentes linguagens, conteúdos construídos com um perfil jovem e estratégias criativas da comunicação *online*. Tais contranarrativas desenvolvem uma autorrepresentação dos e das estudantes sempre em atividade, participando de oficinas, elaborando cartazes, limpando e organizando a escola. Esses espaços comunicativos também foram usados para evidenciar as pautas do movimento e dar respostas à sociedade, esclarecer polêmicas, fazer denúncias, elaborar notas de repúdio à mídia, debater sobre educação, conjuntura que denota a configuração da identidade política e de resistência desses e dessas jovens ativistas da educação pública.

Logo, podemos inferir, a partir do nosso recorte teórico-metodológico, que o movimento estudantil secundarista constituiu um importante espaço de exercício democrático, de resistência e protagonismo juvenil, mediado pela comunicação, destacando-se, como vimos

no decorrer das discussões desenvolvidas, um potencial político e educacional. Além disso, destacamos as percepções sobre o cenário pós-ocupações. Essa reflexão surge a partir da nossa participação em um congresso, onde nos questionaram: mas e agora, o que você acha que fica de “herança” após o desfecho do movimento? É uma pergunta simples, mas a resposta é histórica e talvez daqui alguns anos possamos enxergar muitas outras respostas. Não obstante, a partir dessa trajetória de investigação vivenciada, acreditamos que os pontos principais são transformações culturais e simbólicas, as quais, como discutimos no decorrer do trabalho, são medulares para a construção, em longo prazo, de mudanças tangíveis no desenvolvimento da história social.

A primeira delas é a que se refere à cultura escolar. Compreendemos que tal contexto de mobilização plantou as sementes para uma mudança na cultura escolar como um todo, seja do ponto de vista da estrutura da escola (aqui podemos citar inclusive o ato de troca simbólica do nome das escolas que traziam homenagens a ditadores), das relações sociais que se desenvolvem dentro dela, do currículo e da metodologia, inserindo novas representações e sentidos sobre a escola, a e o estudante, professor e professora. Destacamos uma apropriação mais próxima e participativa da e do jovem em relação ao espaço público que é a escola. Um processo que pode contribuir na desconstrução de uma lógica, de uma cultura, de um modelo, que vem a muitos anos sendo apenas copiado e reproduzido, como demonstramos no capítulo três, onde traçamos aspectos históricos sobre a instituição escolar do ensino básico. Nesse contexto, a valorização dos Grêmios Estudantis e a decisão de criar esses espaços de participação juvenil e exercício democrático dentro das escolas é destaque como um “resultado” medular das ocupações.

A segunda é em relação às culturas juvenis. Percebemos a emergência de “subjetividades rebeldes” e da valorização de uma cultura de resistência entre esses sujeitos, cenário que remete à formação de cidadãos e cidadãs mais atuantes, proativos nas comunidades onde vivem, que acreditam no potencial da luta coletiva na promoção de mudanças sociais. Nesse cenário também está incorporada uma cultura crítica e política, de autorreflexividade constante que passa a fazer parte da subjetividade desses sujeitos. Tal empoderamento reflete em novas representações que circulam sobre a e o jovem na sociedade, não como “sujeitos de necessidade”, mas enquanto “sujeitos de demanda e decisão”.

Um reflexo imediato desse cenário foram as pesquisas que começaram a surgir que colocam os e as jovens como principais fontes e porta-vozes, como no caso de estudos sobre o que os e as jovens querem da escola. Além disso, é perceptível o investimento do governo em campanhas publicitárias direcionadas a esse público, como no caso da contratação de *Youtubers*<sup>155</sup> para divulgar a aprovação da Reforma do Ensino Médio. Ou seja, tais exemplos revelam que a atuação das e dos secundaristas colocou o universo juvenil em pauta, realocou as juventudes em um lugar protagonista do cenário social, enquanto sujeitos que têm influência na opinião pública, o que poderá desembocar também em políticas públicas voltadas a esses cidadãos e cidadãs.

A terceira que destacamos se refere à valorização de uma cultura comunicativa. Em tal conjuntura de mobilização, a experiência estudantil destacou o poder simbólico da comunicação em um movimento social para o fortalecimento do mesmo e suas pautas, da importância das redes sociais *online* para a autorrepresentação do movimento e dos sujeitos. Nesse cenário, o conceito que predomina é a comunicação horizontal, constituída de interlocutores, e não de emissores e receptores. Nesse ponto, também é relevante destacar o prisma da importância do acesso, do direito à comunicação por todas e todos, visto que disso depende cada vez mais, dado o atual contexto, o exercício da cidadania. Nesse sentido também é interessante mencionar a emergência da valorização de tal cultura comunicativa dentro das escolas, no próprio currículo, o que potencializa e realça a perspicácia dos caminhos que estão sendo traçados pela Educomunicação e que merecem uma atenção cada vez maior da sociedade e do Estado.

Nesse ponto, em relação à cultura comunicativa, também destacamos como legado as inúmeras *Fan Pages* criadas no contexto das ocupações e que continuam ativas como espaços midiáticos de manifestação desses e dessas jovens. Através de visitas nessas páginas, períodos depois do fim das ocupações nas escolas, percebemos que nelas continuam circulando, a partir do olhar juvenil, conteúdos sobre educação, política, gênero, discriminação, luta estudantil, violência, sendo, inclusive, espaços de discussão sobre medidas do Estado contra os e as estudantes lutavam no período de ocupação, ou seja, as *Fan Pages* sendo apropriadas também como ferramenta de fiscalização e denúncia. Observamos também a recorrência de conteúdos que lembram o movimento estudantil secundarista 2015-2016, sendo destaque postagens que lembram datas-chaves da mobilização (como seu início e fim), o que nos faz inferir também a

---

<sup>155</sup>Usuários e usuárias com canais no *You Tube*.



importância dessas páginas no *Facebook* para o registro histórico desse movimento que foi inédito no país.

A quarta perspectiva nesse sentido é em relação a uma cultura da alteridade, delineada a partir de discussões em rodas de conversa sobre valorização das diferenças, igualdade de gênero, diversidade sexual, migração, religião, discriminação, estereótipos, homofobia, desconstrução de padrões sociais. Inclusive, como destacamos na análise, estudantes afirmaram que a partir das ocupações começaram a se integrar mais aos pressupostos do movimento feminista, criaram canais no *You Tube* para debater essas e outras questões etc. Além de que, por exemplo, em algumas escolas ocupadas, as e os estudantes definiram um banheiro único para “meninas” e “meninos”.

Por fim, o quinto e último “legado cultural” das ocupações que apontamos é a ressurgência do movimento estudantil a partir de uma tecnologia social transnacional, como discutida no decorrer do trabalho, fenômeno que ficou registrado em documentários, revistas, nas redes sociais *online*, reportagens, entre outros materiais. Nesse ponto ainda é perspicaz ressaltar que tal ressurgência é caracterizada por uma forma peculiar e autônoma de organização que não dialoga com os pressupostos das entidades estudantis tradicionais, promovendo, inclusive, a recriação das mesmas, como ocorreu em uma proposta das e dos estudantes do Paraná com a criação do Coletivo Autônomo de Organização Secundarista (CAOS), outro “produto” do movimento social em questão.

Além de tais considerações em torno do trabalho, cabe nesse momento, antes de finalizarmos, também realçarmos desafios presentes nessa trajetória e pressupostos para a continuidade da pesquisa em torno do fenômeno. Nesse sentido, frisamos que entre as principais dificuldades que sentimos no desenvolvimento da pesquisa está o processo de captação dos conteúdos a serem analisados, a definição desse recorte dada as características peculiares de disseminação e circulação das mensagens na internet, a realização das entrevistas via redes *online*, o fato de existirem poucos estudos sobre o mesmo e, principalmente, a organização da contextualização dos fatos em vista da dispersão das informações nessa ambiência.

Apesar desses desafios, acreditamos que conseguimos delinear um desenho metodológico assertivo e coerente com nossos objetivos e com esse cenário, o qual nos conduziu no desenvolvimento de uma importante contribuição científica. Realçamos também que em vista da riqueza do movimento de ocupação de escolas por estudantes, além desse

olhar investigativo que imprimimos nesse estudo, muitos outros são possíveis e profícuos, como uma análise mais focada no cenário pós-ocupações, uma análise específica (quali e quantitativa) das *Fan Pages* centrais criadas no contexto das ocupações, um estudo a partir de *softwares* que auxiliam nessa captação e análise dos dados *online*, e até mesmo uma análise tanto focada na cobertura midiática em torno desse fenômeno empírico, quanto na cobertura dos demais fatos que relacionam educação e políticas públicas.

Afora isso, afirmamos o nosso comprometimento em enviar a dissertação finalizada (ou um resumo da mesma) a todas e todos que participaram da pesquisa e com as e os quais temos contato e também apresentá-la em escolas de Santa Maria onde realizamos as observações participantes e entrevistas com estudantes, professoras e professores. Além de compartilhar o estudo em eventos da área.

Partindo dessa apresentação do estudo, para finalizar, relembramos aqui a frase de Malala Yousafzai, ativista paquistanesa ganhadora do Nobel da Paz de 2014 por se tornar um símbolo da luta pelo direito à educação das mulheres no Paquistão, destacada nas primeiras páginas desse trabalho, onde afirma que “Quando o mundo inteiro está em silêncio, até mesmo uma só voz se torna poderosa”. Essas palavras nos remetem à importância de mantermos viva a esperança, por mais difícil e impossível que possa parecer a mudança, a solução de uma problemática, o sonho de um “mundo melhor”, a luta sempre vale mais a pena do que cair na tentação de achar que nós não somos capazes de promover grandes mudanças. Como discute um depoimento de uma estudante na pesquisa “Nossa Escola em (Re)Construção”, citada no decorrer desse estudo: “Você se acha muito pequeno para promover um impacto? Então, tente dormir com um mosquito!”. E, conforme vimos, as e os estudantes do movimento estudantil secundarista brasileiro 2015-2016 causaram impacto na sociedade, plantando sementes para possíveis transformações futuras.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Adriana; FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2012. 239 p.

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2005. p. 37- 72.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. **Comunicação & Educação**: revista do departamento de comunicações e artes da ECA/USP. São Paulo, v. 14, n. 3, p. 19-28, set./dez., 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/43579/47201>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

BARROS, Caetano Patta da Porciuncula e. **Contestando a ordem: um estudo de caso com secundaristas da Zona Leste Paulistana**. 2017. 217 p. Dissertação (Mestrado em Ciência Política)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. 131p. Tradução de Carlos Alberto Medeiros.

BENKLER, Yochai. **La riqueza de las redes: cómo la producción social transforma los mercados y la libertad**. Barcelona: Icaria editorial, 2015. 533 p. Tradutores: Maryam Itatí Portillo, Nikita Bachmakov, Violeta Cabello, Giulia Faraguna, Carola Felis, María García, Marcos García, Beatriz Gómez, Frédérique Muscinesi, Marcos Pérez, Anna Santoro, Laura Vacas, Jose Antonio Villalobos y Lutfi Zetón.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Casa Civil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 mai. 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, de 5 de outubro de 1988. **Casa Civil**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 15 set. 2017.

BRINGEL, Breno. Ciclos de protesto e lutas estudantis no Brasil. **Revista Perspectiva Histórica**: dossiê culturas juvenis, Salvador, v. 2, n. 2, p. 29-43, Jan./Jul., 2012. Disponível em: <<http://perspectivahistorica.com.br/revistas/1434420384.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

BUSTAMANTE, Javier. Poder comunicativo, ecossistemas digitais e cidadania digital. In: SILVEIRA, Sergio Amadeu da (org.). **Cidadania e redes digitais**. São Paulo, SP: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2010. cap. 1. Vários tradutores. Disponível em: <[http://www.cidadaniaeredesdigitais.com.br/\\_files/001bustamante.pdf](http://www.cidadaniaeredesdigitais.com.br/_files/001bustamante.pdf)>. Acesso em: 16 out. 2017.

CABALIN, Cristian. Estudiantes conectados y movilizados: El uso de Facebook en las protestas estudiantiles en Chile. **Comunicar**: revista científica de comunicación y educación, Espanha, v.12, n. 43, p. 25-33, jul., 2014. Disponível em <<https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=43&articulo=43-2014-02>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

CAMPOS, Antonia M.; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio M. **Baderna**: escolas de luta. São Paulo: Veneta, 2016. 352 p.

CANEVACCI, Massimo. Autorrepresentação: Movimentar epistemologias no contexto da cultura digital e da metrópole comunicacional. **Novos Olhares**: revista de estudos sobre práticas de recepção a produtos midiáticos, São Paulo, v. 4, n.1, p. 16-20, 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/novosolhares/article/view/102237/102679>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. 271 p. Tradução de Carlos Alberto Medeiros.

\_\_\_\_\_. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 344 p. Tradução de Klaus Brandini Gerhardt.

CASTILHO, Fernanda; ROMANCINI, Richard. Novos letramentos e ativismo: aprendizagens formal e informal nas ocupações de escolas em São Paulo. **ALAIC**: revista latinoamericana de ciencias de la comunicación, São Paulo, v. 14, n. 26, p. 128-138, jan./jun., 2017. Disponível em: <<https://www.alaic.org/revistaalaic/index.php/alaic/article/view/922/465>>. Acesso em: 23 de dezembro de 2017.

\_\_\_\_\_. “Como ocupar uma escola? Pesquisa na Internet!”: política participativa nas ocupações de escolas públicas no Brasil. **Intercom**: revista brasileira de ciências da comunicação. v. 40, n. 2, p. 93-110, maio/ago., 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1809-58442017000200093&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1809-58442017000200093&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 10 de nov. 2017.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. 5. ed. São Paulo: Papyrus, 1995. 253 p. Tradução de Enid Abreu Dobránszky.

CITELLI, Adilson. Imagens e representações dos professores: situando o problema. In: CITELLI, Adilson (Org). **Educomunicação**: imagens do professor na mídia. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 9-18.

COELHO, Isabel Colucci. **Internet e educação**: aproximações inspiradas pelos movimentos sociais articulados em rede para a formação de sujeitos. 2015. 188 p. Dissertação, (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

COSTA, Nathália Drey. **Mídias e migrações**: a representação de si e a representação midiática da identidade senegalesa em diáspora. 2017. 196 p. Dissertação, (Mestrado em Comunicação) –Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é cidadania?** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001. 75 p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**: revista de ciência da educação, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set., 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2017.

DIOS, Valesca Canabarro. **Jovens e seus celulares**: narrativas audiovisuais produzidas nas ocupações de 2015. 2017. 88 p. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

FAVARO, Graziella. Una scuola per l'inclusione: dieci proposte. **Animazione sociale**, Torino (Itália), v. 40 (XL), n. 239, p. 71-77, 2010.

FILHO, João Freire. Retratos midiáticos da nova geração e a regulação do prazer juvenil. In: BORELLI, Silvia Helena Simões; FILHO, João Freire (orgs.). **Culturas juvenis no século XXI**. São Paulo: EDUC, 2008. p. 33-57.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 54 p. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 93 p. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/files/Extensao\\_ou\\_Comunicacao1.pdf](http://forumeja.org.br/files/Extensao_ou_Comunicacao1.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001. 57 p. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/PoliticaeEducacao.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. 107 p. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/pedagogiado\\_oprimido.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/pedagogiado_oprimido.pdf)>. Acesso em: 25 set. 2017.

GENTILLI, Victor. **Democracia das massas**: jornalismo e cidadania: estudo sobre as sociedades contemporâneas e o direito dos cidadãos à informação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. 180 p.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200 p. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2017.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 333-513, maio/ago., 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>>. Acesso em: 1 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1992. 117 p.

GOHN, Maria da Glória. Os Jovens na Política na Atualidade. In: ENCONTRO INTERNACIONAL- PARTICIPAÇÃO, DEMOCRACIA E POLÍTICAS PÚBLICAS, 3, 2017, Vitória/ES. **Anais...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2017. Disponível em: < file:///D:/Arquivos%20Usuario/Downloads/III%20Encontro%20Internacional-%20Partici%20Democ%20M%20G%20GOHN%20(9).pdf>. Acesso em: 25 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Movimentos Sociais e Lutas pela Educação no Brasil: Experiências e Desafios na Atualidade. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED: EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS, 11, 2016, Curitiba/PR. **Anais...** Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2016. Disponível em: < http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Palestra-de-Encerramento-Maria-da-Gloria-Gohn.pdf>. Acesso em: 25 out. 2017.

GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004. 110 p. Disponível em: < http://www.ufjf.br/labesc/files/2012/03/A-Arte-de-Pesquisar-Mirian-Goldenberg.pdf>. Acesso em: 25 set. 2017.

HINE, Christine. **Etnografia virtual**. Barcelona: UOC, 2004. 212 p.

\_\_\_\_\_. Por uma etnografia para a internet: transformações e novos desafios. [**Entrevista disponibilizada na Revista Matrizes, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 167-173, jul./dez., 2015**]. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/111722/109726>. Entrevista concedida a Bruno Campanella. Acesso em: 26 dez. 2017.

JACKS, Nilda Aparecida; SCHMITZ, Daniela Maria. Sujeitos juvenis e protagonismo social em Jesús Martín-Barbero. **Famecos: mídia, cultura e tecnologia**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, jun./jul./ago., 2017. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/25435>. Acesso em: 03 nov. 2017.

JACQUINOT, Geneviève. **O que é um educador?** [1998]. Disponível em: < http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/11.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

JOHNSON, Telma. **Pesquisa social mediada por computador**: questões, metodologias e técnicas qualitativas. Rio de Janeiro: E-papers, 2010. 106 p.

KAPLÚN, Mario. **Una pedagogia de la comunicación** (el comunicador popular). La Habana: Editorial Caminos, 2002. 240 p. Disponível em: <http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/kaplun-el\_comunicador\_popular\_0.pdf>. Acesso em: 21 set. 2017.

MACHADO, Otávio Luiz. Um século de movimento estudantil no Brasil. **Revista Perspectiva Histórica**: dossiê culturas juvenis, Salvador, v. 2, n. 2, p.13-28, Jan./Jul., 2012. Disponível em: <http://perspectivahistorica.com.br/revistas/1434420384.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

MALDONADO, Alberto Efendy. Transmetodología, cidadania comunicativa e transformação tecnocultural. **Intexto**, Porto Alegre, n. 34, p. 713-727, set./dez., 2015. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/index.php/intexto/article/view/58439>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

MALINI, Fábio; ANTOUN, Henrique. **A internet e a rua**: ciberativismo e mobilização nas redes sociais. Porto Alegre: Sulina, 2013. 278 p. Disponível em: <[http://www.liinc.ufrj.br/pt/attachments/316\\_A-internet-e-a-rua-.online.pdf](http://www.liinc.ufrj.br/pt/attachments/316_A-internet-e-a-rua-.online.pdf)>. Acesso em: 11 out. 2017.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991. Disponível em: <<http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/manzinisaopaulo1990.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2017.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. A mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens. In: BORELLI, Silvia H.S.; FILHO, João Freire. **Culturas juvenis no século XXI**. São Paulo: Educ, 2008. p. 9-32.

\_\_\_\_\_. **La educación desde la comunicación**. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2002.

MATA, María Cristina. Comunicación y ciudadanía: problemas teóricos-políticos de su articulación. **Fronteiras – Estudos Midiáticos**, São Leopoldo, v. 8, n. 1, p.5-15, jan./abr., 2006. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/6113>>. Acesso em: 18 out. 2017.

MATA, María Cristina et al. **Condiciones objetivas y subjetivas para el desarrollo de la ciudadanía comunicativa**. Córdoba: Centro de Competencia en Comunicación para América Latina, 2005. Disponível em: <[http://periodismo.undav.edu.ar/asignatura\\_lic/cs222\\_derecho\\_de\\_la\\_comunicacion/material/u1\\_mata\\_investigacion\\_ciudadania\\_comunicativa\\_cordoba\\_2005.pdf](http://periodismo.undav.edu.ar/asignatura_lic/cs222_derecho_de_la_comunicacion/material/u1_mata_investigacion_ciudadania_comunicativa_cordoba_2005.pdf)>. Acesso em 11 nov. 2017.

MERAYO, Elisa Hernández; VILCHEZ, Carmen Robles; RODRÍGUEZ, Juan Bautista Martínez. Jóvenes interactivos y culturas cívicas: sentido educativo, mediático y político del 15M. **Comunicar**: revista científica de comunicación y educación, Espanha, v. 20, n. 40, p. 59-67, mar., 2013. Disponível em: <<https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=40&articulo=40-2013-08>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

MORAES FREIRE, Silene de. Movimento estudantil no Brasil: lutas passadas, desafios presentes. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, Tunja - Boyacá, v. 11, p. 131-146, 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86912618007>>. Acesso em: 15 out. 2017.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000. 118 p. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya.

Disponível em: <<http://escoladeredes.net/group/bibliotecaedgarmorin>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. 404 p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 dezembro de 1948. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

PERUZZO, Cicília Maria Krohling. Comunicação comunitária e Educação para a cidadania. **Comunicação e Sociedade**. Braga, v. 2, p. 651-668, 2000. Disponível em: <<http://revistacomsoc.pt/index.php/comsoc/article/view/1427/1358>>. Acesso em: 8 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Ideias de Paulo Freire aplicadas à Comunicação popular e comunitária. **Revista Famecos**: mídia, cultura e tecnologia, Porto Alegre, v. 24, n. 1, jan./fev./mar./abr., 2017. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/24207>>. Acesso em 10 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Direito à comunicação comunitária, participação popular e cidadania. **Lumina**: Revista do Programa de Pós-graduação em Comunicação Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, jun., 2007. Disponível em: <<https://lumina.ufjf.emnuvens.com.br/lumina/article/view/201/196>>. Acesso em: 10 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Possibilidades, realidade e desafios da comunicação cidadã na Web. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO – COMPÓS, 26., 2017, São Paulo/SP. **Anais...** São Paulo: Faculdade Cásper Líbero, 2017. Disponível em: <[http://www.compos.org.br/data/arquivos\\_2017/trabalhos\\_arquivo\\_HSDIWF7B54R6YQL693UW\\_26\\_5710\\_20\\_02\\_2017\\_16\\_41\\_02.pdf](http://www.compos.org.br/data/arquivos_2017/trabalhos_arquivo_HSDIWF7B54R6YQL693UW_26_5710_20_02_2017_16_41_02.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2017.

PIERONI, Vittorio; FERMINO, Antonia; CALIMAN, Geraldo. **Pedagogia da Alteridade**: para viajar a Cosmópolis. Brasília: Líber Livro, 2014. 240p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002270/227058por.pdf>>. Acesso em 15 nov. 2017.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 37 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. 279p.

ROSA, Roberta Soares da. **Pedagogia dos movimentos sociais**: as manifestações de 2013 como espaço de aprendizado. 2015. 104 p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

ROSÁRIO, Nísia Martins do; SILVA, Danielle Miranda da; SILVA, Caio Ramos da. Ocupações dos secundaristas no RS: tensões culturais e reconfigurações comunicativas. **Intexto**, Porto Alegre, n. 37, p. 193-214, set./dez., 2016. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/intexto/article/view/67924>>. Acesso em: 10 out. 2017.



SAGGIN, Livia Freo. **Educomunicação, mídias digitais e cidadania**: apropriações de oficinas educacionais por jovens da vila Diehl na produção do blog semeando ideias. 2016. 328 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação)–Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos Humanos: o desafio da interculturalidade. **Direitos Humanos**, n. 2, p. 10-18, jun., 2009. Disponível em: <[http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Direitos%20Humanos\\_Revista%20Direitos%20Humanos2009.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Direitos%20Humanos_Revista%20Direitos%20Humanos2009.pdf)>. Acesso em 10 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007. 126 p. Tradução: Mouzar Benedito.

SANTOS, Roberto Teixeira dos. **Rede social digital e mobilização social**: o Facebook nas manifestações de junho de 2013. 2016. 206 p. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Territorialidades)–Universidade Federal de Espírito Santo, Vitória, 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiladora (org.). **#OcupaPR 2016**: Memórias de jovens estudantes. Curitiba: W&A Editores, 2016.

SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. 222 p. Tradução de Vera Ribeiro.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação** o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2011. 102 p.

TOURAINÉ, Alain. **Iguais e diferentes**: poderemos viver juntos? Lisboa: Instituto Piaget, 1997. 419 p. Tradução: Carlos Aboim de Brito.

\_\_\_\_\_. Alain. **Em defesa da Sociologia**. Rio de Janeiro: Instituto de Direito, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p. Disponível em: <[http://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em\\_Ciencias-Sociais.pdf](http://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em_Ciencias-Sociais.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2017.

WOODWARD, Katherine. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7-72.

**APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA****Eixo 1: Contranarrativas sobre a ocupação na escola**

Como se deu a mobilização para ocupar a sua escola?  
Esse é o primeiro movimento que você participa?  
Em média, quantos estudantes diariamente participam da ocupação?  
Como foi o apoio dos pais e mães, professoras e professores, funcionárias e funcionários e comunidade?  
De que forma vocês se organizam nesse período?  
Quais são as principais reivindicações de vocês?  
Quais os eventos/oficinas realizadas na escola nesse período?  
Vocês têm algum parceiro na iniciativa de ocupação? Se sim, qual (is)?  
Qual a sua opinião sobre a luta das professoras e dos professores?

**Eixo 2: Contranarrativas sobre a mídia**

Vocês se comunicam com estudantes de outras escolas do estado ou do Brasil que também estão ocupadas? De que forma e por que motivo?  
Como se dá a relação de vocês com os meios de comunicação pagos?  
Como se dá a relação de vocês com os meios de comunicação alternativos/populares/comunitários?  
Quais os meios/formas que vocês estão usando para divulgar as atividades no período de ocupação?

**Eixo 3: Contranarrativas sobre a educação pública**

Qual a principal aprendizagem que você teve participando dessa ocupação?  
O que a escola representa para você?  
O que a educação representa para você?  
Na sua opinião, qual a importância da educação para o desenvolvimento do Brasil?  
A partir desse movimento das ocupações você acredita que haverá mudanças na relação educador (a) – estudante? (Se sim) Quais? Por quê?

**ANEXO A – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS**

Estudante 1 – Escola Estadual Fernão Dias Paes/São Paulo

**Pesquisadora:** Como se deu a mobilização para ocupar a sua escola?

**Estudante:** Bom, no segundo semestre de 2015, o secretário de educação vai a um programa matinal da TV Globo chamado Bom Dia Brasil, e anuncia que em um projeto chamado Reorganização Escolar, iriam fechar mais de uma centena de escolas, em seu número inicial, e realocar centenas de milhares de alunos. Diante disso, com a discussão sobre quais escolas seriam afetadas, quais alunos seriam mudados, começa uma mobilização pra saber quais seriam as escolas exatamente, como seria feito o projeto, porque foi uma ideia solta, não era bem explicada. Bom, quando o Governo solta esses dados oficiais, as escolas começam então, a se mobilizar. Bom, primeiramente, pelo que eu sei, a Escola Estadual Padre Saboia, seria uma escola fechada, na zona sul de São Paulo, uma região nobre, então é uma questão até de se pensar, por ser uma região onde ocorre uma especulação imobiliária, a escola seria fechada pra vender o terreno. Bom, o que o Governo dizia que ia acontecer com essas escolas que seriam fechadas, o Governo dizia que essas escolas fechadas iriam se tornam outro, iriam ser passados esses espaços pra Prefeitura, ou para outras Prefeituras do Estado, e iam se tornar outros locais educacionais. Contudo, nenhuma das prefeituras informava sobre isso, ou seja, falavam que tinham sido informadas sobre isso. Então, nós sabíamos que essas escolas seriam fechadas e não se tornariam outros espaços educacionais. Bom, mas retornando a manifestação da Padre Saboia, a escola faz uma manifestação no dia 30 de setembro, no bairro mesmo, na região onde eles moram, e na semana seguinte, no 6 de outubro, é convocado uma manifestação no MASP – Museu de Arte Moderna de São Paulo. E aí se reúnem diversas escolas. Eu, juntamente com alguns alunos da minha escola, eu era do noturno, fomos à manifestação, de lá nós nos deslocamos até a secretaria de educação, pra questionar o secretário sobre o que era aquele projeto, porque a comunidade escolar não estava participando, e sobre quais escolas seriam realmente afetadas com o projeto. Bom, com isso, basicamente nessa reunião, eles nos falavam de dados técnicos, oh vocês de certa forma não sabem o que estão falando, vocês estão achando ruim, mas é bom, porque, porque eles se baseavam em dado técnico. Então, basicamente, era o seguinte, eles falavam, nós estudamos, nós já sabemos o que vamos fazer, e isso será feito, o que nós iríamos fazer é consultar vocês.

E o que não estava ocorrendo, eles prometeram que iam fazer isso, mas era algo que não estava ocorrendo. Bom, nós saímos de lá, dessa reunião, então, com esse compromisso, que os alunos, os pais, professores, comunidade escolar, iam ser consultados sobre o que iria acontecer com cada escola. O que não ocorre após essa reunião. Então, nós continuamos realizando manifestações dentro da cidade, indo às diretorias de ensino, que são instâncias superiores das escolas e abaixo da secretaria da educação, pra conversar, pra saber, porque não estava sendo feito um projeto de diálogo. O que o Governo falava? Que ia ter o dia E, que era 14 de novembro de 2015, era o dia onde os pais, os professores e os alunos, que iriam as suas escolas, iriam saber, pra qual escola ele iria, o que ia acontecer com aquela escola. Então, não havia processo de diálogo, apenas uma fala que não era realizada. Então, realizando essas mobilizações, indo às diretorias de ensino, e na secretaria de educação, e percebendo que parando a cidade com manifestações por horas e horas, o Governo não tava ouvindo a gente, não tava negociando, porque mais importante que ouvir, era negociar. Então, percebendo que o Governo não estava ouvindo a gente, nós percebemos que era importante dar voz aos alunos, como nós fizemos isso? Aí sim, houve as ocupações. Tendo como referência o movimento estudantil do Chile e o movimento argentino, com pautas também na educação, um pouco diferentes, eram mobilizações em anos anteriores, 2006. Bom, daí surgiu as ocupações, entendendo que não eram através das mobilizações que nós iríamos conseguir barrar o projeto, e sim dando voz aos alunos. Nós dizíamos que se o Governo quer fechar, nós vamos ocupar, a escola é nossa. Bom, aí foi um processo de construção, porque nós dizer “vamos tomar a escola”, barrar a entrada de professores, coordenador, direção[...], é um processo difícil. Entretanto, os alunos que estavam participando desse processo de mobilização, sabiam que ou era isso, ou era a sua escola ser fechada, e não fazer ideia onde ia parar. Aí percebendo que através né de como o poder público fala de como tem que ser realizada essas manifestações, ou seja, você faz uma requisição, você vai na secretaria da educação[...] não tava dando resultado, aí, então, acredito que essa radicalização no processo de luta, é empreendida como necessária. Nós ocupamos a Fernão Dias Paes, foi a segunda escola ocupada, a primeira foi a Escola Estadual Diadema, nós ocupamos no dia 10 de novembro, e ficamos até dia 02 de janeiro, isso da 55 dias.

**Pesquisadora:** Em média, quantos estudantes diariamente participaram da ocupação? Esse é o primeiro movimento que você participa? Como foi o apoio dos pais e mães, professoras e

professores, funcionárias e funcionários e comunidade? Vocês tinham conhecimento sobre o Manual “Como ocupar um colégio”?

**Estudante:** Bom, sobre a quantidade de participantes, em um primeiro momento, quando a gente decide ocupar mesmo, pensar, bom, nós vamos precisar fazer esse processo de ocupação, pra que se expanda pra outras escolas a ocupação e a gente consiga barrar o projeto de reorganização, o princípio de confiança, algumas pessoas que se conheciam ali na escola começaram a conversar e isso apenas alunos, nós entendíamos que envolver professores poderia ser complicado pra eles, e pensar em quais nós teríamos confiança, era algo complicado, então, um grupo pequenos de alunos. Aí nós começamos a pensar, bom, nós temos que conversar com outros alunos também, para que nós possamos realizar a ação. Então, na entrada da escola, no primeiro dia, quando nós entramos, trancamos a escola, enfim, tomamos a posse da escola, era um grupo pequeno de pessoas, eu não posso informar o número, mas alunos que não participaram dessa ação inicial na escola já sabiam o que ia acontecer, então, alguns iam chegar mais tarde e iam ficar na redondeza da escola. A nossa intenção era, realizar a ocupação e permitir a entrada apenas de alunos, que é o que nós fizemos no primeiro dia. Então, professores, coordenadores, direção, não entraram, ficaram apenas alunos. Então, a princípio, os alunos tomam a posse da escola, retiram funcionários que tinham lá, e aí os alunos entram, os alunos que chegaram pra aula entram normalmente. Então aí devia ter, aproximadamente, umas 200 pessoas, todos os alunos que foram pra sala de aula, e alguns alunos ficam em torno da escola. Sobre o Manual, no processo de pensar como fazer a ocupação, nós assistimos um documentário, A Revolução dos Pinguins, documentário feito pelo Carlos Pronzato, um argentino. Bom, e nós tivemos contato também com esse Manual. Uma pessoa que participou do processo de luta traduziu esse Manual, e aí nós começamos a pensar em como organizar a ocupação a partir desse Manual. Aí foi um processo colaborativo. Não foi algo que nós simplesmente pegamos, não, a construção do Manual à ação pra o conjunto. Então, antes mesmo de ocupar, nós já íamos falando pra pessoas de confiança de outras escolas, oh, dá uma olhada nesse documento[...]. Então, havia um bom diálogo entre o Manual e a Carta de ocupação, inclusive, porque na maioria das vezes, a ocupação era feita de forma autônoma, horizontal, em comissões que organizavam as atividades, de comunicação, de segurança, de atividades[...]. Em relação ao envolvimento da comunidade escolar, a Fernão, que é o que eu tenho mais propriedade pra falar, foi uma escola que teve bastante movimento, os professores, uma parte, a direção por completo teve um repúdio à ação, diziam

que eram uns vândalos, diziam que não sabiam que tinha entrado na escola, que poderiam estar furtando[...], a princípio era essa a conversa. Mas os professores, já no primeiro momento demonstraram apoio. E teve o envolvimento da vizinhança[...]. Quando nós decidimos fazer a ocupação, o que nós pensávamos, bom, nós vamos tomar a posse, e já que o Governo quer fechar, nós vamos abrir a escola pra um debate, que é o que o Governo não tava fazendo, um debate com a comunidade escolar sobre o projeto. Então, nós vamos tomar a posse da escola, e vamos realizar esse ciclo de debates. Entretanto, é cercada, logo no primeiro dia de ocupação, pela Polícia Militar que impede que as pessoas entrassem na escola. E aí, entre os ocupantes, e as pessoas que estavam do lado de fora, começam a trocar ideias sobre como continuar aquela ocupação. E aí nós percebemos que pra Polícia não entrar, era necessário que tivesse alguém 24 horas por dia do lado de fora. Então, atividades, e pessoas fazendo vigília, durante 24 horas, isso ocorre de terça dia 10 até a sexta-feira da mesma semana, que é quando a polícia sai, e quando a policia sai, aí sim, nós conseguimos envolver ainda mais a comunidade escolar. Então, as pessoas que estavam participando diariamente de atividades fora da escola, em frente ao cerco policial, começam a entrar na escola. Então, a polícia sai na sexta-feira à noite, por conta de que o Estado tinha pedido uma reintegração de posse e a justiça tinha negado. Aí nós começamos as atividades dentro da escola. A partir do sábado nós começamos atividades culturais, atividades de aula, os professores da escola e de outras propunham aulas e nós realizamos essas aulas, nós também pensávamos as aulas, e aí a gente pode pensar no envolvimento da comunidade, desde o vizinho da escola que nunca podia entrar na escola porque não tinha essa abertura, até os filhos dos professores, os irmãos dos alunos, enfim, há um movimento geral. Bom, sobre a minha militância, eu tive contato com manifestações populares de cunho social, em junho de 2013, em São Paulo, contra o aumento de tarifas, desde então, me envolvi, de certa forma no descobrimento, sobre movimentos sociais, mobilizações populares. E em 2015 me envolvi no projeto contra a Reorganização Escolar.

**Pesquisadora:** De que forma vocês se organizaram nesse período?

**Estudante:** Bom, a forma como nós nos organizamos dentro das ocupações reflete como nós nos organizamos fora das ocupações, ou seja, nas mobilizações, de forma autônoma, horizontal e apartidária. Autônoma no sentido de não ter ligações com entidades estudantis, ou movimentos sindicais; horizontal no sentido de não ter lideranças, ou cargos hierárquicos; e a

partidários por nós não compormos partidos políticos, isso não significa que eles não participaram das mobilizações, sim, eles participaram. Bom, nas ocupações nós nos organizávamos em comissões, vou citar algumas, alimentação, limpeza, segurança, comunicação e atividades, essas eram as comissões básicas. Elas eram rotativas, e nós evitávamos separação por sexo dentro das comissões. Então, por exemplo, não são apenas os homens que vão ficar na comissão de segurança, não são as mulheres que vão ficar apenas na comissão de alimentação e limpeza. Pelo contrário, nós fazíamos uma rotatividade. Como nós organizávamos isso? Nas assembleias que nós discutíamos as ações, as atividades, nós discutíamos também as comissões. Então, há... tá precisando gente na comissão de limpeza, segurança... há... precisa rotativizar porque a pessoa tá muito naquela tarefa. Então, por exemplo, a pessoa que num dia estava na comissão de segurança, ou falando com a imprensa, na comissão da comunicação, no dia seguinte estava fazendo a limpeza, a alimentação das pessoas. Eu acredito que essa forma de se organizar, permitiu que as pessoas se descobrissem. Então, pessoas que a princípio não conseguiam dialogar com a imprensa, tiveram essa oportunidade. Pessoas que não sabiam cozinhar, não cozinhavam em casa, puderam cozinhar na escola, pessoas aprenderam a fazer limpeza. E isso foi importante porque não permitiu que apenas uma, duas pessoas, ascendessem diante do movimento. Essa forma de se organizar, mostrou que todas as pessoas ali eram iguais e que o que importava era o coletivo, a pauta e não uma pessoa, há... porque tem habilidade de falar com a imprensa vai ficar famozinha, não, assim como algumas pessoas se tornaram figuras públicas e tiveram sim uma maior notação na mídia, ou outra saiu no jornal porque uma chefe de cozinha foi e cozinhou com o rapaz que também era cozinheiro, todas as pessoas tiveram a mesma repercussão. Todas as pessoas tiveram o seu momento de aflorar as suas habilidades, e nenhum delas, de certa forma, se aproveitou disso, o que faz com que o coletivo seja mais importante do que o individual. E aí sobre as atividades, nós tivemos desde aulas tradicionais né..., então, pessoas que, por exemplo, que estavam lá, estudando pro Vestibular de fim de ano, até aulas menos tradicionais que a gente não costuma ter dentro da escola. Então, por exemplo, exploração do mercado de trabalho, certo dia nós convidamos um estudante que participou das mobilizações do Chile pra trazer, pra falar da pauta que eles lutaram lá, apresentar a pauta pra gente. Então, na montagem desse cronograma, desse currículo, durante a ocupação, pelos alunos, pelos professores, pelas pessoas próximas, nós conseguimos também fugir do currículo tradicional, nós conseguimos fazer experimentos de novas aulas, de novas atividades.

**Pesquisadora:** Qual a importância de tais atividades para pensarmos o contexto curricular da escola que temos hoje?

**Estudante:** Eu lembro que na época nós falávamos bastante que a escola tinha que ser espaço de troca, pra além de professor transmitir conhecimento, os alunos ali, eram detentores de muito conhecimento, alunos que, por exemplo, ali, faziam teatro, faziam música, e que, enfim, essas pessoas continuam existindo hoje. Então, a escola tem que ser um espaço sensível, um espaço de trocas, onde tanto aluno, quanto professor possa transmitir conhecimento, e a forma como isso pode ser realizado acredito que num processo de construção do projeto político-pedagógico em conjunto, de alunos e professores. A escola ela tem que ser humanizada, ela tem que ser sensível. Então, entender que o aluno também tem muito a contribuir pra dentro da sala de aula, não apenas o aluno, né, as pessoas, que por diversas vezes chegam na escola com um projeto e que a direção fala que não tem interesse. Como assim a direção não tem interesse? A direção não tá pra cumprir esse papel. Acredito que sim que a escola tem que receber o que vem de fora, né, a escola tem que ser sensível ao que vem do mundo externo.

**Pesquisadora:** Quais são as principais reivindicações de vocês?

**Estudante:** Bom, em 2015, na minha visão, a pauta única era a Reorganização Escolar, por mais que tivessem subpautas, porque que eu entendo isso, o projeto da Reorganização Escolar, ele vinha com o seguinte argumento: o que que o governo pretendia fechando 94 escolas e separando as escolas por ciclo, ele tinha um argumento que era o seguinte, uma escola de ciclo único, ou seja, só ensino fundamental, ou só ensino médio, tem aproximadamente um rendimento aproximadamente 10% maior. E sim, esse dado, é de um chamado IDESP de 2013. Nesse mesmo levantamento, diz o seguinte, uma sala de aula superlotada tem um rendimento menor, os professores, sendo mal remunerados, o rendimento deles dentro da sala de aula também não vai ser tão bom. Ou seja, em um levantamento que foi feito o Governo escolhe o dado que é mais propício, e decide aplicar um projeto com base nesse argumento. A gente entendia que fechar a escola era corte de gastos, não era pra melhorar a educação, ou seja, o Governo veio com um projeto chamado Reorganização Escolar que visava cortar gastos, e não melhorar a educação, se ele quisesse melhorar a educação, ele poderia, por exemplo, diminuir a quantidade de aluno por sala, remunerar melhor os professores, por que ele não fez isso? Porque isso é sim investir em educação. Ou seja, investir não se quer, se quer cortar gastos. Diante disso, os alunos, os professores, a



comunidade escolar, os pais, são essas pessoas quem sabem os problemas que a escola enfrenta. E essas pessoas viram que o projeto não iria sanar esses problemas. Então perceberam que aquele projeto era um projeto de corte de gastos. Então, a pauta principal sendo essa, as pessoas carregam consigo diversas questões, diversos problemas dentro da escola, seja infraestrutura, seja a falta de professores, professores que são mal remunerados, não tem condições de trabalho. Então, essas coisas, em 2015 tinha tido uma greve dos professores, então, tudo isso acumulou né, a questão da má remuneração dos professores, a falta de condições de trabalho, tudo isso acarretou, foi se juntando, na minha visão. Então, é isso né. O Governo em 2016 em vez de fechar uma escola completa, começa a fechar salas de aulas em diversas escolas, o que foi chamada de reorganização velada. E frente a isso é difícil lutar, foi uma segregação, em uma escola, em outra, e aí se chegou ao número de 1000 salas de aula fechadas. E aí sim foi complicado porque até mesmo depois de 2015 a repressão à luta dos estudantes secundaristas aumentou brutalmente. Em um segundo processo de ocupação que ocorreu em março de 2016, onde as ETECs estavam lutando por merenda, a repressão foi brutal, a ponto de a polícia estar entrando em escola sem mandato de reintegração de posse com aval do Estado, com permissão do procurador geral do Estado. Mas eu vejo que depois desse processo, por mais que enfim, não foi totalmente vitorioso, barrou um pouco, barrou inicialmente, não conseguiu barrar por completo, mas eu vejo que isso gerou um empoderamento nos estudantes, que era de certa forma uma área que não se mobilizava dentro da educação. A gente vê os professores se mobilizando, mas os alunos eram uma quantidade pequena. Então, eu vejo que agora essas pessoas estão empoderadas, estão nas escolas criando Grêmios, tão participando de atividades, tão criando atividades, estão lutando pelos seus direitos que já são garantidos. Na minha visão, por exemplo, e eu posso falar da escola que eu estudei, a direção era extremamente autoritária, a direção de lá, inclusive foi retirada, e aí os alunos começam, enfim, fazer Grêmios, atividades, as pessoas se empoderaram através do que elas já tinham, mas não lhe era cedido. Em 2016 ocorre essa nova mobilização das ETECS principalmente na luta por merenda, estudantes que faziam o ensino médio de manhã, e ensino técnico à tarde, tinham uma merenda seca, uma bolacha, uma barrinha de cereal, e começaram então a ter refeitórios, então a alimentação mesmo, almoço. Além disso, teve a luta contra a MP746 sobre a reforma no ensino, a PEC 55, que foi a PEC do teto de gastos, então, os estudantes começaram a se mobilizar pelas mais diversas questões, as meninas na

luta feminista, enfim, acredito que os estudantes começaram a ter uma participação política em diversas áreas.

Estudante 2 – Escola Estadual Professor Andronico de Mello/São Paulo

**Pesquisadora** – Qual o período de ocupação da sua escola?

**Estudante** – Ocupação inicia no final de outubro. Entrega uma semana antes do Natal.

**Pesquisadora** – Como se deu a mobilização para ocupar a sua escola?

**Estudante** – Então, a escola é na cidade de SP mesmo, fica no bairro da Vila Sônia. Eu, antes da ocupação era uma pessoa que não conhecia muito sobre política, direitos sociais. Então, eu comecei a ver nos jornais que as escolas estavam sendo ocupadas por causa da Reorganização Escolar, que era proposta pelo Governador Geraldo Alckmin. Aí eu comecei a ler, comecei a me interessar, aí teve um dia que eu estava indo normalmente pra escola, e quando eu cheguei lá, os funcionários estavam do lado de fora, e eles disseram que a escola estava ocupada pelos alunos, aí teve todas aquelas pessoas contra o movimento que começaram a questionar o movimento. Aí nós entramos dentro da escola pra ter uma assembleia com alunos e professores e as pessoas que estavam organizando, que era um grupo de 15 pessoas, mais ou menos. E aí eles explicaram sobre a Reorganização Escolar, quem seria beneficiado ou não, o que aconteceria com as escolas, o que aconteceria com os prédios que seriam fechados. Aí teve aquele tempo pras pessoas falarem, cada um dia cinco minutos pra falar, e se posicionavam contra ou a favor da ocupação. Então, dividimos em dois grupos, um contra e outro a favor. O grupo que era a favor venceu. Então, a gente começou a organizar a ocupação em si, organizando assembleias, palestras, e aquele grupo de 15 pessoas ensinando pra nós a importância da união dos estudantes em prol da luta contra a Reorganização Escolar.

**Pesquisadora** – Em média, quantos estudantes diariamente participam da ocupação?

**Estudante** – Na minha ocupação eram em torno de 25 pessoas que dormiam. Durante o dia cerca de 40 estudantes. No final eram bem menos, cerca de 8.

**Pesquisadora** – Como foi o apoio dos pais e mães, professoras e professores, funcionárias e funcionários e comunidade?

**Estudante** – Então, lá na minha escola, existem muitos professores que são de luta. Vamos supor o professor de sociologia, ele participava das palestras e das atividades. Ele dava aula de capoeira. Professora de geografia ajudava com os mantimentos. Os professores ajudavam bastante mais nas atividades e mantimentos, então, de certa forma eles participaram bastante do movimento. A comunidade ajudava com doação. E os pais também, nem todos, mas a maioria sim, ia lá levava comida, dinheiro, participava das atividades.

**Pesquisadora** – De que forma vocês se organizam nesse período?

**Estudante** – Então, nós dividimos em cinco setores: limpeza, portaria, cozinha, palestras e atividades. Tinha um grupo fixo, e todas as pessoas participavam da limpeza da escola. Que como todos estavam lá, todos deveriam participar da limpeza. Então, era dividido em quatro grupos fixos e o cinco todos participavam.

**Pesquisadora** – A ocupação se baseava no manual “Como ocupar um colégio”?

**Estudante** – Então, a organização, muitas vezes, era inspirada nesse Manual, né... Só que varia de ocupação, o que dá certo, o que organiza. Então, as pessoas se organizavam mais da forma que dava certo. Na ocupação do Andronico, nós optamos por nos organizar em grupos, porque as pessoas estavam ficando meio sem ter o que fazer, meio confusas, às vezes queria fazer um pouco de tudo e acabava não fazendo nada. Então, era melhor a pessoa ter algo ali pra fazer, tipo você vai ter que fazer tal coisa, e aí a pessoa se focar só nisso. Então, foi a forma que deu certo lá pra nós.

**Pesquisadora** – Qual a sua opinião sobre a luta das professoras e dos professores?

**Estudante** – Então, eu super apoio a luta dos professores, tanto é que pelos meus professores eu tenho um carinho enorme por cada um deles. E sempre que tem greve, paralisação, seguida de ato dos professores eu sempre estou junto com eles, a gente tem até um grupo no *WhatsApp*. Porque os professores são a base, sabe, não tem presidente, governador, policial, bombeiro, não tem nada que é maior que a profissão de um professor. Então, eu acho assim, que a sociedade vê um professor que não merece admiração, sabe, mas eu admiro muito os meus professores, de verdade. Eu acho muito importante a luta dele sim, por reajuste salarial, benefícios, por melhor qualidade de trabalho, porque é cansativa a profissão, sabe. Você ter que entrar todo dia em oito, nove turmas, pra falar a mesma coisa, pra aguentar aluno mal

criado, entendeu? Aguentar desaforo até dos companheiros de trabalho. Então, eu acho assim, que os professores deveriam ser mais valorizados, não só na forma como eles são pagos, mas também na forma como a sociedade vê os professores, acho que deveria ter um respeito, não só das pessoas assim, mas do presidente, do governador. Porque pra mim, ter um dia dos professores, isso não é suficiente. Eu acho importante a luta pela educação, e os estudantes estarem entrando na luta pela educação, porque a educação, assim, ela é a base também. Muitas pessoas no Brasil não tiveram acesso à educação e por isso que nós estamos assim, nesse contexto político, por isso que nós temos os explorados e os que exploram, as pessoas elas não sabem o potencial delas, sabe. Na educação a gente aprende a lidar com isso, que nós que viemos de baixo, nós temos, sim, voz, um poder, não só o presidente, entende? Então, eu acho super importante essa união de professor e aluno pela educação. Porque a educação salvaria o mundo, sabe, de tudo.

**Pesquisadora** – Quais os eventos/oficinas realizadas na escola nesse período?

**Estudante** – Então, a gente teve lá sobre grafite, feminismo, pele negra, luta de classes, capoeira, história da capoeira, dança, oficinas assim. Muitas vezes quem oferecia esses eventos pra gente, eram estudantes de universidades, federais e privadas também. E era importante porque muitos dos temas que a gente via lá eram temas que a gente já tinha ouvido falar, mas a gente não tinha um real conhecimento, sabe. Vamos supor sobre grafite, feminismo e dança que foram os que eu mais me identifiquei, eu sou feminista hoje por causa das oficinas que teve na ocupação, que eu pude perguntar, pude entender um pouco mais sobre o movimento feminista.

**Pesquisadora** – Qual a importância de tais atividades para pensarmos o contexto curricular da escola que temos hoje?

**Estudante** – Eu acho que o ensino, em sala de aula, todo mundo enfileirado em suas carteiras, e o professor na frente com o quadro, eu acho que é um ensino padronizado, sabe. Você não se sente a vontade pra perguntar, pra olhar pros outros colegas, sentir que eles têm a mesma dúvida que você sabe. E nas rodas você consegue aprender muito mais e absorver muito mais conhecimento, do que no ensino padronizado, sabe. Nas rodas você sente que é uma conversa mesmo, um debate, não só professor e aluno. Então, esse ano até, eu tenho uma professora que participou dos movimentos do ano passado de ocupação, e a aula dela é assim, ela faz os

alunos ficarem em roda e a gente tem a aula normalmente, com perguntas, dúvidas, e respostas dela, e respostas de alguns alunos. Então, a aula fica mais dinâmica e você consegue absorver mais, então.

**Pesquisadora** – Vocês têm algum parceiro na iniciativa de ocupação? Se sim, qual (is)?

**Estudante** – Não teve nenhuma participação externa.

**Pesquisadora** – Vocês se comunicam com estudantes de outras escolas do estado ou do Brasil que também estão ocupadas? De que forma e por que motivo?

**Estudante** – Aqui na região do centro-oeste a gente tinha muita comunicação com as outras escolas próximas, vamos supor o Ana Rosa, que fica bem próximo aqui do Andronico, nós íamos na ocupação deles e eles iam na nossa, então correria essa informação. Alguns iam no Fernão Dias, no Fernão Dias tinha informações do Godofredo. Então, iam circulando informações dessa forma. Estudantes iam nas escolas, de ocupação à ocupação, e outros ficavam na escola, esperando essa, vamos supor, informação do que a gente precisava. Vamos supor o Ana Rosa, entraram lá dentro estudantes, mas não do movimento, só pra bagunçar, picharam a escola inteira. Então, nós das ocupações do centro-oeste, nos juntamos pra ajudar a escola Ana Rosa a limpar as pichações. E também pra gente poder se locomover pros atos, pra chegar em peso. Ou até pra puxar um ato, como a gente fez no Butantã, ali o Fernão Dias, Godofredo, Ana Rosa e Andronico se juntaram e fizeram o ato. Era mais ou menos assim que a gente se comunicava. Ou eram ligações, ou era o *Facebook*, porque cada escola tinha uma página, sabe. Tem a página Andronico Escola de Luta que se comunicava com a página Ana Rosa Escola de Luta. Se não conseguia contato pelas redes sociais, a gente ia na própria ocupação.

**Pesquisadora** – Como se deu a relação de vocês com os meios de comunicação pagos? Como se deu a relação de vocês com os meios de comunicação alternativos/populares/comunitários?

**Estudante** – Então, a maioria das coberturas que eles faziam era nos atos né, ou no Fernão Dias, porque é uma escola muito conhecida aqui de SP. Então, muitas vezes a gente não gostava das matérias, porque eram distorcidas as pautas do nosso movimento e era vandalizada pela mídia. E assim, empresas grandes como a Folha de São Paulo, o Estadão, eles não iam nas escolas, pelo menos no Andronico não, mas tinham outros meios de

comunicação que foram fazer entrevistas lá na escola comigo e com as outras pessoas, publicaram a matéria certinho, sem distorcer nenhuma informação que foi recolhida dentro da ocupação. Então, para alguns meios a relação era boa, com outros não. Não lembro o nome do site, nome estranho.

**Pesquisadora** – Quais os meios/formas que vocês estão usando para divulgar as atividades no período de ocupação?

**Estudante** – É, eu acho que o único meio que nós utilizávamos que eu me lembro, era a rede social. E eu acho importante porque, como tem a mídia distorcendo todo o movimento, é importante a gente sempre estar compartilhando o que realmente está acontecendo. Então, sempre que a gente estava limpando a escola, cozinhando, ou fazendo algo do tipo, tirávamos foto, escrevíamos sobre, ou quando acontecia algo de ruim também. Vamos supor quando quebraram a porta lá do Grêmio, a gente explicava o que acontecia, compartilhava a história verdadeira, pra quando ela ler a distorcida ela saber o que realmente estava acontecendo. Então, a rede social é importante por isso, pra poder compartilhar a verdade que muitas vezes é distorcida nas televisões.

**Pesquisadora** – Qual a relação de vocês com a página Não Fechem a Minha Escola?

**Estudante** – É, era mais ou menos isso. A gente mandava por mensagens pra página Não Fechem a Minha Escola, e eles divulgavam a informação que você mandava pra eles. Se eu não me engano essa página é administrada por pessoas de luta, mas não necessariamente, só secundaristas. Tanto é que quando eu mandei uma informação, um administrador da página me mandou solicitação no *Facebook*, a gente começou conversar um pouco e tal, mas ele não era secundarista.

**Pesquisadora** – Qual a principal aprendizagem que você teve participando dessa ocupação?

**Estudante** – Assim, a ocupação pra mim foi um dos momentos em que eu criei um senso crítico, e eu parei de ser alienada, sabe, ser uma massa de manobra. A ocupação abriu meus olhos, sabe, pra desigualdade social, pra luta dos professores, pra importância da união, sabe. Pessoas que estão embaixo sabe, que, vem de baixo. A ocupação pra mim trouxe essa esperança, porque eu questionava muito, assim, tanto a minha casa, assim, sobre coisas machistas, sobre a desigualdade social, e eu não sabia assim, que tinham pessoas que

pensavam da mesma forma que eu. Então, a ocupação ela trouxe pra mim esse espírito de esperança, assim, sabe, e de luta, de que a união assim, de todos, pode trazer pra nós a justiça que nós procuramos, sabe. Então, pra mim, a ocupação ela foi um estopim pra que eu me tornasse a pessoa que eu sou hoje.

**Pesquisadora** – O que a escola representa para você?

**Estudante** – Assim, o Andronico de Melo, desde que eu entrei lá eu mudei muito do que eu era no primeiro ano. É uma escola assim que você consegue aprender assim, não só conteúdos de sociologia, história, filosofia, matemática, biologia, você consegue aprender como viver, sabe. Porque a relação entre professores, alunos e coordenadores, é uma relação assim muito legal, muito de amigos mesmo. Depois da ocupação a gente pode trazer pra escola debates, como semana passada, por exemplo, a gente teve a semana cultural, onde nós tivemos palestras sobre racismo, palestras sobre poesia, sobre feminismo, sobre movimento LGBT, movimentos que são assim muito importantes de serem citados em escolas. A escola representa pra mim algo inexplicável. Tanto antes da ocupação eu já achava a minha escola boa, que tem professores que estão ali exatamente pra te ajudar no que você precisa, tanto em matérias quanto na tua vida, e depois da ocupação a gente pode sentir isso mais calorosamente. E também trazer um pouco de conscientização para os outros alunos. E também pra nós mesmos. Então, eu acho que a ocupação foi importante sim, e a escola, pós-ocupação, se tornou um lugar, assim, de luta mesmo.

**Pesquisadora** – O que a educação representa para você? Qual o papel do Estado, dos pais e das mães, papel do professor e da professora e da e do estudante?

**Estudante** – Eu acho, assim, se nós temos a educação, a gente tem a possibilidade de fazer tudo sabe. Então, a educação pra mim é algo primordial. O que todos tinham que ter acesso, sabe. Porque se temos educação, podemos fazer tudo. Então, eu acho que a educação ela é importante para um país, porque assim, se as pessoas tem educação, eles têm mais meios para criar coisas, criar coisas que beneficiariam não só elas, mas também a sociedade num todo. O papel do Estado é oferecer uma educação digna para todos, negro, pobre, rico, alto, baixo, educação para todos. O papel do professor é ensinar, de uma forma, que todos se sintam incluídos, nas aulas, nas matérias. E o papel do pai é o incentivo à educação, ao seu filho ir à escola, a ter compromisso, a respeitar o professor. E o papel do aluno é buscar, não só se

limitar a escola, mas buscar sempre um conhecimento a mais, um interesse aquilo que é oferecido a ele dentro da escola.

**Pesquisadora** – Para finalizar, qual a sua principal lição de ter participado do movimento?

**Estudante** – A minha principal lição na ocupação é os estudantes saberem, que unidos eles podem tudo, sabe. Se todas as escolas de SP fossem ocupadas, se todos os estudantes fossem pra rua junto com os professores, não iriam nos calar, sabe, porque se a gente conseguiu barrar uma Reorganização Escolar, a gente consegue qualquer coisa. E a gente consegue sim direitos que nós queremos e que é obrigação do Governo nos dar. Então, essa é a minha principal lição. É o poder da união dos alunos, professores, e de todos que de alguma forma se sentem excluídos da sociedade.

#### Estudante 3 – Colégio Estadual do Paraná (Paraná)

**Pesquisadora** – Qual escola você ocupou e por qual período?

**Estudante** – Eu ocupei o Colégio Estadual do Paraná, o CEP, que hoje é o maior colégio público do Estado. Ele foi ocupado dia 06 de outubro e desocupado dia 07 de novembro.

**Pesquisadora** – Esse é o primeiro movimento que você participa?

**Estudante** – Eu sou filha de professores que são militantes também. Então eu participo desde muito pequena, desde os sete anos eu já ia pra passeatas e essa coisa e tal. Participei das Marchas das Vadias, e dos atos de 2013 eu participei também, logo no começo assim. Depois eu me desvinculei também. Concorri ao Grêmio no ano passado, em 2015. Acho que foi essa a minha atuação mais individual mesmo, porque eu participei de passeatas e coisas relacionadas também à educação, logo que veio essa proposta de Medida Provisória, essa PEC, aí eu já participava dos protestos aqui em Curitiba, protestos organizados por um grupo chamado CWB Contra Temer, aí eu participava da organização desses atos também, que a gente fez antes das ocupações, e durante as ocupações também, é uma frente de esquerda que hoje é a que mais faz atos em Curitiba em si.

**Pesquisadora** – Como se deu a mobilização para ocupar a sua escola?



**Estudante** – Então, a gente ocupou numa quinta-feira, e desde a segunda-feira, a gente já estava fazendo atos. A gente ia mudar o estatuto do Grêmio, aí tinha umas assembleias, durante as assembleias a gente distribuiu panfletos falando a MP e a PEC, que a gente conseguiu a partir de um sindicato, distribuía eles, pro pessoal ir lendo já, a gente interrompeu aulas pra conversar, numa delas deu até um pouco de confusão porque na hora do recreio a gente não deixou o pessoal voltar pras salas de aula, a gente fechou tudo, aí uma menina que faz parte do Centro Acadêmico de História da Federal foi até o CEP pra conversar com a gente sobre a MP e sobre a PEC. Na quarta-feira, a gente fez um grande ato junto a estudantes e professores, eu não lembro direito como estava a luta dos professores, mas lembro que a gente já estava se organizando, a gente organizou o CEP e o Tiradentes. O Tiradentes é um colégio que fica na esquina do CEP, ele parece aqueles colégios de bairro, é estranho, porque do lado você tem o CEP que é um colégio grande que tem piscina e isso e aquilo, e do lado tem o Tiradentes, um colégio pequeno, a gente sabe que eles mal tem quadra. E a gente saiu do CEP com passeata, e a gente foi encontrar com eles, aí a gente participou desse ato junto, e logo lá estava esse boato, porque a escola de São José dos Pinhais, como a Arnaldo Jansen começaram a ocupar, a gente foi o vigésimo colégio a se ocupar, a gente estava se organizando, estava vendo como fazer, durante o próprio ato a gente estava fazendo reuniões, a gente fazia reuniões como a gente ia fazer, e a gente via a ocupação como uma maneira de ser ouvido. Então a gente resolveu fazer a ocupação do colégio, começou com um grupo de 50 pessoas organizando, mas na hora que foi realizada mesmo tinha por volta de 100, que dormiram por lá no começo da ocupação de 60 a 100 pessoas sempre, e que frequentavam por volta de 300 pessoas, circulando pela ocupação, nós tínhamos uma lista de presença né, o que a gente achou um número pequeno na verdade para um colégio de 5000 alunos. A gente fez um jogral explicando pro pessoal porque a gente tinha ocupado, porque a gente era contra a MP, porque a gente era contra a PEC, e nesse jogral, nessa assembleia que a gente fez, a gente fez com os alunos da manhã, tinha por volta de 300 alunos no pátio, aí a gente explicou isso e foi aplaudido. Durante o começo foi tudo bem, tinha pouca crítica, as críticas começaram a ser porque a gente não tinha feito uma assembleia, que eu acho que foi um erro nosso, mas logo que as escolas começaram a ser ocupadas não havia esse pensamento que fazer uma assembleia pra decidir pela ocupação ou não, não tinha esse conceito ainda. A gente fez mais ou menos como era feito em São Paulo, a gente seguiu o exemplo deles aqui. Ocupamos e a gente estava indo muito bem. Mas a gente teve uma confusão com a MBL que eles foram lá

um dia por volta das três horas encher o nosso saco, aí no final o pessoal ficou muito estressado, eles tinham passado a mão no corpo de meninas, desrespeitado meninas, falado que elas eram gostosas, tentando beijar elas, minhas amigas, inclusive, e o pessoal foi esquentando, eles foram meio babacas tentando quebrar um cordão que a gente tinha feito pra retirar eles do colégio, e aí a gente acabou se envolvendo em uma confusão com eles. A partir daí a gente passou a ter menos apoio da comunidade, né, e agora na nossa volta a gente percebeu que o nosso maior problema foi com os professores realmente, por volta que os professores ficavam muito divididos, os alunos na maior parte ficavam muito divididos, não ligam muito pra ocupação, pro fato político criado, mas a gente tinha poucos alunos que realmente faziam oposição, os professores estavam mais divididos, aí eles faziam uma oposição um pouco mais forte, até porque a gente fez uma crítica à saída da greve deles. Mas no geral a gente teve um saldo positivo da coisa toda, por mais que a gente tenha tido problemas tipo de roubos de material do colégio, porque não foi a gente, mas tinha um pessoal que estava fazendo obra no colégio, e já teve projetor que sumiu quando estavam fazendo obra lá, e a gente teve dúvida se não foram eles que pegaram. Mas enfim, apesar desses erros que eu acho que a gente cometeu, o saldo que a gente teve é positivo.

**Pesquisadora** – De que forma vocês se organizam nesse período?

**Estudante** – A gente se organizava em comissões, né. Tinha “livre acesso” que era quem podiam andar por todo prédio, “comunicação” que era quem postava as coisas na página, “agenda” que era quem organizava que atividades teriam, “segurança” que era um pessoal que fazia a segurança do prédio pra não ter aqueles ataques do MBL e o Centro ali de Curitiba ele é conhecido por ter ataques neonazistas, então, o pessoal fazia essa segurança por esse motivo, aí tinha também a “alimentação” que era o pessoal que fazia a comida pra gente, e “saúde” que era um pessoal que eles tiveram um minicurso de primeiros socorros com a menina que estuda enfermagem, aí assim, eles treinavam, quando acontecia uma coisa na ocupação eles iam até lá e eles ajudavam, enfim, e todas essas comissões elas eram separadas por faixas assim, cada faixa tinha uma cor, segurança era preto, comunicação era rosa, agenda era rosa com bolinhas brancas, saúde era branca com uma cruz vermelha, e livre acesso era roxa, alimentação não tinha, porque a gente costumava dá uma variada na alimentação, ao mesmo tempo que tinha um pessoal que era mais fixo que ajudava a organizar toda nossa

parte de recebimento de alimentos, tinha muita gente que ajudava a gente na hora de fazer os alimentos, então a gente não tinha uma faixa muito bem definida pra eles.

**Pesquisadora** – Quais são as principais reivindicações de vocês?

**Estudante** – A gente lutava principalmente pelo diálogo, a gente tem uma educação hoje que ela é muito defasada, a gente não concorda com o modelo de educação que a gente tem hoje, mas a gente queria mudar o ensino médio em si de uma forma que a gente participasse dessa mudança sabe, fazer uma comissão de estudantes pra debater essa reforma, colocar professores, educadores, no geral, funcionários pedagogos, todo mundo que está na realidade da escola. Ao mesmo tempo né o pessoal ficou meio na dúvida, se seria bom, não seria bom, porque parece que não foi a gente que conhece a estrutura da escola que colocou essa Medida, gente que não conhece a realidade do ensino público, tem escola que não tem nem quadro, tem escola que tem buraco no meio da sala de aula, tem escola que não tem nem quadra pra jogar, tem que se deslocar até um parque sei lá. Eu estudei em uma escola onde a gente tinha que ir até um clube pra poder ter aula de Educação Física. Então, assim, a gente conhece o ensino público, a gente sabe que o ensino público é defasado, e essa medida ela veio completamente imposta. O que a gente queria, a gente queria melhorias na estrutura do colégio que a gente tem hoje, que por mais que a gente tem um colégio com uma estrutura grande, muitas coisas estão defasadas lá dentro sabe. A gente tem uma piscina olímpica que a gente não pode utilizar em todos os horários, a gente tem aula de natação e a gente só pode utilizar naqueles horários. Por que a aula de natação não pode ser aberta ao público? Por que a gente não pode usar uma quadra no nosso período de contraturno. Então, a gente tinha essas questões dentro da escola mesmo, sobre o regimento interno, e se a nossa estrutura já não estava boa, e a gente tem a maior estrutura de escola pública do Paraná, qual as outras estruturas que os colégios tinham, sabe. Os colégios iam saber comportar esses ensinamentos por área, como seria feito, seria a gente que iria escolher ou seria o sistema de educação que iria mandar essas áreas. Então, a gente, na verdade, lutava muito pelo diálogo e a gente não conseguiu. A gente conseguiu pouquíssimo diálogo, a gente conseguiu maior diálogo agora que a gente foi pra Brasília né, lá a gente conseguiu um diálogo um pouco maior, conseguimos um pouco mais de visibilidade. E agora a gente está espalhando um movimento que surgiu dentro das ocupações chamado CAOS por todo Brasil, a gente tem um núcleo em Brasília, em São Paulo parece que começaram a criar um grupo também, e em Santa Catarina

parece que logo vão criar. Então a gente está fazendo esse trabalho agora, nosso objetivo ele não foi alcançado porque a gente queria a revogação da MP e da PEC, parece que agora querem colocar um PL, que na verdade, não faz muita diferença, mas parece um pouquinho mais amena que a que seria colocado no lugar da MP. Mas a gente não sabe como será feito e parece que vai ter muita coisa pra acontecer.

**Pesquisadora** – O que seria o CAOS? Poderia dar mais detalhes?

**Estudante** – Então, o CAOS é o Coletivo Autônomo de Organização Secundarista, e ele foi organizado a partir das reuniões do NOC, que era o Núcleo de Ocupações de Curitiba. A gente desde o começo a gente sabia que as ocupações não eram algo que a gente conseguiria manter pra sempre, né. Então, a gente não queria que o projeto político, a formação política que a gente estava tendo ao lado dos estudantes, acabassem no momento que as ocupações terminassem também. Então, a gente falou, a gente precisa organizar algum coletivo. Então, a gente começou primeiro a organizar reuniões entre o pessoal de Curitiba e região metropolitana, e depois a gente falou meu, a gente precisa de uma sigla, aí a gente escolheu CAOS. É engraçado até, uma organização chamada CAOS, mas enfim, teve esse coletivo também porque a União dos Estudantes pelos menos aqui no Paraná ela não funciona bem, ela é um instrumento muito democrático assim, ela não organiza passeatas, movimentações, trabalho de base, formação política, não acontece nada disso, sabe. Então, a gente viu o CAOS como uma forma de organizar as ações diretas que a gente queria que acontecessem, de organizar manifestações, de organizar lambe pra colar em algum lugar que tenha mensagem machista. Então, a gente vê o CAOS como alternativa, a gente faz reuniões semanais agora, e essa ida pra Brasília, ela foi organizada principalmente pela Mônica Ribeiro, que é uma professora que faz parte do Observatório de Ensino Médio, especialista em ensino médio, ela já estuda o ensino médio há 30 anos, ela veio conversar com a gente diversas vezes sobre MP, porque ela achava que a MP não era boa, ela estava conversando com a gente também sobre quais seriam as mudanças, ela fez algumas palestras com a gente. E aí ela viu que a gente tinha interesse pra ir pra Brasília fazer uma manifestação lá, e aí ela conversou, se articulou, e conseguiu os ônibus pra gente, a partir de colaborações se eu não me engano da CUT, e da PP sindicato. Mas aí a gente conseguiu os ônibus e a gente foi de forma independente, já como CAOS mesmo. Não levantamos bandeiras pra eles, e eles têm total noção disso, eles foram realmente só pra auxiliar a gente porque nós não tínhamos como

conseguir o dinheiro pra ir até Brasília de ônibus, até porque é uma viagem muito longa, a gente teve que arcar apenas com nossa alimentação. Então, foi algo bem tranquilo. Ia ter uma seção pública sobre a MP e sobre a PEC, só que na hora que os estudantes chegaram lá pra poder participar, eles foram barrados pela polícia do Senado, e aí só conseguiram entrar por volta de 40 estudantes e tinham ido 80, 90 estudantes se eu não me engano. Então, o restante dos estudantes ficaram parados na frente do Senado e fizeram um cordão em forma de protesto, em que tinham os estudantes aqui do Paraná e tinham os estudantes de Brasília. Então, a gente fez esse cordão, né, e a gente sempre colocando a imagem do CAOS como um coletivo de organização secundarista realmente, aí eles levaram spray de pimenta na cara e não sei o que... Mas ao mesmo tempo isso foi bom porque a gente conseguiu um contato em Brasília, alguns meninos não voltaram com o ônibus que voltou de Curitiba e ficaram por lá durante mais algum tempo, eles aí visitaram por volta de vinte escolas em Brasília, e eles também se interessaram pelo projeto do CAOS, eles queriam realmente criar também um núcleo, queriam ter um CAOS lá também. Então, eles começaram a se organizar lá, e na volta os meninos também passaram em São Paulo, e em São Paulo eles também fizeram reuniões com pessoas que também ocuparam as escolas, e nessas reuniões eles também colocaram o CAOS, e o pessoal foi se interessando por ser uma alternativa às uniões que a gente tem hoje estudantis. Se eu não me engano o pessoal de Santa Catarina também está sabendo da existência do CAOS, e a gente está espalhando por onde a gente passa a gente costuma conversar muito sobre ele.

**Pesquisadora** – Qual a relação de vocês com as entidades estudantis, como UBES e UPES?

**Estudante** – Então, eles não ajudaram na organização das ocupações, quem fez na verdade foram os movimentos dos próprios colégios. Alguns ajudados de Grêmios, outros não. Após as ocupações eles chegaram, vieram ajudar, um lugar ou outro assim. Em alguns colégios, eles não queriam que a União dos Estudantes Secundaristas entrasse, isso aconteceu bastante com alguns colégios de Curitiba. E alguns colégios deixaram. É que assim, eles foram muito afastados do movimento pelo próprio movimento por culpa de não participarem, de nunca estarem lá pra gente sabe, eles não são uma união muito ativa, eles vão nos colégios só pra fazer carteirinha e olhe lá, e a gente teve muito problema com eles nessa parte. E após isso teve alguns relatos de pessoas que disseram que eles foram até o colégio que tiraram foto lá e que falaram que tavam junto com os estudantes e foram embora e nunca mais voltaram.

Então, durante as ocupações, a UPES cada vez mais foi sendo deixada de lado, no interior principalmente eles tinham um pouco mais de atividade, participavam um pouco mais, Londrina se eu não me engano também, mas aqui mesmo na região metropolitana, eles não tinham muita interferência. O que tem mais interferência mesmo agora, é o CAOS.

**Pesquisadora** – Quais os eventos/oficinas realizadas na escola nesse período?

**Estudante** – A gente teve oficina sobre mediação de conflitos, de yoga, a gente colocou os professores de sala de aula pra dar aula pra gente, o CEP tem um cursinho na verdade lá dentro, que é um cursinho gratuito que se chama Curcep. Então, alguns professores que trabalhavam no Curcep se dispuseram a dar aula pra gente, outros professores de sala também, então, a gente convidou eles, eles foram até lá, tinha tipo uma roda de debates com eles, alguma questão que poderia cair na federal, e eles tinham que fazer tudo isso ao ar livre, em roda, sem quadra, nem nada. E isso foi um aprendizado muito grande pra eles também, eles viram que dá pra dar aula de outras formas, e que, talvez essa aula pode ser até mais dinâmica, porque daí o professor falava um negócio, alguém perguntava outra coisa, e sempre tinha essa rodinha de conversa, então, foi uma maneira bem legal. A gente teve aula, se eu não me engano, de história sobre o Brasil colônia, e física sobre óptica, ele conseguiu dar aula de física dessa forma assim. Então foi super legal, maior experiência e coisa e tal. A gente também teve aula sobre feminismo, sobre o movimento negro, oficinas de colagem, uma oficina sobre teatro de bonecos. Então assim, foi uma experiência muito legal, a gente viu assim, que a escola pode ser de outra forma, que a gente pode construir uma escola melhor juntos, que as oficinas que a gente teve que foram tão legais, tão significativas pra gente poderiam ser oficinas que funcionassem de verdade no colégio, no contraturno, atividades que poderiam realmente ser realizadas. A gente viu um novo modelo de escola, tanto que a nossa volta pras aulas, ficou até estranha, porque a gente tava acostumado a ter uma roda de conversa, a ter uma proximidade com os professores, em ler livro junto com eles, e a hora que a gente volta pra sala de aula parece que a gente perde um pouco isso, sabe. A gente volta naquele modelinho enfileirado, muito esquisito pra gente também sabe. Teve também oficina de jazz, estudantes de música fizeram a oficina, a gente tinha uma bateria e o pessoal ensinava a gente a tocar, então, cara, foi uma experiência muito boa, mas como a educação pode ser e como a educação que a gente quer. Os temas foram muito importantes pra gente no sentido que a gente pode abordar temas que são abordados em sala de aula de outra forma, e que são

temas que a gente gostaria de discutir mais sabe. O movimento negro, o que acontece com o movimento negro, o que acontece com o movimento feminista, as dúvidas que o pessoal tinha do movimento feminista elas puderam ser esclarecidas. Então, a gente teve uma formação política muito grande lá dentro. Teve gente que mudou o curso da faculdade, porque a gente viu que outra educação é possível, acho até que a forma como as oficinas foram feitas foram até mais importantes que as oficinas que elas abordavam.

**Pesquisadora** – Qual a sua opinião sobre a luta das professoras e dos professores?

**Estudante** – Então, teve certos professores que a nossa relação mudou muito com ele, a gente ficou muito mais próximos deles, amigos deles, e coisa tal, inclusive a gente manda mensagem uns pros outros comentando algumas coisas que aconteceram no colégio, conversando também, por exemplo, agora tem a segunda fase da prova da federal, e tem prova específica, aí a gente ficou muito próximo de professores, e eles ajudam inclusive os estudantes que estavam na ocupação a estudarem pra provas, então, a nossa relação ficou bem melhor com alguns deles, e com outros em compensação ela piorou bastante, e agora a gente tem uma relação um pouco de desconfiança com eles também. A luta dos professores é uma luta muito importante né, e aqui o sindicato dos professores ele é muito forte. Eu acho importante somar a luta deles porque a educação não é um problema só deles, é um problema nosso, é um problema de toda sociedade. Acho que na verdade toda a sociedade deveria estar preocupada com a educação, todo mundo que tem filho em escola pública deveria estar preocupado em como a educação vai ser gerida, né, então, acho importante por esse fato, porque todo mundo que tem que lutar com a educação, tem que participar dessa luta também, é uma luta histórica, a gente quer uma educação pública de qualidade, já vai fazer muito tempo que a gente quer isso, a gente quer a universidade pública pra todo mundo, a gente não quer que tenha vestibular, então, a gente tem também essa preocupação de lutar junto com eles. Essa última greve foi uma das mais fracas que eles tiveram, ano passado teve 29 de abril, por exemplo, e no meio dele teve o que o pessoal chamou de massacre do centro cívico, que teve por volta de 200 feridos. Eu tava lá, meus pais tavam lá, meu pai foi baleado com tiro de borracha, teve um monte de estudantes que a gente conhece que foi atingido com aqueles pedaços de bomba que cortou a perna, gente que queimou sapato, queimou perna por causa das bombas que caíram neles, enfim, a gente teve uma experiência muito forte lá, e desde então eu tenho a impressão que a luta dos professores foi dando uma diminuída. Acho que

teve um pouco de medo também, aí esse ano a greve deles já veio bem mais fraca, ela durou pouco, teve uma curta duração, os professores não tiveram acordo, a classe se separou muito. Logo que eles saíram da greve teve uma pressão maior em cima dos estudantes, porque a gente não podia mais falar, ‘os professores também estão de greve, a gente não vai ter aula de qualquer maneira’, aí a gente acabou tendo que se retirar de algumas ocupações, algumas ocupações foram retiradas por causa disso. Ao mesmo tempo, o movimento estudantil quis tentar fazer uma fala na assembleia deles, e a gente foi proibido de fazer a fala. Aí eles chamaram a gente pro um canto, a gente tava indo falar, enfim, a coisa ficou meio perdida. Então, o movimento estudantil deu uma rachada nesse sentido, com a retirada da greve deles, deixando nós lutarmos sozinhos.

**Pesquisadora** – Vocês se comunicam com estudantes de outras escolas do estado ou do Brasil que também estão ocupadas? De que forma e por que motivo?

**Estudante** – A gente se comunicava muito com o pessoal de Curitiba e região metropolitana né, mais pela proximidade mesmo, e pra fazer toda organização e atos unificados, e também pra poder ajudar, tipo se faltava algum alimento em alguma escola, a escola comunicava as outras, e aí a gente tentava arranjar alimento pra essa escola, ou tentar arranjar produtos de limpeza, ações que a ocupação precisava. Então, nosso contato começou primeiro por isso. Depois o pessoal de São Paulo, do Fernão Dias veio pra cá, do Fernão Dias e do Coletivo Mal Educado, eles vieram pra cá e a gente teve um contato bem forte com eles também, aí depois em Brasília que a gente teve um contato com eles lá também, e em São Paulo também na volta que a gente conversou com outros estudantes que foram indicados por esses do Fernão Dias. Então a gente teve esse contato, e também teve uma fala de uma estudante de Santa Catarina, de uma universidade. Então, a gente sempre teve esse contato, pra poder se ajudar, pessoal de São Paulo também pra passar a experiência que eles tiveram né, que a gente teve uns problemas com reintegração de posses que eles também tiveram, com a diferença de como a polícia do estado de São Paulo agiu e como a polícia do estado do Paraná agiu também né. Mas mesmo assim a gente tinha muitas coisas que coincidiam. Então, com eles foi um contato onde a gente usou bastante o *WhatsApp* e o *Telegram*, e sempre foi um contato mais de troca de experiências, e com os estudantes que estavam aqui, de organização das ocupações e agora dos movimentos que a gente vai começar a fazer.



**Pesquisadora** – Como se deu a relação de vocês com os meios de comunicação pagos? Como se deu a relação de vocês com os meios de comunicação alternativos/populares/comunitários?

**Estudante** – A gente utilizava principalmente além do *Facebook* aquelas mídias alternativas né, Mídia Ninja, mídias de movimentos sociais mesmo, a mídia, por exemplo, RPC e tal, a gente usou um pouco menos porque às vezes a gente dava até sete horas de entrevistas pra eles, e eles cortavam e passavam dez segundos nossa fala, e, além disso, uma vez que a gente liberou a entrada deles e tal, eles tiraram fotos de meninas que estavam limpando pichações, da pra ver a esponja delas na mão, e publicaram no G1, estudantes picham colégio ocupado no Paraná, e aí que o pessoal começou a ficar de cara, e aí a gente acabou bloqueando também a entrada deles. A gente também deixou entrar a mídia universitária, pessoal de jornalismo da federal, da PUC, da positivo, são mídias que puderam entrar, e a gente utilizou mais as mídias alternativas mesmo, apesar de que a gente deu algumas entrevistas também pra RPC, pras mídias que tenham uma veiculação maior na própria televisão né.

**Pesquisadora** – Quais os meios/formas que vocês estão usando para divulgar as atividades no período de ocupação?

**Estudante** – A gente utiliza a Ocupa Cep que era uma página gerida nós mesmos. A gente tinha a comissão de comunicação que geria a página, a comissão da agenda que organizava os eventos que seriam colocados, todo o dia os eventos eram colocados à noite os eventos que iam acontecer no dia seguinte. Então, a página era gerida por nós mesmos, todos os textos que foram escritos fomos nós mesmos que escrevemos tudo, a gente também teve o apoio da página Comunica Cep, que é o pessoal do PAVE, que é o pessoal de áudio-vídeo do nosso colégio, e eles estavam apoiando a gente. Então, a página deles também foi utilizada para postar nossos conteúdos, mas foram só essas duas páginas onde era realmente a gente que publicava. A página Ocupa Paraná era uma página da UPES, ela servia mais pra gente pra saber quais escolas estavam ocupadas ainda e como estava o movimento de ocupação, se estava crescendo mais, quais escolas estavam precisando de ajuda, quais escolas estavam sendo ocupadas, e a gente tinha mais uma relação desse tipo com eles, não era uma relação muito direta.

**Pesquisadora** – Qual a importância, nesse contexto de mobilização, das redes como o *Facebook*?

**Estudante** – Foi vital assim sabe, se não tivesse o *Facebook*, acho que a gente tinha sido massacrado muito rapidamente, a gente não teria tido muito contato com todas as escolas que estavam sendo ocupadas. Então seria mais difícil até pra fazer a organização do movimento. O *Facebook* facilitou muito pra que a nossa informação, a nossa versão, chegasse até os outros, principalmente estudantes, porque o que a gente tem hoje é que a maior parte dos estudantes se informam pelas redes sociais, pelas redes, não mais vendo televisão, vem com os pais na hora do almoço, da janta, mas não costumam ver televisão sempre, usam mais o *Facebook*. Então, era o meio mais fácil, pra gente alcançar os mais jovens. Ao mesmo tempo o pessoal criou certo ódio da gente porque não viam as informações da gente. Então a gente não conseguiu usar bem a mídia tradicional, porque a gente tinha muita impressão que toda vez essa imagem era mudada. Quando a gente produzia o nosso ficava muito mais fácil, até porque panfletos e tal, até a gente conseguir imprimir, até a gente conseguir rodar, era muito trabalhoso, muito dinheiro investido. Então, o *Facebook* pra gente foi vital, assim. Eu realmente não sei como teria sido a ocupação senão tivesse o *Facebook*, talvez nem tivesse acontecido.

**Pesquisadora** – Qual a principal aprendizagem que você teve participando dessa ocupação?

**Estudante** – O maior aprendizado pra mim desse movimento foi que dá pra gente fazer uma educação diferente, dá pra gente gerir uma escola, a gente aprendeu que dá pra gente fazer oficina, dá pra gente gerir a escola em si. Eu aprendi muito sobre o cuidado que a gente tem que ter com a escola, sobre como é difícil o trabalho das funcionárias que limpam banheiros, nossa que ficam um nojo, então eu aprendi muito assim, de responsabilidades sabe, porque lá na ocupação é um coletivo sabe, o que dá errado pra um dá errado pra todo mundo, se uma coisa foi roubada, se uma coisa sumir, é responsabilidade de todos. Então, a gente criou uma responsabilidade coletiva muito massa assim. Ao mesmo tempo em que é ruim tu se sentir responsabilizado por tudo que acontece, mas ao mesmo tempo você vê que todo mundo, assim, sentiu o mesmo, sabe. Então, esse ponto pra mim foi muito importante, e também sobre que a gente podia criar uma educação diferente, a gente tem capacidade, a gente pode fazer a educação que a gente quer, a gente pode ter oficinas excelentes, a gente pode ter um movimento horizontal que não é bagunça, a gente pode fazer tudo sabe, muito mais do que eu imaginei que um monte de adolescente de 16 a 17 anos pudesse fazer.

**Pesquisadora** – O que a educação representa para você?

**Estudante** – Acho que educação é uma das bases que todo país tem que ter, a educação é a forma mais fácil do ser humano se desenvolver. Você tem que ter um aprendizado e enfim. Acho que uma educação de qualidade é muito importante, pra formar seres pensantes, pra fazer uma formação boa de cada indivíduo, porque a gente passa a maior parte das nossas vidas, a gente passa boa parte da nossa vida estudando. Se você for fazer um doutorado você vai parar de estudar por volta dos seus 30 anos, e eu acho que o ser humano é um ser que nunca para de estudar. A gente está todo tempo procurando aprender mais se desenvolver mais, se desenvolver em nossa plenitude. Então eu acho que educação é essencial pro nosso desenvolvimento, para o país, como pessoas, como indivíduos. A educação hoje, a escola hoje, não representa um senso crítico, nos formam, às vezes, como estudantes, mas não nos formam pra vida. Existe um problema na formação da escola hoje. A gente tem matérias que são bem complexas até, mas a gente não aprende o mínimo de cidadania, sabe, eu acho que tem alguns problemas assim, na forma como a educação acontece, as mídias sociais nunca são usadas em sala de aula, é bem raro assim, às vezes a gente quer utilizar uma televisão e não tem som... Pra conseguir um projetor é muito difícil, tem que agendar, os professores costumam levar material próprio quando eles querem utilizar. Então eu vejo esse esforço muito grande dos professores. Quanto à responsabilidade eu acho que a educação é responsabilidade de todos. A escola não é formada apenas por professores, ou por alunos ou por pais, pela comunidade escolar, é formada por todo mundo, que tem responsabilidade pela escola e pelo que ocorre dentro dela, pais, professores, alunos, funcionários, pedagogos... Assim, eu ao mesmo tempo em que eu vejo que todo mundo é responsável por isso, eu vejo que o Governo é muito mais responsável que nós mesmos. Porque quando falta material pra gente o governo não se importa em dar dinheiro pra nós comprar um projetor novo, pra gente poder consertar o som de uma televisão, o Governo realmente tem um descaso muito grande com a gente sabe, com os servidores, com todo mundo sabe, as estruturas das escolas são péssimas, são passadas já, pra gente conseguir arrumar alguma coisa tem que fazer vaquinha, mutirão de limpeza. Então, assim, é muito difícil, quando existe uma comunidade escolar que quer realmente desenvolver a pessoa plenamente, e não tem uma estrutura pra poder fazer esse tipo de coisa. Acho que se a gente tem uma responsabilidade pela escola, o Governo tem uma maior ainda que é a manutenção dela. A gente tem como gerir uma escola, mas não tem como reformar uma escola inteira, a gente não tem como pintar as paredes, fazer tudo né. Aí

eu acho que a responsabilidade do Governo seria maior nesse caso. Mas todo mundo faz a escola que a gente quer. E hoje eu vejo que a educação está muito defasada, o ensino público está muito defasado. Agora com a questão das cotas muita gente costuma fazer o ensino médio em uma escola pública só pra conseguir cota na universidade. Então, às vezes eu fico pensando, como existe uma privatização do ensino, ao mesmo tempo em que a escola pública já foi muito boa um dia, hoje em dia as escolas privadas são muito melhores. As apostilas que eles têm são novas, não tem erros, e todos os alunos tem pelo menos uma apostila sabe, no CEP, nem todos os alunos têm livros didáticos, e a gente tem armário na escola, se você não passa o cadeado no outro dia você vai pegar não tem mais livro didático pra você, fica nesse estilo assim. A gente tem agora a sala de informática lá, o laboratório foi utilizado uma vez só, a gente tem espaços que a gente não utiliza tanto quanto a gente poderia, por falta de manutenção também, né. Então, é bem complicada essa história, porque eu vejo isso, a partir de um colégio que é o maior do estado e referência pros outros. Se o nosso colégio está assim, imagina o colégio de periferia, de bairro, como é a qualidade de ensino deles, porque os professores também ficam dependentes da estrutura que o colégio tem. Você não tem como dar uma boa aula se o chão da tua escola tem um furo, você não consegue dar uma aula direito se você não tem quadro, se você é professor de Educação Física como você vai dar aula se você tem uma quadra minúscula pra 40 alunos... porque cada vez mais existe o crescimento de alunos por turma, nas minhas salas a gente tem 36 alunos, no primeiro ano tinha 30, ou seja, é um aumento gradativo. Então, tem todo esse problema de uma estrutura que a gente não pode utilizar porque falta verba.

**Pesquisadora** – Você acha que as ocupações constituíram um exemplo para a escola?

**Estudante** – Pra mim a lição que a escola atual recebeu dessa ocupação é que os estudantes são capazes de pensar na escola, são capazes de ver o que eles querem, de fazer a mudança, a transformação na educação que a gente precisa hoje. A escola não precisa ser do jeito que ela é hoje sabe, a gente não precisa sentar em fileiras pra aprender, a gente pode aprender em roda, a gente pode aprender com conversa, as disciplinas não precisam ser todas iguais, não precisa ser naquele modelo, naquele padrão, sabe, física pode ser muito legal, física pode ser uma conversa de roda, física pode ser teoria só sabe, a gente pode aprender bioenergética celular fazendo caminhadas pelo colégio, conversando com professores, a gente não precisa

realmente daquele modelo padrão, e os estudantes mostraram que a gente pode fazer essa mudança, a gente pode ser essa mudança.

#### Estudante 4 – Colégio Estadual João Bettega/Paraná

**Pesquisadora** – Qual escola você ocupou e por qual período?

**Estudante** – Então, nosso colega se chama Colégio Estadual João Bettega, nós começamos a ocupar dia 14 de outubro, e ocupamos durante três semanas. Desocupamos dia 4 de novembro.

**Pesquisadora** – Como se deu a mobilização para ocupar a sua escola?

**Estudante** – Primeiramente, nós ficamos sabendo do movimento por conta de uma professora de português, ela nos instruiu, e eu como presidente do Grêmio, comecei pesquisar nos jornais, internet, como estava indo a situação sabe, aí a gente descobriu que as escolas estavam sendo ocupadas, e eu me instrui de meios pra gente fazer parte disso. Aí eu comecei, antes da gente ocupar, comecei a frequentar as assembleias, seminários, palestras, tudo sobre ocupação, MP, a PEC, onde eu podia falar também, onde nós secundaristas poderíamos ter voz. O intuito de eu ir nessas assembleias era pegar contato, força, né. E acima de tudo pra um movimento ser um movimento ele precisa de força estudantil, força do povo secundarista. Foi daí por diante que a gente tomou a decisão de ocupar.

**Pesquisadora** – Esse é o primeiro movimento que você participa?

**Estudante** – Então, o Grêmio foi fundado esse ano. Eu fui o primeiro fundador do Grêmio da escola, então foi esse ano que eu trouxe movimentos, e eu mexo muito com movimento LGBT, porque eu acho que é um movimento importante, o povo tem que se conscientizar que os homoafetivos, os transexuais, bissexuais, não são monstros, são seres humanos, tem coração que machucam assim como a gente, inclusive eu sou homoafetivo, então, eu comecei a politizar o colégio porque são pessoas que não tem um nível grande de política, e quando eu fundei o Grêmio eu fundei com esse propósito, de politizar, conscientizar.

**Pesquisadora** – Em média, quantos estudantes diariamente participam da ocupação?

**Estudante** – Durante o dia tínhamos uma média de 30 a 40 pessoas, e durante a noite uma média de 20 pessoas. O nosso colégio foi considerado um paraíso, porque em nenhum momento houve repressão de nenhuma parte, os pais super apoiaram, a comunidade super apoiou, então, movimentos como o Movimento Brasil Livre (MBL), esse pessoal da negatividade, não apareceu no nosso colégio, por isso ele serviu tipo de base pros outros colégios da região, não pra todos, mas pra alguns, tipo os mais próximos da nossa escola, eles serviu de base, eles visitavam a gente com muita frequência, a gente poderia ajudar eles diretamente, e não tinha repressão nem nada. Então, foi super tranquilo, tivemos o apoio de todas as partes.

**Pesquisadora** – De que forma vocês se organizam nesse período?

**Estudante** – Bom, eram uma escala de tarefas que eram mudadas semanalmente, cada semana uma pessoa adquiria uma tarefa, seja limpando, cozinhando, administrando, a questão da segurança, das rondas nos dormitórios, cada um lá dentro tinha uma função que era alterada semanalmente.

**Pesquisadora** – Quais são as principais reivindicações de vocês?

**Estudante** – Bom, resolvemos ocupar, primeiramente, pela PEC e pela MP 746, porque uma coisa que a gente sempre tenta entender é o benefício das coisas e vimos que a PEC e a MP não tem benefícios, só prejuízos e maneiras de tornar o Brasil um país militarista de novo. É um modo que nosso ‘querido’ presidente encontrou de sucatear todo o ensino público, e tornar a qualidade do ensino super precária, mais do que já é.

**Pesquisadora** – Quais os eventos/oficinas realizadas na escola nesse período?

**Estudante** – Tínhamos oficinas e palestras três vezes ao dia, geralmente intercaladas, tinham escolas onde as oficinas eram voltadas pro Enem, nós não, todas as oficinas eram voltadas dentro do feminismo, sobre história basicamente, sobre a PEC, pra gente dividir o pensamento e chegar ao bem comum.

**Pesquisadora** – Vocês tinham algum parceiro na iniciativa de ocupação? Se sim, qual (is)?

**Estudante** – Não tínhamos. Éramos nós e nós. A UPES, a união paranaense dos estudantes secundaristas, ela foi lá praticamente no nosso último dia de ocupação, pra nós foi totalmente

irrelevante, eles estando ou não, não ia fazer diferença, nosso movimento não ia ficar mais fraco ou mais forte, a UBES não ajudou em nada, não tínhamos apoio nenhum da UBES, era apenas nós e nós mesmo. Não tivemos nenhum apoio, e também não era necessário, porque nós por nós mesmos, estávamos fazendo acontecer.

**Pesquisadora** – Qual a sua opinião sobre a luta das professoras e dos professores?

**Estudante** – Primeiramente a greve dos professores ela é algo que andou paralela a nossa ocupação, mas não foi algo que estava ligado, eles também estavam lá, lutando contra a PEC e a MP, mas não foi algo que decidimos junto, vocês vão fazer greve, nós vamos ocupar, não. Não foi exatamente isso, foi algo que realmente andou junto, mas não fazia parte do nosso propósito. Eles lutaram também pela forma salarial e tal, pelas promessas que o governador fez pra classe dos professores e não cumpriu com relação a 29 de abril, e é isso. Em relação à greve dos professores, nós apoiamos porque eram professores de qualidade, lutando pela qualidade do ensino também, por isso, eles tiveram nosso total apoio o tempo todo.

**Pesquisadora** – Vocês se comunicam com estudantes de outras escolas do estado ou do Brasil que também estão ocupadas? De que forma e por que motivo?

**Estudante** – Sim, a gente se comunicava realmente, por questão de necessidade, porque a união faz a força, porque se as escolas tentarem ocupar isoladas, sem ter relação com as outras escolas, o movimento enfraquece, vai ser um movimento individualista, cada escola ocupando uma escola sem apoio das demais, e isso seria um movimento fraco, então, as escolas mudavam conjuntas, caso tentassem, caso houvessem invasão em outras escolas, nós iríamos ajudar, se tivesse corrido na nossa eles viriam também, era uma relação bem recíproca de companheirismo e aliança entre todas as escolas. E isso tudo acontecia via redes sociais, né. Cada colégio tinha a página da sua ocupação, e aí tínhamos os grupos via *WhatsApp*.

**Pesquisadora** – Como se dá a relação de vocês com os meios de comunicação pagos?

**Estudante** – Então, em relação aos meios de comunicação pagos, nós fomos depredados, agredidos, porque o Governo como tem um poder maior que a gente, porque nós só temos a voz como meio de protesto, eles têm dinheiro, eles compraram a mídia pra denegrir a nossa imagem, e tornar os ocupantes vândalos aos olhos dos pais, a grande massa dos pais, realmente descreia do movimento, não acreditavam na gente. É isso, a grande maioria ficou

meio dividida, em ajudar ou não, tinha as entrevistas do bem, digamos assim. Tudo que ia pros meios comunicativos é distorcido. Tudo, não tinha algo que não fosse. A forma como falavam da gente, diziam que a gente tinha invadido o patrimônio, existe uma grande diferença entre ocupar e invadir. Quando a gente ocupa a gente permanece no lugar, mas a gente não vai denegrir o patrimônio, quando a gente invade vai com outro intuito de quebrar, então isso é invadir, então o nosso movimento ele era pacífico em relação aos patrimônios escolares, e sobre essa história que aconteceu de um menino ser assassinado aqui num bairro, essa história foi totalmente distorcida, o menino era usuário de drogas e foi morto por isso, não foi morto por ninguém da ocupação.

**Pesquisadora** – Quais os meios/formas que vocês estão usando para divulgar as atividades no período de ocupação?

**Estudante** – Sim, nós tínhamos a *Fan Page*, nosso movimento era todo divulgado na *Fan Page* e sim, nós tínhamos relação com a Ocupa Paraná.

**Pesquisadora** – Qual a principal aprendizagem que você teve participando dessa ocupação?

**Estudante** – Na verdade nós usávamos como mensagem central que o aprendizado foi que nós tivemos união, tivemos amor, tivemos tudo, o aprendizado foi o foco central da nossa ocupação o tempo todo. Eu costumo dizer que eu era uma pessoa que ficava em casa o dia todo, sem fazer nada, e mesmo assim, eu continuava militando apenas na escola, enquanto nos momentos mais de aula eu preparava os movimentos mais pra LGBT, como eu tinha explicado pra você. Com a ocupação eu aprendi a sair de casa, que a gente tem que ir pra rua gritar, me mostrou que eu me arrependo até hoje de ter votado a favor do impeachment da Dilma. Bom, acredito que o que temos em uma sala de aula só são coisas focadas. Por exemplo, história a gente aprende história, geografia, a gente aprende geografia, e assim sucessivamente. Nós, enquanto ocupantes aprendemos coisas que eu nunca tinha ouvido falar no colégio, como, jogos teatrais, sarau de leitura, várias palestras de feminismo, foram coisas assim, que não foram se quer pronunciadas, em sala de aula, talvez porque cada professor tenha o seu foco.

**Pesquisadora** – O que a escola representa para você?



**Estudante** – A escola primeiramente, definindo sociologicamente, ela é uma instituição social, ou seja, é um dos grandes setores que moldam o indivíduo, preparam pra sociedade, isso é verídico, porque hoje em dia a gente sai do ensino médio e ninguém consegue nada, e sem ensino superior as pessoas não conseguem cargos altos em empregos, isso tudo é de grande importância em relação aos estigmas na sociedade. A importância do estudo é muito do estigma, porque quem tem conhecimento é pessoa culta, quem não tem é ignorante. Isso é uma coisa grande em relação à contradição, tudo isso é contraditório. A educação é a base, sem base a gente não cresce. Da mesma forma que uma casa precisa de pilar, precisa de uma base pra crescer, um ser humano enquanto indivíduo e não enquanto sociedade ele precisa do seu autoconhecimento, nessa parte você tem que ser individual.

#### Estudante 5 – Escola Estadual de Ensino Médio Cilon Rosa/Rio Grande do Sul

**Pesquisadora** – Como se deu a mobilização para ocupar a sua escola?

**Estudante** – A ocupação começou aqui no dia 19 de maio de 2016 e ontem fechou um mês. Foi, o início foi, no primeiro dia foi um dia bem conturbado, sabe? Porque a gente até não sabia como era uma ocupação e só tinha como base as ocupações de São Paulo, Rio de Janeiro e aquelas ocupações primordiais do Chile, que foi a Revolta dos Pinguins e tal, mas nesse meio, nesse tempo de um mês a gente foi amadurecendo muito aqui dentro e agora tá uma coisa firme, formalizada e a gente tá aqui lutando pelo o que é nosso, né? Então, a gente ficou sabendo através da mídia que, sendo que a mídia às vezes ela censura algumas coisas, né? Mas a gente foi pesquisando, vendo documentários, tem aquele documentário “Isso daqui vai virar o Chile” que é aquele documentário de São Paulo que teve toda aquela [...]. Isso, sobre toda aquela represália da polícia e tal e também a gente teve a ajuda de uma menina que é da UFSM que faz Desenho Industrial lá [...]. E ela passou uma semana nas ocupações de São Paulo, então ela veio com uma bagagem muito mais agregada pra nos ajudar.

**Pesquisadora** – Em média, quantos estudantes diariamente participam da ocupação?

**Estudante** – Geralmente a gente não disponibiliza números, né? Mas cerca de 40, 50, às vezes vem muita gente aqui dependendo do dia. É muito [...]. Muita gente também pausa. Principalmente agora que tá se afunilando e tá gerando essa história de polícia, de ministério

dessas plantas, né? Eles estão, é o pessoal tá vindo pousar mais até mesmo por caso a gente precise de algum reforço.

**Pesquisadora** – Qual a relação de vocês com a luta das professoras e dos professores?

**Estudante** – Tem um grande número de professores grevistas apoiando nós. Eles vêm aqui e ficam aqui com nós, posam aqui, até tem um, tinha um, uma tabela dos professores que iam dormir durante é, no dia. E mais é que agora enfraqueceu um pouco porque, hã, enfraqueceu um pouco o movimento dos professores aqui dentro porque eles tão ocupando a 8ª CRE, então como lá eles defendem o sindicato deles que é o CPERS, eles não tão vindo muito aqui, mas eles vêm.

**Pesquisadora** – E são movimentos diferentes a greve e a ocupação, né?

**Estudante** – Exato. Diferentes, mas que se entrelaçam, porque a greve começou quando o Sartori não quis pagar o salário dos professores ou pagou parcelado, né? E com isso a greve gerou não ter aulas no caso e a gente resolveu que ia ocupar justamente por isso. Por nós querer ter aula, querer ter um bom lugar de estudo que, não a implantação da PL44 que é um projeto do governo que visa privatizar as escolas, o repasse das verbas pra merenda e manutenção das escolas, né? Que a gente também tem na nossa pauta que é não sucateamento da escola. A greve iniciou dia 13 e a gente iniciou a ocupação no dia 19. O movimento é um movimento totalmente autônomo, hã, que a gente só tem o apoio dos professores, mas eles não vêm protagonizar nada e é totalmente dos alunos, não temos nenhuma entidade representativas como UBS, UJS, é, nada disso vem aqui, a gente não recebe partidos aqui dentro também, pode ter partido, mas o partido da pessoa fica do lado de fora da, do portão, aqui dentro somos todos apartidários. E a influência somente dos alunos secundaristas.

**Pesquisadora** – De que forma vocês se organizam nesse período?

**Estudante** – Sim. A gente tem o setor, a gente tem as, como é que é o no [...], as comissões, comissão da limpeza, comissão da alimentação [...]. Comissão da comida, cultural, geral e comunicação. É, geral, comunicação que é a que eu faço parte, segurança que faz as rondas na escola durante a noite e é, e a gente tem se organizado muito e cada vez tá se organizando mais, sabe e tá e a gente também aprende aqui a conviver em, num coletivo que é uma coisa

totalmente difícil, porque as pessoas falam da boca pra fora, mas não sabem como é. E tá funcionando bem assim [...].

**Pesquisadora** – Teve algum conflito durante a ocupação?

**Estudante** – Sempre tem as divergências né, entre nós ali dentro tal, até mesmo numa discussão ou num cine debate, mas isso tudo a gente aprende a conviver.

**Pesquisadora** – Quais os eventos/oficinas realizadas na escola nesse período?

**Estudante** – A gente teve no primeiro, antes até mesmo de ocupar a escola num dia antes a gente fez uma passeata aqui, né, hã, que iniciou lá no centro e depois a gente veio até a CRE. Daí depois que terminou a passeata a gente teve um cine debate que era sobre aquele documentário que eu te falei agora mesmo, sobre “Isso daqui vai virar o Chile”, que era muito interessante, recomendo todo mundo olhar. Já teve oficina do Estatuto da Juventude, oficina da não sei das quantas lá em Aristóteles, hã, pinturas que a gente fez esses dias que era desenho com o Lucas e com o Iuri [...]. As bandas vêm geralmente a Guantánamo vem numa quarta, mas, uma quarta antes do feriado, de quinta, que era Corpus Christi, eu acho, né, não lembro, e também as bandas costumam vir nos domingos que tem “mateada”, e é mais uma coisa pra agregar a comunidade aqui dentro.

**Pesquisadora** – Vocês têm o apoio da comunidade?

**Estudante** – Sim. No início tinha mais, eles eram muito mais receptíveis, sabe? Traziam alimentos, doações e tudo mais, mas agora como tem, tinham oito escolas ocupadas, agora acho que tem umas sete, hã, eles não tão doando tanto, sabe? A gente até pede que doem bastante, porque a alimentação tá muito escassa, os materiais de limpeza e higiene estão escassos também. Então é importante, sabe, a gente pede a doação deles até mesmo pro movimento continuar em pé e não denegrir.

**Pesquisadora** – Quais são as principais reivindicações de vocês?

**Estudante** – Então, as nossas reivindicações são: a não implantação da PL44 que visa privatizar as escolas, o não sucateamento da mesma, da escola no caso [...].

**Pesquisadora** – O que que tu entendes por sucateamento?

**Estudante** – Sucateamento? Sucateamento seria o não repasse das verbas pra pintar a escola, pra merenda da escola que a gente não recebe desde fevereiro ou março se eu não me engano e se recebe, recebe pela metade, hã, a fiação da escola, né, porque às vezes tinha vezes que não podia ligar o ar condicionado muito ar condicionado, porque caía a rede. Hã, também uma boa infraestrutura tanto pro professor da aula quanto pra nós termos aula, porque isso realmente é importante e é do convívio, né? A PL44 é um projeto do governo que quer privatizar todas as escolas públicas e a gente é contra isso. Porque tem, porque tá na constituição, tá revigorado que precisa de lugares públicos, entendeu, sabe? Porque tem alunos que às vezes não vem na aula porque não tem dinheiro pra passagem. Como que eles vão ter dinheiro pra pagar uma escola? Né? E é o direito do cidadão também ter um ensino de qualidade, público.

**Pesquisadora** – E essas pautas sobre a educação, sobre a PL44 e as demais aqui da escola. Vocês já vinham discutindo ou começaram a discutir e a pensar sobre isso a partir das ocupações?

**Estudante** – A gente já vinha discutindo até mesmo pra ter uma pauta de reivindicações, quando iniciasse a ocupação, e, no caso daí a gente foi amadurecendo cada vez mais, porque a gente tem uma ideia, as pessoas têm uma ideia muito rasa e não muito palpável do que realmente acontece do que é esse projeto e tal, do que é uma privatização, porque a gente diz assim “ah, vai privatizar a escola, mas vai ficar melhor”, sabe? Mas não é assim. Porque a infraestrutura continuaria a mesma, tudo continuaria a mesma coisa, somente a gente teria que pagar. Então eu creio que a gente entrou de uma maneira, sabendo de uma maneira sobre a PL, sabendo todas as pautas, mas a gente tá aqui agora depois de um mês amadurecidos mais, sabe, sabendo muito mais sobre e sabendo lutar contra isso. A gente foi pesquisando. O pessoal também falava o que sabia, os professores, todo mundo que vem aqui e fala um pouco, também pergunta e agrega conhecimento pra nós.

**Pesquisadora** – Por que vocês acreditam que ocupando a escola vocês vão atingir esses objetivos?

**Estudante** – Porque a gente acredita que o governo é um governo de elite feito pra elitizados. Então, e a gente é a massa proletariada, a classe C como denominam a gente. Então a gente quer mostrar que apesar de nós sermos alunos de escolas públicas, hã, o pessoal acha, a

sociedade acha que a gente é banal, que a gente não tem um senso crítico instigado, que a gente é alienado, mas a gente através da ocupação quer mostrar que a gente tem vez, a gente tem voz e que os alunos secundaristas de uma escola pública sabem, hã, quando tem que lutar, sabem quando os direitos estão sendo atingidos, quando a gente não recebe alguma coisa a gente tem que mostrar que a gente tá ali pra lutar pelo o que é nosso, porque todo cidadão tem direitos, mas a gente também tem o dever e o nosso dever aqui é lutar pelo o que é nosso por direito.

**Pesquisadora** – Esse é o primeiro movimento que você participa?

**Estudante** – Sim, eu só participava e participo até hoje das passeatas, atos e tal. Mas o movimento assim de ocupação ainda não, foi o primeiro.

**Pesquisadora** – Por que você acha que as e os estudantes aderiram a essa luta?

**Estudante** – Acredito muito que a gente se agregou aos professores justamente por eles nos incentivarem dentro de uma sala de aula, nos ajudarem a lutar pelo o que é nosso, nos incentivarem a ter um senso crítico instigado e instigarem o nosso senso crítico mesmo, porque a gente tem que mostrar que nós não somos alienados como muitos aí fora são, como todos que defendem esses partidos de direita são alienados da sociedade, então grande parte da gente ocupar e da gente saber falar hoje sobre tais, tais assuntos é graças a eles. Então eu acho que é uma forma de reciprocidade com eles.

**Pesquisadora** – Tu achas que isso fortalece a luta das e dos professores?

**Estudante** – Acredito que sim, porque é uma via de duas mãos, porque o professor incentiva a gente e a gente incentiva eles. Eles incentivam uma ocupação, mas a gente também incentiva eles a lutarem pelos salários dignos, pelos salários não parcelados, pelo pagamento do piso, né? Então eu acredito que isso é importante e se um decair o outro decai. Acredito que seja assim.

**Pesquisadora** – Vocês se comunicam com estudantes de outras escolas do estado ou do Brasil que também estão ocupadas? De que forma e por que motivo?

**Estudante** – Então, aqui em Santa Maria é mais fácil, porque a gente tem um grupo [...]. É um grupo no Messenger, sabe? E a gente conversa ali sobre as ocupações, como tá a ocupação

em cada escola, faz reuniões também em determinadas [...]. Por exemplo assim, às vezes tem reunião no Maria Rocha, às vezes tem reunião aqui, às vezes tem reunião depende do lugar onde fica mais acessível todos irem, né? Então vai todos, vai os representantes das escolas de cada escola, aqui vai 5, 6 alunos, a gente vai lá e se comunica pra ver como é que tá cada instituição, o que que precisa e a gente doa entre um e outro, a gente faz trocas, né? Por exemplo, com o Maria Rocha a gente fez troca de massa, de arroz, em troca de iogurte, né, porque eles tinham bastante, daí a gente fez isso. Sobre as escolas do estado a gente não tem tipo uma, uma ligação muito com eles do país, até porque é mais difícil ter contato, né?

**Pesquisadora** – E vocês participam de assembleias que acontecem lá em Porto Alegre, não?

**Estudante** – Assim, às vezes sim, até porque o CPERS disponibiliza tantos lugares pros estudantes secundaristas daqui irem até lá de graça, daí fica mais fácil. Eu não pude ir ainda, mas vários outros alunos já foram.

**Pesquisadora** – Como se da a relação de vocês com os meios de comunicação pagos?

**Estudante** – É péssima. Sim porque assim, a mídia é uma mídia fascista, é uma mídia que censura tudo, eu tenho muita vergonha realmente dos jornalistas de hoje em dia, jornalistas da RBS, jornalistas da Razão, porque eles são muito hipócritas, censuram tudo, eu tenho vergonha de ser um futuro estudante de jornalismo e ter colegas de trabalho como eles, sabe? Porque eles querem, eles vendem o que importa, mas eles não mostram a realidade daquilo ali. É que nem, por exemplo, assim, o povo tem uma visão dos Estados Unidos, “aí os Estados Unidos é o centro do universo, lá é tudo bom, lá é um país de primeiro mundo”, sim, ok, é um país de primeiro mundo [...]. [...] mas ninguém vê que lá tem gente passando fome, tem zonas periféricas lá, sabe? E isso é muito ruim, eu tenho muita vergonha realmente dos jornalistas de hoje em dia por causa disso. E a gente não fala isso assim porque “aí nossos pais percebem que a gente já percebeu em outras coisas” é porque nos três primeiros dias das ocupações assim, os nossos professores nos davam um toque “aí cuida o que tu vais falar, hein”, é um conselho deles, mas eles não se metiam, eles simplesmente falavam assim [...]. Mas eles falavam assim, “só cuidem o que vocês vão falar, tenham cuidado, estejam bem preparados, sabe, o que vão falar”. A gente fez notas assim pra dar pra mídia, a gente não falava, a gente só dava nota. Aí a gente começou a fazer, fez uma coletiva de imprensa, a gente convidou assim, fez visita [...]. Até pra não ficar falando com eles particularmente. Juntamos todo

mundo e falamos [...]. Fez uma visita guiada assim e nos três primeiros dias de ocupação a gente percebia que a mídia mostrava o que importava pra eles [...]. Eles vendem o produto deles. Tinha gente jogando basquete ali e tipo, às vezes são atividades paralelas ao que nós tava fazendo e a mídia focou ali. De madrugada tinha uma van da Razão. É da Razão ali estacionada no posto e o cara em cima do muro filmando das coisas [...]. Porque que a gente tava fazendo, tipo de madrugada, sabe? Os nossos vigias assim que viram isso e tem vizinho querendo tirar foto e manda pra eles. É, mas também ali até tem uma reportagem que diz, que eu tenho até pavor da Razão justamente por isso, porque eles botam, a gente diz que é apartidário, mas eles botam apartidário entre aspas gerando uma ironia sobre isso, sabe?

**Pesquisadora** – Como foi essa coletiva de imprensa que vocês fizeram aqui?

**Estudante** – Tranquila. Veio todos [...]. Daí veio a Razão, RBS, veio as mídias alternativas também que eu queria falar que eles nos representam.

**Pesquisadora** – E teve algum caso de alguma notícia que foi publicada que vocês não gostaram?

**Estudante** – Por exemplo, assim, eles falaram que a gente era apartidário entre aspas, falaram que a gente [...]. Quando eles divulgaram acho que a primeira dizendo que o Cilon estava ocupado, que a primeira escola ocupada tinha um negócio desse tamanho assim ó do PSOL no meio da reportagem.

**Pesquisadora** – Isso aí em qual jornal?

**Estudante** – A Razão Online. E eles mentem muito sabe? Um cara, tipo assim, dizem que a gente é manipulado por partidos coisas assim, falácias, falácias, balbúrdias.

**Pesquisadora** – E eles entrevistam os professores e as professoras aqui?

**Estudante** – Não, os professores não dão entrevistas pra eles. Ninguém dá entrevista porque a gente sabe como eles são né?

**Pesquisadora** – Como se dá a relação de vocês com os meios de comunicação alternativos/populares/comunitários?

**Estudante** – Os alternativos eles são a melhor mídia que existe em minha opinião.

**Pesquisadora** – Por quê?

**Estudante** – Porque eles mostram realmente a verdade, eles não censuram nada, não botam nada ao contrário, não fazem ironia no meio de um texto e de um problema social que é, isso realmente é um problema social. E eles não fazem tipo uma ironia, uma graça diante de uma coisa tão séria, né? Eu acredito realmente que a mídia alternativa representa muita gente, representa principalmente nós que pros outros somos o povo que não tem voz, que não tem vez, né, e eles, hã, minha opinião é o melhor, um dos melhores meios de hã, levar a informação até a outra pessoa, porque é uma informação verdadeira, uma informação palpável, nada rasa que vai chegar à população através da mídia alternativa. Veio a Revista Viés e veio as rádios também. Rádio aquela da Camila Vermelho, sabe? A Imembuí veio. Ah, veio um, um cara veio deixar um ponto aqui, né, pra nós falar a hora que quisesse. É da Rádio Sofia. Que ele, ele disse que nós podia falar ali. Tem vários lugares que chamam nós, mídias alternativas pra entrevistar. Veio o jornal da UFSM, as coisas da UFSM também vêm.

**Pesquisadora** – Como você acha que a mídia hegemônica representa o a estudante?

**Estudante** – A mídia não representa nós até mesmo justamente por eles distorcerem muito os fatos. E isso é uma coisa muito séria, realmente muito séria, um problema, a não valorização do professor, não valorização de um estudante de uma instituição pública, isso é realmente um problema social, né? E eles censuram uma coisa que é tão séria. Eu acho que eles mostram mais um lado ruim da coisa, sabe, como vândalos, nós estamos no colégio pra destruir a nossa propriedade. Eles mostram um bando de vagabundo que vem pra cá fazer festa. É realmente isso, eles nos veem, por exemplo, assim, porque realmente quem estuda numa escola pública vem mais da zona periférica, da zona que o pessoal não tem muita chance de estudar, o pessoal que tem que realmente ir pra uma escola pública que não tem condição de pagar uma escola particular. Então ali eles taxam como o que? A elite, a sociedade, taxa quem é de uma zona periférica como um favelado, um vagabundo, um drogado e é assim, o mundo é assim.

**Pesquisadora** – Quais os meios/formas que vocês estão usando para divulgar as atividades no período de ocupação?

**Estudante** – A gente divulga no *Instagram*, que é OcupaCilonRosa, né, até tá meio parado. No *Snap* também que tá meio parado e no *Face*.



**Pesquisadora** – E o que vocês divulgam nesses espaços?

**Estudante** – O que acontece, a gente fez *snap* do pessoal fazendo grafite aqui dentro, que é os grafite que tão aqui fora, depois se quiser ver. Os grafite que tão aqui na parede, tudo debate, né? Sempre debate. Daí a gente divulga através dali, sabe, porque, é, o *snap*, a gente acredita, como é só 10 segundos pra ti mostrar um vídeo, fica muito mais rápido e a pessoa não cansa de olhar.

**Pesquisadora** – A *Fan Page*, por exemplo, tem interatividade?

**Estudante** – Tem, tem. É muita mensagem.

**Pesquisadora** – O que a escola representa para você?

**Estudante** – Pra mim? Eu acho que a escola é o lugar aonde a gente aprende a ser humano, porque a gente vem com uma casca por cima e através da escola e de grandes mestres que são os nossos professores, a gente acaba tirando essas cascas e esse, essa coisa coberta de ignorância que o ser humano tem, né? Então acredito que através de grandes mestres como eu já te disse, a gente acaba difundindo isso, acabando com isso e nos tornando realmente seres capazes de fazer a mudança no mundo.

**Pesquisadora** – Se você pudesse mudar algo na educação, o que mudaria?

**Estudante** – Eu acho que eu valorizaria muito mais o professor, eu daria um salário muito mais digno pra ele, uma condição de trabalho muito melhor e também uma condição de estudo muito melhor pros estudantes, porque tanto eles quanto nós merecemos ser valorizados apesar de estudarmos numa escola pública e a gente tem que mostrar pra sociedade que uma escola pública tem o seu valor.

**Pesquisadora** – Por que é importante dar voz ao e à estudante?

**Estudante** – Porque é muito importante dar a voz para os estudantes, porque como a gente é adolescente a gente não tem aquele pensamento arcaico de como é uma coisa, a gente não tem aquele preconceito, a gente não tem aquele conservadorismo que muitos pais, muitos avós têm, então eu acredito que dar voz aos estudantes é fazer a mudança até porque nós seremos o futuro.

**Pesquisadora** – Qual a principal aprendizagem que você teve participando dessa ocupação?

**Estudante** – Tô aprendendo que é muito difícil conviver num coletivo, que é muito difícil a gente calar o eu e ter que ouvir o seu, porque realmente isso é necessário pra conviver, é muito difícil tu ter aquele pensamento, mas ter que mudar ele, porque aquilo ali é errado. Dependendo muito da pessoa que é muito cabeça dura ela não muda. Mas isso é uma forma de mudar, é uma forma de tu aprender, de tu ser mais humano, de tu ter um intelecto muito mais avançado do que uma outra pessoa e tu sair preparado pro mundo, porque o mundo vai te exigir muito, vai exigir que tu te abstenha de ti mesmo pra conviver com a outra pessoa. Que acho que também, a gente aprende aqui a lutar pelo o que é nosso. Eu por exemplo, eu não tava nem aí, eu não sabia nem o que era PT antes dessa ocupação, antes de entrar nesse colégio no início do ano. Ali eu era alienado mesmo, sabe? Eu, meu mundo aqui e deu. Eu sempre fui de me doar pros outros assim, de pensar, mas no seu que no eu, eu até me desleixava, só que eu era alienado, assim, e aí depois que eu via os professores que iam em passeata, que nós fazia trancasso ali, eu vi, assim, bah! Que legal nós lutar pelo o que é nosso e um dia nós vamos conquistar isso. Então, a ocupação eu acho que tá me preparando pra eu ir mais adiante assim e lutar pelo o que eu quero mesmo e que vou conseguir. E também porque é muito difícil, porque o pessoal diz assim “ah, eu sou militante”, sabe, conhece política assim somente da boca pra fora. Porque a ocupação é um lugar de tu ter uma educação política e ter uma educação sociocultural muito mais abrangente do que falar, que ler, porque fazer é muito mais difícil, né? Conhecer é muito mais complicado, porque tu só falar, falar, falar é muito prático, mas botar em prática é muito complicado. Acho que todo colégio assim deveria passar por uma ocupação, os particulares também, mas não “ah, ocupar o colégio assim em prol de alguma coisa”, mas a gente junta aqui coletividade, assim, se eu pudesse descrever em uma palavra seria coletividade. Tu aprende a conviver com muitas pessoas. Eu tenho certeza que quando voltar as aulas esse colégio vai voltar muito mais colorido e as pessoas se abraçando mesmo sabe? E até mesmo o caso ali que a gente fez um banheiro unissex, sabe? Realmente pro, pra um, porque tem gente que diz assim “ah, mulher não pode andar com um shortinho porque tá provocando um cara”, mas é muito, sabe? Não mostra que o cara tem de aprender a respeitar ela, que ela pode andar com a roupa que ela quiser quando ela quiser, porque uma mulher também exige respeito. Eu acho que essas oficinas, oficinas não, mas a gente tem rodas de discussões assim sobre gênero e coisa. E é uma maneira de nós botar pra fora também aquilo que é nos, assim, nós temos um pensamento livre e aí a gente fica

enjaulado assim quando tu tá dentro da sala de aula, porque tem muitos professores são assim, ah a maneira de tu pensar eles deixam assim tu ser muito, hã, tu te expressar muito, só que outros assim é só aquilo e tu vai pensar como eu assim. Aqui não acontece, os professores que eu tive aqui não acontece, só que é uma maneira de nós botar pra fora assim com esse pessoal que vem que é até mais jovem assim, que são estudantes, de nós dizer o que tem pra dizer e também os professores participam disso, então eles nos escutam assim, eles “bah!”, Sabe?

**Pesquisadora** – A partir desse movimento das ocupações você acredita que haverá mudanças na relação educador (a) – estudante? (Se sim) Quais? Por quê?

**Estudante** – E aqui na ocupação também a gente acaba com aquela hierarquia do professor mandar e do aluno obedecer, né? E eu acredito também que aqui a gente desmantela, quebra muito tabu. Muito mesmo. Tipo assim, até mesmo aquele coisa, eu posso dizer uma experiência minha, do picho. “Ai, picho é coisa de vândalo”, né? Mas sabe, vendo a história do picho que é quando as pessoas saem das zonas periféricas de Santa Maria de qualquer lugar que seja pra fazer uma sigla numa parede e mostrar que eles têm vez que eles têm voz assim como nós numa ocupação.

Estudante 6 – Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi/ Rio Grande do Sul

**Pesquisadora** – Como se deu a mobilização para ocupar a sua escola?

**Estudante** – Foi sábado dia 21, tipo a gente ia conversar com o diretor pra gente ocupar no domingo né? E daí o presidente do Grêmio que tava organizando isso, peraí deixa eu ver, o presidente do Grêmio tava organizando isso e daí sábado mesmo viemos aqui, conversamos com a direção e daí eu não sei o que que deu lá, o diretor pegou xingou o Leonar..., não deixa, eu tô indo lá pra outro lado, peraí. Tipo, começou um de nós. Veio a Gabi aqui [...]. Na escola aberta. [...] na escola aberta e perguntou se a gente que [...], se a gente topava ocupar o colégio, daí eu falei, pô, partiu então, daí a gente chamou todos os outros piá. Era pra ser feito uma reunião na segunda-feira com os pais. Mas foi boicotada.

**Pesquisadora** – Então, esse é o primeiro movimento que tu participa?

**Estudante** – É.

**Pesquisadora** – E em média quantos alunos que estão ocupando aqui desde o início?

**Estudante** – Sempre são uns 10, 12.

**Pesquisadora** – E como é o apoio dos pais com os alunos que ocupam aqui?

**Estudante** – É, tem uns que apoiam, tem uns que não. É a maioria apoia.

**Pesquisadora** – E como é que a relação de vocês com os professores e as professoras grevistas e não grevistas?

**Estudante** – Eu, da minha parte eu não falo muito com os professor, mas entre os outros se comunica um pouco entre si.

**Pesquisadora** – E com a comunidade em geral, como é que foi a recepção da comunidade à ocupação de vocês?

**Estudante** – Por um lado eles viram mais pelo ponto da mídia. “Difamaram” mais a gente, tá ligado? Eles viram que, tipo, saia na mídia que a gente usava drogas, álcool dentro do colégio e daí falavam, que “aí a ocupação da Augusto Ruschi era uma baderna”, não sei o que lá. Tipo não conviveram nem um dia aqui com nós pra tá falando, daí, mas basicamente alguns moradores sim já entenderam o que é a ocupação, daí tá de boas e tem uns que não.

**Pesquisadora** – E de que forma vocês estão se organizando aqui durante as ocupações?

**Estudante** – A gente se organiza nas comissões. Tem a de segurança, a de comunicação, mobilização, a da limpeza. As quatro.

**Pesquisadora** – E quais os eventos que vocês estão fazendo, as oficinas aqui, tu lembra de alguma?

**Estudante** – Nessa última quinta-feira rolou uma oficina de culinária. Nesse último sábado rolou a oficina de grafite. Teve a oficina na roda da conversa com o pessoal de São Paulo, das escolas ocupadas em São Paulo. O Mal Educado. Agora tá tendo os aulões abertos. Essas aí. Teve mutirão de limpeza e pintura na escola. Os demais têm na página. É, teve roda de conversa sobre o feminismo, sobre fatos históricos, teve cine debate, bastante coisa até.

**Pesquisadora** – E quais são as principais reivindicações de vocês?

**Estudante** – Uma das principais é pra retirada da PL44. Mobilização dos professores. Também vim a verba que falta pra terminar o ginásio. Desde que eu entrei na primeira série. É, tipo, eu entrei nesse colégio em 2007. Tava ali, “ah não sei o que lá esse ano vai ter um ginásio”. Só nesse aí que começou. Começou, diz que foi 500 mil reais só naquela parte ali, só montaram a parte de cima e deu. Trocar a caixa d’água. A reforma do Bloco I também. Hã, deixa eu lembrar, perai. Tem tudo naquele documento que a gente fez. Ah, o dinheiro da merenda. Também tem a nova eleição pro Grêmio Estudantil, hã, a troca e a reforma do encanamento do esgoto da escola, a reformulação da metodologia usada, pequenas reformas interiores das escolas, tipo piso, vidro quebrado, etc, valorização dos professores, salários, mais recurso pra merenda e matérias pedagógicas, participação dos alunos na elaboração do plano político “pedagógico” da escola, hã, fim das atividades no Bloco I que há 20 anos funciona em estruturas provisórias, assim iniciando a construção de um novo bloco, construção do ginásio, que o espaço da quadra se mantenha aberto a toda a comunidade.

**Pesquisadora** – E o que vocês querem dizer em reformulação da metodologia usada?

**Estudante** – Senta e copia não funciona mais. A gente tem recurso na escola, mas não é usado, a gente tem a sala de informática e poucos professores usam, eu fui uma vez esse ano na sala de informática. O laboratório também, poucas vezes nós usa. A gente tem aqueles nets educacionais também, não usei nenhuma vez desde que chegou, eu tava no primeiro ano.

**Pesquisadora** – Vocês têm algum parceiro pra essa iniciativa?

**Estudante** – A gente não levanta bandeira, mas tem gente que apoia.

**Pesquisadora** – E quem são os apoiadores?

**Estudante** – Os universitários. Os pais. Os professores grevistas, é esses daí. Pessoal de fora.

**Pesquisadora** – E vocês acham que as escolas aqui do Rio Grande do Sul, se inspiraram, digamos assim, no movimento de São Paulo?

**Estudante** – Em São Paulo sim, as ideias principais, o movimento veio de lá.

**Pesquisadora** – E como vocês ficaram sabendo das ocupações lá de São Paulo?

**Estudante** – Mais pela mídia, o que saiu na TV. Eu vi mais pela internet, eu sigo os militantes.

**Pesquisadora** – E qual é a opinião de vocês sobre a luta dos professores?

**Estudante** – Eu acho válida. É válido, só que o governo não está ajudando muito né.

**Pesquisadora** – E qual que é a importância da e do estudante lutar junto com o professor nisso?

**Estudante** – A importância? Pra ter uma educação melhor, pra valorizar o trabalho deles. Pra dar força pro movimento deles. Acho que agrega valor, muita gente acha que aluno não se importa com professor, e na verdade professor é peça muito importante na escola. E também se a gente não tiver uma educação boa, a gente não vai ter nada na vida também né meu, muitos governos, riquinhos ai do caralho, eles pegam e pagam o colégio privatizado né, particular e nós aqui temos a educação bem diferente do colégio particular, poucos professores lá estão em greve, eles têm uma educação bem a rigor, bem rigorosa.

**Pesquisadora** – Como se da a relação de vocês com os meios de comunicação pagos?

**Estudante** – Na ocupação tem uma proibição assim de dar entrevista, porque tudo é respondido no coletivo, tem que haver um consenso pra dar uma resposta, e como eles estavam difamando o movimento, a gente resolveu que a gente não ia dar nenhuma, tudo é feito por notas, qualquer coisa que a gente queira divulgar é postada na internet ou lá na frente. Eles estavam falando muita coisa invertida, inventando muita coisa, aí a gente resolveu não falar, que eles distorcem tudo que a gente fala.

**Pesquisadora** – Tem algum exemplo de informação distorcida?

**Estudante** – Sobre o uso das drogas, das bebidas aqui dentro. Chegaram a falar que a gente tava traficando aqui dentro, nossa, olha o tráfico que tá rolando, meu Deus. E outra, a comida que falaram que a gente tava comendo a merenda, sendo que a gente nem tem a chave da dispensa. A gente nem tem chave. A gente já pede doação pra não usar a merenda da escola.

**Pesquisadora** – Como se da a relação de vocês com os meios de comunicação alternativos/populares/comunitários?

**Estudante** – A gente recebeu convite de uma rádio universitária. Teve o Trança Rua que fez o vídeo, aqui de Santa Maria, são universitários.

**Pesquisadora** – Quais os meios/formas que vocês estão usando para divulgar as atividades no período de ocupação?

**Estudante** – A gente usa a página nossa. E também no Ocupa Santa Maria também, a gente tem uma parceria com eles. A gente divulga na página deles também.

**Pesquisadora** – Qual a principal aprendizagem que você teve participando dessa ocupação?

**Estudante** – Acho que a importância de se mexer pra mudar a realidade, ficar sentado esperando cair do céu não adianta mais.

**Pesquisadora** – E o que a escola representa pra vocês?

**Estudante** – A escola representa bastante né meu, se o cara não tem ensino médio completo, o cara não pega nem o serviço do faxineiro velho, e se o cara tiver um ensino bom, o cara consegue pegar, o cara consegue ter uns estudos melhor, o cara consegue pegar trampo melhor. Tipo, a escola é o futuro da gente. É o futuro né, como diz. É preciso valorizar mais a escola, não só porque é uma escola de periferia que não pode ter uma boa educação.

**Pesquisadora** – Em sua opinião, qual a importância da educação para o desenvolvimento do Brasil?

**Estudante** – Acho que se a gente não se formar na escola, não tem professor, não existe advogado, não existe médico, não existe um país sem educação, a estrutura básica que a gente precisa é a educação.

**Pesquisadora** – E qual a importância de dar voz aos e às estudantes?

**Estudante** – A gente nunca tem voz né. Só porque a gente é estudante né, oh lá o estudante tudo burro, “não sabe de nada”, tipo deixa eles, não sei o que lá, já basta isso meu. A gente aceitou muita coisa de cabeça baixa. Tá na hora de lutar. Ter os nossos direitos, ter o que o governo falou e não cumpriu, vamos cobrar agora. Já que só os professores cobrando não tá adiantando. Vamos na luta. Vamos continuar.