

MÍDIA-EDUCAÇÃO NA "PRIMAVERA SECUNDARISTA": UM ESTUDO DE CASO NO ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO

Gilka Girardello¹
Andrea Brandão Lapa²

Resumo

O artigo analisa uma experiência de articulação entre uma disciplina de pós-graduação em uma universidade federal e as ocupações de escolas em defesa da educação durante a chamada "Primavera Secundarista" de 2016. O trabalho baseia-se em referências das teorias da comunicação, dos estudos culturais e da mídia-educação, bem como nos conceitos-chave do programa *Cultura Viva* do MinC (2009): autonomia, protagonismo, empoderamento e gestão em rede. Como um todo, o trabalho discute aspectos favoráveis ao compromisso da universidade com a educação básica, à mídia-educação para além da retórica e à invenção pedagógica no campo da Educação e da Comunicação.

Palavras-chave: mídia-educação - cultura - movimentos sociais

MEDIA EDUCATION IN THE "HIGH SCHOOL STUDENTS' SPRING": A CASE STUDY IN GRADUATE EDUCATION

Abstract

This article analyzes an experience of articulation between a graduate class at a federal university and the political occupations of high schools conducted in a movement

1 Universidade Federal de Santa Catarina

2 Universidade Federal de Santa Catarina

to defend education during the so-called “High School Students’ Spring” of 2016 in Brazil. The study is based on references from theories of communication, cultural studies and media education, and on the key concepts of the *Cultura Viva* [Living Culture] program of the Ministry of Culture (2009): autonomy, protagonism, empowerment and network management. As a whole, the work discusses aspects favorable to the commitment of universities to basic education, to media-education beyond mere rhetoric and to pedagogical invention in the field of education and communication.

Keywords: media-education – culture – social movements.

INTRODUÇÃO:

Refletimos neste artigo sobre uma proposta de aproximação universidade/escola, no âmbito da relação entre Educação e Comunicação, que emergiu do esforço de lidar com algumas dificuldades que percebemos em cenários de ensino nesse campo. Um primeiro desafio é justamente o de tentar atravessar as paredes que tantas vezes afastam nossos estudos em sala de aula do que acontece no entorno sociocultural, mesmo quando tratamos de temas fortemente ligados às subjetividades e aos movimentos sociais contemporâneos. Outro problema ligado a esse é que, em contextos acadêmicos como o nosso, muitas vezes corre-se o risco de que princípios fundamentais para a mídia-educação, como o entrelaçamento entre educar *com*, *para e através* das mídias, tornem-se um tanto esvaziados, como se o mero fato de eles serem enunciados na abertura de cada projeto fosse suficiente para garantir a qualidade crítica e criativa do que se está propondo. Um terceiro desafio, de modo algum exclusivo de nosso campo específico de estudo, é a pressão produtivista no cenário acadêmico que nos leva muitas vezes a desconsiderar bons trabalhos anteriores e à consequente “reinvenção da roda”, ainda que sob uma fachada de aparente novidade.

O artigo nasce, assim, da insatisfação com limites como esses, que vivemos em nossas práticas educativas no ensino superior, e do desejo de discutir com os/as colegas do campo uma experiência pedagógica reflexiva que a nosso ver buscou explorar algumas possibilidades de tensionar tais obstáculos, que podem levar a uma burocratização do pedagógico e a um fechamento às potências e surpresas do presente histórico. O trabalho se caracteriza como um estudo de caso, a partir da experiência de uma disciplina de pós-graduação que se abriu a intervenções em solidariedade às ocupações estudantis que marcaram a chamada "Primavera Secundarista" de protestos contra as reformas na educação propostas pelo governo federal em 2016. Vamos iniciar situando os conceitos teórico-metodológicos que deram sustentação à experiência, para depois relatá-la sinteticamente, buscando também analisá-la de modo a extrair do processo algumas considerações que nos parecem pertinentes enquanto contribuição para as pesquisas em nosso campo, e para uma maior articulação entre educação, comunicação e cultura em nossos cenários de atuação.

A DISCIPLINA EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E CULTURA

No segundo semestre de 2016, em uma disciplina que as duas autoras deste artigo ofertaram no Programa de Pós-graduação em Educação de uma universidade federal brasileira, nos vimos diante do desafio e da oportunidade de testar na prática o discurso que afirmávamos no plano de ensino. A disciplina, *Educação Comunicação e Cultura*, tinha como objetivo refletir com 20 estudantes de mestrado e doutorado as dimensões conceituais e as relações entre Educação e Cultura no contexto comunicacional contemporâneo. Tratava-se de compreender a escola e a produção do conhecimento em sua relação com a cultura popular (saberes, tradição, memória) e a cultura digital (em/nas redes). Também procurava-se articular arte, linguagens e pesquisa, buscando-se ainda uma

apropriação de referências da mídia-educação, atualizando-as em relação aos contextos locais.

Inicialmente apresentamos ao grupo as concepções de diferentes autores sobre os conceitos de educação, comunicação e cultura, e a seguir situamos o papel das mídias na sociedade contemporânea a partir das teorias da comunicação. Destacamos em especial os riscos e potencialidades da pulverização pós-moderna dos discursos e o lugar central do sujeito e das mediações, para valorizar a cultura em seu processo de produção de comunicação, não apenas de circulação. Buscávamos identificar a possibilidade de haver, ainda, algum tipo de aura em nossa nova era da reprodutibilidade técnica (BENJAMIN, 1994). Procurávamos pensar, junto ao grupo, em quais seriam as condições possíveis para a criação de espaços educativos de resistência com foco na cultura, tanto em suas formas residuais quanto como potência alternativa (WILLIAMS, 2001). Debates sobre a formação de sujeitos pela práxis (FREIRE, 1998) e a importância de instâncias discursivas na sociedade que permitam uma educação transformadora. E fomos provocados a encarar o desafio da ciência contemporânea: entender, nomear e estar nos lugares onde a vida é conflito e contradição, “nas intersecções, nos lugares em que os sujeitos podem falar e atuar, transformar-se e ser transformados” (GARCÍA CANCLINI, 2009, p. 208). Trouxemos também para o grupo uma proposta de aspectos-chave para a mídia-educação, incluindo as dimensões da produção, da linguagem, da representação e da audiência, tanto na criação como na crítica (BUCKINGHAM, 2003).

Com esta primeira parte da disciplina, criamos um “chão comum” para o debate do campo, a partir de uma perspectiva que acolhe a complexidade das questões postas pela inter-relação entre educação, comunicação e cultura. Procuramos evitar respostas simplistas e redutoras, a despeito da ansiedade que consome a tantos de nós diante da atual impossibilidade de definir, e organizar o “real”, com uma resposta certa e tranquilizadora. E destacamos a proposta

metodológica da disciplina como uma ambiência favorável à experiência em busca de alternativas, através da desestabilização do constituído e do fomento à ação.

Um risco, é certo, porque a escola dá corpo à função reprodutiva da sociedade, posto que apresenta o mundo velho ao indivíduo que é novo, em um processo contínuo entre gerações (ARENDDT, sd.). Para escapar dessa tendência, segundo a autora, a educação deveria ter como foco promover a formação de sujeitos capazes de fazer uma leitura crítica do mundo e de projetar um futuro distinto, em devir. Compreender a escola como espaço de ação significa valorizar na mesma medida as mediações históricas do comunicar, onde têm papel singular figuras institucionais tradicionais (escola, família, igreja, bairro) assim como os novos atores e movimentos sociais emergentes (organizações ecológicas, de direitos humanos, movimentos étnicos e de gênero). A emergência está em propiciar a introdução de novos sentidos do social e *novos usos sociais* dos meios, superando as práticas instrumentais para assumir o desafio político, técnico e expressivo presente na complexidade cultural dos processos e meios de comunicação (MARTÍN-BARBERO, 2009).

Como o próprio autor reconhece, há uma grande distância entre o discurso e a efetiva prática. Isto é, entre defender esse novo paradigma educativo - que busca formar cidadãos *autônomos*, que fazem uma leitura crítica do mundo em que vivem e se sentem *empoderados* para buscar alternativas a ele, que assumem o *protagonismo* na sociedade, agindo efetivamente *em rede* pela sua transformação - e de fato assumir os desafios concretos que eles impõem à docência.

Para trabalhar os conceitos destacados acima, fizemos uma proposta à turma no primeiro dia de aula: como parte da avaliação final, os alunos deveriam elaborar em grupo uma articulação teórico-prática a partir dos *Novos Mapas Conceituais* do projeto Cultura Viva (BRASIL, 2009). Esse documento, criado coletivamente a partir de um seminário realizado em Pirenópolis em 2009, por intelectuais, artistas e

agentes culturais de todo o país e do exterior que entre 2004 e 2009 estiveram ligados à rede de Pontos de Cultura animada pelo Ministério da Cultura, foi estruturado justamente a partir dos eixos conceituais mencionados acima.

Nossa decisão de trazer este documento para a disciplina foi motivada primeiramente pela pertinência temática, já que ele sistematiza conclusões e desafios da rede nacional de Pontos de Cultura, sendo atravessado por preocupações teóricas, pedagógicas e comunicativas que são também referência em nosso campo, como o dialogismo, a participação, a horizontalidade. O resgate de tal material difunde o grande esforço de pensamento coletivo latente no registro polifônico dos participantes, enquanto representa um gesto de resistência político-cultural diante do presente enfraquecimento institucional do projeto Cultura Viva. Consideramos, assim, que este debate, enraizado nas práticas locais de mais de 2.500 pontos de cultura e na multiplicidade de saberes que envolvia tanto intelectuais como Boaventura de Souza Santos, quanto mestres tradicionais como Mãe Lúcia de Oyá T'Ogum, era essencial em uma disciplina em que a noção de Raymond Williams de que "A cultura é de todos" (2001) é uma referência. Valorizar junto aos nossos estudantes esse documento coletivo de memória social era também um gesto de resistência à descartabilidade novidadeira que empobrece tantos trabalhos acadêmicos. Assim, cada grupo de estudantes escolheu um dos conceitos articuladores do Programa - autonomia, empoderamento, gestão em rede e protagonismo - para estudar e problematizar à luz dos referenciais teóricos debatidos nas aulas, escolhendo um espaço educativo específico como contexto para tal reflexão: um exercício que envolveria procedimentos úteis na formação de pesquisadores, como a observação de um campo empírico, a elaboração de registros, a identificação de problemas, a reflexão sobre eles.

Mesmo receando perder a riqueza da multiplicidade de vozes e significados com que os conceitos articuladores do Cultura Viva são enunciados no documento original, os

sintetizamos a seguir, salientando que eles se entretecem e que o sujeito desses conceitos é sempre coletivo: um grupo de artistas, ativistas ou educadores, uma comunidade ou uma cultura. Nesse sentido, a *autonomia* é entendida como "a capacidade de governar-se pelos próprios meios" (BRASIL, p.36), como "a capacidade de agir coletivamente e de conseguir encontrar, dentro da própria comunidade ou em outros parceiros" (idem, p.57), os recursos necessários para alcançar seus objetivos. A autonomia aparece tendo como sustentação "a identidade ou o sentimento de pertença, além do compartilhamento de valores entre um determinado grupo de atores" (ibid.). O *protagonismo* nesse contexto é parte de um processo de resistência, de iniciativa e responsabilização pelos interesses do coletivo, "em que os obstáculos vão sendo interpretados como desvios e não necessariamente como barreiras que impedem a ação". Como disse um dos participantes do seminário: "Protagonismo é buscar solucionar os problemas de outras formas. [...] vamos imaginar o futuro, depois a gente pensa nos recursos. Aí a própria comunidade descobre que todos os recursos de que ela necessita já estavam ali" (BRASIL, p.57).

O conceito de *empoderamento* neste cenário refere-se a um fortalecimento conjunto, em que os atores se tornem capazes de se auto-representar, "um processo de reconhecimento de demandas coletivas e de construção de um sentimento de pertença mais amplo que permite a tais atores disputar diversos espaços, alcançar representatividade política e visibilidade pública" (idem). E o conceito de *gestão em rede*, por fim, remete no documento a "processos de autogestão e corresponsabilidade, diluindo-se o poder em vários pontos focais, (...) onde as ações são construídas coletivamente" (ibid.). Retomaremos adiante esses conceitos, ao examinar a forma como eles operaram nos discursos e nas ações dos participantes da disciplina ao longo do semestre.

Fizemos outra proposta metodológica aos alunos, a de que, no início de cada aula, uma dupla apresentaria uma provocação ligada aos temas da disciplina: um vídeo, um

texto literário, uma performance. A intenção era ampliar as oportunidades para que o grupo mergulhasse mais fundo nas temáticas em discussão, a partir de sensibilidades e repertórios individuais, em uma clara inspiração em nossos teóricos de referência, que sugeriam: "abrir espaço para o 'pessoal' - para que estudantes (e professores) compartilhem suas interpretações, sentimentos e respostas subjetivas, descrevendo e refletindo sobre suas experiências cotidianas com as mídias [e culturas] fora da sala de aula" (BUCKINGHAM, 2003, p.121).

Com este pano de fundo e a base teórica comum da primeira parte da disciplina, tivemos um segundo bloco com a participação de alguns pesquisadores que são referências nacionais no campo de debate e que fazem a interlocução entre esta perspectiva teórica mais ampliada (e internacional) dos Estudos Culturais e os desafios da pesquisa em educação no Brasil. Contamos com a presença, por webconferência, de dois autores de textos da nossa bibliografia, Marisa Vorraber Costa e Nelson Pretto, quando tentamos não apenas ampliar a compreensão dos textos, mas também concretizar a ideia de que os autores são pessoas, que em seus trabalhos respondem às questões teóricas, políticas ou filosóficas que os preocupam no campo. Queríamos que esta vivência fortalecesse nos estudantes um sentido de que também eles - mestrandos e doutorandos em uma universidade pública - estão em processo de se responsabilizar pela qualidade do debate acadêmico na Educação, e que se sentissem convidados e autorizados a participar dele.

A TURMA NO MOVIMENTO DE RESISTÊNCIA PELA EDUCAÇÃO EM 2016

Como sabemos, o ano de 2016 foi marcado por disputas políticas no cenário nacional, com a imposição de retrocessos nas conquistas democráticas e no fortalecimento do neoliberalismo como lógica da governança brasileira. A sociedade ainda engatinhava no seu amadurecimento democrático após a

ditadura militar, e brasileiros e brasileiras sequer conseguiram se situar na disputa de discursos diante do caráter abrupto da tomada do poder por setores conservadores. O bombardeio diário de notícias tendenciosas e o fogo cruzado na polarização das redes sociais tornaram o período especialmente adverso ao distanciamento reflexivo e à leitura crítica do mundo. Foi visível a sensação de perplexidade e de impotência nos setores opostos à ruptura do processo democrático. Mas, ainda assim, houve resistência, e em nenhum outro lugar social ela tomou pé com tanta firmeza como na escola. Em outubro de 2016, o movimento de estudantes ocupou escolas públicas de ensino fundamental e médio, a princípio no Paraná e depois por todo o Brasil, incluindo universidades públicas e particulares. O alvo do protesto eram duas grandes reformas propostas pelo novo governo: a medida provisória MP 746, que propunha a reforma do ensino médio; e a PEC 241/PEC-51, que propunha o congelamento dos gastos públicos por 20 anos, atingindo em cheio os investimentos em educação.

Quando as lutas na educação se radicalizaram naquele período, nos encontrávamos aproximadamente na metade do semestre. Antes do início das ocupações em nosso estado, uma dupla já havia exibido, na provocação inicial, um documentário produzido pelo Centro de Mídia Independente do Rio de Janeiro, incluindo depoimentos de jovens secundaristas sobre a ocupação de uma escola (março/2016). Evidentemente, enquanto discutíamos os textos teóricos, a preocupação com a repercussão do quadro político brasileiro sobre a educação era constante: como poderíamos, criteriosamente e sem sair de nosso lugar de pesquisadores, nos aproximar dos eventos que pulsavam com mais força nas escolas e nas ruas? Na última semana de outubro, quando as primeiras ocupações em escolas já haviam começado em nossa cidade, emergiu com mais clareza no grupo a necessidade de um agir coerente com tudo o que vínhamos estudando. A aula, que iniciou com a discussão do texto previsto sobre mídia-educação, logo teve uma ruptura com o depoimento de uma doutoranda:

comovida, ela se disse constrangida porque seus alunos no Instituto Federal estavam em greve, ocupando sua escola, e ela, tão comprometida com a defesa da educação quanto eles, ali estava tendo sua aula normalmente na universidade.

O desabafo da jovem professora representou uma virada no processo da disciplina. A partir daquele momento, decidimos por unanimidade que as ocupações seriam os espaços educativos nos quais os estudantes iriam buscar articular os conceitos-eixo dos seus trabalhos em grupo para a disciplina. A fundamentação teórica e subjetiva comum que havíamos construído até ali possivelmente serviu de base para a urgência evidente de que se revestiram as ações, e nesse mesmo dia outra doutoranda sugeriu que gravássemos um vídeo para compartilhar com os estudantes das ocupações, manifestando solidariedade a eles. Apesar do receio que nós, professoras, sentimos, de que o telefone celular que circulou para gravar os depoimentos dos alunos pudesse representar algum tipo de constrangimento caso algum deles não sentisse plena certeza de seu apoio ao movimento, ele logo se mostrou infundado, já que todos os depoimentos, cerca de 20, foram entusiasmados, afetuosos, colocando-se inequivocamente ao lado dos secundaristas em suas ações de resistência: "Olá, secundaristas, nós somos estudantes de pós-graduação em Educação, estamos atentos e acompanhando tudo o que vocês estão fazendo, muito interessados e dispostos a colaborar com vocês"; "Força, pessoal"; "Sala de aula em movimento, galera!"; "Obrigada!"; "Orgulho de vocês"; "Parabéns!", foram algumas das mensagens daquele vídeo singelo que logo chegou às ocupações. A manifestação desse discurso em tantas vozes, ao mesmo tempo aberto às singularidades da palavra e dos gestos de cada um, foi um marco importante no processo, pela constituição do grupo enquanto um coletivo com maior autonomia.

O papel das mídias e das redes sociais não pode aí ser minimizado: não só a agilidade do celular permitiu que a ideia de fazermos aquela gravação fundante fosse imediatamente

colocada em prática, como também foram cruciais as decisões, tomadas nesse mesmo dia, de criarmos um grupo de *whatsapp* da turma e de utilizarmos mais intensamente o ambiente da disciplina no *moodle*, para compartilhamentos de ideias e materiais. Num primeiro momento, o ambiente virtual da disciplina foi proposto apenas como um repositório de documentos, mas logo percebemos que seria necessária uma organização dos nossos relatos, pois eles tratavam de distintas dimensões da nossa interação com as ocupações. Criamos três espaços, com diferentes características, na ferramenta de escrita colaborativa *wiki*: 1) *Registros de Nossas Ações* – para sistematizar a evolução dos acontecimentos nas ocupações; 2) *Diário de Inquietações* – para anotar coisas que nos provocaram no contexto das ocupações (relações inesperadas e impressões) como problemas para estudo futuro; 3) *Corrente pela Educação* – para guardar em um único lugar os relatos de experiências pessoais, fruto de uma corrente iniciada nas redes sociais por uma aluna da turma.

Aquelas foram semanas intensas, pois cada dupla ou grupo se aproximou de uma escola ocupada, manifestando apoio aos estudantes e dispendo-se a ajudar da forma que cada movimento local considerasse adequada. Em alguns casos, foram realizadas oficinas e aulas públicas nas ocupações, sobre temas como redação para o vestibular, leitura crítica das mídias, a violência nas redes sociais. Em outros, foram feitas mediações, arrecadação de mantimentos, divulgação, sugestões em relação à segurança e inúmeras outras formas de apoio concreto. Cada um participava de acordo com as suas possibilidades, e tudo era compartilhado pelo grupinho de *whatsapp*, onde se refletiu em conjunto sobre situações, combinou-se ações, compartilhou-se receios e angústias.

Metodologicamente, o processo teve afinidades com uma pesquisa participante, abordagem em que "a escolha dos problemas a serem estudados não se efetua a partir de um conjunto de hipóteses previamente estabelecidas pelos pesquisadores, mas tem sua origem nas situações sociais

concretas", e onde a pesquisa "intervém em situações reais e não em situações de laboratório" (LE BOTERF, 1984, pp.72-73). Isto é, a partir da imersão participante em situações concretas - as ocupações - os alunos se aprofundaram na problematização dos processos à luz do referencial teórico estudado na disciplina. Suas hipóteses surgiram das vivências pessoais e coletivas, e principalmente das conversas no *whatsapp*. Após o período do ativismo nas ocupações, o momento de escrita dos ensaios fechou o ciclo da pesquisa, que pretendia, antes de mais nada, conhecer o fenômeno da primavera secundarista no contexto das ocupações das escolas de nossa cidade.

Enquanto professoras, nosso papel era o de assegurar ao grupo o caráter institucional de todas aquelas ações; cada um, nos diferentes campos de atuação, sabia que não estava sozinho, e sim representando um coletivo maior: uma turma de pós-graduação em Educação da Universidade Federal, com o amparo das professoras, desempenhando ações que eram prioritariamente de solidariedade política, mas que tinham também uma dimensão de formação e de pesquisa, justificadas por uma ementa e um plano de ensino. Havia também um cuidado nada pequeno de respeitar o protagonismo juvenil, isto é, de não "explicar", "organizar" ou "intervir" no movimento, sombreando as ações dos próprios jovens. O desafio era estar presente sem marcar presença, apoiar a ação respeitando os tempos e espaços de cada um, suspender a expectativa e a ação projetiva e pessoal para respeitar o ritmo do devir. A turma como um todo havia tomado esse rumo: não o de um ativismo irrefletido, e sim o de um compromisso bastante maduro com a defesa da educação pública, por meio de um processo de participação que consideramos legítimo e criterioso também na perspectiva acadêmica.

UMA ANÁLISE DA PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA DISCIPLINA

A análise possível de ser feita neste momento é certamente uma aproximação inicial, afinal os ensaios dos

estudantes nos foram entregues no início de março de 2017 e ainda não foram inteiramente avaliados. Contudo, tivemos uma rodada de balanço ao final do semestre quando foi expressa de modo unânime a conclusão de que o intenso processo mídia-educativo vivido na disciplina representou um ambiente muito favorável para que os estudantes e também as professoras se fortalecessem para a construção de projetos político-pedagógicos transformadores e atentos às novas e desafiadoras urgências do cenário educacional brasileiro.

A partir das avaliações do grupo, consideramos que a disciplina foi favorável nesse sentido porque: **a)** delineou um horizonte plural para os conceitos de Educação, Cultura e Comunicação, a partir de distintos autores e perspectivas teóricas, indo contra a perspectiva de uma racionalidade única e acolhendo diferentes aproximações a cada conceito, cada uma com seus problemas e potências; **b)** trouxe um referencial teórico que evidencia a ausência de neutralidade dos meios de comunicação, desnaturalizando processos e ressignificando a indústria cultural no contexto da cultura digital, sem apologia à técnica nem tampouco resistência a ela; **c)** convidou os estudantes a criarem "provocações" estéticas, políticas e/ou pedagógicas, entendidas como espaço de livre autoria e expressão, que promoveram enriquecimento curricular e foram oportunidades para que os estudantes protagonizassem mediações, criando experiências intelectuais e sensíveis comuns que geraram confiança mútua, além de uma disposição flexível e de curiosidade pelo novo; **d)** buscou a inclusão de múltiplas vozes: as dos alunos nas provocações, as de outros professores com participação virtual, sempre na perspectiva de "estarmos juntos" em diálogo; **e)** apostou na perspectiva crítica e criativa da mídia-educação, por meio do exercício efetivo de ações educativas com, para e através das mídias, em todos os momentos possíveis: assim, ambientes e ferramentas como câmeras e áudios de celular, whatsapp, projetor de vídeo, webconferência, moodle, foram usados com naturalidade e de formas variadas, tendo sido fundamentais

para a comunicação, a criação, o pertencimento ao grupo, a vitalidade das redes e a qualidade geral do diálogo na disciplina, que se expandiu para muito além da sala de aula.

Se algumas das opções acima partiram inicialmente de propostas das professoras, a resposta dada pelo grupo de estudantes teve um papel no mínimo tão importante quanto o delas no desdobramento do processo, e provavelmente ainda maior. Foram inúmeras as situações em que vieram deles as problematizações mais profundas e a ousadia maior na crítica aos limites político-pedagógicos dos processos vividos. Seguem-se alguns exemplos extraídos da longa conversa que mantivemos permanentemente no grupo da turma no *whatsapp*[1], entre outubro de 2016 e março de 2017, com a participação de 25 estudantes e duas professoras. Vários desses exemplos foram sugeridos pelos próprios estudantes, a nosso pedido de que indicassem situações em que perceberam, na própria vivência da disciplina, a presença dos conceitos de autonomia, protagonismo, empoderamento e gestão em rede.

AUTONOMIA

A identidade e o senso de pertença foram conquistados aos poucos pela turma em grande medida pelo compartilhamento de emoções, muitas delas difundidas pelo grupo através de relatos em áudio, sobre as experiências nas escolas ocupadas: "Eu queria compartilhar uma coisa. Depois desse grupo eu me sinto mais encorajada a me posicionar. É como se eu não estivesse sozinha. Obrigada." (Aluna Y)

O agir coletivo e a busca entre o próprio grupo dos recursos necessários para a ação ficaram evidentes em dois momentos-chave. O primeiro, na criação do grupo no *whatsapp*, onde todos foram cadastrados como proprietários: "Como somos um coletivo, todos se tornam responsáveis pelo grupo e portanto administradores, ok? :*" (Aluna I). O segundo, quando alguns alunos de outra turma solicitaram a inclusão no grupo.

Aluna S: Gente, seguinte: nossa turma de seminário de comunicação manifestou também o mesmo incômodo. Estamos aqui conversando essa estratégia de somar forças às ocupações das escolas. Como vocês se sentem com a ideia de agregarmos esses alunos nesse grupo daqui?

Aluna I: Maravilha!!! Tamujuntu

Aluna S: Vou esperar todos se posicionarem, tá?

A consulta feita entre os participantes, e a espera pelo posicionamento de cada um, demonstraram respeito e compromisso. Na articulação do grupo para a organização das atividades, a cooperação foi a tônica:

Aluna S: Queridos, estou embarcando agora de tarde pro Rio. A partir de hj, minha contribuição será mais virtual. Na volta, retomo com vocês as atividades nas ocupas. Contem comigo por aqui. Beijo grande

Professora BB: Me ofereci pra ir fazer com a Aluna D no CA na provocação de vocês.;

Entre as estratégias que na avaliação dos estudantes contribuíram para a autonomia no grupo, estava o "espaço para que os alunos se articulassem e pudessem se envolver com as ocupações além do tempo/espaço da disciplina" (Aluna J); "a liberdade [...] para que cada estudante decidisse onde, quando e como atuar" (Aluna T); no ensaio final da disciplina "a escolha sobre o que escrever foi bem aberta" (Aluna Q); e, por fim, a percepção dos alunos quanto ao espaço garantido pelas professoras para que eles se sentissem "parte do processo de construção/desconstrução/construção da disciplina" (Aluna R).

PROTAGONISMO

Sobre a resistência, iniciativa e responsabilidade com o coletivo, o grupo foi às ocupações com uma postura de escuta

sensível e apoio aos secundaristas, mas também de ação. Isto é, um passo importante foi tomado entre a produção de um audiovisual de apoio e a iniciativa (dos estudantes) de ir até a porta das escolas para estar junto dos jovens. Pisando em terreno incerto, nossos alunos enfrentaram obstáculos, pois as ocupações aconteciam no ímpeto de alguns jovens, sem muito planejamento, como era de se esperar. O desafio era lidar constantemente com o inesperado: ora respondendo a um pedido de apoio diante da iminência de chegada da polícia para a desocupação; ora mediando um conflito entre estudantes, gestores e pais; ora apaziguando o stress e o cansaço dos jovens na convivência em condições precárias. O apoio no interior do grupo propiciou a confiança de que estavam todos comprometidos e juntos:

Aluna I: Gente, outra coisa: os alunos querem montar um calendário na semana que vem com aulas para a comunidade focadas no Enem. Eles precisam de todas as áreas. Caso vcs saibam de alguém, comentem aqui para articularmos com eles. Damos o contato direto para vcs se comunicarem.

Aluna J: Eu posso me preparar para dar uma aula de redação. Adoro :))

Vemos nesses diálogos o quanto a comunicação pelas redes sociais foi fundamental para a organização das ações e o trabalho cooperativo. Uma preocupação constante no grupo foi a de "sair do conforto da sala de aula para estar junto das ocupações" (Aluna M), mas sem tomar o lugar do protagonismo dos secundaristas:

Aluna D: Foi único testemunhar a juventude protagonizando a manifestação, o brilho nos olhos, o sonho se concretizando apesar das oposições. Eles estavam com medo, mas convictos e felizes <3 Ao mesmo tempo, tive uma dimensão do vínculo que criamos, que passa por uma relação de confiança gigante. Vez em quando passavam por mim e diziam "tu não vai embora né, Aluna D?" "tu vai dormir aqui

né, Aluna D?". Fico emocionada só de escrever isso. Como é importante ouvir coisas tão genuínas nessa conjuntura perversa! Logo mais vou dar um rolezinho por lá de novo.

Todos estavam envolvidos, mas de formas distintas, e o respeito ao tempo e à disposição de cada um foi tema tratado em encontro da turma, quando um aluno expressou a expectativa de de que todos se envolvessem mais nas atividades desencadeadas pelo grupo, enquanto outro colocou-se, de modo firme e fraternal, sobre seus limites e condições para tal. Este foi um momento de negociação de diferenças, onde o conflito fortaleceu os vínculos no grupo.

Aluna Z: Cada um pôde se envolver com as ocupações de acordo com suas afinidades/ habilidades individuais. [...] Isso foi fundamental para o protagonismo de todos os envolvidos, pois puderam estar à frente dentro de sua zona de habilidades, oferecendo seus significados individuais na construção do projeto coletivo, contribuindo assim com movimento de maneira única.

EMPODERAMENTO

O pontapé inicial para o fortalecimento do grupo foi a produção do vídeo de apoio aos "ocupa", que nos colocou a todos, voluntariamente, em movimento. Alunas e alunos expressaram abertamente, em diversos momentos, a importância que sentiram por pertencerem ao coletivo.

Aluna M: É muito bom saber que tem gente muito sintonizada na mesma energia que a nossa! Dá um alívio grande e renova nossa esperança. Infelizmente não vou conseguir ir amanhã, mas semana que vem estarei mais disponível para ir às ocupações e ajudar a galera.

Aluna J: Por isso somos um grupo, Aluna M! Quando não podemos, alguém pega o bastão :)

Aluna G: Faço coro com a Aluna M! Amanhã não posso, mas semana que vem, pego junto.

E obrigada a todos/as vocês! Eu precisava de materialização!

Aluna D: Oi gente, que semana sinistra pra todas as ocupas. Esse sentimento de estar, com o próprio corpo, fazendo a resistência vira a gente do avesso. Às vezes aterroriza de dar pesadelo... Não estar só parece ser o que acalenta... Então acho que precisamos ser constantemente lembrados disso. Apesar do horror, da dor, não estamos sós. [...] Tenho aprendido muito. [...] Sigamos juntos.

A Aluna J sintetiza bem a percepção de todo o grupo: "nossa transformação em um grupo nos deu uma chancela mais forte para entrarmos nos espaços das ocupações. Não éramos mais indivíduos que iam até lá apoiar o movimento, mas sim um coletivo que se aproximava de outro".

GESTÃO EM REDE

Talvez este seja o conceito que se fez mais evidente a todos. Alunas e alunos vivenciaram a gestão em redes de colaboração na prática cotidiana, viabilizadas principalmente pelas redes sociais, em especial o *whatsapp*. Alguns diálogos demonstram a naturalidade com que esta gestão em rede perpassou o grupo:

Aluna R: Pessoal...conversei com um colega/professor de Direito [...], ele faz parte da Frente Brasil de Juristas pela Democracia e se colocou à disposição para auxiliar os alunos... pediu um contato para conversar com os alunos da escola, Aluna D, como podemos articular? [...] posso fazer esta ponte, mas quem eles devem procurar e conversar [na escola] ?

Aluna J: O [Fulano], Aluna R! Aí está o contato dele.

Professora BB: Gente, qual era a escola que tinha muito mosquito? Consegui doação de 2 ventiladores.

Aluna M: É [a Escola Y], tem um matagal atrás. Quer que eu peça para alguém buscar? Tem uma mãe de um aluno que está ajudando na ocupa e mora [perto]. Posso falar com ela pra buscar. [...]

Professora BB: Ele espera o contato dela, pode ser whats. São 2 ventiladores [...]Hehehe gestão de rede...

UMA REFLEXÃO SOBRE O PAPEL DAS MÍDIAS

A importância das mídias nessa experiência mereceria uma pesquisa à parte. Ainda assim, destacamos algumas reflexões importantes que surgiram nos diálogos do grupo no *whatsapp* sobre o papel das mídias. Diante da manipulação midiática das ocupações (designadas na grande imprensa como "vandalismo" e "invasão") os jovens nas escolas tinham clara a importância de veicular seu próprio discurso. Mesmo sem meios e conhecimento técnico para isso, buscaram as condições necessárias entre os apoiadores. A necessidade de segurança e proteção dos jovens foi também problematizada pelo grupo:

Aluna O: Pessoal, quem tiver indo nas ocupações se puder tirar umas fotinhos só pro nosso grupo aqui.

Aluno E: Fotos NÃO! Eles não pretendem se expor. A primeira coisa q eles perguntam é se estamos gravando.

Professora BB: Acho importante a gente ter claro que nosso papel não é jornalístico, certo?! Não estamos propondo ser uma mídia alternativa, nem alternativa da alternativa... [...] Concordam?

Apesar de termos criado diversos espaços para o registro e a comunicação do grupo, habitá-los foi um desafio. Concentrando-se a comunicação principalmente no *whatsapp*,

tanto os espaços virtuais do *moodle* quanto o *blog* foram criados, mas não mobilizaram o grupo dentro do esperado, talvez pela necessidade de focar em dispositivos móveis, de fácil acesso também nas ocupações. Fica aqui este registro como um exemplo de como o processo, por mais rico que tenha sido, teve também seus limites.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Sintetizamos, ao final deste estudo, os aspectos em que ele procurou responder aos problemas apontados no início. O primeiro deles, a distância entre a sala de aula e o cotidiano nas escolas e nas ruas da cidade, foi talvez aquele mais diretamente explorado durante a experiência da disciplina *Educação, Comunicação e Cultura*. De um lado, ocorreu uma apropriação, por parte dos estudantes, de teorias com ênfase na práxis e em uma educação transformadora; de outro, manifestou-se a sensibilidade do grupo às urgências do momento político em defesa da educação. Ambos tornaram inevitável um transbordamento para fora da sala de aula. Qualquer outra postura naquele momento específico teria sido pouco coerente. Ocorreu também um posterior movimento de retorno reflexivo à "sala de aula", na elaboração dos artigos finais e mesmo na continuidade da reflexão no grupo de *whatsapp*, que perdura até o momento em que finalizamos este texto. Em relação ao segundo problema que tentamos abordar neste trabalho, consideramos que, mais do que afirmar a importância da mídia-educação, a disciplina procurou *ser um espaço de mídia-educação*, no qual foi permanente o uso de diferentes mídias, tanto como apoio instrumental, quanto como objeto de leitura crítica e ainda como espaço de criação estética e de ação comunicativa. Um terceiro desafio a que tentamos responder foi o de valorizar uma proposta cultural e pedagógica relevante - os *Novos Mapas Conceituais* do Programa Cultura Viva - em vias de ser esquecida ou de submergir às marés dos interesses políticos de plantão.

Sabemos que as experiências dos milhares de educadores que se envolveram de diferentes formas no movimento da Primavera Secundarista de 2016 ainda estão em processo de serem socializadas, analisadas e criticadas. Reconhecemos que este artigo está permeado por uma subjetividade ainda bastante à flor da pele, mas mesmo com as limitações analíticas que isso possa acarretar, esperamos que ele seja uma contribuição pertinente para a reflexão sobre esses temas no campo. Nosso sentimento, enquanto professoras que estiveram em um lugar privilegiado para acompanhar e contribuir com o que aconteceu, é o de termos vivido uma breve e intensa aventura pedagógica, um laboratório, um ateliê, em que a imaginação e a capacidade de invenção de um grupo de jovens pesquisadores em Educação muito gerou e muito nos ensinou, impregnando de novos significados a palavra "experiência." Concluímos com palavras de Valdo Barcellos, que nos ajudam a traduzir o sentido que vemos no processo aqui compartilhado:

Assim, nada melhor para o trabalho com a educação do que aceitar o desafio de ensinarmos/aprendermos em parceria. Valorizando, radicalmente, nossas experiências, subjetividades, histórias, trajetórias e individualidade. Ou seja: cada um que confeccione seu parangolé metodológico, didático e/ou pedagógico. *Vida longa à invenção!* (BARCELLOS, 2013, p.116)

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. A crise na educação. Gestão Escolar, s.d. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf . S/d. Acesso em 28 out. 2014.
- BARCELLOS, Valdo. **Uma educação nos trópicos:** contribuições da antropofagia cultural brasileira. Petrópolis: Vozes, 2013.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL: **Seminário Internacional do Programa Cultura Viva: Novos Mapas Conceituais**. Ministério da Cultura, Pirenópolis, 2009.

BUCKINGHAM, David. **Media education: literacy, learning and contemporary culture**. Cambridge: Polity Press, 2005.

COSTA, Marisa Vorraber.: Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. **Educar**, Curitiba, n. 37, maio/ago, 2010. Editora UFPR.

FREIRE, Paulo: **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

LE BOTERF, Guy. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (org.) **Repensando a Pesquisa Participante**. SP: Brasiliense, 1984.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

WILLIAMS, Raymond. "A Cultura é de todos (Culture is ordinary)". In: CEVASCO, Maria Elisa. **Para ler Raymond Williams**. São Paulo: Paz e Terra, 2001 .

Submetido em:18/02/2018

Aprovado em: 18/04/2018