

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - UFRJ  
ESCOLA DE COMUNICAÇÃO - ECO  
INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IBICT  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO - PPGCI

**ANDRÉA DOYLE**

COMPETÊNCIA CRÍTICA EM INFORMAÇÃO NAS ESCOLAS OCUPADAS DO RIO  
DE JANEIRO.

RIO DE JANEIRO  
2017

ANDRÉA DOYLE

COMPETÊNCIA CRÍTICA EM INFORMAÇÃO NAS ESCOLAS  
OCUPADAS DO RIO DE JANEIRO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, convênio entre a Universidade Federal do Rio de Janeiro / Escola de Comunicação e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciência da Informação.

Orientador: Prof. Dr. Arthur Bezerra

Rio de Janeiro

2017

Catálogo da Publicação na Fonte

D754 Doyle, Andrea

Competência crítica em informação nas escolas ocupadas do Rio de Janeiro / Andrea Doyle. Rio de Janeiro, 2017.  
140 f. : il.

Orientador: Arthur Bezerra.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Programa de Pós Graduação em Ciência da Informação, 2017.

1. Ciência da informação. 2. Competência em informação. 3. Pedagogia crítica. 4. Escolas ocupadas – Rio de Janeiro. I. Bezerra, Arthur. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Escola de Comunicação. II. IBICT.

CDD: 028.7

ANDRÉA DOYLE

COMPETÊNCIA CRÍTICA EM INFORMAÇÃO NAS ESCOLAS  
OCUPADAS DO RIO DE JANEIRO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, convênio entre a Universidade Federal do Rio de Janeiro / Escola de Comunicação e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciência da Informação.

Aprovada em: 17/Fevereiro/2017

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Arthur Bezerra – Orientador  
PPGCI/IBICT-ECO/UFRJ

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Talita Vidal – Examinadora Externa  
PPGECC/UERJ

---

Prof. Dr. Giuseppe Cocco – Examinador Interno  
PPGCI/IBICT-ECO/UFRJ

---

Prof. Dr. Marco Schneider – Examinador Interno  
PPGCI/IBICT-ECO/UFRJ

Dedico este trabalho à minha filha, Carmen, que brevemente integrará o ensino médio da rede pública no Rio de Janeiro, esperando que a luta dos secundaristas contribua para que ela e todos os jovens possam desfrutar de uma educação pública de excelência.

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, que, além de ter me amado e educado a vida toda, sempre quis me ver na academia e não mediu esforços para me incentivar, me apoiar e me criticar quando foi preciso. Sem sua incomensurável ajuda, eu certamente não estaria aqui;

À Bubuquita, Irmã, Cunho e Teta (Rachel, Lilian, Luciano e Nelly), minha família, minha rede de apoio, sem a qual eu não poderia ter voltado a estudar, que sempre e das mais variadas formas, me motivaram e acreditaram em mim;

Ao Prof. Dr. Arthur Coelho Bezerra, meu orientador, que me acolheu, me ouviu, me acompanhou durante a busca por ideias para a pesquisa e embarcou comigo na proposta de tratar das ocupações. Agradeço por termos estreado juntos, eu na pesquisa, ele na orientação, e construído aos poucos um processo com a nossa cara;

À Leyde, amiga para todas as horas, mentora acadêmica e companheira de cozinha, minha marida amada, por todos os momentos em que fui premiada com sua presença;

Aos Cinemaronistas, Iara, André, Jobson e Leyde, pela mistura ultrafértil de teorias, arte e álcool, por todas tardes, noites, madrugadas e até manhãs de debates e entretenimento;

Aos amigos de sempre e de tudo, Romi, Cecel e Cota, por terem me estimulado e aguentado minhas dúvidas e minhas ausências com bom humor, aos amigos Sid, Rô, Ana e Tio Mar, Braz, Manco e Kenya, Raposo, prima Flavinha e primo Leandro, Michelle, Cristine e Flávio, Alex e Milena, Ana e Bruno, que, ao perguntarem sobre meu projeto, me ajudaram a formulá-lo, e aos meus eternos afetos Dani, Diu, Vanvan, Gu, Lê e Nina, por fazerem parte da minha vida mesmo à distância;

Aos meus amigos da turma de mestrado e doutorado de 2015, especialmente Tati, Thayron, Priscila, Dayo, Bianca, Karla, Nadia, Bruna, Larriza, Edilson e Ana Patrícia, que tornaram as discussões acadêmicas mais divertidas e os momentos de descontração mais acadêmicos;

Aos professores Gustavo Saldanha, Marco Schneider, Fábio Gouveia e Sarita Albagli que, além de mestres presentes e estimulantes, são ótimos companheiros de bar; aos professores Gilda Olinto, Jacqueline Leta, Ricardo Pimenta e Ivan Capeller,

pelos momentos engraçados e produtivos apesar das dificuldades na Comissão Deliberativa; aos professores, gestores e funcionários que compõem o Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação do Ibict/Ufrj, pela criação de um ambiente propício para o aprendizado e o desenvolvimento acadêmico;

Aos professores, Talita Vidal, Giuseppe Cocco e Marco Schneider, pela pronta aceitação em participar da banca examinadora e pelos valiosos comentários na qualificação e na defesa;

A todos os ocupantes das escolas secundárias do Rio de Janeiro, pelo empenho na luta pela educação pública, em especial a Pablo, Julia, Gabriel, Laís, Udson, Edu, Junior, Vinicius, Dan, Vitor, Samara, Jefferson, Carlos, Pedro, Tainá, Renata, João, Mateus, Luan, Laura, Isabel, Carolina, Letícia, Maria Luíza, Tainara, Geysa, Ingrid, Bia, Almir, Osiel, Polyana, Jorge Eduardo e Daniel pela garra ativista e por se disponibilizarem a colaborar com a realização deste trabalho;

Aos companheiros do ativismo cultural, Inti, Helen, Galiña, Julinho, Izabel, Lencinho, Verônica, e tantos outros, por terem, mais uma vez, despertado em mim a urgência da mobilização e a todos os artistas, técnicos e produtores com quem trabalhei ao longo de 15 anos de produção cultural;

À CAPES, cujo auxílio no segundo ano de mestrado permitiu que eu considerasse seguir na carreira acadêmica e fazer o doutorado;

Aos amigos e professores da graduação em Nancy e Metz, pelos anos de aprendizado e despreocupação estudantil, em especial Marc, que me deu minha maior alegria, minha filha Carmen, Didier, amigo de vinte anos e Juju, que me ensinou a raciocinar em termos hegelianos para escrever um texto bem construído.

A todos que cuidaram do meu bem-estar e autoestima, tão necessários para a vida, especialmente Camila, Rafa, Valentim e Luis Fernando, pelos incentivos, pelo carinho e pela poesia.

Aos companheiros do mercadinho Afonso Celso e do bar Jóia, pelos bate-papos sérios ou fúteis que me sempre me espaírem e dão força para continuar;

A todos e a todas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização dessa etapa da minha vida, mas que não foram citados por não ser possível agradecer a tantas pessoas, em poucas páginas deste trabalho.

A vida deu os muitos anos de estrutura do humano  
À procura do que Deus não respondeu  
Deu a história, a ciência, a arquitetura  
Deu a arte e deu a cura e a cultura pra quem leu

Depois de tudo até chegar neste momento  
Me negar conhecimento é me negar o que é meu  
Não venha agora fazer furo em meu futuro,  
Me trancar num quarto escuro e fingir que me  
esqueceu  
Vocês vão ter que acostumar porque...

Ninguém tira o trono do estudar  
Ninguém é o dono do que a vida dá  
E nem me colocando numa jaula  
Porque sala de aula  
Essa jaula vai virar

E tem que honrar e se orgulhar do trono mesmo  
E perder o sono mesmo para lutar pelo que é seu  
Que neste trono todo ser humano é rei  
Seja preto, branco, gay, rico, pobre, santo, ateu  
Pra ter escolha tem que ter escola  
Ninguém quer esmola, isto ninguém pode negar  
Nem a lei, nem estado, nem turista  
Nem palácio, nem artista, nem Polícia Militar

(BLACK, 2015, online).

DOYLE, A. **Competência em crítica em informação nas escolas ocupadas do Rio de Janeiro**. 140 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Rio de Janeiro, 2017.

## RESUMO

A presente pesquisa investiga, à luz da Ciência da Informação, novas práticas informacionais e educativas desenvolvidas nas ocupações das escolas estaduais do Rio de Janeiro. O trabalho tem por objetivo compreender a contribuição das ocupações para a educação a partir do conceito de competência crítica em informação. Seus objetivos específicos são: mapear o acesso dos estudantes a espaços de informação escolares consagrados (biblioteca, sala de informática e laboratórios de ciências) antes, durante e depois da ocupação; identificar fontes de informação geradas a partir das atividades desenvolvidas nas ocupações; e discutir a percepção dos estudantes sobre as informações veiculadas na mídia a respeito das ocupações. Para sua realização, foi adotada uma abordagem qualitativa que inclui o método etnográfico, que inspirou as visitas da fase exploratória, a pesquisa bibliográfica para definir o referencial teórico e a entrevista semi-estruturada em grupo para fazer o balanço dos ganhos e perdas do movimento de ocupação. O referencial teórico inclui autores reagrupados sob a categoria pedagogia crítica, assim como outros incluídos na categoria competência em informação (ColInfo), além dos que contribuem com visões sobre as teorias críticas e o conceito de regime de informação. Os resultados obtidos pela análise das entrevistas mostram que o acesso aos espaços informacionais ainda é restrito, que a multiplicação das fontes de informação durante as ocupações contribuiu para tornar o aprendizado mais rico e que a percepção geral das mídias foi modificada a partir da experiência de ocupação. Conclui que, para além das conquistas do movimento como acesso a alguns espaços informacionais, maior participação nas decisões escolares por meio das eleições diretas para direção e grêmios, verba emergencial, entre outras, as práticas das ocupações tornaram seus organizadores indivíduos mais críticos e mais preparados para o aprendizado ao longo da vida.

**Palavras-chave:** Ciência da Informação. Competência Crítica em Informação. Educação. Pedagogia Crítica. Escolas Ocupadas – Rio de Janeiro.

DOYLE, A. **Competência em crítica em informação nas escolas ocupadas do Rio de Janeiro**. 140 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Rio de Janeiro, 2017.

#### ABSTRACT

This research investigates, enlightened by Information Science, new information and education practices developed during the occupation of Rio de Janeiro state schools. The objective of this work is to understand the contribution of occupations to education through the concept of critical information literacy. Its specific objectives are: to map students' access to traditional school information spaces (library, computer room and science labs) before, during and after the occupation; to identify sources of information generated from the activities developed in the occupations; and to discuss the students' perceptions of the information conveyed by the media about the occupations. The theoretical framework includes authors who are grouped under the category of critical pedagogy, as well as others included in the category of information literacy, in addition to those that contribute with insights on critical theories and the concept of information regime. A qualitative approach was adopted that includes the ethnographic method, which inspired the exploratory phase of visits, the bibliographical research in order to define the theoretical reference and the semi-structured group interview to evaluate gains and losses of the occupation movement. The results obtained by the analysis of the interviews show that access to informational spaces is still restricted, that the multiplication of information sources during the occupations contributed to enrich the learning process and that the general perception of the media was modified from the experience of occupation. It concludes that, in addition to the achievements of the movement such as access to some informational spaces, greater participation in school decisions through direct elections for headmaster and students' guild, emergency funding, among others, practices developed during the occupations have made its organizers individuals more critical and better prepared for life-long learning.

**Keywords:** Information Science. Critical Information Literacy. Education. Critical Pedagogy. Occupied Schools – Rio de Janeiro.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### IMAGENS

Imagem 1 – Pilhas de livros novos em sala fechada 35

Imagem 2 – Mapa parcial das escolas ocupadas no Rio de Janeiro 62

### QUADROS

Quadro 1 – Relacionamento de estudantes com a biblioteca por escola 75-76

Quadro 2 – Relacionamento de estudantes com a sala de informática 78

Quadro 3 – Relacionamento de estudantes com laboratórios de ciências 80

Quadro 4 – Lista de aulões, debates e atividades culturais nas ocupações 83-84

Quadro 5 – Opinião dos ocupantes sobre a mídia 90-91

Quadro 6 – Balanço das ocupações 97-99

## LISTA DE ABREVIATURAS DE SIGLAS

ACRL	Association of College & Research Libraries
ALA	American Library Association
C.E.	Colégio Estadual
CoInfo	Competência EM Informação
Enancib	Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação
MPL	Movimento Passe Livre
PCIL	Presidential Committee on Information Literacy
SAERJ	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
Seeduc	Secretaria de Estado de Educação

## NOTA DA AUTORA

Quando apresentamos este trabalho, na fase de qualificação do projeto de pesquisa, para esta mesma banca, o título da pesquisa era “As ocupações nas escolas estaduais do Rio de Janeiro e a criação de um novo imaginário de informação e cultura”. A proposta, ainda em construção, era discutir informação e cultura a partir do estudo das ocupações. As críticas, muito apropriadas, sobre a falta de desenvolvimento do conceito de imaginário e sobre a eventual relevância de tal discussão para o trabalho, nos fizeram reconsiderar e publicar o artigo derivado da qualificação com o título “(In)formação e cultura nas escolas ocupadas do Rio de Janeiro”.

Ao longo do processo de aprofundamento das leituras e da apropriação do conceito de competência crítica em informação, ele se revelou ser, ao mesmo tempo, fundamental (para a formação de pessoas aptas a lidar com a informação e com a sociedade) e extremamente maleável (tendo diversos ângulos de abordagem e várias possibilidades de relação com outras teorias). Quando elaboramos o questionário para a segunda fase da pesquisa de campo, ficou claro que ele seria o fio condutor da pesquisa.

Nesse momento, a discussão teórica sobre a cultura nos pareceu desconectada com o trabalho. Assim, com o pesar de quem trabalhou por 15 anos com o campo cultural e desenvolveu toda uma linha de pensamento sobre o tema, optamos por suprimir o capítulo teórico sobre a cultura. Por outro lado, a cultura não está totalmente excluída da discussão: os eventos culturais foram o motor inicial para as visitas às ocupações, sem falar nas atividades culturais, que se tornaram importantes fontes de informação para os secundaristas.

O que parecia uma perda se tornou uma mudança interessante: o processo de pesquisa e de reflexões não só me transformou de produtora cultural em pesquisadora, mas, mais especificamente, em uma cientista da informação. O trabalho foi, então renomeado “Competência crítica em informação nas escolas ocupadas do Rio de Janeiro”.

Boa leitura!

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>A (IN)FORMAÇÃO NA ESCOLA: PEDAGOGIA CRÍTICA E COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO (COINFO)</b>	<b>23</b>
2.1	A PEDAGOGIA CRÍTICA	23
2.1.1	O Estado e a reprodução	24
2.1.2	A pedagogia do oprimido	27
2.1.3	Repensar a reforma, reformar o pensamento	32
2.2	COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO (COINFO)	36
2.2.1	Competência crítica em informação	39
2.2.2	Teorias críticas ou uma maneira de se olhar para a sociedade	42
2.2.3	Regimes de informação ou os condicionantes da produção informacional	44
<b>3</b>	<b>MOVIMENTOS DE PROTESTO E OCUPAÇÃO</b>	<b>48</b>
3.1	MOVIMENTOS QUE INSPIRARAM AS OCUPAÇÕES DAS ESCOLAS ESTADUAIS DO RIO DE JANEIRO	50
3.1.1	A Revolta dos Pinguins	51
3.1.2	A experiência de São Paulo	53
3.2	O COTIDIANO DAS OCUPAÇÕES	55
3.2.1	Visconde de Cairu	56
3.2.2	Herbert de Souza	59
3.2.3	André Maurois	61
3.2.4	Monteiro de Carvalho	65

<b>3.2.5</b>	<b>Amaro Cavalcanti</b>	<b>67</b>
<b>3.2.6</b>	<b>Primeiras considerações sobre as visitas</b>	<b>70</b>
<b>4</b>	<b>E DEPOIS DAS OCUPAÇÕES?</b>	<b>72</b>
4.1	BIBLIOTECA, SALA DE INFORMÁTICA E OUTROS ESPAÇOS DE INFORMAÇÃO E APRENDIZADO	75
4.2	AULÕES, DEBATES E ATIVIDADES CULTURAIS	83
4.3	PERCEPÇÃO SOBRE A INFORMAÇÃO VEICULADA PELA MÍDIA	89
4.4	O BALANÇO DAS OCUPAÇÕES	96
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>106</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>109</b>
	<b>APÊNDICE A – Roteiro de entrevista</b>	<b>114</b>
	<b>APÊNDICE B – Resumo das transcrições das entrevistas</b>	<b>115</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Só pra deixar bem claro, irmão, não tem arrego / Você fecha a minha escola e eu tiro o seu sossego (KRIEGER, 2015)<sup>1</sup>.

No dia 21 de março de 2016, o Colégio Estadual Prefeito Mendes de Moraes foi ocupado pelos alunos. Pioneira no Rio de Janeiro, a ocupação, que durou 56 dias, terminou em 16 de maio, com algumas conquistas e a promessa de que a luta só começou. No auge do movimento, houve 76 escolas ocupadas em todo o estado, com ocupações que duraram entre dois e cinco meses.

A luta dos secundaristas foi (e ainda está sendo) em prol de uma educação com qualidade. Suas demandas, que continham pautas comuns do “movimento ocupa” de todas as escolas e pautas específicas de cada escola, variavam entre melhorias na infra-estrutura, eleições diretas para a direção da escola, fim do currículo mínimo (alguns exigem um currículo máximo!), nenhuma disciplina com menos de dois tempos (principalmente sociologia e filosofia e, em alguns casos, línguas estrangeiras), passe livre de verdade (incluindo finais de semana) para todos os alunos, substituição das provas do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ)<sup>2</sup> por um simulado do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), para só citar as principais.

A forma de ação encontrada pelos estudantes para reivindicarem a melhoria da qualidade da educação foi a ocupação. Ocupar significa que os alunos tomam posse da escola e se auto-atribuem a responsabilidade por ela: pela estrutura, pelo funcionamento, pela segurança, pela alimentação e pelas atividades que são realizadas durante a ocupação. Em outras palavras, os alunos efetivamente gerenciam todos os aspectos do uso do espaço escolar. Eles contaram com uma rede grande de simpatizantes, seja através das redes sociais da internet ou de suas comunidades (mães, pais, professores, ex-alunos e vizinhos das escolas) que se mobilizaram para apoiá-los com incentivos, doações de alimentos e produtos de limpeza e higiene, equipamentos e, principalmente, a proposta voluntária da realização de atividades durante a ocupação. Assim, sem qualquer intervenção

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PqiHEh1ly6U>>. Acesso em: jun. 2016.

<sup>2</sup> SAERJ: sistema de avaliação do desempenho das escolas através de provas de português e matemática, cujos resultados eram usados para a distribuição de incentivos financeiros para as melhores colocadas. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=843535>>. Acesso em: jun. 2016.

institucional, as escolas se mantiveram abertas e funcionando graças à força de decisão e de trabalho dos alunos, com o apoio de suas redes.

O presente trabalho vai discutir temas relacionados à informação, à educação e à política nas escolas ocupadas e localizar suas questões no contexto do ensino médio público do estado do Rio de Janeiro. A partir dos relatos dos alunos ocupantes, apresenta-se a escola tal como ela foi pensada, organizada e praticada nas ocupações, um ato político de protesto, em que os alunos se auto-encarregaram de administrar suas escolas. As decisões eram tomadas coletivamente em assembleias, de forma horizontal e sem liderança; o trabalho era organizado e executado por comitês especializados por tipos de tarefas (por exemplo, segurança, alimentação, limpeza, atividades, comunicação, recursos); e as atividades eram aulas, debates, oficinas ou apresentações culturais.

A grafia (in)formação, que aparecerá frequentemente ao longo deste trabalho, denota que se entende que formação e informação são termos mais do que conexos, são inseparáveis. Capurro (2009) já lembra que o termo informação tem origem na palavra latina *informatio* que significa, literalmente, colocar na fôrma, dar forma, formar. Mesmo considerando que tanto a palavra de uso comum quanto seu conceito científico se transformaram ao longo do tempo (principalmente, a partir do desenvolvimento da teoria da informação e das pesquisas epistemológicas no campo da Ciência da Informação), ainda se pode compreender a relação constitutiva entre as duas noções como uma evidência da co-dependência entre informação e educação. Além disso, o conceito de competência crítica em informação, fio condutor deste trabalho, supõe, como se verá no segundo capítulo, um aprendizado sobre a informação que se alimenta dessa informação para aprender, em uma relação de interdependência que sugere a pertinência de tal grafia.

Já a discussão política permeia todo o trabalho, uma vez que a ideia de ocupar, a organização da ocupação e todas as atividades relacionadas a ela têm como único objetivo a manifestação de um desejo de mudanças concretas na educação.

Vale esclarecer que, ao longo de todo o trabalho, fala-se muitas vezes em fontes de informação. A conceituação e o debate sobre o termo, muito usado no campo da CI, foge ao escopo deste trabalho. Apenas para evitar dúvidas, vale colocar que:

Entendemos fonte de informação como qualquer recurso que responda a uma demanda de informação por parte dos usuários, que gere ou veicule informação, incluindo produtos e serviços de informação, pessoas ou rede de pessoas, programas de computador etc. e influencie na geração do conhecimento e do aprendizado (SILVA, 2010, p. 24)

Adota-se a definição de Silva (2010) por ela apresentar uma visão ampla e clara o bastante para que o conceito se aplique ao que queremos dizer. Destacam-se duas dimensões do conceito, a saber: a) qualquer recurso que informe é uma fonte de informação e b) uma fonte de informação influencia no aprendizado.

Outra premissa deste trabalho, que nasceu após as primeiras visitas às ocupações (e em decorrência delas), é a de que as ocupações têm muito a contribuir para uma necessária mudança de visão e de atuação dos atores escolares (gestores públicos, administradores e professores).

Tendo um objeto político e problematizando a educação, é a partir do ângulo informacional e de dentro do campo da Ciência da Informação que se constrói esta pesquisa. O conceito de competência crítica em informação, a ser desenvolvido no segundo capítulo, trata da relação informacional entre sujeitos, conhecimento e sociedade, que guia este estudo. Tal competência envolve a necessidade de se desenvolver, em meio à enxurrada informacional à qual se está submetido diariamente, a capacidade de identificar, localizar, julgar, usar e compartilhar informações com ética e responsabilidade, e de forma que seus determinantes políticos, econômicos, sociais e culturais sejam apreendidos como dimensões relevantes para a leitura e o manuseio da informação.

Assim, a presente pesquisa tem o objetivo geral de **compreender a contribuição das ocupações das escolas estaduais do Rio de Janeiro para a educação a partir do conceito de competência crítica em informação**. Tal compreensão, como já foi dito, parte de questões informacionais para pensar a ação do movimento estudantil face às instituições político-educacionais e à sociedade em geral.

Para isso, pretendeu-se especificamente mapear o acesso dos estudantes a espaços de informação escolares consagrados (biblioteca, sala de informática e laboratórios de ciências) na escola antes, durante e depois da ocupação para se ter a dimensão de como é o funcionamento regular das escolas, do que foi inventado/praticado durante as ocupações e de como isso influenciou a escola na volta à normalidade.

Durante as primeiras visitas ficou claro que a quantidade, mas principalmente, a diversidade das atividades que estavam sendo realizadas nas ocupações era muito rica. O segundo objetivo específico é, então, identificar fontes de informação geradas a partir das atividades desenvolvidas nas ocupações e entender o impacto do contato com elas nos estudantes.

Já na primeira entrevista da segunda rodada, um tema apareceu espontaneamente na fala dos ocupantes: a cobertura midiática das ocupações. A partir daí, um terceiro objetivo específico se incorporou a esta pesquisa: discutir a percepção dos estudantes sobre as informações veiculadas na mídia a respeito das ocupações.

Para atingir esses objetivos, adotou-se uma abordagem qualitativa e selecionou-se um conjunto metodológico composto de observação inspirada no método etnográfico, de pesquisa bibliográfica e de entrevistas semi-estruturadas.

Esta pesquisa teve uma ordenação singular de etapas: primeiro se visitou as ocupações, depois se buscou um referencial teórico para dialogar com elas e em terceiro lugar se identificou os problemas e soluções informacionais experimentados pelos ocupantes. A pesquisa de campo está então dividida em dois momentos: a primeira rodada de visitas, que corresponde à parte exploratória desta pesquisa, e a segunda rodada de entrevistas, que já estava estruturada em torno de alguns objetivos de coleta de dados para posterior análise.

O método etnográfico consiste na análise descritiva de grupos sociais, com o objetivo de entender a visão de tais grupos e de aprender com eles, mais do que estudá-los (DENZIN; LINCOLN, 2006). Na segunda parte do terceiro capítulo, os relatos das visitas vão mostrar as impressões da pesquisadora como observadora participante da ambiência e das atividades que estavam sendo desenvolvidas nas escolas ocupadas no momento da visita. Cabe pontuar que o foco desta pesquisa é o grupo de ocupantes organizadores e não as ocupações como um todo. Vale especificar também que a intenção não era a de se fazer uma etnografia aprofundada dos ocupantes, mas de se inspirar no método para se ter uma ideia geral das ocupações a partir de seu ponto de vista. Conversou-se com alguns ocupantes sob a forma de bate-papo informal, nos ambientes de convívio comuns, tentando não interferir com suas atividades, quase sem preparação prévia. A cada visita e a cada conversa, novas questões foram surgindo, às vezes específicas

daquela escola, às vezes relacionadas ao momento específico da visita, que não necessariamente foram perguntadas em outras visitas.

A segunda fase foi a pesquisa bibliográfica, utilizada para fazer o levantamento e a seleção de textos que vieram fundamentar teoricamente as discussões. Selecionou-se autores do campo da Pedagogia, da Filosofia, da Sociologia e da Ciência da Informação para discutir questões relacionadas à informação, à escola e aos movimentos sociais.

Já com as escolas desocupadas, partiu-se diretamente para as entrevistas semi-estruturadas, realizadas em grupo. A intenção já não era a observação, mas o balanço de conquistas das ocupações no que diz respeito ao acesso à informação, às atividades realizadas, à percepção da informação nas mídias e do movimento político em geral. Para isso, foi elaborado um roteiro de entrevista, disponível no Apêndice A, composto de perguntas abertas.

O leitor irá notar uma variação nos sujeitos ao longo do texto<sup>3</sup>. Por vezes, quem fala somos nós. Esse nós pode se referir à dupla pesquisadora-orientador, ao diálogo com os autores do referencial teórico ou à comunidade científica em geral. Como se acredita que ninguém desenvolve uma pesquisa sozinho, essa pessoa é predominante no trabalho. Por outro lado, nos momentos em que se parte para uma observação mais etnográfica, que revela percepções e sentimentos individuais, usou-se a primeira pessoa do singular. Já nos momentos mais técnicos ou descritivos, como esta introdução, por exemplo, usou-se o sujeito indeterminado.

A análise dos dados promove um diálogo com o referencial teórico e se baseia no método interpretativista, característico da pesquisa qualitativa, que procura compreender uma ação social a partir da busca pelos significados que a constituem (SCHWANDT, 2010). Inicialmente um resumo dos áudios das entrevistas, disponível no Apêndice 2, foi redigido. Na sequência, as respostas foram decupadas em temas e sistematizadas em quadros. Por fim, semelhanças, diferenças e particularidades foram reagrupadas e postas para dialogar com os teóricos escolhidos.

A relevância desse estudo parece residir em duas frentes principais. A primeira, que diz respeito ao objeto de pesquisa, é a possibilidade de compreensão

---

<sup>3</sup> Tal procedimento é baseado na figura de linguagem chamada silepse, ou concordância mental, e é usado na Ciência da Informação, especialmente nos estudos de tesouro, de acordo com Dodebei (2002).

(ao menos de alguns aspectos) de um novo tipo de movimento estudantil, inédito no Rio de Janeiro. A observação das ocupações e os relatos iniciais dos alunos ocupantes, colhidos *à chaud* e quase sem preparação prévia, fornecem um retrato de alguns importantes aspectos das ocupações, como sua organização, suas reivindicações, suas práticas e seus sonhos para o futuro. Em um segundo momento, as entrevistas com os ocupantes a respeito do processo de desocupação e da volta à normalidade evidenciaram algumas alterações e a persistência da precariedade das escolas.

A justaposição desse retrato com as propostas dos teóricos, assim como a tentativa de encontrar pontos de convergência entre eles, pode permitir que se intensifique o diálogo entre a academia, o movimento estudantil e a educação em geral, entre teoria e prática informacional, educacional e política. Tal diálogo pode contribuir para que um novo tipo de percepção e até de colaboração possa ser desenvolvido em prol de melhorias efetivas na qualidade do ensino médio estadual.

A segunda frente de relevância desta pesquisa, mais específica à relação do campo de estudos da Ciência da Informação com a sociedade, é uma via de mão dupla. O presente estudo, assim como outros que venham a ser desenvolvidos, discute a competência crítica em informação, a partir da Ciência da Informação, mas com o olhar voltado para fora dela. Ou seja, não é o profissional da informação (foco da grande maioria dos estudos de CoInfo) que interessa aqui, mas os processos de desenvolvimento da competência crítica em informação pelo cidadão comum, neste caso específico, pelo estudante secundarista. É possível que essa abordagem se constitua em mais uma forma de contribuição da CI para sociedade, e que a sociedade devolva à CI o reconhecimento de sua centralidade como campo privilegiado de estudos sócio-informacionais.

A competência crítica em informação, se trabalhada e continuamente aperfeiçoada nas escolas primárias, secundárias e universidades, pode ser desenvolvida pela grande massa da população e alterar sensivelmente sua percepção, e conseqüente atuação, no mundo. O despertar do interesse pela busca desse objetivo, assim como a sugestão, advinda das ocupações, de alguns meios para se atingi-lo, é uma das possíveis e mais desejadas contribuições deste trabalho.

A estrutura desta dissertação está dividida em cinco capítulos. Na introdução buscou-se fazer uma apresentação geral do tema, a explicação de algumas

premissas deste trabalho, seguida do seu objetivo geral, desdobrado em objetivos específicos, assim como das metodologias usadas para desenvolvê-lo e de sua possível relevância.

O segundo capítulo apresenta dois blocos de teorias: uma seleção de discussões sobre a pedagogia crítica e outra sobre a competência em informação (ColInfo). Inicia-se estudando alguns elementos da “reprodução” de Bourdieu e Passeron (1992), para entender alguns mecanismos de cristalização da sociedade através da institucionalização do ensino e sua tendência a reproduzir o *status quo* social, em grupos dominantes e dominados. Em seguida, se mergulha na pedagogia do oprimido de Paulo Freire (1980) para se entender sua metodologia de educação libertadora e a noção de conscientização. Depois apresenta-se a proposta de Edgar Morin (2010) baseada na crítica da separação dos conhecimentos em áreas desconexas. Seu plano de reforma do sistema de ensino parte da recomposição do diálogo multidisciplinar para favorecer o estudo do complexo. Assim, o autor entende que se poderá formar seres humanos preocupados e empenhados com o bem-estar da humanidade e do planeta.

A partir da proposta de Edgar Morin (2010), que destaca a necessidade de se contextualizar toda e qualquer (in)formação para que se possa pensar continuamente no complexo, trabalha-se o conceito de competência crítica em informação. Os estudos de ColInfo já atentam, desde os anos 80 do século passado, para a importância de se desenvolver e de se exercitar, continuamente, as capacidades, habilidades e conhecimentos necessários para se acessar, manejar e disseminar a informação de forma responsável.

Já as pesquisas sobre a competência crítica em informação, iniciadas nos Estados Unidos depois da virada do milênio, têm duas vertentes principais, sendo a primeira, a crítica aos padrões de treinamento de usuários adotados por universidades e bibliotecas. Já a segunda vertente, que mais se destaca neste trabalho, busca, na pedagogia crítica e na teoria crítica, fundamentos para se desenvolver uma competência crítica em informação. Para complementar a discussão teórica do capítulo aborda-se a contribuição das teorias críticas para uma postura crítica generalizada do cidadão, que, aliada à compreensão dos contextos de produção, circulação e uso da informação em nossa sociedade, ou regime de informação, vêm embasar a análise dos principais aspectos informacionais das ocupações.

A ColInfo, que se apresenta como uma qualidade fundamental para a sobrevivência na sociedade da informação em que vivemos hoje, não tem sido desenvolvida na escola. Ao contrário, o que se depreende dos relatos dos alunos está ainda aquém: não só não há estímulo, como há bloqueio de acesso às fontes de informação (que é uma condição primária para se desenvolver uma competência) desde a mais básica, como a livre circulação na biblioteca escolar, até salas de informática trancadas e laboratórios abandonados. Se o acesso físico à informação não é permitido, como seria possível se construir um pensamento amplo, consciente, responsável, cidadão e crítico?

Felizmente, o que parece inatingível teve algumas respostas nas ocupações. Os alunos parecem ter ascendido à consciência e à ação social apesar da escola, de dentro da escola e pela escola, ampliado seus conhecimentos e desenvolvido atividades culturais dos tipos mais variados durante as ocupações. Mas como, em ambientes tão desfavoráveis, surge a ideia de ocupar? Como as dinâmicas das ocupações foram desenvolvidas pelos secundaristas cariocas?

O terceiro capítulo vem em duas partes. A primeira traz uma breve consideração sobre alguns movimentos de protesto, que na última década mobilizaram jovens ao redor do globo a lutarem por uma sociedade melhor, seguida de uma apresentação dos movimentos que influenciaram diretamente as ocupações nas escolas estaduais do Rio de Janeiro. O modelo, nomeado pelos ocupantes, das ocupações nas escolas estaduais de ensino médio no Rio de Janeiro foi o movimento de ocupações em São Paulo em 2015, que se inspirou na Revolta dos Pinguins no Chile. O movimento chileno aconteceu em 2006, quando secundaristas manifestavam em prol do passe-livre. Quanto mais o governo os ignorava, mais simpatizantes o movimento ganhava. A dura repressão policial, que gerou muita violência e muitas prisões, levou os estudantes a buscarem a segurança das escolas para poderem continuar protestando. Nasceram as primeiras ocupações.

As experiências de ocupação das escolas secundaristas paulistas, aconteceram em repúdio ao plano de reestruturação escolar aprovado pelo governo do estado. O plano, que, se implantado, fecharia quase cem escolas e deslocaria mais de trezentos mil alunos e setenta mil professores de suas localidades, foi recebido com indignação pela comunidade escolar. A reação foi a ocupação de aproximadamente 200 escolas entre novembro e dezembro de 2015, que foi bem-sucedida e derrubou a reestruturação.

Sem ter um projeto tão específico, as ocupações das escolas no Rio de Janeiro tiveram como impulso a crise financeira do Estado do Rio de Janeiro. Com cortes nas verbas destinadas à educação, o estado parcelou o décimo terceiro salário de seus servidores, atrasou a data dos vencimentos, propôs alterações para a previdência de servidores e atrasou o pagamento do salário de professores e funcionários, até que no começo de março de 2016 os professores entram em greve. Os alunos, já sem aulas por causa da greve, começam a ocupar as escolas no fim do mesmo mês.

A segunda parte do terceiro capítulo é o retrato das ocupações como elas foram experimentadas pela pesquisadora. Em “O cotidiano das ocupações” descrevemos o que foi observado pela pesquisadora, o que foi relatado pelos alunos ocupantes, assim como algumas das iniciativas desenvolvidas por eles ao longo das ocupações. O subcapítulo é o diário das visitas, na ordem em que foram feitas e trata das motivações, das condições das visitas, da experiência vivida e das falas dos alunos ocupantes. Depois da descrição da primeira série de visitas, alguns pontos comuns entre as ocupações foram levantados e esse foi o ponto em que se parou para o exame de qualificação.

O quarto capítulo é intitulado “E depois das ocupações?”. Nele, fez-se as mesmas perguntas aos grupos de ocupantes de cada escola visitada. As respostas, sistematizadas e organizadas por temas, são analisadas em diálogo com as teorias apresentadas no segundo capítulo. Naturalmente a questão informacional é o cerne das indagações. Temas como acesso à biblioteca e outros espaços de informação na escola e a fontes de informação estranhas à cultura escolar tradicional durante as ocupações são centrais para o debate. Já a visão dos ocupantes sobre a informação veiculada pelas mídias se soma à discussão sobre a competência crítica em informação. As opiniões dos ocupantes sobre o movimento propriamente dito são complementos importantes para se ter uma compreensão global do objeto de pesquisa e vêm reforçar a importância da visão crítica em geral para a formação cidadã.

As considerações finais são compostas pela avaliação do cumprimento dos objetivos desse trabalho, exposição de alguns limites da pesquisa e a formulação das expectativas de desdobramentos das discussões aqui apresentadas.

## 2 A (IN)FORMAÇÃO NA ESCOLA: PEDAGOGIA CRÍTICA E COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO (COINFO)

Ahn, eu acho que o jovem de hoje em dia / Deve ler e se informar, ver bem as coisas como são, / Pra poder contestar as coisas de forma clara, / Não só rimas em vão [...] (CHORÃO; SABOTAGE, 2000).

Se concordamos que o jovem deve ler e se informar, como na rima da epígrafe, não nos parece óbvio que ele possa ver bem como as coisas são somente a partir dessas atividades. A produção de informação e sua transmissão, seja pela escola, seja pela mídia, é atravessada por e resultante de muitos fatores, mais ou menos visíveis, que precisam ser considerados quando se pretende, de fato, chegar ao fundo das questões.

Buscamos, na sociologia, na pedagogia, na filosofia e na ciência da informação conceitos, visões e propostas teóricas que nos permitam apreender as transformações almejadas e/ou realizadas pelos estudantes durante as ocupações.

### 2.1 A PEDAGOGIA CRÍTICA

O termo pedagogia crítica é usado por Tewel (2015), em artigo a ser apresentado na seção sobre a competência crítica em informação, não para definir uma corrente única de pensamento, mas para agrupar algumas teorias educacionais que têm “o projeto de posicionar a educação como catalisadora da justiça social, e nenhum autor comunica melhor esse objetivo do que Paulo Freire”<sup>4</sup> (TEWELL, 2015, p. 26, tradução nossa). O autor continua dizendo que um dos pontos de interesse convergentes entre a pedagogia crítica e os estudos de CI, especialmente sobre o acesso à e a recuperação da informação, “é a construção do conhecimento, incluindo de que forma e por que a cultura dominante reforça alguns discursos e marginaliza outros”<sup>5</sup> (TEWELL, 2015, p. 26, tradução nossa).

Neste subcapítulo apresentaremos algumas visões sobre a pedagogia, começando por Bourdieu e Passeron (1992), seguido da pedagogia de Paulo Freire (1980) até chegarmos à proposta de reforma escolar de Edgar Morin (2010).

<sup>4</sup> Citação original: “Critical pedagogy is in essence a project that positions education as a catalyst for social justice, and no writer better communicates this goal than Paulo Freire” (TEWELL, 2015, p. 26).

<sup>5</sup> Citação original: “is the construction of knowledge, including how and why the dominant culture reinforces certain discourses and marginalizes others” (TEWELL, 2015, p. 26).

### 2.1.1 O Estado e a reprodução

O grande interesse da sociologia é o trabalho de desnaturalização do fato social. O que se tem ou se faz hoje não é assim porque é. Pelo contrário, é assim porque foi sendo construído assim por pessoas e grupos específicos, em situações específicas, com interesses específicos ao longo dos anos, ou séculos ou milênios, e foi mudando de acordo com grupos, situações e interesses até chegar a ser assim hoje. Quando se compreende isso, é usual que se procure também compreender esses grupos, essas situações e esses interesses, para se ter um entendimento mais aprofundado sobre o funcionamento da sociedade.

Ao desnaturalizar a formação do Estado moderno, Bourdieu (1997) volta à passagem da lógica patrimonial do Estado dinástico ao Estado burocrático para mostrar como a especialização de juristas pertencentes à alta burguesia periférica à realeza dá início às instituições como as conhecemos hoje. A nomeação de pessoas para ocupar cargos estratégicos (sempre feita em função das relações pessoais com o rei) cria, aos poucos, a cultura da autoridade. E com a multiplicação de responsáveis por assuntos específicos, começa a multiplicação dos selos: existe o selo real, depois se cria o selo do ministro do rei, depois o selo do secretário do ministro do rei, e assim por diante. Na passagem para o Estado burocrático há um esforço para se transferir a autoridade das pessoas para os cargos, e assim se estabelece a ideia da impessoalidade da administração.

o campo burocrático progressivamente conquista a lógica patrimonial do Estado dinástico, que subordinava aos interesses do soberano os lucros materiais e simbólicos do capital concentrado pelo Estado, passa a ser o lugar de uma luta pelo poder sobre esse capital estatal e sobre os lucros materiais (salários, vantagens materiais) e simbólicos (honras, títulos, etc.) que ele oferece, luta reservada, de fato, a uma minoria de detentores de direito designados pela posse quase hereditária do capital escolar (BOURDIEU, 1997, p. 68, tradução nossa<sup>6</sup>).

O acesso universal e gratuito à educação se torna um pilar da parte *égalité* do lema francês. É, de fato, uma revolução, quando se pensa que somente alguns

---

<sup>6</sup> Citação original “Le champ bureaucratique, progressivement conquis contre la logique patrimoniale de l'État dynastique, qui subordonnait aux intérêts du souverain les profits matériels et symboliques du capital concentré par l'État, devient le lieu d'une lutte pour le pouvoir sur le capital étatique et sur les profits matériels (salaires, avantages matériels) et symboliques (honneurs, titres, etc.) qu'il procure, lutte réservée en fait à une minorité d'ayants-droit désignés par la possession quasi héréditaire du capital scolaire” (BOURDIEU, 1997, p. 68).

privilegiados tinham acesso à educação. Mas qual é o modelo de educação que é proposto? A que finalidade se presta? Quem são as pessoas/grupos/situações/interesses que decidem o que e como será ensinado? O que se pode entender a partir das origens da burocracia é que o *entourage* do rei se transforma em “autoridade” por meio da nomeação, e, ao buscar se igualar à nobreza, elege sua cultura como modelo a ser seguido e ideal a ser atingido.

O principal ponto defendido por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron no livro “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino” (1992), publicado em 1970 na França, é que o sistema de ensino contribui para a reprodução da dominação cultural, que, por sua vez, reforça a reprodução das relações de força na sociedade. O livro começa com uma série de proposições que têm origem em uma premissa, a proposição zero, que diz:

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações (BOURDIEU, PASSERON, 1992, p. 19).

Se partirmos do princípio que, para dizê-lo em estilo bourdieusiano, a formação forma os indivíduos, ou seja, é, em grande parte (sem esquecer do papel da família e das outras relações sociais), pela formação que se recebe na escola que se formata tanto o comportamento (a compreensão da hierarquia, crença na autoridade, o respeito aos horários, etc.) quanto o repertório cultural formal das pessoas (que história, que geografia, que modos de manejar as línguas, entre outros, se adquire), a instituição escolar é em parte responsável pelo modo de ser e de ver o mundo.

As outras quatro proposições (explicadas e desenvolvidas ao longo de 81 sub-proposições derivadas) são:

- a) Toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural; (BOURDIEU, PASSERON, 1992, p. 20)
- b) A ação pedagógica implica necessariamente, como condição social de exercício, uma autoridade pedagógica e uma autonomia relativa da instância encarregada de exercê-la;
- c) A ação pedagógica implica o trabalho de inculcação, que deve durar o bastante para produzir uma formação durável, isto, é, um *habitus*

como produto da interiorização dos princípios do arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica;

- d) Todo sistema de ensino institucionalizado tem a função de reproduzir um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social).

A noção do arbitrário é fundamental aqui para deixar claro que todo o sistema escolar é fruto de decisões e escolhas, de pessoas e grupos que foram nomeadas para tal, com seus contextos e interesses, sendo produzidas e reproduzidas ao longo do tempo. O que existe hoje poderia ter sido feito de qualquer outra maneira (se a conjuntura fosse outra), basta olhar para o formato do sistema escolar e especialmente para o conteúdo selecionado em outros países, por exemplo, para se notar a arbitrariedade. A principal força da primeira proposição é afirmar que, por causa da imposição de um arbitrário (especialmente por não explicitar essa arbitrariedade), a educação é uma forma de violência simbólica.

A segunda proposição trata especificamente da autoridade, elemento fundamental para se obter aderência ao que é transmitido. A área acadêmica é especialmente cadenciada por etapas de formação em ciclos sequenciais, em que a conclusão de um ciclo é a premissa de acesso ao próximo. Quando falam em autonomia, os autores se referem à delegação de autoridade por meio de títulos e nomeações para que uma ação pedagógica seja exercida com “legitimidade”. Ainda segundo os autores, a condição primordial para que as ações pedagógicas sejam efetivas é o desconhecimento por parte dos alunos da arbitrariedade da autoridade e da cultura que se impõe como legítima.

Outro elemento levantado pela terceira proposição é o da durabilidade. Para ser efetiva, a ação pedagógica deve durar tempo suficiente para que o hábito de reprodução daquele arbitrário cultural seja adquirido. O caráter permanente dessa aquisição é chamado pelos autores de “disposição irreversível, isto é, uma disposição que não pode ser ela mesma reprimida ou transformada senão por um processo irreversível que produz por sua vez uma nova disposição irreversível” (BOURDIEU, PASSERON, 1992, p. 53). A primeira ação pedagógica, ou seja, aquela que se exerce na primeira infância em casa, é entendida como a primeira disposição irreversível, que gera um hábito primário, característico de um grupo ou classe e que será a base para a constituição de qualquer outro hábito ulterior.

Partindo dessa constatação, os autores observam que o trabalho pedagógico secundário, ou o primeiro ciclo escolar, já começa a acentuar as diferenças entre os que pertencem a classes ou grupos dominantes e os que são oriundos de classes ou grupos dominados. O trabalho pedagógico secundário, espelhado no arbitrário cultural dominante, já pressupõe o domínio de todo um conjunto de hábitos do grupo dominante, que são chamados pelos autores de destinatários legítimos. Os outros são penalizados desde o primeiro dia de escola por não possuírem os hábitos dos dominantes e já começam a educação formal em desvantagem.

Em decorrência disso, a quarta proposição conclui então que o sistema de ensino é feito para marcar a soberania da classe dominante sobre a classe dominada tanto simbolicamente quanto efetivamente. Com exemplos derivados de numerosas pesquisas sobre o desempenho de alunos na faculdade por região de origem ou sobre a conservação social perpetuada pela tradição erudita, para só citar alguns, Bourdieu e Passeron (1992) vão reforçando as proposições teóricas apresentadas e vão convencendo o leitor da utopia que é a crença na igualdade de oportunidades, mesmo em se tratando da escola pública de amplo acesso como é o caso da França.

Sem conter uma conclusão, ou seja, sem oferecer nenhum direcionamento corretivo, e menos ainda uma solução (o que imaginamos ser percebido pelos autores como uma etapa posterior à de constatação) o livro desperta um incômodo profundo ao desafiar a ilusão da educação como base de uma sociedade mais justa.

É importante apontar que essa análise retrata o caso francês, onde todos os grupos sociais usufruem da mesma escola, que é nacional e pública. Já no caso do Brasil, em que as classes dominantes são educadas em escolas privadas e a escola pública é a (falta de) opção dos mais pobres, há ainda mais a se pensar sobre esse modelo de reprodução. Uma das reivindicações dos estudantes que ocuparam as escolas era o fim do currículo mínimo, ou seja, o acesso a uma gama limitada de disciplinas, o que, na opinião deles, mostra que a escola é feita para formação de mão-de-obra e não de sujeitos cultos e críticos.

### **2.1.2 A pedagogia do oprimido**

Em contraponto a essa discussão e trazendo o debate para o Brasil, buscamos algum conforto na obra de Paulo Freire (1980) e sua pedagogia do

oprimido. É interessante notar que as pesquisas de Bourdieu e Passeron (1992) e de Freire (1980) acontecem paralelamente (mas sem referência mútua, até onde sabemos) a partir dos anos 60 do século passado. Num mesmo período, mas, claro, com contextos e situações muito distintas, Bourdieu e Freire desenvolvem suas ideias sobre educação.

A proposta de Paulo Freire (1980) parte de uma premissa básica que considera todo ser humano como um ser inteligente, imerso em sua cultura, que deseja melhorar. A partir daí, o mestre da educação brasileira desenvolve uma metodologia, a pedagogia do oprimido, que se propõe, ao mesmo tempo, a alfabetizar e conscientizar os educandos (ele não usa o termo a-luno, sem luz, nem professor) em 45 dias.

O nome da metodologia, pedagogia do oprimido, vem do entendimento de Freire (1980), que, assim como Bourdieu e Passeron (1992), percebe que o sistema de ensino dominante é o sistema de ensino que reproduz a cultura dominante. Para propor uma educação libertária, Freire (1980) decide criar uma nova abordagem, específica para os oprimidos, que lhes permita aderir, desejar e construir sua própria educação. Seu objetivo é transformar os oprimidos, ou seja, seres que vivem para o outro, que muitas vezes são tratados como objetos, em sujeitos responsáveis por sua própria libertação.

O método entende o espaço educacional como um espaço de troca. Os educadores são figuras importantes no processo, mas não como os detentores do conhecimento. Eles são, principalmente, facilitadores, mediadores do auto-aprendizado dos educandos. A quebra da hierarquia entre aquele que sabe e aqueles que ignoram é um passo fundamental em direção ao respeito mútuo, o que contribui muito para que o educando desenvolva sua auto-estima e comece a se ver como sujeito.

Outra característica transformadora do método é a forma de seleção das palavras. Em fase de preparação, os coordenadores têm conversas informais com os grupos com que se quer trabalhar para fazer a “descoberta do universo vocabular” (FREIRE, 1980, p. 42) daquele grupo. Os coordenadores depois escolhem de 15 a 18 palavras, que são chamadas de palavras geradoras, por serem, ao mesmo tempo, ricas em significado para os educandos, e contemplarem dificuldades fonéticas a serem aprendidas. Quando o educando pedreiro vê a figura de um tijolo acompanhada da palavra tijolo, na primeira aula, ele sai dali não só já

sabendo ler alguma coisa, mas também com a tarefa de escrever outras palavras com as combinações das sílabas de ti-jo-lo e trazê-las na próxima aula<sup>7</sup>. O foco na ação criativa dos educandos desde a primeira aula é central para o que o sujeito se aproprie da própria aprendizagem.

O terceiro elemento, talvez o mais marcante da pedagogia do oprimido, é o debate. A partir das palavras geradoras são apresentadas ao grupo situações problemáticas para serem debatidas. São situações locais, vivenciadas pelos educandos direta ou indiretamente, que, aos poucos, podem ser generalizadas regional ou nacionalmente, ampliando o entendimento social do educando. Esses “desafios” conduzirão o grupo a “conscientizar-se para alfabetizar-se” (FREIRE, 1980, p. 44).

Paulo Freire (1980) defende que é preciso desafiar a consciência crítica do educando desde o início do processo. Para o autor, a tomada de consciência de sua própria condição leva o educando a “se alfabetizar a si mesmo”, e, em consequência disso, ao se assumir como sujeito, ele “se politiza a si mesmo” (FREIRE, 1980, pg. 48).

Mas o que o autor quer dizer com o termo conscientização? O ser humano é o único ser que consegue, ao mesmo tempo, estar no mundo e se distanciar do mundo para observá-lo. Para Freire (1980), num primeiro momento, a realidade não é cognoscível criticamente. A aproximação espontânea que se faz do mundo é ingênua, se experimenta a realidade em que se está e que se procura. Para se passar de um estado ingênuo à consciência crítica, o homem precisa se colocar historicamente, assumir o papel de sujeito que faz e refaz o mundo, que cria sua existência com o material que a vida lhe oferece. “A conscientização não está baseada sobre a consciência de um lado e o mundo do outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo” (FREIRE, 1980, p. 27)

Freire (1980) afirma ainda que a conscientização nos convida a assumir a utopia, não como o irrealizável, mas como o denunciar (uma estrutura desumanizante) e o anunciar (uma estrutura mais humana). Ele divide as pessoas entre aquelas que querem a manutenção das estruturas (reacionários ou opressores) e aquelas que querem sua mudança (progressistas ou oprimidos). Mas

---

<sup>7</sup> Para mais detalhes sobre o método, ver “Pedagogia do Oprimido” e “Conscientização” de Paulo Freire nas referências ao final.

não se pode denunciar o que não se conhece. E não se pode anunciar o novo se não se está comprometido com a transformação do mundo. Daí sua convicção de que não pode haver separação entre a ação e a reflexão na práxis humana quando se busca a conscientização.

Encontra-se um excelente exemplo deste movimento de pensamento dialético na análise de uma situação concreta, existencial, 'codificada'. Sua 'descodificação' exige que se passe do abstrato ao concreto; ou melhor da parte pro todo, pra voltar às partes; isto implica que o sujeito se reconheça no objeto como uma situação na qual se encontra com outras pessoas. Se a descodificação for bem feita, este movimento de fluxo e refluxo, do abstrato ao concreto, que se produz na análise de uma situação codificada, conduz a substituir a abstração pela percepção crítica do concreto, que deixou já de ser uma realidade densa impenetrável (FREIRE, 1980, p. 31).

Sobre a codificação e a descodificação, como não pensar no texto clássico de Stuart Hall (2003)? Ele fala justamente sobre o quanto de ideologia (no sentido marxiano do termo, ou seja, ideias que pretendem legitimar a dominação) está presente no "código" do discurso dominante (televisivo, no caso dele) e dos tipos de descodificação dessa mensagem de acordo com sua adesão ou não àquela classe. Há os que aderem ao código do discurso (público ideal), há os que têm um código negociado (aderem ao "óbvio", ao "natural" ou ao "inevitável" do discurso hegemônico, mas se opõem ao particular) e também os que têm um código de oposição (aqueles que quando lêem "interesse nacional" entendem "interesse de classe" e operam uma descodificação contrária ao discurso). Hall termina o texto dizendo que

um dos momentos políticos mais significativos [...] é aquele em que os acontecimentos que são normalmente significados e decodificados de uma maneira negociada começam a ter uma leitura contestatária. Aqui se trava a política da significação – a luta do discurso. (HALL, 2003, p. 402)

Aparentemente tratando de dois usos distintos dos termos codificação e descodificação (o primeiro no sentido da alfabetização o segundo no sentido da mensagem televisiva), Hall (2003) e Freire (1980) dizem a mesma coisa. A leitura, seja ela da escrita ou do audiovisual, passa antes de tudo pela compreensão inicial que mensagens são discursos e que discursos são constituídos e propagadores de ideologia. E Freire acrescenta:

Em todas as fases da descodificação, os homens revelam sua visão do mundo. Conforme a maneira como eles vêem o mundo e como o abordam - de modo fatalista, estático ou dinâmico - podem-se encontrar seus temas geradores. Um grupo que não expressa concretamente temas geradores (o que pareceria significar que não possui temas) sugere, ao contrário, um

tema trágico: o tema do silêncio. O tema do silêncio sugere uma estrutura de mutismo frente à força esmagadora das situações-limite (FREIRE, 1980, p. 32)

O tema do silêncio é justamente um dos pontos mais interessantes nas ocupações das escolas no Rio de Janeiro. Ao contrário do que aconteceu em São Paulo (cujas ocupações tinham uma reivindicação principal: o cancelamento da reorganização escolar que fecharia quase 100 escolas, o que se pode entender como uma luta pela sobrevivência), no Rio os alunos basicamente querem ser ouvidos, ou, como diria Paulo Freire, querem ser considerados pelos outros como sujeitos.

As demandas, dos mais diversos tipos, que abordaremos mais detalhadamente adiante, giravam principalmente em torno do acesso ao conhecimento e da garantia à sua voz. Eles querem participar da escolha da direção da escola, fazer parte do conselho escolar, querem também ser ouvidos pelos professores, em aulas mais dinâmicas e participativas, querem ter uma melhor compreensão do mundo, exigindo mais aulas de filosofia e de sociologia, querem ter acesso às bibliotecas e salas de informática, querem a inclusão de atividades culturais e experimentos em laboratórios.

As atividades organizadas nas ocupações, para além dos aulões das disciplinas escolares, foram as mais inusitadas para a maioria dos alunos. Entre os relatos coletados, falou-se em horta orgânica, culinária, oficina de turbantes, aulas de coco, meditação e dança contemporânea, e debates, muitos debates. Sobre ditadura militar, a democracia, a segunda guerra mundial ou a cultura negra, os debates abordaram temas amplos e complexos. O sucesso das atividades, de acordo com as falas dos estudantes, foi o seu caráter participativo. O fato de sentarem em roda e de contar com um mediador que está ali para trocar com eles facilita a compreensão dos temas e dá segurança para que perguntem e exponham suas opiniões. Serem ouvidos e considerados como sujeitos faz toda a diferença. Temas relevantes e participação ativa: é o mote da pedagogia do oprimido (finalmente) chegando às escolas tradicionais por meio da ocupação.

O que se aprende e como se aprende? A denúncia da organização disciplinar, em ambos os sentidos do termo, está muito presente nas falas dos alunos. E se a organização do conhecimento, ou melhor, a (re)articulação dos conhecimentos fosse a chave para revolucionar o ensino? Essa é a proposta

principal de Edgar Morin, filósofo e sociólogo francês, no livro “A Cabeça Bem-Feita” (2010), escrito na virada do milênio.

### 2.1.3 Repensar a reforma, reformar o pensamento

A cabeça bem-feita é um termo usado por Montaigne e recuperado por Morin (2010) para se contrapor à cabeça bem cheia de informações, que não necessariamente são internalizadas ou conectadas entre si. O autor parte da premissa que a hiperespecialização decorrente da reforma das universidades no século XIX tem nos conduzido a uma paralisia em relação à complexidade dos desafios a que estamos submetidos hoje. A separação do conhecimento em disciplinas, tão importante para o avanço da ciência nos dois últimos séculos, chegou a um ponto de saturação, que não mais ilumina, mas cega.

Há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave, entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre as disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais poldisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários (MORIN, 2010, p. 13).

Como consequência dessa inadequação, Morin (2010) entende que os conjuntos complexos, as interações e retroações entre as partes e o todo, as entidades multidimensionais e os problemas essenciais tornam-se invisíveis. A hiperespecialização impede que se apreenda tanto o global, que fica fragmentado, quanto o essencial, que fica diluído.

Ao desenvolver seu argumento, Morin (2010) discute três desafios decorrentes da fragmentação do conhecimento e da expansão descontrolada do saber: o desafio cultural, o sociológico e o cívico. O desafio cultural é a separação da cultura em dois blocos: as humanidades e a ciência. Enquanto as humanidades, em especial a filosofia e arte, enfrentam as grandes interrogações humanas (mas sem poder se alimentar das grandes conquistas das ciências), as ciências produzem admiráveis descobertas, teorias geniais, mas não uma reflexão sobre os problemas sociais e humanos que ela mesma coloca.

O mundo técnico e científico vê na cultura das humanidades apenas uma espécie de ornamento ou luxo estético, ao passo que ela favorece o que Simon chamava de *general problem solving*, isto é a inteligência geral que a mente humana aplica aos casos particulares. O mundo das humanidades vê na ciência apenas um amontoado de saberes abstratos ou ameaçadores (MORIN, 2010, p. 18, grifo do autor).

Para Morin (2010), o desafio sociológico é a relação do homem com a informática (que o autor chama de sistema neurocerebral artificial), considerando que a informação é matéria-prima do conhecimento; o conhecimento deve ser sempre revisitado pelo pensamento; e o pensamento é o capital mais preciso de um indivíduo ou sociedade. Já o desafio cívico é o enfraquecimento do senso de responsabilidade diante da dificuldade em se pensar globalmente, aliado à “esoterização” do saber (monopolizado por *experts*) que dificulta a participação popular nas decisões políticas, tendo como consequência a regressão da competência democrática.

Morin (2010) propõe então um novo modelo escolar. No primário, as crianças seriam estimuladas em sua curiosidade natural e apresentadas à sua dupla natureza: biológica e cultural. Por um lado a biologia daria início à física e à química e conduziriam à inserção do ser humano no cosmo. Por outro lado, seriam descobertas a sociologia, psicologia e história da realidade humana. Da criação do universo se chega no *homo sapiens*, dele se chega à linguagem. Assim ciências e humanidades estariam reunidas para responder a uma única indagação: quem sou eu?

À medida que o estudo avançasse, poderia haver separação das matérias, mas sempre com a preocupação do “*aprender a conhecer*, ou seja, a separar e unir, analisar e sintetizar ao mesmo tempo” (MORIN, 2010, p. 76, grifo do autor). A aprendizagem da vida seria baseada em dois eixos: interno, o exame de si (mostrando as deformações do preconceito) e externo, das mídias (desvelando os discursos por trás das imagens). Isso tudo sem deixar de ensinar a língua e o cálculo.

O secundário deveria ser o momento em que ciências e humanidades mais dialogam. História e literatura permitiriam que o indivíduo perceba as características multidimensionais da realidade humana. Esse ciclo teria 4 eixos: Universo, Terra, Vida, Humano, costurados por professores de filosofia para que se reflita sobre o destino individual, social, planetário e universal. Outra direção importante para o secundário é que professores deveriam se educar sobre a cultura adolescente, para minimizar a “luta de classes” entre os professores que detêm conhecimento e poder e alunos que criam seu *underground* realizando pequenas transgressões, ou seja, promover o (re)conhecimento mútuo dos dois universos.

A universidade tem, para Morin (2010), a dupla função de conservar e renovar, de se adaptar às necessidades da sociedade e também de adaptar a sociedade a novas ideias. Ela é um lugar onde se organiza o conhecimento, ou seja, onde se pensa. O autor propõe um “dízimo epistemológico ou transdisciplinar” (MORIN, 2010, p. 84), ou seja, que os currículos sejam reduzidos em 10% de sua carga horária para que sejam introduzidos momentos de ensino comum, que favoreçam a comunicação entre as disciplinas e entre as grandes áreas das ciências e das humanidades.

Se uma reforma escolar deste porte fosse de fato realizada - mas o projeto nunca saiu da teoria, segundo Morin (2010), por causa do conservadorismo das instituições e mentalidades de professores e administradores -, imaginemos a transformação social que isso representaria? Crianças aprendendo biologia/química/física/astronomia, assim como leitura de imagens e compreensão da produção social da informação desde a entrada na escola; tratamento de problemas complexos, com respeito e compreensão de si e do outro no ensino médio; ensino superior promovendo o diálogo entre as disciplinas; isso tudo mediado pela filosofia a partir da preocupação com o bem-estar do ser humano e com o futuro do planeta/cosmo.

A dificuldade é que para mudar o pensamento é necessário reformar o sistema (que formata o pensamento) e para reformar o sistema é necessário mudar o pensamento (que decide como o sistema deve ser). A velha pergunta sobre quem vem antes, o ovo ou a galinha, se apresenta como um impasse quase insuperável. Na opinião de Morin (2010), a solução viria de um pequeno grupo de professores que começariam, aos poucos, a introduzir alguns elementos da reforma, passando pela criação de escolas experimentais até a institucionalização do novo sistema.

É nesse ponto que discordamos de Morin (2010): entendemos que a mobilização dos secundaristas pode ser um primeiro passo para se pensar uma reforma do ensino. A demanda por mudança não veio nem do ministério da educação, nem dos gestores escolares, nem de um grupo de professores. Entendemos que a organização horizontal dos alunos, a forma freireana de aprendizado vivenciada nos aulões e debates, a busca por um aprendizado mais abrangente e transdisciplinar sob a forma de atividades culturais e a exigência de acesso às fontes de informação são elementos que, ao passo que confirmam a urgência da proposta de Morin (2010), desmentem sua possível origem.

Como já discutimos, com Bourdieu (1992), a dominação simbólica exercida pelo sistema escolar e, com Paulo Freire (1980) e Edgar Morin (2010), as formas e conteúdos de um aprendizado libertador e voltado para a busca do bem-estar de todos os seres humanos, olharemos agora para algumas questões ligadas à informação (levantadas pelos alunos ocupantes das escolas visitadas), especialmente para como se dá o estímulo e o acesso às diferentes fontes de informação no ambiente escolar.

Seria esperado, em se tratando do estado do Rio de Janeiro no ano de 2016, que falássemos sobre laboratórios de informática e acesso à internet. Mas, sejamos modestos e falemos de livros. Uma das principais descobertas feitas pelos alunos a partir das ocupações (quando tomaram posse do espaço escolar e foram explorá-lo) foram bibliotecas escondidas, trancadas ou se deteriorando por falta de manutenção física dos espaços, além de enormes pilhas de livros didáticos ainda embalados, estocados em salas fechadas, conforme observamos na imagem 1, a seguir.

Imagem 1 – Pilhas de livros novos em sala fechada



Fonte: Local: C.E. Herbert de Souza. Dados da pesquisa (2016).

Como pensar que, hoje, o contato com os livros, uma tecnologia com mais de mil anos<sup>8</sup>, seja negado aos estudantes secundaristas? Como é possível que se aprenda a aprender – talvez a parte mais importante do treinamento escolar - sem uma apresentação ou incentivo à leitura e às pesquisas diretamente nas fontes mais básicas? O tema do aprendizado contínuo ao longo da vida, assim como a compreensão das condições sociais de produção, distribuição e uso da informação, tem sido bastante discutido na CI pelos estudos sobre a competência em informação, que abordaremos a seguir.

## 2.2 COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO (COINFO)

O século XXI tem sido chamado de Era da Informação por causa da explosão de fontes, tráfego e redes de informação que atingem e integram todo o mundo. O acesso imediato, indispensável e diário à informação transformou nosso modo de vida de forma indelével gerando imensos avanços e grandes dificuldades e desigualdades. Considerando-se esse contexto, no início dos anos 70 do século passado (DUDZIAK, 2003) educadores e cientistas da informação começaram a desenvolver o conceito de competência em informação, que seria a habilidade para lidar com a informação de forma eficiente e ética no cotidiano.

Em 1989, a American Library Association (ALA) montou um comitê de pesquisa, o Presidential Committee on Information Literacy (PCIL), que publicou um relatório sobre *information literacy*, ou, como escolhemos adotar em português, “competência em informação”<sup>9</sup>.

O comitê deveria estudar o conceito e propor uma definição que demonstrasse sua importância para o desenvolvimento de uma vida ativa com cidadania e aprendizado e propor modelos para seu desenvolvimento dentro e fora das escolas e universidades, tanto para alunos como para professores. Não entraremos aqui no debate epistemológico, já amplamente realizado em nosso

---

<sup>8</sup> Considerando o primeiro livro feito de papel na China, O Diamond Sutra, em 868 d.C. Disponível em: <<https://abrindoolivro.wordpress.com/2009/07/20/um-pouco-sobre-a-historia-do-livro/>> e <<http://www.bl.uk/collection-items/the-diamond-sutra>>. Acesso em: maio 2016.

<sup>9</sup> Termo adotado aqui como tradução do termo *information literacy*. Sinônimo de competência informacional, letramento informacional ou alfabetização informacional. Para mais detalhes sobre os termos e as várias dimensões do conceito, ver Bezerra (2015); Elmborg (2012); Vitorino e Piantola (2009); Hatsbach e Olinto (2008).

campo, sobre o conceito nem sobre as recomendações do comitê, mas propomos uma definição bem ampla adotada por Bezerra (2015) para seguirmos a discussão com um entendimento comum. Competência em informação se refere “aos conhecimentos, capacidades e aptidões que habilitam os indivíduos para a pesquisa, a formação de opinião, o debate e a tomada de decisão nas mais diferentes esferas da vida” (BEZERRA, 2015, p. 4).

Mesmo tendo sido - e continuar sendo – pensado principalmente por bibliotecários e cientistas da informação, a abrangência e o potencial impacto em diferentes esferas da vida de cada ser humano do conceito fazem com que tal competência ultrapasse, em muito, as tradicionais habilidades de busca e recuperação da informação dos bibliotecários e usuários autônomos de sistemas de informação. Diante da atual conjuntura do mundo em que vivemos, a competência em informação se apresenta quase que como uma questão de sobrevivência.

Esse conceito, apesar da amplitude (que sempre dificulta a operacionalização da pesquisa), vai nos ajudar a articular toda a discussão desse capítulo por meio de dois pontos que nos interessam especialmente. A noção de contexto vai nos ligar à proposta de Edgar Morin (2010) e a noção de formação do ser humano/aprendizado ao longo da vida vai nos ligar à experiência de Paulo Freire (1980).

Precisamos de pessoas que pensem melhor, que resolvam problemas, que levantem questões. Há um chamado por competência digital, cívica, global e cultural. Fomos atingidos por um tsunami de informação e as competências que anteriormente eram suficientes não o são mais; o que era conhecimento efetivo não atende mais às nossas necessidades; o que era uma boa educação não é mais adequada (PCIL, 1989, online, tradução nossa<sup>10</sup>).

Essa citação, retirada da conclusão do relatório do Presidential Committee on Information Literacy (PCIL) da ALA, reforça a premissa de Morin (2010) de que há necessidade de uma compreensão mais integrada da realidade, para que se forme pessoas capazes de lidar com os problemas complexos colocados pela nossa era. Pelo ângulo da informação, alguns temas como os debates sobre acesso aberto<sup>11</sup>,

---

<sup>10</sup> Citação original: “There exists a need for better thinkers, problem solvers, and inquirers. There are calls for computer literacy, civic literacy, global literacy, and cultural literacy. Because we have been hit by a tidal wave of information, what used to suffice as literacy no longer suffices; what used to count as effective knowledge no longer meets our needs; what used to pass as a good education no longer is adequate.” Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>>. Acesso em: jun. 2016.

<sup>11</sup> Acesso aberto diz respeito tanto a resultados de pesquisa (questionamento sobre o acesso privado a conteúdos que quase sempre são frutos de pesquisas desenvolvidas com financiamento público) quanto aos dados brutos das pesquisas (para que se possa recriar/verificar a pesquisa ou

os estudos sobre os regimes de informação<sup>12</sup>, ou a reflexão sobre o desenvolvimento da competência em informação podem se constituir nas principais contribuições da Ciência da Informação como campo de estudos, para a formação de uma visão humana que seja especializada, para que tenha profundidade e faça avançar o conhecimento, sem ser ensimesmada, para que contribua com uma maneira mais ampla de se pensar o homem, a ciência, o futuro.

Outro aspecto do conceito de competência em informação que merece nossa consideração é o *lifelong learning* ou aprendizado ao longo da vida.

No fim das contas, pessoas competentes em informação são aquelas que aprenderam a aprender. Elas sabem como aprender por que entendem como o conhecimento é organizado, como encontrar e usar a informação de forma que outros possam aprender com ela. São pessoas preparadas para um aprendizado ao longo da vida, por que sempre podem encontrar a informação necessária a qualquer tarefa ou decisão (PCIL, 1989, online, tradução nossa<sup>13</sup>).

Aqui podemos nos lembrar tanto do terceiro ponto da reflexão de Bourdieu discutido acima, a criação de um *habitus* pelo treinamento escolar, quanto da conscientização do Paulo Freire. Imaginemos uma escola que fosse, ao mesmo tempo, libertadora (ou seja, que desnaturaliza a dominação e eleva o educando à condição de sujeito consciente e atuante na transformação social) e formadora de um *habitus* que incluísse disposições para a leitura, o estudo e o diálogo, perpassados pela competência em informação. O sujeito, após sua formação, levaria para sua vida o gosto pela leitura e pela troca, entremeado pela habilidade de encontrar, avaliar, usar e disseminar com responsabilidade e ética a informação e de juntá-la com outros conhecimentos para uma melhor compreensão e atuação do/no mundo.

---

reaproveitar os dados para o desenvolvimento de outras pesquisas). Leia mais na coletânea de artigos “Ciência Aberta, questões abertas” organizada por Albagli, Maciel e Abdo (2015).

<sup>12</sup> Regime de informação diz respeito à compreensão das configurações de infraestrutura técnica, institucional, legal, política, etc. que determinam as condições de manejo da informação em dado local/grupo ou de forma global. O sub-capítulo 2.2.3 desenvolve esse conceito.

<sup>13</sup> No original: “Ultimately, information literate people are those who have learned how to learn. They know how to learn because they know how knowledge is organized, how to find information, and how to use information in such a way that others can learn from them. They are people prepared for lifelong learning, because they can always find the information needed for any task or decision at hand.” Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>>. Acesso em: jan. 2017.

### 2.2.1 Competência crítica em informação

O termo competência crítica em informação aparece pela primeira vez em português, até onde pudemos pesquisar, no artigo de Bezerra (2015). O tema do artigo é a vigilância e a filtragem de conteúdos na internet, ou seja, como os algoritmos de ferramentas como google, facebook e outras plataformas digitais, com a finalidade de personalizar a experiência do usuário e agradá-lo com sua seleção, vigiam nossa navegação e nos prendem em uma bolha de filtros que altera o nosso acesso à informação e, por consequência, a nossa percepção da realidade. O autor entende que ter competência crítica em informação passa, também, por compreender os mecanismos de funcionamento das ferramentas que mediam nosso acesso à informação.

Bezerra faz uma reflexão sobre a contribuição da teoria crítica da escola de Frankfurt assim como do pensamento de Pierre Bourdieu para a compreensão do conceito de competência em informação e diz:

Uma das principais contribuições da teoria crítica dos frankfurtianos da década de 1930 e da teoria da *práxis* (que Bourdieu adota décadas depois) para os estudos de inspiração marxista é a percepção da indústria cultural (como escrevem Adorno e Horkheimer) e do campo cultural (nas palavras de Bourdieu) como espaços simbólicos de organização das diferenças sociais. Tal percepção, conforme estou convencido, é fundamental para sustentar o conceito de regime de informação proposto por pesquisadores da CI como Bernd Frohmann e González de Gómez, que irão destacar os condicionantes econômicos e políticos da produção, circulação e utilização de informação no âmbito dos sistemas sociais vigentes. Da mesma forma, e consequentemente, tais perspectivas se mostram úteis para a construção das competências inerentes à pesquisa e à apropriação da informação pelos indivíduos, que precisam considerar esses condicionantes para que possam operar de forma 'crítica' nos regimes de informação aos quais estão inseridos (BEZERRA, 2015, p. 8).

Vitorino e Piantola, ainda sem usar o termo competência crítica em informação propriamente dito, já tinham destacado a importância de uma abordagem crítica para a ColInfo. Elas propõem que

Em uma perspectiva crítica, a competência informacional deve ser mais amplamente entendida como uma 'arte' que vai desde saber como usar os computadores e acessar a informação até a reflexão crítica sobre a natureza da informação em si, sua infraestrutura técnica, e o seu contexto e impacto social, cultural e mesmo filosófico, o que permitiria uma percepção mais abrangente de como nossas vidas são moldadas pela informação que recebemos cotidianamente (VITORINO, PIANTOLA, 2009, p. 138).

Elas apontam a necessidade do pesquisador ter uma postura crítica, estendem a consideração a um olhar macro-social e concluem que essa competência, nos dias de hoje, se constitui em “uma ferramenta essencial na construção e manutenção de uma sociedade livre, verdadeiramente democrática, em que os indivíduos fariam escolhas mais conscientes e seriam capazes de efetivamente determinar o curso de suas vidas” (VITORINO; PIANTOLA, 2009, p. 136).

Nos Estados Unidos, o termo *critical information literacy* já é usado desde os primeiros anos do novo milênio, conforme o artigo de Eamon Tewell chamado: “A decade of Critical Information Literacy”, publicado em 2015 no periódico *Communications in Information Literacy*.

O conceito de competência crítica em informação está relacionado a duas vertentes que parecem se opor mas que, na verdade, se completam: a primeira é a busca por reflexões e aplicações mais críticas do conceito de competência em informação. É o caso de trabalhos que se propõem a:

- a) desvelar os condicionantes políticos, econômicos, sociais e culturais da produção, uso e disseminação da informação (ou seja, discussões que tratam da compreensão e da crítica do regime de informação em que se está inserido);
- b) adotar uma abordagem educacional menos funcionalista e mais construtivista, centrada no estudante como sujeito de seu próprio aprendizado (ou seja, reflexões e práticas que se inspiram na pedagogia crítica discutida acima, especialmente nas ideias de Paulo Freire e seus seguidores); ou
- c) qualquer outra proposta de olhar crítico que se proponha a “questionar e resistir aos efeitos danosos de uma educação centrada no capital seja para estudantes, professores ou para a sociedade em geral”<sup>14</sup> (TEWELL, 2015, p. 25, tradução nossa).

De acordo com o autor, a segunda vertente dos estudos em competência crítica em informação é constituída por trabalhos que criticam os padrões e as aplicações do conceito de competência em informação. A análise e a crítica dos documentos diretores (standards e manifestos de diversas sociedades,

---

<sup>14</sup> Citação original: “to question and resist the damaging effects of capital-centered education on learners, teachers, and society” (TEWELL, 2015, p. 25).

especialmente a Association of College & Research Libraries – ACRL), assim como de algumas práticas de treinamentos em ColInfo (realizados principalmente nas bibliotecas escolares e universitárias, mas também em bibliotecas públicas e outros centros de informação), feitas pelas pesquisas dessa linha, apontam incongruências e deficiências a serem modificadas.

A própria ideia de treinamento supõe uma abordagem mais technicalista do que a que sugere a pedagogia do oprimido. A partir desta última, se espera que o professor crítico proporcione aos estudantes a auto-construção do conhecimento, em contraponto à postura tradicional, da educação que Freire chama de bancária (ou seja, a transferência de conhecimento de um detentor a um receptor). James Elmborg (2006) é um autor que contribuiu muito para o desenvolvimento do conceito de competência crítica em informação, ao ligar as propostas de Freire (1980) aos estudos de ColInfo na prática das bibliotecas. Ele se pergunta se Paulo Freire não teria pensado nas funções básicas da biblioteca quando formulou a explicação da educação bancária como coisas que os estudantes recebem, arquivam e guardam em seus estoques. Elmborg (2006, p. 193, tradução nossa) diz “A competência crítica em informação oferece uma via para que as bibliotecas mudem essa trajetória e se alinhem, de forma mais honesta com os valores democráticos que elas invocam”<sup>15</sup>.

Elmborg (2006) afirma, ainda, que essa linha de críticas aos padrões da ACRL, foi muito útil para que a própria associação revisse sua definição de ColInfo. Em artigo recém-publicado, Leite et al. (2016) corroboram essa afirmação e dizem que:

*a Association of College and Research Libraries* (2016) atualizou a concepção sobre a ColInfo, afirmando que é o conjunto de capacidades integradas que compreendem a descoberta reflexiva da informação, a compreensão e valorização de como se produz a informação, o uso da informação na criação de novos conhecimentos e a participação ética nas comunidades de aprendizagem (LEITE et al., 2016, p. 153).

As autoras, mesmo sem mencionar a competência crítica em informação, apontam para o desenvolvimento das pesquisas em ColInfo no Brasil, tanto a partir da constatação do crescente número de trabalhos publicados em anais do Encontro

---

<sup>15</sup> Citação original: “Critical literacy provides a way for libraries to change this trajectory and more honestly align themselves with the democratic values they often invoke” (ELMBORG, 2006, p. 193).

Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (Enancib), como pela multiplicação de seminários sobre o tema.

Pela nova definição da ACRL, nota-se a inclusão de referências ao aprendizado individual, à compreensão do regime de informação e à questão ética dentro da compreensão do conceito de ColInfo.

No final das contas, ambas as linhas se reencontram para propor um diálogo tanto com a teoria crítica quanto com a pedagogia crítica entendendo serem estes caminhos interessantes para se chegar a uma prática mais integral e mais personalizada (no sentido da apropriação de seu próprio aprendizado pelo estudante) da informação em nossa sociedade. Como já falamos bastante da pedagogia crítica no subcapítulo anterior, vejamos agora algumas considerações sobre a teoria crítica e sobre o conceito de regime de informação.

## **2.2.2 Teorias críticas ou uma maneira de se olhar para a sociedade**

Na introdução da coletânea de artigos intitulada “Critical Theory for Library and Information Science”, dois dos organizadores, Gloria Leckie e John Bushman (2010) apresentam uma visão bastante larga do que entendem por teoria crítica. Os autores começam, obviamente, pela escola de Frankfurt e explicam que seus principais teóricos, como Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e depois Jürgen Habermas, partem de uma perspectiva marxiana para fazer uma crítica radical tanto do tecido social quanto das teorias sociais que pretendiam explicar os fenômenos sociais. Segundo Leckie e Bushman (2010), eles tinham uma agenda intelectual diversa, que abordava origens sociohistóricas do capitalismo, características e funcionamento do Estado moderno, processos de hegemonia/dominação cultural, exclusão, visões alternativas da realidade (e de sua natureza) e os processos psico-sociais da vida cotidiana.

Os autores afirmam que mesmo que, para muitos, o termo teoria crítica remeta diretamente à escola de Frankfurt, seus pensadores não foram os únicos a fazer crítica social. Em paralelo aos frankfurtianos (ou ligeiramente posteriores), os trabalhos de alguns teóricos da tradição germano-gaulesa, como Roland Barthes, Jean Baudrillard, André Gorz e Alain Touraine, partiam da análise marxiana dos modos de produção e buscavam atualizar e estender a crítica da economia política para a sociedade e a cultura como um todo.

Acrescentam-se a esses grupos os pensadores das correntes estruturalista e pós-estruturalista, como Pierre Bourdieu, Jacques Lacan, Jacques Derrida e Michel Foucault, que, sem se identificar com o pensamento marxiano ou hegeliano, trataram em suas pesquisas de uma grande gama de questões e contradições, da hegemonia a formas ainda não examinadas de dominação, forças de marginalização até as bases pedagógicas dos currículos baseadas na alta cultura. Para Lecki e Bushman (2010) esses pensadores, contribuíram muito para a visibilização dos denominados Outros pelas elites, ao dar atenção às mulheres, negros, homossexuais e outros grupos marginalizados. Pluralismo, diversidade e a relação entre heterogeneidade e democracia passam a ser ideias centrais. Mesmo questionáveis<sup>16</sup> essas noções (a partir das pesquisas desenvolvidas nesse sentido) tanto mostraram que as atuações são todas entremeadas de relações de poder, como destacam as assimetrias decorrentes de diferenças de classe, gênero, etnicidade e orientação sexual. Os autores ainda contemplam, dentro do termo teoria crítica, novas abordagens como pós-colonialismo, feminismo e teoria queer.

Partindo dessa visão, propusemos, no título desse subcapítulo, o termo teorias críticas para dar conta desse conjunto heterogêneo de correntes intelectuais que são distintas, mas que têm em comum alguns princípios. Leckie e Bushman (2010) elencam quatro pontos que perpassam as diversas correntes intelectuais, para propor uma espécie de carta de princípios da teoria crítica como ela se apresenta hoje, a saber:

- a) A história é feita pelas pessoas e ao mesmo tempo modela suas vidas produzindo resultados imprevistos e não-intencionais;
- b) O modo de produção, como ele existe nas diferentes sociedades, está impregnado em todos os aspectos da sociedade (e vice-versa) e não pode ser analisado independente da cultura;
- c) O conhecimento é socialmente construído e só pode ser entendido em seu contexto sociocultural;

---

<sup>16</sup> Eagleton (2016) faz uma excelente crítica ao pós-modernismo ao questionar o valor absoluto de noções como diversidade (“às vezes se precisa mais de solidariedade do que de diversidade, como no caso do apartheid na África do Sul” p. 31); variedade de pontos de vista (“se a pessoa que acha que cross-dressers devem ser comidos por crocodilos se sente abusada quando seu ponto de vista é criticado, que seja” p. 34); ou a recusa de todo e qualquer tipo de exclusão (“proibir mulheres de dirigir é absurdo, mas proibir neo-nazistas de serem professores não é” p. 34). Para o autor, “a cultura se tornou um jeito de não se falar de capitalismo” p. 35.

- d) A crítica deve fazer uma análise dos fenômenos sociais ao mesmo tempo que reconhece não ser nem neutra nem estar acima da realidade social analisada.

Tendo essas referências como base, a coletânea de Leckie e Bushman (2010) é composta de capítulos onde pesquisadores fazem uma ligação entre algum teórico crítico e as questões centrais da Ciência da Informação. Seu objetivo é mostrar como as reflexões da Ciência da Informação têm a ganhar ao integrarem uma visão mais crítica na sua própria prática.

Por concordar que todo e qualquer ser humano precisa de uma compreensão crítica do mundo, adotamos o conceito de competência crítica em informação como fio condutor para a análise das experiências de ocupação, a partir das visitas descritas no capítulo 3, e dos depoimentos dos estudantes ocupantes, detalhados no capítulo 4.

Vale lembrar que a construção de uma visão crítica não se restringe nem se avalia somente frente ao relacionamento com a informação, mas com todos os aspectos da vida social, cultural, política e econômica dos sujeitos. Nesse ponto a pesquisa de campo propõe uma análise mais integral do movimento, que por um lado desenvolve temas voltados especificamente para a informação, mas também se interessa pelo movimento como um todo. Nossa postura é a de que é muito difícil e não necessariamente desejável dissociar a competência crítica em informação de outros aspectos críticos, como se a informação pudesse ser isolada e objetificada, ou como se o comportamento frente à informação fosse diferente do comportamento social em geral.

Existe uma linha de estudos que busca justamente fazer essa relação entre informação e sociedade: são os estudos sobre os regimes de informação, que resumiremos a seguir.

### **2.2.3 Regimes de informação ou os condicionantes da produção informacional**

Um dos primeiros estudos sobre regimes de informação foi realizado por Frohmann, que trouxe a teoria ator-rede de Latour e Callon para dentro da CI com o objetivo de ampliar o debate do campo sobre políticas de informação.

Vamos chamar qualquer sistema ou rede, mais ou menos estável, pelo qual a informação flui por determinados canais - de produtores específicos, via

estruturas organizacionais específicas, para consumidores ou usuários específicos - um regime de informação. Transmissão por rádio ou televisão, distribuição de filmes, publicações acadêmicas, bibliotecas, fluxos de dados transfronteiriços, a supervia informacional emergente: estes são todos nós de redes de informação, ou elementos de regimes de informação específicos<sup>17</sup> (FROHMANN, 1995, p. 5-6, tradução nossa).

O autor acrescenta que é importante e urgente que se tenha uma representação clara de como algumas formas específicas de poder são exercidas a partir dos regimes de informação e conclui que não se pode limitar os estudos das políticas de informação a um modo de análise que considera os regimes de informação preponderantes como dados, fechados e naturais.

Em 2006, Sandra Braman escreve um livro muito referenciado nos estudos sobre os regimes de informação. Em “The Emergent Global Information Policy Regime”, a autora elenca múltiplos condicionantes, especialmente legais e financeiros, para o acesso e uso da informação assim como as disparidades entre o volume de informações (e a capacidade de seu processamento e uso) de que dispõem o mercado, o governo e os cidadãos, do maior para o menor (BRAMAN, 2006).

Braman (2006) detalha como os efeitos combinados das políticas de informação afetam a identidade, a memória, o aprendizado, a estrutura, as fronteiras e mudam a sociedade desde o Estado até o nível individual. Em sua conclusão, ela pondera que ainda não se pode dizer que o Estado informacional atualmente em vigor seja a única possibilidade política diante das ferramentas atuais de poder informacional, e que a sociedade pode interferir nas assimetrias informacionais, por exemplo, complexificando suas narrativas, recuperando suas memórias e balanceando conhecimento e poder.

González de Gómez (2012), com uma abordagem mais específica em um estudo voltado para a construção do conceito de regime de informação, o define como o

modo de informação dominante em uma formação social, o qual define quem são os sujeitos, as organizações, as regras e as autoridades informacionais e quais os meios e os recursos preferenciais de informação, os padrões de excelência e os modelos de sua

---

<sup>17</sup> Citação original: Let us therefore call any more-or-less stable *system* or *network* in which information flows through determinable channels — from specific producers, via specific organizational structures, to specific consumers or users — a *régime of information*. Radio and television broadcasting, film distribution, academic publishing, libraries, transborder data flows, the emerging infobahn: these are all nodes of information networks, or elements of specific régimes of information” (FROHMANN, 1995, p. 5-6, grifo do autor).

organização, interação e distribuição, enquanto vigentes em certo tempo, lugar e circunstância (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2012, p. 43).

A autora completa ainda que “cada nova configuração de um regime de informação resulta de e condiciona diferentes modos de configuração de uma ordem sociocultural e política” (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2012, p. 43).

Para os fins deste trabalho, quando falamos de compreensão do regime de informação, estamos querendo dizer o entendimento dos principais condicionantes, sejam eles políticos (como, por exemplo, as emendas propostas ao marco civil da internet ou os programas de inclusão digital), econômicos (como as assinaturas pagas de serviços digitais e de periódicos científicos ou a comercialização de dados pessoais por parte das empresas que gerenciam as principais plataformas de compartilhamento) e socioculturais (como as representações étnico-raciais e de gênero ou as tendências das narrativas das mídias) da produção, da distribuição e do acesso à informação em um dado grupo social.

Acrescentamos ainda, como diz Hall (1997) sobre a cultura<sup>18</sup>, que é muito difícil isolar um tipo de condicionante dos outros, uma vez que a vida social é perpassada pelas dimensões políticas, econômicas e culturais de forma imbricada. Assim, pode-se argumentar que as narrativas midiáticas podem denotar interesses políticos e econômicos, que a pressão por mudanças nas leis podem se explicar por interesses econômicos e assim por diante.

O termo regime de informação será usado aqui, principalmente no capítulo 4, sempre relacionado ao conceito de competência crítica em informação. Como coloca Bezerra (2015), a compreensão do regime de informação em que se está inserido contribui para e faz parte da competência crítica em informação.

Neste subcapítulo, abordamos algumas dimensões do conceito de ColInfo e do seu desdobramento em competência crítica em informação. A breve apresentação de alguns elementos das teorias críticas e de visões sobre o regime de informação vêm acrescentar mais questionamentos e reflexões sobre o desenvolvimento desta competência, que não se adquire, mas se exercita no cotidiano, ao longo da vida escolar e cidadã.

---

<sup>18</sup> A cultura é, portanto [...] uma parte constitutiva do “político” e do “econômico”, da mesma forma que o “político” e o “econômico” são, por sua vez, parte constitutiva da cultura e a ela impõem limites. Eles se constituem mutuamente — o que é outra maneira de dizer que se *articulam* um ao outro. (HALL, 1997, p. 14).

Como e onde se aprende? A resposta, pelo viés das visões teóricas apresentadas nesse capítulo, especialmente a da competência crítica em informação, está na vida inteira. Multiplicando as fontes de informação com experiências na vida real, tendo acesso a opiniões, visões e culturas diferentes, tendo acesso ao diferente e ao alternativo, na arte, na convivência de bairro, na educação e no ativismo. Tal diversidade é fundamental para ampliar o olhar e possibilitar soluções novas.

Artistas e acadêmicos sabem que a solução está na vida. Quem nunca encontrou pistas para o desenvolvimento de seu projeto em uma exposição de artes? Quem nunca teve uma ideia olhando para um objeto no banho? Ou depois de revolucionar o mundo no bar com os amigos? O mundo corporativo e o mundo estatal ainda não têm totalmente essa compreensão. Eles já percebem, de alguma forma, a mudança nos modos de produção, o deslocamento dos elementos constituintes dos novos processos em direção ao imaterial, mas ainda não conseguem mensurar seu valor ou estabelecer causas fixas para consequências imediatas, não podem controlar nem atribuir um valor concreto às contribuições da vida social<sup>19</sup>. Ainda não há indicadores para isso. Nem mesmo os indicadores culturais conseguem medir de forma objetiva, para além dos quantitativos de equipamentos culturais ou do consumo cultural, o impacto de políticas públicas para a cultura<sup>20</sup>. Mas e se a solução não fosse criar um indicador melhor, mas descartar os indicadores? E se o comum, a mobilização social e a solidariedade fossem as novas maneiras de se perceber a atuação humana?

De alguma forma, as ocupações fazem isso: pela ação política de ocupar, os estudantes se tornam sujeitos, entendem que aquele espaço é deles, se tornam responsáveis pelos processos de educação e administração escolar e exigem ser ouvidos e poder opinar nas decisões que os afetam diretamente. Ocupam porque reivindicam mais qualidade no ensino, maior compreensão do mundo, mais acesso à informação. E o mais interessante é que fazem tudo isso ao mesmo tempo, de forma horizontal, se divertindo e se desentendendo, trabalhando e aprendendo, resistindo e dialogando.

---

<sup>19</sup> A esse respeito ver artigo sobre a relação entre capitalismo e patrimônio imaterial, Doyle (2016, p. 242-251).

<sup>20</sup> A esse respeito, ver a dissertação de mestrado sobre indicadores culturais de Ziviani (2008).

### 3 MOVIMENTOS DE PROTESTO E OCUPAÇÃO

*Get up, stand up, stand up for your rights / Get up, stand up, don't give up the fight (MARLEY, 1975).*

Partimos do entendimento de que as ocupações são uma forma nova e potencialmente revolucionária de reivindicação de direitos. No caso dos secundaristas cariocas, a decisão pela ocupação já é extremamente ousada, considerando as condições de submissão silenciosa às quais estavam submetidos. Tal decisão é auto-realizadora, ou seja, para acontecer e ao acontecer o aluno se transformou e se transforma em sujeito histórico responsável por sua ação, no sentido que Paulo Freire (1980), como vimos no capítulo anterior, conceitua a conscientização. A ação e a rotina da ocupação nos parecem revolucionárias porque conseguem, ao mesmo tempo, e nem sempre de forma consciente ou intencional por parte dos alunos, repensar questões administrativas, pedagógicas, políticas, econômicas, culturais e sociais.

Assim, se entendemos que as ocupações são uma ação revolucionária, por outro lado consideramos que as reivindicações dos ocupantes não o eram: elas eram meramente incrementais. Não significa que o que eles exigiram não seja extremamente importante, urgente e transformador de suas realidades. Pelo contrário: se a maior parte dessas mudanças for implementada, o cotidiano das escolas certamente será muito impactado, acreditamos, de forma positiva. Quando dizemos que as reivindicações têm caráter incremental, é porque observamos que se trata de pontos claros que podem ser resolvidos com medidas simples de serem implantadas (tanto que algumas até já foram concedidas), que não exigem uma virada fundamental nas instituições ou poderes constituídos.

Se as reivindicações não dizem respeito à revolução na escola, então onde ela poderia estar? No processo, na vivência da ocupação? Acreditamos que sim, por um lado. Nas possibilidades que vão ser geradas pelas conquistas das demandas? Também pode ser. Na transformação do aluno em sujeito e o desenvolvimento do *habitus* de luta? Isso, certamente, seria parte das conquistas do movimento para aqueles que participaram dele, assim como pode ser, em parte, fruto das ocupações em São Paulo, que é parte do legado da Revolução dos Pinguins no Chile e, talvez, das Jornadas de Junho de 2013, se pensarmos que em cada movimento pode-se ver frutos dos que vieram antes.

Manuel Castells, em seu livro “Redes de indignação e esperança” (2013) fala sobre um novo tipo de movimento “das ruas e das redes”. Para o autor, essa forma de mobilização, que começa no meio da primeira década do nosso século, se inicia em reação a algum evento amplamente divulgado pela internet, seguido de fortes mobilizações, também por redes sociais online, que, na sequência, levam os manifestantes a ocuparem o espaço público. A repressão estatal à ocupação física de espaços públicos e a descentralização da produção de imagens e relatos possibilitada pelas redes ampliam a divulgação independente das manifestações nas redes sociais, formando um ciclo online/offline que se retroalimenta.

Para Castells (2013), os casos da Tunísia (onde a ação do povo derrubou o ditador Ben Ali e instaurou a democracia no país) e da Islândia (onde a ação do povo resolveu o problema econômico do país e mudou a constituição) deram origem, respectivamente, ao conjunto de movimentos conhecido como Primavera Árabe e aos 15M ou Indignados, na Espanha. Ambos os movimentos inspiraram o Occupy Wall Street, que atingiu mais de mil cidades nos Estados Unidos, e que, pela centralidade internacional do país, assim como pelo desafio ao símbolo do capitalismo financeiro, teve projeção global.

É importante pontuar que muitos dos levantes da Primavera Árabe tiveram consequências catastróficas, como na Líbia e na Síria, em que as manifestações, inicialmente pacíficas, se transmutaram em luta armada, iniciando guerras civis. O balanço da primavera árabe está longe de ser positivo, ao ponto do conjunto de movimentos chegar a ser chamado de Inverno Árabe<sup>21</sup>

No Brasil, a primeira mobilização de grande impacto desse novo tipo foram as Jornadas de Junho de 2013. Mesmo tendo partido de uma pauta específica do Movimento Passe Livre, associação de ativistas em prol do transporte público gratuito, que já existia desde 2005<sup>22</sup>, a adesão social e a repercussão das manifestações foram muito marcantes, principalmente para os jovens de todo o Brasil. Esse despertar para a reflexão, o debate e a ação política dos cidadãos comuns, que exigem ter seus direitos respeitados, contagiou o país e deixou algumas conquistas e terríveis sequelas para a nossa vida política.

---

<sup>21</sup> Pelo jornal The Telegraph, em reportagem de 2012. Disponível em: <http://www.telegraph.co.uk/news/worldnews/middleeast/9753123/Middle-East-review-of-2012-the-Arab-Winter.html> Acesso em: outubro de 2016.

<sup>22</sup> Leia mais sobre a constituição do movimento em Judensnaider et al (2013).

Por não terem sido mencionados pelos ocupantes, não sabemos até que ponto esses movimentos foram acompanhados pelos alunos, nem se eles tiveram influência direta nas decisões ou nos detalhes da organização das ocupações. Mas entendemos que, ao menos indiretamente, eles devem ter contribuído, seja sob a forma de suas práticas e conquistas, seja por terem mantido vivo e atualizado o ativismo cidadão face aos excessos de autoridade hierárquica, supressão de direitos sociais e de pressões econômicas exercidos pelas elites político-financeiras em nome da (sua) sobrevivência no sistema capitalista global.

### 3.1 MOVIMENTOS QUE INSPIRARAM AS OCUPAÇÕES DAS ESCOLAS ESTADUAIS DO RIO DE JANEIRO

Duas falas recentes, de Barbara Szaniecki (2016)<sup>23</sup> e de Glenn Greenwald (2016)<sup>24</sup> defendem que as manifestações são esporádicas, têm características de evento e criam laços efêmeros, enquanto as ocupações, que exigem uma participação cotidiana, têm um caráter mais permanente e criam relações mais consistentes. Assim, as ocupações tem maior potencial de transformação e talvez por isso correspondam melhor à ânsia por mudanças dos estudantes secundaristas. Mas de onde vem essa ideia de ocupar as escolas? As ocupações no Rio de Janeiro se inspiraram nas de São Paulo de 2015, que, por sua vez, se inspiraram na Revolta dos Pinguins, movimento de secundaristas chilenos que ocuparam suas escolas em 2006 e novamente em 2011.

Para essa seção, procuramos nos aproximar o máximo possível das fontes deste trabalho, a saber, o ponto de vista dos estudantes que ocupam suas escolas. Para retratar as manifestações chilenas e de São Paulo, buscamos fontes documentais que partem desse ponto de vista, como o documentário “La Rebelión Pinguina”<sup>25</sup> (2006) para o caso do Chile e o livro “Baderna: Escolas de Luta” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016) para o caso de São Paulo, apenas

---

<sup>23</sup> Barbara Szaniecki é designer e estuda a relação entre autonomia política e ativismo estético. Entrevista disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/556078-autonomia-politica-e-ativismo-estetico-outras-formas-de-pensar-a-representacao-politica-entrevista-especial-com-barbara-szaniecki>>. Acesso em: jun. 2016.

<sup>24</sup> Glen Greenwald é jornalista e advogado estadunidense, ganhador do Pulitzer em 2014 por sua reportagem sobre a NSA. Fala postada na página Ocupa Minc Rj em 17 de junho de 2016. Disponível em: <<https://www.facebook.com/OcupaMincRJ/?fref=ts>>. Acesso em: jun. 2016.

<sup>25</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tetACHaxxJU>>. Acesso em: ago. 2016

complementados por outros documentários<sup>26</sup> e alguns artigos de jornais para tratar de seus desfechos. É preciso destacar que esses já são relatos secundários, ou seja, são as impressões que os autores têm sobre os movimentos. Mesmo assim, a aderência destes à causa estudantil e suas opções estéticas nos sugerem uma grande proximidade dos relatos com as visões dos sujeitos desses movimentos.

### 3.1.1 A Revolta dos Pinguins<sup>27</sup>

Em abril de 2006, começa no Chile um movimento que mobilizou mais de um milhão de secundaristas chilenos, conhecido como a Revolução, Rebelião ou Revolta dos Pinguins<sup>28</sup>. Inicialmente os estudantes se mobilizaram para demandar o passe-livre escolar. As manifestações foram se massificando, tendo começado na capital e se espalhado para todas as regiões do Chile em pouco tempo. Martín Zilic, o ministro da educação, se recusava a receber os estudantes, sempre desqualificando o movimento e ignorando seu impacto. As manifestações nas ruas continuaram a crescer, tendo como resposta uma repressão policial muito violenta (que gerou milhares de feridos e em torno de 1.300 prisões). As mídias mostravam o “vandalismo” dos estudantes, que lançavam pedras e resistiam à prisão, até que um jornalista foi agredido por policiais em uma manifestação e parte da imprensa começa, então, a mostrar o lado dos estudantes. Em maio de 2006, mais de 600 estudantes foram detidos em um só protesto, o que os fez chegar à conclusão que não podiam mais se arriscar nas ruas.

A decisão de ocupar as escolas veio da necessidade de se poder protestar sem correr o risco de agressão ou prisão. Quando o movimento estudantil toma a decisão de ocupar as escolas, cada estudante vai ocupar o seu estabelecimento, criando uma onda que chegou a contar com 90% das escolas do país ocupadas. Nesse momento, a pauta dos estudantes já incluía a demanda de revogação da lei

---

<sup>26</sup> “El vals des inútiles” (2013), disponível em: <<https://vimeo.com/ondemand/thewaltz>>. Acesso em: dez. 2016. E, “La primavera de Chile” (2012), disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oeGjsPgDm-l>>. Acesso em: dez. 2016, para o caso do Chile e “Acabou a paz: isso aqui vai virar o Chile” (2016), disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LK9Ri2prfNw>>. Acesso em: dez. 2016.

<sup>27</sup> A referência para este sub-capítulo é o filme documentário La Rebelión Pingüina, de Carlos Pronzato. Disponível em: <<https://player.vimeo.com/video/147965063>>. Acesso em: out. 2016.

<sup>28</sup> Os 3 termos são encontrados indiscriminadamente. Os secundaristas ganharam o apelido de pinguins por causa da aparência do uniforme escolar. Adotamos Revolta dos Pinguins por entender que, assim como no Brasil, os desdobramentos das manifestações não revolucionaram a educação chilena.

educacional, promulgada no último dia da ditadura do Pinochet. A lei, que define a transferência de recursos públicos para entidades privadas administrarem as escolas, sem supervisão pública, vinha gerando muito descontentamento entre professores, pais e alunos.

A comunicação digital, com a abertura de blogs e o uso de câmeras para a produção de fotografias e vídeos, que depois eram compartilhados na internet, ajudou a divulgar o movimento. Professores, secundaristas de escolas privadas, universitários e até operários e profissionais da saúde se uniram ao movimento, com a preocupação de apoiá-lo sem incluir novas pautas para não desviar a atenção. Com o crescimento do apoio popular, que chegou a 80% dos chilenos, a presidenta do Chile foi à televisão, em cadeia nacional, para liberar mais recursos para a educação e estabelecer conselhos educacionais compostos de diversos atores políticos e sociais para o debate sobre a educação no país.

Segundo os estudantes entrevistados pelo documentário, eles obtiveram pequenas conquistas como o passe-livre, a gratuidade para a inscrição no vestibular e a carteira de estudante. Mas os problemas de fundo, referentes à estrutura do sistema escolar, ao financiamento e à gestão do ensino não foram alterados. Outra vitória mencionada pelos entrevistados do documentário foi sua percepção de que a alienação dos jovens deu lugar à tomada de consciência popular em torno das desigualdades e da necessidade de luta. Eles aprenderam a lidar com leis, com autoridades, com governantes e têm o entendimento de que eles podem ser atores da mudança que desejam.

Em 2009, como legado da Revolta dos Penguins, a lei orgânica é alterada, mas sem grandes mudanças com relação à anterior, especialmente no que diz respeito à questão do lucro de instituições educativas e a municipalização da educação que diminuiu a qualidade e aumentou as desigualdades.

Em 2011<sup>29</sup>, uma nova série de manifestações e ocupações acontece no Chile. Dessa vez, a demanda é por reformas mais estruturais, com maior aporte financeiro e gerencial do estado na educação, altamente privatizada desde a época do Pinochet. A maior crítica era aos lucros da educação privada e por mais igualdade de oportunidades. Mais uma vez, outros setores da sociedade, como professores,

---

<sup>29</sup> Disponível em: <<http://www.lanacion.cl/noticias/pais/educacion/movilizacion-estudiantil-el-gran-hito-que-marco-2011-12-22/151743.html>> e <[http://www.bbc.com/mundo/noticias/2011/08/110809\\_chile\\_estudiantes\\_2\\_vs.shtml](http://www.bbc.com/mundo/noticias/2011/08/110809_chile_estudiantes_2_vs.shtml)>. Acesso em: dez. 2016.

universitários e até sindicatos de trabalhadores se uniram aos secundaristas, protestando, a partir (e para além) da educação, contra o modelo neo-liberal do país.

A mobilização, até então a maior no Chile desde o fim da ditadura, durou de abril a dezembro, com muitas manifestações, ocupações e uma corrida de 1.800 horas em volta do palácio La Moneda, sede da Presidência da República do Chile. O desfecho foi um pacote de medidas chamado Presupuesto de Educación 2012, aprovado pelo congresso e pelo executivo, mas considerado insuficiente pelos estudantes e outros atores sociais. A duplicação do número de bolsas de estudo, o conselho regulador das instituições privadas e o plano para a desmunicipalização progressiva da educação básica foram as principais mudanças estabelecidas por esse documento.

Independente das conquistas ou do quanto ainda falta mudar para que se possa ter uma educação pública com igualdade de oportunidades para todos, o Chile criou uma nova forma de ativismo que inspirou a luta de outros países da América Latina, como a Argentina e o Brasil.

### **3.1.2 A experiência de São Paulo**

O movimento de ocupação nas escolas em São Paulo teve um caráter de sobrevivência: a recusa da reforma do sistema escolar imposta pelo governo estadual. A reorganização da rede de ensino tinha como meta criar escolas de ciclo único, ou seja, algumas escolas seriam dedicadas ao Fundamental I (do 1º ao 5º ano), outras ao Fundamental II (do 6º ao 9º ano) e outras ao Ensino Médio. Segundo o Governo do Estado de São Paulo, baseado em um estudo bastante criticado<sup>30</sup> sobre a *performance* das escolas, isso representaria um ganho na qualidade do ensino. A reorganização fecharia quase 100 escolas e deslocaria mais de 300 mil estudantes de suas localidades para locais mais distantes. Além disso, irmãos em ciclos diferentes estudariam em escolas diferentes o que dificultaria o deslocamento de mães, pais e responsáveis para mais de uma escola.

Os protestos começaram logo depois do anúncio da reorganização, feito em 23 de setembro de 2015. Campos, Medeiros e Ribeiro (2016) contaram 163

---

<sup>30</sup> Leia reportagem sobre o estudo aqui: <<http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,documento-indica-que-sp-usa-so-um-criterio-para-mudar-rede,10000002055> e o relatório que critica o estudo aqui: <https://blogdosalomaoximenes.files.wordpress.com/2015/12/anc3a1lise-da-reorganizac3a7c3a3o-escolar-sp.pdf>>. Acesso em: dez. 2016.

protestos na primeira fase de mobilizações, ainda nas ruas. Os autores apontam outras iniciativas como abaixo-assinados, presença de estudantes em sessões da câmara de vereadores e inúmeros atos simbólicos. Depois de mais de um mês de protestos, o governo continuava querendo explicar a reorganização para a comunidade escolar ao invés de ouvir e dialogar. Assim como no Chile em 2006 e em junho de 2013, houve tentativa de criminalização do movimento e a repressão policial foi intensa, deixando alguns adolescentes feridos.

Durante esses protestos, Campos, Medeiros e Ribeiro (2016) destacam o papel fundamental do coletivo O Mal Educado<sup>31</sup>, que traduziu a cartilha “Como Ocupar um Colégio”<sup>32</sup>, desenvolvida por estudantes argentinos, baseados nas ocupações da Revolta dos Pinguins. Esse manual, que foi sendo distribuído nos protestos e disponibilizado na internet, dá as orientações básicas para a ocupação. Ele deixa claro que a ocupação é uma forma de luta do tipo último recurso, quando as táticas tradicionais de protesto não conseguem atrair a atenção necessária.

No dia 8 de novembro a primeira escola é ocupada. Uma semana depois já havia quase 20 escolas ocupadas, na segunda semana eram quase cem. No auge do movimento, no começo de dezembro, mais de 200 escolas tinham sido ocupadas. Nesse momento, as ocupações já contavam com apoio de artistas e intelectuais e o movimento já estava popularizado. Mesmo assim, o governo publica no dia 1º de dezembro de 2015 um decreto de transferência de professores por conta das ocupações, o que oficializou a reorganização. Nesse momento, os secundaristas de São Paulo entendem que, por mais visibilidade que as ocupações estivessem dando para o movimento, o governo estava firme na manutenção da medida.

Os estudantes decidem fazer trançaços nas principais avenidas de São Paulo, repetindo a tática do Movimento Passe Livre (MPL) em 2013, para diversificar a luta e tentar algum resultado. Segundo Campos, Medeiros e Ribeiro (2016) foi a publicação de uma pesquisa de opinião (no dia 04/12/2015) que mostrava grande queda de popularidade de Geraldo Alckmin (nunca antes tão baixa, nem mesmo durante as jornadas de junho de 2013) que representou a virada para a suspensão da reorganização. O principal grupo de rejeição ao governador, segundo a pesquisa,

---

<sup>31</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/mal.educado.sp>>. Acesso: dez. 2016.

<sup>32</sup> Disponível em: <<https://gremiolivre.wordpress.com/2015/10/21/como-ocupar-um-colegio-versao-online/>>. Acesso em: dez. 2016.

foi o de mulheres de baixa renda adultas e idosas, o que os autores interpretaram como sendo as mães e avós dos secundaristas ocupantes. No dia seguinte, 05 de dezembro de 2015, Alckmin suspende a reorganização escolar para que o projeto seja debatido ao longo do ano de 2016.

Em poucas semanas de ocupação, aliada a outras formas de manifestação, os estudantes paulistas conseguiram reverter definitivamente a reorganização, que foi considerada anti-democrática pelo Ministério Público já que não tinha sido debatida com a sociedade. Eles garantiram a manutenção em atividade de suas escolas e ascenderam à condição de sujeitos políticos, fortes, unidos e atentos à educação que lhes é oferecida.

No Rio, os secundaristas já tinham o exemplo da conquista de São Paulo. As circunstâncias eram de ruína do estado, do sistema de educação, cortes nas verbas já diminutas, uma situação que já havia levado uma parte dos professores a entrarem em greve alguns meses antes. As ocupações não tinham uma pauta única, mas uma multiplicidade de demandas, conforme veremos a seguir.

### 3.2 O COTIDIANO DAS OCUPAÇÕES

As primeiras escolas começaram a ser ocupadas no final de março de 2016. Ao longo do mês de abril, as ocupações nas escolas estaduais do Rio de Janeiro foram ganhando força: mais escolas ocupadas, mais compartilhamentos nas redes sociais, maiores redes de apoio, mais visibilidade. Já tínhamos acompanhado as ocupações em São Paulo e vibrado com a vitória dos secundaristas. No Rio de Janeiro, estávamos acompanhando o movimento pelas redes sociais, até que uma conjuntura favorável se apresentou e fizemos a primeira visita.

Este subcapítulo apresentará as ocupações no Rio de Janeiro a partir das visitas exploratórias e sob a forma de um diário das visitas onde descrevemos o processo das visitas, a ambiência das escolas ocupadas e algumas falas de seus organizadores.

No dia 26 de abril a ocupação da escola Visconde de Cairu, no bairro do Méier, organizou uma virada musical. Foi divulgado pelas redes sociais que haveria várias atrações musicais, entre elas Teresa Cristina, Tico Santa Cruz e Orquestra Voadora.

Meu orientador, Arthur Bezerra, e eu estávamos reunidos, trabalhando no meu projeto de pesquisa sobre informação e políticas culturais, quando começamos a falar do valor das ocupações, da incrível capacidade de organização de um evento cultural tão grande, ficamos interessados e decidimos ir visitar a ocupação. Entramos num taxi e, no caminho para o Méier, fomos ler as regras do evento<sup>33</sup>, que diziam que o evento era exclusivo para a comunidade escolar, e que, por razões de segurança, não seria permitida a entrada de pessoas com bolsas. Arthur, amigo da Teresa Cristina, pediu a ela para nos colocar na lista da equipe que a acompanhou e conseguimos entrar, com as bolsas. O que vimos lá mudou completamente o curso da minha pesquisa: já não seria mais possível tratar de qualquer outro assunto a não ser das ocupações.

### **3.2.1 Visconde de Cairu**

A chegada lá foi tímida. Sabíamos que o evento não era para nós, que estávamos lá quase que como intrusos. Três alunos estavam na porta, checaram nossos nomes e nos indicaram o caminho do camarim dos artistas. Ao entrar, notamos as grades e as catracas de entrada da escola, além de cartazes, tanto de protesto quanto de organização do espaço. A escola é enorme, subimos vários lances de escada e andamos em vários corredores até chegarmos à sala que havia sido transformada em camarim para os artistas e encontrar Teresa Cristina, o músico que a acompanharia e alguns alunos encarregados da recepção deles.

Quando chegamos ao pátio, estava acontecendo o show-performance da Orquestra Voadora, cujos músicos-circenses estavam no meio dos alunos, eletrizando a galera com suas fanfarras e coreografias ultra-animadas. Apesar do intenso calor, o clima do evento estava ótimo. Havia um público de aproximadamente 150 pessoas, todos aparentando ser estudantes adolescentes, sem contar os alunos que estavam desempenhando outras funções. Uns vendiam tickets de bebidas e comidas que eram disponibilizados na cantina para arrecadar dinheiro para a ocupação, outros serviam, outros faziam o controle de entrada e saída da quadra, outros trabalhavam na produção do evento.

---

<sup>33</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/events/1000911946663598/>>. Acesso em: jun. 2016.

Pedi para conversar com algum estudante que cuidasse da programação. Estava muito interessada em saber de que forma os secundaristas que tinham ocupado uma escola menos de três semanas antes tinham conseguido produzir um evento desse porte e por que tinham decidido fazê-lo. Conversei com um membro da comissão de comunicação e coordenação, que explicou que uma professora, que apoiava o movimento de ocupação, tinha proposto a realização de um evento cultural. Eles tinham feito um evento-teste de menor porte (com artistas locais e apresentação de ex-alunos) na semana anterior e, como tinha dado certo, marcaram a data e conseguiram organizar tudo. Contaram com a ajuda de um grupo local que emprestou alguns equipamentos e com um grupo de produtores que se disponibilizou a apoiar as ocupações com seu trabalho e seus contatos com artistas. Para o aluno, a importância do evento cultural é mostrar que educação não é só sala de aula, é também música, cinema, cultura em geral.

Nossa conversa aconteceu num bosque que encontramos por acaso ao procurar um lugar mais silencioso para conversar. O secundarista não conhecia o espaço, que é bem grande, cheiro de árvores e com uma casa, que estava fechada. Ele disse que as reivindicações da ocupação são: melhorias na infra-estrutura que está abandonada, com espaços enormes inutilizados, climatização nas salas de aula, o piso salarial dos professores, fim do currículo mínimo, passe livre de verdade para os alunos (o que existe hoje é a gratuidade de duas passagens por dia útil, em cartões que são recarregados semanalmente, o que não permite aos alunos se transportar para nenhum outro local a não ser a escola), participação no conselho escolar (inclusive no orçamento da escola), e eleições diretas para a direção. Ao falar da experiência de auto-gestão da escola, o aluno disse que considera que eles estão fazendo um bom trabalho apesar da falta de experiência, e que, ao contrário da direção imposta pela Secretaria de Cultura, eles têm vontade de fazer. Quando se desentendem, conversam até chegar a um consenso e seguem trabalhando.

Fui assistir ao show da Teresa Cristina, que escolheu músicas temáticas de resistência e falou que estava ali com muito prazer, que os estudantes é que estavam dando um show de esperança ao lutar por uma educação pública de qualidade. Depois do show conversei com uma das produtoras que estava organizando o evento. Ela disse que já tinha participado da virada cultural das ocupações em São Paulo e que a experiência foi riquíssima. Quando começaram as ocupações no Rio, o grupo Produtores RJ se articulou e ofereceu suporte ao Cairu.

Segundo ela, eles apenas ofereceram suporte para os alunos, que escolheram os artistas e que decidiram como seria o evento, em termos de formato e de restrições. Para ela, para além da troca entre artistas e alunos, “a presença dos artistas empodera o discurso dos alunos e é nosso papel de agentes culturais trazer uma visibilidade para eles” (produtora entrevistada no dia 26/04/2016 às 16h, no Méier, Rio de Janeiro).

A proposta inicial era fazer um viradão na rua no fim de semana, com vários palcos, como aconteceu em São Paulo. Mas a burocracia da prefeitura carioca em torno das autorizações para a realização de eventos na rua, além do fato dos alunos não terem passe livre no final de semana, inviabilizaram a ideia. A restrição de um evento fechado, segundo a produtora, foi fruto da preocupação dos alunos com a segurança dentro das instalações da escola, onde seria difícil controlar um número maior de pessoas externas à comunidade e também por medo de represália de alunos de outras escolas não ocupadas ou dos próprios alunos contrários à ocupação. Apesar disso, o evento estava sendo documentado, os vídeos seriam disponibilizados na internet e isso contribuiria para a divulgação do evento e da ocupação.

Quando a conversa acabou fui procurar os membros da comissão de atividades. Conversei com três ocupantes ao mesmo tempo, que disseram que a programação de atividades culturais é importante para atrair atenção para o movimento: tanto interna, para que alunos venham participar do movimento e de suas atividades, quanto externa, para incentivar pais, professores e simpatizantes em geral a visitarem a ocupação. Outra justificativa é a da estudante que levanta a questão da pobreza do currículo mínimo. Para ela, a cultura tem o poder de nos transportar para outros mundos, e a diversão na escola (que inexistente em seu formato oficial) também é um componente importante para o cotidiano.

Sobre a organização das atividades, a estudante reforçou que tudo é conversado e decidido em grupo, seja nas reuniões das comissões, seja nas assembleias. A previsão para os próximos dias era de aulões, oficinas e uma roda de debate sobre a questão de gênero com o coletivo Ssex Bbox. Esse grupo de jovens disse que espera que os alunos passem a ser vistos como estudantes e não como mercadoria, que querem mais do que o que está pronto, querem conhecer coisas novas, querem se tornar pessoas interessantes. Para eles a ocupação trouxe responsabilidades e desafios que exigem que a pessoa se dedique a resolver um

problema e isso estimula o pensamento. A secundarista falou também da empatia e da camaradagem, que leva os alunos a fazerem não por si, mas pelo coletivo. Isso ajuda a fazer mais amizades, tanto entre colegas como com os professores que estão apoiando a ocupação. A colaboração também humaniza os professores, que descem do alto da hierarquia e passam a compartilhar experiências com os estudantes. Outro ponto levantado por eles foi a valorização do trabalho das equipes de limpeza e de alimentação, uma vez que eles estão assumindo esse trabalho e percebendo sua dificuldade e importância. O depoimento deles é que a experiência da ocupação muda os alunos por inteiro já que todos os dias eles aprendem uma infinidade de coisas.

A visita à ocupação também mudou a minha pesquisa por inteiro. Quando saímos de lá, percebi que esse movimento dos jovens em prol da sua própria educação é em si e por si só uma auto-educação, ou, como diria Paulo Freire: os secundaristas estão se educando a si mesmos. Eles aprendem fazendo uma grande variedade de atividades, e assim, confirmam que a educação que recebem é irrisória em face ao que experimentam nas ocupações.

### **3.2.2 Herbert de Souza**

Animada com a visita à ocupação da Visconde de Cairu, decidi fazer mais visitas para começar a desenvolver um novo projeto de pesquisa. Arthur concordou e combinou uma visita com um grupo de amigos ex-alunos do Colégio de Aplicação da Uerj, que funcionava no prédio onde hoje é a escola Herbert de Souza, na Tijuca. Escolhemos um dia em que haveria uma apresentação musical, já que entendemos que as atividades culturais são organizadas para divertir, abrir a mente para novos mundos e também para atrair simpatizantes.

Quando chegamos fomos recebidos por dois alunos, que se disponibilizaram a fazer um *tour* pela escola com os ex-alunos. Fomos de andar em andar, descobrindo (ou relembando, no caso dos ex-alunos) o espaço e ouvindo os depoimentos do aluno. Segundo ele, quando começaram a ocupar a escola, os alunos descobriram uma variedade de salas trancadas, não utilizadas pelos alunos. Entre elas, destaco quatro: a primeira era uma sala cheia de livros pedagógicos, ainda embalados, empilhados por todo o espaço (conforme imagem apresentada no capítulo anterior). A direção não só não tinha distribuído os livros para os alunos,

como não os tinha devolvido, nem doado. Eles estavam simplesmente lá, trancados. A segunda é o teatro, que pelos relatos dos alunos, foi trancado pela direção da escola um ano antes da ocupação, com a justificativa de que a escola não oferece aulas de teatro e que o espaço era usado pelos alunos para matar aula. A terceira era uma sala comum, que continuava trancada, mas que visivelmente estava com o ar condicionado ligado. Os estudantes explicaram que quando optaram pela ocupação, a direção se apressou em trancar o máximo de salas que conseguiu e devem ter esquecido o aparelho de ar condicionado, equipamento que só consta em raríssimas salas, ligado. A quarta era o laboratório de química, um espaço grande, com pias e equipamentos em bom estado, que, segundo os ocupantes, nunca foi usado.

A falta de acesso dos alunos aos livros e aos espaços pedagógicos de sua escola é um sinal claro da falta de consideração da direção para com eles. Seja por incompetência, descaso ou pelo temor do mau uso, esses alunos estão sendo privados de experiências pedagógicas, possibilitadas pela estrutura da escola, a começar pela primeira, que é aprender a usar os equipamentos e a se comportar nos diferentes espaços escolares.

Na sequência, fui conversar com um secundarista responsável pela programação das atividades. Ele explicou que, com a ajuda de professores grevistas e de voluntários, estavam conseguindo programar várias atividades interessantes e deu como exemplo um aulão de fotografia, uma oficina de horta orgânica, e um debate sobre democracia que tinham acontecido na semana da visita. Ele disse que a escola estava ocupada há pouco mais de duas semanas, com 30 a 40 alunos que passavam o dia e/ou dormiam na ocupação. De fato, o ambiente era mais intimista na Herbert de Souza, que contava com aproximadamente um décimo dos alunos que frequentavam a ocupação da Visconde de Cairu.

Apesar do quórum ser bem menor, as expectativas dos ocupantes eram praticamente as mesmas. A particularidade do depoimento do ocupante da Herbert de Souza foi o uso dos termos opressores e oprimidos, quando falou da direção e dos alunos, respectivamente. Segundo ele, se houvesse discordância, ou mesmo questionamento dos alunos sobre as decisões da direção, eles eram punidos severamente com reprovações ou até expulsão da escola. Outra especificidade do discurso do aluno foi incluir, nas suas demandas, a participação dos pais e responsáveis na gestão na escola, e não somente os estudantes.

O jovem reafirmou que a escola é deles, mesmo que não pareça, pelo modo com que eles e a escola são tratados e disse que uma das intenções dos alunos era a de melhorar a escola durante a ocupação. Entre os primeiros projetos estava o conserto de um cano que causava frequentes inundações e a limpeza da quadra esportiva para que ela pudesse voltar a ser usada por todos. A direção sempre alegava que não tinha dinheiro para fazer as melhorias. Eles queriam fazer em algumas semanas, também sem dinheiro, mas com disposição e apoio do coletivo, o que nenhuma direção tinha feito em anos. De acordo com o ocupante, eles estavam percebendo como é estressante e cansativo cuidar de uma escola, limpar tantos banheiros, mas que, mesmo sem experiência, estavam fazendo um bom trabalho.

Quando começou o show, conversamos sobre as atividades culturais, que de acordo com o aluno eram programadas de acordo com as disponibilidades de quem se oferecia para contribuir com a ocupação. Para ele, a importância da atividade cultural, tanto na ocupação quanto no dia-a-dia da escola, é aprender de outro jeito. Não existe só a possibilidade de aprender com alunos enfileirados e professores escrevendo no quadro negro, mas é só isso que é oferecido a eles. De tom mais intimista, com voz e violão e sem fala inicial, começou o show do Chico Chico e essa foi a nossa deixa para nos despedirmos.

### **3.2.3 André Maurois**

Na semana seguinte, já convencida de que as ocupações das escolas no Rio de Janeiro seriam o meu objeto de pesquisa de campo, procurei outras ocupações para visitar. Quase todas as ocupações têm páginas no facebook, onde postam a programação das atividades do dia e onde criam eventos quando se trata de atividades mais importantes. Uma ferramenta interessante que encontrei foi o Mapa das Ocupações<sup>34</sup>. O mapa localizava todas escolas ocupadas, cada uma com um ponto colorido que, ao ser clicado, mostra ao lado uma barra de informações com o endereço da escola, sua *hashtag* e sua página no facebook. Procurei se havia alguma escola ocupada perto do meu bairro e achei o André Maurois, no Leblon.

---

<sup>34</sup> Disponível em:

<[https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=1IIERA\\_NZxZTneTlpZ5F0nrxZ\\_5k&hl=pt\\_BR](https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=1IIERA_NZxZTneTlpZ5F0nrxZ_5k&hl=pt_BR)>.  
Acesso em: jun. 2016



com outros estudantes da comissão de comunicação e às outras comissões pelas assembleias. Ele disse que a ocupação estava acontecendo há quase três semanas, com 280 a 450 alunos por dia frequentando as atividades. Sobre a programação das atividades, ele confirmou o mesmo processo das outras ocupações: voluntários propõem atividades, informam sua disponibilidade, eles trocam ideias sobre os formatos e restrições da escola e confirmam a programação depois de passar pela assembleia. No André Maurois, além da programação diária, eles também divulgam a programação da semana, sempre com a preocupação de equilibrar a quantidade e os tipos de atividade ao longo do dia e da semana. A atividade cultural do dia tinha sido proposta pelo poeta Ricardo Chacal, ex-aluno da escola. Eles chamaram esse evento de ativação cultural, por ser uma ação que movimenta o cotidiano da ocupação.

A data escolhida foi para marcar o dia que a Secretaria de Estado de Educação (Seeduc) decretou férias para os estudantes (somente das escolas ocupadas), na tentativa de esvaziar a ocupação. Além disso, na semana anterior, a Seeduc cortou o RioCard (cartão, recarregável semanalmente na escola, que os alunos usam para se transportar) nas escolas ocupadas, impedindo que muitos pudessem continuar acompanhando as atividades das ocupações. Segundo o secundarista, a importância da ativação é favorecer a troca de ideias e mostrar aos alunos que eles contam com o apoio de artistas e pessoas famosas, o que motivaria a “resistência às manobras da Seeduc” e renovaria a energia da ocupação. Ele diz ainda que “ativa a esperança na escola dos sonhos” com atividades interessantes de vários tipos (seminários, aulas, oficinas e shows) e alunos animados para participar das atividades.

A experiência de auto-gestão, para o aluno, é um trabalho desgastante e contínuo, que demanda muita dedicação e deixa os ocupantes com poucas horas de sono, mas que estão todos animados ao ver que estão conseguindo manter limpa e em bom estado uma escola daquele tamanho, com três andares, duas quadras poliesportivas, muitos banheiros, duas cozinhas, etc. Eles eram pouco mais de 20 jovens dormindo na escola. Sobre as ações de comunicação, ele contou que a escola não oferece acesso à internet aos alunos, que usam o 3G de seus próprios telefones para manter a página no facebook atualizada. Além disso estavam fazendo registros em vídeo e fotos que seriam publicados em um blog ou site a ser desenvolvido futuramente. Ainda sobre a circulação da informação, o secundarista

informou que eles também encontraram uma grande quantidade de livros didáticos embalados e fechados em uma sala, e que não faz ideia do porquê desses livros não terem sido distribuídos aos alunos.

Depois da ocupação, o aluno disse que eles precisariam descansar alguns dias, e logo depois sentar com todos os estudantes, professores, pais e responsáveis para abrir o diálogo e traçar metas (que serão acompanhadas, para não virarem apenas promessas) de trabalho para a escola. A consciência de que a escola é de todos, que todos precisam se unir para cuidar e administrar a escola, é uma conquista da ocupação. O aluno comenta que eles foram acusados de estarem produzindo uma colônia de férias e responde dizendo que eles estão lutando por uma educação com mais qualidade e que isso será certamente reconhecido pela comunidade escolar e pela sociedade com o tempo. Ele termina sua fala dizendo que, apesar de opiniões contrárias sobre o método, todos querem uma educação melhor e que “nossas semelhanças são muito maiores que nossas diferenças”.

No meio da conversa houve uma movimentação na porta de entrada: dois policiais estavam querendo entrar para “fazer uma ronda” na escola. Os ocupantes, muito educadamente, pediram que eles aguardassem do lado de fora e disseram que estavam ligando para o advogado. Eles levavam duas folhas de papel, uma com texto e outra com um lugar para assinatura, que não quiseram entregar aos alunos. Queriam falar com o líder e foram informados que o movimento era horizontal. Alguns minutos depois, os alunos pediram que os policiais se retirassem pois eles não tinham obrigação nenhuma de permitir a entrada na escola. Os policiais ficaram do lado de fora, mas ainda não tinham ido embora quando saí.

Antes das apresentações, houve um momento de microfone aberto para quem quisesse falar. Alunos e professores falaram sobre as lutas, o cotidiano da ocupação e de como estavam felizes por estarem ali juntos. Um depoimento vale ser destacado: o do aluno que foi ocupar a escola sem o consentimento da mãe. Ele contou que todas as noites, durante dez dias, a mãe brigava com ele e proibia de voltar para a ocupação, dizendo que estava errado. Mas ele voltava e as brigas continuavam. Até que um dia, vendo uma reportagem que defendia as ocupações e que elogiava a garra dos alunos, a mãe mudou de ideia, compartilhou a matéria e disse ao filho (que contava emocionado) que estava orgulhosa dele. Quando começou o show, fui embora.

### 3.2.4 Monteiro de Carvalho

Nessa mesma semana, decidi visitar mais duas escolas. Escolhi a escola Monteiro de Carvalho, no bairro de Santa Teresa e o Amaro Cavalcanti, no Largo do Machado. Essas escolas foram escolhidas, em primeiro lugar, por organizarem manifestações culturais divulgadas em suas páginas no facebook, mas também em função de sua localização, compondo um panorama das ocupações, com duas escolas da zona norte, duas da zona sul e uma do centro.

No dia da visita, o Ocupa Monteiro estava completando 15 dias de ocupação, com aproximadamente 30 alunos dormindo e 150 frequentando as atividades. Eles já tinham realizado um luau cultural na piscina e estavam programando uma roda cultural para o final de semana. Conversei com três ocupantes: um da primeira série, da comissão da cozinha, um da terceira série, da comissão de atividades e um ex-aluno da escola, que estava dando um suporte para várias comissões. As primeiras coisas que eles contaram foram as preocupações com o dia-a-dia da ocupação: de manhã, cuidar das tarefas da ocupação e realizar pequenos reparos na escola e, de tarde, oferecer o maior número possível de atividades aos alunos.

Uma das particularidades do Ocupa Monteiro foi que a assembleia dos estudantes nem chegou a acontecer. Os alunos fizeram um grupo no Whatsapp para falar da ocupação e marcaram a assembleia para a quarta-feira. Quando o diretor viu os alunos se dirigindo para o auditório, dizendo que iam conversar sobre a ocupação, entregou as chaves da escola e saiu. A assembleia não chegou a acontecer.

Os alunos estavam animados com a ocupação, mas também cansados, contando o quão desgastante é administrar um colégio daquele tamanho (as instalações da escola são enormes, com um prédio principal de três andares e outros prédios anexos, num terreno grande e cheio de ladeiras). Sobre cozinhar para 150 pessoas, o secundarista disse que as cozinheiras deram dicas antes de deixarem a escola, que eles tinham sorte de poder contar com uma ótima cozinha equipada, que os alunos mais experientes ensinavam os menos experientes e o clima era de trabalho pesado, mas também de diversão e de aprendizagem. Além das funcionárias da cozinha, muitos dos professores grevistas (segundo eles 90% do corpo docente da escola) estavam dando apoio à ocupação.

A ocupação contava com quatro comissões: segurança, cultura, comunicação e logística. A comissão de cultura organizou um luau cultural com artistas de fora e alunos, com o objetivo de “enturmar” os ocupantes e relaxar. Foi um evento pequeno que serviu de teste para pensarem em produzir eventos maiores. Outras atividades realizadas na semana foram uma roda de leitura, um bate-papo sobre os direitos dos estudantes com uma advogada e uma roda de capoeira. Para os próximos dias estava programado um encontro de Hip Hop e um campeonato de futebol. Além dos conteúdos levados pelos voluntários, eles destacaram que têm aprendido diariamente uns com os outros. Eles nomearam a ocupação de “centro de estudo avançado” para frisar que não estão ali só pra passar em uma prova e virar força de trabalho, mas para “ganhar sabedoria”. Nas atividades da ocupação, eles sentam em círculo, se olham nos olhos e o ensino/aprendizado é coletivo. Para eles, as atividades da ocupação são mais diversas e interessam mais aos jovens. Um aluno disse, ainda, que a escola deveria ter matérias básicas obrigatórias e outras eletivas, já que as pessoas são diferentes e nem todas se interessam pelas mesmas coisas.

As demandas da ocupação reforçavam as reivindicações coletivas de todas as escolas ocupadas (eles informaram que tinha sido montada uma comissão com cinco alunos ocupantes para conversar com a Seeduc em nome das 77 ocupações) e também as específicas da sua escola. Ao falar que a Seeduc tinha concordado com as eleições com voto direto para a direção, uma das reivindicações coletivas, uma aluna disse que isso já tinha sido assim anteriormente, mas que como a pessoa indicada tinha que ter vínculo com a Seeduc, isso reduzia muito a possibilidade de escolha. Ela esperava que a restrição fosse eliminada, mas estava desconfiada do real avanço que essa concessão representaria. Durante a ocupação, disse um estudante, a Seeduc estava economizando muito dinheiro: não gastou mais com funcionários, transporte dos alunos, produtos de limpeza nem alimentação, custos que estavam sendo totalmente providos pelos alunos e simpatizantes da ocupação. O legado da ocupação, na opinião deles, é o sentimento de pertencimento que vem com o cuidado com a escola e o direcionamento para uma gestão horizontal com direitos e deveres de todos.

Sobre as salas trancadas, eles contaram que encontraram muitas pilhas de livros didáticos ainda embalados, muito material escolar e de escritório trancado, uniformes encaixotados, uma cozinha experimental nunca inaugurada, laboratórios

de química e de física nunca usados e uma horta abandonada (que já estava sendo cuidada pelos alunos).

Sem dúvida, a melhor história dessa ocupação foi o caso da biblioteca. A biblioteca ficava num prédio bem afastado do principal e vivia trancada. Quando os alunos ocuparam a escola, foram lá e perceberam que tinha goteiras, que estavam molhando os livros. No dia em que ia chover, eles fizeram “um trabalho de formiguinha”, levaram os livros provisoriamente para uma sala e já estavam procurando um outro lugar, maior, mais seguro para os livros e mais acessível para os alunos, para acomodar a biblioteca.

Outro episódio que vale destacar nessa visita foi a chegada de uma equipe de reportagem da BandNews. A dupla de repórteres estava conversando com alguns alunos, mas outros não queriam autorizar a filmagem, por medo da reportagem passar uma imagem distorcida da ocupação. O discurso dos alunos contrários à realização da reportagem era que não se pode confiar nas “mídias corporativas”, só nas independentes. Os estudantes favoráveis à sua realização achavam que a ampla divulgação da reportagem fortaleceria o movimento deles, já que a conversa com os repórteres tinha sido ótima. Saí de lá sem saber o que foi resolvido.

### **3.2.5 Amaro Cavalcanti**

Saindo do Monteiro de Carvalho, fui direto para o Amaro Cavalcanti. Chegando lá, conversei com um aluno que se apresentou como “um dos cabeças da ocupação” que tinha a função de distribuir pessoas e tarefas para as comissões (limpeza, comunicação, atividades, segurança e cozinha) ressaltando a “chatices” necessária de fazer a coordenação, já que tinha machucado a mão e não podia contribuir com um trabalho mais braçal. A ocupação já ia completar um mês e, na opinião do secundarista, teve dois momentos: antes e depois do corte do RioCard. Com a possibilidade de se transportarem para a escola, os estudantes iam em peso participar das diversas atividades envolvendo cultura e outros pontos. Com a “armação” feita pelo governador e pelo secretário de educação do Rio de Janeiro de retirar o RioCard, dar férias e ameaçar os alunos de serem reprovados se continuassem com a ocupação depois do mês de maio, o público da ocupação caiu 90%. Mas os ocupantes continuavam lá e só pretendiam sair quando fossem retirados pela polícia ou quando a negociação for bem sucedida com a Seeduc. Até

o momento o movimento já tinha conseguido diminuir de quatro para duas avaliações por ano, as eleições diretas para a direção com participação dos alunos e uma verba de 15 mil reais para cada escola ocupada para a realização de melhorias. As outras demandas citadas foram a climatização das salas, melhorias na infraestrutura, o fim do currículo mínimo e a volta dos funcionários que foram demitidos.

O secundarista disse que a experiência da ocupação é única, tanto pelo convívio com os colegas (ele ressalta que 90% dos alunos que estão ocupando o Amaro eram os mais desinteressados e que a ocupação trouxe esses jovens para a escola) quanto pela oportunidade de expandir os horizontes do aprendizado com, por exemplo, roda de capoeira, jogo de vôlei, aula de jongo, de yoga e oficina de turbante, além das aulas preparatórias para o Enem<sup>36</sup>. No dia da visita, eles tinham tido aula de literatura e teriam uma mostra de filmes mais tarde. Para ele, um ponto importante do contato com atividades culturais é mostrar aos jovens que eles têm “bilhões” de opções de profissões para o futuro e que, com a crise, muitas pessoas perderam os empregos e desenvolveram atividades alternativas. Mesmo que a pessoa não siga naquela profissão ou hobby, pelo menos ela tem acesso a um primeiro contato, importante para ampliar o conhecimento. A própria ocupação estava se financiando, em parte, com a venda de brigadeiros e sucos durante as atividades culturais. Mesmo assim, o aluno destaca que a ocupação só pode continuar com o apoio da população (talvez até mais do que o dos estudantes), que oferece atividades e doações.

Sobre as disciplinas tradicionais da escola, o ocupante entende a importância do português e da matemática, mas destaca que a história, por exemplo, ainda é muito voltada para a história européia e despreza a riqueza da nossa própria cultura. A aula normal é explicação e cópia, feita para ser decorada para se passar na prova. Nos aulões, os estudantes sentam em roda, prestam atenção e debatem, como numa democracia, em que se dá opinião e se conversa até chegar num consenso. Segundo ele, as coisas acontecem como têm que acontecer nas ocupações, nada é forçado.

Na opinião do secundarista, o tiro do governo saiu pela culatra, já que os alunos, ao invés de se darem mal, estão não só gostando muito das atividades,

---

<sup>36</sup> Exame Nacional do Ensino Médio, prova criada pelo Ministério da Educação em 1998, para avaliar a qualidade do ensino médio e dar acesso a universidades públicas no país pelo SiSU (Sistema de Seleção Unificado).

como estão se organizando e se conscientizando com as ocupações. Eles não pretendiam expulsar ninguém da escola, mas acham que a direção e a maior parte dos funcionários aproveitaram a ocupação para descansar. A secretaria poderia estar funcionando e atendendo normalmente os alunos no que diz respeito à burocracia (emissão de históricos e diplomas, transferências e etc.), mas, por orientação da Seeduc, foi fechada. Essa paralização dos serviços administrativos é uma das pautas do movimento desocupa, que, segundo o jovem, deveria direcionar seus protestos para a Seeduc e não para a ocupação. Tirando essas discordâncias, o estudante considerava “clima tranquilo”, especialmente por causa da localização da escola (na Zona Sul do Rio de Janeiro), entendendo que se fosse em outros bairros mais carentes a pressão e a repressão policial estariam mais presentes.

Os secundaristas encontraram, fechados em suas caixas, equipamentos e uniformes para judô, futebol e vôlei, televisão, tablets, câmeras fotográficas e muitos livros didáticos. Segundo o aluno, no Amaro os professores tinham que comprar os próprios pilots para dar aula. A ocupação encontrou, dentro da sala do diretor, 250 pilots, 120 recargas para pilot, litros de tinta para encher as recargas e 24 apagadores. Além disso, encontraram muita comida estragada, com destaque para mais de 40 quilos de carne apodrecida. Eles também descobriram uma sala de informática com computadores novos e um piano encostado no laboratório de química, equipamentos desconhecidos dos alunos. Para o estudante, uma das grandes funções das ocupações é expor esse descaso.

No Amaro, a lógica da ocupação estava invertida comparada com as outras escolas: eles tinham, no momento da visita, em torno de 40 pessoas que vinham dormir, mas esse número diminuía ao longo do dia, por que muitos estudantes trabalham. Para o jovem, o mais importante era dormir na escola, pois as decisões eram tomadas à noite. Antes do corte do transporte, em torno de 200 alunos vinham durante o dia participar das atividades, mas depois do corte esse número foi reduzido em 90%. Ele contou que a escola tem em torno de 2.800 alunos matriculados e quando perguntei se ele achava que os colegas estavam perdendo a oportunidade de viver uma experiência única, o aluno citou Malcom X, Martin Luther King e Jesus, que fizeram revoluções com poucos seguidores. Na opinião do secundarista, o movimento de ocupação estava mais forte do que os citados, já que eles eram 40 na escola e contavam com alunos de mais de 70 outras escolas.

Antes de sair conversei com uma estudante que estava contando sobre o “trancaço” que eles tinham organizado na véspera. O trancaço foi um protesto articulado entre vários bairros com escolas ocupadas em que os alunos fecharam as principais vias de acesso dos bairros mas, ao contrário dos protestos do MPL em São Paulo em 2013, deixaram uma faixa livre para não criarem tumulto. Segundo a jovem, o trancaço foi um sucesso, boa parte do centro da cidade parou durante uma hora, chamando atenção para o movimento e a população mostrou muito apoio às ocupações, o que motivou ainda mais os alunos a continuarem na luta.

A secundarista também falou da mostra de cinema que aconteceria mais tarde naquele dia. Ela considera que os eventos culturais, que abrem a cabeça e ensinam muitas coisas que a matemática não ensina, deveriam fazer parte da escola, não só para os estudantes, como também das populações do entorno que não tem tanto acesso a eventos culturais. Essa abertura da escola e sua comunhão com o bairro é, para ela, uma das ações importantes da ocupação.

### **3.2.6 Primeiras considerações sobre as visitas**

O relato detalhado de cada visita tem a finalidade de apresentar a experiência da pesquisadora, entremeada com os depoimentos de alguns alunos das escolas ocupadas. Esse modo de exposição tenta mostrar o tipo de ambiência, de pessoas, de ações concretas e de opiniões encontradas nas ocupações. Vale ressaltar que alguns desses elementos são circunstanciais, ou seja, aconteceram naquele momento, com aquelas pessoas, naquela escola. Outros já mostram um certo padrão encontrado, com pouca variação, em todas as escolas visitadas. Independentemente de serem padrão ou exceção, nos parece que esses elementos são relevantes para a discussão que nos interessa, a saber, as novas atitudes e as novas formas de aprender que têm sido desenvolvidas a partir das ocupações.

Do conjunto dos relatos, é possível retirar alguns pontos:

- a) O desenvolvimento da consciência de que a escola é do aluno, que ele é co-responsável pela sua própria educação e que precisa e quer lutar por ela;
- b) A adoção espontânea da configuração de aula preconizada por Paulo Freire: a quebra de hierarquia professor-aluno em aulas-debate em círculo para que todos se vejam, conversem e aprendam juntos;

- c) O sentimento de que existem muitas formas de se aprender e que o currículo mínimo proposto pela escola não é suficiente;
- d) A demanda por mais aulas de sociologia e filosofia que mostra que os estudantes querem pensar e entender o mundo em que vivem;
- e) A importância dada às atividades culturais, por elas apresentarem novos horizontes, novas riquezas e novas possibilidades de futuro;
- f) Os usos da cultura também como recurso, como meio de atrair simpatizantes, doações ou melhorar as vendas e atrair a atenção das mídias e dos governantes, pela legitimação conquistada pelo apoio das celebridades;
- g) A transformação da escola em um espaço de convivência e amizade, de empatia e também de tensões, com um equilíbrio entre momentos de organização, de trabalho, de aprendizagem e de diversão;
- h) A descoberta do bloqueio (pelas direções escolares) do acesso (dos alunos) a diversas fontes de conhecimento como bibliotecas, salas de informática, laboratórios de física, química e biologia, uniformes e equipamentos esportivos, sem falar nos livros didáticos e no material escolar básico;
- i) A constatação de que o coletivo mobilizado é capaz de realizar, de forma bastante independente das instituições;

Essas foram as primeiras considerações sobre a experiência da pesquisa apresentadas à banca de qualificação desta pesquisa. A proposta foi fazer uma segunda rodada de visitas depois da desocupação das escolas e acompanhar a transição de “volta ao normal” e a que normalidade. A manutenção dessas considerações parciais no texto final se deve ao fato de que foi a partir delas que se pensou nas ocupações de um modo mais geral, para somente em um novo momento, se definir o foco de investigação da segunda etapa, que apresentaremos no capítulo a seguir.

## 4 E DEPOIS DAS OCUPAÇÕES?

A gente não quer só comida  
A gente quer comida, diversão e arte (ANTUNES; FROMER; BRITTO, 1987)<sup>37</sup>.

Para a segunda rodada da pesquisa de campo, adotamos a metodologia da entrevista semi-estruturada em grupo. Ainda como resquícios da primeira etapa, mais etnográfica, fiz algumas observações sobre o clima geral dos grupos encontrados e sobre os espaços escolhidos por eles para as entrevistas. A população visada continuou sendo os estudantes ocupantes, já que estamos buscando entender a construção e o desenvolvimento das atividades nas ocupações e a influência que essa experiência teve na competência crítica em informação dos seus participantes. O método de seleção dos estudantes a serem entrevistados foi o contato com as pessoas com quem tínhamos conversado na época das visitas e o convite para chamarem quantos ocupantes eles quisessem para uma entrevista coletiva. Foi sugerido que eles marcassem um dia, um horário e um local para o encontro. Os encontros aconteceram entre novembro e dezembro de 2016, o que representou uma mudança no calendário de pesquisa (que previa esta etapa para os meses de setembro e outubro).

A mudança nos pareceu necessária devido ao atraso ocorrido nos desdobramentos das conquistas das ocupações, sendo uma das mais importante as eleições diretas para as diretorias das escolas ou, em outras palavras, a promessa de participação política dos estudantes na vida de suas escolas. A proposta inicial da Seeduc era que a nova diretoria fosse eleita em um prazo máximo de 40 dias após a desocupação. O calendário foi atrasado pela secretaria que, de acordo com os estudantes, usou como justificativa a impossibilidade legal de superposição entre as eleições das escolas e as eleições municipais. Assim, a Seeduc determinou que as eleições ocorressem no dia 14 de dezembro em todas as escolas ocupadas.

Outro desdobramento das ocupações foi a verba de 15 mil reais para reparos que cada escola ocupada ganhou. O repasse, a decisão de como investir e o uso efetivo dessa verba também nos interessava, especialmente o nível de participação dos alunos nesse processo. Por esses motivos, decidimos esperar o fim do ano para que a pesquisa ficasse mais completa e possivelmente mais interessante.

---

<sup>37</sup> Citado por uma ocupante.

A primeira entrevista foi marcada no dia 08 de novembro, às 13h, com alunos do Colégio Estadual (C.E.) Herbert de Souza. Quando cheguei lá, os estudantes estavam terminando de almoçar e me receberam no pátio de entrada da escola. O clima entre eles estava descontraído, mas o tom das falas era de preocupação.

Durante o mês de novembro, não consegui marcar com nenhuma outra escola. Alguns contatos não retornavam as mensagens, outros marcaram e desmarcaram algumas vezes o dia do encontro. Foi necessário um bom tempo de organização, o contato com as páginas das ocupações no facebook e até uma ida pessoalmente a uma escola para conseguir marcar todas as entrevistas.

Nessa visita em pessoa a uma escola, aconteceu uma entrevista não planejada, com apenas uma estudante, que me deu o contato de outros ocupantes para agendar o encontro. A aluna se dispôs a responder às perguntas, mas avisou de antemão que não tinha muito conhecimento sobre as ocupações, que sua participação tinha sido mais no sentido de contribuir com a organização do que de organizar. Ela descreveu suas tarefas como sendo de limpeza, cozinha e organização de mantimentos e doações, sem ter se envolvido com o planejamento. Com efeito, suas respostas diferem consideravelmente das dos demais grupos, inclusive das do grupo de sua própria escola.

É importante sublinhar que, nas entrevistas em grupo, há sempre uma influência de uns sobre os outros, o que estimula o alinhamento dos discursos e a aparência de homogeneidade das experiências. Por outro lado, há também, e esse foi o nosso interesse quando escolhemos essa metodologia, uma dinâmica em que as falas vão trazendo memórias, que vão puxando outras memórias para que o grupo reconstitua, coletivamente, os acontecimentos. Além disso, nosso interesse se localiza muito mais no grupo de estudantes ocupantes do que nas opiniões individuais de cada secundarista.

No dia 05 de dezembro marquei a entrevista com os ex-ocupantes do C.E. André Maurois. O clima lá era de euforia. As aulas estavam acabando e as eleições estavam próximas. Fui recebida na biblioteca da escola, às 15h por um grupo grande de alunas e alunos. No C.E. Monteiro de Carvalho, o encontro aconteceu na ladeira de acesso à escola, no dia 06 de dezembro com um grupo composto majoritariamente de alunas. O clima lá era de desânimo e derrotismo diante das atitudes da direção da escola e da política nacional. Neste mesmo dia, fui ao C.E.

Amaro Cavalcanti tentar um contato com estudantes lá e fiz a entrevista individual, na entrada da escola.

Na semana seguinte, entrevistei um grupo pequeno no C.E. Visconde de Cairu, no dia 13 de dezembro. O clima era de confiança com as eleições e com orgulho pela reforma do auditório, onde fomos recebidos. No dia seguinte, o dia das eleições, fui recebida na sala de vídeo por um grupo pequeno de estudantes do C.E. Amaro Cavalcanti. O clima era de militância pela participação dos colegas nas eleições, com uma certa confiança no seu desdobramento.

Vale ressaltar que, segundo os estudantes, a Seeduc determinou que o quórum mínimo para a validade das eleições seria de 30% dos estudantes matriculados. Sem essa participação mínima, as eleições poderiam ser desconsideradas, com o consequente apontamento de uma direção feito pela própria Seeduc, como era antes das ocupações.

Para essa segunda rodada de entrevistas, já que saímos do método etnográfico e adotamos a metodologia da entrevista semi-estruturada, optamos por fazer a análise dos depoimentos primeiramente a partir dos temas e não por escola, como foi elaborado o diário das visitas. Esta organização nos permite aprofundar mais as questões levantadas e apresentar uma discussão mais produtiva.

As perguntas, detalhadas no Apêndice A, giravam em torno de quatro eixos: acesso a espaços de informação; atividades desenvolvidas nas ocupações; percepção da informação veiculada pela mídia; e balanço geral das ocupações. Cada seção deste subcapítulo corresponde a um eixo e cada eixo, a um objetivo específico, com exceção do balanço geral das ocupações, que foge de discussões mais específicas, contribuindo mais diretamente para uma compreensão global da postura crítica dos ocupantes em relação à (in)formação e à sociedade em geral e assim, para o objetivo geral.

É importante lembrar que a fonte dessas informações são os relatos das/dos estudantes que participaram da organização das ocupações. Não houve interesse de nossa parte em cruzar essas informações com dados oficiais ou com entrevistas de professores, diretores ou servidores da Seeduc, por entendermos que esta pesquisa diz respeito à percepção que os estudantes têm da sua escola e do impacto que as ocupações tiveram em sua vida escolar e cidadã.

A seguir, apresentaremos os resultados das entrevistas da seguinte forma: cada seção tem uma breve introdução, um quadro que sistematiza as respostas

dadas pelos ocupantes e as nossas análises das principais respostas a partir do referencial teórico deste trabalho e de algumas outras referências.

Nas duas primeiras seções, a saber, acesso à espaços informacionais na escola e atividades desenvolvidas durante as ocupações, a análise foi feita por escola, por entendermos que cada uma tinha situações próprias que geraram decisões específicas. Há, claro, muitos elementos comuns entre as ocupações, o que está destacado no corpo das análises.

Já para as duas últimas perguntas, a multiplicação de assuntos encontrados nas respostas de cada grupo nos fez optar por uma análise por subtemas, indicando entre parênteses o grupo que os mencionou.

#### 4.1 BIBLIOTECA, SALA DE INFORMÁTICA E OUTROS ESPAÇOS DE INFORMAÇÃO E APRENDIZADO

Para abrir a conversa perguntávamos, aos ocupantes, como era o uso, antes, durante e depois da ocupação, de locais como a biblioteca, a sala de informática, laboratórios de ciências e outros espaços de informação e aprendizado da escola. Apresentaremos, na sequência, um quadro para cada espaço seguido de nossas análises.

No que diz respeito à biblioteca, as respostas foram bem diferentes umas das outras, tanto nos relatos sobre seu funcionamento antes da ocupação, como durante e depois. Resumimos, no quadro abaixo, a situação da biblioteca de cada escola.

Quadro 1 – Relacionamento de estudantes com a biblioteca por escola

	Antes da Ocupação	Durante a Ocupação	Depois da Ocupação
<b>C.E. Herbert de Souza</b>	Aberta, espaço de referência para alunos. Sempre organizou eventos. Nunca foi valorizada nem teve apoio financeiro da direção para os eventos. Não tem ar condicionado.	Fechada por uma preocupação em preservar o espaço e os livros.	Volta a ser o espaço de referência que era antes. Sem alteração.

	Antes da Ocupação	Durante a Ocupação	Depois da Ocupação
<b>C.E. André Maurois</b>	Acessível, mas bagunçada. Não se sabia bem o que se tinha. Não fazia empréstimos. O espaço é ótimo.	A direção trancou. Ocupantes entraram pela janela, mas decidiram mantê-la fechada por causa da grande circulação de pessoas.	Está mais organizada, empresta livros, ganhou 2 computadores com acesso à internet da sala de informática. Os alunos agora fazem pesquisas lá.
<b>C.E. Monteiro de Carvalho</b>	Biblioteca em prédio separado e longe. Com goteiras que molhavam os livros. Sempre trancada, perderam as chaves.	Estudantes fizeram um mutirão e levaram os livros para uma sala grande dentro do prédio. Ocupantes improvisaram um sistema de organização e emprestavam livros.	A direção devolveu a biblioteca para o espaço antigo. Continua trancada.
<b>C.E. Visconde de Cairu</b>	Biblioteca sempre aberta com bibliotecário, empréstimo de livros e espaço lúdico para xadrez e damas, na parte da tarde. De manhã os dias e horários eram reduzidos.	Ficou fechada durante a ocupação para proteção.	Fica aberta todos os dias o dia todo. Local de convivência dos estudantes. Como está no fim do ano não tem mais empréstimo, só devoluções.
<b>C.E. Amaro Cavancanti</b>	Se usava a biblioteca, mas estava fechada durante um tempo. Não tem espaço fixo, foi mudada para uma salinha pequena (o espaço antigo virou a sala do diretor). Não tem bibliotecário, mas uma professora que cuida.	Usavam muito a biblioteca. Pediam e receberam muitas doações de livros (livros bons, como Dom Casmurro) e materiais de estudo. Tinham o projeto de reformular a biblioteca com dois arquitetos, mas o projeto não avançou.	Está ainda na salinha pequena, barulhenta que é passagem para outra sala. Não é um espaço aconchegante e não tem espaço para leituras nem xadrez. A mãe de uma aluna é bibliotecária e continuam a pensar soluções para a biblioteca.

**Fonte:** Dados de pesquisa, 2016.

A conclusão a que chegamos, a partir desse quadro, é que onde a biblioteca era atuante e central na vida dos estudantes, o espaço foi fechado para preservação. Entende-se que os estudantes que valorizam o espaço, o acervo e a função da biblioteca não quiseram mexer com ela, não quiseram correr o risco de perturbar sua estrutura e sua organização. Se, por um lado, esta é uma atitude de respeito, por outro lado ela demonstra uma certa falta de conhecimento sobre os mecanismos de funcionamento de uma biblioteca. Como na citação da PCIL (1989) no capítulo 2, a pessoa competente em informação também é aquela que sabe como a informação é organizada, para poder procurar e encontrar o que precisa.

Já nas escolas onde a biblioteca era trancada, como no Monteiro e no Amaro, ela foi aberta e usada. É interessante notar que, onde não havia bibliotecários e, por

consequência, não havia um uso integral da biblioteca, ela foi disponibilizada durante a ocupação. Isso nos mostra, logo de início, que os estudantes sentem falta de ter um espaço dedicado à leitura, à pesquisa, aos estudos e à convivência mais tranquila. Por outro lado, nota-se a importância do papel do bibliotecário para o relacionamento dos estudantes com o espaço, com o acervo e com as pesquisas. Não basta ter uma sala com livros. É imprescindível que a biblioteca seja um espaço de consultas, de trocas, de leitura e até, como no caso do Herbert, de organização de eventos para a comunidade escolar.

Uma curiosidade que surgiu nos relatos do Herbert foi o ar condicionado. Segundo os estudantes, a direção não instalou ar condicionado nem nos laboratórios nem na biblioteca, por que não são considerados salas de aula. Por outro lado, os aparelhos foram instalados na sala dos professores e na sala da direção. Os alunos comentam, com uma certa indignação, que essas também não são salas de aula.

O caso do Monteiro é, sem dúvida, o mais emblemático. A resposta da ocupação à total falta de consideração da direção tanto com os alunos quanto com o patrimônio da biblioteca foi proporcionalmente impressionante. A preocupação dos estudantes com a integridade dos livros, assim como com o acesso a eles, mostra como eles percebem a importância do acesso à informação. Em nossa primeira visita, todos os organizadores tinham estado envolvidos com a transferência da biblioteca e duas ocupantes estavam organizando as prateleiras. De modo improvisado e sem ajuda externa, elas organizaram as prateleiras e fizeram um livro para registrar os empréstimos que faziam. Uma delas até disse que estava pensando em cursar biblioteconomia, para aprender de verdade o que gostaria de ter feito na escola. Quando, na segunda rodada de entrevistas, perguntamos sobre ela, os demais estudantes disseram que ela era ex-aluna da escola e que com o fim da ocupação, ela retornou ao seu trabalho e não estava mais ali para defender o acesso à biblioteca. O relato dos colegas foi de tristeza ao perceber que a direção tinha desfeito tudo que a ocupação tinha produzido e de mais tristeza ainda por perceberem que a maioria dos alunos nem tinha percebido as mudanças.

Lembramos aqui da primeira parte do subcapítulo sobre a Competência em Informação (CoInfo). O acesso a fontes de informação tão básicas como livros, aliado às atividades de pesquisa, leitura e posterior produção de informação, são as bases dos *standards* da ALA de 1989. Aqui não estamos nem falando da

competência crítica em informação, mas ainda, do mais básico treinamento de usuários. Sem acesso a livros e a um espaço dedicado a pesquisas e leitura, como seria possível esperar desses estudantes que desenvolvam alguma ColInfo?

Poderíamos pensar que, com o advento da informatização das escolas, as bibliotecas estariam sendo deixadas de lado, em prol de uma tecnologia mais moderna de informação. Este não é nem de longe o caso, como vemos no Quadro 2.

Quadro 2 – Relacionamento de estudantes com a sala de informática

	Antes da Ocupação	Durante a Ocupação	Depois da Ocupação
<b>C.E. Herbert de Souza</b>	Sala de informática com 23 computadores à qual os estudantes nunca tiveram acesso.	Ficou trancada, só no final da ocupação tiveram acesso.	A direção trancou de novo.
<b>C.E. André Maurois</b>	Estudantes descobriram por acaso a sala de informática, que tem acesso a partir da sala dos professores e estava bloqueada com um tapume.	Explorando a escola durante a ocupação, os estudantes descobriram a sala com computadores bons. Mas estavam protegidos por senhas e não conseguiram usar.	2 computadores com acesso à internet desceram para a biblioteca. Os alunos agora fazem pesquisas lá.
<b>C.E. Monteiro de Carvalho</b>	Laboratório de informática nunca foi usado pelos estudantes. Antes de estudar lá, uma ocupante fez um curso promovido por um instituto, aberto à comunidade mas não divulgado aos estudantes.	Abriam todos os espaços, usaram a sala de informática onde instalaram os dormitórios da ocupação.	A direção trancou tudo de novo.
<b>C.E. Visconde de Cairu</b>	Não usavam. Só era usada no dia da matrícula na escola.	Ficou trancada para proteger o equipamento.	Continua fechada, é difícil um professor usar. Quem geralmente usa com os alunos é o professor de química e física.
<b>C.E. Amaro Cavacanti</b>	Nunca tinha sido usada.	Com a ocupação, ficaram sabendo de algumas coisas, como o porquê da sala estar fechada (computadores ruins).	Continua fechada.

**Fonte:** Dados de pesquisa, 2016.

Ao contrário do relacionamento de cada escola com a biblioteca, os relatos sobre o acesso à sala de informática foram muito parecidos. Em nenhuma das escolas os estudantes tinham acesso à sala de informática, nem durante as aulas,

com atividades propostas por professores, nem de forma autônoma, para realizarem suas pesquisas escolares. A única exceção foi na Cairu, onde raramente um professor de química e física realiza atividades na sala com os alunos. Também nessa escola, os estudantes usavam os computadores para fazer a matrícula. Ou seja, espera-se dos estudantes que eles saibam usar o computador, mesmo sem nenhuma aula, treinamento ou acesso a eles durante o ano letivo.

O C.E. André Maurois foi o único colégio que apresentou mudança no uso dos computadores depois da ocupação. Mesmo assim, apenas dois computadores foram disponibilizados para uso livre de alunos na biblioteca e não temos informação sobre quantos eram e o que está sendo feito deles agora.

Vale reforçar que uma sala de informática, assim como a biblioteca, não serve para nada se não houver um profissional para fazer a manutenção e ajudar os usuários com o manejo dos computadores, além de promover atividades de aprendizado e pesquisa. É triste constatar que em 2016, mais de trinta anos depois da popularização dos computadores e da internet, a rede estadual de ensino médio ainda não tenha estruturado o ensino de informática básica aos jovens.

Forquin (1992) define o currículo escolar como os conhecimentos fundamentais mínimos que todas as pessoas têm que aprender para viver na sociedade. Ele é a base comum de toda a sociedade. Quando se faz a seleção de que tipos de conhecimentos devem ser cobertos pelo currículo escolar e quais outros ficarão de fora dele, pensa-se em tudo o que é indispensável e naquilo que a pessoa pode eventualmente aprender na vida (em família, em sociedade). Para o autor, a função do currículo escolar é garantir a apropriação desse indispensável, assegurar aquilo que não poder ser deixado ao acaso.

Por que será que se acha que, no ensino médio, a competência em informática pode ser deixada ao acaso? A resposta de alguns ocupantes, como vimos na primeira rodada de visitas, é a massificação da educação para criação de mão-de-obra desqualificada. É difícil refutar esse argumento diante da realidade escolar. De que forma é possível discutir ColInfo nessas condições?

A situação não é melhor no que diz respeito aos laboratórios de ciências, como vemos no Quadro 3.

Quadro 3 – Relacionamento de estudantes com laboratórios de ciências

	Antes da Ocupação	Durante a Ocupação	Depois da Ocupação
<b>C.E. Herbert de Souza</b>	Estudantes novos nem sabiam que existiam. Foi trancado antes da ocupação. Estudantes mais antigos tinham usado o de biologia. O de química e física estavam muito sucateados.	Descobriram os espaços, mas mantiveram fechados.	Gostariam que as experiências não tivessem que seguir a cartilha (que não agrada a professores nem alunos) “pra sair da formulazinha e trazer a ciência pro cotidiano”. Mas ainda está sem uso, aguardando a nova direção.
<b>C.E. André Maurois</b>	Esse ano houve nenhuma atividade nos laboratórios (de química, física e matemática). Sabiam que existiam mas ninguém tocava no assunto.	Não falaram sobre isso.	Acham que a atuação do grêmio e da nova direção é importante para fazer com que os alunos circulem mais por esses espaços.
<b>C.E. Monteiro de Carvalho</b>	Laboratório de química, física e informática nunca foram usados. Nenhum aluno nunca teve acesso ao andar de baixo, onde ficam essas salas.	Abriram todos os espaços e realizaram oficinas neles.	Está tudo trancado de novo.
<b>C.E. Visconde de Cairu</b>	Poucos professores conseguiam usar os laboratórios. Sala de química usada uma vez por mês dependendo do comportamento de cada turma.	Ficaram trancados, para proteger os equipamentos. Houve uma invasão na escola, alguns materiais foram roubados. Estão tentando identificar as pessoas e reaver os materiais.	Estão sem poder ser usados por conta dos roubos. Além disso, precisa de um professor auxiliar junto com o professor para conduzir o laboratório e isso dificulta. Chegaram a usar, fizeram pulmões com garrafas e um vulcão.
<b>C.E. Amaro Cavacanti</b>	Nunca tinham usado os laboratórios. Sabiam que existiam, mas não sabiam onde era e como se podia usar.	Não falaram sobre isso.	Usaram o laboratório de química, não para fazer experiência, mas como sala de aula.

**Fonte:** Dados de pesquisa, 2016.

O caso dos laboratórios se parece muito com o das salas de informática. Nota-se, com tristeza, que a situação antes da ocupação variava entre “nem sabiam que existiam” em uma escola, “alunos nunca tiveram acesso” em três escolas e “poucos professores conseguiam usar” em uma escola. Durante a ocupação, em duas escolas ficaram fechados, em uma aberto, e dois grupos não mencionaram o uso desses espaços durante a ocupação.

Para a coluna pós-ocupação, vê-se que não aconteceu nenhuma mudança de fato, mas a perspectiva dos estudantes quando ao que deveria ser e ao que poderá ser com a nova administração é positiva. Alunos do Herbert disseram que as experiências propostas pela cartilha da Seeduc não agradam nem aos professores nem aos alunos e não servem para nada. Eles citaram uma experiência proposta pela cartilha de água com açúcar, que é descolada do conteúdo que estão trabalhando. Segundo eles, o interesse dos experimentos é justamente “sair das formulazinhas e trazer a ciência pro cotidiano” (Estudantes do Herbert de Souza, Apêndice B). Cheios de opiniões sobre como deveria e poderá ser, eles estavam em estado de suspensão com a perspectiva da eleição da nova diretoria.

Estudantes do Cairu consideram que “é muito mais fácil pro adolescente aprender vendo do que parando para ler e estudar, por que o cérebro grava mais o que você vê na prática do que o que você estuda” (Estudantes do Cairu, Apêndice B). Disseram, ainda, que a escola têm alguns arduinos<sup>38</sup> e que eles conseguiram fazer um simulador de trânsito. Os secundaristas não mencionaram se isso foi feito durante algum laboratório ou como atividade complementar, mas é interessante perceber que na única escola onde já havia uso regular dos laboratórios (mesmo que raro), os alunos nomearam experiências e mostraram ter um conhecimento avançado em programação.

Aqui, podemos lembrar do interesse de se multiplicar as fontes de informação (e entendemos que uma experiência em laboratório é uma fonte de informação), não só para favorecer uma melhor apropriação dos conteúdos pelos estudantes, mas principalmente, para despertar seu o gosto pelas ciências. Os relatos, tanto dos estudantes do Herbert quanto dos do Cairu, revelam estudantes curiosos e prontos para serem estimulados.

Além desses espaços, que são encontrados em todas as escolas, os estudantes mencionaram espontaneamente alguns outros. No Herbert foi o teatro, que estava fechado antes da ocupação e agora é um espaço para debates e também a sede do Coletivo Feminino do Herbert de Souza. Esse coletivo surgiu depois da ocupação, especialmente de debates sobre feminismo e relações de gênero e age para apoiar e acompanhar os desdobramentos das denúncias de

---

<sup>38</sup> Plataformas de prototipagem de hardware livre, programável, em diversas linguagens básicas, para realizar funções simples de interatividade. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Arduino>>. Acesso em: dez. 2016.

estupro. Segundo os estudantes (não havia meninas na entrevista), depois da ocupação, informadas e empoderadas pelos debates, algumas secundaristas começaram a denunciar estupros acontecidos anteriormente. Há atualmente 5 denúncias sendo investigadas. Eles vêem o coletivo como uma conquista da ocupação.

No Monteiro, os secundaristas mencionaram uma cozinha experimental que existe na escola e que foi usada para oficinas de gastronomia durante a ocupação. Como todos os espaços nessa escola, ela também foi novamente trancada pela direção quando reassumiu a administração.

Tanto no Cairu, quanto no Amaro, os estudantes mencionaram a sala de vídeo como espaço de aprendizagem. No primeiro, foi dito que a sala de vídeo é um espaço usado pelos professores para passarem aulas. Tanto antes quanto depois da ocupação, sem alteração. Já no Amaro, a sala de vídeo foi arrumada e ganhou uma televisão (os professores tinham que trazer de casa) e que foi achada em uma caixa durante as explorações dos ocupantes. Foi essa sala que os estudantes escolheram para nos receber e falavam dela com muito orgulho.

Se olharmos em conjunto para as respostas dadas à primeira pergunta, podemos constatar que as escolas têm equipamentos de apoio que podem contribuir para despertar diversos interesses dos estudantes, mas que estão precarizados e sub-utilizados. Aqui, podemos citar a recente entrevista de Edgar Morin (2017, online)<sup>39</sup> onde diz que precisamos “educar os educadores”. A frase de Morin (2017) se refere à transdisciplinaridade, uma vez que o filósofo acredita que a separação do conhecimento em disciplinas gera uma certa cegueira na compreensão de mundo das pessoas. Aqui, não estamos nem falando de transdisciplinaridade, mas apenas de multiplicação de fontes de informação dentro da própria disciplina. O professor que não usa os laboratórios, a sala de vídeo, a sala de informática nem a biblioteca, está reduzindo, ao *minimum minimorum*, as possibilidades de aprendizado dos seus alunos. Se pensarmos nas inúmeras possibilidades de integração entre esses espaços, equipamentos e professores, diversos projetos poderiam ser desenvolvidos de modo a atender à necessidade, apontada por Morin (2017), de desenvolvimento do pensamento complexo, que contribui para a formação de uma visão de mundo mais adaptada à nossa sociedade atual.

---

<sup>39</sup> Disponível em: <<http://www.fronteras.com/entrevistas/entrevista-edgar-morin-e-preciso-educar-os-educadores>>. Acesso em: jan. 2017.

A esse respeito, é nossa convicção que as atividades desenvolvidas durante as ocupações têm muito dessa potência. É o que será apresentado na próxima seção, a partir das respostas à pergunta sobre os debates, os aulões e as atividades culturais.

#### 4.2 AULÕES, DEBATES E ATIVIDADES CULTURAIS

Como já foi mencionado anteriormente, as ocupações realizavam, diariamente, atividades as mais variadas, sempre propostas por voluntários e aprovadas pelos ocupantes em assembleia. Na maioria das ocupações, uma comissão de atividades se encarregava da organização dessas atividades, da produção de um calendário e de sua divulgação na página de sua ocupação. Abaixo mostramos o quadro com as atividades mencionadas pelos estudantes.

Quadro 4 – Lista de aulões, debates e atividades culturais nas ocupações

	Aulões	Debates	Atividades culturais
<b>C.E. Herbert de Souza</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunismo, socialismo, anarquismo e capitalismo</li> <li>• Rodas de leitura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ditadura</li> <li>• Racismo institucional</li> <li>• Defesa do Rafael Braga</li> <li>• Machismo</li> <li>• Homofobia</li> </ul> Depois da ocupação: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estupro</li> <li>• Escola sem partido</li> <li>• Consciência negra</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Festa com Digital Dubs (1 mês d ocupação)</li> <li>• Futebol com os filósofos</li> <li>• Grupo de coco (dança)</li> <li>• Horta</li> <li>• Banda de metais</li> <li>• Plantação de um Pau Brasil</li> </ul>
<b>C.E. André Maurois</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Física</li> <li>• História</li> <li>• Matemática</li> <li>• Sociologia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Feminismo</li> <li>• Diferença entre alunos de escolas públicas e particulares</li> <li>• Impeachment</li> <li>• Racismo</li> <li>• Violência nas favelas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marisa Monte</li> <li>• Leoni</li> <li>• Chacal</li> <li>• Evandro Mesquita</li> <li>• Fernanda Torres</li> <li>• Mostra de filmes sobre feminismo</li> <li>• Roda de rima</li> <li>• Apresentação de poesias e músicas autorais dos alunos</li> <li>• Oficina de reciclagem para criação de obras de arte</li> </ul>

	Aulões	Debates	Atividades culturais
<b>C.E. Monteiro de Carvalho</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>História</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Toda quarta um professor debatia temas da atualidade (Síria, por exemplo)</li> <li>Aborto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evento das minas do Arte Nua</li> <li>Oficina de dança afro</li> <li>Judô</li> <li>Vários documentários</li> <li>Oficina de sabonete</li> <li>Oficina de um livro de histórias escritas pelos estudantes</li> </ul>
<b>C.E. Visconde de Cairu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aulão todo dia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não mencionaram nenhum especificamente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Oficinas de música</li> <li>Grafite</li> <li>Oficina de concerto de bicicleta</li> <li>Depois da ocupação</li> <li>Show de talentos uma vez por mês</li> </ul>
<b>C.E. Amaro Cavacanti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Química</li> <li>Física com música</li> <li>Matemática com M&amp;M</li> <li>Filosofia com yoga</li> <li>Biologia com jujuba sobre DNA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eles incluem os debates nas atividades culturais, mas não mencionaram nenhum especificamente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mágica</li> <li>Equipe de palhaços</li> <li>Danças gringas</li> <li>Feirão cultural</li> <li>Teatro</li> <li>Debates</li> <li>Sarau com Henrique Dias</li> <li>Almoço do dia das mães</li> <li>Realização de um painel grafitado</li> </ul>

**Fonte:** Dados de pesquisa, 2016.

O impacto que essas atividades tiveram nos estudantes, ao menos nos ocupantes, o foco do presente estudo, foi imenso. Os aulões eram aulas coletivas, das disciplinas escolares tradicionais, ministradas por professores voluntários, com conteúdo dirigido para as provas do Enem. Eles eram abertos a todas as turmas e anos, duravam entre 1 e 3 horas e tinham a característica de serem conduzidas de acordo com a proposta freireana, de organização em roda e pausas para dúvidas e debates.

Com depoimentos como “os aulões foram a melhor coisa que teve na ocupação e na minha vida, em termos de aula” e “o aulão foi a primeira experiência de uma aula de verdade que tive” (Estudantes do Herbert, Apêndice B), secundaristas do Herbert descrevem os aulões como sendo momentos em que aproveitaram o conteúdo ao máximo porque tinham a liberdade de debater. “Acabaram os aulões e voltaram as aulas quadradas, que deixam a gente sufocado. O professor apresenta o certo e o errado, não tem o que desenvolver” (Estudantes do Herbert, Apêndice B). Alguns até mencionaram os estudantes que ficaram em

casa ao invés de participarem da ocupação dizendo que eles perderam a experiência de ter uma aula de verdade, de perceber como uma aula pode ser boa.

Os alunos do Maurois explicaram que “na aula normal é um sentado atrás do outro e o professor explicando. Os aulões eram mais dinâmicos e mais divertidos. Você aprende a pensar diferente, pensar melhor. Nas aulas normais, a gente aprende a matéria mas não tem espaço para discutir com o professor, pro debate e nas ocupações a gente teve tudo isso. Um entrevistado falou especificamente de alguns aulões. “Nunca achei que fosse gostar de física, mas foi maravilhoso!” (Estudantes do Maurois, Apêndice B). Já outro sublinhou o caráter colaborativo da atividade: “foram as melhores aulas que eu já tive, organizadas pela ocupação e dadas por voluntários” (Estudantes do Maurois, Apêndice B).

No Monteiro a palavra de ordem era liberdade. “Você tem liberdade de questionar, de se expressar e não é uma hierarquia. Por que querendo ou não, a figura do professor na frente meio que estimula a gente a ficar quieto e só ouvir. Mas quando existe uma roda, a gente colocou as carteiras em roda durante a ocupação e quando as aulas voltaram elas já estavam organizadinhas, enfileiradas. É muito bom sentar em roda, se olhar nos olhos.” (Estudantes do Monteiro, Apêndice B).

No Amaro, o grupo respondeu que desenvolveram aulas interativas, que foi mais divertido e eles aprenderam muito mais. Os jovens disseram que quando as aulas começaram a ser divulgadas (na página da ocupação), elas começaram a encher. “É muito maçante uma aula só escrita, é cansativo. Tem gente que prefere uma aula conversada. Eu vi pessoas que tinham muita dificuldade na matéria ficarem muito mais tranquilas na aula assim.” (Estudantes do Amaro, Apêndice B).

A única exceção para essas opiniões sobre a diferença entre as aulas normais e os aulões nas ocupações foi da estudante do Amaro que foi entrevistada sozinha. Para ela, as aulas foram boas, mas muito parecidas com o de sempre: o professor explicava, os alunos anotavam. Como falamos anteriormente, é possível que outros ocupantes tenham tido essa visão e não a tenham expressado nas entrevistas por influência dos outros depoimentos. Pode ser também que essa pessoa específica tenha tido uma experiência de ocupação diferente da da maioria.

Ao reler esses depoimentos, lembramos o tempo todo da Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1980) no que diz respeito à organização em roda, que estimula o aprendizado coletivo tanto com o professor quanto com as dúvidas e apontamentos dos colegas. Trata-se de uma mudança simples, que foi feita em todas as

ocupações visitadas: basta alterar a configuração das cadeiras. A diferença que este gesto faz na dinâmica de aula é imensa: ela mostra aos estudantes que eles podem (e devem) participar, comentar a aula, interagir. A dificuldade nos parece estar, como diz Morin (2017), nos professores: eles precisam abrir mão da sua superioridade hierárquica, ao menos na hora de transmitir o conteúdo, para se aproximarem dos alunos. É claro que a hierarquia existe, mas será que ela precisa ser tão opressora assim?

Para a maioria dos ocupantes, os debates foram atividades muito interessantes. De acordo com os depoimentos, a atividade agrega porque “vai dando um saber de questionamento, de entender melhor a sua escola, em que posição você está e por que você ocupou. Começa a prestar atenção mais no governo, essas coisas.” (Estudantes do Herbert, Apêndice B). Essa fala representa exatamente a importância do espírito crítico para a formação de um cidadão, como foi defendido ao longo do capítulo 2.

No Maurois os alunos também sublinharam que “o debate ensina a pensar melhor, a abrir a mente.” (Estudantes do Maurois, Apêndice B). Já no Monteiro, o destaque foi para como o debate saudável é importante para a convivência. “Eram várias ideias e mesmo que contrárias, a gente conseguia debater de forma que não fosse todo mundo brigando, as pessoas sabiam se ouvir.” (Estudantes do Monteiro, Apêndice B). Nesses tempos de extrema polarização que estamos vivendo na sociedade, o desenvolvimento dessa capacidade de debate nos parece ser fundamental. É uma pena que essas atividades sejam tão escassas na escola.

Tão escassas quanto os debates no cotidiano da escola e muito lembradas pelos ocupantes são as atividades culturais. Esse tópico foi o que mais suscitou lembranças e anedotas, como se pode ver na lista de atividades mencionadas no quadro 4. Entre os depoimentos dados no final de 2016 (que entendemos representar uma memória coletiva da experiência, o que ficou marcado nos estudantes), encontra-se uma boa diversidade de definições da importância dessas atividades. Os estudantes falaram que curtiram, dançaram, cantaram e se divertiram. Falaram também que se conscientizaram com algumas letras, que as atividades eram interessantes, que a pluralidade é boa para a capacidade de criar senso crítico (Estudantes do Herbert, Apêndice B).

Os entrevistados do Monteiro disseram que as atividades culturais favorecem o convívio social, que as pessoas aprendem a se respeitar ao ter contato com

culturas diferentes. Falaram também das oficinas práticas em que aprenderam, entre outras coisas, a fazer sabonetes e falaram, com orgulho, que usaram o sabonete que fizeram e que ficou muito bom. Mencionaram, também com orgulho, uma atividade em que escreveram histórias que foram recolhidas e transformadas em um livro.

No Cairu, cujo foco principal da ocupação (pelo menos no que diz respeito aos relatos colhidos por esta pesquisa) foram as atividades culturais, os estudantes afirmaram que “80% da escola é movida a música: todo mundo dança, canta, toca, faz alguma coisa relacionada à música.” (Estudantes do Cairu, Apêndice B). Lá, foi organizada uma virada musical (evento que motivou a nossa primeira visita e, por consequência, o desenvolvimento desta pesquisa), a produção de atividade cultural mais complexa vista nas ocupações visitadas, conforme vimos no relato da primeira visita. A programação, extensa, contou com a presença de mais de 10 artistas e coletivos, com equipamentos de som e de palco emprestados por outros coletivos e com a intervenção de produtores culturais que se voluntariaram para ajudar na organização. Nada disso foi mencionado na entrevista. Os estudantes falaram mais sobre o show de talentos que conseguiram instituir depois da ocupação, que acontece uma vez por mês, com duração das 10h às 16h, no contra-turno (quem estuda de manhã participa do show à tarde e vice-versa).

Para esses secundaristas, a importância da atividade cultural é ocupar a cabeça (“para não deixar a galera de bobeira”), se divertir e aprender alguma coisa que possa ser desenvolvida com o tempo e que estimule a criatividade (que a pessoa pode usar em outras áreas).

Os alunos do Amaro comentaram, em especial, o processo de produção do painel de grafite durante a ocupação. Com o apoio de grafiteiros como Marcelo Eco, Rafael Parada e outros artistas, “a gente fez um grafite que representava a vida dos alunos na escola. E foi super legal, a gente via a nossa história ali. A gente via desenhos de mulheres negras, alunos sofrendo, como a polícia trata alguns alunos por morar onde moram. A gente via diversas coisas bem bonitas ali. Infelizmente, agora foi apagado, mas era uma coisa legal de se ter.” (Estudantes do Amaro, Apêndice B). Segundo eles, a obra foi apagada pelo prédio do lado que era contrário à ocupação, com uma desculpa de infiltração, da qual os alunos desconfiaram. Eles acham “a cara da escola com arte e cultura sempre melhor.” (Estudantes do Amaro, Apêndice B). Outro relato mencionava um grupo de dança “gringo” que foi lá levar

sua cultura: “as danças deles são diferentes e eles passaram um conhecimento pra gente” (Estudante do Amaro, Apêndice B).

A descoberta de novos simbolismos é uma das funções sociais da arte que nos interessa aqui, especialmente se considerarmos o campo da Ciência da Informação. Ao entendermos essas atividades como fontes não tradicionais de informação, podemos dizer que esses secundaristas viveram uma explosão informacional ao terem acesso, todos os dias, às vezes várias vezes por dia, a diversas manifestações culturais. Quando, nos relatos dos estudantes, se destaca o ganho de conhecimento gerado pelo contato com as atividades culturais, pode-se perguntar: por que essas experiências não fazem parte da rotina escolar?

Para além da descoberta de outros modos de ser e de viver, da promoção do respeito à diferença e da diversão, os depoimentos nos atentam para a importância, segundo os estudantes, de dois outros pontos: a representação da sua realidade e a produção cultural dos estudantes.

Quando o estudante se vê representado no painel grafitado durante a ocupação e percebe que isso é novo, ele pode começar a entender o sistema de reprodução escolar da cultura dominante, como vimos no capítulo 2 com Bourdieu e Passeron (1992). Isso é, ao nosso ver, um passo importante para o desenvolvimento de sua competência crítica em informação, uma vez que ele pode começar a identificar algumas desigualdades no tipo de informação oferecida pela escola.

Já no que diz respeito à produção cultural dos estudantes, como no caso do livro de coletânea de histórias, ou do show de talentos, pode-se olhar para ela pelo ângulo da auto-estima que a realização de um produto cultural gera nos sujeitos. Eles se percebem capazes de criar e de se expressar o que pode contribuir para sua imagem de si como sujeito pensante. Se alguém, seja um artista ou seus próprios colegas, valorizam essa produção, melhor ainda.

Além das atividades conduzidas por voluntários, gostaríamos de também considerar a própria convivência como uma fonte de informação. No relato do grupo do Maurois, um ocupante afirmou que “a questão pedagógica foi muito boa, mas para quem dormiu aqui foi um aprendizado muito maior”. O grupo do Monteiro também destacou o aprendizado da convivência como uma conquista importante e benéfica oriunda da ocupação.

As palavras mais usadas pelo conjunto de estudantes que participaram dessa pesquisa para definir a diferença entre as atividades realizadas durante as

ocupações e as aulas normais foram: autonomia, interação, dinamismo, respeito, diversão, questionamento e liberdade de expressão. Não seria essa a “escola dos sonhos” (como nomeou o estudante do Maurois, na primeira visita) que deveria ser ativamente buscada pelas nossas instituições?

#### 4.3 PERCEPÇÃO SOBRE A INFORMAÇÃO VEICULADA PELA MÍDIA

A percepção dos ocupantes sobre a cobertura que as mídias fizeram das ocupações e a conseqüente formulação de uma opinião dos ocupantes sobre as mídias em geral apareceram espontaneamente na fala dos estudantes do Herbert. Eles contaram que tinham dado as entrevistas e quando viam o resultado na televisão, viam que estava “totalmente desmontado, montado de cabeça para baixo e vendido” (Estudantes do Herbert, Apêndice B). Percebemos, então, que os ocupantes estavam numa posição privilegiada para compreender o funcionamento das mídias, uma vez que eram, ao mesmo tempo, divulgadores, assunto e espectadores/leitores das reportagens. Com isso, decidimos fazer essa pergunta em todas as escolas visitadas. A partir das respostas, entendemos que tínhamos nas mãos um exemplo singular de como a politização dos estudantes contribuiu para o desenvolvimento de sua competência crítica em informação. Nesse ponto, optamos por incluir essa discussão nos objetivos específicos do trabalho, visto que ela, ao mesmo tempo, sintetiza e expande os horizontes do questionamento sobre a (in)formação dos estudantes.

Quando perguntados se tinham acompanhado a cobertura das ocupações na mídia, a maioria dos entrevistados respondeu que sim, alguns não falaram nada. As mídias, citadas espontaneamente por todos os grupos, foram a televisão e a internet. O quadro abaixo resume as falas sobre esse tema.

Quadro 5 – Opinião dos ocupantes sobre a mídia

	Como perceberam a informação veiculada pela mídia?	Mudaram de opinião sobre a mídia depois?
<b>C.E. Herbert de Souza</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “A informação é privatizada. As redes de tv falam o que querem”</li> <li>• “O governo não conseguiu criar uma emissora estatal capaz de competir com as 4 famílias que mandam na nossa informação”</li> <li>• “Se não está passando na tv, as pessoas acham que não existe”</li> <li>• “A gente dava entrevista e quando via na tv estava tudo desmontado e vendido”</li> <li>• “Mas todo mundo compra”</li> <li>• “Mesmo a internet, que é mais democrática, é monitorada e manipulada”</li> <li>• “Saber pela internet não se compara a sair de casa e ver realmente como é”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ainda não havia essa pergunta: não sabemos o que pensavam antes e o que mudou depois das ocupações</li> </ul>
<b>C.E. André Maurois</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Acompanhei pela Globo com minha mãe”</li> <li>• “As matérias mostravam alunos invadindo a escola, fazendo farra, só coisas ruins”</li> <li>• “Eles só falavam isso e nunca sobre os nossos ideais”</li> <li>• “Lia comentários muito pesados de gente achando que a polícia tinha que entrar e bater nos ocupantes”</li> <li>• “Até para matar essa gente que atrapalha as aulas”</li> <li>• “Essas pessoas estão sendo beneficiadas com o que a gente conseguiu”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Sim, completamente”</li> <li>• “Eu nunca gostei, sempre achei que manipulava. Não só a Globo, todas, mas a Globo é a maior”</li> <li>• “Já não gostava, passei a não gostar mais ainda”</li> <li>• “Nunca fui muito de ver tv, mas depois das ridicularizações dos movimentos pensava: não é isso que está acontecendo, como eles têm coragem para fazer isso?”</li> <li>• “Agora só [me informo] pelo celular”</li> </ul>
<b>C.E. Monteiro de Carvalho</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “A mídia tentou colocar estudante contra estudante”</li> <li>• “Mostrar os ocupantes como inimigos”</li> <li>• “Muita calúnia, muita mentira”</li> <li>• “Foi insuficiente: não mostrou a essência das ocupações”</li> <li>• “Não houve nada que nos representasse realmente”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Lógico! O que a gente mais construiu com as ocupações foi o senso crítico”</li> <li>• “A gente não tem nenhum tipo de informação devida, nada completo”</li> <li>• “A gente precisava criar a partir de nós mesmos”</li> <li>• “Interessante o conteúdo que eles colocavam na página da ocupação. A divulgação era boa, tinha sempre uma inovação”</li> </ul>

	Como perceberam a informação veiculada pela mídia?	Mudaram de opinião sobre a mídia depois?
C.E. Visconde de Cairu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Ofensivo: uma hora mostravam uma coisa bonita, de ajuda para a escola outra hora falavam de alunos fazendo arruaça”</li> <li>• “Eles só querem fazer jogo”</li> <li>• “Meu tio mostrava eu eu dizia: presta atenção é sempre o mesmo vídeo!”</li> <li>• “Trouxe meu irmão aqui pra ver e ele contou pro meu tio”</li> <li>• “O que acontece não é o que tá mostrando na televisão”</li> <li>• “Tem briga sim, porque a polícia chega batendo, tem gente que revida”</li> <li>• “Falam das coisas como se fossem globais, mas aqui foi controlado e organizado”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Sim”</li> <li>• “Na verdade nunca gostei por que é sempre uma máscara”</li> <li>• “Eles se contradizem muito”</li> <li>• “Nunca gostei e parei de ver tv por que só tem desgraça”</li> <li>• “A mídia formula uma verdade, eles não falam literalmente a verdade que realmente acontece”</li> <li>• “Formulam para ganhar mais do que tem que ser ganhado”</li> <li>• “Fico meio assim quando ouço as coisas”</li> </ul>
C.E. Amaro Cavancanti - individual	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Eu passei na televisão”</li> <li>• “Achei a cobertura interessante por que passa informações para as pessoas sobre o que a gente queria fazer na escola”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “A pergunta não foi feita, mas em outro momento a estudante disse que não vê televisão, não gosta”</li> <li>• “Se informa pela internet”</li> </ul>
C.E. Amaro Cavancanti - grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “A gente queria mostrar que não era baderneiro. Veio a Globo e a Record”</li> <li>• “Record deixou mais a gente se expressar”</li> <li>• “Globo mostrou tudo com a versão dela: vamos falar bem, mas no final vamos falar mal”</li> <li>• “Eles abordam vários tipos de pessoas, jogam pros dois lados”</li> <li>• “Depois vieram as mídias independentes: foi maravilhoso”</li> <li>• “Gravaram nossos atos, fizeram vídeos: você chora de emoção”</li> <li>• “Nossa escola foi a 1ª da zona sul a ser ocupada, isso trouxe muitas visitas”</li> <li>• “Conseguimos nos manter na mídia”</li> <li>• “Depois vimos que estavam distorcendo, aí passamos a escolher as independentes”</li> <li>• “Mas muita gente não tem acesso a elas”</li> <li>• “Tentamos passar as coisas pela nossa página e acabamos criando nossa própria mídia”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Mudou bastante”</li> <li>• “Meus avós vêem Globo e acham que estão falando a verdade”</li> <li>• “Eles estão no topo, ganham prêmios, você acha que falam a verdade”</li> <li>• “Na ocupação senti na pele a capacidade deles serem nojentos”</li> <li>• “Não o jornalista, mas a emissora”</li> <li>• “Como uma pessoa pode ser tão ruim a ponto de enganar as pessoas que estão ali para ver as notícias?”</li> <li>• “Eu nunca acreditei na maioria das mídias”</li> <li>• “Dei uma entrevista, cheguei feliz em casa, minha mãe brigou comigo”</li> <li>• “Eles distorceram o que eu falei”</li> <li>• “A sorte é que tinha a gravação do que aconteceu de verdade”</li> <li>• “Eles conseguem manipular a ponto da sua verdade virar mentira”</li> </ul>

**Fonte:** Dados de pesquisa, 2016.

Nesta seção, como mencionamos na introdução, não seguiremos a estrutura de análise dos outros dois subcapítulos. Como as respostas tiveram múltiplas

abordagens e visto que os mesmos assuntos aparecem em falas de vários grupos, identificamos subtemas, dentro da organização temática, apontando os grupos que os mencionaram.

Para começar, destacamos o ponto fora da curva. A única pessoa que foi entrevistada individualmente foi também a única que não criticou a cobertura das ocupações feita pelas mídias. Ela falou com orgulho de ter “passado na televisão” e achou interessante que as intenções das ocupações tivessem destaque na mídia para que as pessoas em geral ficassem informadas. O que se pode ponderar aqui é que ela estava orgulhosa de se ver protagonista da sua luta, com reconhecimento da mídia<sup>40</sup>.

Outro ponto importante é que, diante da resposta da estudante, não perguntamos se a aluna tinha mudado de opinião sobre as mídias depois da experiência. Na hora, tal pergunta pareceu descabida, já que não havia crítica na fala. Mais tarde, com o recuo do processo de análises, nossa decisão parece equivocada. Tal pergunta poderia ter desencadeado outras reflexões, que poderiam ter alterado os resultados desta análise. Outra questão a ser levantada, considerando seu comentário na sequência da pergunta, de que não vê televisão e só se informa pela internet é: será que ela viu a matéria? Esta pergunta também poderia ter sido acrescentada, para facilitar a compreensão da opinião da aluna.

Em direção bem oposta, aparece o relato do diálogo do estudante do Cairu com o tio sobre o vídeo da confusão nas ocupações ser sempre o mesmo, filmado à noite e usado em diversas reportagens, como exemplo de múltiplos eventos. A observação está dentro do que Morin (2010) imaginou para o programa da escola fundamental: a leitura de imagens. De acordo com o filósofo a aprendizagem da vida na escola deveria ter dois eixos: o exame de si, que sensibilizasse as crianças às deformações geradas pelo preconceito, e o exame da mídia, que desvelasse os discursos por trás das imagens. Nesse sentido, a experiência da ocupação desencadeou, ao menos nesse estudante, um auto-aprendizado que o aproxima de uma educação considerada ideal por Morin (2010).

Ainda sobre as imagens, pode-se selecionar algumas falas sobre a influência das mídias nas vidas das pessoas. Tanto a afirmação “se não está passando na tv,

---

<sup>40</sup> Vale lembrar o que já foi dito anteriormente, sobre a influência de uns sobre outros nas entrevistas em grupo. Pode-se imaginar que outros entrevistados tenham aprovado a cobertura das ocupações mas tenham se absterido face às opiniões contrárias expostas.

as pessoas acham que não existe” (Herbert) como “tudo que você vê na Globo, você acha que é verdade” (Amaro) se encaixam no que Guy Debord (2003) chama de sociedade do espetáculo. Em sua primeira tese, o autor diz que onde reinam as modernas condições de produção, tudo o que era vivido realmente se tornou uma grande representação, uma imensa acumulação de espetáculos. Não se valoriza mais o real, o vivido, mas apenas as imagens.

É nesse sentido que os ocupantes dizem que “saber pela internet não se compara a sair de casa e ver realmente como é” (Herbert) ou “eu até trouxe meu irmão aqui pra ele ver e ele contou pro meu tio: o que acontece não é o que tá passando na televisão, eu vi” (Cairu). Outra maneira de olhar para essas falas é pelo ângulo das fontes de informação. Quando se multiplica as fontes sobre uma mesma informação, é possível ter acesso a visões distintas e identificar os vieses de cada uma. O depoimento do estudante que disse: “minha sorte é que eu tinha a gravação do que tinha acontecido de verdade” (Amaro) quando contou que a mãe brigou com ele depois de ver sua aparição na reportagem do jornal televisivo, vem corroborar esse ponto.

Já o primeiro ponto levantado pelos estudantes do Herbert trata de um tema ao mesmo tempo basilar (para o conceito de competência crítica em informação) e extremamente complexo: a compreensão do regime de informação da nossa sociedade. Lembramos aqui das bases da teoria crítica e da discussão proposta por Bezerra (2015) sobre a necessidade de se ter um bom entendimento dos condicionantes econômicos e políticos relativos à produção, uso e disseminação da informação em um dado grupo social, para que o sujeito possa ter uma postura crítica com relação à sua apropriação e consequente produção de informação. Quando os secundaristas dizem que a informação a que temos acesso é privatizada, que 4 famílias mandam na nossa informação e lamentam que o governo não tenha conseguido criar uma emissora capaz de propor uma alternativa a essa via, eles demonstram não só ter consciência do regime de informação em que estão inseridos, mas também terem exercitado sua capacidade de avaliar, ponderar e julgar algumas das tendências e, por consequência, a validade dessa informação. Ou seja, a própria definição de CoInfo. Vale lembrar que não se possui competência em informação, mas que tal competência se desenvolve em um aprendizado contínuo e sempre mutante, de acordo com as variações nas configurações dos regimes de informação.

As tendências da informação foram muito mencionadas, com vários termos, por todos os grupos. Da generalização de eventos isolados (Cairu), passando por distorção (Amaro), manipulação (Herbert, Maurois, Amaro), até chegar a termos como calúnia e mentira (Monteiro), os depoimentos mostram, lembrando agora da codificação e decodificação de Hall (2003), que os estudantes estão operando no que o autor chama de código de oposição, ou seja, que estão descodificando o discurso de forma contrária a ele. Segundo o autor, os momentos políticos mais significativos são aqueles em que um grupo sai do código negociado e se estabelece no código de oposição. Aí começa a luta do discurso, a política da significação (HALL, 2003).

Esse também é o caso dos estudantes que perceberam uma unilateralidade na informação. Tanto os depoimentos como “só mostraram coisas ruins” (Amaro) ou “nos mostraram como inimigos” (Monteiro) quanto os que lamentam que “não mostraram nossos ideais” (Maurois) e “não mostraram a nossa essência” (Monteiro) indicam que “nós não nos sentimos representados” (Monteiro). Já outros estudantes mencionaram que as mídias “se contradizem muito” (Cairu) ou “jogam pros dois lados” (Amaro), numa referência que pode ser lida pelo ângulo da má qualidade do jornalismo ou pelo ângulo do mercado consumidor, que é heterogêneo e o interesse econômico das mídias é, prioritariamente, como toda empresa privada, vender sempre mais.

A questão da mídia de massa aparece novamente quando estudantes do Amaro dizem ter preferido a mídia alternativa, que registrava os atos e produzia conteúdo para internet “de chorar de emoção” (Amaro). Apesar dos estudantes preferirem o tipo de cobertura oferecido por elas, ponderaram que “nem todo mundo tem acesso”.

Os comentários sobre a internet mostram que os ocupantes, se olhados como grupo, têm uma boa compreensão das grandes contradições envolvidas com a estrutura sociotécnica e os usos das tecnologias de informação e comunicação (Tics). Por um lado, estudantes do Herbert foram os únicos a mencionar que: “Até a internet, que é um meio mais democrático, é tudo monitorado e tem muita manipulação” (Herbert). Essa fala remete ao artigo de Bezerra (2015) que, conforme mencionado no capítulo 2, trata da compreensão da lógica dos algoritmos tanto de redes sociais quanto das ferramentas mais básicas como os motores de busca, para que o sujeito possa entender a parcialidade da informação que lhe é apresentada.

Com outro tema, ainda sobre um lado mais negativo da rede, a menção aos “comentários muito pesados” pode remeter à *trollagem* ou ao *cyberbullying*, práticas correntes, especialmente entre adolescentes, que consistem em ofender, envergonhar, xingar e até fazer denúncias falsas sobre pessoas ou instituições. No caso relatado, a sugestão de que a polícia deveria matar quem está impedindo as aulas sai do âmbito da maldade ou pequenos delitos e faz a apologia de um crime considerado hediondo pela lei brasileira: o extermínio. Aqui não se trata mais das características da rede, mas da imensa violência a que se permitem as pessoas, levadas a extremos pela polarização que nossa sociedade vem experimentando. Mesmo assim, na sequência da fala, a estudante completa que “essas pessoas estão sendo beneficiadas pelo que a gente conseguiu” (Maurois), o que demonstra alguma maturidade do movimento estudantil na compreensão do funcionamento da política.

Por outro lado, a internet também possibilita, a todos, a criação de canais de comunicação de forma rápida e de baixo ou nenhum custo. Todas as ocupações tinham suas páginas no facebook, que eram usadas para divulgar a causa e angariar apoio externo, para a divulgação das atividades que seriam realizadas na escola e como espaço de memória de eventos passados. Um exemplo desse uso é o relato de uma aluna do Monteiro: “interessante o que eles colocavam na internet, mesmo quem não era da ocupação ficava com vontade de vir e muitas pessoas conversavam sobre as atividades na internet. A divulgação era muito boa, sempre tinha inovações” (Monteiro). A questão da representatividade ou de ter a possibilidade de falar de si por si mesmo também apareceu em falas como “a gente precisava criar a partir de nós mesmos” (Monteiro) e “tentamos passar coisas pela nossa página e acabamos criando a nossa própria mídia” (Amaro). A autonomia para se representar e produzir sua própria informação são os elementos mais positivos mencionados pelos estudantes sobre a internet.

A segunda parte da pergunta dizia respeito à mudança de opinião sobre as mídias depois da experiência das ocupações. Nos quatro grupos onde a pergunta foi feita, algum entrevistado respondeu que houve mudança. As gradações das respostas variaram dos mais enfáticos “Sim” (Cairu), “Sim, completamente” (Maurois) e “Lógico!” (Monteiro) a respostas mais nuançadas como “Não gostava, passei a não gostar mais ainda” (Maurois). Em alguns casos a mudança de opinião gerou uma mudança de atitude como “não gostava e parei de ver tv” (Cairu) ou “já

não via, agora só pelo celular” (Maurois). Em duas respostas não se nota a mudança: “nunca acreditei” (Amaro) e “não vejo tv, me informo pela internet” (Amaro individual, Apêndice B).

É interessante constatar que nenhum dos grupos citou outros meios de comunicação como jornais ou rádio. Pode-se entender a ausência dessas mídias como um reflexo das mudanças no consumo informacional dessa geração mais nova. Mesmo a televisão, ainda onipresente nos domicílios e na vida familiar de muitos dos entrevistados, já não se apresenta mais como a fonte principal de informação. O ganho de centralidade da consulta à internet como principal fonte de informação é uma realidade. A questão que se coloca é que apenas um grupo, os estudantes do Herbert demonstraram ter conhecimento sobre o funcionamento interno da rede. Será que os outros ocupantes estão cientes do sistema de vigilância e de filtragem de conteúdos desenvolvidos pelas empresas privadas que controlam as principais plataformas da rede?

As considerações contidas neste sub-capítulo nos permitem reafirmar o que supomos na introdução do terceiro capítulo: as ocupações foram uma estratégia de luta política que transformaram, senão as escolas ou o corpo discente por inteiro, ao menos os diversos grupos de estudantes que delas participaram, que se educaram e se politizaram a si mesmos, para usar a expressão de Freire (1980). A passagem da passividade para a militância, da credulidade para a competência crítica em informação é, estamos convencidos, uma forma de revolução.

#### 4.4 O BALANÇO DAS OCUPAÇÕES

Este subcapítulo, de caráter mais generalista, tem por função apresentar o balanço feito pelos estudantes que participaram ativamente das ocupações de suas escolas. Como já foi mencionado, o desenvolvimento da competência crítica em informação depende, acompanha e contribui para o desenvolvimento de uma postura crítica em geral.

Assim, esta seção não aborda diretamente o fenômeno informacional, mas pretende contribuir tanto para se ter uma dimensão dos resultados mais imediatos do movimento político que foi objeto deste estudo, quanto para se entender o ânimo dos estudantes diante dos seus desafios futuros, ou, em outras palavras, o impacto residual da experiência nos seus participantes depois de um recuo de alguns meses.

Tal balanço induz um sentimento de fechamento de um ciclo, mesmo quando se tem a perfeita consciência de que a luta social não acaba nunca, apenas atualiza seus métodos e suas metas.

O Quadro 6 abaixo é uma síntese do que foi dito pelos estudantes. As primeiras respostas foram dadas espontaneamente pelos estudantes. As perguntas em negrito foram feitas pela pesquisadora e as respostas seguem a pergunta. A decisão de mencionar determinados temas foi instintivamente tomada no momento das entrevistas, não fazendo parte de um roteiro pré-determinado.

Quadro 6 – Balanço das ocupações

	Ganhos	Perdas	Outras considerações
<b>C.E. Herbert de Souza</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eleição direta para direção</li> <li>• Contra a precarização: 15 mil reais. “Mesmo sendo pouco dava para colocar maçanetas em todas as portas.”</li> <li>• Mudou a percepção sobre o que é público (dos ocupantes)</li> <li>• <b>E o grêmio?</b> “Estamos formando a comissão eleitoral que vai conduzir o processo da eleição.”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A maioria dos estudantes não ocupou, ficou em casa</li> <li>• Partindo da direção e de professores até influenciar alunos, houve uma rotulação dos estudantes que ocuparam</li> <li>• Ocupantes foram acusados de terem culpa pelo trabalho dos terceirizados e por danos na escola pela direção.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A Seeduc atrasou o calendário da eleição: eram 40 dias depois da desocupação</li> <li>• 15 mil reais. Verba não poderia ser gasta com compras, somente reparos.</li> <li>• A direção disse que colocou tampas nas privadas que foram roubadas pelos alunos</li> <li>• Estudantes não participaram da decisão</li> <li>• Direção desqualificou estudante que questionou o investimento</li> <li>• “Absurdo revoltante, mas temos que batalhar e divulgar para outros estudantes”</li> </ul>

	Ganhos	Perdas	Outras considerações
<b>C.E. André Maurois</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os alunos não tinham espaço nem voz. Se empoderaram</li> <li>Formaram o grêmio</li> <li>Eleição direta para direção com 2 chapas</li> <li>Sociologia com 2 tempos para todas as séries</li> <li>Fim do Saerj</li> <li>“A gente se apropriou muito daqui e ficou com vontade de cuidar: é a nossa segunda casa.”</li> <li>Aprendizado maior foi o respeito às diferenças pelo convívio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>“Não perdi nada”</li> <li>Desocupa instigado por professores e discussões com alunos contrários</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>“A Pec, a reforma do ensino acaba ferrando tudo que a gente conquistou”</li> <li>“Apesar do boicote da Seeduc vai ter eleição”</li> <li>O grêmio organizou várias atividades para o dia 14. “Tudo vai acontecer nesse dia e vamos garantir a presença dos alunos”</li> <li>Problemas com os pais</li> <li>“A ocupação é só o começo. A gente ocupa aqui 6 horas por dia.”</li> <li>Nenhum professor mudou a forma de dar aula (não tem estrutura, verba, horário)</li> </ul>
<b>C.E. Monteiro de Carvalho</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Houve conquistas, mas muitas voltaram atrás.</li> <li>Alunos se sentiram mais donos da escola</li> <li>A escola dá mais voz aos alunos</li> <li>Desenvolvimento do senso crítico do aluno ocupante</li> <li>“Coisas físicas não foram muitas, mas coisas abstratas, sentimentais, com certeza: aprendemos muito”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>“Depois da ocupação tudo é culpa da ocupação”</li> <li>“Professores falam que queremos dormir juntos e usar drogas”</li> <li><b>E a eleição?</b> Professores que podem participar não querem, os que querem não podem. Chapa única da direção atual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se manteve igual a antes: As salas foram trancadas de novo. A biblioteca foi devolvida para o lugar antigo</li> <li>“O que vivemos aqui não viveríamos em nenhum outro lugar”</li> <li>Ocupação compartilhada: “a gente estava ali, mas enfraqueceu”</li> <li><b>E o grêmio?</b> “Decidimos deixar para o ano que vem”</li> </ul>
<b>C.E. Visconde de Cairu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>“Conquistamos aquilo que já era nosso direito”</li> <li>Antes, os alunos eram individualistas, agora se ajudam</li> <li>“A consequência positiva foi a verba: consertamos o auditório”</li> <li><b>E a eleição?</b> “Isso foi bom, mas a Seeduc colocou dificuldades para a montagem das chapas”</li> <li><b>E o grêmio?</b> A eleição vai ser no dia 14 tb.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A ocupação teve um castigo. Quem não passou direto, vai ficar na dependência, vai ter superlotação.</li> <li>Ficar longe da família</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ocupação foi feita por 2 motivos: ajudar os professores e melhorar a escola</li> <li>Escola vai completar 100 anos e estava para ser fechada</li> <li>“Por mais que mude o diretor, é a Seeduc que manda, então faz pouca diferença”</li> <li><b>Vai ter quórum para as eleições?</b> Vai. Sempre tem.</li> </ul>

	Ganhos	Perdas	Outras considerações
<b>C.E. Amaro Cavancanti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “A gente passou a entender um pouco mais de política, pode debater em casa. Isso é um conhecimento que as pessoas têm que ter.”</li> <li>• “Mostramos que com auto-gestão comandávamos bem o colégio.”</li> <li>• Mudança de perspectiva para com o público: “é nosso, a escola é a nossa casa”</li> <li>• Sala de vídeo</li> <li>• 60 mil para reformas (15 mil de todas + 45 mil para consertar a área de risco)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não mencionaram</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Reivindicamos muitas coisas, além do nosso limite, por que queríamos ser ouvidos pelo governo”</li> <li>• Pautas globais e pautas do colégio</li> <li>• “Na ocupação parcial ficávamos num local de risco”</li> <li>• Coisas que ainda precisam ser feitas: a reforma da parte elétrica, hidráulica,</li> <li>• “A escola é nossa segunda casa, a gente tem que cuidar”</li> <li>• Ocupação compartilhada</li> </ul>

**Fonte:** Dados de pesquisa, 2016.

As ocupações das escolas estaduais no Rio de Janeiro, como já falamos no capítulo 3, demandavam uma melhoria geral na qualidade do ensino público e foram decididas dentro de um contexto de greve de professores e funcionários, que estavam há algum tempo sem receber os salários regularmente. Os estudantes do Cairu entendem que as ocupações nasceram para apoiar os professores e por melhorias nas escolas. Na segunda etapa de entrevistas, foram os únicos que sublinharam as motivações das ocupações. O fim do Saerj foi citado pelo grupo do Maurois, que também destacou a conquista de mais aulas de sociologia e filosofia em todas as séries do ensino médio. Essa observação foi imediatamente seguida da menção à proposta de reforma do ensino médio e a Pec 241/55 como instrumentos para desfazer essa conquista.

A verba extraordinária de quinze mil reais para reparos emergenciais foi mencionada por três grupos. Estudantes do Herbert falaram muito sobre o processo de recebimento e gasto da verba de quinze mil reais destinadas pela Seeduc para reparos imediatos nas escolas ocupadas. Eles contaram que a diretoria explicou em assembleia que a verba tinha sido investida em tampas de privadas, que tinham sido posteriormente quebradas ou roubadas pelos estudantes. Os ocupantes protestaram e suas falas foram desqualificadas pela direção.

Já o grupo do Cairu reformou o auditório que foi o local onde fomos recebidos. Eles decidiram em grupo sobre o destino da verba, optaram pelo auditório por ser um espaço comum de toda a escola, acompanharam diariamente as obras e ainda fizeram pequenos reparos em equipamentos já presentes no local, mas abandonados em caixas (como refletores e mesa de som). O grupo do Amaro também decidiu coletivamente sobre o destino da verba e investiu na sala de vídeo, que também foi o local escolhido para a entrevista. Além dessa verba, eles conseguiram mais quarenta e cinco mil reais para reformar uma área da escola que corria risco de desabar. Os estudantes do Maurois e do Monteiro não mencionaram a verba.

Como explanado na primeira parte deste capítulo, as pautas eram muitas, com pontos convergentes entre todas as ocupações e outros mais específicos a cada escola, o que foi destacado pelos alunos do Amaro. Estes secundaristas completaram que as reivindicações iam além da possibilidade do movimento, mas que o objetivo final era mesmo o de serem ouvidos pelo governo. Esta mensagem também aparece nas falas de alunos do Maurois, que completam com a percepção de empoderamento dos estudantes e do Monteiro, que elencam o fato de serem mais ouvidos como uma das conquistas da ocupação. Interessante essa fala dos alunos do Monteiro, porque a nossa percepção global da ocupação dessa escola em particular, é que, dentre as cinco visitadas, foi a que menos avançou em termos de diálogo institucional e de consolidação do movimento estudantil. Foi a única escola onde houve uma chapa única composta pela diretoria atual para as eleições diretas e onde o grêmio havia sido deixado para o ano que vem.

A percepção de terem desenvolvido o senso crítico, avaliada pelos secundaristas do Monteiro como a principal conquista da ocupação, pode ter influenciado a resposta comentada acima. Eles entenderam que a sua ocupação não obteve ganhos materiais, mas que a experiência foi transformadora de todo jeito. Apesar do desânimo com relação à efetividade do movimento social para produzir mudanças práticas, eles estavam seguros dos benefícios “abstratos e sentimentais” da ocupação.

Ainda no plano simbólico, no Herbert como no Amaro, uma das mudanças geradas pela ocupação foi a desconstrução da ideia de “o que é público não é de ninguém”. Os alunos do Monteiro se sentiram mais donos da escola. A mudança gerada pelo cuidado com a escola foi mencionada por estudantes do Maurois e do

Amaro seguida pela afirmação de que “a escola é nossa segunda casa”. O grupo do Cairu mencionou a substituição do individualismo dos estudantes pela colaboração entre eles, como legado da ocupação. No Maurois, o grupo afirmou que o maior aprendizado foi o respeito e a compreensão pelo ponto de vista do outro desenvolvidos a partir do convívio na ocupação.

No plano político, destaca-se a fala do grupo do Amaro, que diz ter ganhado em compreensão política geral, a ponto de “poder chegar em casa e debater com os pais” (Amaro). Eles atribuem essa capacidade ao processo de ocupação em geral e ao acesso a “livros mais inteligentes” que conseguiram através de doações para a biblioteca. Eles completaram, ainda, que conseguiram mostrar que com a autogestão dos estudantes o colégio estava bem administrado.

Sobre a administração das escolas, no Herbert, os “ocupas” estavam trabalhando pelas eleições (que, pelo período da entrevista, estava ainda há mais de um mês de distância e não havia chapas definidas) e depositavam nelas toda a sua esperança de mudanças. Já os estudantes do Cairu faziam uma leitura contrária: entenderam que a direção é submetida às diretrizes da Seeduc e que pouca coisa mudaria de fato. Mesmo assim, tinham preferência de chapa e afirmaram que os alunos compareceriam em peso, por que sempre é assim lá, quando tem algum evento envolvendo toda a escola. No Maurois, o grêmio, o único já eleito e ativo dentre todas as escolas visitadas, estava planejando uma série de eventos (final de campeonato, festa de encerramento do ano letivo, intervenções artísticas e debates), com o objetivo de atrair um máximo de alunos para a escola no dia das eleições e assim, garantir a participação mínima exigida pela Seeduc para validar as eleições. No Amaro, a entrevista aconteceu no dia das eleições e os entrevistados estavam participando ativamente da campanha pelo voto dos colegas para sua chapa escolhida.

As críticas à Seeduc foram muitas. No Herbert os estudantes falaram que a secretaria atrasou o calendário de propósito para esvaziar as eleições. No Maurois se falou em boicote da Seeduc e no Monteiro se lamentou que os professores engajados na luta dos estudantes não puderam se candidatar à direção.

Após consulta às páginas das ocupações no facebook, constatamos que somente a página do OcupaHerbert<sup>41</sup> declarou seu apoio a uma chapa, que perdeu as eleições. Em nenhuma outra página de ocupação há nota de apoio a alguma chapa nem informação sobre o resultado das eleições. O mesmo se aplica aos grêmios: não há nenhuma menção a eles nas páginas das ocupações<sup>42</sup>, que seguem sendo alimentadas regularmente, mesmo que com muito menos frequência do que na época das ocupações. Seria ideal esperar o início do ano letivo e fazer uma nova rodada de visitas para coletar esses dados, mas infelizmente, o prazo para a conclusão desta pesquisa não comporta essa possibilidade, além de não ser um objetivo deste trabalho a análise da política nas escolas que foram ocupadas.

Quanto perguntados se tinham perdido alguma coisa por causa da ocupação, as falas foram muito parecidas. O desgaste emocional gerado pelas tensões se destacou por ser a principal resposta. Os embates com colegas, professores ou funcionários, contrários à ocupação e/ou participantes dos movimentos desocupa (Herbert, Maurois, Monteiro) foram acompanhados, em alguns casos, pelo discurso que tudo que estava errado na escola era culpa da ocupação (Herbert, Monteiro). Houve até um desabafo dos alunos do Monteiro que foram acusados por professores, em sala de aula, de serem vagabundos que só queriam usar drogas e dormir juntos.

As opiniões contrárias não vinham apenas do ambiente escolar. Muitos falaram sobre a dificuldade de lidar com pais, mães e responsáveis que eram contrários às ocupações e à participação de seus filhos no movimento. Os estudantes do Maurois foram os que mais falaram sobre isso, contando detalhes sobre o processo de convencimento ou enfrentamento de cada adolescente em sua família. Já no grupo do Cairu, a solução encontrada foi levar a família à escola para estimular uma mudança de opinião. Foi também no grupo do Cairu que surgiu o tema do afastamento da família durante as ocupações, ressentido pelo entrevistado e colocado como uma dificuldade da ocupação.

---

<sup>41</sup> Ocupa Herbert: <<https://www.facebook.com/ocupabetinho/>>. Postado em: 14 nov. 2016. Resultado da eleição disponível em: <<https://www.facebook.com/chaparevelacao/?fref=ts>>. Acesso em: jan. 2017.

<sup>42</sup> André Maurois em luta: <<https://www.facebook.com/ocupaandremaurois/>>. Ocupa Monteiro: <<https://www.facebook.com/ocupamonteiro/?fref=ts>>. Cairu Resiste: <<https://www.facebook.com/OcupaCairu/?fref=ts>>. Ocupa Amaro: <<https://www.facebook.com/ocupaamaro/?fref=ts>>. Acesso em: jan. 2017.

Em termos mais práticos, o único depoimento sobre perdas geradas pela ocupação veio do grupo do Cairu sob duas formas: o roubo de equipamentos dos laboratórios (já tratado na seção 4.1) e a previsão de superlotação da escola. Segundo o entrevistado, alunos do segundo e terceiro anos que não passarem em todas as matérias, terão que fazer uma dependência no ano seguinte, até quase o meio do ano, para cumprirem as horas de aula. Considerando os novos ingressantes e os estudantes que estiverem na dependência, a previsão do aluno é de condições ainda piores de estudo para todos. Isto foi um “castigo dado à escolas pelos superiores” (não sabemos se a direção da escola ou a Seeduc) por causa da ocupação.

Na coluna Outras considerações, destacamos falas que não constituem perdas nem ganhos propriamente ditos, mas comentários que contribuem para se ter uma compreensão melhor dos relatos sobre a experiência de ocupação. Muitos dos pontos elencados no quadro já foram tratados ao longo desta análise.

Cabe ainda mencionar a questão da ocupação compartilhada que aconteceu tanto no Monteiro quanto no Amaro. Quando a greve dos professores acabou e as aulas normais voltaram, a ocupação continuou acontecendo, de forma paralela. Estudantes do Amaro não comentaram consequências disso, mas os alunos do Monteiro disseram ter percebido que isso enfraqueceu o movimento de alguma forma.

Outro ponto que merece ser desenvolvido foi o depoimento do grupo do Maurois de que nenhum professor mudou o jeito de dar aula. Tal afirmação faz muito sentido, visto que a transformação ocorrida nas escolas durante as ocupações contava com poucos professores regulares e com uma grande maioria de pessoas externas, como professores universitários, artistas, mães e pais, vizinhos e outros voluntários. Foram os alunos que transformaram sua escola e se transformaram no processo, não os professores. Este é mais um argumento que corrobora nossa visão, exposta no capítulo 2, de que Morin (2010) estava enganado quanto à origem de uma possível renovação da escola.

Parece-nos, e isso foi mencionado brevemente por alguns grupos, que grande parte das comunidades escolares ficou alheia às ocupações. Se pensarmos que, dentre todos os alunos, professores, funcionários e administradores, apenas uma pequena parcela frequentou as ocupações, toda a ebulição experimentada durante as ocupações foi, ao mesmo tempo, grandemente transformadora para

alguns e bastante despercebida por muitos. Isso é uma limitação importante do movimento, especialmente para o nosso olhar que considera a mudança da escola a partir das ocupações. Sem a participação da maioria dos alunos, professores, administradores e funcionários, fica muito difícil esperar que qualquer transformação seja incorporada à cultura escolar daqui para a frente.

É possível considerar que os ocupantes, parcela pequena da massa de alunos nas escolas visitadas, já eram sensíveis aos temas da diferença de classes, da reprodução de desigualdades sociais pela escola e dos vieses das informações veiculadas pelas mídias e por isso se envolveram com o movimento de ocupação. Esse foi o caso daqueles que responderam que nunca acreditaram nas notícias dos jornais, por exemplo. Neste caso não haveria mudança, mas a confirmação de um pré-entendimento da realidade social. Contudo, esta não foi a resposta de todos: a maior parte dos entrevistados mudou de opinião sobre as mídias depois das ocupações. Seja pela experiência, pela influência dos colegas ou uma combinação de diversos elementos, houve uma transformação na compreensão de aspectos importantes do regime de informação e da necessidade de se ter sempre um olhar crítico em direção à informação em suas diversas formas.

Esta seção nos indica que, se por um lado as ocupações foram uma estratégia de ação do movimento estudantil que indiscutivelmente teve grande impacto em seus agentes, por outro lado vê-se que o estado de precariedade do ensino médio no estado ainda está longe de ter sido sanado. As conquistas materiais e institucionais (verba, eleições, entre outras) foram ínfimas se comparadas à transformação na visão de mundo dos ocupantes. Apesar de uma certa tristeza que acompanha o entendimento de que a máquina institucional (amparada pelos interesses da elite) se move muito lentamente, mesmo diante de uma manifestação tão potente, o que se pode ponderar é que a sociedade é construída por pessoas e que qualquer transformação pessoal em direção ao vislumbre de um futuro melhor já é uma grande contribuição.

Ao longo deste capítulo, o intuito foi duplo. Por um lado, se colocou foco nas questões informacionais levantadas pelos ocupantes, com temas mais próximos do interesse do nosso campo de pesquisa, a Ciência da Informação. Por outro, complementar ao primeiro, visto que adotamos o conceito de competência crítica em informação como fio condutor da pesquisa, tentamos mostrar como a experiência da ocupação contribuiu para o desenvolvimento de estudantes mais críticos, de

cidadãos mais participativos e mais bem preparados para atuar numa sociedade em que o acesso, a produção e a disseminação da informação ocupam um lugar central no cotidiano.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É o Sistema que tem que mudar / Não se pode parar de lutar / Senão não muda / A Juventude tem que estar a fim / Tem que se unir (CHORÃO et al., 2000)<sup>43</sup>.

As ocupações nas escolas estaduais no Rio de Janeiro aconteceram no primeiro semestre de 2016 e duraram entre dois e cinco meses. Tratou-se de um movimento político com o objetivo de chamar atenção para o estado de precariedade da educação pública e, assim, atrair mais investimentos e obter mudanças no currículo e na administração escolar. Os ocupantes, com a ajuda de suas redes de apoio, tanto online quanto offline, abriram as escolas para a sociedade e organizaram um outro tipo de educação a partir do uso de espaços negligenciados, da realização de atividades mais variadas, do ativismo político e do convívio expandido com suas comunidades escolares.

Falamos, na introdução deste trabalho, que o objetivo geral dessa pesquisa é compreender a contribuição das ocupações das escolas estaduais do Rio de Janeiro para a educação a partir do conceito de competência crítica em informação. Uma pessoa que exercita sua competência crítica em informação é aquela que percebe os condicionantes político-econômico-culturais da produção, distribuição e uso da informação em seu grupo social e que sabe lidar com eles de forma crítica. Seja desafiando os bloqueios de acesso, diversificando suas fontes de informação ou assumindo uma leitura crítica da informação veiculada pelas mídias, acreditamos que os ocupantes construíram sua própria competência crítica em informação durante a experiência da ocupação. Para além das questões informacionais, os balanços das ocupações que eles mesmos fizeram mostram pessoas cientes do que fizeram, do que não conseguiram fazer e dos desafios que ainda terão que enfrentar.

Tanto as ocupações quanto esta pesquisa têm seus limites. No caso das ocupações, pode-se citar: poucas conquistas práticas, muita possibilidade de retrocesso de algumas dessas conquistas (que podem ser originadas pelas administrações escolares, pela orientação da Seeduc ou pela política nacional), consolidação real dos grêmios como espaços de politização e ativismo estudantil ainda por acontecer, para só citar as principais.

---

<sup>43</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=n9i2Y-aJyg0>>. Acesso em: jan. 2017.

Já no caso desta pesquisa, podemos citar uma ou outra falha na condução nas entrevistas que foram, ao mesmo tempo, decorrentes da inexperiência e importantes para o processo de formação de uma pesquisadora mais qualificada. As necessidades de recortes também são limitadoras. Não pudemos contemplar todos os atores envolvidos com as ocupações. As visões de alunos desinteressados ou contrários às ocupações, professores grevistas e não grevistas, administradores escolares e gestores públicos da educação, sujeitos que certamente contribuiriam muito para a discussão desenvolvida aqui, não couberam no escopo dessa pesquisa.

Além disso, o elemento mais cruel de todos é sempre o tempo. Tempo para ler mais, encontrar outras opiniões convergentes e divergentes que tanto contribuem para as discussões, aprofundar mais os conceitos ou para fazer outra rodada de entrevistas e descobrir o resultado das eleições. Como se diz muito na academia, uma pesquisa científica quase sempre se conclui pelo prazo de entrega e não pela sua completude ideal. Este sentimento de frustração só não é maior, nesse momento, porque pretendemos dar continuidade a essa pesquisa nos estudos de doutoramento.

Mesmo cientes desses limites, consideramos que o objetivo geral deste trabalho foi alcançado. Para além da (re)abertura de espaços informacionais da escola e da aproximação de outras fontes de informação (como as atividades culturais e os debates) com o ambiente escolar, sustentamos que a principal contribuição das ocupações para a educação foi a auto-formação dos estudantes ocupantes. Entendemos que, quando tiveram contato com uma variedade de colegas, de professores, de temas, de manifestações culturais e se viram capazes de organizar, descobrir, entender e decidir sobre uma grande gama de questões desde a subsistência de seu grupo até a leitura de projetos de leis, desde a programação das atividades até o trato com a polícia e a mídia, esses sujeitos se tornaram mais críticos a respeito das desigualdades e suas origens, mais respeitosos para com as diferenças, mais preocupados com sua escola e sua educação, mais conscientes de sua responsabilidade social.

É nossa convicção que, para citar as próprias palavras-chave usadas por eles para descrever as atividades realizadas nas ocupações, autonomia, interação, dinamismo, respeito, diversão, questionamento e liberdade de expressão são as

bases para a formação de cidadãos éticos, críticos, capazes e dispostos a darem sua contribuição para a construção de uma sociedade melhor.

Gostaríamos que essa discussão, especialmente por envolver questões informacionais, educacionais e políticas, possa contribuir para que o campo da Ciência da Informação, na qualidade de ciência social, estreite relações com esses campos vizinhos. É fundamental, na sociedade em que vivemos hoje, em meio à tamanha mudança de comportamento frente à informação, que a CI se posicione em um papel central no debate sobre hábitos, consumo e relacionamentos com a informação, nos mais diversos grupos e contextos sociais. Para além da comunicação científica e da memória, ainda e sempre fundamentais para o avanço do conhecimento e da sociedade, hoje é também da humanidade, de nossa liberdade de escolha e de nossas perspectivas para o futuro que ela precisa tratar.

Por fim, entendemos que a escola ocupada é um novo modelo de escola, que já realiza tudo e muito mais do que os estudantes estão demandando do governo. A questão é que os estudantes sozinhos não são capazes (e nem deveriam ser responsáveis) de implantar nas escolas, de forma permanente, um sistema baseado nas experiências das ocupações. Quem mais precisa aprender com essa experiência são os professores, diretores escolares, coordenadores pedagógicos e gestores públicos de educação, a quem esperamos que esse trabalho chegue e possa originar alguma reflexão, para que eles percebam o imenso potencial humano que está sendo desperdiçado nas escolas todos os dias.

Seja por arcaísmo, despreparo, preguiça ou descrença, muitos desses atores têm prejudicado gerações de jovens que são diariamente reduzidos à condição de objetos, amputados de acesso ao conhecimento e às possibilidades que ele engendra, que são treinados para e convencidos a se destinar à um só fim: servirem às elites sem se perceberem oprimidos. Como disse Darcy Ribeiro (1986), “a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa”.

O alento vem da compreensão que, em um mundo onde a informação é tão onipresente (por mais que ela seja monitorada e direcionada) e oriunda de tantas fontes diferentes, é sempre possível que alguns se revoltam contra esse destino, lutem para desmascará-lo e consigam propor alguma alternativa. Foi isso que vimos nas ocupações.

## REFERÊNCIAS

- ACABOU a paz! Isto aqui vai virar o Chile! Escolas ocupadas em São Paulo. Direção, Roteiro e Produção: Carlos Pronzato. 2015. Digital (60 min), son., color. [Documentário]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LK9Ri2prfNw>>. Acesso em: dez. 2016.
- ALBAGLI, Sarita; MACIEL, Maria Lucia, ABDO, Alexandre Hannud (Org). **Ciência aberta, questões abertas**. Brasília: IBICT; Rio de Janeiro: UNIRIO, 2015.
- ANTUNES, Arnaldo; FROMER, Marcelo; BRITTO, Sérgio. **Comida**. 1987. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/titas/91453/>>. Acesso em: jun. 2016.
- BEZERRA, Arthur. Vigilância e filtragem de conteúdo nas redes digitais: desafios para a competência crítica em informação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 16., 2015, João Pessoa. **Anais eletrônicos...** João Pessoa: UFPB, 2015. Disponível em: <<http://basessibi.c3sl.ufpr.br/brapci/index.php/article/view/0000017490/6da26323a7ae66155dff208a1efb1067>>. Acesso em: jan. 2016.
- BLACK, Dani. **O trono de estudar**. 2015. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=14NqOdRY\\_Ls](https://www.youtube.com/watch?v=14NqOdRY_Ls)>. Acesso em: jun. 2016.
- BOURDIEU, Pierre. De la maison du roi à la raison d'État [Un modèle de genèse du champ bureaucratique]. **Actes de la recherche en sciences sociales**, v. 118, p. 55-68, juin. 1997. (Genèse de l'État moderne). Disponível em: <[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss\\_0335-5322\\_1997\\_num\\_118\\_1\\_3222](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1997_num_118_1_3222)>. Acesso em: set. 2015.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1992.
- BRAMAN, Sandra. **The emergent global information policy regime**. Hampshire, Palgrave, 2004.
- CAMPOS, Antônia; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio. **Escolas de luta**. Coleção Baderna. São Paulo: Veneta, 2016.
- CAPURRO, Rafael. Past, present and future of the concept of information. **Triple C**, v. 7, n. 2, p. 125-141, 2009. Disponível em: <<http://www.triple-c.at/index.php/tripleC/article/view/113/116>>. Acesso em: jun. 2016.
- CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- CHORÃO et al. **Não é sério**. 2000. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/charlie-brown-jr/6008/>>. Acesso em: jan. 2017.
- CHORÃO; SABOTAGE. **Cantando pro santo**. 2000. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/sabotage/114854/>>. Acesso em: jun. 2016.

DEBORD, Guy. **Sociedade do espetáculo**. [s.n]: EbooksBrasil.com, 2003. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/socespetaculo.pdf>>. Acesso em: jan. 2017

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Org.) **Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DODEBEI, Vera Lucia Doyle. **Tesouro**: linguagem de representação da memória documentária. Niterói; Rio de Janeiro: Intertexto; Ed. Interciência, 2002.

DOYLE, Andréa. Imaterial: aproximações léxico-conceituais entre capitalismo e patrimônio. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 7., 2016, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2016. Disponível em: <<http://culturadigital.br/politicaculturalcasaderuibarbosa/files/2016/06/Anais-do-VII-Semin%C3%A1rio-Int-Pol-Cult.pdf>>. Acesso em: jun. 2016.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1016/1071>>. Acesso em: jan. 2017.

EAGLETON, Terry. **Culture**. New Haven: Yale University Press, 2016.

EL VALS de los Inútiles. Diretor: Edison Cájas. Produção: Catalina Donoso. 2013. Digital (80 min), son., color. [Documentário]. Disponível em: <<https://vimeo.com/ondemand/thewaltz>>. Acesso em: dez. 2016.

ELMBORG, James. Critical information literacy: definitions and challenges. In: WILKINSON, Carroll Wetzel; BRUCH, Courtney (Orgs.). **Transforming information literacy programs**: intersecting frontiers of self, library culture, and campus community. Chicago, IL: Association of College and Research Libraries, 2012. Disponível em: <[http://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1013&context=slis\\_pubs](http://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1013&context=slis_pubs)>. Acesso em: maio 2016.

\_\_\_\_\_. Critical information literacy: implications for instructional practice. **The Journal of Academic Librarianship**, v. 32, n. 2, p. 192-199, mar. 2006.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 1980.

FROHMANN, Bernd. Taking information policy beyond information science: applying the actor network theory. In: ANNUAL CONFERENCE OF THE CANADIAN ASSOCIATION FOR INFORMATION SCIENCE, 23., 1995, Edmonton. **Proceedings...** Edmonton: CAIS/ACSI, 1995. Disponível em:

<[http://www.caicsci.ca/proceedings.1995/frohmann\\_1995.pdf](http://www.caicsci.ca/proceedings.1995/frohmann_1995.pdf)>. Acesso em: maio 2016.

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, Nélide. Regime de informação: construção de um conceito. **Informação & Sociedade**, v. 22, n. 3, p. 43-60, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/14376>>. Acesso em: maio 2016.

GREENWALD, Glenn. **Mídia internacional contra o golpe**. 2016. Disponível em: <<https://www.facebook.com/OcupaMincRJ/?fref=ts>>. Acesso em: jun. 2016.

HALL, Stuart. Codificação/decodificação. In: SOVIK, Liv (Org.). **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

\_\_\_\_\_. The centrality of culture: notes on the cultural revolutions of our time. In: THOMPSON, Kenneth (Ed.). **Media and cultural regulation**. London, Thousand Oaks, New Delhi: The Open University; SAGE Publications, 1997. Cap. 5.

HATSBACH, Maria Helena de Lima; OLINTO, Gilda. Competência em informação: caminhos percorridos e novas trilhas. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 20-34, jan./jun. 2008. (Nova Série). Disponível em: <<http://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/64>>. Acesso em: maio 2016.

JUDENSNAIDER, Elena et al. **Vinte centavos: a luta contra o aumento**. São Paulo: Veneta, 2013.

KRIEGER, Rodolfo. **Ocupar e resistir**. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PqiHEh1ly6U>>. Acesso em: jun. 2016.

LA PRIMAVERA de Chile. Diretor: Cristian del Campo Cárcamo. Produção: Gastón Muñoz e Marcelo Dauros. La Pampa: El Faro Producciones, 2012. Digital (110 min), son., color. [Documentário Chileno]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oeGjsPgDm-l>>. Acesso em: dez. 2016.

LA REBELIÓN Pinguina: los estudiantes secundarios chilenos contra el sistema. Direção, Roteiro e Produção: Carlos Pronzato. 2006. Digital (40 min), son., color. [Documentário]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tetACHaxxJU>>. Acesso em: ago. 2016.

LECKIE, G. J.; GIVEN, L. M.; BUSCHMAN, J. (Eds.). **Critical theory for library and information science: exploring the social from across the disciplines**. Santa Barbara, CA: Libraries Unlimited, 2010.

LEITE, Cecília et al. Cenário e perspectiva da produção científica sobre competência em informação (ColInfo) no Brasil: estudo da produção no âmbito da ANCIB. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 26, n. 3, p. 151-168, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/download/31983/16876>>. Acesso em: jan. 2017.

MARICATO, Ermínia et al. **Cidades rebeldes**: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2013. Epub.

MARLEY, Bob. **Get up, stand up**. 1975. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/bob-marley/get-up-stand-up.html>>. Acesso em: jun. 2016.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

\_\_\_\_\_. **Edgar Morin**: é preciso educar os educadores. Entrevistadora: Andrea Rangel. Rio de Janeiro: O Globo, 2017. Disponível em: <<http://www.fronteras.com/entrevistas/entrevista-edgar-morin-e-preciso-educar-os-educadores>>. Acesso em: jan. 2017.

PCIL, Presidential Committee on Information Literacy. **Presidential committee on information literacy**: final report. 1989. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>>. Acesso em: maio 2016.

RIBEIRO, Darcy. Sobre o óbvio. **Ensaios insólitos**. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1986.

SCHWANDT, Thomas A. Three epistemological stances for qualitative inquiry. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). **The handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2000. p. 189-213.

SILVA, Leyde Klebia Rodrigues da Silva. **Fontes de informação na web**: uso e apropriação da informação como possibilidade de disseminação e memória do Movimento Negro no Estado da Paraíba. 2010. 77 f. Monografia (Graduação em Biblioteconomia) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2010.

SZANIECKI, Barbara. **Autonomia política e ativismo estético**: outras formas de pensar a representação política. [jun. 2016]. Entrevistadores: IHU On-Line, 2016. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/556078-autonomia-politica-e-ativismo-estetico-outras-formas-de-pensar-a-representacao-politica-entrevista-especial-com-barbara-szaniecki>>. Acesso em: jun. 2016.

TEWELL, Eamon. A decade of critical information literacy. **Communications in Information Literacy**, v. 9, n. 1, p. 24-43, 2015. Disponível em: <<http://www.comminfolit.org/index.php?journal=cil&page=article&op=view&path%5B%5D=v9i1p24>>. Acesso em: ago. 2016.

VITORINO, Elizete Vieira; PIANTOLA, Daniela. Competência informacional – bases históricas e conceituais: construindo significados. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 38, n.3, p.130-141, set./dez., 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v38n3/v38n3a09.pdf>>. Acesso em: set. 2015.

ZIVIANI, Paula. **A consolidação dos indicadores culturais no Brasil: uma abordagem informacional**. 2008. 166 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

## **APÊNDICE A – Roteiro de entrevista**

1 – Como se dava o acesso à biblioteca, sala de informática, laboratórios e outras dependências antes, durante e depois das ocupações?

2 – Falem um pouco sobre os aulões, debates e atividades culturais que vocês programaram durante as ocupações. Em que essas atividades foram diferentes das aulas normais?

3 – Vocês acompanharam a cobertura que a mídia fez da ocupação? Isso mudou sua opinião sobre a mídia em geral?

4 – Balanço das ocupações: o que se ganhou, o que se manteve igual e o quê se perdeu, se alguma coisa?

## APÊNDICE B – Resumo das transcrições das entrevistas

### C.E. HERBERT DE SOUZA

Estudante: Tem o desgaste com a família [Fala espontânea antes da primeira pergunta]

#### **AD: Acesso a biblioteca, sala de informática antes, durante e depois.**

Estudantes: Antes da ocupação a biblioteca sempre teve uma grande acessibilidade. É o espaço que os estudantes passam mais tempo, antes e depois da ocupação, sempre fica movimentada. Durante a ocupação a gente não movimentou ela por conta de preservar o espaço, por que a gente não tinha um profissional pra controlar a entrada e saída de livros, até por ser um espaço que é bastante movimentado pelos estudantes no dia-a-dia, a gente achou melhor preservar.

Já a sala de informática, a gente tem uma, com mais de 23 computadores, que a gente não tem acesso. Durante a ocupação a gente só foi ter acesso no último dia, infelizmente, e atualmente a gente também não tem acesso.

#### **AD: E laboratório?**

Estudantes: Sou do primeiro ano, entrei esse ano, como a gente ocupou no começo do ano, eu não conhecia. Só conheci depois da ocupação. Nunca entrei, não sabia nem que existia porque fica num corredor fechado, trancado. Quando teve a assembleia que a gente resolveu ocupar, foi numa quinta-feira, na sexta não teve aula, a Seeduc estava aqui, na segunda, quando a gente ocupou estava tudo trancado. Fecharam até refeitório e banheiro. Só deram o pátio pra gente. A gente fez um acordo que se até tal hora a gente não tivesse chave a gente ia abrir. Não deram as chaves, a gente abriu. Alguns lugares como a biblioteca, a gente não abriu. A Seeduc, quando colocou ar condicionado na escola, não colocou no laboratório nem na biblioteca porque o documento diz que não considera esses espaços como sala de aula. É um absurdo porque a biblioteca é onde os estudantes se reúnem e estudam e não tem ar condicionado. E sala dos professores e direção não é sala de aula e tem ar condicionado melhor que todo mundo... A gente tem laboratório de química, física e biologia, mais biologia. É até estranho por que são determinadas experiências que nem agradam o professor muito menos ao aluno. Nós somos obrigados a seguir uma cartilha da Secretaria de Educação que eu não

sei quem foi o gênio que fez aquilo, acho que o cara nunca entrou numa sala de aula. Além de não atrair a atenção do aluno, acaba, desestimulando a busca da ciência sendo que o objetivo do laboratório é tentar trazer o aluno mais próximo da ciência. Só o de biologia funciona, o de física e química estão extremamente sucateados, sem cuidado da direção, não podendo liberar mais pro professor fazer experiências, mostrar mais pro aluno como ela pode ser no cotidiano, não só ficar naquilo da formulazinha. A biblioteca é o espaço que a gente mais utiliza, mas que não é valorizado, porque os eventos que a biblioteca faz, a direção atualmente não tá liberando verba alguma. A biblioteca tá pra fazer um sarau, um campeonato, e a direção nada de liberar.

A gente conquistou com a ocupação a eleição direta pra direção, mas foi um processo demorado, planejado, porque o intuito deles era esse. A lei diz que se a escola não se organizar pra eleição, ela pode intervir com um diretor. E esse é o intuito deles. A eleição só foi regulamentada semana passada, sendo que a ocupação acabou em junho. Eles atrasaram pra que as escolas que foram ocupadas fizessem a eleição no mês de dezembro que é um mês que os alunos já estão de férias. Importante dizer que o prazo era de 40 dias. Depois disseram que tinham que adiar por que a eleição da escola não podia ser junto com a eleição pra prefeito. Enrolaram, enrolaram. Aqui ficou uma direção interina, que não é uma direção que nos representa. Caga e anda. E a gente não vê ainda uma mudança, a representatividade que a gente conquistou com a ocupação, porque ainda não teve eleição.

**As atividades: aulas, debates, atividades culturais. Como vêm elas? Aprenderam com elas? Como está agora?**

Estudantes: A gente aprendeu muito. Teve muito professor de filosofia, dois professores de história que deram aula ao mesmo tempo sobre socialismo, comunismo, anarquia e capitalismo. Foi bem interessante. Isso agregou cada um, porque isso vai dando um saber de questionamento, entender melhor a sua escola, em que posição você está e por que você ocupou. Começa a prestar atenção mais no governo, essas coisas. E esses aulas foram as melhores coisas que teve nas ocupações e na minha vida. A gente não faz mais isso, até bom a gente pensar de fazer.

Pensar a gente até pensa, só que o estudante sozinho não trabalha. Quando a gente tá ocupado a gente liga pra pessoa, marca, faz e é isso. Só que na escola no período normal tem toda a burocracia. A gente ainda não anda com as próprias pernas por que a gente ainda não passou pelo processo de eleição. Depois desse processo, acho que a coisa anda. A gente vai ter mais liberdade. O que a gente pode fazer pra contribuir pra fazer a escola melhor. Não que a gente não faça, mas a direção não tem diálogo, não tem como avançar.

Esses aulões foram fundamentais porque, pra mim, foi a primeira experiência de uma aula de verdade que eu pude aproveitar o conteúdo ao máximo, não era uma aula quadrada como a gente sempre teve. Os alunos tinham a liberdade de criar debates, questionar coisas, até o próprio assunto a ser abordado era mais interessante, mais atual. Do que uma aula que mesmo em matérias como filosofia e história, que são matérias que você precisa questionar, nas aulas quadradas, é isso é o certo, isso é o errado. Nesses aulões a gente percebeu como você aproveita quando conversa com o professor, um assunto que vc desenvolve, e é uma pena, a gente percebe nítido: acabou os aulões e voltou as aulas quadradas. Você vê como é diferente, vc fica meio sufocado na aula normal. E é incrível vc ver aquele seu amigo que achou que a ocupação era greve, ficou em casa o tempo todo, ainda diz que a gente tá interrompendo o direito dele de ter aula, e ele não visitou a escola uma vez, e aí volta, não teve essa experiência, só tem a experiência dessa coisa maçante e que ele mesmo não presta atenção e não aproveita. Os aulões, como eram democráticos e surgiram dos alunos e das pessoas que vieram aqui querendo dar aula, aí a gente percebeu como uma aula pode ter uma qualidade muito boa. E foi um choque bem grande quando voltou ao que era.

**AD: E as atividades culturais? O que teve? Como está agora? Aprenderam alguma coisa?**

Estudantes: Atividade cultural bem maneira, um show do Digital Dubs, uma festa de comemoração de um mês de ocupação. Todo mundo dançou, curtiu, se conscientizou com as letras das músicas. A gente teve debates extremamente ricos, que a gente até conseguiu manter depois da ocupação. Sobre estupro, escola sem partido, e estamos marcando pro dia da consciência negra inúmeras atividades culturais, montadas pelos estudantes. Teve peça de teatro, a gente teve tudo isso. No meio da ocupação a pluralidade de atividades culturais que nós tivemos foi

extremamente boa pra nossa formação. A gente teve futebol com os filósofos, os caras jogando e filosofando e a gente caraca, irmão. Foram atividades extremamente interessantes, a gente teve capacidade de criar nosso senso crítico, nos divertir, fazer várias coisas úteis, sair dessa caixinha, que infelizmente a gente não consegue manter, pela nossa falta de autonomia, porque as eleições não foram realizadas ainda. O que é uma pena.

**AD: Esses debates depois da ocupação foram os alunos que organizaram?**

Estudantes: Sim, sim. Com esse hábito que a gente tá construindo de defender espaço do teatro, que é uma sala, pra gente fazer debate, agora as meninas organizaram, o coletivo de mulheres. Muito importante, elas estão desenvolvendo isso porque a escola tem 6 andares, poucos inspetores, a gente sabe que abuso e ameaça de estupro rola muito mais do que os denunciados por questões de medo. Os denunciados nessa escola foram cinco. E a gente só foi saber dessas denúncias após a ocupação. Um mês depois da ocupação começaram a surgir as denúncias de coisas que tinham acontecido antes. Teve caso de garotas que chegaram a chorar por que se sentiram inseguras e surgiu a necessidade por parte delas, é que hoje não tem nenhuma garota aqui que participou da ocupação, de fundar o Coletivo de Mulheres do Herbert de Souza.

Essas atividades culturais que aconteceram na ocupação foram melhores porque vinha grupo de dança e ensinou a gente a dançar e por trás da dança a gente entendia, porque é diferente quando um professor quer ensinar uma dança, ele vem com a história dele, e a gente entende uma história, a gente aprendeu muito. Aquela dança que tinha vestido, coco, foram alunos até do Pedro II de Engenho Novo, que trouxe as músicas, as letras. A gente teve realmente acesso à cultura, presenciar a cultura que não é uma coisa figurada, mas viva. A gente descobriu que atrás da nossa escola a gente tinha uma horta abandonada, num terreno infértil, só pra tirar foto mas não funciona, a gente tentou capinar, mas quando a gente começou a cavar pra plantar a gente bateu no cimento. Fizemos tudo à toa, não avançou. Tinha uma banda de metais, Bagunço, eles tocaram super bem, a gente dançou, a gente desceu pra praça Afonso Pena, a gente conseguiu fazer uma intervenção, subiu o Turano. Tinha uma bandeira sobre a ocupação, fomos subindo com a banda, que ia tocando e andando. A gente intercalava música e palavra de ordem. Eles improvisavam em cima da palavra de ordem. Cada pessoa que veio aqui a gente

aprendeu. O pessoal da horta doou um pé de pau Brasil. A história do pau Brasil representa a gente muito. A gente plantou uma árvore que pode ser uma tatuagem eterna da escola, que infelizmente cresce muito devagar. Cada grupo que veio aqui tinha uma história pra contar. Teve um grupo que veio fazer um debate muito bom em defesa do Rafael Braga. De abrir o livro e sentar na mesa, raramente fazia, mas o aprendizado era muito mais interior.

O que a gente falou do laboratório, que ele não atrai os estudantes, quando a minha turma foi, a experiência foi misturar água com açúcar pra ver se fica uma fase só. O material que a gente abre o livro pra estudar é esse. Quando vinha um pessoal sem livro mas com história, a gente aprendeu muito mais.

**AD: Vocês têm como fazer um balanço do que vcs ganharam, o que ficou igual e se perderam alguma coisa?**

Estudantes: Logo de imediato o que a gente sentiu foi que a maioria da escola era esse pessoal que achou que era greve e ficou em casa, que voltou, mas acho que foi mais por causa da direção, dos professores e alunos que era olhar pro pessoal que participou da ocupação e falar esses são os estudantes do ocupa. A gente tem esse rótulo, como se a gente fosse um tipo diferente, que a gente nasceu assim. Não é isso. A gente se organizou e fez a parada. Logo veio esse estranhamento de separar aluno do ocupa dos outros, e meio que jogar a responsabilidade. A gente ouviu de professor e até de funcionários, os terceirizados, que a greve prejudicou eles. Sempre tem bagunçeiro que pixa parede, e falam, “ah: pessoal do ocupa”, tipo jogando a culpa. Separaram quem era do ocupa e quiseram dar muita responsabilidade pra tentar jogar mesmo um contra o outro. Tem gente que diz “invadiram a escola”. Quando a gente desocupou e a direção veio pra escola, a direção tem que tomar conta da escola. Como que a direção quer ficar colocando responsabilidade em cima do aluno que ocupou? É muito malicioso.

A gente conseguiu a eleição direta pro diretor que ficou no papel e tá rolando só agora. A gente conseguiu, contra a precarização, 15 mil reais, que não dá pra fazer nada numa escola assim. Mas quando é dinheiro, todo mundo abre o olho e presta atenção. Mesmo sendo muito pouco em relação à precarização da escola, 15 mil reais dava pra pelo menos colocar maçanetas em todas as portas. E não foi feito. A direção recebeu a verba, mas com conchavo da Secretaria. Eles gastaram o dinheiro sem consultar os funcionários, os professores nem os alunos e numa

assembleia foi dito pra gente que essa verba não podia ser gasta com aquisições, só com reparos e consertos. Foi dito que repararam os banheiros com tampas de privada. E que os alunos quebraram e sumiram as tampas novas, por isso não se via o dinheiro. A gente até acredita que alunos quebrem tampas de privada, por causa da cultura que o que é público não é de ninguém. Mas a direção gastar essa verba sem consulta de ninguém e tirou sarro do aluno que questionou dizendo que ele não sabe o preço das coisas. Mas o que ele quis dizer é que ele é aluno daqui, ele lutou para conseguir esse dinheiro e não viu a aplicação dele. A direção reafirmou que comprou tampas de privada e que elas sumiram. Revoltante, mas temos que continuar batalhando e divulgar pros alunos que não fizeram parte da ocupação que o que foi conquistado foi pra todos.

**AD: E o grêmio?**

A gente tá tirando a comissão eleitoral, já tem a dos turnos da manhã e da tarde só falta o da noite. É ela que anda com tudo, tá avançando, a gente tá correndo pra ver se faz até dezembro.

**AD: E que mais?**

As escolas precisam continuar a ser ocupadas por que não é contra a Pec é contra a precarização. Não é um ou vinte ou cinquenta anos de congelamento. A gente tem que lutar pela educação. Nenhum governo que vier depois pode mexer nela. E o problema é que essa informação privatizada das redes de televisão é que eles falam o que eles querem. Se não tá passando na tv as pessoas pensam: então não existe, não é tão importante. Mas hoje eu já entendo: não tá passando na televisão por outro motivo. Quando a tv fala, você pensa no que ela tá falando, não é a verdade. Nunca. E quando ela defende alguma coisa que vc defende, já suspeita, tem algum jogo de cintura. Teve muita informação sobre as ocupações que foi fruto da gente, a gente sabia como foi informado e via no noticiário aquilo totalmente desmontado, montado de cabeça pra baixo e vendido. E todo mundo compra e pensa que é verdade. Até a internet que é um meio mais democrático, é tudo monitorado e tem muita manipulação tb. Saber pela internet não se compara com você sair de casa e ver realmente como é. Antes de falar sobre um movimento, tem que ver. Falaram que a gente era um bando de vagabundos dormindo no colégio. Quem chegasse aqui ia ver a gente sempre com uma vassoura na mão (esse colégio é enorme). A

mídia manipula tanto, o governo não criou uma emissora estatal grande o suficiente para competir com as 4 famílias que mandam na nossa informação. Quem acha que grevista e ocupante é vagabundo não tem ideia do desgaste físico e psíquico que a gente teve aqui. Vagabundo é quem fica em casa olhando a internet e tendo uma opinião totalmente distorcida. Ocupar não é “legal”, tem um desgaste psicológico enorme. Ninguém começou o ano pensando: “quero ficar na escola”. Quem quer lutar por uma educação de qualidade, aceita. E valeu, e a gente luta ainda pra valer.

### **C.E. ANDRÉ MAUROIS**

#### **AD: Como era acesso à biblioteca, laboratórios e sala de informática, antes, durante e depois da ocupação?**

Laboratório: entrou esse ano na escola, até dezembro não tinha visitado nenhum laboratório. A biblioteca a gente sempre teve um acesso livre, tanto antes quanto agora, agora tá mais livre ainda. Os laboratórios não estão em boas condições, mas existem. Sabíamos que existia, mas ninguém tocava no assunto. Biologia, química e matemática. Precisou da instituição no grêmio e precisa da instituição de fato da direção eleita para fazer com que os alunos circulem por esses espaços.

#### **AD: E a sala de informática?**

Estudantes: Sala de informática com computadores bons, os alunos não tinham acesso a essa sala, nem é divulgada, nem para aulas, nem para pesquisas. Tiveram acesso durante a ocupação. Descobriram por acaso, por uma subida que tem acesso a partir da sala dos professores, mas fechados com um tampão. Os alunos descobriram a sala, os computadores estavam fechados com senhas. Continuam lá na sala, mas agora, dois desceram para a biblioteca e estão à disposição dos estudantes para pesquisa.

#### **AD: E a Biblioteca?**

Estudantes: No início do ano estava acessível, mas estava muito bagunçada, a moça que trabalha lá não sabia muito o que tinha. Durante a ocupação ela ficou fechada. A direção trancou antes de sair da escola. Aliás trancaram vários ambientes. Entramos pela janela, mas optamos por mantê-la fechada por causa da grande circulação de pessoas.

**AD: Em que os aulões, os debates e as atividades culturais foram diferentes das aulas normais e como isso está agora?**

Estudantes: foram as melhores aulas que eu já tive, organizadas pela ocupação e dadas por pessoas que se ofereciam. Aulões bem dinâmicos, fora daquela coisa quadro, caderno. Debates sobre diversos assuntos como feminismo, diferença entre o aluno de escola pública e particular (a quebra de muros), racismo, impeachment (a ocupação começou no dia seguinte da votação e fizeram uma simulação da votação), racismo. Violência nas favelas, foi muito bom.

Aulão: física, nunca achei que eu ia gostar de física, mas foi maravilhoso. História e matemática. Sociologia foi maravilhoso. História contada sobre uma antiga diretora do André Maurois há cinquenta anos atrás.

Atividades culturais: Marisa Monte, Chacal, Leoni, Evandro Mesquita, Fernanda Torres, mostra de filmes sobre feminismo, roda de rima, alunos apresentaram poesias, músicas autorais. Aula de zumba (uma mãe que era contra as ocupações que veio visitar a escola, ofereceu a aula e mudou de opinião depois). Oficina de reciclagem em que os participantes criaram obras para uma exposição com carcassa de televisão, galão de água...

A diferença da programação das ocupações pra escola normal é a autonomia do aluno. 50 dias os alunos conduziram sua própria escola. A escola feita do aluno para o aluno. A aprendizagem é diferente por causa da interação. Na aula normal é um sentado atrás do outro e o professor escrevendo no quadro e explicando. Os aulões eram mais dinâmico, mais divertido. Você aprende a pensar diferente, pensar melhor. Nas aulas a gente aprende a matéria, mas não tem espaço pra discutir com o professor, pro debate e nas ocupações a gente teve tudo isso. O debate ensina a pensar melhor, a abrir a mente.

A questão pedagógica foi muito boa, mas pra quem dormiu aqui foi um aprendizado muito maior. Por que conviver 24 horas com personalidades muito diferentes da sua é um aprendizado muito grande. Diferença entre ensino e aprendizado. Nas aulas normais tem ensino, o que é certo. Na ocupação teve ensino, mas o aprendizado foi muito maior, por que não era embargado, era possibilitado junto com o ensino. Hoje em dia eu relevo mais o que as pessoas falam por que a gente aprendeu a lidar com seres humanos. Quem dormia nem sempre dormia. As vezes viravam a noite em reunião, em assembleia, quando via era a hora de começar a fazer o café. Foi

correria, cansativo, mas foi muito bom. É um cansaço gostoso, é uma coisa boa. A loucura mais sã que eu já fiz na minha vida. Mas eu não faria de novo. Eu não, voltaria a ocupar. Eu tb. Apesar de todo stress que eu passei, tanto aqui quanto em casa (eu vim escondido, fugi de casa pra vir). Outra: meu riocard não tinha chegado e minha mãe me dava o dinheiro da passagem, mas era contra. Aí parou de dar e eu vinha a pé da minha casa até aqui (25 minutos de caminhada), chegava aqui e já ia limpar os banheiros (me apaixonei por limpar os banheiros). Cada um enfrentou muita coisa para poder estar aqui. Falei com meu pai, que era contra, mas confiou na filha e deu o dinheiro da passagem. A outra mãe era totalmente contra (e muito preocupada com confusão, polícia, essas coisas) e o pai visitou a ocupação e deixou ela ir. Minha mãe é de uma época que aluno tem que obedecer e é isso. Ela acha uma grande palhaçada. Aluno tem que estudar, fazer as provas, se formar na faculdade e pronto. Com conversa ela deixou, mas depois viu reportagens na Globo sobre confusão e me mandou voltar pra casa. Mas eu ficava de 7 da manhã até onze da noite aqui.

**AD: Balanço da ocupação:**

Estudantes: não perdi nada. Ganhos: quando vc entra aqui vc vê que o aluno não tem espaço não tem voz. Os alunos se empoderaram, a gente formou o grêmio, os alunos tem voz, conseguimos a eleição pra direção no dia 14 com duas chapas e os alunos vão votar. Conseguimos sociologia com dois tempos pra 1º, 2º e 3º ano, começa ano que vem. É mas aqui entra a questão da Pec e da reforma do ensino. Acaba ferrando tudo o que a gente conquistou. O fim do Saerj. Apesar do boicote da Seeduc, vai ter a eleição. A Seeduc montou um calendário de eleição no dia 14 de dezembro e muita gente termina as provas no dia 10. Só fica quem tem recuperação pra fazer ou seja baixo quórum e não tem gente pra votar. Se não tiver votação de 30% dos alunos matriculados, eles invalidam a eleição. O grêmio organizou vários eventos nesse dia para garantir a presença das pessoas na escola. Tudo vai acontecer nesse dia. Final de campeonato, intervenção artística, festa de despedida, Ciamap (simulação da Onu, organizada pela PUC), Pibid (alunos da UFRJ que vêm discutir temas). A gente tem falado que o mundo pode acabar, mas você tem que estar aqui pra votar. A chapa são professores daqui que a gente conhece, já pensou vir uma pessoa de fora? O voto do professor equivale ao de 15 alunos votando. Por isso a gente armou todo esse esquema.

**AD: Vcs acompanharam a repercussão na mídia das ocupações?**

Estudantes: Acompanhei pela Globo sentada do lado da minha mãe. Ela perguntava se era isso que eu estava fazendo por que as matérias era sobre alunos invadindo escola, alunos fazendo farra na escola, só coisas ruins sobre a ocupação. Eu também via coisas que não existiam, por que o que eu mais escutava é que tava indo pra escola pra fazer festa. Quando a gente parava pra ver, eles só falavam isso e nunca falavam sobre os nossos ideais. Tv e internet. Eu lia os comentários muito pesados, de gente achando que a polícia tinha que entrar pra bater em todo mundo, que tinha que entrar pra matar essa gente que estava atrapalhando as aulas. Quando desocupou eu não conseguia olhar pra casa desse cara. Essas pessoas estão sendo beneficiadas com o que a gente conseguiu. Eles não conseguem enxergar essas diferenças, acharam perda de tempo.

**AD: A cobertura da mídia mudou a sua opinião sobre ela?**

Estudantes: Sim! Sim, completamente. Eu particularmente sempre tive uma opinião: não gosto, acho que manipula mesmo, não só a Globo mas todas as outras, mas a Globo é maior. Sempre achei. Eu já não gostava, passei a não gostar mais ainda. Eu nunca fui muito de ver tv, mas depois das ridicularizações dos movimentos, a gente pensava: não é isso que tá acontecendo, como eles têm coragem pra fazer isso. Já não via, agora só pelo celular.

**C.E. MONTEIRO DE CARVALHO****AD: Como era o acesso?**

Estudantes: laboratório de química, física, informática nunca foram usados. Nenhum dos alunos nunca teve acesso à parte de baixo onde ficam essas salas. Biblioteca em cima, em outro prédio, vive trancada, perderam as chaves.

Com a ocupação: abriram os laboratórios.

A escola sempre teve influência em mim, minha mãe estudou aqui. Antes de estudar lá, a escola oferecia cursos profissionalizantes, eu mesma fiz um curso de informática, voltado para idosos da comunidade, mas os alunos não eram chamados para essas atividades, teve oficina de gastronomia tb. Tem um instituto (Marquês Salamanca) perto da escola que sempre trouxe projetos para o local, mas os alunos

nunca foram envolvidos. Não tinha aula de informática. Como os alunos não participavam, os projetos foram acabando.

Durante as ocupações abrimos esses espaços e fizemos várias oficinas. Na cozinha experimental, na sala de informática (que era nosso dormitório) e nos laboratórios. Depois, a direção comprou novos cadeados e trancou tudo novamente. Recolocou a biblioteca no prédio antigo com goteiras e trancou de novo.

**AD: Visitei a biblioteca transferida e conversei com a aluna que cuidava do espaço durante a ocupação.**

Estudantes: Ela não era aluna da escola, era só ocupante. Depois da ocupação as pessoas têm trabalho, curso, essas coisas e deixaram de visitar a escola.

**AD: Vcs acompanharam a cobertura da mídia?**

Estudantes: o que a mídia estava tentando fazer era colocar estudante contra estudante. Colocar os ocupantes como inimigos dos estudantes. Muita calúnia, muita mentira, muita coisa pra colocar a sociedade inteira contra as ocupações. Outra: foi insuficiente. Não mostrou o que era de verdade a essência das ocupações, por que. Não houve nada que nos representasse realmente.

Influenciou a sua percepção sobre a mídia em geral? Lógico. Uma das coisas que a gente mais construiu na ocupação foi o senso crítico. A gente percebeu que a gente não tinha nenhum tipo de informação devida, a gente não tinha nada completo, a gente precisava criar a partir de nós mesmos, uma ajuda mútua.

**AD: E as atividades?**

Estudantes: foram muitas. Evento das minas do arte nua, apresentação de uma amiga que ela deu uma oficina de dança afro. Às quartas vinha um professor para abrir o debate sobre um assunto da atualidade. Foi muito bom, a gente debateu, teve várias ideias sobre os assuntos importantes, a Síria, por exemplo, que na época estava muito forte. Pra mim tb foi o evento das mina, a aula de artes marciais, um professor de história que vinha debater. Os debates: sobre o aborto, por exemplo. Eram várias ideias e mesmo que contrárias, a gente conseguia debater de forma que não fosse todo mundo brigando, as pessoas sabiam se ouvir, te prendia por que era interessante a forma como ele te mostrava, como ele falava. Interessante o conteúdo que eles colocavam na internet, mesmo quem não era da ocupação, ficava

com vontade de vir e muitas pessoas conversavam sobre as atividades, na internet a divulgação era muito boa, sempre tinha uma inovação.

**AD: Em que isso é diferente das aulas normais?**

Estudantes: Dinâmica. É um jeito muito diferente, mais à vontade de aprender. Mais confortável por que vc não tem obrigação. Você não tá numa sala fechada e aquilo tem que entrar na sua cabeça. Você tem liberdade de questionar, de se expressar e não é uma hierarquia. Por que querendo ou não, a figura do professor na frente meio que estimula a gente a ficar quieto e só ouvir. Mas quando existe uma roda, a gente colocou as carteiras em roda durante a ocupação e quando as aulas voltaram elas já estavam organizadinhas, enfileiradas. É muito bom sentar em roda, se olhar nos olhos.

**AD: Vcs aprenderam alguma coisa com as atividades culturais?**

Estudantes: Convívio social. A gente aprende a conviver com as pessoas e a se respeitar principalmente. O judô, a dança afro, são várias culturas que a gente aprende e com isso a gente ouve várias coisas que a gente não teria esse contato. Teve vários documentários, teve uma oficina de sabonetes, a gente aprendeu a fazer sabonetes caseiros. Outro: eu usei, ficou maravilhoso! A gente fez um livro. Uma moça veio e sugeriu um tema, a gente escreveu historinhas, e ela juntou tudo, organizou de uma forma bem bonitinha e trouxe os livros. Eu tenho ele até hoje lá em casa.

**AD: E o balanço das ocupações?**

Estudantes: a gente teve conquistas sim, mas muitas coisas que a gente conquistou voltaram atrás. Por exemplo as salas, depois quando voltaram as aulas piorou, por que eles trancaram mais salas ainda. Um ponto positivo foi que os alunos se sentiram mais donos da escola, eles tiveram mais liberdade pra conhecer outros lugares, até por isso que eles trancaram mais. Muitas coisas, como a biblioteca, eles colocaram no lugar antigo de novo. Quando eu percebi a mudança da biblioteca eu fiquei muito triste, muita gente não percebeu e eu fiquei muito triste com isso também. Coisas físicas não foram muitas conquistas. Mas coisas abstratas e sentimentais, com certeza. eu aprendi muito. Agora a escola dá mais voz aos alunos. Foram muitas ideias, a gente percebe claramente que os alunos que

participaram da ocupação têm o senso crítico mais desenvolvido, tem uma coisa diferente. Outra: foram quase cinco meses de ocupação e foi a experiência de um ano inteiro. O que a gente passou aqui, a gente não passaria em lugar nenhum em nenhum momento, em nenhuma circunstância, foi uma coisa única.

**AD: E a eleição pra diretoria como está isso?**

Estudantes: Vai ser dia 14, estamos na comissão eleitoral, mas os professores que podem participar não estão muito empolgados e tem muito professor que não pode participar (que tem duas matrículas, etc.). Outra: tem muita burocracia pra se candidatar. A gente só tem uma chapa que é a chapa da diretora atual. Isso deixa a gente bem desapontado, por que foi uma coisa que a gente lutou pra poder escolher. Por que ela não é daqui, foi a Seeduc que mandou e a gente lutou pra ter um professor da casa, alguém que conheça a escola e ninguém se candidatou.

**AD: E o grêmio?**

Estudantes: O grêmio a gente vai deixar pro ano que vem. Com tudo que aconteceu depois da ocupação, teve ocupação compartilhada, a gente resolveu deixar pra depois. Ocupação compartilhada foi quando as aulas voltaram e a ocupação continuou. A experiência foi difícil por que parecia que a gente não estava na escola. Por que tem aluno que é contra a ocupação e olham de cara feia, por que acham que a gente estava aqui pra brincar. A gente estava lutando pelos nossos direitos, não só nossos, mas deles também e de todo mundo que ainda vai entrar na escola. Eu acho que isso foi causado pela mídia, que colocou estudante contra estudante, e a gente foi tratado meio que como inimigos deles. A gente estava ali, mas enfraqueceu.

**C.E. VISCONDE DE CAIRU**

**AD: Como foi o acesso à biblioteca, informática, laboratórios?**

Estudantes: não utilizávamos a sala de informática, eram poucos os professores que conseguiam utilizar os laboratórios, biblioteca tava sempre aberta, a sala de vídeo era usada pelos professores, pra passar aula. O que nós tínhamos acesso era realmente só a biblioteca. Tinha bibliotecário, empréstimo de livro, xadrez e dama. Só que não acontecia com frequência por que poucos lêem. Eu gosto muito de ficar

lá dentro, é tranquilo. Isso que ele tá falando, acontecia de tarde. De manhã a biblioteca ficava aberta só em alguns dias e horários. A sala de informática não era usada, só no dia da inscrição na escola. E muito mal quando algum professor conseguia que os alunos ficassem quietos para poder usar. A sala de química era usada uma vez por mês dependendo do comportamento de cada turma. A sala de vídeo era usada uma vez no mês quando o professor queria fazer alguma coisa diferente. Durante a ocupação eles ficaram trancados, pra proteger. Mesmo deixando fechados tivemos alguns inconvenientes com os laboratórios de química e física, que foram invadidos e alguns itens foram roubados. Isso aconteceu por que uma vez invadiram a escola de madrugada. Como tinha muita gente que vinha pra visitar, no começo ficou um pouco desorganizado. Um dia a gente ouviu um barulho e viu que tinham entrado aqui. Colocamos eles pra fora, mas só depois é que vimos que tinham roubado algumas coisas. Estamos tentando descobrir quem eram pra tentar reaver as coisas. Depois da ocupação mudou um pouco. A biblioteca agora fica aberta todo dia, qualquer um pode usar, ficar lá à vontade. Só agora, que tá no fim do ano a gente não pode mais pegar livro, é a época das devoluções. A sala de informática continua fechada, é difícil um professor usar. Quem geralmente usa é o professor de química e física. A sala de vídeo tá sendo bastante usada, principalmente de manhã. Os laboratórios estão sem poder funcionar por causa dos roubos. Além disso, o professor precisa sempre de um professor auxiliar pra usar o laboratório e isso dificulta o uso. O certo é que tive um professor auxiliar sempre. Mas eu cheguei a usar, teve um trabalho com garrafas pra mostrar o pulmão, teve uma demonstração de vulcão. É muito mais fácil pro adolescente aprender vendo do que parando pra ler e estudar. Por que o cérebro grava mais o que você vê na prática do que o que você estuda. Temos alguns arduinos que são peças de simulação. Eu tenho um e consegui fazer um simulador de trânsito. Nos de química sumiu lupa, balança, pratinhos de vidro que usa pra misturar e o colégio quer de volta pra poder usar no ano que vem.

#### **AD: E as atividades da ocupação?**

Estudantes: aulão todo dia, aqui no teatro, usando datashow durante 1, 2, até 3 horas. Oficina de música, grafite, oficina de conserto de bicicleta, tinha aula de teatro toda quarta-feira. Depois da ocupação a gente começou a organizar o show de talentos todo mês. O último agora foi em novembro.

**AD: O que vcs acham dessa multiplicidade?**

Muito boa por que para trabalhar com o adolescente, se não tem atividade extra na escola, a galera fica lá fora de bobeira, fumando maconha. Se não tem nada extra eles vão se divertir como? Ocupar a cabeça como? Vão ficar lá fora e é muito melhor estarem aqui dentro. Uma coisa que eu achei interessante, eu tô aqui há 4 anos, tinha bandas que vinham tocar na escola de vez em quando. Juntava quase o colégio todo, todo mundo ficava alegre. Pra resgatar um pouco isso a gente começou a fazer o show de talentos. 80% da escola é movida a música. Todo mundo dança, canta, toca, faz alguma coisa relacionada à música. A gente fica das 10h às 16h da tarde no contra-turno.

**AD: Essas atividades são importantes pra formação de vocês?**

Estudantes: não são só atividades, são passatempos, é algo que vc vai praticar sempre que vc puder. Além de te criar um estímulo grande, você quer fazer aquilo cada vez mais e mais, você pode também desenvolver em outras áreas. Tem gente que quer ser DJ, eu sempre falo que tenho uns programas pra isso, ninguém se interessa. Mas tem cara que me dá um pendrive e eu levo pra ele. Não é a distância, quem quer, corre atrás.

Eu acho bom, mas não todo dia. Por mais que isso possa aumentar a criação da pessoa, a vontade de fazer alguma coisa a mais, não ficar na mesmice, todo dia é ruim por que o adolescente precisa ficar perto da família. Eu não gosto de ficar longe da família. A ocupação foi difícil por que eu não dormia muito aqui (meu tio não deixava muito). Eu tava aqui todo dia de manhã e de tarde, quando dava eu dormia.

**AD: Vocês acompanharam a cobertura da mídia?**

Estudantes: Sim. Uma coisa que eu achei muito ofensivo era que uma hora estavam mostrando “olha que bonitinho eles se juntando pra ajudar a escola” e na outra hora falavam “alunos fazem arruaça”, da mesma escola. Eles só querem fazer jogo, é complicado. Tinha vezes que eu ouvia, meu tio me mostrava muito e eu falava pra ele: “presta atenção: é sempre o mesmo vídeo da pessoa brigando”. Era de noite, eu tô de dia na escola, é outra coisa. Eu até trouxe o meu irmão aqui pra ele ver e ele contou pro meu tio. O que acontece não é o que tá mostrando na televisão, eu conheci. Briga, tem. Por que? Por que a polícia chega do nada e começa a bater.

Tem gente que não aguenta, que não quer apanhar quieto. Faz diferença ver na tv e ver no local. As vezes falam que só querem fumar. As vezes não gente nem com cigarro na mão. A reportagem passa uma coisa como global, como se em todas as escolas estivesse acontecendo aquilo. Não, aqui foi controlado, aqui foi bem organizado.

**AD: Mudaram a opinião que vocês têm sobre as mídias depois disso?**

Estudantes: Sim. Na verdade nunca gostei de mídia por que é sempre uma máscara. Uma hora dizem que as pessoas são boas, outra hora que são ruins e eles se contradizem muito. Eu nunca gostei por causa disso e parei de ver tv, reportagem de um tempo pra cá por que só vem desgraça. Uma pessoa andando na rua passa mal e a outra vem ajudar, você não vê isso. Vc só vê bandidos fugindo da polícia, indo na contramão, a polícia indo na contramão tb. A polícia dá ordem de prisão, se o cara não acatar, não é pra dar tiro pra matar, é pra dar tiro pra imobilizar o cara. Se a polícia quisesse prender usava bala de borracha. Aí vc vê polícia prende bandido numa hora e na outra hora polícia perdendo racha pra bandido. Polícia de carro, bandido de moto... Eu já penso assim: onde há fumaça, há fogo. Ninguém fala aquilo que não aconteceu uma vez só. A mídia já formula uma verdade, eles não falam literalmente a verdade que realmente acontece. Eles formulam a verdade pra ganhar mais coisa além daquilo que tem que ser ganhado. Por isso que eu fico meio assim quando ouço as coisas.

**AD: Balanço da ocupação:**

Estudantes: a ocupação foi feita por dois motivos: pra ajudar os professores, que precisavam de ajuda, então a gente resolver apoiar. E pelo colégio, que não tá num nível muito bom. O que a gente realmente conseguiu conquistar era aquilo que já era direito nosso só que não era colocado como direito. Sempre abaixavam, sempre deixavam de lado e nunca conseguia. Antes da ocupação, os alunos eram sempre individualistas. Hoje em dia as pessoas se ajudam de verdade. A escola vai completar 100 anos em janeiro e ela tava sendo colocada pra ser fechada. E isso a gente não queria. Por que essa escola tem nome, já tem uma história. Então a gente começou a lutar por isso. As aulas estavam fracas por que os professores recebem mal. Se recebem mal eles dão uma aula mal, e a gente fica prejudicado. Os professores não estavam recebendo, mas precisam pagar as contas então não

conseguem ajudar quem eles precisam ajudar sem receber o que você precisa em troca. Sempre que eles podiam, eles vinham, mesmo sem receber. Mas quando não podiam, passavam trabalho por que tinham que dar aula em outra escola pra ganhar dinheiro pra pagar as contas. Era muito complicado, por que na maioria das vezes, eles não podiam vir e ficar passando trabalho tb custa por que folhas que eles pegam na xerox, eles pagam. Isso eu acho errado, mas como a escola não estava recebendo verba, tb não podia pagar. Antigamente a escola pagava isso tudo, mas agora tá recebendo uma verba não muito significativa e na maioria das vezes a gente tem que pagar o trabalho. Prejudica tanto o aluno quanto o professor. Quando os professores pararam de receber isso foi se acumulando. O cara da xerox foi mandado embora e ficamos sem xerox. Demitiram vários inspetores da escola. E essa escola é enorme, então qualquer um pode ser esfaqueado, tomar um tiro, ser estuprado. E é muito complicado. Meu amigo tomou uma surra na porta da escola e não tinha inspetor nenhum, eu levei ele pro Salgado Filho.

#### **AD: As conquistas em geral das ocupações:**

Estudantes: ganhamos 15 mil e consertamos o auditório.

Antes da reforma, nenhum professor queria usar o auditório, não chegavam perto das caixas, eles usavam o datashow mas não aqui, na sala de vídeo. E depois que obtivemos os 15 mil e resolvemos reformar, nós trouxemos pra cá, por que é gigante. Essa parte de baixo cabe umas duas turmas e em cima mais três. Se os professores quisessem se reunir com os alunos aqui cabia umas 5 turmas fácil. Fora o fato que que tem espaço em pé, então daria mais turma. Se quisesse ter uma reunião geral de alunos e professores, vinham pra cá e todo mundo ia conversar. Agora uma coisa que tem, é quando tem palestra. Aí sim, traz umas 3 turmas, mas a gente só usa em baixo. Em cima a gente não tem permissão pra usar. Tem a permissão, mas em cima não tem ar condicionado, é muito quente. Também não temos inspetor então ficaria o pessoal zoando, gritando, atrapalhando. Mesmo só aqui em baixo os professores já têm dificuldade de controlar os alunos. Assim que a gente conseguiu o dinheiro a Seeduc deu o prazo de um dia pra gente escolher o lugar que ia ser reformado. A gente falou com todo mundo e a primeira coisa que falaram foi o auditório: a gente estava aqui, todo mundo usa, e ficou resolvido. Aí tinha que fazer 3 orçamentos, a gente só conseguiu 2, aí a gente pediu pro diretor chamar o cara que tava fazendo obra em outras escolas pra fazer aqui. E eu todo

dia vinha aqui, acompanhava a obra, eles fizeram tudo certinho na moral. Depois da ocupação, que a gente teve acesso ao segundo andar, nós achamos essas luzes (aponta para refletores coloridos instalados em volta do balcão) e essas paletas de cor [gelatinas] das luzes e também consertamos as caixas de som e conectamos elas com a mesa. Nós conseguimos, sem usar a verba, colocar o auditório funcionando. Nós ainda descobrimos que não tinha todas as luzes, só tinha três ou quatro. Fomos no andar de cima, descobrimos refletores [e gelatinas], e descobrimos que tem 3 caixas de luz e uma estava desligada.

**AD: E a eleição?**

Estudantes: Sim, isso foi bom. Mas a Seeduc colocou limites e as chapas tiveram que ser mudadas. Como isso é possível? Qualquer professor tinha que poder entrar na eleição. Ao invés deles darem auxílio para os professores, dar o que eles precisam para ser diretor, eles colocam várias dificuldades. Tem 5 ou 6 chapas. Tem um professor que é muito bom mesmo e o pessoal gosta muito dele. E é justamente pra essa chapa que a Seeduc está colocando problemas. A direção em si, é uma democracia. Mas quem manda na direção é a Seeduc. Por mais que mude o diretor, quem manda é a Secretaria, então acontece a mesma coisa. No caso eles dão um certo arbítrio, que você não vai ter. Por que eles dizem que a gente tem direito a um novo diretor mas que tem que obedecer. Acaba que não vai ocorrer mudança, por que eles não querem que ocorra mudança nos colégios.

Vai ter o número de alunos mínimo pra votação aqui amanhã? Vai. Por que sempre tem. Toda vez que tem alguma coisa que envolve a escola toda, esse auditório fica sempre cheio.

**AD: E o grêmio?**

Estudantes: A gente vai fazer tudo junto. A eleição é amanhã tb. Tem chapas, mas não sei quantas.

**C.E. AMARO CAVANCANTI**

Aluna entrevistada individualmente

**AD: Como era o acesso?**

Estudante: Só usava a biblioteca. Nenhum laboratório nem a sala de informática. Durante a ocupação, alguns alunos que gostam de ler usavam a biblioteca. Os computadores estão ruins. Semana passada usou o laboratório de química mas não pra fazer experiência, mas como sala de aula.

**AD: Houve mudança no uso desses espaços decorrentes da ocupação?**

Certas coisas sim. Agora a gente usa as bolas de educação física. As canetas pilot, os professores tinham que comprar, a gente achou, agora eles usam da escola. Eu não sei muita coisa por que eu participei mais da limpeza, eu até dormi aqui, mas eu sei que a gente conseguiu o RioCard, os ventiladores, as bolas e os pilots.

**AD: E as atividades?**

Estudante: música, luta, esporte, aulas. Ciências, educação física, biologia. Abriu nossa mente. As aulas eram praticamente iguais, com um professor, a gente anotava.

**AD: E as atividades culturais?**

Estudante: teve muita coisa, teve mágica, uma equipe de palhaços que veio aqui com as crianças. Achei muito interessante e acho que deveríamos ter isso ao longo do ano.

**AD: Você aprendeu alguma coisa com essas atividades?**

Estudante: Bastante coisas, coisas que eu nunca tinha visto. As aulas de dança foram bem interessantes, bem diferentes, eles eram gringos. As danças deles são diferentes e eles passaram um conhecimento pra gente achei muito interessante e legal a boa vontade deles tb.

**AD: Você acompanhou a cobertura da mídia?**

Estudante: Eu passei na televisão. Achei a cobertura muito interessante. Por que pelo menos passa informações pra outras pessoas sobre o que a gente estava querendo fazer na escola, o que a gente queria.

**AD: Você tem acompanhado a política nacional?**

Estudante: Não. Eu não vejo quase televisão, não gosto. Fico sabendo das coisas pela internet, mas não tô acompanhando a política.

Grupo de estudantes

**AD: Acesso:**

Estudantes: Biblioteca: estava um tempo fechada antes da ocupação. A sala de informática estava fechada. O laboratório eu sabia que existia, mas não sabia onde era e nem como a gente podia usar. Só através da ocupação é que eu fiquei sabendo algumas coisas. A sala de informática, por que não estava sendo usada, essas coisas. A biblioteca, aqui no Amaro não tem um lugar específico. Quando eu cheguei aqui, ela era numa sala aqui do lado, que hoje é a sala do diretor. Depois ela subiu, ano passado e agora está numa sala minúscula que praticamente era melhor ter ficado em cima. Você não tem espaço pra você procurar um livro e não tem nenhum conforto. Por que uma biblioteca tem que ser aconchegante, pra você chegar e se sentir em casa e não tem isso. Além do espaço ser bem menor.

**AD: Tem bibliotecário? Faz empréstimo?**

Estudantes: A gente pode pegar livro sim, mas não tem um bibliotecário. São professoras que não podem dar aula por algum motivo, que ficam lá. Um dos projetos que a gente tinha na ocupação era reformular a biblioteca, fazer um lugar mais aconchegante. A gente chegou até a chamar dois arquitetos pra cá, mas infelizmente o processo não foi pra frente.

**AD: Então vocês pensaram isso durante a ocupação, chamaram os arquitetos e parou por aí?**

Parou, por que a gente acabou perdendo o contato com eles, a gente chamou outros dois, que fizeram tudo bem direitinho e quando acabou a ocupação o diretor falou que a sala que a gente tinha pensado estava reservada pra alguma coisa federal e que a gente não poderia fazer nada ali. Mas tem uma menina que a mãe é bibliotecária que tá vendo essas questões pra ajudar a gente da melhor forma.

**AD: Entendi. A proposta era ter um espaço maior, mais aconchegante?**

Estudantes: A biblioteca ficava na sala do diretor. É uma sala que tem ar condicionado, tem bastante espaço, é uma sala que você podia ir ficar. Eu por

exemplo sou tímido, gostava muito de ficar lá. Era um lugar quieto, mais tranquilo e você podia ficar. A sala do diretor é um espaço muito grande para só duas pessoas trabalharem. Isso é que eu também acho desperdício. Por que onde a biblioteca tá hoje, além de ser pequeno, muitas pessoas acabam transitando por que dá acesso a outra sala, da diretoria pedagógica. Você não tem espaço pra ler, estudar, até mesmo passatempo, jogar xadrez, por exemplo. Fica perto da rua, acaba tendo barulho, então você acaba não podendo se concentrar ali.

**AD: Como foi o uso durante a ocupação?**

Estudantes: a gente usava muito. Muito, muito. A gente fazia assim, ao invés das pessoas pagarem os eventos (alguns sim, mas poucos), as pessoas traziam livros pra biblioteca. Tanto que tem muitos livros aqui que são nossos, foi a gente que conseguiu. Na biblioteca muita gente lia. Nas festas, a gente fazia não só doação de livros, mas materiais de estudo tb. Ou materiais de limpeza, de higiene, com isso a gente conseguiu encher uma caixa com doação de livro, livros muito bons que não tinham na biblioteca, como Dom Casmurro. Desde que eu entrei eu estava pedindo pra ler esse livro e não tinha acesso. A gente ganhou muitos livros, novos conhecimentos sobre novos estudos. Até um pouco da política a gente entendeu um pouco mais. A gente consegue agora chegar em casa e conversar com nossos pais, é isso, aquilo, sabe, debater bastante. Por que, querendo ou não, a gente fica pensador. A gente chegar e debater uma questão que a gente sabe que pode estar errada, o outro pode estar certo e a gente sempre defendendo nossos argumentos. O exemplo disso é que na maioria das outras escolas não tem muitos livros que seja politizados. Eu entendo que eles vejam isso como errado, mas é uma coisa que deveria ter. Por que, querendo ou não, é um conhecimento que as pessoas têm que ter. Como teve a ocupação muita gente teve acesso a esses livros mais inteligentes, aprendeu a ter ideias diferentes. Eu, por exemplo, no começo da ocupação eu não era a favor, eu já conhecia o movimento de ocupação em São Paulo, que eu tenho uns conhecidos lá. Eu via que era um movimento muito bonito mas achava que no meu colégio ia ser uma coisa errada. Então eu votei não, briguei com muito amigos que queriam votar sim, eu tava até obrigando eles a votar não. Mas como era uma coisa boa pra escola eu ia dar uma chance pra ver se isso dava certo. Eu fiquei muito feliz por que em uma semana eu conheci pessoas maravilhosas, que realmente estavam ali, pessoas que eu achava que não davam a mínima pra escola.

A escola ficou mais limpa do que antes, ficou mais interativa, acabava trazendo mais as pessoas pra dentro. Infelizmente, muitos alunos acabaram não vindo, não vou citar preguiça, mas acharam que não era necessário, mas muitos que vieram ficaram surpresos com tudo que a gente conseguiu.

**AD: Falem um pouco das atividades desenvolvidas nas ocupações.**

Estudantes: Na época a gente formou comissões. Limpeza, segurança, comida, comunicação e atividade. Atividade e comunicação era interligadas. Ficava um caderno lá na frente e os voluntários que queriam se inscreviam dizendo onde eles podiam ajudar a escola. Sou professor de química, posso dar um aulão. Posso dar uma aula de turbante. Na assembleia a gente decidia. A gente via como seria aquela aula na escola. Aqui nessa sala teve aulas interativas que acabaram chamando mais gente. Mesmo gostando muito de química, eu sentia a aula muito chata, muito teórica, sempre no quadro. A professora queria fazer dessa forma e deu uma aula totalmente prática, mesmo sem laboratório. Ensinou a gente a ver o pH das coisas, diversas coisas legais e a gente aprendeu muito mais. Nós jovens acabamos ficando chateados e é muito massante uma aula só escrita, é cansativo. Tem gente que prefere uma aula conversada. Eu vi pessoas que tinham muita dificuldade na matéria, ficaram muito mais tranquilas na aula assim. A gente fez aula de física com música, aula de matemática com M&M, filosofia com yoga, biologia teve com jujuba sobre DNA, várias misturas que as pessoas achavam que não iam dar certo e a gente conseguiu provar que sendo bem-feito e as pessoas se entregando pra fazer aquilo, daria certo. O máximo que a gente tentou deixar de mensagem na escola: a gente não precisa ficar com o mesmo estilo de estudo arcaico, a gente pode evoluir, pode botar coisas novas, que vão fazer as pessoas gostarem mais.

**AD: E as atividades culturais?**

Estudantes: a gente teve um feirão cultural, teve tanta coisa... Teve teatro, debates, sarau muito bom com a ajuda de um artista, Enrique Dias, ajudou muito a gente, de graça e a gente teve apoio da redondeza toda, então foi muito bom. Vieram vários artistas, tanto famoso quanto não famoso, o que importa é ser artista, veio muita gente apoiar. Que mais teve: circo, dia das mães, que a gente fez uma coisa especial pras mães, um almoço aqui. O dia do grafite, quando a gente completou 4 meses de ocupação, a gente fez um grafite que representava a vida dos alunos na

escola. E foi super legal, a gente via a nossa história ali. A gente via desenhos de mulheres negras, alunos sofrendo, como a polícia trata alguns alunos por morar onde moram. A gente via diversas coisas bem bonitas ali. Infelizmente, agora foi apagado, mas era uma coisa legal de se ter. Isso, a gente conseguiu através de doações e contatos. O Marcelo Eco, o Rafael Parada, teve diversas pessoas conhecidas no movimento da arte que vieram ajudar a gente. Eu acho a cara da escola com arte com cultura sempre melhor. Infelizmente o colégio deixou que o prédio do lado apagassem. No primeiro dia, quase ninguém viu. Eu vi, quase chorei. Fui saber que foi o prédio que ia pintar somente a parte do meio, por que estava com infiltração. Não pintou, não emassou, passou a tinta mágica que acabou com a infiltração. E o prédio tinha rixa com a gente. Jogavam lixo, jogaram pedra que quebrou o telhado. E isso é horrível por que a gente estava ali lutando por uma coisa boa, mas a maioria do prédio, quem morava era o quê? Burgueses, que tinham filhos que estavam lá no topo, em colégios maravilhosos, e falavam: por que vocês estão ocupando? Vai estudar em colégio particular. Infelizmente a gente não tem condição. Então se a gente não tem condição, a gente faz a escola ser a nossa cara. Mesmo o prédio sendo muito contra a gente, a gente tinha muito apoio da região. Por que a gente vivia de doação. Até as atividades era doações. Uma vez fui reconhecido em Niterói como estudante do Amaro, uma professora veio falar comigo pra pegar um contato e ir conhecer a escola e dar uma aula. Isso são coisas legais. É isso que a gente gostaria de ver: vir alguém de fora, mostrar uma coisa nova pra gente. Sempre vai ter gente que acaba não gostando de certos professores e é sempre bom ter gente nova pra tentar coisas novas. Faz a diferença.

**AD: Balanço da ocupação:**

Estudantes: a gente tentou reivindicar muitas coisas, além do nosso limite. Por que a gente queria também ser reconhecido pelo nosso governo, que nos deve um ensino de qualidade. A gente não tava visando pauta só pro nosso colégio, tinham pautas unificadas. Algumas foram atendidas, outras não foram. Eu tô conseguindo ver algumas pautas de obras na escola, que estava depredada. Quando teve a ocupação parcial, a gente ficava num local, que a gente foi saber que era um local de risco, com perigo de cair, e muita gente não sabia. Eles estavam disponibilizando partes da escola que alunos não poderiam ir.

**AD: O que é ocupação parcial?**

Estudantes: Ocupação parcial foi a ocupação “sem atrapalhar” as aulas. Mas a gente não queria atrapalhar, a gente queria oferecer outras coisas que fizessem o aluno gostar mais da aula, para o aluno não se sentir preso. Foram 5 meses. 3 de ocupação total, 2 de ocupação parcial. A gente conseguiu mostrar que com a auto-gestão a gente conseguia comandar um colégio até muito bem. A gente não via mais pessoas fazendo besteira, eu vi pessoas que não ligavam pro colégio, dessa vez, estavam preservando o colégio. Eu antigamente era uma pessoa que eu comia uma bala, jogava lixo no chão e achava normal. Hoje já não acho isso normal, eu percebo o quanto isso é errado. Eu percebo que o público não é de ninguém, o público é nosso, então a gente tem que cuidar. É como se fosse a nossa casa. Literalmente é a nossa segunda casa, a gente passa a segunda maior parte do nosso tempo aqui. Então a gente tem que cuidar.

**AD: Voltando às pautas:**

Estudantes: climatização, melhorar a sala de vídeo, a sala de informática, o laboratório, a biblioteca, a reforma da parte hidráulica do colégio e da parte elétrica que é muito antiga. Se você quer desligar a luz numa sala, desliga o corredor inteiro, de tão antigo. Era muito legal quando a gente brincava às vezes, tinha que apagar uma luz, tinha que apagar tudo. Até em aulas, quando vai passar filme ou datashow, não tem como por que apaga o corredor inteiro. Os professores tb não tinham muito acesso e a sala de vídeo não tinham tv. O professor tinha que trazer.

**AD: Conquistaram isso?**

Estudantes: A sala de vídeo, os 60 mil.

**AD: Ah 60? Não eram 15?**

Estudantes: Todos os colégios receberam 15 mil pra fazer a obra, a gente recebeu mais 46 mil pra essa parte do colégio que estava com risco de cair. A gente fez uma carta explicando e conseguiu receber essa bonificação. Mas a gente sabe que 60 mil não é nada pra um colégio que precisa ser uma coisa melhor. Colégio que tem uma estrutura precária. A única coisa que me deixa feliz com esse 60 mil é que foram os alunos que conseguiram. Por que eu percebo que esse 60 mil não deu pra fazer tudo no colégio. Eu ainda consigo ver coisas no colégio que ainda estão ruins, como

nessa própria sala tem diversos defeitos. São essas coisas que me fizeram acreditar nas ocupações de verdade. Eu parei de falar com vários amigos que não eram a favor por que eu via eles falarem coisas que não eram verdade.

**AD: Vocês acompanharam a cobertura da mídia?**

No começo, como a gente queria mostrar que não era baderneiro, que a gente estava lutando por uma coisa boa, a gente deixou a Globo e a Record entrar aqui. A Record foi uma das mídias famosas que mais deixaram a gente se expressar. Eles foram na cozinha, o cara tirou o chinelo pra ficar com a gente lá dentro, foi muito bom. Tudo que ele entrevistou, ele botou no jornal. A Globo mostrou tudo mas com a aquela versão dela. Aquela versão assim: vamos falar bem, mas no final vamos falar mal. Como a gente aborda vários tipos de pessoas, se a gente só falar bem, as pessoas que são contra vão falar e aí? Então eles jogam pros dois lados. A Record, pelo menos, na minha opinião, mostrou realmente o que a gente estava fazendo aqui. Logo depois a gente deixou as mídias independentes que foi maravilhoso. Eles fizeram vários vídeos no facebook, no youtube, maravilhosos. Você vê, você chora de tanta emoção. Eles gravaram nossos atos por aqui por perto, foi maravilhoso. E como nossa escola foi a primeira da zona sul a ser ocupada, então ela era muito vista. Vinha muita gente, teve um dia que a gente teve mil visitas. Teve ex-aluno trazendo familiares pra conhecer, muito legal. Graças a isso a gente conseguiu se manter na mídia. Sendo que depois a gente viu que eles estavam distorcendo algumas coisas, falando que a gente estava fazendo coisas que não eram. Foi aí que a gente preferiu a mídia independente, que realmente mostrava o que estava acontecendo. Sendo que muita gente não tem acesso a isso. Então a gente tentava passar pela página. Toda vez que a gente fazia alguma página na escola seja evento cultural seja atividade, a gente falava na página. A gente acabou criando também a nossa própria mídia. A gente tentou também não esperar mais as pessoas falarem o que a gente estava fazendo. A gente mostrou pra elas o que a gente estava fazendo, que era uma coisa legal.

**AD: Essa experiência mudou a opinião que vocês têm das mídias?**

Estudantes: A minha mudou bastante, por que querendo ou não, eu era uma pessoa muito travada em diversas coisas, não sabia debater sobre questão de política, questão até de cultura mesmo. Nunca colocava minha opinião em prática. Meus

avós vêem muito Globo e tudo que você vê na Globo vc acha que tá falando a verdade. Uma mídia que tá no topo, ganha prêmio. Então a tendência é você acreditar. E quando entrei na ocupação eu senti na pele a capacidade deles de serem nojentos. Não o jornalista em si, que pode chegar com conteúdo maravilhoso. Mas a emissora, diz não, não quero. Por que vai tirar meu público, não vai vender. Como uma pessoa, por que é uma pessoa, pode ser tão ruim assim a ponto de enganar pessoas, passar pra trás as pessoas que estão ali pra verem as notícias. Eu nunca acreditei muito na maioria das mídias em si, mas a ocupação me fez sentir na pele o que era isso. Eu vi pessoas distorcerem o que eu falei. Fui contar todo feliz pra minha mãe que tinha dado uma entrevista e ela brigou: falaram que você estava fazendo isso e isso. Eu fiquei surpreso. E minha própria mãe não acreditou em mim, por que estava vendo aquilo no jornal. A minha sorte é que eu tinha a gravação do que tinha acontecido de verdade. Senão eu ia ficar mal com a minha família. Isso é o que acontece com a mídia. Ela consegue manipular a um ponto que até a sua verdade se torna mentira.