

(IN)FORMAÇÃO E CULTURA NAS ESCOLAS OCUPADAS DO RIO DE JANEIRO

Email:
andrea@hibrida.art.br
arthurbezerra@ibict.br

Andréa Doyle¹, Arthur Bezerra²

Resumo

O presente artigo descreve brevemente visitas a cinco escolas ocupadas e conversas com secundaristas ocupantes com o objetivo de apreender o tipo de escola desenvolvido pelos alunos, especialmente no que diz respeito à informação e à cultura. O referencial teórico se constitui num levantamento de ideias bastante transversal. Da reprodução de Bourdieu e Passeron, passa-se para a pedagogia do oprimido de Paulo Freire, depois pela proposta de reforma do ensino de Edgar Morin, para finalmente tratar do conceito de competência crítica em informação. A metodologia inclui pesquisas bibliográficas, o método etnográfico de descrição e entrevistas semiestruturadas para coletar dados. Chegou-se à conclusão, ainda parcial, de que as ocupações, apesar da singularidade de cada uma, apontam, em comum, perspectivas frutíferas para as áreas da informação, da cultura e da educação.

Palavras-chave: Ocupação. Competência crítica em informação. Educação. Cultura. Ensino Médio.

Abstract

The present article briefly describes visits to five high school occupations and conversations with students to understand the type of school that was developed by them, specially regarding information and culture. Theoretical references constitute a set of transversal ideas. From Bourdieu and Passeron's reproduction, it goes to the pedagogy of the oppressed by Paulo Freire, then to the reform of the school system by Edgar Morin, to finally arrive at the concept of critical information literacy. Methodology includes bibliographic research, the ethnographic method of description and semi-structured interviews to collect data. Partial conclusion is that occupations, even considering each singularity, offer in common interesting perspectives to the fields of information, culture and education.

Keywords: Occupy. Critical information literacy. Education. Culture. High School.

1 INTRODUÇÃO

No dia 21 de março de 2016, o Colégio Estadual Prefeito Mendes de Moraes foi ocupado por seus estudantes. 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 havia começado. No auge do movimento, eram

¹ Graduada em Informação e Comunicação pela Universidade de Metz (França) e mestranda em Ciência da Informação no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) do IBICT/UFRJ.

² Doutor em sociologia, pesquisador do IBICT e docente no PPGCI do IBICT/UFRJ.

76 escolas ocupadas em todo o estado. Até o fim de julho de 2016, muitas escolas já haviam sido desocupadas, mas algumas ainda seguiam resistindo.

A luta dos secundaristas foi em prol de uma educação com qualidade. Suas demandas variam entre melhorias na infraestrutura, eleições diretas para a direção da escola, nenhuma disciplina com menos de dois tempos (principalmente sociologia e filosofia), passe livre para usufruto efetivo da gratuidade no transporte público (em finais de semana), dentre outras.

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: por sua estrutura, funcionamento, segurança, alimentação e pelas atividades que são realizadas durante a ocupação. Eles contaram com uma rede grande de simpatizantes, seja através das redes sociais na internet ou de suas comunidades (mães, pais, professores, ex-alunos e vizinhos das escolas) que se mobilizaram para apoiá-los com incentivos, doações e, principalmente, com a proposta voluntária da realização de atividades durante a ocupação. Assim, sem qualquer intervenção institucional, as escolas se mantiveram abertas e funcionando.

A partir de visitas a cinco escolas ocupadas na cidade do Rio de Janeiro e dos relatos de alunos ocupantes, apresentamos as escolas tal como foram pensadas, organizadas e praticadas durante as ocupações. Desejamos destacar, principalmente, o acesso à informação e o contato com a cultura, assim como pontos tocantes à organização da administração escolar e aos conteúdos gerais (e às formas com que são) apresentados aos alunos.

A grafia (in)formação, do título, denota que estamos entendendo que formação e informação são termos mais do que conexos: são inseparáveis. Rafael Capurro (2009) nos lembra que o termo informação tem origem na palavra latina *informatio* que significa, literalmente, colocar na fôrma, dar forma. Mesmo considerando que tanto a palavra de uso comum quanto seu conceito científico se transformaram ao longo do tempo, ainda se pode compreender a relação constitutiva entre as duas noções como uma evidência da co-dependência entre informação e educação.

Na seção de “pistas teóricas” deste artigo, começamos destacando alguns elementos da “reprodução” de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1992). Em seguida, nos debruçamos sobre a pedagogia do oprimido de Paulo Freire (1980) para expor sua metodologia de educação libertadora, e então apresentamos a proposta de Edgar Morin (2010) de reforma do sistema de ensino, que parte da crítica da separação dos conhecimentos em disciplinas desconexas. Por fim, chegamos ao conceito de “competência crítica em informação”, que destaca a necessidade de se desenvolver, em meio à enxurrada informacional à qual estamos submetidos diariamente, a capacidade de identificar, localizar, julgar, usar e compartilhar informações com responsabilidade e de forma que seus determinantes políticos, econômicos, sociais e culturais sejam apreendidos como dimensões relevantes no manuseio da informação.

Na terceira seção deste texto, será apresentado um resumo do cotidiano de algumas escolas ocupadas (tal como observado em trabalho de campo e relatado pelos alunos ocupantes), assim como iniciativas desenvolvidas ao longo das ocupações. Depois da descrição da primeira série de visitas, alguns pontos comuns entre as ocupações são levantados, para serem desenvolvidos posteriormente, na sequência da pesquisa.

Nossa proposta de pesquisa é apresentar teorias e ações concretas para identificar que tipo de escola está sendo desenvolvido pelos ocupantes. Para tentar responder a essa questão, adotamos uma abordagem qualitativa e escolhemos um conjunto metodológico composto de pesquisa bibliográfica, do método etnográfico e de entrevistas semiestruturadas. A pesquisa bibliográfica foi utilizada para fazer o levantamento e a seleção de textos que vieram fundamentar teoricamente as discussões e foi empregada mais extensivamente na primeira parte deste texto. 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. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas sob a forma de bate-papo informal, nos ambientes comuns de convívio.

A relevância deste estudo nos parece estar na possibilidade de compreensão (ao menos de alguns aspectos) de um novo tipo de movimento estudantil, inédito no Rio de Janeiro, que criou uma nova escola, mesmo que temporariamente. A justaposição desse retrato com as propostas dos teóricos

permite que se intensifique o diálogo entre a academia e o movimento estudantil, entre a teoria e a prática. Tal diálogo, acreditamos, contribui para que um novo tipo de percepção e até de colaboração possa ser desenvolvido. O que seria da educação se estudantes, professores, gestores, acadêmicos, vizinhos, pais, artistas, enfim, toda a sociedade pensasse e trabalhasse junta, na e pela escola?

2 PISTAS TEÓRICAS PARA SE DISCUTIR A (IN)FORMAÇÃO NAS ESCOLAS

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 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 por que foi sendo construído assim por pessoas e grupos específicos, em situações específicas, com interesses específicos ao longo do tempo 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 compreender esses grupos, essas situações e esses interesses, para se ter um entendimento mais aprofundado sobre o funcionamento da sociedade.

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. Os autores, ao longo de quatro proposições, esmiuçam questões envolvendo a autoridade pedagógica, o treinamento escolar e a formação de um *habitus* que acompanha o indivíduo mesmo depois que ele deixa a escola, destacando a desigualdade perpetrada e perpetuada pelo sistema escolar.

Para os autores, 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. Já que a escola reproduz a cultura dominante, o trabalho pedagógico secundário, ou o primeiro ciclo escolar, já começa a acentuar as diferenças entre os que pertencem a grupos dominantes e os que são oriundos de grupos dominados. Assim, o trabalho pedagógico secundário 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, os autores concluem então que o sistema de ensino é feito para marcar a soberania da classe dominante sobre a classe dominada tanto simbólica quanto efetivamente.

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.

2.2 A *Pedagogia do Oprimido*

A proposta de Freire parte da premissa que todo ser humano é inteligente, está imerso em sua cultura e deseja melhorar. A partir daí, o autor 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 vem do entendimento de Freire que, assim como Bourdieu, percebe que o sistema educacional reproduz a cultura dominante. Para propor uma educação libertária, Freire cria uma nova abordagem, específica para os grupos dominados, 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 na qualidade de detentores do conhecimento; são, antes, 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 autoestima e comece a se ver como sujeito. Nesse processo, o espaço físico é organizado em círculo, para que todos se vejam e aprendam uns com os outros.

O elemento mais marcante da pedagogia do oprimido é o debate. A partir do aprendizado das palavras (sempre escolhidas de acordo com o contexto do grupo) são apresentadas situações problemáticas para serem debatidas. Esses “desafios” conduzirão o grupo a “conscientizar-se para alfabetizar-se” (FREIRE, 1980, p. 44).

Freire 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, p. 48).

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), aqui os alunos basicamente querem ser ouvidos, ou, diria Freire, querem ser considerados 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. As atividades organizadas nas ocupações, para além dos aulões das disciplinas escolares, foram as mais inusitadas para a maioria dos alunos. Entre os relatos já coletados, falou-se em horta orgânica, culinária, oficina de turbantes, aulas de coco, meditação e dança contemporânea - e

debates, muitos debates. Sobre a ditadura militar, a democracia, a segunda guerra mundial ou a cultura negra, os debates foram sempre sobre temas amplos e complexos. O sucesso das atividades, de acordo com as falas, está no seu caráter participativo. O fato de sentarem em roda e de contarem 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 a 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 de Edgar Morin (2010), filósofo e sociólogo francês.

2.3 Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento

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. Como consequência da inadequação entre saberes separados e problemas transversais, Morin (2010) entende que os problemas essenciais tornam-se invisíveis: o global fica fragmentado e o essencial fica diluído.

O autor 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. 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). 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).

O secundário deveria ser o momento em que ciências e humanidades mais dialogam. História e literatura guiariam a percepção da multidimensionalidade 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.

Se uma reforma escolar deste porte fosse de fato realizada - o projeto nunca saiu da teoria, segundo Morin, por causa do conservadorismo das pessoas e instituições -, imaginemos a transformação social que isso representaria? Crianças aprendendo biologia/química/física/astronomia, 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; e 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), o que é um impasse quase insuperável. Para Morin (2010), a solução viria de um grupo de professores que começariam a introduzir elementos da reforma, passando pela criação de escolas experimentais até a institucionalização do novo sistema.

É nesse ponto que discordamos do autor: entendemos que a mobilização dos secundaristas pode ser um primeiro passo para se pensar uma reforma do ensino. 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, desmentem sua possível origem.

2.4 A Competência Crítica em Informação

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. Como pensar que, hoje, o contato com os livros 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.

Não entraremos aqui no debate sobre o conceito, mas propomos uma definição bem ampla: 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).

Alguns pesquisadores acrescentam o termo “crítica” para reforçar algo que já é inerente ao conceito, mas que, de tão fundamental, precisa ser constantemente lembrado. Os autores tem motivos distintos para marcar o termo crítica: Elmorg (2012) pensa nas acepções “urgente” e “como crítica social”; Doherty e Ketchner (2005), Vitorino e Piantola (2009) e Bezerra (2015) destacam a contribuição da teoria crítica da sociologia para o acréscimo do termo. Pensando na postura crítica do pesquisador, estes autores estendem a consideração a um olhar macrossocial 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).

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 (AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION, 1989, online, tradução nossa³).

Essa citação, retirada da conclusão do relatório sobre *information literacy* da American Library Association, 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 problemas complexos colocados pela nossa era.

Pelo ângulo da informação, alguns temas como o acesso aberto⁴, os estudos sobre os regimes de informação⁵, ou a reflexão sobre o desenvolvimento da competência crítica abordada acima podem se constituir em importantes contribuições da Ciência da Informação

³ Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>>. Acesso em: jun. 2016.

⁴ Leia mais na coletânea de artigos “Ciência Aberta, questões abertas” organizada por Albagli, Maciel e Aldo (2015).

⁵ Leia mais em González de Gómez (2012).

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 atinja uma maneira mais ampla de se pensar o homem, a ciência, o futuro.

3 BREVE APRESENTAÇÃO DAS OCUPAÇÕES

Cinco colégios estaduais (doravante chamados de C. E.) foram visitados: dois na zona sul, um no centro e dois na zona norte da cidade do Rio de Janeiro. A cada visita, apareciam situações particulares de cada escola, mas também se notava um certo padrão de organização e de *modus operandi*. Em nossa pesquisa, fizemos um relato extenso de cada visita, mas para os fins deste artigo apresentamos um resumo-perfil de cada escola visitada.

A primeira escola visitada foi o C.E. Visconde de Cairu (Méier, zona norte), que organizara um viradão musical. Havia em torno de 150 estudantes presentes, e muitos artistas compareceram para dar apoio ao movimento estudantil. Os secundaristas entrevistados disseram estar fazendo uma gestão melhor do que a oficial porque se importam com a escola e conversam até chegarem a um consenso. Ao assumirem as responsabilidades da escola, os ocupantes são levados a resolver problemas e isso estimula o pensamento. Sobre a programação da ocupação, contaram que voluntários propõem atividades e a comissão de atividades organiza os horários e fecha a programação. Para eles, a importância das atividades culturais é a oportunidade de conhecer coisas novas e interessantes e atrair a atenção dos alunos assim como das mídias e dos governantes para o movimento.

O C.E. Herbert de Souza (Tijuca, zona norte) foi a segunda ocupação a ser visitada. Lá, fizemos uma visita completa da escola e o foco foi no bloqueio de acesso a estruturas da escola e materiais escolares aos estudantes. O teatro havia sido fechado pela direção, que considerava o espaço um local de ócio; o laboratório de química, no último andar, com equipamentos de aparência nova, ficava trancado e nunca tinha sido usado pelos alunos. Mas a maior surpresa foi uma sala repleta de livros didáticos novos, empilhados, ainda embalados, que não tinham sido distribuídos aos alunos, nem doados ou devolvidos. Os livros simplesmente estavam ali, fechados numa sala no meio do corredor, desperdiçando os materiais e o espaço.

No C.E. André Maurois (Leblon, zona sul) estava acontecendo uma roda de poesia e uma apresentação do cantor Leoni no dia da visita. Antes das apresentações, foi organizado um microfone aberto e vários alunos, assim como professores e funcionários que apoiavam a ocupação, falaram sobre a dificuldade de manter uma escola funcionando, sobre o quanto estão aprendendo com isso e como estão desenvolvendo uma nova camaradagem surgida com o convívio na ocupação. Em muitos depoimentos, eles diziam que estão fazendo isso para deixar uma educação melhor para as futuras gerações, inclusive para seus filhos. Para os alunos ouvidos, a diversidade de atividades (aulões, debates, oficinas e apresentações culturais) estimula a participação dos alunos e cria uma “escola dos sonhos”.

Na visita ao C.E. Monteiro de Carvalho (Santa Tereza, centro), a informação foi o foco principal, em dois momentos. Durante a visita, uma rede nacional de televisão estava fazendo uma reportagem e os estudantes não queriam autorizar a filmagem por causa da grande desconfiança com relação à manipulação da informação pela grande mídia. Outro caso exemplar foi a transferência, feita pelos próprios alunos, do acervo da biblioteca, que ficava na sala de um prédio afastado, quase sempre trancada e com goteiras que molhavam os livros nos dias de chuva. Os estudantes fizeram uma “operação de formiga” para transferir toda a biblioteca para uma sala no prédio principal, onde os livros ficariam seguros e acessíveis.

A última visita foi ao C.E. Amaro Cavalcanti (Largo do Machado, zona sul). Nesta escola os entrevistados destacaram a importância do oferecimento de atividades variadas, atribuindo a elas, assim como à ação política de ocupar, a volta de estudantes desinteressados, em vias de abandonar a escola. Para eles, os debates sobre temas relevantes e as atividades culturais são importantes para ampliar as possibilidades de futuro dos jovens. A essa altura, algumas reivindicações já tinham sido aceitas pela Secretaria de Cultura, mas a ocupação continuaria por entenderem que ainda há muito a ser conquistado.

Os relatos resumidos pretendem mostrar um pouco da experiência das visitas e parte dos depoimentos dos estudantes. Vale ressaltar que alguns desses elementos são circunstanciais, ou seja, aconteceram naquele momento, com aquelas pessoas, naquela escola. Outros já mostram um certo padrão visto, com pouca variação, em todas as escolas visitadas. Independentemente de serem padrão ou exceção, nos parece que os elementos encontrados são relevantes para a discussão que nos interessa, a saber, o projeto de educação, informação e cultura que tem sido desenvolvido nas ocupações.

Do conjunto dos relatos, é possível sublinharmos 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, o que indica 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 e doações ou atrair a atenção das mídias e dos governantes, pela visibilidade e legitimação conquistada a partir do 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 quanto o coletivo mobilizado é capaz de realizar, de forma bastante independente das instituições;

Essas são só as primeiras considerações sobre a experiência da pesquisa até o momento. Nossa proposta é fazer uma nova rodada de visitas depois da desocupação e acompanhar a transição de “volta ao normal”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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.

Artistas e acadêmicos sabem que a solução está na vida. Quem nunca teve uma ideia no banho? Ou depois de revolucionar o mundo no bar com os amigos? O mundo corporativo e o mundo estatal parecem ainda não ter essa compreensão. Eles já percebem, de alguma forma, a mudança nos modos de produção, o deslocamento dos elementos constituintes dos novos processos, 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 social⁶. Ainda não há indicadores para isso. 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 por aquele processo 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.

REFERÊNCIAS

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. **Introduction to information literacy**. 1989. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/issues/infolit/intro>>. Acesso em: 1 maio 2016.

ALBAGLI, Sarita; MACIEL, Maria Lucia, ABDO, Alexandre Hannud (Org.). **Ciência aberta, questões abertas**. Brasília: IBICT; Rio de Janeiro: UNIRIO, 2015.

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...** João Pessoa: UFPB, 2015. Disponível em:

<<http://basessibi.c3sl.ufpr.br/brapci/index.php/article/view/0000017490/6da26323a7ae66155dff208a1efb1067>>. Acesso em: jan. 2016.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

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: 1 jun. 2016.

DOHERTY, John J.; KETCHNER, Kevin. Empowering the intentional learner: a critical theory for information literacy instruction. **Library Philosophy and Practice**, Nebraska, v. 8, n. 1, out. 2005. Disponível em:

<<http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1062&context=libphilprac>>. Acesso em: 1 maio 2016.

⁶ A esse respeito ver artigo de Doyle (2016) sobre a relação entre capitalismo e patrimônio imaterial.

DOYLE, Andréa. Imaterial: aproximações léxico-conceituais entre capitalismo e patrimônio. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 7., 2016, Rio de Janeiro. **Anais...** 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: 1 jun. 2016.

ELMBORG, James. Critical information literacy: definitions and challenges. In: WILKINSON, Carroll Wetzell; BRUCH, Courtney (Org.). **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>. Acesso em: 1 maio 2016.

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

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, Nélida. 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: 1 maio 2016.

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

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: 3 set. 2015.