

Lutas por representação nas ocupações das escolas de São Paulo: embates em filmes documentários

Struggles for representation in schools' occupations in São Paulo: the clashes in documentaries

Ercio Sena^[*]
erciosena@gmail.com

Juliana Gusman^[**]
julianamrgusman@gmail.com

RESUMO

O artigo propõe refletir sobre a representação da luta estudantil a partir da análise de três documentários brasileiros: *Espero tua (re)volta* (Eliza Capai, 2019), *Escolas em luta* (Eduardo Consonni, Rodrigo Marques e Tiago Tambelli, 2017) e *Lute como uma menina* (Beatriz Alonso e Flávio Colombini, 2016). As obras retratam as experiências de secundaristas nas ocupações das escolas de São Paulo, em 2015, um dos acontecimentos políticos mais pungentes da nossa história recente. Ao destacar aspectos formais e de conteúdo dos filmes analisados, este trabalho evidencia articulações estabelecidas entre o campo da comunicação e da educação nesse contexto. Apresenta, ainda, implicações políticas de esforços representativos no embate por horizontes pedagógicos mais democráticos e populares.

Palavras-chave: Documentário. Comunicação e educação. Ocupação das escolas de São Paulo.

ABSTRACT

This article aims to reflect on representations of student's struggles in three Brazilian documentaries: *Espero tua (re)volta* (2019), *Escolas em luta* (2017) e *Lute como uma menina* (2016). These movies portray experiences held in 2015, during public schools' occupations in São Paulo, one of the most significant political events in our recent history. Highlighting formal and content aspects of the films chosen for analysis, this paper reveals articulations between communication and education fields in this context. We bespeak political uses of representative efforts in the struggle for more democratic and popular pedagogical horizons.

Keywords: Documentary. Communication and education. School's occupations in São Paulo.

[*] Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. R. Dom José Gaspar, 500 – Coração Eucarístico, Belo Horizonte (MG).

[**] Universidade de São Paulo (USP). R. da Reitoria, 374 – Cidade Universitária, Butantã, São Paulo (SP).

Re-politizando o documentário

Este artigo pretende problematizar representações da luta estudantil nos documentários *Espero tua (re)volta* (Eliza Capai, 2019), *Escolas em luta* (Eduardo Consonni, Rodrigo Marques e Tiago Tambelli, 2017) e *Lute como uma menina* (Beatriz Alonso e Flávio Colombini, 2016), que intentam mediar embates pelo direito à educação, estimulados, majoritariamente, pelas ocupações secundaristas iniciadas no estado de São Paulo, em 2015. Buscamos ponderar sobre as principais pautas e demandas acionadas pelos estudantes por meio de discursos que refletem positivamente essas experiências, afirmando seu potencial transformativo. As produções cinematográficas selecionadas para o nosso estudo atuaram e atuam em uma batalha narrativa, legitimando e fortalecendo a perspectiva de alunas e alunos que enfrentaram, autonomamente, projetos neoliberais capitaneados pelo governo paulista e propagandeados pela mídia tradicional.

Se recordamos que “a educação, de um modo geral, e a escola, de forma específica, têm sido lembradas como uma das possibilidades de espaço civilizatório numa era de violência, medo e descrença” (GONH, 2019, p.50), podemos sugerir que esforços representativos que aspiram a resgatar assertivamente essa dimensão social da vida cumprem um importante papel na constituição de um novo horizonte político. Não pretendemos, claro, esgotar todos sentidos que percorrem as três obras, mas apontar possíveis convergências entre elas, que apresentam objetivo comuns: reivindicar a força política da juventude e substanciar a defesa da educação brasileira.

Nossos objetos de estudo emergem no contexto de revitalização do campo do documentário nacional, a partir dos primeiros anos do século XXI. Conforme Carlos Alberto Mattos (2018), observamos, principalmente a partir de 2003, um aumento inédito de produções inscritas neste terreno, impulsionadas pelos meios digitais e por experiências inovadoras. Houve, segundo o autor, uma proliferação significativa de temas e de usos da linguagem cinematográfica. Assim como Consuelo Lins e Cláudia Mesquita (2008), destaca que o barateamento de recursos, o surgimento de leis de incentivo e o fortalecimento de festivais^[1] voltados, exclusivamente, para

o gênero, favoreceram o revigoramento do campo, que passou a atrair, inclusive, jovens realizadores vindos das universidades e dos cursos e oficinas de cinema.

A partir de 2013, especificamente, Mattos observa a insurgência de um conjunto específico de obras, designadas, por ele, como “repolitizadas”^[2], engajadas em retratar, de forma eminentemente crítica, a realidade imediata da política nacional. Produções como *Vinte Centavos* (Tiago Tambelli, 2014), *Sem Partido* (Verso de Pé Quebrado, 2014) e *Junho: o mês que abalou o Brasil* (João Wainer, 2014) irão ecoar eventos como as chamadas Jornadas de Junho e o golpe parlamentar-jurídico-midiático que derrubou a presidenta Dilma Rousseff em 2016. Este documentário repolitizado circulará majoritariamente na internet, produzido e divulgado à margem dos sistemas tradicionais, muitas vezes contando com captações coletivas de recursos. Estas obras, apesar de preservarem diferenças, serão marcadas por certa dissolução da autoria, estimulada pela ampla utilização de cenas filmadas por populares, midiativistas e jornalistas independentes. A partir de uma releitura polissêmica e polifônica das imagens, esses filmes irão ressignificar e reinterpretar acontecimentos cruciais da nossa história, como as ocupações das escolas do estado de São Paulo em 2015. Filmes como *Espero tua (re)volta*, *Escolas em luta* e *Lute como uma menina* retratam a luta de estudantes secundaristas contra uma “reestruturação” proposta pelo governo de Geraldo Alckmin (PSDB) em setembro de 2015, que previa o fechamento de 94 escolas estaduais e afetaria aproximadamente 300 mil alunas e alunos, além de 74 mil professores, da rede pública.

“Ocupar e resistir”: a revolta dos estudantes

Conforme Salomão Ximenes (2019), a partir de 2015 observamos a insurgência de “uma inesperada e inédita dinâmica de lutas em defesa da escola pública, resultado da emergência de um movimento estudantil de novo tipo” (XIMENES, 2019, p.53). As ocupações secundaristas, iniciadas em São Paulo, instauraram um confronto inovador na defesa do ensino público, lançando mão de novas táticas para resistir a reformas educacionais

^[1] Festivais como É Tudo Verdade e FórumDoc BH, ambos iniciados no final nos anos noventa, registraram forte crescimento a partir de 2003, tanto em volume da programação como de público (MATTOS, 2018, p. 486).

^[2] Obviamente, Mattos (2018) não menospreza o teor político de filmes históricos, afirmando uma tradição evidentemente política do documentário brasileiro. Isto posto, o autor reconhece que, partir de 2013, torna-se inegável o surgimento de uma leva de documentários positivos sobre acontecimentos políticos recentes.

autoritárias e tecnocráticas impostas por governos identificados com uma racionalidade neoliberal. Jovens, atores e atrizes sociais até então escanteados pela sociedade por sua suposta neutralidade política, sem peso nas tomadas de decisões, começaram a “tomar frente” no debate sobre o direito à escola e à educação crítica de qualidade.

A “reorganização escolar” do governo Alckmin foi anunciada no dia 23 de setembro de 2015 pelo então secretário de Educação, Herman Voorwald, em entrevista a um telejornal da Rede Globo. A Secretaria previa a separação dos colégios estaduais em unidades de Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio, aumentando o número de escolas com ciclo único. O objetivo era adequar 43% das instituições neste formato. A partir da “reorganização”, o espaço físico de algumas escolas seria “reaproveitado”, destinado a outras utilizações não especificadas. Alunas e alunos, no entanto, compreenderam que essas mudanças levariam à superlotação de salas; abririam um caminho para a implantação de empresas privadas na gestão escolar; acarretariam a demissão de professores sem estabilidade e de funcionários terceirizados; dificultariam rotinas familiares; diminuiriam de oferta de programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), prejudicados com o fim do período noturno; e conduziriam à precarização do ensino de forma geral. Os secundaristas se opuseram a políticas que consideraram, segundo Antônia Campos (2019), “injustas e arbitrarias”. Através de uma mobilização iniciada pelas redes sociais, com destaque para o Facebook e para os grupos de WhatsApp (ORTELLA-DO, 2016), estudantes, familiares e alguns professores se insurgiram contra o fechamento das escolas.

O movimento em defesa do ensino público se iniciou com a realização de atos de rua: entre os meses de setembro e outubro, os secundaristas se articularam e protestaram em mais de 200 ocasiões, na capital e em cidades do interior paulista. Entretanto, as manifestações se esvaziaram gradualmente, sem qualquer resposta favorável por parte do governo estadual. A base estudantil estava desmotivada pela intransigência dos grupos políticos responsáveis pela “reorganização”. Ainda, suas ações tiveram pouca ressonância midiática, o que prejudicava a adesão da sociedade civil às suas pautas. Foi somente a partir do dia 9 de novembro que uma mudança tática revigorou os esforços estudantis. Os jovens trocaram os atos de rua pela

ocupação das escolas¹³¹. Eles impediriam a continuidade das aulas e assumiriam o controle do espaço até a suspensão do projeto do governo. No dia 30 de novembro de 2015, mais de 200 colégios estaduais já haviam sido ocupados.

Apesar das particularidades inevitáveis que marcariam cada uma dessas experiências, Jonas Medeiros, Adriano Januário e Rúrion Melo (2019) destacam aspectos recorrentes nesse conjunto difuso de ocupações. O desejo por *autonomia* e *autodeterminação* talvez configure a dimensão centralizadora das ações dos estudantes, que mantiveram uma relação bastante delicada com atores políticos externos, especialmente aqueles identificados como partidários. O apoio exógeno era bem recebido, mas qualquer tentativa de intromissão compreendida como autoritária era rapidamente rechaçada pelos jovens, que buscavam afirmar seu protagonismo. Outro aspecto importante, a *auto-organização* dos estudantes em diferentes comissões – de alimentação, de comunicação, de limpeza, de segurança etc. –, promoveu a horizontalidade característica desse tipo de ação tática, rompendo, inclusive, com a divisão sexual do trabalho presente na estrutura social vigente; a separação de tarefas era equacionada a partir de uma percepção igualitária dos gêneros, que não eram vistos como marcadores capazes de definir aptidões. As *assembleias deliberativas diárias* também se afirmaram como uma estrutura nevrálgica nas escolas ocupadas, impedindo, novamente, a construção de um corpo político hierárquico. As decisões eram tomadas coletivamente, com base no debate e no consenso, sem necessidade de projetar lideranças. Ainda, as diversas *oficinas* realizadas com o apoio da comunidade dinamizaram o cotidiano da escola através de uma abertura inédita deste espaço para a sociedade.

Não obstante, cada colégio ocupado transcendia sua realidade material e física. A maior parte dos estudantes se preocupou em ocupar o espaço simbólico das redes digitais, incorporando o hibridismo online/offline dos movimentos sociais contemporâneos (MEDEIROS; JANUÁRIO; MELO, 2019). Objetivaram compartilhar narrativas e consolidar a identidade coletiva que se arquetava na cotidiana luta por direitos, uma estratégia, de fato, fundamental. Afinal, à medida que a ação secundarista ia se fortalecendo, reverberações midiáticas sobre a proposta de “reorganização” das escolas começaram a reforçar a perspectiva do governo; seus representantes

¹³¹ O coletivo *O Mal Educado*, articulação entre alunas e alunos da periferia sul de São Paulo, foi responsável por introduzir aos secundaristas a cartilha *Como ocupar um colégio?*, elaborada por estudantes chilenos durante a “Revolta dos Pinguins”, nos anos 2000. Nessa cartilha, os estudantes brasileiros enxergaram uma possibilidade de radicalizar seu movimento, já que outras estratégias haviam se esgotado.

eram praticamente a única fonte “especializada” utilizada para fundamentar dados e informações sobre o projeto na mídia tradicional. Os desafios enfrentados pelos estudantes eram, também, de ordem discursiva.

A guerra das imagens: interpelações entre comunicação e educação

O governo buscou, de diferentes maneiras, invalidar as ocupações. A violência policial foi uma de suas principais frentes de combate; estudantes foram agredidos física e psicologicamente, de forma rotineira. Eram, ainda, intimidados com ameaças diárias de reintegrações de posse, mesmo sem mandado judicial. Inclusive, diante da recusa do Judiciário em expedir mandados favoráveis às ofensivas do Estado, a estigmatização, a desmoralização e a criminalização – operadas através das burocracias escolares – se apresentaram como uma alternativa frutífera para atacar o movimento secundarista (MEDEIROS; JANUÁRIO; MELO, 2019). Com o apoio da chamada grande mídia, os ocupantes eram retratados como “vândalos”, “vagabundos” e “baderneiros”, pouco preocupados com uma luta autêntica pela qualidade do ensino.

Especialmente depois do vazamento de um áudio, no final de novembro de 2015, que registrara uma conversa entre Herman Voorwald e seu chefe de gabinete, Fernando Padula Novaes, no qual afirmavam, repetidamente, que estavam em uma “guerra de informação” contra as ocupações, os estudantes perceberam a necessidade de se disputar ativamente o terreno da representação. Como nos lembra Stuart Hall (2016), o real é uma construção social permeada pelas narrativas, por discursos midiáticos e por suas imagens. Nesse sentido, o autor nos informa que a representação é um ato criativo que orienta a atitude dos sujeitos no mundo. Ela seria, portanto, capaz de influenciar os rumos da resistência estudantil.

Pode-se advogar que o campo da comunicação interfere diretamente nas diferentes esferas da vida social, como a cultura, a política e, também, a educação. Mudanças tecnológicas, sociais e econômicas no século XX contribuíram com o alargamento da presença da mídia e de suas representações na vida contemporânea. John B. Thompson (1998) salienta a penetração do jornal, rádio, cinema, televisão e, mais recentemente, da internet, como fundamentais para que as instituições midiáticas e práticas derivadas delas se tornassem centrais em diferentes atividades da sociedade. Em outras palavras, os meios

de comunicação começaram a ser caracterizados por seu intenso enraizamento nas dinâmicas coletivas.

A mídia se afirma como dimensão constituinte da esfera pública, capaz de dar visibilidade aos interesses de grupos sociais em lutas por reconhecimento e justiça social. Com a emergência dos meios de comunicação, a administração dessa visibilidade passa a ser fundamental na legitimação do poder e nas disputas em torno dele. Não obstante, Rousiley Maia (2006) nos alerta para o fato de que a mídia de massa pode se revelar manipulatória, favorecendo grupos que agem exclusivamente em torno de seus interesses no âmbito das relações de consumo ou decisões políticas, como percebemos no contexto das ocupações das escolas de São Paulo. Mesmo destacando os limites do papel da mídia, a autora entende, no entanto, que ela é uma arena de disputa e negociação de sentidos, considerando a complexidade que envolve interesses, mas também os agenciamentos e participações dos atores envolvidos nas produções midiáticas. Wilson Gomes (2006), em consonância, defende que os meios de comunicação são a forma maior de fazer chegar opiniões e mesmo a crítica aos lugares mais distantes. A esfera pública seria o lugar onde o debate se processa, e este local seria, por excelência, o ambiente midiático, mesmo que, no caso do Brasil, ela nem sempre se oriente pelos valores democráticos ou mesmo pelo interesse público. De qualquer forma, para o autor, há razões significativas para considerarmos a centralidade da comunicação social nos processos políticos mais recentes.

Isto posto, reitera-se as dificuldades que obstatularizam as capacidades comunicativas dos jovens secundaristas, seja na disputa por visibilidade midiática ou nas negociações que envolvem o direito à educação. Como já sugerimos, tanto a mídia como a escola são lugares onde relações culturais e tensões políticas são produzidas. Nelas se constituem movimentos pela produção de um conhecimento marcado por um viés classista, racista, colonialista e patriarcal. No limite, como instituições, essas duas esferas da vida social tendem a assegurar a reprodução das desigualdades existentes na sociedade, podendo sedimentar condições para legitimar conhecimentos que sustentam essas relações.

Para Boaventura de Sousa Santos (2007), experiências no campo da inovação democrática, na economia, na diversidade cultural, nos direitos e na cidadania são desperdiçadas em uma operação que ele denomina de “epistemicídio”, fruto de uma racionalidade indolente que predomina na contemporaneidade. Ao se negar a autenticidade de uma vasta possibilidade de saberes

disponíveis, que não estão a serviço da reprodução do capital, empobrecemos as possibilidades de produção de conhecimento, que se torna refém de propósitos neoliberais (SODRÉ, 2012). Em diálogo com Sousa Santos, Sueli Carneiro (2005) afirma que o epistemicídio desqualifica, e até mesmo anula, a realidade de grupos espoliados, em um processo de “indigência cultural”. Negros, indígenas, mulheres e populares, assinalados por uma falsa inferiorização intelectual, são deslegitimados como “sujeitos cognoscentes” (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Lidar criticamente com as representações, muitas vezes orientadas por princípios epistemicidas, é uma forma não apenas de resistir, mas de buscar outras narrativas que promovam o compartilhamento de significações positivas das coletividades inferiorizadas por essas imagens. No confronto estabelecido entre governo e estudantes durante as ocupações secundaristas em São Paulo, foi necessário promover outros discursos para fazer emergir as experiências pedagógicas alternativas propostas por alunas e alunos mobilizados no espaço escolar. A narrativa oficial, sustentada por uma mídia aliada estrategicamente ao poder estatal e à direção de grande parte dos colégios, propõe cenas de depredações e vandalismos, ofuscando as formas de produção de conhecimento – originárias, também, das experiências de luta – reivindicadas pelos estudantes. A visibilização dos seus esforços no campo midiático seria fundamental para que o saber desenvolvido nas ocupações configurasse um horizonte educacional possível, uma utopia realista. Ao postular o reconhecimento das novas representações e significações desenvolvidas por eles na vivência da ocupação, os estudantes entabularam um importante enfretamento às barreiras existentes tanto no campo da comunicação, como no da educação.

Como salienta Miguel Arroyo (2011), a ausência de representações de determinados sujeitos sociais nos currículos escolares obscurece, frequentemente, as experiências dos educandos, principalmente daqueles pertencentes às classes populares, bem como o direito que eles têm de saberem sobre si e suas coletividades. Porém, no entendimento do autor, mesmo quando a sociedade promove a invisibilidade e a desimportância social desses sujeitos, eles devem “saber-se” para se posicionarem e definirem formas de lidar com o ocultamento e a inferiorização. Coletivos populares precisam superar enquadramentos que os apresentam como um fardo, como atraso civilizatório ou como um peso negativo da cultura e da memória nacional. Se os estudantes têm sua autoimagem destruída nas escolas, que ocultam esses sujeitos dos livros, dos currículos e das práticas pedagógicas – fatos frequentemente avigorados

pela mídia – percebemos, com o fenômeno das ocupações, a constituição de um território em disputa.

Assim como os secundaristas, Arroyo entende que a história social e cultural da maioria dos estudantes brasileiros deve ser incluída como conhecimento necessário na formação escolar. O autor defende uma visão crítica que incorpore outras formas de representação das mulheres, dos negros, dos indígenas e da comunidade LGBT. O esforço de promover novas imagens e conhecimento sobre esses grupos leva o educador a propor uma reconceitualização necessária de imagens estereotipadas desses coletivos. Significações alternativas podem ser construídas a partir de uma visão crítica das formas e linguagens que nomeiam os sujeitos populares. Em 2015, os secundaristas assumiram, pioneiramente, essa tarefa tão negligenciada por outros atores presentes no espaço escolar. Pressionados pelas narrativas do governo, se empenharam em narrar a si mesmos, majoritariamente nas redes sociais. Posteriormente, os enquadramentos propostos por eles foram potencializados por estratégicas alianças com jornalistas independentes e documentaristas engajados com a luta estudantil.

“O Estado veio quente, nós, já tá fervendo”: a luta dos secundaristas

Dialogando com as auto-representações construídas pelos secundaristas no ciberespaço, os realizadores de *Espero tua (re)volta*, *Escolas em luta* e *Lute como uma menina* objetivaram amplificar a voz dos estudantes, complexificando o circuito representativo da luta desses sujeitos. Iremos, neste artigo, discutir os principais sentidos das disputas por educação propostos por estes documentários. Para além dos aspectos externos das obras, explicitados anteriormente quando descrevemos seus contextos produtivos (MOMBELLI; TOMAIN, 2014), iremos discorrer sobre os elementos internos que consideramos mais significativos nos esforços de mediação dos embates estudantis. Pretendemos debater, sobretudo, as questões sociais suscitadas pelos filmes, considerando, também, como certos “elementos do documentário” (NICHOLS, 2016) reiteram perspectivas políticas, como as seleções de planos, o movimento das câmeras, as estratégias retóricas e, principalmente, o papel do discurso – através de diálogos, entrevistas, comentários, voz *over* e narrações. Dessa forma, iremos problematizar: 1) como essas obras se posicionam politicamente, configurando discursos contra-ideológicos; para analisarmos, em seguida, como seus enquadramentos

trabalham 2) as críticas às práticas pedagógicas tradicionais tecidas pelos estudantes e a escola utópica ambicionada por eles; 3) as percepções da escola como prisão e a busca dos secundaristas por um espaço libertário; 4) e as noções do público e do privado que são colocadas em circulação a partir da experiência das ocupações.

Formatos contra-ideológicos

Os três documentários antagonizam, em forma e em conteúdo, o consenso sobre o movimento estudantil imposto por um regime de verdade prevalecente, defendido, em grande medida, pela mídia tradicional. Na contracorrente de representações pictóricas que tentam apresentar uma suposta imparcialidade na representação, como o jornalismo televisivo, esses filmes se destacam por assumir posicionalidades e perspectivas políticas específicas. Sabemos, a partir de Arlindo Machado (2015), que a imagem processada tecnicamente, seja pela fotografia, pela televisão ou pelo cinema, se impõe, quase sempre, como uma entidade objetiva e neutra, configurando um terreno privilegiado de produção de *ideologias*. Se lembramos, com Michael Löwy (2015), que as ideologias “são formas de representações e de valores que visam manter ou fortalecer uma ordem estabelecida” (LOWY, 2015, P 41) – uma ordem favorável aos interesses das classes dominantes – podemos afirmar que as linguagens audiovisuais se apresentam como um importante aparato ideológico na contemporaneidade. Mesmo sendo abalizadas por sistemas de valores e visões de mundo, elas têm a capacidade de apagar os rastros de suas mediações.

Para Machado, a ideologia produzida e reforçada por essas tecnologias nos atinge exitosamente porque não estamos suficientemente “aparelhados” para enfrentá-la. Não custa lembrar que a produção de discursos de amplo alcance pressupõe a propriedade privada de determinados meios de produção, além da aquisição de um *know-how*, nem sempre acessível a todos, para operar esses instrumentos. A apropriação dessas tecnologias, principalmente dos meios audiovisuais de informação, se torna, portanto, um dos principais desafios do campo popular e democrático. Mas esse gesto não pode ser realizado, somente, com a inserção de novos conteúdos nas mídias. São necessários, também, outros modos de narrar, que se descolam dos pressupostos das representações ideológicas dominantes,

como a pretensa neutralidade do aparelho midiático e a universalidade de suas proposições. Ao evidenciarmos que as imagens são “frágeis”, “impuras” e lacunares, produtos de esforços criativos, como sugerem Lins e Mesquita (2008), podemos começar a “compreender melhor o que se passa à nossa volta” (LINS; MESQUISTA, 2008, *on-line*).

Espero tua (re)volta, *Escolas de luta* e *Lute como uma menina* reconhecem a inexistência de mediações pictóricas descoladas de uma perspectiva de mundo específica. Assumem que “o lugar que a câmera ocupa para mirar seu objeto nunca é um espaço neutro ou aleatório” (MACHADO, 2015, *on-line*). O ato de filmar, ainda mais dentro de uma ocupação, exige um pacto de confiança com que domina o espaço. Nos documentários em questão, os realizadores pretendem, justamente, explicitar essa aliança e seu papel na disputa simbólica instituída.

Primeiramente, o comprometimento político dos filmes é acentuado pelo protagonismo da perspectiva dos estudantes na condução das diferentes narrativas. As obras reiteram discursividades dos sujeitos que representam. Em *Espero tua (re)volta*, são três secundaristas – Marcela, Nayara e Lucas – os responsáveis por guiar o espectador através da voz *over*. Se muitas vezes esse tipo de recurso foi usado, no cinema, para denotar certa impessoalidade na voz do “especialista”¹⁴¹ que discorre sobre os acontecimentos retratados (NICHOLS, 2016), aqui ele é reapropriado em uma chave oposta. Os três secundaristas não estão alheios à história e nada tem de imparciais, ao contrário; tentam persuadir o público a acatar seu ponto de vista. Ainda, suas gírias e modos de falar marcam seus lugares de classe, gênero, raça e geração, abandonado qualquer anseio por neutralidade. É a voz periférica, do “de menor”, que apresenta sua participação nos acontecimentos retratados. Já em *Lute como uma menina*, as diversas entrevistas com as garotas secundaristas permitem aos realizadores torná-las as principais intérpretes de várias questões que tangenciaram as ocupações, privilegiando, aqui, o protagonismo feminino no movimento estudantil. Em *Escolas em luta*, a perspectiva dos alunos e alunas é reforçada não só por suas falas, mas pelas escolhas das imagens utilizadas, produzidas, sobretudo, pelas centenas de celulares que gravaram o dia a dia das escolas ocupadas.

De fato, os três filmes se utilizam desse tipo de imagem amadora, em maior ou menor medida, conforme sugerido anteriormente. O fato de elas terem sido cedidas aos realizadores nos informa muito sobre o acordo

¹⁴¹ Nichols aponta que nos primeiros documentários expositivos, que se utilizaram amplamente da voz *over*, optava-se por comentaristas homens para reiterar sua onisciência e imparcialidade, pois esse tipo de voz era tido como “neutro”.

estabelecido entre eles e os secundaristas, que tem suas figurações projetadas e valorizadas. Aos documentaristas foi permitido, também, registrar suas próprias imagens no interior das ocupações; é relevante destacar que todas as produções mostraram os estudantes no momento em que tomam o controle de uma escola – quebrando cadeados e desbravando portões – o que reforça o alinhamento com esses sujeitos em seu momento mais crítico e decisivo. Isto posto, nota-se que, uma vez inseridas nas ocupações, as câmeras privilegiam retratar os acontecimentos externos a partir de uma ótica “de dentro”, através das (muitas) grandes que circundam o espaço. Na cena de *Lute como uma menina* destacada abaixo, por exemplo, o ângulo da filmagem ratifica a vinculação da narrativa com a luta dos adolescentes.

Em muitos momentos, as câmeras se tornam subjetivas, colocando o espectador no lugar daquele ou daquela que a carrega, sejam as imagens captadas pelos celulares dos jovens ou pelas ferramentas profissionais dos realizadores, que também assumem um lugar no enfrentamento. As câmeras, nesta manobra retórica, correm das bombas de gás lacrimogêneo, pulam com as palavras de ordem bradadas pelos secundaristas e caminham trêmulas rumo aos trancamentos das avenidas paulistanas. Em outro gesto fulcral, as obras se dedicaram visibilizar o cuidado dos alunos e alunas com as escolas. Se a mídia tradicional se rendia aos estigmas propostos pelas direções dos colégios e pela Polícia Militar – de que os estudantes eram vândalos engajados com a depredação de uma instituição pública – todos os filmes se preocuparam em apresentar imagens que mostravam o contrário. Destacaram rotinas de limpeza, de preparo da comida, de organização e de restauração de um ambiente que os secundaristas começaram a reivindicar para si.

A escola utópica e o direito de saber-se

Ao tematizarem, contra ideologicamente, a luta por educação, os documentários sobrelevaram as principais críticas dos estudantes ao sistema de ensino ao qual são obrigados a se adaptar. O coletivo mobilizado percebeu que os setores reacionários responsáveis pela “reorganização” objetivavam transformar a escola em “mera agência de reprodução de valores hegemônicos, de formação e treinamento, submissa à agenda de interesses do capitalismo em crise, à desvalorização do trabalho e aos múltiplos sintomas daí recorrentes.” (XIMENES, 2019, p. 57). Em *Lute como uma menina*, uma aluna comenta:

Esse sistema de ensino tá falido, ele não funciona mais. [...] A reorganização é um reflexo do modo como as escolas funcionam, é o reflexo de um sistema de ensino onde as escolas são pensadas como empresas. Falam que é pra cortar gastos. Se é pra cortar gastos é por que a escola é vista como uma coisa que dá lucro ou prejuízo. E esse não é meu modo de enxergar a escola. (JOANA, 2016).

A secundarista denuncia uma lógica educacional preocupada com a contenção de gastos e pouco afeita às necessidades reais dos estudantes, que são, em última instância culpabilizados por seus fracassos individuais. Percebe-se, neste contexto, a reprodução da lógica neoliberal e epistemicida discutida anteriormente neste trabalho a partir de Santos (2007) e Carneiro (2005). Conforme Demerval Saviani, citado por Ximenes (2019), a educação brasileira é, há muito tempo, orientada por valores produtivistas e tecnicistas. O investimento em capital humano através da educação sempre esteve refém dos interesses do mercado e da lógica do capital. No entanto, o neoliberalismo passou a transformar esse investimento em uma responsabilidade individual. A empregabilidade ou não do indivíduo depende somente do seu esforço durante o processo de formação, e seu fracasso é resultado apenas de suas limitações. A oferta de emprego, no neoprodutivismo, deixa de ser uma atribuição do Estado que se exime, também, de ofertar qualquer proteção social ou regulação trabalhista. Os estudantes de hoje se converterão no precariado de amanhã, fracassados empresários de si mesmos. Para modular esse tipo de sujeito, é necessário um projeto político-pedagógico empobrecido e padronizado, que não ofereça aos alunos e alunas qualquer tipo de ferramenta crítica para perceber as contradições da realidade que os cercam.

Entretanto, a partir da experiência das ocupações os jovens passaram a explicitar essas contradições. Em *Escolas em luta*, uma estudante pondera:

Quando a gente questiona o sistema, mesmo que seja só o sistema educacional, a gente também tá fazendo uma crítica mais profunda ao capitalismo. Então por isso que acho que é tão interessante a nossa luta, porque é uma luta que vai ir na sementinha do capitalismo, que é a educação, entendeu? O capitalismo só consegue continuar existindo por causa disso. (SOPHIA, 2017).

A aluna sugere perceber que o projeto educacional vigente não é deficitário em seus propósitos. Na verdade, ele cumpre exitosamente a função de perpetuar



Figura 1. Confronto entre secundaristas e direção da escola.

Figure 1. Confrontation between students and headmaster.

Fonte: Cena de *Lute como uma menina*, 2016

um sistema que se sustenta a partir da precarização das classes populares, destinadas a exercer trabalhos subalternizados, que são a base da produção de capital. A mecanicidade das práticas pedagógicas, denunciadas pelos estudantes em todas as obras cinematográficas, faz parte de um projeto político que não está engajado com a emancipação social dos educandos. Afinal, “povo burro vota em político mentiroso. Então é muito bom para os governadores que a agente seja um povo burro, que a gente não vai se deparar com as injustiças” (SOPHIA, 2017). Como percebe outro secundarista,

Eles querem que o pobre sempre continue pobre. Alienação é uma coisa boa. Sabe o que mais dói neles? É que os caras que eles falaram que eram manifestantes que estavam depredando a escola, os caras que eles falaram que eram vândalos, tem argumento, entendem sobre a política, sabem que estão sendo explorados. (LUCAS, 2017).

Os estudantes demonstram ter consciência do lugar que ocupam, estrategicamente, no neoliberalismo.

Precisam se tornar sujeitos que desconhecem o papel da escola em reproduzir estruturas sociais vigentes, nas quais os filhos das classes populares irão se tornar, necessariamente, uma nova leva do precariado. Por isso que “você não pode fazer um operário, uma secretária, um metroviário, um ferroviário, um motorista de ônibus, cobrador, entender a luta, entender a importância dele, porque se você fizer isso, você vai instaurar uma rebelião.” (SOPHIA, 2017). Os secundaristas afirmam, portanto, a potência transformativa que sua classe carrega, potência esta que poderia ser realizada caso houvesse amplo acesso a interpretações críticas da realidade.

A retomada do direito de “saber-se”, da consciência de si, cuja importância foi destacada anteriormente em nosso artigo a partir de Arroyo, se torna possível quando os estudantes se empenham em recuperar outras narrativas para grupos marginalizados. Buscam no passado lastros para sua ação no presente, ampliando suas capacidades de intervenção e transformação social. Um dos alunos, por exemplo, relembra: “nós somos o país que derrubou a ditadura.” (LUCAS, 2017). Por que não haveriam de derrotar novos autoritarismos? Em *Espero tua (re)volta*, outra secun-



Figura 2. A escola prisão.

Figure 2. The prison-school.

Fonte: Cena de *Lute como uma menina*, 2016

darista aponta para a necessidade de se recuperar histórias de rebelião, de revoluções e de revoltas populares:

[...] A escola não ensina sobre movimentos sociais, a escola não debate quais são as melhores formas de se questionar e de transformar a sociedade, e eu acredito que isso não é por acaso, sabe? A questão é: eles, simplesmente, nos ensinam que se organizar não é um caminho, é crime, inclusive. Em quantas aulas se resumem as dezenas de revoltas e revoluções da história desse país? Imagina se tivesse aula de resistência pacífica, de black block, de revolução, de liberdade, de revoltas, de luta política do nosso povo? (NAYARA, 2019).

No documentário *Lute como uma menina*, uma das entrevistadas relata que nas ocupações os estudantes tiveram “aulas com pessoas que sofreram na ditadura, pra contar um pouquinho como era naquela época. Índios vieram dar aula pra gente, pra falar um pouquinho como é a luta deles, como é a luta pra poder ter a terra deles de volta.” (MARCELA, 2016). Para resgatar narrativas

alternativas, instauraram uma dinâmica educativa mais democrática e dialógica com a comunidade. Sujeitos antes impedidos de entrar nesse espaço institucional passaram a apoderar-se do ato de ensinar. Os adolescentes propuseram a antecipação de um projeto de escola que dialoga com experiências dos sujeitos que estão dentro e fora dela.

Os secundaristas passaram a defender e a tornar efetiva a educação que acreditavam merecer através de uma microesfera pública e de esforços deliberativos que não existiam antes. Por meio das trocas práticas e simbólicas das ocupações, foram formatando e edificando a escola utópica. Exigiram espaços mais verdes, coloridos e grafitados, evocando a cultura de rua; defenderam que as alunas deveriam se vestir como quisessem, não sendo mais importunadas e culpabilizadas pelos assédios que poderiam sofrer; demandaram a presença da cultura negra – “só ouço falar dos portugueses”, reclama Marcela (2016); argumentaram que os alunos deveriam se sentar “do jeito que quiserem, do jeito que eles aprendam melhor.” (MARCELA, 2016). Aspiraram, como sugere Sophia em *Escolas em luta*, a uma escola que se construa a partir das particularidades dos estudantes, mas que os trate como iguais.



Figura 3. O corredor da morte.

Figure 3. The death row.

Fonte: Cena de *Escolas em Luta*, 2017

“A escola que eu quero é uma escola livre” (SOPHIA, 2017), resume. Que “não tivesse portões.”, complementa outra estudante, em *Lute como uma menina*. Afinal, “eu tô numa cadeia ou tô numa escola?” (TAINÁ, 2016).

Pelo fim da escola-prisão

As escolas eram percebidas, por muitos alunos e alunas, como uma espécie de prisão. Em *Escolas em luta*, uma garota (não identificada) observa: “Cê é louco, parece uma cadeia isso aqui. Gente, sinceramente, olha da câmera. Olha isso aqui. Parece, tipo, corredor da morte.”. Outro grupo reflete: “Tem uma grade pra subir a escada, aí tem uma outra grade pro segundo andar. Tem grade na porta da sala, um monte de fechadura. [...] é tudo muito lacrado, separado”. Em concordância, a jovem por trás das câmeras, que filma o coletivo, conclui: “é por conta do conceito de sermos marginais, né?”. A arquitetura do ambiente parece ser moldada, logo, a partir das representações negativas que o Estado e as direções têm dos estudantes.

Para reforçar essa percepção, os documentários

apresentam demorados planos das estruturas sufocantes das instituições. Em *Escolas em luta*, eles são acompanhados, ainda, de uma trilha sonora pesada, metálica, grave, que ratifica o enclausuramento do pseudo-cárcere.

O aprisionamento que acomete a juventude periférica se dá tanto pelas práticas pedagógicas que os privam do direito de “saber-se”, condição máxima para a emancipação social, como espacialmente, por meio do confinamento físico dos estudantes em salas de aula. Como pontua Guacira Lopes Louro, citada por Marcielly Moresco (2019), ao longo da história da educação, a dominação dos corpos de alunas/alunos sempre acompanhou o disciplinamento das mentes, de diversas maneiras: “vigilância, controle, correção, coerção, condução, construção de corpos binários, manutenção de heteronormatividade, distribuição espacial e temporal, gestos, movimentos entre outros.” (MORESCO, 2019, p. 227).

Não por acaso, a resistência construída pelos secundaristas se manifestou, também, nesses dois âmbitos. Com as dinâmicas pedagógicas que conseguiram articular, foram contra um “ensino totalmente cabresto, onde a gente vai pra uma direção e não pode sair dela.” (INAÊ,



Figura 4. Circulação dos corpos nos espaços comuns.

Figure 4. Free circulation in common spaces.

Fonte: Cena de *Lute como uma menina*, 2016

2016). Reclamaram o direito à opinião e à livre-expressão. As oficinas, palestras, rodas de conversas e apresentações artísticas que ressoaram as experiências sociais, políticas, econômicas e culturais dos estudantes conseguiram esboçar “uma escola livre, onde a gente possa ser educado de uma maneira diferente.” (DAPHNE, 2016). Mas essa subversão no ensino só foi possível com a libertação dos corpos, que passam a acessar lugares antes proibidos. Trocam-se as salas de aula pelos pátios e as carteiras enfileiradas pela circularidade das rodas de chão. Os novos usos dos espaços permitiram novas interações entre alunas e alunos, que manifestaram seus afetos, múltiplos e não normativos, sem os constrangimentos comuns da burocracia escolares.

A utopia do ensino, engendrada por essa comunhão, foi impulsionada pelo desbravamento territorial; e revolução dos corpos e dos afetos também abalou as estruturas das grades. Conforme Nayara, uma das narradoras de *Espero tua (re)volta* “revolução é assim mesmo, ocupar a rua é político, e trazer essa revolução para os nossos corpos também é um ato revolucionário.” (NAYARA, 2019). E foi através dessas trocas e fruições que a escola pôde ser redescoberta pelos adolescentes como um espaço comum.

“Governador, a escola é nossa”: redescoberto a coletividade do público

Geraldo Alckmin, em entrevista reproduzida por *Espero tua (re)volta*, qualificou as ocupações como um “prejuízo da coletividade”, da qual, dedutivamente, os estudantes não fazem parte. A escola é vista como propriedade do Estado, cujo funcionamento estaria sendo afetado por um comportamento “inaceitável”. Os documentários, de forma geral, evidenciam que, para o governo de São Paulo – assim como para as direções e alguns professores – os estudantes posicionados na base da hierarquia social não poderiam arrogar qualquer autonomia ou direito.

Percebemos, nesse contexto, uma espécie de má-fé institucional, como descreve Jessé Souza (2009), um padrão que se articula no nível do Estado, através dos planejamentos e das decisões quanto à destinação de recursos, e no nível do micropoder: aqui, ele fala sobre as relações cotidianas verticalizadas entre os indivíduos presentes no ambiente escolar. Os alunos, por exemplo, são



Figura 5. Afeto entre os estudantes.

Figure 5. Affection between students.

Fonte: Cena de *Escolas em Luta*, 2016

impedidos de transitar espontaneamente ou de participar de decisões sobre os usos dos materiais que deveriam ser disponibilizados a todos. É somente quando ocupam os colégios que eles têm acesso aos espaços e recursos.

No começo da ocupação que a gente começou a descobrir a escola, sabe? A gente descobriu umas cinco gavetas que têm dezenas de documentários estrangeiros, que poderiam muito bem ter sido passados pra gente; biografias, videoaulas de sociologia. [...] Esconderam isso da gente. Quando eu vi aquilo eu comecei a chorar, sabe? Deu uma raiva na hora. Por que esconderam tudo isso de mim sendo que é meu? (LILITH, 2016).

A apropriação dos materiais escondidos é um acontecimento relevante nas obras cinematográficas analisadas neste artigo. Tanto em *Escolas em luta* como em *Lute como uma menina* assistimos aos alunos guiando os cinegrafistas no esquadramento das salas, anteriormente trancafiadas e inacessíveis, enquadramentos que reforçam a autonomia e o empoderamento dos es-

tudantes frente à má-fé institucional derrubada por eles. Esse momento representa a tomada do poder de decisão por parte dos secundaristas, que, a partir daí, reinventam dinâmicas escolares. Os adolescentes perceberam que a privação de recursos significava a privação de outras possibilidades pedagógicas. Carteiras novas, apostilas, bolas, instrumentos musicais, cadernos, jogos de tabuleiro, lápis, borracha e até papel-higiênico eram guardados pelas diretorias, pois não havia a compreensão de que esse patrimônio pertencia, também e principalmente, aos estudantes; eram encarados como propriedade do Estado, que “privatizava” bens coletivos por sugerir que jovens subalternizados iriam degradá-los. Nas escolas ocupadas, o público deixou de ser estatal para se tornar comum.

Como assevera Souza, as escolas públicas são permeadas pela assimetria social e de classe. Professores e diretores, inseridos majoritariamente em estratos sociais mais abastados e aliançados com as perspectivas governamentais, pouco compreendem a realidade material e afetiva de seus alunos e alunas. Sem essa compressão, não conseguem formatar um modelo de ensino adequado a esses sujeitos. O sistema educacional é moldado para

rejeitá-los, para reprová-los e excluí-los, não para garantir o aprendizado. No entanto, as ocupações secundaristas em 2015 perturbaram as bases neoliberais do projeto de ensino sustentado por esses agentes. Redistribuíram bens que estavam sendo acumulados sem perspectiva de uso. Os adolescentes, a seu modo, socializaram o saber.

Comunicar e resistir

Em 2015, as ocupações das escolas de São Paulo conquistaram amplo apoio popular e colheram importantes vitórias. No dia 4 de dezembro o governo de Geraldo Alckmin foi obrigado a comunicar a suspensão da “reorganização escolar”^{15]}. Porém, os movimentos que seguiram a onda secundarista – como as mobilizações em 2016 contra PEC do teto dos gastos públicos^{16]} – terminaram com derrotas históricas (CAMPOS, 2019). Não obstante, a “reorganização” foi retomada sorrateira e gradualmente a partir de atos administrativos de rotina, sem qualquer publicização. O governo conseguiu refinar suas técnicas de embate e impor, de outras maneiras, o projeto que foi rechaçado por coletivos estudantis.

A despeito desse desalento, as ocupações configuraram experiências populares significativas, que apontaram estratégias de luta e enfrentamento, novas pedagogias, experiências de autogestão colaborativas e formas de engajamento político. Nesse contexto, a comunicação exerceu um papel fundamental, especialmente no âmbito do documentário. Essas representações foram responsáveis por registrar a radicalidade do movimento emergente, evitando esmaecimento da liberdade política, identitária e social conquistada pelos estudantes. Reuniram imagens que poderiam se perder na vastidão do ciberespaço, sintetizando os principais discursos sobre uma vivência capaz de renovar as forças contra-hegemônicas da educação brasileira.

Os secundaristas demonstraram saber da importância desses registros. Compreenderam, desde o início, que a comunicação seria fundamental para legitimar a luta por uma escola utópica. “Como a mídia não nos mostra, nós seremos a mídia”, informa uma aluna. “Nossa comunicação é uma arma muito importante para divulgar, fortalecer e espalhar o nosso movimento”, afirmam, em jargal, outros colegas. Assim, os jovens mobilizados não

hesitaram em aceitar alianças táticas. Os documentaristas se tornaram catalisadores do seu empenho comunicativo e suas obras, importantes interpretações de um movimento político capaz de plantar a poesia do futuro.

Espero tua (re)volta, Escolas em luta e Lute como uma menina cumprem o propósito de reconstituir a história do ponto de vista dos sujeitos oprimidos. Ainda que seja um esforço político circunscrito ao campo simbólico, representações como essas podem mobilizar afetos e percepções que insidiarão sobre a materialidade das nossas vidas. Talvez o documentário contemporâneo repolitizado possa cumprir não somente o papel de compreender ou interpretar a realidade, mas de tentar, ainda que minimamente, contribuir para sua transformação.

Referências

- ARROYO, M. 2011. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 376 p.
- GOHN, M. G. 2019. Movimentos sociais e educação no Brasil. In: MEDEIROS, J. et. al. (org.). *Ocupar e resistir: movimentos de ocupação das escolas pelo Brasil (2015-2016)*. São Paulo: Editora 34, FAPESP, p.37-52.
- CAMPOS, A. 2019. Escolas de luta, ladrões de merenda: dois momentos das ocupações secundaristas em São Paulo. In: MEDEIROS, J. et. al. (org.). *Ocupar e resistir: movimentos de ocupação das escolas pelo Brasil (2015-2016)*. São Paulo: Editora 34, FAPESP, p.79-102.
- CARNEIRO, S. 2005. *A construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser*. São Paulo, SP. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 339 p.
- GOMES, W. 2006. Apontamentos sobre o conceito de esfera pública política Wilson Gomes. In: MAIA, R.; CASTRO, M. C. P. (org.). *Mídias, Esfera Pública e Identidades Coletivas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, p 49-61.
- HALL, S. 2016. *Cultura e Representação*. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio: Apicuri, 260 p.
- LINS, C.; MESQUITA, C. 2008. *Filmar o real*. Rio de Janeiro: Zahar, 105 p.
- LOWY, M. 2015. *Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista*. São Paulo: Cortez, 144 p.
- MACHADO, A. 2015. *A ilusão especular: uma teoria da foto-*

^{15]} A decisão foi tomada após o juiz Iberê Dias, a pedido do Ministério Público de São Paulo, conceder uma liminar suspendendo o projeto.

^{16]} A proposta de emenda constitucional 241 (na Câmara dos Deputados) ou 55 (no Senado Federal), propunha congelar gastos com educação e saúde do Governo Federal por até 20 anos, investimentos previstos da Constituição. A proposta foi aprovada como Emenda Constitucional 95 no final de 2016.

- grafia. São Paulo: Editora Gustavo Gili, 184 p.
- MAIA, R. 2006. Mídia e vida pública, modos de abordagem. In.: MAIA, R.; CASTRO, Maria Ceres P. (org.). *Mídias, Esfera Pública e Identidades Coletivas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 11-46.
- MATTOS, C. A. 2018. Documentário contemporâneo (2000-2016), in: RAMOS, F. P.; SCHVARZMAN, S. (org.). *Nova História do Cinema Brasileiro*. Volume 2. São Paulo: Ed. SESC, p.474-513.
- MEDEIROS, J. et. al. 2019. Introdução. In: *Ocupar e resistir: movimentos de ocupação das escolas pelo Brasil (2015-2016)*. São Paulo: Editora 34, FAPESP, p. 19-34.
- MOMBELLI, N.; TOMAIN, C. 2015. Análise fílmica de documentários: apontamentos metodológicos. *Lumina*, v.8, n.2, p.1-17.
- NICHOLS, B. 2016. *Introdução ao documentário*. Campinas: Papirus Editora, 336 p.
- ORTELLADO, P. 2016. Prefácio. In: CAMPOS, A. et. al. *Escolas de luta*. São Paulo: Veneta, posição 128-189 (ebook).
- SANTOS, B. S. 2007. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. Boitempo, 128 p.
- SODRÉ, M. 2012. *Reinventando a educação: Diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 280 p.
- SOUZA, J. 2009. *A ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 512 p.
- THOMPSON, J. B. 1998, *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Petrópolis: Vozes, 360 p.
- XIMENES, S. 2019. Contra quem os estudantes lutam? As ocupações secundaristas no epicentro das disputas sobre a escola pública. In: MEDEIROS, J. et. al. (org.). *Ocupar e resistir: movimentos de ocupação das escolas pelo Brasil (2015-2016)*. São Paulo: Editora 34, FAPESP, p. 53-74.