

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

PATRICIA GOEDERT MELO

**VOZES COLETIVAS, COMPARTILHADAS E RECONHECIDAS: UM ESTUDO
SOBRE AS MEDIAÇÕES COMUNICATIVAS DA CULTURA NA TRAMA
COTIDIANA DOS JOVENS ALUNOS DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ**

CURITIBA

2017

PATRICIA GOEDERT MELO

**VOZES COLETIVAS, COMPARTILHADAS E RECONHECIDAS: UM ESTUDO
SOBRE AS MEDIAÇÕES COMUNICATIVAS DA CULTURA NA TRAMA
COTIDIANA DOS JOVENS ALUNOS DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ**

CURITIBA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

2017

PATRICIA GOEDERT MELO

**VOZES COLETIVAS, COMPARTILHADAS E RECONHECIDAS: UM ESTUDO
SOBRE AS MEDIAÇÕES COMUNICATIVAS DA CULTURA NA TRAMA
COTIDIANA DOS JOVENS ALUNOS DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Comunicação, no Curso de Pós-Graduação em Comunicação, Setor de Artes, Comunicação e Design, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Regiane Regina Ribeiro

CURITIBA

2017

Catálogo na Publicação
Sistema de Bibliotecas UFPR
Karolayne Costa Rodrigues de Lima - CRB 9/1638

Melo, Patricia Goedert

Vozes coletivas, compartilhadas e reconhecidas: um estudo sobre as mediações comunicativas da cultura na trama cotidiana dos jovens alunos do Colégio Estadual do Paraná / Patricia Goedert Melo – Curitiba, 2017.
232 f., il. color.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Regiane Regina Ribeiro.

Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Setor de Artes, Comunicação e Design, Programa de Pós-graduação em Comunicação, Universidade Federal do Paraná.

1. Comunicação - Mediação 2. Educação - Juventude 3. Colégio Estadual do Paraná - Ensino médio 3. I.Título.

CDD 302

FOLHA DE APROVAÇÃO

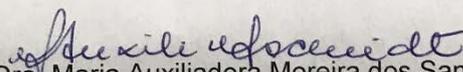


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE ARTES, COMUNICAÇÃO E DESIGN
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO
Rua Bom Jesus, 650 – Juvevê - Fone: 3313-2025

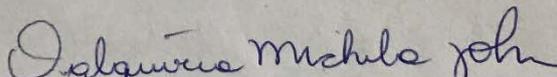
Patricia Goedert Melo

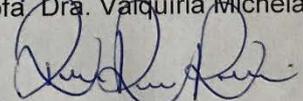
PARECER

A banca examinadora, instituída pelo colegiado do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, do Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná, após arguir a candidata **Patricia Goedert Melo**, em relação ao seu trabalho de dissertação intitulado **“Vozes coletivas, compartilhadas e reconhecidas: um estudo sobre as mediações comunicativas da cultura na trama cotidiana dos jovens alunos do Colégio Estadual do Paraná”**, é de parecer favorável à APROVAÇÃO..... da acadêmica, habilitando-a ao título de Mestre em Comunicação, linha de pesquisa “Comunicação, Educação e Formações Socioculturais” da área de concentração em Comunicação e Sociedade. Curitiba, 20 de março de 2017.


Profa. Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt


Profa. Dra. Rosa Maria Cardoso Dalla Costa


Profa. Dra. Valquíria Michela John


Profa. Dra. Regiane Regina Ribeiro
Orientadora e presidente da banca examinadora

Dedico este trabalho ao meu filho Jethro, meu amigo, parceiro e companheiro dessa e de outras vidas, e a todos os jovens que lutam pelo respeito à diversidade, pela melhoria da educação pública e pela liberdade de suas vozes.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, que sempre esteve por perto e pronta para me apoiar nessa caminhada, pelo carinho, zelo e dedicação na leitura de todas as páginas desta dissertação, pelas sugestões e considerações em relação ao texto, pelos vários e deliciosos almoços e lanches que ela preparou para que eu não interrompesse a produção, pela importante ajuda financeira e, especialmente, pelo amor que temos uma pela outra.

Ao meu filho Jethro, companheiro e parceiro dessa e outras vidas. A construção desta pesquisa caminhou ao lado da transformação do meu filho de criança para adolescente. Estudar os jovens do Colégio Estadual do Paraná me ajudou a descobrir, a cada dia, um pouco mais sobre o meu filho e a nossa relação. Agora, aos 15 anos, ele também é aluno da mesma escola que estive como pesquisadora nesses dois anos: o CEP.

Ao meu pai, que sempre esteve pronto para me ajudar no que fosse preciso. Sinto em seus olhos o quanto ele sente orgulho das minhas conquistas e admira a caminhada que escolhi para a minha vida.

Ao meu irmão Marcos e à minha cunhada Lia pela presença e mão estendida. E à toda a minha família que sempre vibrou a cada passo dado.

À minha orientadora, professora Regiane, parceira e amiga. Com uma energia que emana positividade, atenção e afeto, ela foi essencial no curso deste trabalho.

À professora Rosa, sempre disposta a iluminar nossos caminhos e a oferecer carinho com seus conhecimentos, dicas de viagens, estímulos para que participássemos de congressos e com os saborosos bolos presenteados nas aulas de Teoria.

À professora Valquíria, pelas trocas de ideias, indicações de leituras, livros emprestados e pelo produtivo café.

À professora Dolinha, que aceitou o convite para participar da banca de defesa, fazendo parte deste momento representativo para mim e para minha família. A vida já nos colocou em diferentes encontros e, com certeza, este foi muito especial. Muito obrigada pelas excelentes contribuições.

Ao professor Paulo Carrano, com suas orientações para que eu olhasse a juventude para além da escola.

À professora Myrian, pois foi em uma de suas aulas que surgiu a ideia da realização desta dissertação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFPR pela estrutura e acolhimento, especialmente à professora e coordenadora do programa, Cláudia Quadros.

À turma do mestrado, a qual se transformou em elos de amizade e espaço para debates, desabafos, confortos e ajudas.

Às minhas parceiras de viagens, congressos, cafés, confidências, sonhos e projetos: Barbara e Chirlei.

Ao handebol – uma das grandes paixões da minha vida –, ao time Fênix e às minhas companheiras de quadra. Pois foi com elas e com este esporte que toda a energia acumulada de horas sentada em frente ao computador era jogada para longe.

Ao jovem Felipe Sebastian Perez, o primeiro a abrir as portas do CEP e que me ajudou, sem medir esforços, para que a pesquisa fosse realizada.

Aos egressos do Estadual, que participaram de entrevistas para este trabalho: Simone Rechia, Marcos Damaceno, Giovana de Liz e Lucas Lemes. Os olhares de todos para este colégio foram fundamentais para o percurso da pesquisa.

Agradeço ao Colégio Estadual do Paraná, que me recebeu e me acolheu de braços abertos, à direção e à sua equipe, que contribuíram de forma ímpar para que o trabalho fosse concretizado.

Mas a minha gratidão especial é para os jovens alunos desta escola que, além de se prontificarem a participar da pesquisa, me ensinaram sobre o mundo de uma maneira simples, ao mesmo tempo complexa e intensa. Com vocês, comecei a enxergar a vida, as pessoas e as relações com mais renovação, força e esperança. Obrigada!

RESUMO

O Colégio Estadual do Paraná (CEP), instituição de ensino mais antiga do estado, atende hoje cinco mil alunos do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio. Devido a sua representatividade e o seu simbolismo, é reconhecido como um espaço de memória: um marco histórico, político e cultural para o estado. Sua complexidade empírica já atraiu olhares de pesquisadores de diferentes áreas. Contudo, ainda há uma lacuna em relação às pesquisas sobre esse colégio pelas lentes da Comunicação. Neste sentido, a dissertação apresenta a seguinte problemática: Como as mediações comunicativas da cultura estão representadas pelos processos comunicativos protagonizados pelos alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual do Paraná? Para responder à questão, o estudo traçou seus objetivos. O geral é identificar as mediações comunicativas da cultura presentes nos circuitos comunicacionais criados pelos jovens e analisar de que maneira elas estão incrustadas nas práticas sociais mais recorrentes ao cotidiano dos alunos. Já os objetivos específicos estão organizados da seguinte forma: apresentar o colégio a partir do contexto histórico; compreender a cultura da escola e traçar sua conjuntura observando as práticas sociais que envolvem a juventude da instituição; discutir sobre os jovens do tempo presente compreendendo-os para além dos muros escolares; identificar como as mediações comunicativas da cultura estão interligadas ao cotidiano dos alunos do CEP pela materialização dos processos comunicativos; investigar como a formação identitária dos jovens pesquisados se vincula à dimensão comunicativa. Os operadores teóricos têm como eixo os conceitos de mediações (Jesús Martín-Barbero), cultura (Raymond Williams; Stuart Hall) e identidade (Stuart Hall; Denys Cuche), e a metodologia segue a perspectiva transmetodológica: uma articulação de diferentes métodos e técnicas com base na processualidade – observação participante, entrevistas semiestruturadas, grupos de discussão, produção e análise de fotografias e observação no Facebook de páginas e perfis relacionados aos sujeitos da pesquisa. Para não se fechar à territorialidade escolar, a análise abordou as juventudes com uma visão plural, percebendo como esses jovens, que protagonizam o tempo presente, configuram suas relações com a trama cultural do CEP. A observação constatou que a diversidade dos modos de ser jovem se entrelaça ao cotidiano do colégio, constituindo práticas sociais vinculadas ao eixo comunicação-cultura-política. As práticas analisadas como as mais simbólicas para os estudantes foram categorizadas como orgulho da história do colégio; engajamento político; equidade de gênero; expressão artística. O estudo também aponta que, para que essas práticas ganhem expressividade, os alunos as comunicam por diferentes meios e plataformas – vídeos, internet, fotografias, sites de redes sociais, dança, música, gritos de guerra, cartazes, faixas etc. – os quais carregam em sua materialidade e significações as mediações comunicativas da cultura: tecnicidade; socialidade; ritualidade; institucionalidade. Por fim, a dissertação também indica que a formação identitária dos jovens do Colégio Estadual do Paraná é ressignificada coletivamente, especialmente quando agregada à dimensão comunicativa, pois os alunos alcançam visibilidade e representatividade por meio de suas vozes compartilhadas dentro e fora da escola.

Palavras-chave: Comunicação. Educação. Mediações. Identidade. Colégio Estadual do Paraná.

ABSTRACT

The “Colégio Estadual do Paraná” (CEP) – the oldest educational institution of Paraná state – attends five thousand students of Elementary School and High School. Due to its representativeness and symbolism it is known as a memory space: a historical, political and cultural landmark for the state. Its empirical complexity has attracted the attention of researchers from different fields. However, there is still a gap in relation of researches about this school through the communication perspective. In this sense, this dissertation presents the following problematic: How the communicative mediations of culture are represented by the communicative process carried out by the high school students of “Colégio Estadual do Paraná”? To answer this question, the study outlined its objectives. The general is to identify the communicative mediations of culture present in the communicational circuits created by young students and to analyze how they are embedded in the students’ most recurrent social practices. In the case of specific objectives, they are organized as the following way: to present the school from a historical context; to understand the culture of school and trace its conjuncture observing the social practices that involve the youth of institution; to discuss about the youth of present time understanding them beyond the school walls; to identify how the communicative mediations of culture are interconnected to the daily life of CEP’s students through the materialization of communicative processes; to investigate how the identity formation of young students studied is linked to the communicative dimension. The theoretical operators have as their axis the concepts of mediation (Jesús Martín-Barbero), culture (Raymond Williams; Stuart Hall) and identity (Stuart Hall; Denys Cuche), and the methodology follows the transmethodological perspective: an articulation of different methods and techniques based in the processuality – participant observation, semi-structured interviews, discussion groups, production and analysis of photographs and observation on Facebook pages and profiles related to the subjects of research. In order to not be closed to the school territoriality, the analysis approached the youth with a plural vision, perceiving how these young people, who are protagonists the present time, configure their relations with CEP’s cultural fabric. The observation verified that the diversity of ways of being young is interconnected to the daily life of school, constituting social practices linked to the communication-culture-political axis. The practices analyzed as the most symbolical to the students were categorized as pride to the school’s history; political engagement; gender equity; artistic expression. The study also points out that, in order for these practices to gain expressiveness, the students communicate them through different media and platforms – videos, internet, photographs, social network sites, dance, music, battle cries, posters, banners, and so on. – which carries in their materiality and significations the communicative mediation of culture: technicity; sociality; rituality; institutionality. Finally, this dissertation also indicates that the identity formation of young students of “Colégio Estadual do Paraná” is collectively re-signified, especially when added to the communicative dimension, because the students reach visibility and representativeness through their voices shared inside and outside the school.

Keywords: Communication. Education. Mediations. Identity. Colégio Estadual do Paraná.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - FACHADA DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ NA DÉCADA DE 1960.....	30
FIGURA 2 - FACHADA ATUAL DO CEP.....	32
FIGURA 3 - DETALHE DA PORTA ORIGINAL.....	33
FIGURA 4 - AUDITÓRIO.....	34
FIGURA 5 - UM DOS ESPAÇOS DA ESCOLINHA DE ARTES.....	34
FIGURA 6 - INSTALAÇÕES DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA EM TELEVISÃO EM 1968.....	35
FIGURA 7 - INSTALAÇÕES DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA EM TELEVISÃO EM 1968.....	36
FIGURA 8 - REQUERIMENTO DE MATRÍCULA DO POETA PAULO LEMINSKI.....	38
FIGURA 9 - REQUERIMENTO DE MATRÍCULA DO ARQUITETO E POLÍTICO JAIME LERNER.....	39
FIGURA 10 - UM DOS ABRAÇOS DOS ESTUDANTES EM TORNO DO CEP EM PROL ÀS ELEIÇÕES PARA DIREÇÃO.....	45
FIGURA 11 - MAPA MENTAL DO PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	49
FIGURA 12 - VISTA AÉREA ATUAL DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ.....	56
FIGURA 13 - MAPEAMENTO DAS PRÁTICAS SOCIAIS COTIDIANAS DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DO CEP OBSERVADAS COMO AS MAIS RECORRENTES DURANTE A INVESTIGAÇÃO.....	103
FIGURA 14 - ALUNA CRIANDO UM DOS CARTAZES UTILIZADOS NA MANIFESTAÇÃO POLÍTICA.....	106
FIGURA 15 - ALUNOS CONCENTRADOS ANTES DE IREM ÀS RUAS NO DIA QUE MARCOU UM ANO DA “BATALHA DO CENTRO CÍVICO”.....	106
FIGURA 16 - ALUNOS CONCENTRADOS ANTES DE IREM ÀS RUAS NO DIA QUE MARCOU UM ANO DA “BATALHA DO CENTRO CÍVICO”.....	107
FIGURA 17 - REGISTRO DA OFICINA DE DANÇA DURANTE A SEMANA CULTURAL DO CEP.....	108
FIGURA 18 - GRUPO DANCEP, FORMADO POR ALUNOS E EX-ALUNOS DO COLÉGIO.....	109
FIGURA 19 - PAINEL DE FOTOS E POESIAS.....	110

FIGURA 20 - PRODUÇÃO ARTÍSTICA EXPOSTA DURANTE A SEMANA CULTURAL	110
FIGURA 21 - ILUSTRAÇÃO COM BASE NO MAPA DAS MEDIAÇÕES.....	121
FIGURA 22 - MAPA DAS MEDIAÇÕES COMUNICATIVAS DA CULTURA DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ.....	124
FIGURA 23 - POSTAGEM DA PÁGINA “VOZ ATIVA” NO DIA 27/01/2016	126
FIGURA 24 - POSTAGEM DA PÁGINA “VOZ ATIVA” NO DIA 27/01/2016	127
FIGURA 25 - POSTAGEM DA PÁGINA “VOZ ATIVA” NO DIA 15/02/2016	128
FIGURA 26 - CARTAZES CRIADOS PELOS ALUNOS E EXPOSTOS NA SALA DO GECEP	129
FIGURA 27 - MOMENTO DA CRIAÇÃO DOS CARTAZES DURANTE A CONCENTRAÇÃO DOS ALUNOS NO DIA QUE MARCOU UM ANO DO CONFRONTO ENTRE PROFESSORES ESTADUAIS E POLICIAIS MILITARES (29/04/2016)	129
FIGURA 28 - UM DOS CARTAZES CONFECCIONADOS PELOS ESTUDANTES NA MESMA OCASIÃO DA FIGURA 27	130
FIGURA 29 - ALUNOS DO CEP DURANTE MANIFESTAÇÃO NA GREVE DOS PROFESSORES EM 2015	133
FIGURA 30 - ALUNOS DO CEP DURANTE MANIFESTAÇÃO NA GREVE DOS PROFESSORES EM 2015	134
FIGURA 31 - POSTAGEM NA PÁGINA “VOZ ATIVA” NO DIA 09/02/2016	138
FIGURA 32 - FAIXAS CONFECCIONADAS PELOS PRÓPRIOS ALUNOS INTEGRANTES DAS CHAPAS QUE CONCORRERAM AO GECEP. ESTE TIPO DE MATERIAL COMUNICATIVO ERA AVALIADO PELA COMISSÃO ELEITORAL.....	139
FIGURA 33 - FAIXA CONFECCIONADA PELOS PRÓPRIOS ALUNOS INTEGRANTES DAS CHAPAS QUE CONCORRERAM AO GECEP	140
FIGURA 34 - ABRAÇO COLETIVO REALIZADO NO PRIMEIRO DIA DE AULA 2016	141
FIGURA 35 - LETRAS CRIADAS PELOS ALUNOS PARA OS GRITOS DE GUERRA	141
FIGURA 36 - COMPOSIÇÃO DE IMAGENS DE AUTORIA DOS ALUNOS DIVULGADA NA PÁGINA “TODOS” (11/11/2015).....	144
FIGURA 37 - PAINEL DE FOTOS E POESIA	144

FIGURA 38 - DESTAQUE PARA O CARTAZ FIXADO NA MESA DENTRO DA SALA DO GRÊMIO ESTUDANTIL	145
FIGURA 39 - POSTAGEM NA PÁGINA “IDEALIZE” (20/05/2016).....	146
FIGURA 40 - POSTAGEM NA PÁGINA “IDEALIZE” (27/05/2016).....	147
FIGURA 41 - FOTOMONTAGEM COMPARTILHADA NA PÁGINA “TODOS”	148
FIGURA 42 - REGISTRO DO MOMENTO DAS CRIAÇÕES DAS CAMISETAS	148

LISTAS DE QUADROS

QUADRO 1 - TRABALHOS SEPARADOS POR ÁREAS	197
QUADRO 2 - TRABALHOS SEPARADOS POR ÁREAS QUE USAM O TERMO “MARTÍN-BARBERO” OU “BARBERO” NO RESUMO	198
QUADRO 3 - CRUZAMENTO, NO RESUMO, DOS TERMOS “MARTÍN-BARBERO” OU “BARBERO”, “COMUNICAÇÃO” E “EDUCAÇÃO”	199
QUADRO 4 - CRUZAMENTO, NO RESUMO, DOS TERMOS “MEDIAÇÕES”, “COMUNICAÇÃO” E “EDUCAÇÃO”	199

LISTA DE SIGLAS

ALEP	–	Assembleia Legislativa do Paraná
APAE	–	Associação de Pais e Amigos do Excepcionais
CEP	–	Colégio Estadual do Paraná
CR	–	Competências de Recepção
DANCEP	–	Grupo de Dança Contemporânea do Colégio Estadual do Paraná
DSC	–	Discurso do Sujeito Coletivo
ECA	–	Estatuto da Criança e do Adolescente
FI	–	Formatos Industriais
GECEP	–	Grêmio Estudantil do Colégio Estadual do Paraná
GEPLEC	–	Grupo de Estudos e Pesquisa em Lazer, Espaço e Cidadania
GD	–	Grupo de Discussão
IBASE	–	Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas
LP	–	Lógicas de Produção
MC	–	Matrizes Culturais
MP	–	Medida Provisória
OACEP	–	Observatório Astronômico do Colégio Estadual do Paraná
ONGs	–	Organizações Não Governamentais
PEC	–	Proposta de Emenda Constitucional
PPP	–	Projeto Político Pedagógico
RPCTV	–	Rede Paranaense de Televisão
SRSs	–	Sites de redes sociais
TRS	–	Teoria da Representação Social

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ: ESPAÇO SIMBÓLICO QUE TECE MEMÓRIAS	21
2.1	OLHAR O PASSADO PARA ENTENDER O PRESENTE	27
2.2	EM SINTONIA COM O DESENVOLVIMENTO DE CURITIBA	30
2.3	RESSIGNIFICAÇÕES DA MEMÓRIA INTERPELADAS POR UM ESPAÇO QUE PROMOVE PERTENCIMENTO	35
3	O CAMINHO TRANSMETODOLÓGICO: TRAMA HÍBRIDA E MESTIÇA	47
3.1	IMERSÃO, PERCURSOS E ENCONTROS: DESAFIOS E DESCOBERTAS NA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	50
3.1.1	O uso de fotografias e do Facebook	58
3.2	VOZES COMPARTILHADAS: ENTREVISTA E GRUPOS DE DISCUSSÃO	61
3.2.1	Entrevista	61
3.2.2	Grupos de discussão	62
4	A TRAMA CULTURAL E SIMBÓLICA DO CEP E SUAS RELAÇÕES COM A COTIDIANIDADE DOS JOVENS ALUNOS	74
4.1	DE QUE CULTURA FALAMOS?	75
4.2	SUJEITOS DA PESQUISA: JUVENTUDES NO PLURAL	79
4.2.1	Perspectivas e vertentes teóricas	80
4.2.2	Estudos no Brasil	82
4.3	JUVENTUDES E SEUS CONTORNOS COTIDIANOS	84
4.4	O JOVEM PARA ALÉM DA ESCOLA	89
4.5	A COMUNICAÇÃO COMO COSTURA DAS PRÁTICAS SOCIAIS COTIDIANAS	100
5	MEDIAÇÕES COMUNICATIVAS DA CULTURA: MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA OLHAR O COTIDIANO DA ESCOLA	113
5.1	A COMUNICAÇÃO COMO CONSTITUIDORA DA VIDA SOCIAL	114
5.2	O MAPA DAS MEDIAÇÕES DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ	119
5.2.1	Categoria: Orgulho da história do colégio	126
5.2.2	Categoria: Engajamento político	132
5.2.3	Categorias: Expressão artística e Equidade de gênero	143

6	IDENTIDADES: PONTO DE ENCONTRO ENTRE OS DISCURSOS E AS PRÁTICAS SOCIAIS.....	152
6.1	POR UMA IDENTIDADE COLETIVA E PLURAL	153
6.1.1	DSC 1 Ideia Central: Relação afetiva com o colégio	162
6.1.2	DSC 2 Ideia Central: Esta escola é diferente	163
6.1.3	DSC 3 Ideia Central: O CEP mudou o meu jeito de ver o mundo e de pensar.....	167
6.1.4	DSC 4 Ideia Central: Greve dos professores e Ocupação da escola.....	169
6.1.5	DSC 5 Ideia Central: Nós x Eles.....	172
6.1.6	DSC6 Ideia Central: Eu me encontrei, me aceitei e me sinto pertencente	173
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
	REFERÊNCIAS	184
	APÊNDICE A – ESTADO DA ARTE	195
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA CAPÍTULO 2	202
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....	203
	APÊNDICE D – E-MAILS ENCAMINHADOS PARA A EQUIPE DIRETIVA DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ	204
	APÊNDICE E – PAUTA DE OBSERVAÇÃO DO CAMPO.....	206
	APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA NO DIA 07 DE AGOSTO DE 2015	207
	APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: GRUPOS DE DISCUSSÃO.....	208
	APÊNDICE H – ROTEIRO PARA O GRUPO DE DISCUSSÃO	209
	APÊNDICE I – FORMULÁRIO GRUPO DE DISCUSSÃO.....	211
	APÊNDICE J – DESCRIÇÃO DA DINÂMICA DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO E DOS PERFIS DOS ALUNOS	212
	APÊNDICE K – QUADROS COM AS EXPRESSÕES-CHAVE E AS IDEIAS CENTRAIS (ORGANIZADOS DE ACORDO COM OS GRUPOS DE DISCUSSÃO).....	221

1 INTRODUÇÃO

Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2015, p. 31).

Os meses de fevereiro a abril de 2015, em Curitiba-Paraná, foram marcados pelas intensas e frequentes manifestações dos servidores públicos estaduais – com destaque para a greve dos professores. Uma das reivindicações era impedir a votação, na Assembleia Legislativa do Paraná (ALEP), de um conjunto de medidas que tinha como objetivo “resolver” os problemas financeiros da administração estadual. A proposta – que ficou conhecida como “pacotaço” e foi aprovada em 29 de abril de 2015 – envolveu cortes de benefícios do funcionalismo público e alterações na previdência social.

A paralisação dos docentes dentro desse movimento se deu em dois períodos. O primeiro foi de 09 de fevereiro a 11 de março (nesses dias, os grevistas ocuparam a ALEP e também ficaram acampados em frente ao prédio do Poder Legislativo) e o segundo começou no dia 25 de abril¹ em decorrência, principalmente, do retorno da votação do “pacotaço” pelos deputados estaduais. A data em que a proposta foi aprovada – 29 de abril – repercutiu devido ao violento confronto, em plena praça pública, entre manifestantes e policiais militares sob o comando do Governo Estadual. O fato, que se transformou em um dos episódios da história da Educação do Paraná, foi compartilhado em sites de redes sociais (SRSs)² e recebeu atenção da imprensa paranaense, nacional e internacional³.

Com o objetivo de acompanhar o desdobramento da greve, seja por curiosidade, por motivos de caráter pessoal ou para ficar atenta às questões políticas e sociais que aconteciam na cidade, fui por diversas vezes até o local de concentração dos manifestantes (em frente ao Palácio do Governo, na Praça Nossa Senhora de Salete, no Centro Cívico). Um dos pontos que me chamou a atenção foi a perene presença e participação expressiva de alunos do Colégio

¹ O fim da greve dos professores foi decretado na data de 09 de junho de 2015.

² Para Raquel Recuero (2009), “sites de redes sociais são os espaços utilizados para a expressão das redes sociais na Internet” (RECUERO, 2009, p. 102). A autora complementa que os SRSs permitem a construção de uma persona através de um perfil ou página pessoal, a interação através de comentários e a exposição pública da rede social de cada ator.

³ O livro “Um registro do 29 de abril de 2015 para não esquecer”, das organizadoras Maria Auxiliadora Schmidt e Ana Claudia Urban (2015), reúne algumas notícias veiculadas pela imprensa nacional e internacional sobre este episódio, como o *Le Monde* (França), o *El País* (Espanha), o *New York Times* (Estados Unidos), o *BBC* (Inglaterra) e o *Deutsche Welle* (Alemanha).

Estadual do Paraná (CEP)⁴ no movimento. Eles estavam sempre uniformizados e em grupo, caminhavam em passeata, seguravam cartazes, ecoavam gritos de guerra e palavras de ordem, realizavam rodas de conversas e alguns discursavam em cima do caminhão (ao lado de representantes de órgãos sindicais e de alguns políticos). No dia do confronto, doze estudantes foram para a linha de frente e oito se machucaram, conforme informação obtida com os próprios alunos do colégio.

O interesse pela inserção desses jovens no contexto grevista me fez seguir tal engajamento também por meio de fotos e vídeos compartilhados nos sites de redes sociais, bem como por reportagens veiculadas pela imprensa⁵ em que os alunos apareceram como protagonistas – comunicando que estavam presentes, expressando opiniões e se reconhecendo como integrantes do movimento. Estas observações começaram a me trazer dúvidas a respeito de como a participação dos alunos do CEP durante a greve dos professores ressignificava suas identidades e qual o papel da comunicação nesse processo.

Para responder a tais inquietações, eu teria que conhecer mais sobre esse colégio. Logo, o primeiro passo foi entrar no campo empírico, processo este que ocorreu pela pesquisa exploratória realizada durante o mês de novembro e os primeiros dias de dezembro de 2015. Explorar o espaço de pesquisa foi fundamental para começar a compreender a trama cultural e simbólica do Estadual. Essa aproximação permitiu enxergar mais de perto e de forma mais clara alguns fenômenos culturais e comunicacionais importantes para o que se propunha investigar. A partir disso, ampliei meu olhar para as práticas sociais cotidianas que permeiam as relações dos jovens com a escola e percebi como os processos comunicativos são fundamentais nessa conjuntura.

⁴ Conhecido também como CEP ou Estadual, a instituição atende cerca de 5 mil estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio e é considerado o mais antigo colégio público do estado. A sede atual foi inaugurada no dia 29 de março de 1950, sendo que a instituição representa a continuidade do *Licêo de Curitiba*, fundado em 1846 (STRAUBE, 1993).

⁵ O jornal *Gazeta do Povo* veiculou, no período da greve dos professores, cinco reportagens que, ao menos, citaram a participação desses estudantes no movimento grevista. O destaque fica por conta da notícia “Sequelas da batalha do Centro Cívico”, publicada em 10 de maio de 2015 (Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/sequelas-da-batalha-do-centro-civico-7f8lfemmqsf3vxa70fvpqjtlg>>. Acesso em: 22 jul. 2015). No texto, os jovens foram identificados como estudantes do CEP e são personagens, junto com uma professora de outra instituição, da matéria que teve como intuito contar o episódio do dia 29 de abril pela voz dos que viveram tal fato. Além deste jornal, a investigação encontrou reportagens veiculadas pela Rádio Band News FM Curitiba que apresentaram entrevistas com alunos do colégio. Em uma delas, a ênfase é sobre o envolvimento dos estudantes na greve, com entrevista do presidente do grêmio estudantil na época e com o título “Estudantes do CEP fazem passeata em apoio aos professores” (Disponível em: <<http://bandnewsfmcuitiba.com/estudantes-do-cep-fazem-passeata-em-favor-dos-professores/>>. Acesso em: 09 mai. 2015). Outro exemplo é o vídeo disponibilizado na página do Facebook da APP-Sindicato no dia 19 de fevereiro de 2015: “Reforço dos (as) estudantes chegando aqui na nossa Mobilização”. O *post* alcançou 1.357 compartilhamentos e 1.878 curtidas. (Disponível em: <<https://www.facebook.com/appindicato/videos/921822954515097/>>. Acesso em: 05 ago. 2015).

Outro passo importante para o reconhecimento do objeto empírico foi a realização do estado da arte⁶. A representatividade histórica, social e cultural desta instituição de ensino já atraiu olhares de pesquisadores acadêmicos nas áreas da Educação, Educação Física e História. As produções científicas contextualizam diferentes temas, mas nenhum deles pelas lentes da Comunicação e sua relação com o universo cultural e simbólico deste espaço.

Assim, a singularidade do estudo, bem como a pluralidade e a diversidade de produções de sentidos existentes nessa escola e percebidas durante a pesquisa exploratória, somadas às leituras, ao estado da arte e às discussões teóricas e metodológicas desenvolvidas durante o percurso da investigação, constituíram o meu caminho para a formulação da seguinte problemática: Como as mediações comunicativas da cultura estão representadas pelos processos comunicativos protagonizados pelos alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual do Paraná⁷?

A partir disso, a dissertação traçou seu percurso para responder seus objetivos. O objetivo geral foi identificar as mediações comunicativas da cultura presentes nos processos comunicativos criados e desenvolvidos pelos estudantes e analisar de que maneira elas estão incrustadas nas práticas sociais mais recorrentes circunstanciadas ao cotidiano dos jovens alunos do Estadual.

A problemática também trabalhou com alguns objetivos específicos: apresentar o Colégio Estadual do Paraná a partir de uma contextualização histórica, dialogando com experiências vivenciadas por alunos de diferentes décadas; compreender a cultura da escola para, então, tecer a sua trama simbólica a partir das práticas cotidianas observadas como as mais recorrentes neste espaço; debater sobre as juventudes inseridas em um tempo de mudança, apreendendo o aluno para além da escola; identificar como as mediações comunicativas da cultura estão costuradas ao cotidiano escolar dos jovens pesquisados por meio dos processos comunicativos; investigar como a formação identitária dos sujeitos da pesquisa vincula-se à dimensão comunicativa – comunicando quem são, o que desejam representar, como se integram e se diferenciam, bem como estabelecem relações de afetividade e de pertencimento a partir das ações coletivas.

Desse modo, o curso dissertativo buscou embasamentos para o conceito de comunicação a ser adotado. Compreende-se que estudar a comunicação não significa separar os objetos comunicativos como fatos isolados da sociedade, mas sim observar seus usos e

⁶ O mapeamento, a explicação dos filtros de busca e os resultados da *pesquisa da pesquisa* se encontram no Apêndice A.

⁷ Dessa forma, o conceito-chave desta pesquisa são as mediações comunicativas da cultura, do autor Jesús Martín-Barbero (2003, 2004); os jovens alunos do CEP são os sujeitos da pesquisa e o campo empírico é a própria escola.

significados inseridos no contexto das dinâmicas comunicativas que constituem-no. O que equivale a perceber que o uso de meios e plataformas – internet, sites de redes sociais digitais, celulares, fotografias, vídeos etc. – fazem parte do universo dos jovens alunos do CEP, mas que suas relações comunicativas se concretizam, especialmente, no tocante aos processos sociais, culturais e simbólicos. Ou seja, a comunicação ultrapassa sua face mais evidente “para se oferecer enquanto um outro lugar de conhecimento dirigido ao conjunto da vida social” (FRANÇA, 2003, p. 43).

Segundo Ferrara (2003, p. 63), “uma epistemologia da relação comunicativa se apoia na evidência de que é indispensável que uma relação social se produza por meio de mediações para existir comunicação”. Isso significa que,

Nas suas atualizações fenomenológicas, a comunicação se faz viva, múltipla, mutável e resistente às descrições e às explicações, porque não tem paradigmas de excelência e de verdade suficientes para o estabelecimento daquele juízo explicativo. Ao contrário, adere à interrogação da mudança para saber como se atualizam as mediações e como se fazem comunicativas as experiências entre os homens, entre eles e as capacidades tecnológicas, entre elas e a comunicação no planeta. Constrói-se não uma epistemologia da comunicação, mas uma possível e mutante epistemologia das relações comunicativas entre homens, entre máquinas e homens, entre culturas e sociedades em processos de mediação e de troca. (FERRARA, 2003, p. 62).

Olhar a comunicação que permeia o espaço escolar a partir desse ângulo permitiu visualizar a trama comunicativa como uma estrutura muito mais ampla. Tal percepção encaminhou o estudo para outra etapa: tecer e contextualizar o objeto epistemológico, o qual se apoia no conceito de mediações (MARTÍN-BARBERO, 2003, 2004). Processo este que se assemelha à afirmação de Maldonado (2011): “a *contextualização* é um processo de reflexão, aprofundamento, sistematização e exposição que dá valor *sócio-histórico* e *científico* aos projetos” (MALDONADO, 2011, p. 280, grifos do autor). Para o autor, o crucial é saber construir o complexo estrutural do “contexto comunicativo que configura a sua particularidade como *problema/objeto* de investigação” (*Ibidem*, grifos do autor).

Mas, como afirma Hissa (2013, p. 122-123), “o processo de pesquisa não é uma linha reta [...] não há uma linha reta que une dois pontos: o problema e o resultado de pesquisa”. Neste sentido, situações externas não previstas, mas que influenciam de alguma forma os passos metodológicos e/ou o *corpus* da análise, podem surgir. E foi o que aconteceu na trajetória deste estudo com o fenômeno das ocupações das escolas estaduais do Paraná, que começou no dia 04 de outubro de 2016, com a ocupação do Colégio Estadual Arnaldo Jansen (São José dos Pinhais – Região Metropolitana de Curitiba), e terminou no dia 09 de novembro do mesmo ano, com a desocupação do Colégio Estadual Rodolpho Zaninelli (localizado na Cidade Industrial de

Curitiba – CIC).

O ápice deste movimento, em meados de 20 de outubro, chegou a mais de 700 escolas ocupadas pelos jovens secundaristas (SCHMIDT; DIVARDIM; SOBANSKI, 2016⁸) – sendo que o Colégio Estadual do Paraná era uma dessas instituições, ocupada na noite de 06 de outubro de 2016. A luta dos estudantes era contra a Medida Provisória (MP) 746, apresentada ao Congresso Nacional Brasileiro no dia 22 de setembro de 2016 e aprovada pelo Senado no dia 09 de fevereiro de 2017, com texto que desobriga a oferta de disciplinas como Artes e Educação Física na formação do Ensino Médio; e contra a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241/2106 (do Congresso) ou 55/2016 (do Senado⁹) que estabelece um teto nos gastos do setor primário – inclusive na Educação.

Quando as ocupações vieram à tona, grande parte desta pesquisa já havia sido realizada, principalmente a observação de campo. Portanto, ficou a indagação: como não ignorar e, ao mesmo tempo, abordar a questão da ocupação do CEP – vista como um momento representativo aos alunos –, mas sem cair no risco de confundir o caminho investigativo? Como a última etapa metodológica ainda seria aplicada em dezembro de 2016 – os grupos de discussão¹⁰ – a solução esperada era que o tema surgisse nos debates entre os sujeitos analisados. Feito isso, foi possível incluir, mesmo que tangencialmente, o fenômeno estudantil neste trabalho pela voz dos próprios jovens.

Para dar conta de responder aos objetivos aqui apresentados e justificar a trilha metodológica, o estudo foi organizado em seis capítulos. O segundo apresenta o Colégio Estadual do Paraná a partir de uma discussão sobre a sua história – com ênfase na trajetória da sede atual. Esse tópico trabalha com os conceitos de memória coletiva, dos autores Maurice Halbwachs (2003) e Michael Pollak (1989, 1992), e lugares de memória, de Pierre Nora (1993), intercalados com a apresentação de documentos que ilustram contextos históricos da instituição e com entrevistas semiestruturadas com ex-alunos do CEP. Nessa parte, a pesquisa disserta sobre a reconfiguração do Estadual em um espaço simbólico, importante para a história do

⁸ Schmidt, Divardim e Sobanski (org.) publicaram, em dezembro de 2016, o livro “#OcupaPR 2016: memórias de jovens estudantes”. A obra reúne notícias nacionais e internacionais que pautaram o fenômeno, como também traz depoimentos de secundaristas que ocuparam suas escolas, fotografias de diferentes formas de comunicação que existiram nas ocupações – cartazes, quadro-negro, faixas etc. – e de alunos em manifestações, em atividades culturais, de limpeza e em assembleias que fizeram parte desta organização estudantil.

⁹ A PEC 55 foi aprovada pelo Senado no dia 13 de dezembro de 2016.

¹⁰ Devido à ocupação no Colégio Estadual do Paraná – que se estendeu de 06 de outubro a 07 de novembro de 2016 – os grupos de discussão só puderam ser realizados em dezembro do mesmo ano. Pois, após a desocupação, ainda foi preciso aguardar a volta da rotina escolar, para então retomar os contatos protocolares que permitiram a aplicação da técnica dentro do espaço do colégio.

Paraná e com características que marcam a sua cultura e os alunos que por lá passaram.

O terceiro capítulo esclarece e justifica os caminhos transmetodológicos da pesquisa, sendo que as contribuições de Alberto Maldonado (2002, 2003, 2008, 2011) servem de referência para esta transmetodologia. O conceito defende o uso de uma estratégia multimétodos alicerçada na processualidade, a qual se configura do início ao fim da dissertação. Nesta linha, as escolhas e a descrição dos protocolos metodológicos, dos instrumentos e das técnicas de investigação são detalhadas ao leitor.

Dessa forma, o texto narra os desafios e as descobertas da observação participante (RANCI, 2005), apresenta os usos da fotografia (ANDRADE, 2002) e do Facebook (RECUERO, 2009) para a coleta de material que auxiliou na composição do *corpus* e descreve a aplicação de entrevista semiestruturada (FRASER; GODIM, 2004) e de grupos de discussão (GD) (GAITÁN MOYA; PIÑUEL RAIGADA, 1998; RUSSI ALZAGA, 1998; GASKELL, 2008) realizados com os alunos, bem como a utilização do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) (LEFEVRE; LEFEVRE, 2014) para a análise da transcrição dos GDs.

É neste capítulo também que o itinerário da pesquisa, organizado em diferentes períodos, é evidenciado. A primeira entrada no campo, protocolada como pesquisadora, foi de 03 de novembro até 07 de dezembro de 2015. No início, o caráter da observação, como já relatado, era exploratório. Porém, muito do material coletado compôs o conjunto empírico aqui analisado. O segundo momento aconteceu de 29 de fevereiro a 16 de maio de 2016, sendo que nestes meses marquei presença no campo de forma periódica e também acompanhei a movimentação dos alunos no espaço do Facebook. O último retorno à escola ocorreu durante o mês de dezembro de 2016 com a aplicação dos grupos de discussão.

O quarto tópico desvela a trama simbólica do colégio e contextualiza os significados compartilhados que tecem o espaço escolar. O texto discorre sobre os conceitos de cultura (WILLIAMS, 2000; HALL, 2016) e de cultura da escola – este a partir de autores como Jean-Claude Forquin (1993), José Machado Pais (2003), João Teixeira Lopes (1997) e Juarez Dayrell (2003, 2006, 2007, 2014). Para tanto, foi preciso uma imersão no ambiente pesquisado para apreender os nexos que enredam o tecido da escola e de como a comunicação está inserida neste contexto. O resultado foi a sistematização de práticas sociais cotidianas presentes no espaço escolar, categorizadas neste trabalho como *orgulho da história do colégio*, *engajamento político*, *expressão artística* e *equidade de gênero*.

O mesmo capítulo também traz autores como Paulo Carrano (2013, 2014), Silvia Borelli (2008, 2009), Jesús Martín-Barbero (2001, 2004, 2008, 2014a), Marília Pontes Sposito (2000, 2003, 2009) e Dayrell (2003, 2006, 2007) para dialogar sobre a juventude vista no plural,

em seus contextos cotidianos e para além do reduto escolar. Para tanto, foram utilizados trechos de depoimentos dos jovens que participaram dos grupos de discussão, os quais relataram questões como relacionamento familiar, sexualidade, deslocamentos pela cidade e o fenômeno da ocupação do colégio como manifesto político.

Já o quinto passo contextualiza o conceito de comunicação tendo como base os argumentos de Vera França (2003) e Maria Immacolata Lopes (2014). Esta discussão prepara o leitor para a inserção no debate sobre as mediações comunicativas da cultura e sua aplicabilidade teórico-metodológica na pesquisa – tendo como referência bibliográfica o autor Martín-Barbero (2003, 2004). A análise identifica as mediações presentes nos processos comunicativos protagonizados pelos alunos e mostra de que maneira elas estão incrustadas nas práticas sociais cotidianas percorridas no capítulo quatro. O *corpus* é composto por registros do diário de campo, fotografias que ilustram situações observadas durante a pesquisa empírica, imagens e textos de autoria dos alunos, trechos transcritos de entrevista e do grupo de discussão e postagens no Facebook.

Por fim, o último capítulo aborda o processo de formação identitária dos sujeitos da pesquisa, articulando-o com a dimensão comunicativa. Os argumentos dissertativos se apoiaram no material coletado com a aplicação dos grupos de discussão – analisado sob o viés da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (LEFEVRE; LEFEVRE, 2014). Teóricos como Stuart Hall (2013, 2014a, 2014b) Kathryn Woodward (2014), Denys Cuhe (2002) e Néstor Garcia Canclini (1995, 2015) foram base para o tensionamento.

Ancorada em todas essas fases, nas leituras, observações, planejamento, reflexões etc., a dissertação foi construindo alicerces para discutir a comunicação como eixo a se pensar as juventudes e suas identidades ligadas a um espaço educativo considerado como o mais antigo do estado e que, como para muitos que lá estudaram, representa um símbolo.

Vista como uma *linha* que sustenta e fortalece a *costura* da *trama* cultural do Colégio Estadual do Paraná, a dimensão comunicativa serve como o *entrelaçamento* na busca desses jovens pela representatividade e visibilidade perante seus pares, comunidade escolar, familiares e sociedade – ou, como os próprios alunos preferem chamar, pela *escuta* e reconhecimento de suas *vozes*.

2 COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ: ESPAÇO SIMBÓLICO QUE TECE MEMÓRIAS

O Colégio Estadual do Paraná (CEP) é a instituição de ensino mais antiga do estado. O início de sua trajetória é anterior, inclusive, à própria história da criação oficial do Paraná que, até 1853, pertencia à Província de São Paulo. Começou em 1846, como *Licêo de Curitiba* – primeiro estabelecimento paranaense de ensino secundário –, em um espaço alugado no Largo da Matriz, atual Praça Tiradentes (STRAUBE, 1993). No ano de 1854, mudou para a rua da Assembleia (hoje rua Dr. Muricy) em sua primeira sede própria. Em 1876, passou a se chamar Instituto Paranaense e, em 1892, sua denominação foi alterada para *Gymnásio Paranaense*. Já em 1943, pelo Decreto nº 11.232, de 06 de janeiro, a instituição passa a se chamar Colégio Estadual do Paraná (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 2015)¹¹.

Muitos dos que estudam ou lá estudaram expressam que “algo acontece nesta escola que só quem é ou foi aluno sabe”. Maurício Requião de Mello e Silva¹², que estudou na instituição de 1970 a 1973, afirma que “o CEP é uma escola singular. Os que por ela passaram, alunos, professores e funcionários sabem disso. Representa uma espécie de síntese da escola pública paranaense, ou, como Erasmo Piloto a definiu, trata-se de uma ‘escola que parece um símbolo’” (MELLO E SILVA, *apud* STRAUBE, 1993, s/p). A declaração faz parte do texto de apresentação do livro “Do Licêo de Curitiba ao Colégio Estadual do Paraná”, de Ernani Costa Straube (1993), que conta a história da instituição.

Mas, afinal, que colégio é esse? Quais são os elementos que o transformam em um símbolo da educação do estado? O que representa seus 170 anos para a formação da trama cultural dessa escola? Para responder a tais questões – atendendo, assim, a um dos objetivos específicos da pesquisa – é preciso apresentar o CEP a partir de uma contextualização histórica, articulando episódios de diferentes épocas. Compreender a importância de sua história interpelada por diferentes contextos, como o político, o social e o cultural, é a base para apreender a rede de significações formada pelas práticas cotidianas que atualmente integram as relações dos sujeitos dessa escola.

¹¹ A trajetória do *Licêo* ao Colégio Estadual do Paraná é marcada por rupturas e descontinuidade. A obra de Straube (1993) apresenta detalhes dessa história, bem como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do CEP (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 2015), que dedica um capítulo aos marcos históricos da instituição, com descrição de diferentes episódios desde a sua criação, em 1846, até o ano de publicação do referido documento.

¹² Maurício Requião é psicólogo, professor e político, foi Secretário de Estado da Educação e deputado estadual. Foi aluno do Colégio Estadual do Paraná, assim como outros políticos paranaenses – Jaime Lerner, Algaci Tulio e o senador e ex-governador do Paraná, Roberto Requião (irmão de Maurício Requião).

Para alcançar tal objetivo, o primeiro passo apresenta a importância da história dessa escola para o contexto da investigação. A abordagem foi embasada teoricamente pelo conceito de memória (HALBWACHS, 2003; POLLAK, 1989, 1992; NORA, 1993) e os subsídios que deram suporte a essa etapa foram dissertações que pesquisaram sobre o Colégio Estadual do Paraná (desconstruídas pelo estado da arte¹³), documentos coletados no próprio colégio¹⁴ e entrevistas realizadas com egressos da instituição.

O uso dessa triangulação como recurso analítico reforça o interesse em trabalhar com a memória do colégio e seus significados, e não com um resgate histórico da instituição desvinculado das relações cotidianas dos sujeitos que dela fazem ou fizeram parte. Para tanto, é pertinente esclarecer que memória e história estão longe de serem sinônimos.

A memória coletiva não se confunde com a história e que a expressão *memória histórica* não é muito feliz, pois associa dois termos que se opõem em mais de um ponto. A história é a compilação dos fatos que ocuparam maior lugar na memória dos homens. No entanto, lidos nos livros, ensinados e aprendidos nas escolas, os acontecimentos passados são selecionados, comparados e classificados segundo necessidades ou regras que não se impunham aos círculos dos homens que por muito tempo foram seu repositório vivo. (HALBWACHS, 2003, p. 100, grifos do autor).

O autor Pierro Nora (1993) corrobora com esse entendimento ao discutir que a história é uma representação do passado e uma reconstrução incompleta do que não existe mais. Diferente da memória que, para ele, “é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente” (NORA, 1993, p. 9) e que emerge dos grupos vivos em permanente evolução. “Ela [memória] é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. A história, ao contrário, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal” (*Ibidem*).

¹³ As dissertações localizadas pelo estado da arte (Apêndice A) que abordaram o objeto empírico em questão são: “Relações de gênero e educação escolar: Colégio Estadual do Paraná (1950/1960)”, de Léa Resende Archanjo (Programa de Pós-Graduação em História, 1996); “Colégio Estadual do Paraná como centro de irradiação cultural: uma análise de suas atividades complementares (Décadas de 1960 – 1970)”, de Suderli Oliveira Lima (Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008); “História & Arquitetura Escolar: os prédios escolares públicos de Curitiba (1943-1953)”, de Ana Paula Pupo Correia (Programa de Pós-Graduação em Educação, 2004); “Os espaços de lazer do Colégio Estadual do Paraná: possíveis espaços de aprendizagem para uso da cidade no tempo/espaço de lazer”, de Fernando Richardi da Fonseca (Programa de Pós-Graduação em Educação Física, 2014). As quatro produções são da Universidade Federal do Paraná e foram escolhidas para essa pesquisa devido ao detalhamento apresentado sobre a contextualização histórica do colégio e pelo fato dos sujeitos da pesquisa serem os jovens estudantes.

¹⁴ O Colégio Estadual do Paraná tem em sua estrutura um Centro de Memória, com documentos que ilustram a história da instituição, catalogados por historiadores que são funcionários da escola. Para ter acesso aos materiais foi preciso protocolar um pedido na secretaria do colégio, justificando a finalidade da análise. Uma vez autorizado, a pesquisadora teve acesso a um conjunto de documentos (fotografias, atas de reuniões, fichas de matrículas etc.), sendo que alguns deles foram selecionados e apresentados neste capítulo.

Antes de articular o contexto histórico do objeto de estudo com o conceito de memória, é pertinente esclarecer o protocolo metodológico que levou às entrevistas trabalhadas neste tópico. O objetivo foi relacionar a experiência vivida dos entrevistados – que foram estudantes do CEP em diferentes décadas – com a história do colégio. Halbwachs (2003) argumenta que, “ao lado de uma história escrita há uma história viva, que se perpetua ou se renova através do tempo” (HALBWACHS, 2003, p. 86). Para o autor, a memória coletiva se distingue da história por ser “uma corrente de pensamento contínuo, de uma continuidade que nada tem de artificial, pois não retém do passado senão o que ainda está vivo ou é capaz de viver na consciência do grupo que a mantém” (*Ibidem*, p. 102). Ele defende que a memória é um fenômeno eminentemente coletivo, uma construção social que se constitui a partir das relações entre indivíduos e grupos. Ou seja, segundo o teórico, o sujeito só é capaz de recordar se pertence a algum grupo social.

Articular a técnica da entrevista com o método baseado na história oral permitiu estabelecer um diálogo entre os significados das lembranças dos entrevistados com o eixo teórico deste capítulo: a memória coletiva, um dos “nós” que tece a cultura do Colégio Estadual do Paraná. Lozano (2006) defende que a história oral é mais do que uma decisão de procedimento, pois é um espaço de contato e influência interdisciplinares e um método que privilegia a análise da experiência das fontes e arquivos orais. Dessa forma, a história oral enfatiza os “fenômenos e eventos que permitam, através da oralidade, oferecer interpretações *qualitativas* de processos histórico-sociais” (LOZANO, 2006, p. 16, grifos do autor).

Nesta lógica, a presente etapa da pesquisa entrevistou quatro ex-alunos da instituição: Simone Rechia, que estudou no Estadual de 1979 a 1981, Marcos Damaceno e Giovana de Liz, que frequentaram o colégio nos anos de 1990, e Lucas Lemes, que vivenciou o CEP entre 2009 e 2011. As entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado¹⁵ e foram aplicadas em locais escolhidos pelas fontes. Todos assinaram o documento de consentimento (apresentado no Apêndice C), inclusive para a utilização dos seus verdadeiros nomes¹⁶. Como recurso para captação de voz, foi utilizado um gravador portátil digital. Após as gravações, o material foi transcrito, seguido de análise.

¹⁵ Roteiro da entrevista consta no Apêndice B.

¹⁶ A escolha em manter os nomes reais dos entrevistados deste capítulo foi uma tomada de decisão consciente da pesquisadora. A associação de suas memórias – no momento que expõem suas experiências vividas e ligadas direta ou indiretamente ao Colégio Estadual do Paraná – com a *marca* – ou a *assinatura* – de quem as viveu, não só ajuda a elucidar o debate proposto neste tópico como também é uma forma de retorno aos entrevistados, os quais dedicam grande parte de suas trajetórias pessoais e profissionais ao período que frequentaram o CEP.

A seleção dos entrevistados seguiu o critério de indicação por parte de pessoas envolvidas com o cotidiano escolar do CEP (funcionários, pedagogos e professores). Uma vez consultadas pela pesquisadora sobre egressos de diferentes décadas que poderiam colaborar com o trabalho, sugeriram, ao todo, dez nomes. Desses, após contatos e tentativas de convites para participarem da pesquisa e alinhamento das agendas, as quatro fontes aqui apresentadas aceitaram conceder entrevista. Elas serão identificadas ao longo do texto pelas iniciais de seus nomes.

Simone Rechia (SR)¹⁷ foi aluna do Estadual dos 15 aos 17 anos de idade (1979 a 1981). Hoje é doutora em Educação Física, professora e pesquisadora na área pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Antes de ingressar no Estadual, estudou em uma escola pública de bairro, próxima à sua casa. Para ela, a primeira questão que marcou sua trajetória enquanto estudante do Colégio Estadual do Paraná era a localização da escola: o centro da cidade. O que significava o deslocamento de ônibus (bairro-centro-bairro) e gerava uma certa autonomia. “Ir para o centro sozinha, sem a mãe, ou sem as irmãs mais velhas, era muito significativo. E tinha a coisa de ir até o Passeio Público¹⁸ e, no Passeio Público, tinha o bate-papo com os amigos, aí depois se deslocar até pegar o ônibus [...], tinha, assim, toda uma sensação de liberdade” (SR, 2016).

Atualmente, a entrevistada leciona no curso de Graduação e de Pós-Graduação em Educação Física da UFPR, bem como coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa em Lazer, Espaço e Cidadania (GEPLEC), com ênfase nos estudos sobre o lazer como campo de intervenção. “A teoria que estudo está muito ligada a tudo aquilo que eu vivi no colégio. Não foi à toa que eu fiz essa escolha, por isso que dou ao colégio todo esse crédito, porque a minha trajetória, minha carreira se deu a partir das experiências que eu tive na escola” (SR, 2016).

Marcos Damaceno (MD)¹⁹ é diretor de teatro e dramaturgo premiado. Ingressou no Colégio Estadual do Paraná no Curso Técnico de Ator (hoje chamado de Artes Dramáticas) em 1995, quando tinha 17 anos, concluindo-o em 1997. Com bacharelado em Artes Cênicas – habilitação em Direção Teatral –, pela Faculdade de Artes do Paraná, fundou, em 2003, a Marcos Damaceno Companhia de Teatro.

¹⁷ A entrevista com Simone Rechia ocorreu no dia 11 de agosto de 2016 no pátio externo do Departamento de Educação Física da UFPR e durou 57 minutos.

¹⁸ É o parque mais antigo e central de Curitiba, inaugurado em 1886. Ele fica ao lado do Colégio Estadual do Paraná.

¹⁹ A entrevista com Marcos Damaceno ocorreu no dia 28 de julho de 2016 em sua residência e durou 1 hora e 15 minutos.

O entrevistado contou que, durante a sua vida de estudante do Ensino Básico, morou com vários irmãos devido a uma tragédia na família. Por conta disso, frequentou vários colégios, sendo que apenas no ano letivo da 8ª série estudou em três escolas diferentes. Marcos Damaceno relata que após terminar o último ano do Ensino Fundamental ficou um tempo sem estudar – “falei que nunca mais iria estudar na vida” (MD, 2016). Ele diz que era um jovem bastante rebelde, irado e raivoso com as “arrulhas da vida” e que a decisão em não estudar durou dois anos. “E só voltei quando soube que no Colégio Estadual do Paraná tinha curso profissionalizante de ator” (MD, 2016). Ele lembra de quando começou a ser aluno do CEP e que logo conseguiu um estágio no Teatro Guaíra.

Era uma época bem puxada, fazia o estágio de dia e estudava à noite. Dormia só cinco horas. Fui morar numa república com amigos no Fazendinha [bairro afastado do centro da cidade], eu era o caçula, todos entre 18 a 20 anos e eu com 16, 17 anos. Lembro que eu almoçava e jantava aqueles pacotes de pipoca cor-de-rosa lá na cantina do colégio. Trabalhava de manhã como auxiliar administrativo, fazia estágio à tarde no Guaíra e depois à noite fazia o Estadual. (MD, 2016).

A atriz Giovana de Liz (GL)²⁰ é de Lages (Santa Catarina), filha de mãe artista plástica e pai músico. Sua mudança para Curitiba foi para estudar no Estadual, no curso profissionalizante de ator, sendo que frequentou o colégio de 1996 a 1998 (dos 18 aos 20 anos). A relação com a capital do Paraná começou na infância, pois mensalmente ela acompanhava a mãe, que participava de cursos de artes plásticas e fotografia no Solar do Rosário²¹. Depois que concluiu o curso de ator, Giovana se formou em Artes Cênicas (Licenciatura) e fez Pós-Graduação em Arte e Educação, ambos pela Faculdade de Artes do Paraná. A atriz estudou teoria e prática vocal, além de teatro e dança contemporânea e conquistou prêmios na categoria.

A quarta fonte, Lucas Lemes (LL)²², é estudante do curso de História da UFPR e participa do Centro Acadêmico e do Diretório Central dos Estudantes (DCE). Lucas é engajado politicamente desde os anos que fez parte do Grêmio Estudantil do Colégio Estadual do Paraná (GECEP). Ele foi aluno do CEP dos 16 aos 18 anos de idade (2009 a 2011) e, além de integrar o grêmio, participou do Conselho Escolar. Ele destaca a importância em fazer parte do conselho

²⁰ A entrevista com Giovana de Liz ocorreu no dia 30 de julho de 2016 em um café dentro do Shopping Estação e durou 50 minutos.

²¹ Inaugurado em 1992, o Solar do Rosário é um dos espaços de arte e cultura em Curitiba. Localizado no centro histórico da cidade, oferece cursos, oficinas e ateliês, além de palestras, lançamentos de livros e eventos culturais.

²² A entrevista com Lucas Lemes ocorreu no dia 16 de agosto de 2016 em um restaurante vegetariano no centro da cidade e durou 50 minutos.

pelo fato da oportunidade de “estar junto com os professores, com a comunidade e saber os rumos que o colégio estava tomando e poder participar também das escolhas” (LL, 2016).

Embora cada entrevistado possua as suas lembranças de caráter individual²³ referentes à época em que estiveram no colégio, os fatos relatados – tensionados ao final deste capítulo – demonstram que a memória também é um “fenômeno coletivo e social, construído coletivamente e submetida a flutuações, transformações, mudanças constantes” (POLLAK, 1992, p. 201). Logo, a memória é resultado da construção social coletiva, mas é parcialmente herdada pelo sujeito. “Para Pollak, o indivíduo também é capaz de formar e acessar memórias, participando ativamente da construção das recordações dos grupos” (RIOS, 2013, p. 9).

Nas palavras de Halbwachs (2003, p. 130), “cada grupo localmente definido tem sua própria memória e uma representação só dele de seu tempo”. Além disso, o processo de relembrar é “um meio para explorar os significados subjetivos da experiência vivida e a natureza da memória coletiva” (THOMSON; FRISCH; HAMILTON, 2006, p. 67).

O conteúdo extraído com as entrevistas mostra que os sujeitos elaboram subjetivamente os acontecimentos e participam, como diz Pollak (1989, 1992), do processo de formação das memórias dos grupos e administram suas próprias lembranças em sintonia com a identidade²⁴ que buscam para si mesmos. Rios (2013) relaciona as ideias de Pollak sobre memória com discussões sobre identidade e pertencimento: “A memória serve de base para a construção de uma narrativa coerente sobre sua trajetória, contribuindo para a criação do sentimento de identidade” (RIOS, 2013, p. 10).

Uma vez que o objeto de pesquisa em questão tem 170 anos e sua trajetória é inter-relacionada aos contextos sociais, culturais e políticos do estado, trilhar a esteira da memória coletiva é o primeiro passo para abordar a comunicação que permeia a cultura do colégio. A provocação de tal reflexão instiga olhar que “os discursos da história e da memória coletiva possam se interligar de forma instrutiva e complementar” (THOMSON; FRISCH;

²³ Segundo Halbwachs (2003), as memórias são lembranças organizadas e agrupadas em torno de uma pessoa definida, sob seu próprio ponto de vista. Para este autor, para que a memória seja compartilhada é preciso que a lembrança seja reconhecida e reconstruída.

²⁴ O aprofundamento teórico no tocante ao conceito de identidade consta no capítulo seis. Entretanto, é importante frisar, desde o início da leitura, a base que orienta o estudo em relação a essa conceituação. Hall (2014b) argumenta que as “identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeitos que as práticas discursivas constroem para nós. Elas são o resultado de uma bem-sucedida articulação ou ‘fixação’ do sujeito ao fluxo do discurso” (HALL, 2014b, p. 112). O autor defende que o conceito é estratégico e posicional, e não essencialista. Nunca singular, fixa, estável e permanente, mas constantemente em processo de mudança e transformação, a identidade é cada vez mais fragmentada e fraturada, constituída multiplicamente ao longo dos discursos, das práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas.

HAMILTON, 2006, p. 78), pois os fenômenos da história e da memória estão relacionados em nossa cultura.

Isto significa que, para compreender a trama simbólica existente no espaço investigado e como as mediações comunicativas da cultura estão representadas nesse tecido, é preciso olhar para o passado em consonância com o presente e identificar elementos simbólicos que integram a singularidade do objeto de pesquisa – especialmente no recorte comunicacional.

2.1 OLHAR O PASSADO PARA ENTENDER O PRESENTE

A história do Colégio Estadual do Paraná, além de se misturar com a história do estado, tem uma relação especial com a cidade de Curitiba. As mudanças de locais e de nomes sofridas pelo estabelecimento de ensino refletem transformações que a sociedade passou ao longo dos anos. “Cada uma dessas denominações está relacionada a períodos distintos e envolve particularidades e significações próprias” (LIMA, 2008, p. 29).

De acordo com Straube (1993), a criação do Liceu causou pouca repercussão na vida política da cidade. “Não há referência nas atas da Câmara Municipal e nenhum pronunciamento a respeito foi registrado” (STRAUBE, 1993, p. 10). O autor contextualiza o surgimento do Liceu dentro da realidade curitibana da década de 1840, quando a cidade ainda pertencia à Província de São Paulo. Nesta época, Curitiba tinha aproximadamente 300 casas e a população era constituída de 5.819 pessoas, sendo 2.940 homens e 2.879 mulheres. Straube (1993) ainda descreve que as atividades do Liceu se limitavam às aulas de Gramática Latina e Língua Francesa e era previsto o uso da palmatória.

No dia 29 de agosto de 1853, com a Lei nº 74 assinada pelo Imperador Dom Pedro II, o Paraná obteve sua autonomia como província. Um ano depois foi inaugurada a primeira sede própria do Liceu e, em 1857, foi criada e instalada em suas dependências a Biblioteca Pública da Província (atual Biblioteca Pública do Estado do Paraná).

O Projeto Político-Pedagógico do CEP (2015) descreve que, em 1876, houve a mudança da denominação de *Licêo de Curitiba* para Instituto Paranaense. Na ocasião, foi criada como anexo à Escola Normal (atual Instituto de Educação Prof. Erasmo Pilotto), permitindo às mulheres ingressar nos estudos para o exercício do Magistério. Com a Reforma do Ensino (Lei nº 42, de 12 de julho de 1892), o Instituto Paranaense passa a se chamar *Gymnásio Paranaense*.

A nova denominação de Ginásio Paranaense estava de acordo com as determinações federais de equiparação ao Ginásio Nacional. [...] Iniciava-se uma nova época para o Ginásio, que criado como Liceu em 1846 passara por tantas reformas, extinções e

recriações. Daqui para a frente não sofreria solução de continuidade administrativa pois estava consolidado. (STRAUBE, 1993, p. 38-39).

Devido ao aumento do número de matriculados, o prédio onde funcionava a instituição se tornou pequeno e o governo projetou um novo espaço, na rua Borges de Macedo, atual rua Ébano Pereira e onde hoje funciona a Secretaria de Estado da Cultura (ARCHANJO, 1996). Inaugurada em 1904, foi a terceira sede própria, funcionando até 1950. No ano de 1922, a Escola Normal é desvinculada do *Gymnásio* Paranaense e ganha uma sede exclusiva na rua Emiliano Pernetá.

A partir dessa época, as matrículas cresceram consideravelmente, acompanhando, como afirma Straube (1993), o desenvolvimento da capital. Além disso, a década de 1930, logo após a posse de Getúlio Vargas como Presidente da República, foi marcada pela criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública (ARCHANJO, 1996) e pela expansão do número de espaços educacionais.

O novo ministro, Francisco Campos, através de uma série de decretos, efetuou uma ampla reforma no ensino. A Reforma Francisco Campos marcou o início de uma atuação mais objetiva do estado em relação à educação. Foi a primeira reforma imposta para todo território nacional e a primeira a atingir profundamente a estrutura do ensino. A Reforma Francisco Campos sofreu influência das ideias do movimento renovador que se alastrava no meio educacional brasileiro. Tais ideias, gestadas desde os anos 20, abrangiam uma pluralidade de doutrinas pedagógicas aglutinadas pela designação genérica da Educação Nova ou Escola Nova. (ARCHANJO, 1996, p. 25)²⁵.

No *Gymnásio* Paranaense, um dos reflexos desse movimento foi o projeto Cinema Educativo, criado em 1933 “como marco expressivo no desenvolvimento didático do estabelecimento” (STRAUBE, 1993, p. 87). A sessão de sua inauguração foi noticiada pelo jornal *Gazeta do Povo*: “A introdução do cinema educativo, em nosso Ginásio, vem facilitar sobremaneira o ensino de tão útil matéria e demonstrar cabalmente o progresso do estabelecimento de ensino que tanto nos orgulha” (GAZETA DO POVO, 1933, *apud* STRAUBE, 1993, p. 88).

O início dos anos de 1940 foi marcado tanto pela última mudança do nome da instituição, tornando-se, enfim, Colégio Estadual do Paraná, quanto pela necessidade da

²⁵ De acordo com Léa Resende Archanjo, em sua dissertação de Mestrado “Relações de gênero e educação escolar: Colégio Estadual do Paraná (1950/1960)”, o termo Escola Nova se refere ao movimento de reação à escola tradicional iniciado na Europa na segunda metade do século XIX. “O desenvolvimento da ciência como a biologia, a psicologia e a sociologia produziu críticas à instituição escolar, resultando em maior atenção para as diferenças individuais e para o uso de técnicas mais eficazes de ensino-aprendizagem” (ARCHANJO, 1996, p. 25).

construção de um novo espaço. O colégio já atendia mais de mil alunos em onze salas de aula lotadas nos três turnos: manhã, tarde e noite (STRAUBE, 1993).

Sensibilizado o Governo Estadual com a antiga pretensão de construção de uma sede adequada ao Colégio, correspondente à sua importância e grandeza, foi autorizado o estudo de efetivação do almejado, tendo sido inicialmente escolhida a área na Praça Santos Andrade, antes ocupada pelo “Tiro de Guerra 19”, em posição diametralmente oposta a da Universidade do Paraná e ao lado das instalações do Instituto Santa Maria. Nesse local, posteriormente foi construído o Teatro Guaíra. (STRAUBE, 1993, p. 96).

A edição de 1º de outubro de 1943 do jornal O Dia destacou a importância do projeto que se transformaria no maior colégio da América do Sul. O trecho da reportagem destacado por Straube (1993) demonstra a relação da instituição com a história social, cultural e política do Paraná:

Tem sido desvelado o carinho com que o Sr. Manoel Ribas procura satisfazer às necessidades do velho colégio paranaense. Na sua política de disseminação do ensino em nosso Estado, são sem conta os atos em favor do Colégio Estadual do Paraná e o maior de todos os seus atos, neste sentido, é indiscutivelmente aquele que vem de se efetivar, com a construção de uma nova sede para o colégio. Essa construção notável, que foi iniciada na Praça Santos Andrade, será talvez a maior realização de todo seu governo, no setor de assistência educacional. Realização que é, por assim dizer, um prêmio às gloriosas conquistas e ao passado de glórias de uma casa de ensino que está visceralmente ligada à evolução social, cultural e política do Paraná. (O DIA, 1943, apud STRAUBE, 1993, p. 102-103, grifos do autor).

No entanto, a área inicialmente reservada para a nova construção foi julgada insuficiente devido às dimensões previstas. Dessa forma, em 1944, a Chácara da Glória, ou “Nhá Laura” – na avenida João Gualberto, ao lado do Passeio Público –, foi desapropriada, consolidando o espaço do que veio a se tornar a sede atual do CEP. Fonseca (2014) explica que no período de planejamento do novo prédio era notável “o aumento crescente do número de estudantes oriundos das classes médias e populares que almejavam a instituição escolar como possibilidade de ascensão para seus filhos” (FONSECA, 2014, p. 74). Pela pesquisa do autor, esse era um dos problemas que Curitiba enfrentava em relação à educação escolar.

Outro ponto que demandou a construção da atual sede foi o fato da cidade estar passando por várias mudanças provocadas, principalmente, pelo primeiro plano de desenvolvimento urbano.

Este período marcou a história da cidade, principalmente devido à realização de grandes obras promovidas pelo Governo do Estado, que visavam atribuir a Curitiba status de cidade grande. Dentre estas obras, destinadas ao atendimento de setores diversos da sociedade destacavam-se a Biblioteca Pública, o Teatro Guaíra, o Hospital de Clínicas, o planejamento do Centro Cívico e, por fim, o Colégio Estadual do

Paraná, todos localizados no centro da cidade, onde a densidade populacional aumentava. (FONSECA, 2014, p. 74).

A partir desse cenário, ainda em 1944, as primeiras obras começaram a ser realizadas. Depois de seis anos, no dia 29 de março de 1950, data em que Curitiba comemorou seu 250º aniversário, o então Presidente da República, General Eurico Gaspar Dutra, inaugurou a maior instituição de ensino da América do Sul: o Colégio Estadual do Paraná.

2.2 EM SINTONIA COM O DESENVOLVIMENTO DE CURITIBA

O dia da inauguração da nova sede é lembrado pela agitação da imprensa, que noticiou o fato como um dos passos rumo ao desenvolvimento e à modernização da cidade. O jornal O Dia declarou: “não podemos aqui dar senão uma ligeira idéia do que seja esta notável obra. E só mesmo visitando todas as dependências do estabelecimento de ensino que se poderá ter uma visão completa de sua grandiosidade” (O DIA, 1950, *apud*, CORREIA, 2004, p. 152). O jornal Gazeta do Povo estampou na primeira página:

O imponente edifício do CEP, o maior estabelecimento no gênero existente na América do Sul, que hoje será inaugurada. Monumento que honra a capacidade realizadora do homem paranaense, projetará o nome do Paraná através de nossas fronteiras como magnífica forja de brasileiros sadios e capazes de quem nossa generosa terra comum poderá esperar. (GAZETA DO POVO, 1950, *apud* ARCHANJO, 1996, p. 30).

Correia (2004) ressalta que os jornais locais relacionaram a grandiosidade da arquitetura e a imponência do edifício com a relevância histórica do colégio para a educação paranaense. As notícias também informavam que o prédio tinha área total de aproximadamente 43.140m² e capacidade para atender seis mil alunos, sendo que naquele ano atingiu “o expressivo número de 2.656 estudantes” (STRAUBE, 1993, p. 113).

FIGURA 1 - FACHADA DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ NA DÉCADA DE 1960



FONTE: Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná (2015).

O entusiasmo da imprensa refletia o momento da sociedade curitibana, que buscava modernidade para a cidade. Correia (2004) apresenta o contexto político da época da construção e da inauguração da nova sede. A autora explica que o empreendimento era parte do programa de gestão do governador Moysés Lupion e integrava um dos planos de obras mais importantes a ser executado. Archanjo (1996) contribui com o contexto histórico ao reforçar que a idealização desse espaço iniciou durante a administração do Interventor Manuel Ribas.

Interventor de 1932 a 1935 e de 1937 a 1945 e governador do Estado de 1935 a 1937, Manuel Ribas é considerado como formulador de uma política econômica e social de modernização do Paraná. De certa forma, esta política foi retomada por Moysés Lupion, seu sucessor, a partir de 1947. (IPARDES, 1989, p. 25-26, *apud* ARCHANJO, 1996, p. 34)²⁶.

Outros exemplos do que era considerado progresso e que davam à capital paranaense “ares de cidade grande” são citados pela pesquisadora Archanjo (1996). Ela apresenta um registro transmitido pela Rádio Marumby, em 1950: “A cidade de Curitiba, nestes últimos cinco anos, atravessa incomensurável surto de progresso. O centro comercial, as construções de arranha-céus, o aumento crescente dos bairros dão à cidade um aspecto de metrópole” (BISCAIA, 1950, *apud* ARCHANJO, 1996, p. 35). A autora ainda reforça a questão econômica, pois, com base em sua dissertação, Curitiba era beneficiada pelas riquezas da economia cafeeira do norte do estado. “Era um tempo de grandes construções no Paraná, que a imprensa local designava como o ‘estado mais trabalhador e progressista dentre os irmãos da federação’” (*Ibidem*).

Novas construções pela cidade, altos edifícios de escritórios e apartamentos, expansão do comércio para além da Rua XV, novos bairros residenciais, construção da atual Casa do Estudante Universitário (ARCHANJO, 1996) também eram sinais de modernidade curitibana naqueles anos. A idealização da sede do Colégio Estadual do Paraná com o objetivo de alcançar o *status* de maior colégio da América do Sul “insere-se no conjunto de transformações urbanas e sociais presentes naquele contexto. A imponência e o estilo modernista refletem a cidade de Curitiba nos anos 50²⁷” (ARCHANJO, 1996, p. 37).

²⁶ Fonseca (2014) também trabalha em sua dissertação o contexto histórico da fase das obras do novo Colégio Estadual do Paraná. “Na época da construção desta sede, ou seja, no período do Estado Novo, o país passava por um processo acelerado de busca pelo desenvolvimento. Para Almeida e Gutierrez (2011, p. 18), ‘este período foi marcado pelo desenvolvimento econômico, a partir do qual o Brasil deixou a condição de país agrário-exportador para se transformar em uma sociedade urbano-industrial’” (FONSECA, 2014, p. 76).

²⁷ No começo da década de 1950, “a retomada das novas obras de modernização da capital do Estado, concretiza a busca de uma nova imagem do poder, pelo governador Bento Munhoz da Rocha Neto, baseado no desenvolvimento econômico, agora sustentado basicamente pela cafeicultura, mas mantendo a linha de

A excelência da edificação foi somada à importância dada pela sociedade e pelos gestores públicos ao ensino secundário, o qual atendia à elite. Segundo Correia, mesmo o CEP sendo uma instituição pública, o aluno deveria passar por uma seleção para ingressar na escola, “o que criava dificuldades para aqueles menos providos de estudo, que eram a maioria na época. Uma educação para uma elite com uma escola exemplar tornou-se o símbolo da educação secundária na década de 1950 no Paraná” (CORREIA, 2004, p. 153).

Alinhado a esse propósito, o atual prédio do Colégio Estadual do Paraná foi inaugurado quando a arquitetura *art déco*²⁸ representava o que havia de mais moderno. O discurso desse movimento arquitetônico estava em sintonia com o desenvolvimento da cidade de Curitiba. “Com o avanço e a influência das tendências modernas da arquitetura, foi adotada, nos prédios, uma estrutura de concreto armado para pilares e vigas e de lajes nas salas de aula, além da preocupação com a liberação do térreo pelo uso de *pilotis*²⁹” (CORREIA, 2004, p. 140). Na entrada principal, destinada na época apenas para os pais e os professores, encontram-se “escadarias imponentes, que dão um ar de grandiosidade para a obra. O *hall*, com pé direito alto duplo, é decorado com materiais nobres no piso, dando continuidade aos aspectos de grandeza e imponência” (CORREIA, 2004, p. 142-143).

FIGURA 2 - FACHADA ATUAL DO CEP



FONTE: Fernando Zequinão/Gazeta do Povo (2016).

pensamento dos antigos ‘paranistas’ (CAMARGO, 2007, p. 187). O Paranismo foi oficialmente definido em termos estético-ideológicos por Romário Martins em 1927, mas é resultado de um movimento formado desde as últimas décadas do século XIX em prol de uma identidade paranaense que exaltava os valores e símbolos locais, bem como estava ligado aos objetivos políticos e econômicos da época. Mesmo com o esgotamento do Paranismo como estilo ou movimento no início dos anos de 1930, muitas ideias inspiradas por ele continuaram a se reproduzir no imaginário local durante os anos seguintes (CAMARGO, 2007).

²⁸ Movimento artístico que começa na Europa em 1910 e ganha notoriedade no Brasil em 1930 principalmente na arquitetura considerada moderna pelo uso de “programa, materiais e abolição de ornamentação figurativa das superfícies externas em alvenaria” [...] e “pela adoção de regras referentes à simetria e à hierarquia, pela ênfase conferida ao acesso principal, e pela repartição da fachada em base, corpo e coroamento, pela simplificação de elementos da linguagem clássica, como colunas, óculos, frontões etc.” (CORREIA, 2008, p. 48). Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-47142008000200003>. Acesso em: 23 ago. 2016.

²⁹ São as colunas que sustentam a edificação no pavimento térreo.

FIGURA 3 - DETALHE DA PORTA ORIGINAL



FONTE: Fernando Zequinão/Gazeta do Povo (2016).

Pollak (1989) discorre sobre o papel do patrimônio histórico para a formação da memória. O teórico contextualiza que esses pontos de referência podem ser indicadores empíricos da memória coletiva de um determinado grupo. “Uma memória também que, ao definir o que é comum a um grupo e o que o diferencia dos outros, fundamenta e reforça os sentimentos de pertencimento e as formas sócio-culturais” (POLLAK, 1989, p. 3).

O espaço educacional foi edificado para comportar três blocos (um central e dois laterais simétricos interligados por corredores, com base em planta em U), um ginásio esportivo, uma piscina olímpica e outra de aprendizagem, um campo de futebol oficial, uma pista de atletismo, canchas de vôlei e de basquete, além de arquibancadas. As salas de aula, até hoje, estão distribuídas nas alas laterais, já as salas da diretoria, coordenação e secretaria estão localizadas no bloco frontal. Mas é na diversidade dos espaços educativos e culturais inaugurados ainda na década de 1950 – relacionada ao orgulho de sua história e de sua representatividade para o estado – que a trama simbólica e cultural do CEP começa a ser formada.

Além das salas de aula, do salão nobre, do complexo esportivo, dos laboratórios equipados com o que havia de mais inovador, da biblioteca e do seu acervo, o colégio também era referência pelos espaços destinados à arte como, por exemplo, o auditório. Com capacidade para receber mais de mil pessoas, era o maior de Curitiba. “Nessa época não existia ainda o Teatro da Reitoria e o Teatro Estadual, que mais tarde ganhou o nome de Guaíra, estava em construção” (ARCHANJO, 1996, p. 31). Assim, o palco do grande auditório também servia para apresentações musicais e teatrais, tornando-se, por muitos anos, “ponto de referência em Curitiba para visitantes e turistas” (*Ibidem*, p. 34).

FIGURA 4 - AUDITÓRIO



FONTE: Fernando Zequinão/Gazeta do Povo (2016).

FIGURA 5 - UM DOS ESPAÇOS DA ESCOLINHA DE ARTES



FONTE: Fernando Zequinão/Gazeta do Povo (2016).

Outros espaços também eram destinados às atividades artísticas, como a Escolinha de Artes (ocupando parte do subsolo), com práticas de artes plásticas e de música, a Bandinha Rítmica e o Coral. “A prática de canto era famosa no colégio e o coral, organizado pelos alunos, tinha especial importância na comunidade, pois foi, por muito tempo, um dos maiores corais do Paraná” (CORREIA, 2004, p. 146).

Um complexo educacional que, de acordo com pesquisadores, era motivo de orgulho para os professores, alunos, governantes e moradores da cidade. O Projeto Político-Pedagógico do colégio (2015) apresenta que, além de sua relevância arquitetônica, o CEP se transformou, com o passar do tempo, em um marco sociocultural para o Paraná: ou seja, um espaço de memória³⁰.

³⁰ “Diremos que realmente não há grupo nem gênero de atividade coletiva que não tenha alguma relação com o lugar” (HALBWACHS, 2003, p. 170).

2.3 RESSIGNIFICAÇÕES DA MEMÓRIA INTERPELADAS POR UM ESPAÇO QUE PROMOVE PERTENCIMENTO

A história do Colégio Estadual do Paraná se mistura à memória curitibana devido ao papel da instituição no percurso político e de desenvolvimento da cidade. No entanto, é a partir do cotidiano e das relações sociais que se configuram com a nova sede que a trama cultural e simbólica do colégio passa a se enredar. A afetividade expressa pelos alunos no tocante à escola é justificada tanto pelo orgulho da história do colégio e da representatividade de sua arquitetura e estrutura, quanto pela pluralidade de atividades culturais, educativas e esportivas promovidas nesse espaço – elementos que colaboram para a formação da memória coletiva.

Diferentes episódios ocorreram na atual estrutura da instituição, como as projeções cinematográficas nas décadas de 1950 a 1970 “que encantaram estudantes e a sociedade curitibana. Os antigos projetores, que ainda funcionavam com geradores de energia para queima de carvão, comprovam esta parte da história do colégio” (ZACCARIA, 2016).

Outros fatos também recebem destaque³¹, como a reorganização do Grêmio Estudantil do Colégio Estadual do Paraná (GECEP) em 1966. No mesmo ano, foi adotado o atual distintivo do colégio, com a frase *Longe Lateqve*, que significa “Para frente e para o alto – em todas as direções”. Em 1968, foi criado o Observatório Astronômico do CEP (OACEP) e, em 1970, foi outorgada a criação do Planetário do colégio. Também em 1968 aconteceu uma das primeiras experiências educativas em televisão neste espaço escolar: com apoio do Canal 12, a iniciativa lançou o programa “Pingos do Saber”, transmitido aos domingos por mais de dois anos.

FIGURA 6 - INSTALAÇÕES DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA EM TELEVISÃO EM 1968



FONTE: Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná (2015).

³¹ Os fatos discorridos foram retirados do Projeto Político-Pedagógico do Colégio Estadual do Paraná (2015).

FIGURA 7 - INSTALAÇÕES DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA EM TELEVISÃO EM 1968



FONTE: Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná (2015).

Em 1974, o colégio se transformou em um complexo educacional, fato noticiado pelo jornal *O Estado do Paraná*:

Um complexo estudantil que educou mais de 60 por cento da população de Curitiba. Com estas palavras pode se definir corretamente a importância do Colégio Estadual do Paraná, para muitos um colégio-modelo [...] o Estadual é uma potência. Uma potência tanto no campo cultural como no esportivo. (JORNAL O ESTADO DO PARANÁ, 1974, *apud* LIMA, 2008, p. 29).

O ano de 1982 foi marcado pelo início do curso profissionalizante de ator, único no Brasil, para o Ensino Médio. E, em 1994, o colégio ganhou destaque devido ao tombamento do prédio como patrimônio cultural. Já 2010 é lembrado pela Lei nº 16.538, que legitimou a democratização do processo de escolha da diretoria do CEP, e 2011 ganhou destaque pela formação do Grupo de Dança Contemporânea do Colégio Estadual do Paraná (DANCEP) (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 2015).

Todas essas marcas do passado, em sintonia com o presente, transformam a escola em um espaço de memória (HALBWACHS, 2003): (re)conhecido como um marco histórico, político e cultural brasileiro.

É ao espaço, ao nosso espaço – o espaço que ocupamos, por onde passamos muitas vezes, a que sempre temos acesso e que, de qualquer maneira, nossa imaginação ou nosso pensamento a cada instante é capaz de reconstruir – que devemos voltar nossa atenção, é nele que nosso pensamento tem que se fixar para que essa ou aquela categoria de lembrança reapareça. (HALBWACHS, 2003, p. 170).

Neste sentido, também é possível relacionar o CEP como um lugar de memória (NORA, 1993). “O lugar de memória é um lugar duplo; um lugar de excesso, fechado sobre si mesmo, fechado sobre sua identidade, e recolhido sobre seu nome, mas constantemente aberto

sobre a extensão de suas significações” (NORA, 1993, p. 27). São lugares simultaneamente material, simbólico e funcional.

É material por seu conteúdo demográfico; funcional por hipótese, pois garante, ao mesmo tempo, a cristalização da lembrança e sua transmissão; mas simbólica por definição visto que caracteriza por um acontecimento ou uma experiência vividos por um pequeno número uma maioria que deles não participou. (NORA, 1993, p. 22).

A fixidez do espaço, como no caso dos prédios históricos e dos patrimônios culturais e arquitetônicos, permite que os grupos possam objetivar suas memórias e identidades (RIOS, 2013). Memórias estas que, materializadas pela história, arquitetura e ações culturais, continuaram chamando a atenção da imprensa nos últimos anos. Em 06 de novembro de 2010, por exemplo, o programa Meu Paraná, da Rede Paranaense de Televisão (RPCTV), foi dedicado ao CEP. A apresentadora, Dulcinéia Novaes, iniciou a reportagem dizendo: “Hoje o Meu Paraná volta para a escola. Para um colégio que formou algumas das mais importantes lideranças do Paraná e acompanhou o crescimento de Curitiba dos janelões que se abrem para o centro da capital”³².

No mesmo ano, o jornal Gazeta do Povo veiculou a matéria “Um celeiro de atores” (03 de julho de 2010)³³, que abordou a volta da atividade do curso profissionalizante de ator (chamado a partir desta data de Curso Técnico de Artes Dramáticas), que ficou anos inativo e revelou nomes conhecidos dos palcos e da televisão. E, mais recentemente (02 de fevereiro de 2016)³⁴, o mesmo impresso publicou a notícia “Colégio Estadual do Paraná faz 170 anos com arquitetura e educação revolucionárias”.

Segundo Pollak (1989), “os filmes-testemunhos e documentário tornaram-se um instrumento poderoso para os rearranjos sucessivos da memória coletiva” (POLLAK, 1989, p. 13). Compreende-se, dessa maneira, que as publicações da imprensa também podem desempenhar o papel desses instrumentos, tornando-se meios para as reafirmações e as ressignificações da memória. O teórico também chama a memória de “operação coletiva dos

³² Disponível em duas partes no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=6EgWL_7-Glc>; <<https://www.youtube.com/watch?v=VbcR6wUmBKY>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

³³ Disponível em <<http://www.gazetadopovo.com.br/caderno-g/um-celeiro-de-atores-2e7yiq0mqkz2oqc8jgio702fi>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

³⁴ Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/haus/estilo-cultura/ao-mestre-com-carinho/?utm_source=facebook&utm_medium=midia-social&utm_campaign=midia-social>. Acesso em: 03 fev. 2016.

acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar” (POLLAK, 1989, p. 9) e que ela reforça sentimentos de pertencimento entre coletividades.

Este espaço, ou lugar de memória (NORA, 1993), evoca lembranças significativas entre os que ali passaram momentos de suas vidas. Foram muitos os que frequentaram as salas de aula do CEP, sendo que alguns, ao longo dos anos, ficaram conhecidos em diferentes cenários, especialmente no cultural e no político. Paulo Leminski, Alice Ruiz, Ary Fontoura, Roberto Requião e Jaime Lerner são apenas alguns exemplos de estudantes que cursaram o colégio.

FIGURA 8 - REQUERIMENTO DE MATRÍCULA DO POETA PAULO LEMINSKI

Dependi de exames de adaptação a realizar a sua matrícula de 1961
Moias

Requerimento de Matrícula

CURSO *Letras* SÉRIE *2ª*

EXMO. SR. DIRETOR do Colégio Estadual do Paraná

VISTO Em *11* / *1961*

DEFERIDO Em *11* / *1961*

O abaixo assinado requer a V. Excia. MATRÍCULA na *2ª* série do CURSO *Letras* para o aluno *Paulo Leminski Filho* natural do município de *Curitiba* Estado de *Paraná* nascido a *24* de *Agosto* de *1944*

filho de *Paulo Leminski* NACIONALIDADE *bras.*
e Dona *Anna Leminski* NACIONALIDADE *bras.*

para o que instruí o presente requerimento com os seguintes documentos:

1ª - Certificado de *transfêrência* em guia de transferência
2ª - Carteira de saúde n.º *27.522* expedida em *8* / *2* / *1961*
3ª - Cert. de quitação com o serviço MILITAR

Nestes termos
P. DEFERIMENTO

Ass. do pai ou responsável

DECLARAÇÃO

O requerente declara, expressamente, responsabilizar-se por todos os danos que eventualmente venha a causar ao patrimônio do estabelecimento.

(Ass.) *Paulo Leminski Filho*

FONTE: Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná (2016).

FIGURA 9 - REQUERIMENTO DE MATRÍCULA DO ARQUITETO E POLÍTICO JAIME LERNER

FONTE: Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná (2016).

Em vídeo produzido pelo setor de Comunicação do CEP, publicado no Canal do Youtube no dia 26 de abril de 2016, a poeta Alice Ruiz conta que foi na época que estudou no colégio que ela começou a descobrir que amava a palavra. “A minha relação com o Colégio Estadual do Paraná é de uma imensa gratidão por ter me guiado em direção a mim mesma” (RUIZ, 2016)³⁵.

No entanto, o colégio também recebeu milhares de estudantes que não, necessariamente, ficaram conhecidos publicamente, mas que alcançaram realizações pessoais e profissionais com base em relações sociais e culturais vivenciadas no espaço escolar. É o caso dos entrevistados deste capítulo, já apresentados anteriormente: Simone Rechia (SR), Marcos Damaceno (MD), Giovana de Liz (GL) e Lucas Lemes (LL).

O resultado das entrevistas demonstra como as relações vividas em um mesmo espaço simbólico – um espaço/lugar de memória – em diferentes tempos podem promover sentimentos semelhantes de pertencimento e de acolhimento. Ou seja, o espaço ultrapassa a dimensão geométrica, pois é nele que as significações se materializam e se potencializam. Rios (2013), ao trabalhar as ideias de Halbwachs, afirma que a padronização do tempo e do espaço permite, portanto, “a formação de memórias, que cumprem uma função social fundamental: elas

³⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xo8IZ7VSWVI>>. Acesso em: 20 mai. 2015. A partir de 2016, o setor de Comunicação do Colégio Estadual do Paraná começou a produzir uma série de vídeos chamada “Projeto CEP Cidade das Artes”. Além de Alice Ruiz, outros artistas que estudaram no colégio foram entrevistados, como o músico Plínio Oliveira e o fotógrafo de natureza Carlos Renato.

contribuem para a manutenção e coesão dos grupos, na medida em que ajudam a produzir o sentimento de identidade entre seus membros” (RIOS, 2013, p. 7).

Os quatro egressos entrevistados enfatizam que sentem orgulho do colégio, ressaltando, em suas falas, características como excelência, quantidade e diversidade dos projetos e atividades. A materialidade da memória se configura no contexto espacial e nos seus elementos. Porém, o que interessa à discussão, são os significados atribuídos a este espaço e tempo:

Sempre foi um colégio de referência e uma escola de excelência. Era difícil entrar, então, para quem conseguia entrar já era um orgulho e que se mantinha durante todo o período que se estudava lá. E não quer que acabe porque **é um período muito bom da sua vida e que não vai mais voltar**. A juventude, final de uma adolescência [...] Criam-se bons laços, **vínculos** de amizade que ninguém quer quebrar. (MD, 2016, grifos meus).

Porque é uma escola pública que te dá essa possibilidade de desenvolvimento, a gente sai com orgulho, “que escola bacana, bonita, uma escola que tem espaços, uma escola que tem esses projetos”. O orgulho é pela **diversidade de experiências** que a escola te oferece. E tinha uma coisa assim, impressionante, de andar por aqueles corredores e sentir orgulho da escola, da beleza da escola, a gente achava a escola linda, organizada. (SR, 2016, grifos meus).

A gente **sente a liberdade**, mas a grandiosidade daquele lugar só sente depois, que é reflexo na vida da gente. Aí a gente entende porque que tudo aconteceu, **porque que a gente é esse ser humano que a gente é hoje**, porque tem muito do Colégio Estadual. (GL, 2016, grifos meus).

O meu orgulho em estudar no Estadual do Paraná vem pela própria história que o colégio tem dentro do estado do Paraná, dentro de Curitiba. Isso dá um orgulho muito grande. E esse orgulho cresce mais ainda em saber como o colégio *tá* hoje, que realmente ainda existe toda essa questão de discussão dentro do colégio e o **respeito pela diversidade** de cada um, de cada indivíduo. Diversidade geral, quanto à idade, pessoas mais velhas, pessoas com deficiência física, questão de sexualidade e gênero, de visão de mundo, de política, uma pluralidade muito grande dentro do Estadual do Paraná. (LL, 2016, grifos meus).

Os trechos grifados indicam que é nas relações estabelecidas no espaço que a existência é representada (HALBWACHS, 2003). O que chama a atenção não é apenas a continuidade do vínculo dessas pessoas com um espaço que não frequentam mais, mas a simbologia dada pelos entrevistados às suas experiências vividas neste lugar. Isto é, a história e a representatividade da escola são fundamentais para a formação da cultura do CEP. No entanto, a entrelaçamento cultural não se limita a essas questões. O orgulho vem da experiência, da sensibilidade, do pertencimento, da liberdade e da diversidade existentes no espaço escolar analisado. “Tem uma coisa que já é do lugar, que é tradicional. É uma coisa que é passada, é a memória” (GL, 2016). As palavras destacadas a seguir ilustram esse tensionamento:

Existe uma **magia** naquele lugar mesmo, tem uma **liberdade** que é muito legal lá dentro. E estava tudo ali na tua mão. Você tem uma piscina, tem professores de natação, tem Escolinha de Artes com profissionais, **tem tudo!** Quando eu vim *pra* cá [Curitiba] eu fiquei chocada, uma instituição estadual e com aquele **poder** que é aquilo. E existe a liberdade de você estar ali e ter o livre arbítrio de fazer ou não. E aí a gente acaba fazendo e esse é o grande barato do Estadual, nada é obrigatório lá dentro. Você faz se você tem interesse e aí existe um **leque de interesses** que você escolhe. A Escolinha de Artes é muito acolhedora, passava muitas horas lá. Fiz teatro, fiz pintura, fiz desenho de corpo humano, fiz **várias** oficinas. Fiz escultura de argila e tenho minhas esculturas até hoje. Eu fiz aula de canto, eu fiz tudo lá dentro. A minha formação total é do Colégio Estadual. Além do que a gente tinha um **teatro** e a gente tinha aula dentro do teatro. E onde você vai estudar que tem um teatro dentro? Tinha um **acervo**, e deve ter ainda, de figurinos gigantesco. E eu acho uma maluquice também um colégio estadual ter um curso de ator, não é sensacional isso? (GL, 2016, grifos meus).

Outra questão levantada é a transformação, ao longo dos anos, de determinadas realidades no tocante aos espaços formais da escola, como a relação professor e aluno, a abertura para o debate em sala de aula e o uso do uniforme. Conforme Halbwachs (2003, p. 160), “cada aspecto, cada detalhe desse lugar tem um sentido que só é inteligível para os membros do grupo, porque todas as partes do espaço que ele ocupou correspondem a outros tantos aspectos diferentes da estrutura e da vida de sua sociedade”.

Quando Simone Rechia foi aluna do colégio, meninos e meninas ainda estudavam em horários diferentes. Além disso, ela conta que a repressão em sala de aula era grande, sendo reflexo, principalmente, do período histórico que o país vivia: final da Ditadura Militar.

Tinha o controle das roupas, não podia ir com roupa curta. Tinha uma diretora na época, ela era terrível de repressora, ela era muito brava. Ela controlava muito as meninas, controlava o cumprimento da saia, o jeito do cabelo, a maquiagem. Antes de entrar na escola, quando você chegava, tinha uma revista, uma pessoa no portão que olhava *pro* uniforme *pra* ver se você estava uniformizada. Então a gente escamoteava tudo aquilo ali, a gente entrava daquele jeito depois trocava tudo, diminuía, dobrava todas as roupas, passava maquiagem, tudo depois de passar pelo portão. Tinha um professor de Português muito controlador que eu me lembro muito bem de uma frase que ele dizia assim: “Simone, não se manifeste. Sim, quando for solicitada”. (SR, 2016).

Entretanto, alguns pontos que tecem a trama simbólica do CEP existem articulados aos espaços informais da nova sede – especialmente a sensibilidade artística, a expressão cultural e a pluralidade de atividades. A entrevistada destaca que havia uma tensão entre os ambientes formal e informal. “A gente fugia *pros* outros espaços da escola onde tinha liberdade de expressão. A arte era importante demais e aí a gente vê que a escola não é só sala de aula. Eu amava, quando eu entrava naquela escola eu só queria saber daquele momento. E ali foi o lugar que eu me encontrei totalmente” (SR, 2016). As palavras de Simone ilustram uma das

afirmações de Pollak (1989, p. 10): “o que está em jogo na memória é também o sentido de identidade e de grupo”.

Se eu pudesse voltar o tempo eu voltaria a esse tempo. Essa minha estrutura que tenho hoje, emocional e também profissional, o crédito é todinho da minha experiência nessa escola. Eu me encontrei na escola, me encontrei na relação que estabeleci. Todo dia a gente ia *pra* oficina de arte, a gente passava 15 minutos com certeza todos os dias lá. Se não estava produzindo alguma coisa, estava olhando as outras pessoas produzir, estava conversando, a gente gostava muito, aquele lugar era um grupo. E isso é a base *pra* olhar a cultura, eu passei a gostar de música, eu passei a gostar de teatro. Era um espaço de liberdade muito bacana, ficar o dia inteiro na escola. (SR, 2016).

Essas recordações apontam pistas sobre a reconfiguração de novos elementos que, com o passar dos anos, se transformaram em “nós” que formam a tessitura da escola. A arte e a cultura, mesmo em tempos de repressão, abriam brechas para a participação, para o pertencimento e para o protagonismo juvenil. O resultado desse engajamento é chamado pela entrevistada de “amor à escola”.

Eu vinculo esse amor às questões culturais que estão lá dentro, pela oportunidade que ela te dá para as sensibilidades e isso marca muito a vida. Sensibiliza *pra* música, *pra* dança, *pro* esporte. Pensa, num tempo de ditadura, de repressão total no campo cultural e você chega em uma escola que abre essa porta, e nessa fase da vida, é muito significativo. (SR, 2016).

Pollak (1992) afirma que a memória

é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução social. (POLLAK, 1992, p. 204).

Quando Simone diz: “Essa história com o colégio é permanente, não morre, não apaga”, significa que a memória e sua rede de significações efetuam um trabalho de manutenção, de coerência, de unidade, de continuidade (POLLAK, 1992) da própria existência do indivíduo, isto é, de sua identidade.

Marcos Damaceno também expressa esse sentimento de pertencimento. Ele conta que foi no CEP que começou a se encontrar e a estabelecer relações e vínculos com as pessoas. “Sou o que sou hoje por causa do Estadual” (MD, 2016). Ele diz que não tem como desligar sua história com o cotidiano que viveu no colégio:

Toda minha carreira, tanto profissional como pessoal, se deu por causa do Estadual. Foi no Colégio Estadual, pelo curso e pela arte, que eu comecei a me achar, a me construir ou a construir quem eu sou, quem sou hoje, comecei a me inventar. Não existia nada, eu vivia em outro universo, em outro mundo e ali consegui, com a orientação dos professores e dos meus amigos, me inventando, construindo quem sou hoje. (MD, 2016).

Por meio da memória “o grupo lança suas raízes no passado, assentando suas origens num momento distante e, muitas vezes, mítico. Essas memórias são objetivadas no espaço, conferindo materialidade e estabilidade ao modo de vida do grupo” (RIOS, 2013, p. 7). Giovana de Liz explica que, para ela, o movimento coletivo é inerente a esta escola e acontece devido à sensação de acolhimento e à pluralidade. “Eles não olham *pra* gente individualmente, eles olham para o coletivo, e é o que faz o movimento acontecer, pois o movimento não é individual” (GL, 2016).

Tem uma coisa bem forte que eu sentia é a grandiosidade da escola. É isso que faz essa escola ser desse jeito. Não é um olhar *pra* você, é um olhar geral. Não é “vamos ver a Giovana”, e sim vamos ver aquele movimento, aqueles seres humanos. Eu acho isso a melhor coisa do Colégio Estadual. É muita liberdade, e é uma liberdade que não é vigiada, é construída. E a sensação de acolhimento, de você ser aceito, era muito legal lá. Você é aceito do jeito que você é. Se você é aceito, você é bem-vindo. Essa é a minha maior recordação, o bem que me fazia estar lá. Tinham problemas também, mas mesmo assim era muito legal. É um lugar que todo mundo é igual. Se você é igual a mim, você tem os mesmos direitos que eu. Isso eu lembro e é muito forte *pra* mim. Ninguém era melhor do que ninguém lá no Colégio Estadual porque é uma escola estadual. Não existiam privilégios, nenhum, então todo mundo era tratado da mesma forma. E isso é um grande ensinamento, talvez o maior ensinamento do colégio *pra* mim. (GL, 2016).

Essa visão sobre a coletividade e a pluralidade, de pertencer a um grupo e ressignificar sua identidade como integrante a este movimento, também está presente na memória de dois entrevistados que são de gerações distantes:

A gente não se sentia um sujeito individual lá dentro, em nenhum momento era você, era a tua turma, teu grupo, subgrupo, era o grupo da dança, era o grupo do coral, o grupo que vai *pra* oficina, era sempre trabalho coletivo. Era muito interessante essa ideia de coletivo que tinha lá dentro, deve ter ainda, do movimento da escola sempre pela questão de grupo. (SR, 2016).

Uma das coisas muito marcantes no Estadual do Paraná é que você se encontra, você encontra a sua essência mesmo. Lá você pode ser quem você quiser ser, porque existe um respeito, as pessoas vão te respeitar. Você querer usar um cabelo colorido, ou cabelo azul, vestir uma roupa diferente ou, sei lá, ser bissexual, gay, lésbica, você pode ser quem você quiser porque lá vai ter respeito. (LL, 2016).

Isto significa, seguindo os pensamentos de Halbwachs (2003), que a memória coletiva é um painel de semelhanças. “É natural que convença de que o grupo permaneça, que tenha

permanecido o mesmo, porque ela fixa sua atenção sobre o grupo e o que mudou foram as relações ou contatos do grupo com os outros” (HALBWACHS, 2003, p. 109).

Os acontecimentos vividos pessoalmente ou em grupo também são elementos constitutivos da memória. Podem ser acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou, mas que, no imaginário, tomaram relevância. É o que Pollak (1992) chama de “memória herdada” – forte projeção ou identificação com determinado passado. Ou seja, a constituição da memória envolve também experiências apreendidas por meio de processos de socialização.

Foi o que aconteceu com Lucas Lemes. Em 2007 e 2008, o colégio foi destaque em diversos veículos de comunicação devido ao movimento organizado pelos alunos em prol da realização de eleições diretas para o cargo de diretor da escola (até aquele momento, o CEP era a única escola pública estadual que a direção de ensino era indicada pelo Governo do Estado)³⁶. O entrevistado relata que assistiu às reportagens na televisão e se identificou com a luta dos alunos.

Eu já queria estudar no Estadual do Paraná, mas quando eu comecei a assistir às reportagens que estavam passando na TV eu achei muito legal, assim, um colégio que estava lutando, várias lutas de movimento estudantil. Isso eu achei muito bacana. Foi um dos motivos que me deu muita vontade de ir estudar no Estadual. Foi bem marcante, fecharam o colégio, tiveram várias reportagens que passaram na televisão e isso me estimulou a estudar nesse colégio. Então, quando eu entrei no Colégio Estadual do Paraná, já fui procurar o grêmio, saber como funcionava e quem estava lá. (LL, 2016).

A reivindicação pelas eleições diretas para direção reuniu não apenas os estudantes da época. Ex-alunos também se envolveram, participando do “AbraçaCEP” – um dos símbolos desse movimento e que perdura até hoje na memória da escola. É um “abraço” coletivo promovido pelos jovens em torno do colégio como forma de manifesto. O engajamento entre alunos e ex-alunos em prol da mesma causa ilustra a ligação entre a memória, a identidade e suas significações. “A primeira vez do AbraçaCEP foi em 2007, mas fazíamos todos os anos *pra* marcar. Era especial porque muitos ex-alunos também participavam, você via várias gerações de estudantes do Estadual. Na época, a gente convidava as pessoas pelo Orkut” (LL, 2016).

³⁶ Mais informações em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/90-da-comunidade-do-colegio-estadual-do-parana-quer-eleicoes-diretas-para-diretor-bafvkppy4y158aeyc4p4jp3ym>> e <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/alunos-fazem-manifestacao-e-abracam-o-colegio-estadual-do-parana-2s5glj8ysd6artayfpz228e32>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

FIGURA 10 - UM DOS ABRAÇOS DOS ESTUDANTES EM TORNO DO CEP EM PROL ÀS ELEIÇÕES PARA DIREÇÃO



FONTE: Gazeta do Povo (2010).

Segundo Pollak (1992), quando se trata de memória herdada, há uma ligação estreita entre a memória e o sentimento de identidade.

Às vezes eu vejo que alguém é muito parecido comigo na maneira de ver o mundo, aí eu pergunto “por um acaso você estudou no Estadual do Paraná? Ah, estudei. Eu também, por isso a gente se identifica tanto”. Isso é muito interessante *pra* quem estudou no Estadual. É inexplicável, não sei porque. A concepção de mundo é muito parecida geralmente, não sei, o jeito, é interessante, eu me identifico. Tanto com ex-alunos quantos com alunos novos que estão hoje no colégio. (LL, 2016).

O depoimento de Lucas Lemes simboliza como a memória coletiva, que faz parte da cultura dessa escola, interpela a história dos estudantes e suas narrativas. Nesta mesma linha, é possível afirmar que grande parte das falas dos entrevistados materializa o processo de formação identitária: quem são hoje e de que forma o tempo e o espaço vividos no Colégio Estadual do Paraná contribuem para isso. “A partir daí compreenderemos melhor que a representação das coisas evocada pela memória individual não é mais do que uma forma de tomarmos consciência da representação coletiva relacionada às mesmas coisas” (HALBWACHS, 2003, p. 61).

Sendo assim, o presente capítulo apresentou o Colégio Estadual do Paraná não só como um espaço privilegiado para a pesquisa, mas como um lugar simbólico que é protagonista em sua trajetória e personagem importante para a história do estado, um espaço que, organicamente, foi constituindo sua autonomia e singularidade. Uma escola que trança suas práticas sociais cotidianas em uma rede cultural própria e que é marcante para os sujeitos que dela fazem parte.

Tal reflexão deu subsídio para pensar sobre o percurso metodológico que respondesse às inquietações referentes aos sujeitos e ao objeto de pesquisa: Que elementos caracterizam a cultura dessa escola? Que juventude é essa que protagoniza o tempo presente do cotidiano escolar do Estadual e como se configuram suas relações com o colégio? Quais são as dimensões comunicativas que ajudam a costurar seu tecido sociocultural? E, por fim, como se dá o processo de formação identitária desses jovens estudantes?

Para tanto, foi preciso construir um caminho transmetodológico (MALDONADO, 2008, 2011). Guiada por essa abordagem, foi possível evoluir na investigação no sentido de não enxergar somente o objeto, mas os decursos relacionados a ele. Dessa forma, o capítulo a seguir se propõe a discutir a transmetodologia e a expor os passos e os protocolos metodológicos que regem a dissertação.

3 O CAMINHO TRANSMETODOLÓGICO: TRAMA HÍBRIDA E MESTIÇA³⁷

Compreender a comunicação como um processo estrutural que integra uma rede de significações, levou à adoção das mediações comunicativas da cultura, de Jesús Martín-Barbero (2003; 2004), como eixo teórico-metodológico desta pesquisa³⁸. A partir disso, a investigação buscou a concepção transmetodológica (MALDONADO, 2002, 2003, 2008, 2011) – que segue um protocolo multimetodológico³⁹ – para relacionar teoria e empiria de forma criativa, “mas acima de tudo crítica na hora de conjugar a práxis teórica e as estratégias metodológicas ao caráter multicontextual das pesquisas em comunicação” (AGUIAR, 2011, p. 216).

A comunicação, discutida nesta dissertação, diz respeito às produções de sentido veiculadas pelos jovens alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual do Paraná em suas práticas cotidianas. Dessa forma, as mediações encontram-se fundidas à conjuntura cultural formada pelas relações sociais e culturais dos sujeitos e expressas pelos processos comunicativos.

Levando-se em consideração a complexidade dessa trama, defende-se o argumento de que ela é percebida e tensionada a partir da confluência de métodos que deram subsídio para a desconstrução, sistematização e interpretação dos dados coletados, caracterizando, assim, um *transmetodológico comunicacional*.

O método portanto, como conjunto de estratégias e procedimentos para a resolução de problemas, adquire um caráter mestiço, configura-se num cenário e numa estruturação (*dimensão/campo/nível*), na qual confluem processos sociohistóricos e culturais que valorizam a sua produção de sentido (pluralidade de contextos) e, por outro lado, incorpora e apropria-se de lógicas e modelos teóricos, em confluência e desconstrução, que configuram um real *transmetodológico comunicacional*. (MALDONADO, 2002, p. 18, grifos do autor).

Para apreender a cultura e os elementos simbólicos que fazem parte do colégio e da experiência vivenciada pelos sujeitos pesquisados foi preciso explorar o espaço investigado. Neste sentido, a contextualização do objeto de estudo – marcada pelos percursos de idas e

³⁷ A trama é aqui entendida como uma articulação mestiça de diferentes métodos (MALDONADO, 2002), mas que alcança um caráter híbrido ao exigir que o protocolo metodológico não siga um processo linear e abandone conclusões com vistas meramente às relações de causa e efeito. Ribeiro e Silva (2014) contextualizam o conceito de hibridização defendendo o entendimento para além da possibilidade da mestiçagem.

³⁸ A contextualização sobre os conceitos “comunicação” e “mediações” encontra-se no capítulo cinco.

³⁹ Aguiar (2011) explica que o caráter *multi, pluri, trans, interdisciplinar* está presente na formação do campo da comunicação desde “quando dentro das ciências sociais lançou mão de sua existência autônoma como disciplina, depois vivenciando uma transformação das práticas culturais *comunicacionais* contemporâneas” (AGUIAR, 2011, p. 226, grifos da autora).

vindas no campo, pelas articulações conceituais, pelos movimentos de encontros e desencontros entre empiria e teoria, pelas tentativas, erros e acertos – foi parte estruturante da formulação do problema desta pesquisa: Como as mediações comunicativas da cultura estão representadas pelos processos comunicativos protagonizados pelos alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual do Paraná? A constituição da problemática

[...] implica a realização de procedimentos de *planejamento, exploração, aproximação, reconhecimento, observação sistemática, experimentação, vivência, investigação teórica* e a busca de caminhos de reflexão, análise e sistematização dos elementos do contexto para compreender o nosso *problema/objeto* de investigação. (MALDONADO, 2011, p. 282, grifos do autor).

A partir disso, este capítulo relata os desafios, as escolhas e os enfrentamentos percorridos, bem como descreve o protocolo multimetodológico com a utilização de diferentes técnicas e instrumentos, como observação participante (RANCI, 2005), diário de campo, entrevistas, observação de páginas e perfis dos alunos no Facebook, registros fotográficos⁴⁰ e aplicação de grupos de discussão (GAITÁN MOYA; PIÑUEL RAIGADA, 1998; RUSSI ALZAGA, 1998; GASKELL, 2008). Para a análise do material obtido com esta última técnica, foi utilizado o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) (LEFEVRE; LEFEVRE, 2014).

Maldonado (2002) defende que a necessidade transmetodológica, a partir dos confrontos cotidianos com o problema/objeto, exige, cada vez mais, a “mestiçagem” na dimensão metódica. Isso leva ao uso de um método mestiço “num sentido amplo que mistura cosmovisões, sistemas, modelos, procedimentos, lógicas, operacionalizações, tecnologias, explorações, vivências, experiências e processos de construção de conhecimento concretos” (MALDONADO, 2002, p. 16).

Ainda nas palavras do autor, esta concepção “busca uma articulação de métodos organizados em torno de uma *espisteme* e uma conceptualização comunicacional renovadoras” (MALDONADO, 2003, p. 220).

Aproximar-se e observar sistematicamente, analisar os elementos que conformam um fenômeno ou processo, organizar modelos de análise que respeitem as realidades empíricas – abordando-as imaginativamente – e desenhar formas e espaços cognitivos que expressem e representem a dimensão simbólica dos sujeitos são desafios constantes na pesquisa científica e acadêmica. (MALDONADO, 2003, p. 220, grifos do autor).

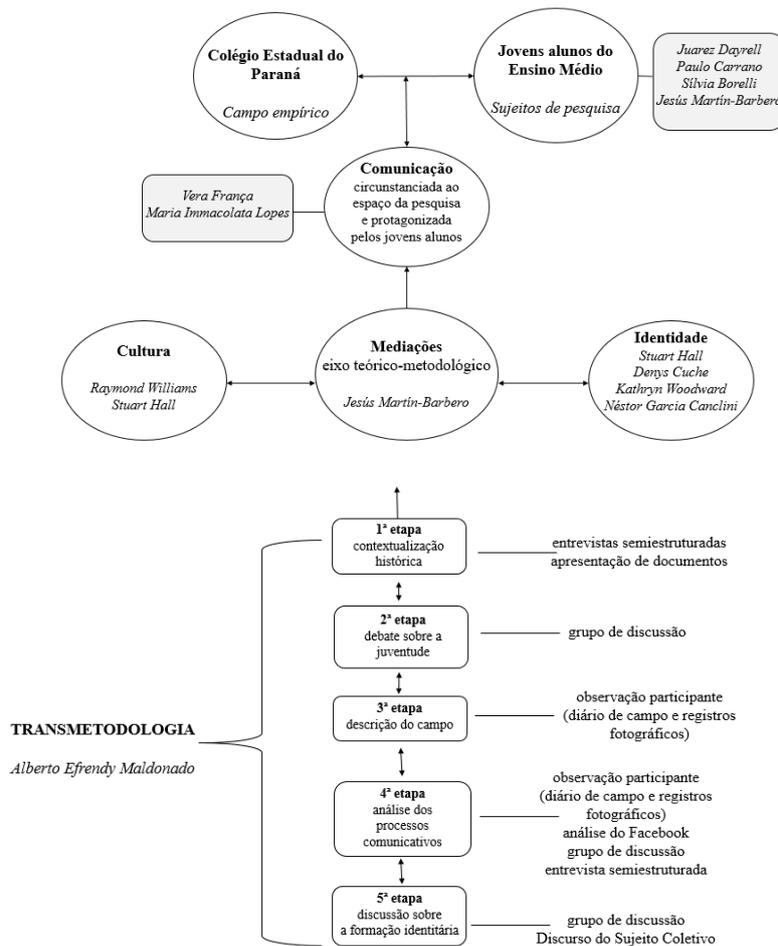
⁴⁰ Os registros fotográficos foram utilizados não apenas como um dos instrumentos na observação participante, pois seu uso esteve ancorado na antropologia visual (ANDRADE, 2002). “É possível ampliar ainda mais o alcance da antropologia visual e afirmar que ela pode contribuir para a identificação e o reconhecimento de sentimentos, emoções, sensações [...] A integração das linguagens visual e escrita pode favorecer o melhor entendimento dos significados culturais, tornando as investigações e as pesquisas mais completas” (ANDRADE, 2002, p. 73).

Auxiliada por essa abordagem, a investigação privilegiou os processos relacionados ao objeto de pesquisa e aos estudos em comunicação. Tal processualidade marca a adoção da transmetodologia, pois ela está presente em todos os momentos – “nos avanços, nas paradas, em campo, em letra e linha, na escrita, no sujeito/pesquisador” (AGUIAR, 2011, p. 232).

Para tratar do inventário de determinado campo do conhecimento, podemos utilizar a imagem de alguém que iniciou uma caminhada e num certo ponto faz uma parada, olha para trás, toma fôlego, reavalia os objetivos do caminhar e se coloca em posição de retomar o percurso, podendo mesmo reorientar o seu rumo em função da “reflexão” e da recuperação que o ato de interromper a marcha possa ter promovido. (CARRANO; DAYRELL, 2009, p. 7).

Nessa perspectiva, todas as etapas da investigação exigiram métodos próprios, mas complementares uns aos outros. Os arranjos, as confluências e as combinações se configuraram para resolver questões que contribuíram para o percurso deste trabalho, conforme mostra o itinerário a seguir:

FIGURA 11 - MAPA MENTAL DO PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO



FONTE: A autora (2016).

O mapa ilustra os caminhos da pesquisa, que demanda o desenvolvimento do processo reflexivo do pesquisador. Melucci (2001, *apud* DAYRELL, 2005, p. 11) afirma que “tudo o que é observado na realidade social é observado por alguém, que se encontra, por sua vez, inserido em relações sociais e em relação ao campo que observa”.

A análise reflexiva, com base nas ideias de Melucci (2005), implica tanto em uma crítica à busca pela objetividade e neutralidade do pesquisador, quanto em uma atenção à vida cotidiana “como espaço no qual os sujeitos constroem o sentido do seu agir e no qual experimentam as oportunidades e os limites para a ação” (MELUCCI, 2005, p. 29). Neste sentido, o mapa mental tem como intuito apresentar ao leitor, de forma compacta, o olhar científico lançado ao cotidiano vivenciado pelos alunos do Colégio Estadual do Paraná, esclarecendo, assim, as trilhas percorridas neste trabalho.

A ênfase para a cotidianidade, orientada pela reflexividade – conforme propõe Melucci (2005) –, “entende o foco sobre a particularidade dos detalhes e a unidade dos acontecimentos que dificilmente servem para ser observados, contidos e organizados dentro dos modelos de análise unicamente quantitativos” (MELUCCI, 2005, p. 29). O autor justifica que é nas relações que o sentido é produzido, sendo que esta dimensão construtiva e relacional é componente de significação da pesquisa de cunho qualitativo. É a partir deste diálogo, entre a reflexividade e a transmetodologia, que os protocolos metodológicos serão, então, esclarecidos.

3.1 IMERSÃO, PERCURSOS E ENCONTROS: DESAFIOS E DESCOBERTAS NA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A pesquisa de campo foi realizada em dois períodos. O primeiro aconteceu de 03 de novembro a 07 de dezembro de 2015⁴¹ e o segundo de 29 de fevereiro a 16 de maio de 2016⁴². Estive presente no espaço empírico como observadora em diferentes situações de práticas sociais cotidianas protagonizadas pelos estudantes do Ensino Médio do Colégio Estadual do Paraná. Por isso, para descrever essa etapa, adoto a narrativa em primeira pessoa com o intuito

⁴¹ Estive presente no espaço investigado de dois a quatro dias por semana durante o primeiro período, chegando, algumas vezes, a ir mais de uma vez ao dia – prevalecendo os horários dos intervalos escolares pela manhã e à tarde. O perfil dos alunos que estudam no período noturno não cabe à proposta aqui estudada, pois muitos já trabalham e têm filhos. Com isso, participam com menos frequência de movimentos estudantis, atividades artísticas e do GECEP, bem como de ações para combater o machismo, a homofobia e a misoginia. Esta informação foi dita pelos próprios estudantes e pelos educadores do colégio durante a observação participante e registrada no diário de campo.

⁴² O segundo período contou com idas ao campo em períodos mais espaçados. Em março de 2016, estive no CEP duas vezes por semana, intercalando os intervalos da manhã e da tarde. Na primeira quinzena de abril, foram visitas semanais e de 15 de abril a 16 de maio foram idas quinzenais ao colégio.

de transmitir tal experiência, que passou por indecisões, angústias e incertezas, mas também por encontros, aprendizagens e transformações.

A estratégia consiste em utilizar o discurso na primeira pessoa do singular – explicitando minhas motivações e inclinações – alternando com discursos na terceira pessoa, quando me distancio para analisar o objeto de estudo de acordo com as referências, metodologias e teorias que norteiam este estudo. De acordo com Colombo (2005), quando os discursos na primeira e terceira pessoa se alternam, trata-se de uma narrativa reflexiva.

Um tipo de escrita que, mesmo renunciando a um pretensão privilégio de neutralidade científica do pesquisador, não se exime da tentativa de oferecer uma descrição e uma análise o mais possível fiel e documentada das relações e dos acontecimentos assim como foram percebidos e, em alguns casos, construídos pelo pesquisador. [...] Exatamente este caráter de reflexividade, entendido como capacidade de tornar consciente e visível o processo de construção interno de cada pesquisa e de explicitar a posição que o observador assume no campo de observação, distingue substancialmente o conhecimento científico do senso comum. (COLOMBO, 2005, p. 283).

Para colaborar com este argumento, parafraseio Cássio Hissa (2013, p. 24-25, grifos do autor): “O sujeito do texto é o seu próprio texto; e se ele se esconde atrás de suas palavras, o texto perde a sua capacidade de diálogo. A *recusa do eu* transforma-se em *rejeição do outro*”.

João Teixeira Lopes (1997), em sua obra “Tristes Escolas: práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano⁴³”, também apresenta inquietações advindas do campo, especialmente sobre as aproximações entre quem pesquisa e quem é pesquisado.

O trabalho de campo aproxima de tal forma observador e observado que não raras vezes os papéis se complexificam, não tanto no sentido dos “nativos” se aperceberem da presença do investigador mas enquanto um conjunto de reflexões introspectivas a que o observador não escapa, no decurso da sua pesquisa. O que ele vê e ouve tem um impacto maior do que aquele que fica registrado no diário de campo. (LOPES, 1997, p. 93).

Desse modo, a experiência empírica advinda da observação participante⁴⁴ provoca não apenas reflexões em prol de respostas, mas também sentimentos e emoções. Hissa (2013)

⁴³ O autor português é sociólogo, professor e pesquisador sobre as práticas culturais dos estudantes nos espaços extracurriculares das escolas secundárias do Porto (Portugal). Ele se destaca pelas pesquisas em torno das questões culturais da cultura juvenil. Na obra citada, Lopes (1997) descreve sobre sua imersão no cotidiano dos sujeitos pesquisados, o que contribuiu para a compreensão sobre os percursos inerentes à observação de campo.

⁴⁴ Compreende-se a observação participante de acordo com Ranci (2005). O autor explica que pesquisas com este caráter buscam assumir a linguagem, a compreender a simbologia, a reconhecer as formas de expressão e de comunicação que prevalecem nas práticas sociais dos investigados. “Não se trata somente de obter a disponibilidade do ator social, mas de apoderar-se de chaves interpretativas e de competências linguísticas que são

levanta a discussão sobre a ilusão do limite entre razão e emoção no universo científico. “É artificial a concepção do sujeito do conhecimento que neutraliza o sujeito do mundo que deveria carregar” (HISSA, 2013, p. 20). O autor ainda destaca que “a razão é feita da experimentação do mundo e o pensamento é feito do sentir. [...] Pensamento e experimentação do mundo se entrecortam: estimulam-se e se reconstruem, ou se redesenham, simultaneamente” (*Ibidem*, p. 20).

Estudar a escola e seus processos comunicativos em confluência com a cultura é se permitir ao aprofundamento subjetivo na complexidade social e cultural que singulariza cada espaço escolar e, ao mesmo tempo, é caracterizada pelos sujeitos que dela fazem parte. Ao levar em consideração esta característica epistemológica, os teóricos que discorrem sobre a cultura da escola⁴⁵ defendem a imersão no campo como guia metodológico, pois, a partir disso, é possível apreender e descrever as densas particularidades e as dimensões culturais da escola. Jean-Claude Forquin (1993) destaca que tal “concepção leva a privilegiar as pesquisas de campo, a observação direta dos comportamentos e das situações, a coleta de dados em contextos naturais e cotidianos” (FORQUIN, 1993, p. 79).

Estudos com este propósito são constituídos “da observação do cotidiano e do contexto de produção e apropriação cultural”, bem como “do modo de ocupação dos territórios, das relações interpessoais e socialidades e dos universos simbólicos, sensoriais e sensíveis que perpassam os sujeitos da investigação” (BORELLI; ROCHA; OLIVEIRA, 2009, p. 35). Também permitem “elaborar uma reflexão ampliada sobre os objetos, estéticas, processos e sujeitos envolvidos nos contextos das culturas juvenis” e pressupõe “a imersão nesses universos culturais, a observação atenta e detalhada das experiências, das práticas cotidianas e dos indivíduos” (*Ibidem*).

Este olhar investigativo sobre as articulações que formam a espacialidade do CEP começou já no primeiro semestre de 2015 durante a greve dos professores do estado do Paraná. Na época, estive como observadora no local de concentração dos manifestantes em várias ocasiões⁴⁶. Percebi que todos os dias um número expressivo de alunos do Estadual (sempre uniformizados) marcava presença para apoiar as reivindicações. Eles se reuniam no colégio e

estranhas ao mundo do pesquisador. [...] reconstruir o conjunto de regras e de códigos que tornam compreensíveis e significativos os comportamentos e os gestos comunicativos do ator social” (RANCI, 2005, p. 54-55).

⁴⁵ Parte do próximo capítulo é dedicado a dissertar sobre o conceito de cultura da escola e a apresentar, por meio do material coletado pela observação participante, a trama cultural do Colégio Estadual do Paraná.

⁴⁶ A experiência de observação neste contexto ainda não tinha a pretensão de ser parte da investigação de mestrado, sendo que o olhar estava aberto aos acontecimentos, sem critérios de avaliação. Mas foram esses momentos que despertaram reflexões que, logo depois, se transformaram em eixos para a atual pesquisa.

se deslocavam em passeata até chegarem em frente ao Palácio do Governo, segurando cartazes e ecoando gritos de guerra criados pelos próprios estudantes. Fotos e vídeos divulgados na internet foram recursos utilizados por esses jovens para comunicar que estavam presentes nas manifestações, expressar opiniões, se reconhecerem como integrantes do movimento e ressignificarem suas identidades.

Foi a partir dessas primeiras impressões que algumas inquietações surgiram, as quais serviram como impulso para conhecer o espaço e o cotidiano escolar desses jovens: O que estimulou esses alunos a se envolverem no movimento grevista dos professores? Como eles utilizaram os processos comunicativos (especialmente fotos e vídeos compartilhados na internet) para expressar seus pensamentos sobre o episódio e para se sentir representados? De que forma essa busca por reconhecimento reverberou no espaço educativo? Como os alunos visualizam o papel da comunicação para possíveis representatividades e identidades⁴⁷?

Nesta fase inicial da investigação, as explicações de Hissa (2013) contribuíram novamente para o amadurecimento enquanto pesquisadora, pois elas refletem sobre o sujeito pesquisador e suas perguntas: “o sujeito que pergunta para construir a sua pesquisa interroga a si próprio” (HISSA, 2013, p. 31). Por isso, para formular novas perguntas a partir dos apontamentos advindos com as questões acima, o passo inicial foi a entrada no campo e a minha inserção no grupo pesquisado – jovens do Ensino Médio do CEP.

O primeiro período de observação, que aconteceu em novembro e dezembro de 2015, teve, inicialmente, caráter exploratório. O olhar privilegiou a observação da cotidianidade, das posturas, dos gestos e dos símbolos, a apreensão de narrativas e de relatos produzidos pelos jovens. O que permitiu (re)conhecer o espaço, me integrar no ambiente investigado, observar cenas recorrentes, conversar com os alunos e iniciar a solidificação da confiança e do vínculo com os observados. Ranci (2005, p. 55) defende que na observação participante o que importa “não são tanto as explicações racionais fornecidas aos atores sociais para obter deles a colaboração, quanto a profundidade e a força da relação de confiança que o pesquisador consegue estabelecer com eles”.

⁴⁷ Tais questões nortearam a produção de um artigo científico para a disciplina “Comunicação, Tecnologia e Sociedade” do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFPR (cursada no primeiro semestre de 2015), intitulado “O uso de vídeos na internet como brechas para pensar o descompasso e o destempo entre Comunicação e Educação: uma experiência dos alunos do Colégio Estadual do Paraná”. Foi a partir deste exercício que surgiu a iniciativa em transformar e ampliar o estudo em um projeto de pesquisa de mestrado. Assim, a dissertação não tem como objetivo responder diretamente tais perguntas, mas a apresentação das mesmas justifica que elas foram fundantes para o amadurecimento do objeto epistemológico. Em coautoria com as professoras doutoras Regiane Ribeiro e Myrian Del Vecchio, o artigo foi submetido e aceito pela Revista Contemporânea (UFBA) e está aguardando publicação neste periódico.

Esta entrada no colégio aconteceu por intermédio do presidente do grêmio estudantil – gestão 2015. O jovem, além de me receber no espaço escolar, me apresentou a outros alunos e à diretora geral da época, para quem formalizei, por e-mail, minha intenção de pesquisa⁴⁸. Ela me encaminhou para um professor responsável em protocolar meu pedido e autorizar oficialmente o meu acesso à escola. Também recebi um crachá de identificação para apresentar aos funcionários, tanto na recepção do prédio quanto para os inspetores e seguranças, em momentos de indagações sobre a minha presença⁴⁹.

Nos dias iniciais de análise empírica, a observação estava voltada para captar a rotina da escola – desde as regras formais (horários, hierarquias, condutas, aproximações e embates dos alunos com os inspetores escolares e com os auxiliares da limpeza), até as relações simbólicas entre os sujeitos que dela fazem parte (rodas de conversas formadas pelos alunos durante o recreio, movimentações pelos corredores, o uso de acessórios como bonés, *piercings*, brincos e o cabelo pintado com diferentes cores, especialmente o azul, os namoros e as paqueras). Para isso, circulei pelos corredores e pelo pátio, conversei com os jovens durante o recreio, participei como observadora de reuniões do grêmio estudantil etc. O entendimento era de que, para visualizar e compreender os processos comunicativos, era preciso, antes de tudo, apreender a cultura desse espaço.

Tal aproximação permitiu enxergar mais de perto e de forma mais clara “os destaques, as peculiaridades e luminosidades – aquilo que, enfim, ‘saltou aos olhos’ como resultado qualitativo” (BORELLI; ROCHA; OLIVEIRA, 2009, p. 30) – no que diz respeito aos fenômenos culturais e comunicacionais relevantes ao estudo. Este movimento exploratório, como diz Bonin (2011), implica em uma “aproximação à concretude do objeto empírico (fenômeno concreto a ser investigado) buscando perceber seus contornos, suas especificidades, suas singularidades” (BONIN, 2011, p. 35).

Na prática, foi o que aconteceu, pois, a pesquisa exploratória permitiu “encontrar pistas e gerar dados alimentadores/norteadores dessa construção em vários níveis” (BONIN, 2011, p. 36), bem como ajudou na concretização da problemática deste trabalho. A partir disso, a exploração do campo ampliou o olhar para captar, compreender, interpretar e analisar fenômenos que ilustrassem a rede de significados singular à cultura dessa escola.

A observação se apoiou em instrumentos como diário de campo e registros fotográficos para coletar o material da análise. O critério era captar e documentar momentos,

⁴⁸ E-mail 1, no Apêndice D.

⁴⁹ A formalização desta solicitação encontra-se no Apêndice D: E-mail 2.

falas e expressões que pudessem simbolizar práticas sociais cotidianas protagonizadas pelos alunos em ambientes como o pátio escolar, os corredores do prédio, a sala do grêmio estudantil etc. Práticas essas presentes em situações como a formação de grupos e suas conversas durante os intervalos, as diferentes maneiras de usar o uniforme, os cartazes expostos nas paredes, as rodas de violão durante o recreio, as práticas esportivas, as temáticas e as dinâmicas das reuniões do grêmio estudantil, as ações de campanha das três chapas que concorreram ao GECEP – gestão 2016 (conteúdo da plataforma política, confecção de camisetas, criação de faixas e *flyers*, varal de poesias, gritos de guerra etc.), as atividades da Semana Cultural⁵⁰, entre outras⁵¹.

O protocolo metodológico foi um misto do que Pais (2003) chama de observação participante passiva e de observação participante ativa. Na primeira, o observador pouco interage com os indivíduos que pretende estudar. Já na segunda, a observação é maximizada. Ou seja, em determinadas circunstâncias, procurei uma interferência mínima, sem interagir verbalmente com as pessoas – circulava pela escola ou sentava em um dos bancos do pátio para visualizar o comportamento dos sujeitos em tal ambiente. Já em outras ocasiões, estabeleci conversas com os jovens e deixei minha presença mais aparente ao fotografar livremente cenas que interessavam à pesquisa – uma vez aprovado o meu acesso à escola, estava autorizada a caminhar pelos ambientes e a registrar contextos gerais, sem focar o rosto dos estudantes. Tal linha metodológica apresentou como vantagem o registro textual no diário de campo de conversas que tive com os estudantes em uma conjuntura de espontaneidade, colaborando para o mapeamento das práticas sociais que tecem a cultura da escola e de seus significados compartilhados.

Nestas experiências, segundo Isabel Travancas (2005, p. 101), “encontramos uma infinidade de possibilidades e variáveis que na realidade estão mais relacionadas ao universo pesquisado do que ao método propriamente dito”. Por exemplo, esta fase exigiu negociações com os sujeitos que estão no cotidiano da escola, pois professores, funcionários e, às vezes, estudantes, expressaram receios ou desconfianças sobre a minha presença dentro do CEP. Muitas vezes fui abordada pelos inspetores para saber quem eu era, o que estava fazendo ali e quem tinha permitido a minha entrada. Apesar de seguir os protocolos solicitados pelo colégio,

⁵⁰ É um evento promovido pelo colégio uma vez ao ano e que tem como objetivo possibilitar que estudantes e professores proponham oficinas e atividades que integrem os alunos e que os mesmos tenham acesso a conhecimentos da atualidade, além de outros que possam vir do desdobramento do currículo escolar (Disponível em: <<http://www.cep.pr.gov.br/arquivos/File/2015/SemanaCultural2015/SemanaCulturalCronogramaPalestrasOficinas2015.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2017).

⁵¹ A pauta de observação encontra-se no Apêndice E.

explicados anteriormente, era nítido o estranhamento gerado. Momentos como estes me faziam recordar as leituras de Lopes (1997). O autor descreve suas dúvidas e angústias provocadas pelo trabalho de campo, desde o caráter envolvente e ativo, bem como as preocupações sobre o papel do investigador nos mais diversos contextos de observação, as formas de relacionamento com os pesquisados e a necessidade de distanciamentos.

Com o passar dos dias, especialmente na volta do calendário letivo, em fevereiro de 2016⁵², os funcionários já me reconheciam e a minha presença passou a ser mais “natural”. Consegui estabelecer, com a maioria dos educandos, desde o início da pesquisa de campo, uma relação mais aberta e espontânea – algo que se fortaleceu com o avanço da investigação. Esta abertura resultou na facilitação de algumas “entradas”, como na sala do grêmio, em reuniões organizadas pelos estudantes ou em rodas de conversa que se formavam no pátio da escola. Com o intuito de melhor compreender o cotidiano do Estadual, participei tanto de ocasiões rotineiras quanto de eventos esporádicos, como o debate das chapas para o grêmio (16 de novembro de 2015), atividades da Semana Cultural (07 de dezembro de 2015), o primeiro dia de aula de 2016 (29 de fevereiro de 2016) e o “Cep *tour*”⁵³. Foram vários os grupos de alunos que participaram desse *tour* durante os primeiros dias de aula, sendo que a turma que eu acompanhei foi no dia 04 de março de 2016.

FIGURA 12 - VISTA AÉREA ATUAL DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ



FONTE: Google Maps (2016).

⁵² O início deste segundo período de observação de campo provocou um novo esforço para formalizar, mais uma vez, o meu acesso à escola. Em 2016, houve a mudança de direção do colégio (a eleição ocorreu em dezembro de 2015), exigindo contato com a diretora (intermediado pela sua secretária) que assumiu o cargo. Ela me encaminhou para a diretora pedagógica (contato via telefone), a qual foi responsável pela formalização da minha entrada e auxiliou, ao longo do ano, as necessidades da investigação. Uma vez protocolada novamente a intenção da pesquisa e sua continuidade (documento este preenchido na Secretaria do colégio), o acesso ao colégio aconteceu da mesma maneira que o primeiro período de investigação (autorização formal e obtenção do crachá).

⁵³ No início de cada ano letivo, o GECEP eleito realiza uma atividade em que os novos alunos matriculados conhecem todo o complexo educativo acompanhados de “guias” (membros do próprio grêmio estudantil).

O “passeio” pela escola percorreu todos os locais sinalizados na Figura 12 e outros que não aparecem na imagem, pois fazem parte da estrutura interna da instituição (salão nobre, subsolo, laboratórios, Centro de Memória etc.). Além de permitir que eu conhecesse locais ainda não visitados durante a observação, percorrer o Estadual guiada pelos discentes oportunizou uma aproximação mais estreita entre pesquisador e pesquisados, pois eles eram os narradores da história, da cultura, das curiosidades, das conquistas do seu próprio colégio.

É importante frisar que a “naturalidade” da minha presença no espaço observado não pode ser confundida com falta de critérios investigativo-científicos, pois, como argumenta Melucci (2005, p. 33), “tudo o que é observado na realidade social é observado por alguém, que se encontra, por sua vez, inserido em relações sociais e em relação ao campo que observa”.

Dentro desta discussão, Lopes (1997) afirma que, paradoxalmente, um dos maiores problemas consiste “na superação do que chamaria de *ilusão de familiaridade*” e que a única forma de vencê-la é “transformar o familiar em estranho” (LOPES, 1997, p. 90, grifos do autor). Hissa (2013) reitera esse paradoxo, pois, segundo ele, “o mundo sob leitura é um recorte do mundo que carrega, com limites e fronteiras, a totalidade em movimento e, nessa totalidade, está inserido o sujeito de pesquisa que, por sua vez, é sujeito do mundo” (HISSA, 2013, p. 39). De que maneira, então, interpretar o mundo do seu exterior, sem se deixar afetar e sem deixar de ser mundo (HISSA, 2013)?

Para Borelli, Rocha e Oliveira (2009), trabalhos assim exigem “um *olhar estrangeiro* na convivência e na observação direta tanto dos sujeitos quanto das relações, cenários, territórios e percursos dos objetos culturais” (BORELLI; ROCHA; OLIVEIRA, 2009, p. 35, grifos das autoras). É preciso um “olhar acurado, envolvimento pessoal e prolongado no trabalho de campo, estranhamento sensível e o mergulho na realidade cotidiana” (*Ibidem*).

Neste sentido, Lopes (1997) orienta que os olhos e os ouvidos do observador se transformem para captar “o carácter distintivo ou amplamente partilhado de certas práticas culturais, com os critérios de construção das redes de sociabilidade, com o seu grau de ritualização, com sua territorialização etc.” (LOPES, 1997, p. 91). Isto significa, ainda articulando com Hissa, que o “*modo de pensar o mundo* por parte do pesquisador carrega o mundo para os interiores da pesquisa” (HISSA, 2013, p. 39, grifos do autor). Em outras palavras: a subjetividade é inerente aos estudos sobre a cultura e sobre os processos simbólicos que permeiam a tessitura do social. O desafio posto é a costura dessa trama de forma a contextualizar a rede de significações singular ao espaço pesquisado, entendendo a ilusão de familiaridade como processo intrínseco de quem se propõe a fazer observação participante (RANCI, 2005).

Estudos com esta proposta exigem, além de observações de fatos cotidianos e de ocasiões pontuais no ambiente da pesquisa, atenção às práticas que não necessariamente aconteçam fechadas ao espaço fixo da instituição de ensino, mas que colaboram para a formação de seu conjunto cultural.

Desse modo, destaco momentos em que estive presente com o objetivo de observar os sujeitos pesquisados em situações que ocorreram fora do CEP. Uma delas foi em uma Audiência Pública na Assembleia Legislativa do Paraná (Sala João Neves da Fontoura Plenarinho), no dia 09 de novembro de 2015, onde os estudantes se organizaram e se posicionaram (com discursos, palavras de ordem e cartazes) sobre o projeto de lei conhecido como “Lei da Mordaza” ou “Escola sem Partido”⁵⁴. Outra foi na manifestação que marcou um ano (29 de abril) do confronto entre os manifestantes da greve dos professores de 2015 e os policiais militares. E, ainda, em maio de 2016 na apresentação do grupo de dança (DANCEP) – formado somente por alunos e ex-alunos – no teatro Guairinha, em Curitiba.

Tais circunstâncias instigaram a reflexão sobre os elementos que se articulam e formam a multiplicidade de fenômenos cotidianos da escola. Estas conexões constroem e apreendem “os sentidos atribuídos à vida escolar, as teias de significados compartilhados pelos seus atores, os detalhes do dia a dia que configuram a lógica informal da vida escolar e o *ethos* cultural da escola” (SANTOS; CASTRO, 2012, p. 74).

Somente a partir dessa inserção investigativa – que promoveu um olhar para os nexos simbólicos e culturais que fazem parte do CEP e das relações entre os observados – foi possível compreender os gestos e experiências que se multiplicam diariamente nas teias do espaço escolar e que comunicam quem são esses jovens, o que pensam e sentem sobre o mundo. No colégio pesquisado, este sistema de significações é formado pela poesia, pela música, pela dança, pelos gritos de guerra ou pelo uso do uniforme, bem como pela fotografia, vídeos, sites de redes sociais, celulares e pela internet – todos considerados processos comunicativos que permeiam a estrutura social e cultural da escola.

3.1.1 O uso de fotografias e do Facebook

Durante o período da observação do campo, utilizei diferentes técnicas para a coleta do material que serviu de análise para os capítulos quatro e cinco. Além do diário de campo, o

⁵⁴ Projeto de lei que proíbe os professores de falarem sobre assuntos como política, religião e sexualidade em sala de aula.

uso de registros fotográficos e a observação de postagens no Facebook também foram recursos acionados.

Ao fotografar, usando como instrumento o celular, meu objetivo foi, em um primeiro momento, que o registro servisse como apoio para a análise. Visto que, em cada turno escolar, aproximadamente mil alunos do Ensino Médio transitavam pelos espaços do CEP durante os intervalos, era inviável obter autorização de todos os estudantes para serem fotografados. Dessa forma, a seleção das imagens – de minha autoria – para esta pesquisa teve como critério não deixar em evidência o reconhecimento facial dos alunos. Já as fotografias utilizadas na dissertação que mostram nitidamente o rosto dos estudantes são imagens retiradas de páginas ou perfis do Facebook, isto é, uma vez veiculadas pelo site de rede social tornaram-se públicas.

Compreendida como antropologia visual (ANDRADE, 2002), a fotografia serve mais do que um documento, prova do que aconteceu ou ilustração do texto escrito. A imagem nasce da observação de um contexto carregado de significados. Intermediada pelo equipamento e pelo fotógrafo, ela “comunga com o texto para nos fazer melhor compreender e elaborar uma análise desses significados” (ANDRADE, 2002. p. 52). Dessa maneira, o uso da fotografia se transformou em recurso para as pesquisas qualitativas⁵⁵, pois “ordena culturalmente os dados, os fragmentos da realidade através da observação” (*Ibidem*, p. 53).

Além disso, a pesquisa realizou uma espécie de observação passiva (relembrando a explicação de Pais, 2003) – ou seja, sem interação – em perfis de alunos e páginas criadas pelos estudantes no Facebook. Ademais, também houve a inserção da pesquisadora em um grupo fechado neste site de rede social (com mais de 3.800 membros, composto por alunos, ex-alunos, professores, funcionários e pais)⁵⁶. Os acessos ao Facebook iniciaram em novembro de 2015 e se estenderam até o dia 31 de maio de 2016. A frequência da visualização dos perfis, páginas e grupo fechado acompanhou o período da observação do campo.

⁵⁵ Andrade (2002) detalha que em 1900, a arqueologia introduziu a fotografia como ferramenta na coleta de dados de campo. Com a evolução técnica, os recursos visuais foram sistematicamente utilizados nas investigações socioculturais. A autora também explica que Margaret Mead e Gregory Bateson foram os pioneiros na aplicação desses recursos em pesquisas e análises. Eles “utilizaram mais de 6 mil metros de filme e 25 mil fotos – que resultaram num livro com 759 fotografias, chamado *Baltinese Character. A Photographic Analysis* (1942). [...] Esse livro constitui uma autêntica revolução metodológica na técnica de coleta de dados e consolidará o status da fotografia como ferramenta na investigação cultural” (ANDRADE, 2002, p. 71).

⁵⁶ Este grupo fechado no Facebook, denominado “Cep”, reúne pessoas que tiveram ou têm algum tipo de vínculo com o colégio, seja como aluno, professor e pais, ou, no caso aqui tratado, como pesquisadora. Para fazer parte, é preciso receber um convite (via Facebook) de alguma pessoa que seja membro do grupo. Após ter conhecimento dos objetivos da minha investigação – relatados em uma das ocasiões da observação participante –, uma aluna do 3º ano do Ensino Médio enviou uma solicitação (convite) no dia 13 de novembro de 2015 para eu integrar o grupo. A partir disso, por meio do meu perfil deste site de rede social, era possível visualizar as postagens, comentários e discussões que aconteceram neste ambiente.

O intuito foi acompanhar postagens (texto, foto e vídeo) que remetesse às práticas sociais cotidianas que integram a estrutura cultural do colégio. A coleta de narrativas e imagens não foi feita no grupo fechado, mas sim nas páginas e perfis públicos do Facebook, como: “Todos”⁵⁷, chapa que concorreu ao grêmio estudantil em 2015; “Idealize”⁵⁸, gestão que ganhou a eleição e assumiu o GECEP em 2016; “Voz Ativa”⁵⁹, página criada por um dos alunos do Estadual para divulgar informações de interesse da comunidade escolar; “Dancep”⁶⁰, que divulga as novidades sobre o grupo de dança da escola; “Thiago Fernandes”⁶¹, fotógrafo e funcionário do colégio. O estudo também analisou um vídeo protagonizado e produzido pelos estudantes do Colégio Estadual do Paraná um dia após o confronto de 29 de abril, publicado no perfil de uma das alunas no dia 04 de maio de 2015 e que obteve mais de 23 mil visualizações⁶².

Ao estender a observação para o Facebook levou-se em consideração as ideias de Recuero (2009): “A grande diferença entre sites de redes sociais e outras formas de comunicação mediada pelo computador é o modo como permitem a visibilidade e a articulação das redes sociais, a manutenção dos laços sociais estabelecidos no espaço *off-line*” (RECUERO, 2009. p. 102). A autora ressalta que são os próprios atores sociais que utilizam e constituem essas redes.

Dayrell (2012) reforça o argumento acima. Ele enxerga os sites de rede social como uma expressão daquilo que as pessoas vivenciam no dia a dia, suas experiências e relações sociais. “O que a rede possibilita é a potencialização disso, uma ampliação das relações, uma ampliação do acesso ao conhecimento, mas ela em si não tem o peso de uma experiência, eu acredito nas relações pessoa-pessoa, como marco fundamental na construção de um indivíduo” (DAYRELL, 2012, p. 1).

É válido ressaltar que o objetivo, em nenhum momento, foi debater conceitos relacionados à cibercultura ou à comunicação digital, mas entender os significados compartilhados via Facebook para a constituição da dimensão comunicativa do CEP.

⁵⁷ Disponível em: <<https://www.facebook.com/Todos-1521876018133379/?fref=ts>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

⁵⁸ Disponível em: <<https://www.facebook.com/IdealizeCEP/?fref=ts>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

⁵⁹ Disponível em: <<https://www.facebook.com/vozativacep/?fref=ts>>. Acesso em: 05 dez. 2015.

⁶⁰ Disponível em: <<https://www.facebook.com/dancep.cep?fref=ts>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

⁶¹ Disponível em: <<https://www.facebook.com/thiagofernandescwb?fref=ts>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

⁶² Disponível em: <<http://migre.me/vQJCv>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

3.2 VOZES COMPARTILHADAS: ENTREVISTA E GRUPOS DE DISCUSSÃO

Além da observação participante, já descrita no percurso metodológico, a busca pelas vozes dos sujeitos a partir de entrevistas e grupos de discussão foi fundamental para articular os próximos capítulos desenvolvidos na dissertação. Vale destacar que em nenhum momento a pesquisa teve o propósito de tratar os alunos que participaram dessas técnicas como modelos, pois não há um único modo de ser jovem (DAYRELL, 2003). Os estudantes apresentam suas especificidades, “se construindo e sendo construído como sujeito: um ser singular que se apropria do social, transformando em representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e às relações que mantém” (DAYRELL, 2003, p. 43-44). As linhas a seguir são dedicadas à apresentação dessas técnicas metodológicas e à descrição de como, quando e com quem foram desenvolvidas.

3.2.1 Entrevista

Conforme relatado anteriormente, a iniciativa em investigar as mediações comunicativas da cultura articuladas aos processos comunicativos dos jovens alunos do Colégio Estadual do Paraná surgiu após um exercício de reflexão, o qual se concretizou na produção de um artigo científico sobre o envolvimento dos estudantes do CEP na greve dos professores estaduais em 2015. Na ocasião do desenvolvimento deste trabalho acadêmico, foi realizada uma entrevista semiestruturada no dia 07 de agosto de 2015, na sala do GECEP, com um aluno e uma aluna que estiveram à frente desse engajamento estudantil⁶³. Para a captação de voz foi utilizado um gravador portátil digital, sendo que a aplicação da técnica foi realizada com ambos os jovens ao mesmo tempo e durou 50 minutos.

O objetivo foi entender o envolvimento dos estudantes no movimento grevista e o uso da linguagem audiovisual na internet para comunicarem que também faziam parte do grupo que reivindicava melhorias na educação pública do Paraná. Para tanto, o vídeo citado na página 60, produzido pelos próprios jovens para expor a violência sofrida no “massacre do Centro Cívico”, foi utilizado durante esta entrevista.

As perguntas foram norteadas por um roteiro prévio (Apêndice F), mas abertas às intervenções dos entrevistados por entender que este procedimento metodológico apresenta

⁶³ O perfil e a identificação dos estudantes serão apresentados na sequência, junto com os demais alunos que participaram dos grupos de discussão. O termo de autorização desta entrevista encontra-se no Apêndice C.

natureza contextual e de interação entre as pessoas (inclusive entre pesquisador e pesquisados). Algumas vantagens são propiciadas por essa opção de modalidade de pesquisa.

Uma delas é a de favorecer a relação intersubjetiva do entrevistador com o entrevistado, e, por meio das trocas verbais e não verbais que se estabelecem neste contexto de interação, permitir uma melhor compreensão dos significados, dos valores e das opiniões dos atores sociais a respeito de situações e vivências pessoais. Outra vantagem é a flexibilização na condução do processo de pesquisa e na avaliação de seus resultados, visto que o entrevistado tem um papel ativo na construção da interpretação do pesquisador. Esta seria uma modalidade de triangulação (confiabilidade), pois, ao invés de o pesquisador sustentar suas conclusões apenas na interpretação que faz do que o entrevistado diz, ele concede a este último a oportunidade de legitimá-la. Este é um dos aspectos que caracteriza o produto da entrevista qualitativa como um texto negociado. (FRASER; GONDIM, 2004, p. 140).

Esse texto negociado, como chama Fraser e Gondim (2004), resultou em temáticas debatidas pelos entrevistados, como representatividade, reconhecimento e identidade. “As opiniões transmitidas através das entrevistas são importantes não apenas pelo que elas nos informam [...] mas, também, sobre o que elas nos informam em relação a quem opina” (PAIS, 2003, p. 102). Por isso, após reler a transcrição da gravação deste material, cheguei à conclusão que o conteúdo, e o que ele diz sobre os entrevistados, colaboraria para a articulação analítica sobre a dimensão comunicativa, a cultura da escola e os modos de ser jovem. Não se trata, nas palavras de Hissa (2013), “de dar voz aos sujeitos do mundo, às coletividades e aos grupos sociais, mas de construir *vozes compartilhadas*” (HISSA, 2013, p. 132, grifos do autor).

Importante destacar que, mesmo a entrevista tendo acontecido antes do planejamento dos protocolos metodológicos da dissertação, entende-se que a rede de significações que ela provoca pelo *compartilhamento de suas vozes* não poderia ser deixada de fora, pois remete diretamente à problemática e ao objetivo da pesquisa.

3.2.2 Grupos de discussão

Como um dos objetivos desta pesquisa é discutir sobre o processo de formação identitária dos jovens alunos do CEP, optei pela aplicação do grupo de discussão⁶⁴ como procedimento metodológico para dar conta dessa preposição. Os Grupos de Discussão (GD)

⁶⁴ A opção em utilizar a nomenclatura “grupo de discussão” e não “grupo focal” seguiu as recomendações de Russi Alzaga (1998). O autor explica que o primeiro termo é empregado pela sociologia espanhola e o segundo pelos estudiosos dos Estados Unidos para pesquisas de mercado. “*En la forma europea el moderador interviene muy poco, usualmente el discurso que produce el grupo no tiene mucha intervención; en la forma norteamericana el moderador controla mucho la participación de cada participante, incluso se llega a pedir que conteste cada uno en forma aislada, sin diálogo ni interacción*” (RUSSI ALZAGA, 1998, p. 76).

“se apresentam como uma técnica qualitativa de reunião de grupo que permite obter um conhecimento aproximativo da realidade social que se pretende investigar, mediante a comunicação que se produz em seu interior” (GAITÁN MOYA; PIÑUEL RAIGADA, 1998, p. 122, tradução nossa)⁶⁵. De acordo com Russi Alzaga (1998, p. 82, tradução nossa), o universo de sentido é o grupo: “parece óbvio que a forma do grupo de discussão adapta-se melhor a ele, que a entrevista individual, mesmo que seja aberta (ou profunda). A reordenação do sentido social requer interação discursiva, comunicacional”⁶⁶.

Gaskell⁶⁷ (2008) contribui ao defender que essa técnica estimula

[...] os participantes a falar e a reagir àquilo que outras pessoas do grupo dizem. É uma interação social mais autêntica do que a entrevista em profundidade, um exemplo da unidade social mínima em operação e, como tal, os sentidos ou representações que emergem são mais influenciados pela natureza social da interação do grupo em vez de se fundamentarem na perspectiva individual. (GASKELL, 2008, p. 75).

Os encontros aconteceram em dezembro de 2016 nas dependências do colégio – devidamente autorizados pela equipe diretiva da instituição⁶⁸ – e reuniu alunos do 2º e do 3º ano do Ensino Médio (jovens que estudaram no CEP em 2016 ou 2015, uma vez que a investigação de campo aconteceu nestes dois anos). Desempenhei o papel de moderadora – catalisadora da interação social entre os participantes (GASKELL, 2008) – e contei com a colaboração de pessoas para atuarem como documentadoras do processo. De maneira geral, a tarefa do documentador é registrar em um caderno percepções gerais sobre o comportamento dos integrantes do grupo e o desenvolvimento da sessão (CHÁVEZ MENDEZ, 2004).

O objetivo da aplicação do grupo de discussão foi propiciar dinâmicas que provocassem o debate sobre contextos identificados ao longo da observação participante –

⁶⁵ “*Los Grupos de Discusión (GD) se presentan como una técnica cualitativa de reunión de grupo que permite obtener un conocimiento aproximativo de la realidad social que se pretende investigar, mediante la comunicación que se produce en su seno*” (GAITÁN MOYA; PIÑUEL RAIGADA, 1998, p. 122).

⁶⁶ “*Parece obvio que la forma del grupo de discusión habrá de adaptarse mejor a él, que la entrevista individual, por abierta (o profunda) que sea. La reordenación del sentido social requiere de la interacción discursiva, comunicacional*” (RUSSI ALZAGA, 1998, p. 82).

⁶⁷ Gaskell (2008) chama de “entrevistas grupais”. O autor traz contribuições que se alinham aos pensamentos dos autores latinos sobre “grupos de discussão” tensionados neste capítulo. Por isso a escolha do diálogo entre esses teóricos.

⁶⁸ Antes de convidar os jovens, encaminhei para a direção um e-mail com o pedido para a realização dos grupos de discussão no próprio espaço do colégio (E-mail 3 do Apêndice D). Nesta comunicação, solicito, além da autorização formal, uma sala para a dinâmica e também reforço que a escolha dos alunos participantes seria feita por mim. A diretora pedagógica autorizou e encaminhou a solicitação para um dos educadores, o qual se responsabilizou em providenciar um ambiente propício para a prática metodológica (disponibilizou a sala da coordenação de História e indicou a sala do grêmio estudantil).

especialmente no tocante às práticas sociais cotidianas mais recorrentes e simbólicas à cultura dessa escola (apresentadas no capítulo a seguir) – e de que maneira a ressignificação identitária está articulada a esta trama. Para tanto, o GD abordou assuntos como: momentos e lembranças que fazem parte da vida dos jovens enquanto alunos do Estadual; os movimentos estudantis; os gritos de guerra; as campanhas para o grêmio estudantil; relação com professores e direção; relacionamento familiar; gênero e sexualidade; diálogo com os pais; criação de cartazes expostos dentro e fora da escola etc.

Os jovens que participaram dos grupos foram selecionados obedecendo os seguintes critérios⁶⁹: estudantes dos sexos feminino e masculino, matriculados no 2º ou 3º ano do Ensino Médio (EM) do período matutino⁷⁰ em 2015 e/ou 2016, engajados em atividades artísticas, esportivas, políticas ou em ações em prol da equidade de gênero. O convite foi feito diretamente a eles (sem intervenção da direção), seja pessoalmente ou pelo aplicativo Whatsapp. A escolha – entre cerca de 1.400 alunos matriculados no 2º ou 3º ano do EM – foi baseada nas observações de campo, nos contatos prévios e no acompanhamento das postagens no Facebook. O olhar se voltou para os estudantes que expunham atitudes, opiniões ou discursos relacionados aos movimentos estudantis, à discussão sobre gênero, à valorização da história do colégio e ao uso da arte como expressão.

Os critérios de seleção seguiram a heterogeneidade dentro da homogeneidade. Ou seja, apesar de serem alunos do mesmo colégio e de terem a mesma faixa etária (15 a 19 anos), apresentam características diferentes quanto ao bairro onde moram, estrutura familiar, escolas que estudaram antes de ingressar no CEP, bem como as atividades que frequentam, ou frequentaram, no espaço educativo.

A composição de cada um dos GD em um projeto de investigação deve obedecer também aos critérios de heterogeneidade interna. Uma excessiva homogeneidade intragrupal pode gerar um discurso monótono e redundante, inibir as intervenções ou saturar prontamente a gama de relações possíveis. A heterogeneidade (dentro da homogeneidade) no GD propicia um número elevado de intercâmbios e interações, e

⁶⁹ “Hay dos tipos de redes, las naturales (primarias) y las artificiales (secundarias, que son creadas en el mismo proceso de investigación). Las redes primarias son redes preexistentes, de parentesco, de vecindad, de trabajo, de amistad. [...] La red polímera encadena relaciones de distintos tipos [...] los participantes no se conozcan entre sí ni sepan nada del preceptor-observador” (RUSSI ALZAGA, 1998, p. 93). No caso desta pesquisa, é possível dizer que as redes desses grupos são primárias, uma vez que os integrantes se conhecem e muitos são amigos. Weller (2014) afirma que nas pesquisas realizadas com jovens os grupos de discussão “constituem um importante instrumento de coleta de dados, haja vista que a participação e grupos de pares (bandas musicais, times esportivos, grupos religiosos, galeras ou turmas) está fortemente associada à condição juvenil” (WELLER, 2014, p. 355).

⁷⁰ Foram convidados para o grupo de discussão apenas alunos do período da manhã pelo fato das sessões acontecerem à tarde.

o que é mais importante, uma comunicação que trama o discurso do grupo. (GAITÁN MOYA; PIÑUEL RAIGADA, 1998, p. 124, tradução nossa)⁷¹.

Reitero que a finalidade nunca foi analisar a totalidade dos estudantes do Ensino Médio do Colégio Estadual do Paraná, mas sim compreender como a comunicação presente neste espaço escolar se articula à ressignificação da identidade de jovens que buscam representatividade e reconhecimento coletivos por meio da concretização de práticas sociais cotidianas. Ou, como diz Gaskell (2008, p. 68), a pesquisa não pretende “contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão”. Além disso, “embora as experiências possam parecer únicas aos indivíduos, as representações de tais experiências não surgem das mentes individuais; em alguma medida, elas são o resultado de processos sociais” (GASKELL, 2008, p. 71).

O GD vem a conformar-se como uma representação micro (subgrupo) de uma macro situação social. Sua composição é estruturada a fim de reproduzir, de forma paradigmática, determinadas relações sociais que interessa conhecer dada uma perspectiva investigadora e um tema ou problema objeto de estudo. (GAITÁN MOYA; PIÑUEL RAIGADA, 1998, p. 122, tradução nossa)⁷².

Os participantes foram esclarecidos sobre o objetivo da pesquisa e consultados no tocante à gravação de áudio da conversa. Expliquei que este material seria um auxílio e utilizado exclusivamente para a investigação. Apresentei o termo de livre consentimento, que se encontra no Apêndice G, informei sobre a dinâmica da atividade⁷³ e reforcei a importância de cada um expressar seus pensamentos, emoções e lembranças.

Todos receberam um formulário (Apêndice I), numerado para facilitar o controle na identificação e sequência das falas, que demandou informações sobre a profissão dos pais, bairro onde mora, idade, motivos que o levou a estudar no CEP etc. Nesse documento, os jovens também escreveram seus nomes verdadeiros e o nome fictício que gostariam de ser chamados

⁷¹ “La composición de cada uno de los GD en un diseño de investigación debe obedecer también a criterios de heterogeneidad interna. Una excesiva homogeneidad intragrupal puede generar un discurso monocorde y redundante, inhibir las intervenciones o saturar prontamente el abanico de relaciones posibles. La heterogeneidad (dentro de la homogeneidad) en el GD propicia un número elevado de intercambios e interacciones, y lo que es más importante, una comunicación que trama el discurso del grupo” (GAITÁN MOYA; PIÑUEL RAIGADA, 1998, p. 124).

⁷² “El GD viene a conformarse como una representación micro (subgrupo) de una macrosituación social. Su composición se estructura en orden a reproducir, de forma paradigmática, determinadas relaciones sociales que interesa conocer dada una perspectiva investigadora e un tema o problema objeto de estudio” (GAITÁN MOYA; PIÑUEL RAIGADA, 1998, p. 122).

⁷³ O roteiro para o grupo de discussão consta no Apêndice H.

no texto dissertativo (diferente do capítulo 2, onde os entrevistados tiveram seus nomes verídicos informados).

Sobre este impasse, Kramer (2002) levanta a discussão ética quando o estudo é realizado com crianças e afirma que essa questão é sempre uma dificuldade nas pesquisas. Como a investigação aqui dissertada trabalhou com jovens – sendo a maioria legalmente menor de idade –, segui as orientações desta autora.

Kramer (2002) explica que alternativas como usar números ou as iniciais dos nomes sem apresentação prévia dos participantes nega a sua condição de sujeitos. Por outro lado, ao revelar a sua identidade, o jovem pode se sentir exposto, seja pelas críticas que fez ao colégio, ao sistema educacional ou à própria família, bem como pelas emoções, lembranças e opiniões expostas durante a dinâmica dos grupos de discussão. A partir disso, optei pelos nomes fictícios indicados pelos próprios estudantes no formulário preenchido por todos.

Além dos tópicos-chave orientados pelo roteiro semiestruturado (Apêndice H), os encontros contaram com a exposição de algumas imagens que constam nesta pesquisa (Figuras: 10, 15, 17, 18, 20, 25, 26, 28, 29, 30, 34, 36, 39 e 40) e de algumas frases de autoria dos estudantes registradas no diário de campo: “Aqui eu posso ser quem realmente sou”; “No CEP consegui me assumir e me assumir para a minha família”; “Antes de entrar no CEP não sabia o que era o dia 30 de agosto”; “Sempre sonhei em estudar no CEP”; “Não sei explicar, mas tem algo nesse colégio que só quem estuda sente”; “No CEP sentimos que pertencemos a um espaço, que temos voz”; “Aqui todos se respeitam, as pessoas podem ser quem elas quiserem ser”⁷⁴.

Com isso, buscou-se, como afirma Ranci (2005), uma fonte de estímulo para o desenvolvimento de uma metacomunicação. Segundo o autor, uma relação em um nível metacomunicativo permite “gerar novas interpretações que dizem respeito não mais em relação ao que ocorreu, mas exatamente ao jogo relacional⁷⁵ entre ator social e pesquisador que a investigação social suscitou” (RANCI, 2005, p. 64). Isto é, ao expor fotografias, frases e postagens do Facebook, os jovens se sentiram mais estimulados a dialogar sobre as práticas cotidianas que eles protagonizam na escola, provocando um olhar para dentro de si e instigando a reflexividade sobre suas identidades.

⁷⁴ As imagens e as frases foram apresentadas na tela do meu *notebook*.

⁷⁵ “Trata-se, em outros termos, de considerar a investigação social não só como uma forma de exploração da realidade social, mas também como um *jogo relacional*, no qual são implicados o pesquisador [...] e os atores sociais que, por diversas formas, são solicitados para colaborar na pesquisa. A qualidade dos resultados atingidos pela pesquisa depende, assim, não só das categorias conceituais e explorativas do pesquisador, mas também da sua capacidade de fazer deste jogo uma importante fonte de informações e de interpretações” (RANCI, 2005, p. 61, grifos do autor).

Foram quatro grupos de discussão, sendo que as características ora se aproximam, ora se distanciam de acordo com o perfil de seus participantes. Ao todo, 32 jovens foram convidados e se dispuseram prontamente a participar. Entretanto, no primeiro grupo uma menina que não havia sido chamada anteriormente pediu para integrar a discussão, pois ficou interessada depois que um amigo contou sobre o convite que recebeu. Já no dia da última dinâmica, todos os meninos que, a princípio, participariam, não compareceram. Por isso, excepcionalmente, este grupo foi formado apenas por meninas.

A seguir, apresento um breve perfil dos integrantes de cada GD – 28 jovens: 18 meninas e 10 meninos – e do aluno que concedeu entrevista em 2015 (a aluna que foi entrevistada na mesma ocasião também participou de um dos GDs). As informações detalhadas sobre a dinâmica dos grupos e sobre as características dos estudantes se encontram no Apêndice J.

Grupo 1: 06/12/2016

- **Ana Terra:** 18 anos, aluna do 3º ano do Ensino Médio. Mora no bairro São Braz, tem um irmão, não trabalha, sua mãe é professora de crianças com necessidades especiais e seu pai é músico.
- **Alice A.:** 18 anos, aluna do 3º ano do Ensino Médio. Reside no bairro Alto da XV, não tem irmãos, não trabalha e seus pais estão desempregados.
- **José A.:** 16 anos, aluno do 2º ano do Ensino Médio. Sua casa está situada no bairro Rio Verde (Colombo – região metropolitana de Curitiba), tem nove irmãos, não trabalha e seus pais atuam profissionalmente na área de contabilidade.
- **Thiago:** 16 anos, aluno do 2º ano do Ensino Médio. Mora no bairro Alto Boqueirão, tem um irmão, não trabalha e sua mãe é costureira (não informou a profissão do pai).
- **Leticia:** 18 anos, aluna do 3º ano do Ensino Médio em 2015. Mora no bairro Mossunguê, tem um irmão, não trabalha e sua mãe atua profissionalmente como babá e diarista (não informou a profissão do pai).
- **José B.:** 17 anos, aluno do 3º ano do Ensino Médio. É residente do bairro Atuba, tem dois irmãos, não trabalha, sua mãe é cozinheira e seu pai comerciante.
- **Maria:** 17 anos, aluna do 3º ano do Ensino Médio. Reside no bairro Campo Comprido, tem um irmão, não trabalha e seus pais são lavadores de carros em um Lava Car.
- **Lucas:** 15 anos, aluno do 2º ano do Ensino Médio. Mora no bairro São Francisco, tem dois irmãos, trabalha como estagiário em um escritório de advocacia, sua mãe é professora e seu pai é advogado.

- **Nina A.:** 18 anos, aluna do 3º ano do Ensino Médio em 2015. Mora no centro de Pinhais (região metropolitana de Curitiba), não tem irmãos, não trabalha e seus pais são professores.

Grupo 2: 07/12/2016

- **Jubileu:** 17 anos, aluno do 3º ano do Ensino Médio. Mora no bairro Guaraituba (Colombo – região metropolitana de Curitiba), tem quatro irmãos, não trabalha, sua mãe é babá e seu pai é soldador.
- **Bianca:** 17 anos, aluna do 3º ano do Ensino Médio. Reside no bairro Alto Boqueirão, tem dez irmãos, não trabalha, sua mãe é cozinheira e seu pai é segurança.
- **Madu:** 16 anos, aluna do 2º ano do Ensino Médio. Sua casa está situada no bairro Campo Comprido, tem um irmão, não trabalha, sua mãe é doméstica e seu pai atua profissionalmente com automação bancária.
- **Luana:** 18 anos, aluna do 3º ano do Ensino Médio em 2015. Mora no bairro Capão da Imbuia, tem um irmão, não trabalha, sua mãe é educadora e seu pai é supervisor.
- **Carlos Alberto:** 18 anos, aluno do 3º ano do Ensino Médio em 2015. Reside no bairro Capão da Imbuia, tem três irmãos, não trabalha, sua mãe é operadora de caixa e seu pai é abastecedor de avião.
- **Bri:** 15 anos, aluna do 2º ano do Ensino Médio. Mora no Bairro Alto, não tem irmãos, não trabalha e seus pais são autônomos.
- **Leo:** 18 anos, aluno do 2º ano do Ensino Médio. O bairro onde mora é o Portão, tem dois irmãos, trabalha como estagiário na imobiliária que sua mãe é gerente e seu pai é gerente de uma casa noturna.
- **Mariana:** 16 anos, aluna do 3º ano do Ensino Médio. É residente do bairro Jardim Campo Alto (Colombo – região metropolitana de Curitiba), tem dois irmãos, não trabalha e seu avô é pintor (não informou a profissão dos pais).

Grupo 3: 08/12/2016

- **David:** 16 anos, aluno do 2º ano do Ensino Médio. Mora no bairro Pilarzinho, tem três irmãos, trabalha como fotógrafo, sua mãe é professora de yoga e seu pai é professor de jardinagem.
- **Sol:** 17 anos, aluna do 3º ano do Ensino Médio. O bairro onde mora é o Juvevê, tem um irmão, não trabalha, sua mãe é fotógrafa e atendente e seu pai é missionário.

- **Alice B.:** 16 anos, aluna do 2º ano do Ensino Médio. Reside no Bairro Alto, não tem irmãos, não trabalha e sua mãe é assistente administrativa na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE (não informou a profissão do pai).
- **Moura:** 17 anos, aluno do 3º ano do Ensino Médio. Mora no bairro Mauá (Colombo – região metropolitana de Curitiba), tem seis irmãs, não trabalha e seus pais são comerciantes.
- **Bruce:** 16 anos, aluno do 3º ano do Ensino Médio. Mora em Colombo – região metropolitana de Curitiba (o estudante não informou o bairro de sua residência) –, tem um irmão, não trabalha, sua mãe é supervisora na empresa Volvo e seu pai atua como chefe de gabinete na prefeitura de São Paulo.
- **Ana:** 16 anos, aluna do 3º ano do Ensino Médio. Reside no bairro Mauá (Colombo – região metropolitana de Curitiba), tem um irmão, não trabalha, sua mãe é professora e seu pai é cozinheiro.
- **Machado:** 19 anos, aluna do 3º ano do Ensino Médio em 2015. Mora no centro de Rio Branco do Sul (região metropolitana de Curitiba), tem dois irmãos, não trabalha, sua mãe é médica e seu pai é autônomo.

Grupo 4: 13/12/2016

- **Nina B.:** 17 anos, aluna do 3º ano do Ensino Médio. O bairro onde mora é o Pilarzinho, tem um irmão, não trabalha e seus pais são professores da rede pública do estado.
- **Marrie:** 17 anos, aluna do 3º ano do Ensino Médio. Reside no bairro Água Verde, tem dois irmãos, não trabalha, sua mãe é artesã e seu pai é analista de informações.
- **Júlia:** 16 anos, aluna do 2º ano do Ensino Médio. É residente do bairro Monte Castelo (Colombo – região metropolitana de Curitiba), tem um irmão, não trabalha e sua mãe é auxiliar de serviços gerais (não informou a profissão do pai).
- **Elena:** 16 anos, aluna do 2º ano do Ensino Médio. Mora no bairro Boqueirão, não tem irmão, não trabalha, sua mãe é técnica de enfermagem e seu pai é autônomo.

[Entrevista – agosto de 2015]

- **Marcos:** 19 anos, aluno do 3º ano do Ensino Médio em 2015. Atualmente mora em Campinas (São Paulo), mas quando estudava no Estadual residiu no bairro Ahú e depois no centro de Curitiba. Tem uma irmã, não trabalha e seus pais são professores universitários.

Para a parte analítica no tocante à identidade dos sujeitos, optei pela técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) (LEFÉVRE; LEFÉVRE, 2014)⁷⁶. Este método é indicado para trabalhos que examinam as falas dos investigados sem implicar um cunho quantitativo. No caso deste estudo, o objetivo é identificar o pensamento do grupo de jovens alunos do Estadual sobre questões referentes à cotidianidade e à cultura da escola, bem como seus diferentes modos de ser jovem e de se comunicarem.

Sendo uma técnica de tabulação e organização de dados qualitativos, o procedimento parte dos discursos em estado bruto (transcritos integralmente) e segue para o trabalho analítico de decomposição e de “mineração” em quatro passos metodológicos: ancoragem; ideia central; expressões-chave e o discurso do sujeito coletivo. Dito de outra maneira: o material verbal coletado durante os grupos de discussão foi analisado, extraindo de cada depoimento e de cada grupo, as ancoragens e as ideias centrais que correspondem às expressões-chave, compondo, então, os discursos-síntese formados pelo Discurso do Sujeito Coletivo dos jovens alunos do Colégio Estadual do Paraná que participaram da pesquisa.

O primeiro passo, a ancoragem, alicerça as concepções que apoiam os discursos e que estão presentes nas falas dos pesquisados como se fossem afirmações rotineiras. A segunda etapa, a ideia central, descreve e nomeia, da forma mais objetiva possível, os sentidos embutidos nos depoimentos analisados, formando o conjunto homogêneo das expressões-chave. A partir desse passo, a investigação segue para as expressões-chave, que são os trechos dos discursos destacados pelo pesquisador. Essas transcrições revelam a essência do conteúdo discursivo.

A última etapa é a reunião em discursos-síntese, apresentados na primeira pessoa do singular, das expressões-chave as quais têm as ideias centrais ou as ancoragens semelhantes ou que se complementam. O conteúdo é editado, resultando o discurso do sujeito coletivo.

O DSC preserva as falas individuais e não agrupa discursos opostos. Ao formarem um discurso único, descreve a identidade coletiva do grupo referente ao assunto em questão. Assim,

⁷⁶ O DSC foi desenvolvido por Fernando Lefevre e Ana Maria Cavalcanti Lefevre no começo da década de 1990. Aplicada por pesquisadores da área da Saúde, esta técnica ganhou espaço em outros campos do conhecimento – como a dissertação de Valquiria Michela John – “Palavras da salvação”: as representações da leitura na prisão, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina em 2004. Lefevre e Lefevre (2014) explicam que o método resgata a Teoria das Representações Sociais (TRS) “pelo fato de buscar reconstituir tais representações preservando a sua dimensão individual articulada com a sua dimensão coletiva” (LEFEVRE; LEFEVRE, 2014, p. 503). Como adendo, esclareço que a TRS tem sua matriz na década de 1960, na França, com Serge Moscovici. A teoria trabalha com o pensamento social em sua dinâmica e em sua diversidade. Parte “da premissa de que existem formas diferentes de conhecer e de se comunicar, guiadas por objetivos diferentes, formas que são móveis” (ARRUDA, 2002, p. 129-130). A aplicação do DSC neste estudo não se aprofundou no diálogo teórico com a TRS, mas é importante lembrar a essência de sua base, pois ela também tem relação com o conceito de identidade.

o discurso-síntese é formado com base em trechos de discursos de sentidos similares, organizados por meio de processos sistemáticos e padronizados, resultando na junção de depoimentos sem reduzir a ideia central.

O processamento das respostas, que culmina na produção dos discursos do sujeito coletivo, supõe: uma postura rigorosamente descritiva, a análise detalhada, a seleção do conteúdo relevante de cada resposta, a busca e a nomeação das ideias centrais e ancoragens presentes nos conteúdos das respostas e, finalmente, a edição dos DSCs. (FIGUEIREDO; CHIARI; GOULART, 2013, p. 135).

A vantagem desta técnica para a presente pesquisa é a constituição de um painel de formações identitárias (representadas pelos discursos) e o resgate do pensamento coletivo de maneira menos arbitrária amparada em artifícios metodológicos. Dubar (1998) faz um alerta sobre os caminhos de análises de dados qualitativos, o que ajuda a refletir sobre o papel de procedimentos como o DSC para a eficácia das investigações que utilizam entrevistas ou grupos de discussões. “É preciso que os agrupamentos de ‘relatos’ ou de seus esquemas não recorram às categorias oriundas da análise estatística: caso contrário, só encontraremos na análise do ‘qualitativo’ o que nela colocamos a partir do quantitativo” (DUBAR, 1998, p. 6). Ele também reforça que os insumos empíricos sejam analisados e condensados de forma que possam ser confrontados e que não sejam simplesmente retranscritos e entregues à interpretação do leitor.

Neste caminho, Lefevre e Lefevre (2014) reafirmam que o resultado final do que é descrito não é uma invenção ou criação do pesquisador, “mas uma reconstituição de uma entidade existente, de um fato social, mesmo que de natureza simbólica” (LEFEVRE; LEFEVRE, 2014, p. 504). Porém, também sinalizam que é de plena responsabilidade do analista a interpretação do conteúdo.

Por isso, a reconstituição dos discursos deve ser vista como uma tarefa metodológica especializada, pois “pressupõe uma série de ações, opções e decisões envolvendo o tema pesquisado, o recorte efetuado no tema, a seleção de perguntas ou estímulos indutores e todas as tarefas relativas ao processamento da ‘matéria-prima’” (*Ibidem*). Os autores ainda destacam que, uma vez compreendido e aceito o papel do cientista nesta trilha analítica, mostram-se equivocadas as frequentes caracterizações da pesquisa qualitativa – especialmente aquelas que apresentam como objeto as opiniões coletivas – como mera interpretação do pesquisador.

Com isso, reforça-se a natureza de estudos de cunho qualitativo, os quais trabalham com questões complexas e subjetivas, pois tensionam um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes; com um nível de realidade que não pode ser totalmente

quantificado” (FIGUEIREDO; CHIARI; GOULART, 2013, p. 131). Ainda, “o desafio a que o DSC busca responder é o da auto-expressão do pensamento ou opinião coletiva” (*Ibidem*).

O DSC trabalha com o discurso em primeira pessoa de uma coletividade, ou seja, resgata o núcleo das falas dos sujeitos investigados. Lefevre e Lefevre (2014) reiteram que as histórias coletivas carregam códigos narrativos socialmente compartilhados, por isso, é importante destacar que o método não trata o discurso como enunciado linguístico, nem pelo viés da semiótica e da semiologia. “O discurso é a forma pela qual o sujeito expressa verbalmente (neste caso através da oralidade) sua opinião, posição referente ao assunto questionado” (JOHN, 2004, p. 64).

De fato, quando se quer conhecer o pensamento de uma comunidade sobre um dado tema, é preciso realizar, antes de mais nada, uma pesquisa qualitativa, já que, para serem acessados, os pensamentos, na qualidade de expressão da subjetividade humana, precisam passar previamente, pela consciência humana. [...] Essas pesquisas devem ser, necessariamente, qualitativas porque tais pesquisas têm justamente como objetivo a geração ou reconstrução de qualidades, como é o caso do pensamento coletivo. (LEFÉVRE; LEFÉVRE, 2003, *apud*, JOHN, 2004, p. 63).

Além de organizar e interpretar os discursos obtidos por meio dos grupos de discussão, a escolha do procedimento DSC se justifica como caminho para responder o último objetivo específico desta dissertação: investigar como a formação identitária dos sujeitos da pesquisa vincula-se à dimensão comunicativa – comunicando quem são, o que desejam representar, como se integram e se diferenciam, estabelecendo relações de afetividade e de pertencimento a partir de ações coletivas.

Ou seja, os relatos juvenis se transformam em conexões epistemológicas e metodológicas para observar como as práticas e os elementos simbólicos identificados no decorrer da pesquisa estão ligados às ressignificações identitárias dos sujeitos analisados. O uso do Discurso do Sujeito Coletivo não contrapõe a ideia de que a juventude constrói vários modos de ser jovem de acordo com suas singularidades e diversidades. A utilização deste método tem sintonia com o que diz Takeuti (2014) sobre a utilização de modos metodológicos que compreendem com “os próprios sujeitos-jovens aquilo que eles mobilizam deles próprios e suas ações coletivas” (TAKEUTI, 2014, p. 285).

Trata-se de um dispositivo de coprodução coletiva de sentidos, isto é, de uma prática compreensiva de sujeitos engajados em suas ações de mudança. A busca da compreensão ultrapassa o simples modo metodológico de conhecimento e diz respeito à *essência da experiência no mundo*, sendo ela feita nas relações com os outros. Trata-se, então, de dispositivo de grupo no interior do qual os participantes vão se situar no registro do compartilhamento dos *sentidos* alcançados ou desejados conjuntamente. (TAKEUTI, 2014, p. 285-286, grifos do autor).

Contudo, como afirma Pais (2003), interpretar é mais do que conhecer as falas e seus significados. “Interpretar requer, primeiramente, captar, não só o sentido semântico percebido mas também a sua intencionalidade latente” (PAIS, 2003, p. 106). E, para tanto, segundo o autor, é possível descobrir a “riqueza inesgotável da palavra sonora, o seu uso conflitivo em *contextos situacionais e referências próprios*” (*Ibidem*, grifos do autor), através da mistura de metodologias, principalmente, neste caso, com a observação participante.

Os capítulos que seguem articulam o percurso metodológico aqui delimitado com os conceitos teóricos-chave da dissertação: cultura da escola, juventude, mediações comunicativas da cultura, processos comunicacionais e ressignificação das identidades.

4 A TRAMA CULTURAL E SIMBÓLICA DO CEP E SUAS RELAÇÕES COM A COTIDIANIDADE DOS JOVENS ALUNOS

O segundo tópico deste estudo apresentou uma contextualização histórica sobre o Colégio Estadual do Paraná articulada ao conceito de memória coletiva (HALBWACHS, 2003; POLLAK, 1989, 1992; NORA, 1993), procurando, assim, compreender de que forma a sua história – interpelada por contextos político, social e cultural – serviu como um dos pontos-chave para a formação da trama de significações da escola.

As entrevistas trabalhadas anteriormente contribuíram para mostrar como o espaço físico do CEP se constituiu em espaço sociocultural. Ao discorrer sobre o papel da história da instituição e de como isso reverbera na memória coletiva dos egressos, percebe-se, como afirma Dayrell (2006), que os alunos se apropriam dos espaços que, a princípio, não lhes pertenciam, “recriando neles novos sentidos e suas próprias formas de sociabilidade” (DAYRELL, 2006, p. 147). O espaço é constantemente ressignificado, sendo que o conteúdo das entrevistas do capítulo 2 e a observação de campo, apresentada a seguir, evidenciam que o Estadual – por meio das pessoas, da geografia escolar, das interações etc. – foi, ao longo dos anos, desconstruindo e reconstruindo sua estrutura simbólica. A questão agora é desvelar qual é a cultura dessa escola que se configura hoje em sua complexidade estrutural.

Assim, o presente tópico disserta sobre os significados compartilhados que integram o atual tecido desse espaço escolar⁷⁷. As leituras e os procedimentos metodológicos adotados nesta fase da investigação foram norteados com o objetivo de identificar, compreender e analisar os processos comunicativos que permeiam as práticas cotidianas da escola e de que maneira os mesmos ressignificam a identidade dos alunos. Parte-se do princípio de que a

⁷⁷ Aos 170 anos, o Colégio Estadual do Paraná tem aproximadamente cinco mil alunos do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio, sendo que circulam todos os dias pela escola cerca de 7.500 pessoas entre estudantes, professores, funcionários e comunidade. O ingresso para estudar no CEP ainda é submetido a um critério de seleção. Mas, diferente dos anos anteriores, nos quais os interessados precisavam fazer uma prova, agora o jovem é avaliado a partir das notas de seu Histórico Escolar do 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental. Independente da escola que frequentou – seja pública ou privada, de bairro ou central – os estudantes com maior pontuação garantem vaga no colégio. Apesar da continuidade da seletividade, este processo proporcionou uma diversidade social maior. Pois, com a aplicação da prova, jovens com um preparo mais qualificado tinham mais chances de passar. Já a seleção atual, congrega alunos de diferentes classes sociais, regiões de moradia (inclusive Região Metropolitana de Curitiba), formação familiar etc. As equipes de profissionais da Secretaria e da Informática da escola informaram que os únicos dados dos alunos registrados via sistema eletrônico são faixa etária, bairro onde mora e a instituição que estudou anteriormente. A pesquisa tentou, e formalizou, com a Secretaria do colégio, por inúmeras vezes, o pedido para acesso a esses dados, que ilustrariam a pluralidade percebida durante a observação, nas conversas com os alunos e professores, nas entrevistas, nos grupos de discussão e nos formulários preenchidos pelos jovens participantes dos GDs (nos quais eles descreveram as profissões dos pais, bairro de suas casas, número de irmãos e onde estudaram antes do CEP). Entretanto, não obteve retorno dos indicadores que comprovam tal cenário.

comunicação cumpre um papel de constituição e organização dos sujeitos, da subjetividade e da intersubjetividade (FRANÇA, 2003). Ou seja, ela constitui e também é constituída pela cultura.

Para enxergar a maneira pela qual a comunicação se enreda na cultura do CEP foi preciso uma imersão em seu cotidiano, apreendendo a escola como um espaço sociocultural onde os indivíduos constroem e dão novos sentidos às relações. Dessa maneira, fez-se necessário utilizar como recurso metodológico a observação participante (RANCI, 2008), o que provocou reflexões tanto sobre a dinâmica cotidiana do colégio, sua cultura e seus processos comunicativos, como também sobre o papel do pesquisador e os desafios que o campo proporciona. No entanto, antes de apresentar o resultado das análises da investigação de campo, é preciso enunciar ao leitor o entendimento desta produção acadêmica no tocante aos conceitos de cultura, cultura da escola e juventude.

4.1 DE QUE CULTURA FALAMOS?

Compreender a cultura da escola é enxergar os elementos que caracterizam sua identidade. Apesar das instituições de ensino terem semelhanças estruturais e de normas que as regem, também apresentam características e simbologias singulares que fazem parte, cada qual, de sua cultura.

A escola, como espaço sócio-cultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo. Nessa perspectiva, a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração, reelaboração ou repulsa expressas pelos sujeitos sociais. (EZPELETA; ROCKWELL, 1986, *apud* DAYRELL, 2006, p. 137).

Para embasar este debate sobre a escola – principalmente em confluência com a comunicação existente neste espaço – o estudo aqui proposto segue as leituras de Stuart Hall (2016) e de Raymond Williams (2000) no que diz respeito à compreensão da palavra “cultura”. O primeiro defende que ela não se relaciona apenas aos conceitos e ideias, mas a sentimentos, a emoções e a um senso de pertencimento. E Williams a define como um sistema de significações e de práticas significativas.

[...] há certa convergência prática entre (i) os sentidos antropológico e sociológico de cultura ‘como modo de vida global’ distinto, dentro do qual percebe-se, hoje, um ‘sistema de significações’ bem definido não só como essencial, mas como essencialmente envolvido em *todas* as formas de atividade social, e (ii) o sentido mais especializado, ainda que também mais comum, de cultura como ‘atividades artísticas e intelectuais’, embora estas, devido à ênfase em um sistema de significações geral, sejam agora definidas de maneira muito mais ampla, de modo a incluir não apenas as artes e as formas de produção intelectual tradicionais, mas também todas as ‘práticas significativas’ – desde a linguagem, passando pelas artes e filosofia, até o jornalismo, moda e publicidade – que agora constituem esse campo complexo e necessariamente extenso. (WILLIAMS, 2000, p. 13, grifos do autor).

De acordo com Williams (2000), ao compreender a cultura como um sistema de significações, abre-se espaço para o estudo de instituições, de práticas e de obras significativas e suas inter-relações. Hall (2016) contribui com a discussão ao frisar a importância do “sentido” para a conceptualização de cultura, que pode ser entendida como um conjunto de significados compartilhados que se articulam no cotidiano.

A importância do *sentido* para a definição de cultura recebeu ênfase por aquilo que passou a ser chamado de “virada cultural” nas ciências humanas e sociais, sobretudo nos estudos culturais e na sociologia da cultura. Argumenta-se que cultura não é tanto um conjunto de *coisas* – romances e pinturas ou programas de TV e histórias em quadrinhos –, mas sim um conjunto de práticas. Basicamente, a cultura diz respeito à produção e ao intercâmbio de sentidos – o “compartilhamento de significados” – entre os membros de um grupo ou sociedade. (HALL, 2016, p. 19, grifos do autor).

A cultura, para Hall (2016), está envolvida em práticas que carregam sentido e valores que “precisam ser *significativamente interpretados* por outros, ou que *dependem do sentido* para seu efetivo funcionamento. [...] O estudo da cultura ressalta o papel fundamental do domínio *simbólico* no centro da vida em sociedade” (HALL, 2016, p. 21, grifos do autor). Esses subsídios teóricos são fundantes para olhar a multiplicidade de sentidos da escola, seus processos sociais e simbólicos.

A compreensão da cultura enquanto *práxis*, o significado de cultura como conjunto de práticas que conferem determinados significados aos lugares, aos indivíduos e aos grupos, inscreve-se no propósito de construir possibilidades de investigações histórico-educativas. (SILVA, 2006, p. 208).

Garcia Canclini (2015, p. 41, grifos do autor) participa da discussão ao assinalar que “a cultura abarca *o conjunto dos processos sociais de significação* ou, de um modo mais complexo, a cultura abarca *o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social*”. Isto é, estudar a cultura requer pesquisar as intersecções sociais que ocorrem no cotidiano – no caso aqui apresentado, no espaço da escola. Ou, como diz Hall

(2013): o propósito desta análise “é entender como as inter-relações de todas essas práticas e padrões são vividas e experimentadas como um todo” (HALL, 2013, p. 149). O autor ainda conceitua cultura “como algo que se entrelaça a todas as práticas sociais; e essas práticas, por sua vez, como uma forma comum de atividade humana” (*Ibidem*, p. 155).

Sendo assim, a contextualização da cultura da escola está diretamente ligada ao reconhecimento do cotidiano e de como ele ressignifica as conexões que se formam na composição de tal espaço. Para isso, diferentes dimensões são tecidas, como os contextos histórico, social, geográfico e arquitetônico, os processos comunicativos (mediados ou não pela tecnologia) e, principalmente, a subjetividade dos sujeitos⁷⁸ (alunos, professores, funcionários e membros da comunidade escolar). “Esta abordagem permite ampliar a análise educacional, na medida em que busca apreender os processos reais, cotidianos, que ocorrem no interior da escola, ao mesmo tempo que resgata o papel ativo dos sujeitos, na vida social e escolar” (DAYRELL, 2006, p. 137).

Ou seja, cada escola, além de integrar processos, normas e valores inerentes a toda instituição educacional, se estrutura em uma cultura própria e que não é estática, com rituais, significados, pensamentos e símbolos que pertencem somente a ela e aos atores envolvidos. Raciocínio este em consonância com Williams, que afirma que os estudiosos da cultura investigam as práticas sociais e as relações culturais que produzem “aqueles modos de ser e aquelas obras dinâmicas e concretas em cujo interior não há apenas continuidade e determinações constantes”, mas há também “tensões, conflitos, resoluções e irresoluções, inovações e mudanças reais” (WILLIAMS, 2000, p. 29).

Forquin (1993) chama essas práticas e relações existentes no espaço educacional de cultura da escola. Para ele, “a escola é também um ‘mundo social’, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos” (FORQUIN, 1993, p. 167). No entanto, o autor alerta que este conceito não pode ser confundido com o que se entende por cultura escolar:

conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas. (FORQUIN, 1993, p. 167).

⁷⁸ Cuche (2002) resgata a postura da antropóloga Margaret Mead, a qual afirma, segundo o autor, que a cultura é uma ilusão, pois o que existe são indivíduos que criam a cultura. “O antropólogo não pode fazer uma observação de campo de uma cultura; o que ele observa são apenas comportamentos individuais. Todos os esforços dos culturalistas próximos de Mead serão então no sentido de compreender as culturas a partir das condutas dos indivíduos que ‘são a cultura’, segundo uma expressão de Mead” (CUCHE, 2002, p. 87-88).

Santos e Castro (2012) argumentam que investigações com foco na cultura escolar relacionam a “trajetória de escolas e de seus agentes ao movimento das ideias e práticas pedagógicas que predominam na sociedade e no meio educacional, em determinada época histórica” (SANTOS; CASTRO, 2012, p. 75). Porém, autores como Viñao Frago (2000, *apud* SILVA, 2006) abordam o conceito de cultura escolar com entendimento semelhante ao aqui traçado como cultura da escola. O teórico afirma que a cultura escolar expressa os modos de fazer e de pensar cotidianos da escola e “esses modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, são postos em questão e interiorizados” (VIÑAO FRAGO, 2000, *apud* SILVA, 2006, p. 204).

Seja cultura escolar ou cultura da escola, esses conceitos acabam evidenciando praticamente a mesma coisa, isto é, a escola é uma instituição da sociedade, que possui suas próprias formas de ação e de razão, construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições, as quais se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não. (SILVA, 2006, p. 206).

Santos e Castro (2012) explicam que as pesquisas que se dedicam à cultura da escola “buscam dar visibilidade ao que se denomina *ethos* cultural de um estabelecimento de ensino, sua marca ou identidade cultural, constituída por características ou traços culturais que são transmitidos, produzidos e incorporados *pela e na* experiência vivida no cotidiano escolar” (SANTOS; CASTRO, 2012, p. 73, grifos do autor). E é na relação cotidiana e nas suas interações que os jovens significam e ressignificam seus modos de ver o mundo, de pensar e de sentir. Dessa forma, olhar a juventude no contexto cultural escolar é situá-la como sujeito social que articula os “nós” da trama deste espaço.

Por outro lado, investigar os modos de viver a juventude para além da escola também oportuniza a captação dos significados que as formas culturais assumem para os jovens, “assim como as dimensões simbólicas e os imaginários que articulam a constituição cultural de suas práticas e significações” (BORELLI; ROCHA; OLIVEIRA, 2009, p. 35). Dito isso, é preciso discorrer sobre quem são os sujeitos da pesquisa que integram a cultura da escola e expressam os diferentes modos de ser, bem como justificar a base teórica que norteou tal conceito.

4.2 SUJEITOS DA PESQUISA: JUVENTUDES NO PLURAL

De antemão, o presente trabalho evidencia que os jovens pesquisados foram compreendidos como sujeitos sociais, que constroem e ressignificam a todo o momento seus modos de ser jovem, com suas diversidades e singularidades. Dayrell (2003) enfatiza a necessidade de articular a noção de juventude a de sujeito social. O autor assumiu a definição de Charlot (2000), para quem o sujeito é um ser humano aberto a um mundo que possui uma historicidade, portador de desejos e movido por eles, além de estar em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos⁷⁹.

Ao mesmo tempo, o sujeito é um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. Finalmente, o sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. (DAYRELL, 2003, p. 42-43).

Para Charlot (2000, *apud* DAYRELL, 2003), o sujeito é ativo, age no e sobre o mundo e, nessa ação, se produz e é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere. Isto é, está permanentemente em processo, em construção, imbricado à sua rede de relações sociais. Portanto, o estudo analisou como os jovens – enquanto sujeitos sociais – ressignificam suas identidades nos seus diferentes modos de ser jovem ligados à cotidianidade e ao contexto cultural do Colégio Estadual do Paraná.

Trazer para este trabalho a discussão sobre juventude teve como objetivo relacionar questões pertinentes ao universo juvenil, suas multiculturalidades e subjetividades. Não teria sentido discorrer sobre a identidade dos sujeitos pesquisados sem, antes, tensionar apontamentos teóricos no que diz respeito ao mundo dos jovens. Por outro lado, a pesquisa não tem a pretensão de construir nem de se aprofundar na “categoria juventude”, pois os critérios

⁷⁹ Dubar (2004) discorre sobre o “sujeito narrativo”, que se torna autor do seu relato. A discussão deste teórico dialoga com a contextualização de Dayrell (2003) sobre o jovem enquanto sujeito social. Para Dubar (2004), o sujeito narrativo não é “um indivíduo racional e abstrato, mas um ser de linguagem que, através das determinações de sua biografia, constrói um sentido subjetivo para sua vida. Esta identidade pessoal, sempre em construção e em reconstrução, obriga-o, para poder afirmá-la, combinar as formas identitárias diversas em todos os domínios da vida social e da experiência pessoal” (DUBAR, 2004, p. 67). O artigo “Agente, ator, sujeito, autor: do semelhante ao mesmo”, de Claude Dubar (2004) detalha a noção de sujeito narrativo, bem como os demais termos que aparecem no título que, segundo o pesquisador, condensam as modalidades de se considerar o indivíduo e o social. Já Sposito (2000) ressalva que, embora de difícil definição, a noção de sujeito não se confunde com a de indivíduo. “Ela se constrói a partir das idéias de distância e de reflexividade, pois pressupõe a capacidade de distanciamento e de críticas dos papéis sociais. Compreende o espaço de reflexão, sendo, assim, um princípio de autonomia que resulta do trabalho de alguém sobre si mesmo” (SPOSITO, 2000, p. 83).

para isso são históricos e culturais⁸⁰. A proposta, então, foi traçar argumentos para olhar os jovens estudantes do CEP na perspectiva da diversidade, ou seja, o conceito-chave aqui tratado é entendido na sua pluralidade: *juventudes*⁸¹.

4.2.1 Perspectivas e vertentes teóricas

De forma geral, o debate sobre juventude está, muitas vezes, aprisionado às representações sociais que privilegiam a visão sobre o jovem como um sujeito em transição para a vida adulta, em passagem, em formação. Dayrell (2003) explica que uma série de imagens do cotidiano influencia para essa compreensão.

Uma das mais arraigadas é a juventude vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente. Sob essa perspectiva, há uma tendência de encarar a juventude na sua negatividade, *o que ainda não chegou a ser* (Salem, 1986), negando o presente vivido. Essa concepção está muito presente na escola: em nome do “vir a ser” do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro. (DAYRELL, 2003, p. 40-41, grifos do autor).

Ao encarar o jovem como um “vir a ser”, nega-se a sua experiência vivida no cotidiano. “Pensar assim é destituí-lo de sua identidade no presente em função da imagem que projetamos para ele no futuro” (CARRANO; DAYRELL, 2014, p. 106). Esta ligação da juventude com o imaginário de fase, transição e passagem fundamenta-se no que Pais (2003) explica: a noção de juventude “somente adquiriu uma certa consistência social a partir do momento em que, entre a infância e a idade adulta, se começou a verificar o prolongamento dos tempos de passagem que hoje em dia continuam a caracterizar a juventude” (PAIS, 2003, p. 40). É neste contexto, segundo o autor, que aparece a referência a uma fase de vida. Mas ele alerta que isto não quer dizer que os jovens antes não tenham existido, “mas não com o estatuto nem com a autonomia ou a força de grupo social que agora têm” (*Ibidem*).

Soares (2011) contribui com o debate ao lembrar que o entendimento sobre a juventude como etapa específica do ciclo de vida foi sendo construído no final dos séculos XIX e XX. A

⁸⁰ Muitos autores se dedicam a esse propósito. Entre eles, cito alguns que têm suas ideias e posicionamentos tensionados nesta dissertação: PAIS (2003); DAYRELL (2003, 2006, 2007), CARRANO (2009, 2014); SPOSITO (2009); BORELLI; RCOHA; OLIVEIRA (2009), entre outros.

⁸¹ Sposito reitera o “caráter sócio-histórico do conceito que implica necessariamente a adoção da perspectiva de diversidade para compreender a heterogeneidade de situações e experiências que marcam a condição juvenil na contemporaneidade” (SPOSITO, 2000, p. 78).

organização do trabalho no mundo industrial e o fortalecimento e a universalização da instituição escolar foram fundamentais nesse processo. “O jovem era pensado como o sujeito que havia deixado a adolescência e precisava receber uma preparação imediata (preferencialmente escolarizada) para ingressar no mercado de trabalho” (SOARES, 2011, p. 23).

Ainda nessa esteira dissertativa, Juarez Dayrell (2003) discorre que outras representações dominam a maneira de compreender os jovens. De acordo com o pesquisador, uma das imagens, que se cristalizou a partir dos anos de 1960, tem um olhar mais romântico. “Florescimento da indústria cultural e de um mercado de consumo dirigido aos jovens, que se traduziu, em modos, adornos, locais de lazer, músicas, revistas. Nessa visão, a juventude seria um tempo de liberdade, de prazer, de expressão de comportamentos exóticos” (DAYRELL, 2003, p. 41).

Vista também como um momento de crise ou uma fase difícil, outro imaginário à cerca da juventude é o de distanciamento da família ou apatia política. “Os segmentos juvenis têm sido caracterizados, nas últimas décadas, pela extrema acentuação de seus traços individualistas, pela apatia política e pelo desinteresse nas relações com a esfera pública” (SPOSITO, 2000, p. 77).

Pais (2003) esclarece que não existe um único conceito que abranja os diferentes campos semânticos associados à discussão. Ele relata que as diferentes juventudes e as diversas maneiras de olhá-las correspondem a teorias que podem ser agrupadas em duas principais correntes: a geracional e a classista.

A primeira é entendida no sentido de fase de vida e enfatiza o aspecto de unidade da juventude. Esta corrente defende que as pessoas experimentam o mundo como membros de uma geração e que “as experiências de determinados indivíduos são compartilhadas por outros indivíduos da mesma geração, que vivem, por esse facto, circunstâncias semelhantes e que têm de enfrentar-se com problemas similares” (PAIS, 2003, p. 51). Já de acordo com a corrente classista, as culturas juvenis são soluções de classe para problemas compartilhados por jovens da mesma classe social. “A transição dos jovens para a vida adulta encontrar-se-ia sempre pautada por desigualdades sociais: quer a nível da divisão sexual do trabalho quer, principalmente, a nível da condição social” (*Ibidem*, p. 56)⁸².

⁸² As autoras Borelli, Rocha e Oliveira (2009) também apresentam essas duas vertentes. Na primeira, a juventude atende por um padrão de identificação universal visível em qualquer parte do mundo. “Conflitos geracionais, linguagens/narrativas/discursos, rebeldia, heroísmo e aventura, adesão ao movimento e ao jogo, ligação ao presente e rejeição ao passado, recusa da experiência, autorrealização, exaltação da vida privada, ideal de beleza, amor e felicidade” (BORELLI; ROCHA; OLIVEIRA, 2009, p. 38) são substratos privilegiados pelos debates desta

O autor indica outro caminho para abordar a juventude, sem cair no risco de simplificar a conceituação a uma das duas correntes citadas anteriormente. Pais (2003) ressalta a importância de envolver o cotidiano nas análises sobre os jovens, pois é nas práticas sociais e culturais que os significados são expressos e compartilhados. Práticas essas que reconheçam a juventude em suas potencialidades e não somente em seus problemas (CARRANO; DAYRELL, 2014).

4.2.2 Estudos no Brasil

Já no território brasileiro, é possível dizer que os estudos sobre a juventude estão organizados em três tempos, mas o alcance de maior visibilidade aconteceu nos últimos quinze anos (CARRANO, 2014)⁸³. O primeiro compreende as décadas de 1960, 1970 e 1980. Os anos de 1960 tiveram pouca produção científica significativa sobre a temática e, além disso, nem sempre os acervos estão disponíveis. “Na sociedade brasileira, em especial desde a década de 1960, a juventude ganha uma inequívoca visibilidade social” (BORELLI; ROCHA; OLIVEIRA, 2009, p. 13).

Nos anos seguintes, buscou-se problematizar o universo dos universitários (BORELLI et al., 2008). É o período da ditadura militar, época em que o jovem não está consolidado como categoria de ação social – “o jovem é, antes de tudo, um estudante” (CARRANO, 2014, p. 379). Nos anos de 1980, a cena política do país muda e se inicia uma preocupação por pesquisas sobre novos grupos juvenis e novos lugares ocupados pelos jovens. “Por meio das pressões sociais, foi possível enxergar as juventudes brasileiras. [...] Os olhares se voltam para os jovens infratores, com necessidades especiais, os que precisam ser aparados, assistidos” (BORELLI et al., 2008, p. 5).

O segundo tempo corresponde à década de 1990, com um olhar do Estado aos jovens pelo viés do desemprego e da violência. “O jovem é o objeto de proteção e o protagonismo é mais pedagógico do que estímulo ao envolvimento no espaço público” (CARRANO, 2014, p. 379)⁸⁴. Foi o período de aproximações dos órgãos públicos com ONGs (organizações não

perspectiva. A outra abordagem objetiva “construir uma reflexão capaz de responder por este ou aquele grupo em particular e por sua inserção na hierarquia de classes e no contexto das desigualdades sociais” (*Ibidem*, p. 40).

⁸³ Para apresentar os três tempos, Carrano (2014) se baseia na classificação proposta pela antropóloga Regina Novaes.

⁸⁴ Em 1990 é lançado no Brasil o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente – que conceitua que criança tem idade até 12 anos incompleto e adolescente entre 12 e 18 anos.

governamentais) e investimentos na educação escolar como “resumo da política pública para a juventude. Poderíamos dizer, então, que o jovem continua a ser subsumido a sua condição de estudante” (*Ibidem*).

Sposito (2000) explica que os poucos trabalhos dessas décadas “já mostraram um alargamento de seus interesses e práticas coletivas, acentuando a importância da esfera cultural que fomenta mecanismos de aglutinação de sociabilidades, de práticas coletivas e de interesses comuns” (SPOSITO, 2000, p. 79). A partir deste momento, as pesquisas transitam para seu terceiro tempo. Carrano (2014) explica que há uma percepção da necessidade de “romper a falsa questão entre políticas compensatórias – um marcador do segundo tempo das políticas – e as políticas estruturais” (CARRANO, 2014, p. 379).

[...] no nível federal, ganhou alguma visibilidade a partir da gestão de Fernando Henrique Cardoso, intensificando-se no governo Lula com a criação da Secretaria Nacional de Juventude e do Conselho Nacional de Juventude. Registra-se, assim, uma confluência de demandas e de representações no campo político que se torna uma arena bastante diversificada de iniciativas e concepções em torno da questão juvenil no país. (CARRANO; FÁVERO, 2014, p. 11).

Os estudos se tornam diversificados⁸⁵ e análises sobre novas formas identitárias ganham força, com destaque para a cultura Hip-Hop⁸⁶. Reconhece-se que, para estudar a juventude, é preciso captar sua pluralidade e a multiplicidade social e cultural que constitui sua vida cotidiana e suas relações. Para tanto, “é preciso evidenciar que o objeto ‘juventude’ não se identifica com uma única área disciplinar, nem tampouco constitui um campo próprio do saber” (CARRANO; FÁVERO, 2014, p. 11). É uma área de fronteiras e que recebe contribuições de diversos campos, inclusive da Comunicação.

Nas últimas décadas, com as diversas mudanças e transformações trazidas pela globalização, incluindo as legislações que nos distintos países passaram a identificar e a defender este segmento populacional dos abusos do poder econômico, o conceito de juventude ganhou novo posicionamento, constituindo-se como categoria sociológica de relevância especialmente para o mundo da educação. É neste contexto

⁸⁵ Marília Pontes Sposito et al. (2009) coordenou a publicação de dois volumes sobre as pesquisas brasileiras de pós-graduação publicadas entre 1999-2006 e que se debruçaram sobre a juventude. Esse estado da arte delimitou a busca de dissertações e teses em programas de Educação, Ciências Sociais e Serviço Social. Os artigos da coletânea analisam temas que apresentam maior frequência de estudos no universo de produções indexadas.

⁸⁶ No caminho da pesquisa, tive acesso a duas dissertações de mestrado que estudaram a cultura Hip-Hop com interface com questões como identidade, reconhecimento e representação. Uma delas é o trabalho “Quadros de reconhecimento: a comunicação política do movimento Hip-Hop de Curitiba”, de José Geraldo da Silva Junior, dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFPR, em 2014. A segunda é de Pablo Nabarrete Bastos: “Ecos de espelhos – movimento Hip Hop do ABC Paulista: sociabilidade, intervenções, identificações e mediações sociais, culturais, raciais, comunicacionais e políticas”, do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da USP, defendida em 2008.

que o termo “juventude” deixou de ser referido apenas como mero dado estatístico para ganhar sentidos que variam constantemente, em resposta às flutuações das circunstâncias políticas, econômicas e socioculturais. Ainda que numerosa, não existe, segundo os estudos mais recentes, uma juventude única ou homogênea, mas, sim, uma juventude no plural, com suas diversas representações sociais e suas várias identidades. (SOARES, 2011, p. 23).

O panorama apresentado sobre as vertentes teóricas e as perspectivas analíticas no tocante à juventude reforça a necessidade de quebrar representações dominantes sobre os jovens e seus comportamentos, suas culturas, suas relações sociais etc. Pois, conforme o tensionamento aqui discorrido, eles precisam ser compreendidos em sua condição de sujeito social, que age ativamente no e sobre o mundo. Tal noção implica em não considerar a juventude presa aos critérios biológicos ou de exclusão, mas como sujeitos que, com suas experiências vivenciadas nos contextos socioculturais, constroem vínculos e relações de afeto, articulam redes, grupos e coletivos, e ressignificam suas identidades.

4.3 JUVENTUDES E SEUS CONTORNOS COTIDIANOS

Dayrell (2006) afirma que não é plausível trabalhar com a noção de que existe uma juventude, pois são muitas as formas de experimentar o tempo de ser jovem, constituído por múltiplas dimensões. O que é, então, ser jovem? Para responder essa questão é preciso, em primeiro lugar, pensar o tempo histórico no qual vive a juventude: um tempo de mudanças.

Para dialogar, o estudo trabalha, além das ideias dos autores já tensionados, com apontamentos de Martín-Barbero⁸⁷ (2001, 2004, 2008, 2014a) e com a dissertação de Francisco André Silva Martins (2010) – “A voz do estudante na educação pública: um estudo sobre participação de jovens por meio do grêmio estudantil”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais⁸⁸.

As transformações na família e no trabalho, bem como o surgimento de novas instituições, como a escola, colaboraram para esboçar a juventude além dos critérios de idade ou biológicos. Ademais, outro estigma que, segundo Martín-Barbero (2001), precisa ser

⁸⁷ Jesús Martín-Barbero é uma “inegável referência na consolidação dos diálogos entre comunicação e cultura e um dos precursores de uma nova reflexão sobre juventude no contexto latino-americano” (BORELLI; FREIRE FILHO, 2008, p. 7).

⁸⁸ Martins explica que trabalhar com o conceito de juventude é um desafio, o que dificulta sua categorização. O pesquisador dialoga com Sposito (1997) ao trazer que a dificuldade dessa categorização por si só é um problema sociológico, e também cita Dayrell: “as dificuldades em definir a categoria juventude advém do fato de esta se constituir como uma condição social e, ao mesmo tempo, um tipo de representação” (s.n.t., *apud* MARTINS, 2010, p. 22).

quebrado são os enfoques das pesquisas que, em geral, analisam a juventude “porque ela é violenta, porque é agressiva etc. Mas ela não é pesquisada em termos do que nos está abrindo de perspectivas novas. O mais fácil é ver o conformismo juvenil, a amoralidade juvenil” (MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 202-203). Nesta lógica, a investigação entende a juventude como uma construção social, histórica, cultural e relacional (DAYRELL, s.n.t.).

O relatório de 2005 do Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Públicas (Ibase), intitulado “Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas”, expõe a preocupação quando se simplifica a definição de juventude ao recorte etário.

A definição do que venha a ser juventude em determinado momento histórico pelo intermédio do recorte etário é, talvez, a maneira mais simples de tentar circunscrever sujeitos cujas experiências se caracterizam por serem diversas e desiguais. Ainda que para fins de pesquisa, legislação e definição de políticas públicas seja possível estabelecer como sendo jovens aqueles(as) que se encontram em torno de determinado corte de idade, deve-se ter em conta a inadequação conceitual de se articular um só campo de representações que seja unificador dos sentidos do que venha a ser a “juventude”. (IBASE, 2005, p. 7).

Carrano e Dayrell (2014) também defendem essa posição – não reduzir a compreensão da juventude a uma definição etária ou a uma idade cronológica. De acordo com os autores (2014, p. 110), “compreender os jovens apenas pelo fator idade, contudo, seria simplificar uma realidade complexa que envolve elementos relacionados aos campos simbólico e cultural e aos condicionantes econômicos e sociais que estruturam as sociedades”.

Neste ponto, Pais (2003) caminha pela mesma esteira do sentido de cultura, adotado neste trabalho, ao contextualizar sobre a juventude:

um conjunto de significados compartilhados; um conjunto de sinais específicos que simbolizam a pertença a um determinado grupo; uma linguagem com seus específicos usos, particulares rituais e eventos, através dos quais a vida adquire um sentido. (PAIS, 2003, p. 70).

Ele reforça que a juventude precisa ser estudada a partir dos seus contextos cotidianos, pois é “no curso das suas interações, que os jovens constroem formas sociais de compreensão e entendimento que se articulam com formas específicas de consciência, de pensamento, de percepção e acção” (*Ibidem*, p. 70).

Esta linha argumentativa mostra que as possibilidades de entendimento dos diferentes modos de ser jovem vão além do agrupamento pela idade ou pelos grupos socialmente excluídos, pois indica a necessidade de refletir sobre os diversos caminhos e sentidos que

entrecruzam o cotidiano desses sujeitos. “Somente dessa forma é possível dirigir um olhar sobre a juventude que contemple a sua diversidade, mais adequado à situação real, ou seja, aquela na qual a agregação arbitrária por idade não resume as identificações possíveis” (IBASE, 2005, p. 7).

Dayrell (2003) considera a categoria juventude “não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social” (DAYRELL, 2003, p. 42). Isto significa, nas palavras do pesquisador, que a juventude não pode ser encarada como uma etapa, um fim predeterminado ou como uma fase de preparação para entrar na vida adulta.

A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem, assumindo uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social, no qual o indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias da vida social, desde a dimensão afetiva até a profissional. Esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona, fazendo com que os jovens construam determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de *modos de ser jovem* existente. (DAYRELL, s.n.t., p. 4, grifos do autor).

Abramo (2005) corrobora quando afirma que é preciso falar em juventudes, no plural, para não esquecer as diferenças e desigualdades que a atravessam. “A juventude, mesmo que não explicitamente, é reconhecida como condição válida, que faz sentido, para todos os grupos sociais, embora apoiada sobre situações e significações diferentes” (ABRAMO, 2005, p. 43-44). A autora alerta que a pergunta que se faz hoje é menos sobre a possibilidade ou impossibilidade de viver a juventude e mais sobre os diversos modos de como ela pode ser vivida. E é na vida cotidiana que os jovens encontram espaço para a afirmação e a ressignificação de suas identidades, isto é, seus modos de ser jovem.

Como já dito, a juventude é uma categoria socialmente construída e marcada pela pluralidade dos seus contextos – histórico, social, cultural, geográfico, de gênero etc. Mas também é uma categoria dinâmica mediante as “mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude e sim jovens, enquanto sujeitos que experimentam e sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem” (DAYRELL, 2006, *apud* MARTINS, 2010, p. 23).

Tais contextos se materializam nas práticas sociais que se movimentam em determinados espaços-tempo, como a escola. Os diferentes modos de viver a juventude expressam transformações socioculturais significativas ocorridas na sociedade ocidental,

especialmente a partir da segunda metade do século passado – resultado da ressignificação do espaço e tempo –, gerando uma nova arquitetura do social (GIDDENS, 1991). Dayrell (2007) explana que esse processo afeta as instituições e a socialização das novas gerações e que ele se caracteriza “pelo desmoronamento dos muros que garantiam uma autonomia das instituições, tornando difícil distinguir o dentro e o fora, com os contornos cada vez mais tênues” (DAYRELL, 2007, p. 1115).

A escola, enquanto instituição, também se tornou permeável a essas mudanças. É nesse ponto que Dayrell (2007) acredita que reside um dos grandes desafios na relação da juventude com a escola, colocando em questão velhos modelos, com novas tensões e conflitos.

Na escola ainda domina uma determinada concepção de aluno gestada na sociedade moderna. Nesse momento, havia uma clara separação da escola com a sociedade, com a primeira sendo considerada espaço central de socialização das novas gerações, responsável pela inculcação de valores universais e normas que deviam conformar o indivíduo e, ao mesmo tempo, torná-lo autônomo e livre (Dubet, 1994). Quando o jovem adentrava naquele espaço, deixava sua realidade nos seus portões, convertendo-se em aluno, devendo interiorizar uma disciplina escolar e investir em uma aprendizagem de conhecimentos. Em um modelo ideal, muito próximo àquele que regia o mundo do trabalho e o trabalhador, esperava-se que o aluno fosse disciplinado, obediente, pontual e se envolvesse com os estudos com eficiência e eficácia. Ao mesmo tempo, não se considerava os alunos na sua dimensão de jovens, numa tendência em representar ambos os conceitos como se fossem, de alguma forma, equivalentes. (DAYRELL, 2007, p. 1119).

O autor retoma o debate sobre o jovem como um “vir a ser” – estigma também predominante dentro do território educativo. Diante disto, “o jovem tende a ser visto na perspectiva da falta, da incompletude, da irresponsabilidade, da desconfiança, o que torna ainda mais difícil para a escola perceber quem ele é de fato, o que pensa e é capaz de fazer” (DAYRELL, 2007, p. 1117). O pesquisador ainda explica que a escola é propensa a não reconhecer o jovem existente no aluno, “muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta” (*Ibidem*).

O Ensino Médio é uma etapa de formação não apenas intelectual-cognitiva, mas também um momento de construção de identidades e de pertencimentos a grupos distintos, de elaboração de projetos de vida, ainda que as condições e os percursos dos jovens sejam bastante distintos. É uma fase de ruptura e de reconstrução. Os jovens não estão apenas aprendendo Matemática, Geografia, Física, entre outras disciplinas. Não é apenas um saber externo, objetivo, sistemático, que importa nesse momento. É também um período de múltiplos questionamentos, de constituição de um saber sobre si, de busca de sentidos, de construção da identidade geracional, sexual, de gênero, étnico-racial, dentre outras. (WELLER, 2014, p. 149).

As juventudes carregam para dentro do espaço escolar suas culturas, interligando-as junto à estrutura da escola e se reconstituindo como alunos. Levam “referências de sociabilidade e interações que se distanciam das referências institucionais” (CARRANO, 2013, p. 193). E este é um dos eixos da investigação: analisar os estudantes do Estadual não meramente como alunos, mas como jovens enquanto sujeitos que experimentam e sentem a juventude de acordo com suas dimensões afetivas, familiares, sexuais, participativas, conflitivas, de ocupação de espaços públicos, de amizades, de projetos para o futuro etc.

É o que propõe Sposito (2003). A pesquisadora defende a adoção de uma sociologia não escolar da escola para analisar fenômenos que ocorrem dentro do espaço educativo. “Mesmo considerando-se a escola como unidade empírica de investigação, é preciso reconhecer que elementos não escolares penetram, conformam e são criados no interior da instituição e merecem, por sua vez, também ser investigados” (SPOSITO, 2003, p. 215). Nas palavras da autora, “o novo público que frequenta a escola, sobretudo adolescentes e jovens, passa a constituir no seu interior um universo cada vez mais autônomo de interações, distanciado das referências institucionais” (*Ibidem*, p. 221). Algo que traz a necessidade de uma perspectiva não escolar no estudo da escola, pois tal instituição “cessa lentamente de ser modelada somente pelos critérios da sociabilidade adulta e vê penetrar os critérios da sociabilidade adolescente, exigindo um modo peculiar de compreensão e estudo” (*Ibidem*).

Tais considerações colocam em debate “a soterrada base sobre a qual boa parte dos adultos, e especialmente dos professores, enxerga o papel que os jovens desempenham na escola, reduzidos a *sujeitos do aprender*” (MARTÍN-BARBERO, 2008, p. 21, grifos do autor). Leão (2014) salienta que é preciso levar em conta que a sociedade vive um momento de reconfigurações de esferas centrais nos processos de socialização e de articulação das trajetórias juvenis: “As transformações nas sociedades contemporâneas no âmbito das relações econômicas, da política e da cultura afetam o modo como nos relacionamos com algumas instituições, especialmente a família, a escola e o trabalho” (LEÃO, 2014, p. 253).

Esse processo provoca a “desinstitucionalização” da instituição escolar. A escola é “invadida pela vida juvenil, com seus *looks*, pelas grifes, pelo comércio de artigos juvenis, constituindo-se como um espaço também para os amores, as amizades, gostos e distinções de todo tipo” (DAYRELL, 2007, p. 1120). As práticas sociais cotidianas, materializadas inclusive pelos processos comunicativos, realizadas no interior da escola ganham complexas interações que antes não faziam parte deste espaço.

Mediante tal contextualização, ressalva-se alguns dos passos metodológicos desta pesquisa: tanto o grupo de discussão quanto a observação do campo são estruturantes para

compreender os sentidos de ser jovem no tempo presente, uma vez que o cotidiano é carregado de dimensões simbólico-culturais inerentes à memória do espaço, mas que também são reconstruídas a todo instante pelas experiências dos sujeitos que dele fazem parte. Assim, o tópico a seguir traz narrativas extraídas dos grupos de discussão realizados com os alunos. Temáticas como relacionamento familiar, sexualidade, mal-estar cultural e ocupação do espaço da escola foram dialogadas com a discussão acerca da juventude em tempo de mudança.

4.4 O JOVEM PARA ALÉM DA ESCOLA

Uma vez apreendida a discussão em torno da juventude e as formas de vivenciar tal condição juvenil, é o momento de abordar especificidades referentes aos jovens que participaram dos grupos de discussão (GD). Determinadas características sobre a vida desses alunos já foram apresentadas no capítulo 3, sendo que as experiências expostas a seguir têm, em alguns casos, ligações diretas com a escola, mas, em outros, não – reforçando o entendimento da “perspectiva não escolar no estudo sobre a escola” (SPOSITO, 2003).

Os apontamentos indicam como os sujeitos da pesquisa vivem seus cotidianos, compreendem seu passado e seu presente e imaginam seu futuro. Os estudantes chegam ao Ensino Médio trazendo uma diversidade de experiências socioculturais para além da escola. Articulá-las é – como já dito – compreender os jovens estudantes como sujeitos sociais e não somente como alunos de uma instituição.

Situações das mais corriqueiras – como se deslocar de casa até a escola –, mas que possuem uma dimensão simbólica significativa, foram citadas pelos alunos. “Tem que atravessar a cidade *pra* chegar no colégio sozinho. Acho que isso é uma coisa que, *pra* mim, impactou, tipo, eu andava dois quilômetros e *tava* na minha escola, aí, depois, eu tive que atravessar a cidade de ônibus *pra* chegar no CEP” (LEO, 2016). Alguns jovens complementaram essa ideia ao dizer que, com isso, “você aprende a andar na cidade e a conhecer os terminais” (BRI, 2016).

Outro ponto explorado durante os GDs, que faz referência aos pensamentos de Martín-Barbero (2001), é o mal-estar cultural experimentado pela juventude.

Presto muita atenção à nova sensibilidade juvenil, ao que eles querem nos dizer, ou seja, de maneira confusa, desconexa, raivosa, violenta, eles nos dizem que não cabem mais na nossa cultura. [...] De algum modo me atrevera a dizer que é a incomodidade. (MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 202-203).

Maria, estudante do 3º ano, é a primeira pessoa da família a cursar o Ensino Médio e que entrará na faculdade. Criada pela avó, seus pais foram morar com ela há três anos. A aluna demonstra tal “incomodidade”, citada por Martín-Barbero (2001), ao dizer:

A sociedade, nossa... a única coisa que faz eu ter **um pouco de esperança** é a galera com quem eu convivo, sabe, tipo, eu não consigo mais assistir televisão, não consigo mais entrar no meu Facebook direito, não consigo nem escutar os comentários da minha família, daí eu vou e fico no meu quarto, sabe, mas é bom porque o que eu aprendo lá fora eu *tô* levando *pra* minha casa e isso *tá* fazendo um ambiente mais de paz e amor, sabe. (MARIA, 2016, grifos meus).

O estudante José B. relata que enfrenta conflitos com seus pais devido às mudanças de pensamentos sobre a vida que ele teve no decorrer dos anos como secundarista, especialmente no tocante às escolhas profissionais e projetos para o futuro.

Antes de entrar aqui [CEP], sei lá, eu queria fazer Medicina e estudar *pra caralho*, tipo, me matar de estudar, me matar de estudar *pra* conseguir, sei lá, ter uma vida com luxo e *pá*. Agora, tipo, eu não fiz vestibular, eu não fiz ENEM, eu não sei o que vou fazer no ano que vem e eu não *tô* nem um pouco preocupado com isso, tipo, **eu tenho um milhão de outras preocupações** que eu acho que são muito mais razoáveis que eu sei que quando chegar o momento eu vou me virar. É um pensamento que **eu sei que vou construir um caminho** *pra* que as coisas deem certo sem que eu tenha feito uma faculdade ou algo do tipo, não é, sei lá, ‘*vou ver o que vai acontecer*’, eu sei que agora vou parar e **vou pensar em como fazer a minha vida diferente** de como era antes sem que eu tenha, tipo, que me matar *pra* fazer alguma coisa que eu não quero. (JOSÉ B., 2016, grifos meus).

O não entendimento perante à sociedade ou diante dos posicionamentos dos pais também desperta sentimentos de contradição e de indignação. O aluno Bruce conta que, para ele, seu pai foi “um tanto quanto hipócrita”, pois sempre defendeu a diversidade, mas o aluno lembra de quando tinha oito anos e pediu para fazer teatro. “Meu pai olhou e falou ‘*beleza, amanhã eu te matriculo no futebol*’. Tudo bem que eu tomei gosto e foi uma maneira da gente se aproximar. Mas, hoje, eu vejo, ele sempre falou ‘*tem que dar liberdade*’, aí quando eu quis fazer um negócio ele disse ‘*não, não vai fazer*’” (BRUCE, 2016).

Outro exemplo é de Marrie, que raspou o cabelo e enfrentou comentários de seus familiares:

Eu tive a ideia de raspar o meu cabelo, *pra* que eu fui fazer aquilo! Eu tinha metade do cabelo raspado... eu sempre tive fama de ser sapatão, mas eu sou hétero [risos], pois é, acontece. Raspei a cabeça e doe o meu cabelo. Aí a minha família inteira achou que eu “*tava perdida na vida, virou o que, lésbica?*”, eu simplesmente ignorei, sabe. Meu pai começou a falar um monte de *merda* “*you raspou a cabeça pra chamar atenção*”. Meus pais são separados, graças a Deus, sério, minha mãe

sofreu horrores até ela entender que... eles se separaram no começo deste ano e é muito melhor agora. (MARRIE, 2016).

Ainda sobre o envolvimento da família nas decisões dos jovens, a tensão sobre as escolhas profissionais é recorrente nos depoimentos dos alunos:

Uma parte da minha família me pressiona muito *pra* que eu siga uma carreira tradicional, vire médica, advogada e tenha um diploma muito bonito *pra* ter um trabalho ótimo e um dia me aposentar, me casar e ser feliz. Eu **tenho muita pressão** *pra* ser uma pessoa assim. Ao mesmo tempo, da outra parte da família **eu tenho todo o apoio** *pra* que eu **siga o meu próprio caminho** de acordo com os meus interesses, mesmo que, muitas vezes, não vão de acordo com o que a sociedade impõe, sabe. Então, ao mesmo tempo que eu me sinto super desestimulada eu me sinto muito estimulada. Em relação à sociedade, se eu não tivesse os **meus amigos**, se eu não tivesse o **meu círculo social**, eu seria a pessoa mais triste do mundo porque eu **não me encaixaria em nada**, mas eu tenho essas pessoas, então eu **me sinto muito menos sozinha** porque se dependesse de sociedade... (ALICE A., 2016, grifos meus).

A minha família é minha irmã e minha mãe, que me criou sozinha. Ela me apoia, só que **ela fica chateada** pelas **escolhas que eu tomei**, pelas minhas amizades, por eu ter, sei lá, **decidido ser professora e não médica**, como ela gostaria. E a sociedade, eu **me sinto deslocada**, perdida e aqui [CEP] dá uma ilusão de eu pertencer a alguma coisa. (LETICIA, 2016, grifos meus).

Carrano (2013) explica que as incertezas e as angústias provocadas pela necessidade da decisão dos caminhos a seguir são possibilitadas pelo campo da percepção de autonomia marcante no mundo dos jovens. Porém, nessa experiência, o jovem também constrói seus próprios acervos e identidades.

Meus pais começaram a morar comigo faz uns três anos, no máximo, minha vó que sempre me criou. E daí, quando eles começaram a morar comigo, foi quando eu **comecei a mudar**, sabe, aqui no colégio, em questão de todas as questões sociológicas e tal, sabe, e isso fez com que eu fosse *pra* rua militar e, tipo, foi nessa hora que **meus pais queriam ficar comigo**, só que eu larguei isso, sabe, eu **acho que o meu lugar não é dentro da minha casa**, no computador jogando ou lendo um livro, eu acho que o meu lugar é, tipo, no meio das pessoas e *tá* lutando, *tá* aprendendo o tempo inteiro, sabe. Então, *pra* eles, *tá* sendo muito difícil, sei lá, eu acho que deve *tá* sendo. **A gente já brigou** muitas vezes, tipo, nas férias eu ia *pra* rua no “três e setenta nem tenta” quando aumentou a passagem [de ônibus], sabe. Eles queriam só que eu ficasse em casa, eles acham que *tô* indo por causa dos meus amigos, sabe, mas eu sei que não é por isso. Tipo, eles têm aquele pensamento de “*não vale a pena*”. Eles ficaram muito bravos no começo do ano quando eu entrei no grêmio, eles queriam me tirar e, sei lá, **eles odeiam isso**. Minha vó, ela mais ou menos entende. Ela não gosta, mas ela *tá* me apoiando sempre, sabe, no que eu faço em questão de militância. (MARIA, 2016, grifos meus).

As palavras de Maria demonstram que “ser jovem é possuir um amplo campo simbólico de autonomia para se fazer sujeito a partir de escolhas não determinadas por adultos ou instituições” (CARRANO, 2013, p. 200). Um traço comum entre os jovens entrevistados é

que eles entendem o CEP como um espaço que proporciona e provoca tal autonomia, inclusive para expor opiniões publicamente e no núcleo familiar. Como é o caso do Leo, Madu e Bianca:

Eu acho que algumas pessoas elas vêm de uma família que já tem uma ideia formada, tipo, famílias conservadoras, famílias bem excludentes, assim. Aí, quando **ela chega aqui no CEP ela descobre que ela pode...** ela sempre tem uma **opinião diferente da família** e ela não expõe essa opinião. Daí ela entra no CEP e ela tem todo esse direito de estudar sobre a opinião dela, demonstrar a opinião dela e aí ela **entra em choque com a família** porque aí ela aprende aqui a demonstrar suas opiniões e a estudar sobre elas e chega na família ela **tem que reprimir** isso e é a partir desse momento que dá muita *treta*. Tipo, por exemplo, eu **fui expulso de casa**, entendeu, aí a minha mãe falava que eu fui expulso de casa por causa do CEP, **que a escola me mudou**, não sei o que, mas **ela que tem o pensamento mais atrasado**, não é eu que... simplesmente em vez de reprimir as minhas ideias e comecei a mostrar e talvez ela pense que eu criei essas ideias aqui, entendeu, mas na verdade **é só você não aceitar mesmo o alienamento**, o senso comum que tem nas próprias famílias. (LEO, 2016, grifos meus).

É que na verdade é tudo construção social, eu acho. Igual ele [Leo] falou, vivia ali numa família, cabeça fechada e aí você chega aqui [CEP] e começa a ver que não é só você que tem aquela opinião, que não é só você que acha aquilo errado, aí você começa a estudar aquilo com outras pessoas também e você começa a meio que a desconstruir tudo isso, entendeu, você **começa a se libertar** de alguma forma e você quer levar isso *pra* que seus familiares também se libertem, porque você sabe que eles podem também ter o mesmo pensamento que você, só que eles tão ali, **vivendo naquele mundinho deles** porque eles têm, sei lá, medo, ou porque eles não procuram mesmo, não procuram uma informação, ou não têm acesso à informação e você tenta levar isso *pra* casa. (MADU, 2016, grifos meus).

Eu acho que os **meus pais devem me achar uma estranha**, assim, porque eles, cara, o **meu pai ele é completamente homofóbico**, ele é bem **machista** e a **minha mãe é submissa** ao meu pai e daí eu fico na cabeça, assim, da minha mãe, no lado dela “*mãe, não faz isso aí, ó, ele que tem que levantar e fazer*”, sabe, esse tipo de coisa. Desde que eu era pequena eu já achava isso completamente errado, da minha mãe ser completamente submissa ao meu pai e daí quando você passa pela experiência CEP você fica “*não, é errado demais, eu não posso mais deixar isso acontecer*” e daí **você vai lá e vai lutar contra aquilo**. Então, antes de você passar pela experiência CEP, você fala “*ah, é errado, legal*” aí quando você chega no CEP você sabe que você tem a oportunidade de ir lá e lutar, assim, contra aquilo. (BIANCA, 2016, grifos meus).

José B. também afirma que muitas pessoas da sociedade “olham estranho” para ele, que não o entendem. Ao expor para o grupo que o restante da sua família – além do núcleo familiar – “simplesmente riem das coisas” que ele expressa, alguns jovens, que também participaram do mesmo grupo de discussão, demonstraram concordância por passar por experiências semelhantes e contribuíram com outras palavras: “menosprezam; é fase da adolescência; manipulação”. Nina A., que já foi aluna de escola particular e de escola pública, expôs para o grupo preconceitos vividos na instituição de ensino privada e também na rua, devido a cor da sua pele, bem como a incomodidade e o mal-estar pelo olhar que muitas pessoas têm perante o artista (a aluna é participante do Dancep) e pela visão machista da sociedade:

É estranho ser artista antes de mais nada, porque as pessoas dizem “*a arte não leva ninguém a lugar nenhum*”, falam isso *pra* gente, nossa, inúmeras vezes. Além disso, ser uma pessoa, assim, que **sofre por ser mulher**. Hoje *tá* trinta graus, aí eu vim de vestido e só no ônibus já deu *pra* ouvir um monte de comentários, assim, que deixa estressada. Ou **ser uma pessoa negra** na capital europeia, é muito estressante e parece que dá vontade de explodir, assim, a qualquer momento. Mas **nos núcleos que eu encontrei** no decorrer da vida de amigos, assim, eu **me sinto mais segura** do que com os meus pais, por exemplo. Porque quando eu sofri racismo na rua, ano passado, meus pais não conseguiam entender como que isso acontece, porque as pessoas são “*más*” com as outras ou, enfim, porque que eu não deixei passar barato, porque que eu não esqueci, fingi que nada aconteceu... (NINA A., 2016, grifos meus).

As palavras anteriormente grifadas destacam narrativas que exprimem o “profundo mal-estar que é ser jovem numa sociedade produtora de riscos e incertezas” e também “das potencialidades da experiência do viver e agir coletivamente na busca de alternativas emancipatórias para a existência” (CARRANO, 2013, p. 186-187). Isto significa que, além de descontinuidades e deslocalizações, este mal-estar também se manifesta em novas formas de se juntar (MARTÍN-BARBERO, 2004). Como dito pelos jovens, eles buscam e encontram segurança, afeto e compreensão nos grupos de pares, com seus amigos e núcleos de pertencimento – o que leva à discussão sobre os conflitos geracionais, especialmente com a família⁸⁹.

Assunto este também tratado por Martín-Barbero (2001, 2008). “Se os pais não conseguem estabelecer um mínimo de diálogo, os filhos têm com quem dialogar fora de casa. Para eles não há problema. O problema é para os pais” (MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 204). O autor destaca algumas questões que “desintegram por dentro e por fora” (MARTÍN-BARBERO, 2008, p. 13), como os divórcios e o desemprego. Porém, outros pontos que promovem essa desintegração e falta de diálogo foram traduzidos pelos entrevistados como machismo, homofobia, racismo, não compreensão pelas escolhas, pelos pensamentos, pela visão de mundo etc.

Eu não tenho um bom relacionamento com os meus pais, tipo, porque os meus ideais são muito diferentes deles. Eu sei que eles querem o melhor *pra* mim, por exemplo, eles querem que eu curse uma faculdade de Agronomia, ou, tipo, qualquer coisa que me dê dinheiro. Só que eles não entendem que o dinheiro não é tudo, que não adianta ser uma pessoa podre de rica, mas infeliz. Eles me apoiam um pouco, dependendo das

⁸⁹ Martín-Barbero (2004) cita os pensamentos da antropóloga Margaret Mead, que define três tipos de cultura – conceitualização relacionada à questão das gerações. A pós-figurativa como aquela na qual o passado dos adultos é o futuro de cada nova geração. A configurativa é a cultura que implica que o comportamento dos jovens poderá definir em alguns aspectos o de seus avós e pais. E a cultura pré-figurativa é “aquela em que os pares substituem os pais instaurando uma ruptura generacional que é a que vivemos hoje, pois aponta não só uma mudança de antigos conteúdos em novas formas, ou vice-versa, mas também uma mudança na natureza do processo [...] remete a um aprendizado fundado menos na dependência dos adultos que na própria exploração que os jovens habitantes do novo mundo tecnocultural fazem da visão, da audição, do tato ou da velocidade” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 334).

minhas escolhas, porque se não eles *metem o pau* em mim mesmo e não *tão* nem aí. Eles tentam me desencorajar, já tentei... queria ser ator, tentaram me desencorajar, queria ser biólogo, não me deixaram, um monte de coisa assim sempre, tipo, foram me cortando. Mas sempre quando eles falavam alguma coisa eu ia lá e tomava minha partida e falava “*não, eu quero isso e quero isso*”. Com o tempo eles foram entendendo que não importa o que eles falavam eu iria lutar pelo o que eu quero, por mais que depois eu mudasse de ideia, eu vou seguindo aquilo. Tem aquele pensamento dogmático, que eles tão certo e ponto, eu não posso nem rebater, que eu *tô* discutindo com meu pai e ele fala que eu tenho que calar a boca e não falar nada porque ele é meu pai, daí isso torna o relacionamento muito mais difícil em casa. Agora eles vivem reclamando que eu não sou mais companheiro, que eu só fico trancado no meu quarto, que passo muito tempo no colégio, que fico até tarde no Dancep e tal, mas eles não entendem que eu não me sinto bem na minha própria casa, tem vezes que eu fico quatro horas sentado aqui [CEP] sozinho, mas eu me sinto melhor aqui [CEP] sentado sozinho do que dentro da minha própria casa, devido a toda coisa que eu já passei dentro e fora de casa que às vezes eu não tenho espaço *pra* poder me expor, *pra* poder conversar com alguém, eu nunca pude conversar com meus pais sobre um assunto particular, que tudo o que eu falava ‘*ah, vai na igreja, fala com o padre*’. Devido a esse espaço que eu nunca tive eu não consigo me sentir bem dentro da minha própria casa, eu não consigo conversar com eles, eles não entendem o meu lado, eu não consigo entender direito o lado deles, então isso acabou criando um ambiente que eles não conseguem me apoiar direito, mas eles me compreendem um pouco. (THIAGO, 2016).

A sexualidade também aparece na análise como um assunto-tabu para algumas famílias dos jovens entrevistados, como para Machado e Moura:

Eu tenho diálogo em casa, mas, assim, a regra é “*não toque no assunto sexualidade, o resto tá de boa*”, sabe. “*Vamos relevar até você...*”, eles acham que um dia eu vou falar “*não, pai, virei hétero hoje*”. Mas o resto eu posso conversar, tipo, sobre tudo, assim, no geral, maconha... o bloqueio é sexualidade. Isso não me incomoda, me incomodava até antes de eu chegar e falar “*ó, eu sou*”, aí me incomodava muito, porque sempre que ia falar, meu pai dava uma *desbaratinada*, sabe, ele queria adiar o momento. (MACHADO, 2016).

É que a minha mãe ela me apoia muito em relação a minha sexualidade, posicionamento político, ela viu que eu mudei muito. Meu pai, ah, o pai sempre é assim, né. Eu sofro muito com meu pai porque eu sou o único, tipo, tem sete filhas e eu sou o único menino. Aí meu pai tem aquela coisa “*filho vai ser igual a mim*”, ele sempre quis que eu fosse como ele, entendeu, mulhereengo, essas coisas de pai, tanto que, eu não contei *pra* ele, ele que descobriu, aí eu disse “*tá bom pai, você quer ouvir o que. Eu sou, pronto*”, aí na hora ele disse que era uma decepção, aquela coisa, eu chorei bastante aquele dia, ele ficou um mês sem falar comigo, me renegando, depois, eu, tipo, “*agora eu vou conversar com ele*”, daí eu falei assim “*pra você, um filho se baseia na sexualidade dele, é isso? Pra você, se eu fosse uma menina você não ia me amar, então?*” Aí ele falou “*tá bom, vou te aceitar e tentar conhecer um pouco mais*”, foi tipo isso. Agora, a minha mãe, a minha mãe sempre teve no meu lado, querendo ou não ela sempre teve no meu lado. (MOURA, 2016).

Martín-Barbero (2008, p. 22) diz que “a política e o trabalho, a escola e a família atravessam sua maior e mais longa crise... de identidade”. O pesquisador afirma que a casa, mas, sobretudo a escola, ainda se prende a uma racionalidade e “expulsa o sujeito, não tanto pelo princípio do prazer, mas por sua *sensibilidade*” (*Ibidem*, grifos do autor). Entretanto, o que

chamou atenção desta pesquisa foi que a própria escola é eleita pelos jovens alunos para ser o espaço alternativo à casa, à família. Como demonstrou o depoimento anterior de Thiago que, em vez de ficar com seus pais, prefere ir ao colégio, pois se sente mais seguro e acolhido.

O meu relacionamento em casa é complicadíssimo, qualquer coisa que eu falo com a minha mãe, ela fala *'tem que se apegar a Deus'*. Aí beleza, eu escuto, não falo nada, porque é o que ela acredita e eu não deixo de acreditar nisso também, só que às vezes o meu crer não é igual ao dela. Aí ela chega falando que eu não falo as coisas *pra* ela, só que, *pô*, se eu falo as coisas, se eu busco um caminho, se eu busco uma resposta *pra* ela responder e ela fala *'tem que se apegar a Deus'* não é uma resposta direta a algo que eu posso fazer. A minha mãe tenta me entender, às vezes, ela tenta me entender, mas não vai, não é algo que ela realmente está disposta a se abrir *pra* isso. Eu vejo que meus ideais são muito diferentes do dela. Ela fala *pra* eu fazer uma faculdade, *pra* focar em algum caminho e eu falo que eu não quero isso, eu falo que eu vou ser o primeiro filho dela a sair de casa. Ela acha que eu tenho que ganhar dinheiro, que tenho que fazer isso e aquilo, e eu não quero isso, eu quero terminar e largar tudo e, cara, vou viajar, até já meio que planejei, vou dar a louca e vou, não quero me importar com isso. Porque o que que adianta ter dinheiro e ser uma pessoa... eu ter tanto dinheiro, mas eu ser vazio. Eu não quero ser vazio, eu prefiro não ter dinheiro e ter amigos e ter momentos *pra* compartilhar com as outras pessoas. Eu sou muito mais ligado a isso. (JOSÉ A., 2016).

Borelli, Rocha e Oliveira (2009) reiteram que, quando a situação de pesquisa permite que relatos como estes venham à tona, percebe-se “fissuras entre os dois mundos separados pela condição geracional e o jovem consegue assumir a dificuldade na comunicação e afirmar que mal conversa com os pais” (BORELLI; ROCHA; OLIVEIRA, 2009, p. 56). No entanto, alguns entrevistados afirmaram ter espaço dentro de casa para o diálogo e para a confiança:

Eu vejo que meus pais têm muito orgulho. Meus pais têm cinco filhos, eu tenho quatro irmãos, e eu fui o único que escolheu estudar. Meus irmãos podiam ter, eles tiveram dificuldade, tudo, mas eles poderiam ter tido aquela vontade, mas eu fui o único. Eles confiam muito no que eu posso fazer, por exemplo, eu treino [handebol] aqui [CEP] e chego oito horas em casa e minha mãe fica totalmente... *pra* ela tá tudo bem, ela confia em mim, ela tem essa confiança, entendeu. Eu não moro com o meu pai, mas eu sei que ele também sente isso bastante. (JUBILEU, 2016).

Meus pais são bem abertos, assim, porque desde pequeno eu sempre mostrei uma responsabilidade muito grande e, tipo, responsabilidade, na verdade, não é nem fazer só a coisa certa, estudar, ser um bom aluno, ser um cara certinho, responsabilidade mais dizendo assim “*tá, eu tô na rua, mas eu sei o que vou fazer se...*”, sei lá, eu pelo menos tive uma criação muito aberta, assim, tipo, tanto que quando eu entrei no CEP eu tinha 14 anos e dava *rolê* e chegava tarde em casa e tal. Mas eu acho que eles me veem como um jovem positivo, *saca*, como um jovem que pode fazer muitas mudanças, assim, sei lá... (DAVID, 2016).

Reflexões acerca do sistema educativo, da escola pública e das diferenças de acesso às oportunidades também foram temas debatidos entre os jovens. José A. estudava em um pequeno colégio, adaptado em um local que era uma panificadora. Segundo ele, era para ser um espaço

escolar provisório, mas já está em funcionamento há sete anos. “Começou com quatro salas feitas com divisão daquelas paredes de papelão, coisa ridícula, tipo, cochichava num lado e você escutava no outro, imagina ter quatro salas onde você *tá* em uma e você escuta lá da primeira” (JOSÉ A., 2016). Alice A. e Nina A. expuseram seus pensamentos sobre contrastes entre a escola pública e a particular:

Colégio de bairro não devia ser do jeito que é, os que têm uma realidade tão violenta, tão absurda assim. E a mesma coisa com colégio particular. Não devia ser só no colégio particular em que as pessoas têm um banheiro que funciona, tem papel higiênico sempre, que tem todos os materiais disponíveis sempre, não devia ser assim, cara. (ALICE A., 2016).

Eu estudei o Ensino Fundamental inteiro em escola particular, daí, lá é como se você vivesse numa bolha, assim, e não existe mais nada no mundo a não ser a realidade que você *tá* vendo dentro da sala de aula com o professor X, assim. Eu tinha professores machistas, racistas e foi um dos motivos que eu saí do colégio. Eu não saí com uma visão muito boa da escola particular, mas, assim, meus pais me tiraram porque eles falaram que a prioridade era eu estar me sentindo bem. [...] Esses colégios particulares promovem uma certa competição entre si e com esses periféricos também, eles ficam se vangloriando, igual *'ah, eu estudo em colégio tal e você estuda em outro, que lixo, você nunca vai ser alguém igual eu sou'*. E também essa coisa de colégio de bairro, a escola pública devia ser, digamos, *'padrão'* pra todo mundo, ter as mesmas oportunidades, ter as mesmas portas abertas, tanto *pra* arte quanto *pra* política, enfim... (NINA A., 2016).

Esses depoimentos podem ser articulados às mudanças que deslocam a escola com a crescente desvalorização da escola pública e o aprofundamento da crise do sistema educativo (MARTÍN-BARBERO, 2014a). Além disso, alguns jovens tiveram experiências em outras instituições públicas de ensino (centrais ou próximas às suas casas nos bairros) que, muitas vezes, nas palavras dos próprios estudantes, são consideradas periféricas e com infraestrutura precária. Nina A., quando saiu da escola particular, estudou o 1º ano do Ensino Médio em uma escola pública no centro de Curitiba.

Lá é uma realidade diferente do Colégio Estadual do Paraná, por mais que ambos que sejam públicos, né. Porque lá *teve* casos, assim, de aluno estar armado dentro da sala e falar *pra* algum professor cancelar uma prova porque não tinha estudado, de tráfico de drogas e, quando eu passei o meu ano lá foi uma loucura, assim, porque eu não conseguia me encaixar nem na escola pública, na visão de escola pública que eu tinha, e nem na escola particular, daí eu fiquei meio deslocada. Isso porque muitas escolas, assim, como a que eu estudei, não tinham um amparo do Estado, a escola era bem desfalcada de lanche, não tinha carteira, não tinha giz, não tinha nada, então eu tinha uma visão de escola pública, como dizem por aí, periférica, né, que é a escola de bairro. (NINA A., 2016).

Thiago e José A. também apresentaram experiências que passaram nas escolas que estudaram antes de ingressar no CEP. E, ao mesmo tempo, expuseram problemas sociais de

fora da escola que refletem em seu interior, como a violência e o tráfico de drogas: “O meu antigo colégio que eu estudava, lá no Alto Boqueirão, é um colégio completamente de vila, tinha traficante, convivia com droga dentro da minha sala” (THIAGO, 2016).

Eu acho que se eu tivesse estudando lá no meu antigo colégio, estaria envolvido em outra realidade, estaria envolvido realmente com outras pessoas como ele [Thiago] falou... estaria num movimento de droga e tudo o mais, tanto que eu já conhecia pessoas, e conheço pessoas, que são envolvidas com tudo isso que eram amigos meus de infância e eu vejo que estão nesse caminho e podia ser eu ali, podia ser eu estar envolvido com essas coisas que eu não considero o caminho correto *pra* mim e não queria ver eles desse modo, porque ver um amigo meu que é morto por causa de uma questão totalmente nada a ver, tipo, “*nossa o cara tava namorando uma menina e o outro olhou e, pô, se mataram*”. Tipo, *pô*, cara, isso é motivo? Sabe, cadê o diálogo, cadê o respeito com a pessoa, tirar a vida de outra pessoa por causa de meia grama de maconha? (JOSÉ A., 2016).

Júlia completa esses pensamentos no momento em que diz que todas as meninas que ela brincava quando pequena hoje têm filhos ou foram mortas pela polícia militar. “A única que tinha uma mãe que levava os filhos na biblioteca, conversava sobre camisinha, esse tipo de coisa, era a minha e, não sei, acho que por enquanto eu dei certo [risos]” (JÚLIA, 2016).

Já a aluna Bri, expõe a importância, para ela, de futuramente ter seus filhos estudando em colégio público. “Eu não quero eles no particular, mesmo que eu tenha dinheiro, eu não vou colocar eles no particular, quero eles no ensino público, *pra* que eles tenham uma cabeça maior, sabe, seja mais ampla” (BRI, 2016). O sistema educacional também recebeu críticas dos alunos, refletindo o mal-estar na cultura (MARTÍN-BARBERO, 2001, 2004).

O sistema educacional hoje, brasileiro, não importa se particular ou público, ele é voltado *pra* você fazer uma prova, estudar, estudar e estudar *pra* você fazer a *porra* de uma prova de vestibular *pra* você entrar na faculdade e escolher o que você quer *pra* tua vida e trabalhar, trabalhar, trabalhar e é isso, sabe. E no geral, as escolas são muito assim, você vai *pra* estudar *pra* fazer o vestibular e aqui [CEP] você tem a possibilidade de fazer várias matérias artísticas, esportes, então, isso conta muito com a cultura da galera gostar do colégio também, acredito, porque o ser humano precisa disso, o ser humano precisa da arte, fazer esporte, *tá* bem consigo mesmo *pra* poder fazer o melhor *pras* outras pessoas também. Então, com certeza, isso também conta *pras* pessoas talvez não virem *pro* colégio de maneira tão receosa, eu venho ainda [risos], mas, tipo, porque é uma coisa assim, porque eu de fato ainda tenho muitas críticas a esse sistema, então, mesmo *tando* no CEP, ainda é um sistema defasado, mas, comparado com os outros colégios, ele tem muito mais, ele já é mais humano, assim. (DAVID, 2016).

O incômodo e a crítica de David traduzem o que Martín-Barbero (2001, p. 208) diz: “o problema básico da escola é abrir-se para novas linguagens. Mas abrir-se, como dizíamos, não de forma instrumentada, mecânica, modernizante, apenas como adorno. Em primeiro lugar, a ideia é abrir a agenda de temas que interessam à juventude”. Nesta trilha, o autor ainda reitera

que as transformações culturais e sociais provocam um desordenamento dos saberes e mudanças nos modos das narrativas juvenis, produzindo “explosões na *sensibilidade, reflexividade e criatividade*, colocando em um lugar estratégico o alargamento dos modos de sentir e de pensar” (*Ibidem*, 2014, p. 77, grifos do autor).

A ocupação do colégio por parte dos alunos nos meses de outubro e novembro de 2016 pode ser considerada como uma dessas “explosões” que rompe com o mal-estar e o desordenamento, pois a forma de usar, de viver e de ocupar a escola se transmutou – mesmo depois com a volta às aulas. “Acho que, principalmente depois da ocupação, cara, a gente ocupou esse colégio, acho que agora tem esse sentimento de ‘*a gente pode fazer muita coisa*’” (ALICE B., 2016, grifos meus). Elena também participou deste movimento e disse que a vivência abriu possibilidades para os alunos entrarem em lugares que nunca puderam entrar. “Eu dormi na salinha das pedagogas, a gente fez a salinha das pedagogas a sala da comunicação, a gente usava o banheiro unissex, isso era muito massa” (ELENA, 2016).

Nesta mesma linha, Marrie e Júlia destacam que a maneira de compreender o espaço se transformou e, com isso, passaram a não apenas ver a escola de um jeito diferente, mas também mudaram a forma de conviver dentro dela:

A gente mudou o jeito de ver a escola. Eu nunca fiquei muito tempo na área administrativa porque só professor e diretor andam naquele lado, tipo, é proibido o acesso lá. É um jeito bem diferente de ver a escola, foi um jeito muito mais divertido que a gente aprendeu muito mais. (MARRIE, 2016).

Foi um jeito que eu descobri que esse colégio não é só a minha sala, porque eu sempre tive restrita ao meu corredor e, assim, a gente vê de fora e a gente pensa “*nossa, que colégio grande*”, sempre pensei “*quando eu entrar lá vou me perder*”, mas ele é muito maior do que isso, é muito grande. Então, você saber que tem espaços onde você nunca foi e que eles existem, por mais que sejam restritos a você, eles existem. Dá uma sensação muito mais de, não sei... senti essa magia..., sabe quando você olha *pro* mar e você pensa que ele é muito grande e você é tão pequeno. E é assim que eu comecei a me sentir em relação ao CEP, que ele é uma coisa gigantesca, de outro mundo, como eu via de fora, e quando eu vim aqui *pra* dentro meio que perdeu e agora recuperou. É um sentimento bom, eu gosto. (JÚLIA, 2016).

Esse tipo de experiência, que reinventa o cotidiano escolar, propicia espaços, tempos, sujeitos e práticas nos quais os jovens se reconhecem e “que lhes fortalecem o sentido de presença na instituição escolar” (CARRANO, 2013, p. 207).

Eu acho que isso de **criar uma relação com o colégio** é uma coisa muito importante, porque a gente cria uma **relação espacial** com o colégio, entendeu, você **se identifica com o espaço do colégio**, uma relação de **pertencimento**. É uma relação de **ser teu por direito**, do seu direito aqui, é uma coisa que você não nota em colégio da rede particular, sabe, tipo, e aqui no CEP é ainda mais presente, a galera deu um show de política, de cidadania, de resistência, de comunicação durante o período de ocupação.

Então, isso só reforça que essa relação espacial entre o aluno e o colégio existe, né. (MACHADO, 2016, grifos meus).

Marcada pela crescente autonomia em relação aos pais e à escola, pelos laços de sociabilidade e reconhecimento em seus grupos de pares, os jovens (re)elaboram suas experiências e projetos de vida. “Estamos, assim, diante de juventudes cujas *sensibilidades* respondem, não só, mas basicamente, a *alternativas de socialidade* que permeiam tanto as atitudes políticas quanto as pautas morais, práticas culturais e gostos estéticos” (MARTÍN-BARBERO, 2008, p. 13, grifos do autor). Ainda segundo o autor (MARTÍN-BARBERO, 2014a, p. 120), “devolver aos jovens espaços nos quais possam se manifestar estimulando práticas de cidadania é o único modo pelo qual uma instituição educativa, cada vez mais pobre em recursos simbólicos e econômicos, pode reconstruir sua capacidade de socialização”.

A investigação mostra que no Colégio Estadual do Paraná não é preciso devolver aos jovens tais espaços, pois os estudantes que lá vivem sua juventude já os significam como seus de direito. Isso acontece principalmente pelas práticas sociais cotidianas que costuram a trama da escola, possibilitando “que os jovens encontrem sentido nos tempos e espaços escolares” (CARRANO, 2013, p. 183).

Martins (2014) defende que “as culturas juvenis manifestam-se como possibilidade de enxergar a própria sociedade a partir de outro ponto de vista, de quem quer participar da construção de outras possibilidades que também incorporam pautas reivindicatórias” (MARTINS, 2014, p. 216). Para tanto, é necessário que os jovens se comuniquem e comuniquem à sociedade seus sentimentos e opiniões. São os processos comunicativos, articulados à cultura, que ajudam a promover os modos de ser jovem e as novas formas de estar junto.

São gestos, símbolos, formas lúdicas de sociabilidades, redes de relacionamento, canções e múltiplas formas de utilizar e representar o corpo aparentemente sem sentido para os ‘de fora’, mas que dão a liga da experiência comunitária de vivência da juventude neste nosso tempo histórico. (CARRANO, 2013, p. 186-187).

Com base no debate aqui traçado, a dissertação buscou delinear de que maneira os jovens do Estadual, enquanto sujeitos sociais imersos em um tempo de mudança, articulam a comunicação às práticas sociais incrustadas na trama cultural do colégio. Portanto, é preciso apresentar quais são essas práticas e como elas foram identificadas e mapeadas para este trabalho.

4.5 A COMUNICAÇÃO COMO COSTURA DAS PRÁTICAS SOCIAIS COTIDIANAS

Discutir a cultura da escola e a juventude é um exercício à compreensão de como as interconexões culturais do Colégio Estadual do Paraná se constituem e se articulam. Este passo investigativo é essencial para, posteriormente, apresentar de que maneira os processos comunicativos, incrustados na tessitura do CEP, estão representados pelas mediações comunicativas da cultura.

A discussão exige estabelecer conexões entre as práticas cotidianas dos alunos do Ensino Médio do Estadual e suas relações com a escola como espaço simbólico. É no cotidiano que se materializa a cultura da escola e a apropriação constante do espaço. Nessa perspectiva, “a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração ou reelaboração expressas pelos sujeitos sociais, fazendo da instituição educativa um processo permanente de construção social” (DAYRELL, 2007, p. 1118).

Com base neste entendimento, a pesquisa buscou os elementos que caracterizam a cultura do CEP e como eles se materializam na rede de significações do colégio. “Os significados culturais não estão somente na nossa cabeça – eles organizam e regulam práticas sociais, influenciam nossa conduta e conseqüentemente geram efeitos reais e práticos” (HALL, 2016, p. 20). A experiência de campo permitiu visualizar esse jogo de interações e como os significados culturais estruturam as práticas cotidianas dos alunos. Por meio da observação participante (RANCI, 2005) foi possível captar a *silenciosa* linguagem da simbologia do espaço escolar – como a arquitetura e a geografia da escola – bem como as expressões que tinham como objetivo *fazer barulho* para que os pensamentos dos jovens alcançassem não apenas seus pares, mas, em alguns momentos, a sociedade.

Uma das análises que chamou a atenção no início da pesquisa é que a diversidade e a autonomia estudantil são marcas culturais desse colégio. A institucionalidade da escola não impede a materialização de práticas que buscam tais representatividades. Tatear esse *sentir e praticar* a diversidade e a autonomia por parte dos jovens colaborou para o entendimento de algo anotado com frequência no diário de campo: muitos estudantes afirmam “amar” esta escola pelo fato de conseguirem “ser quem realmente são”. Este sentimento – uma mistura de orgulho, de liberdade, de representatividade, de pertencimento – é fruto das relações cotidianas circunstanciadas ao tempo e ao espaço da instituição.

A reflexão relembra outro apontamento da experiência de campo sobre a pluralidade que faz parte da cultura da escola:

O que percebo nesta escola é a autonomia, a liberdade, a diversidade pelos corredores. Tanto no namoro dos casais heterossexuais e homossexuais, que caminham de mãos dadas pelo pátio durante o recreio, quanto na diversidade representada no uso do uniforme. A maneira como os alunos o vestem sempre me chama a atenção. Cada um dá um significado diferente para esse uso, personalizando-o de acordo com suas características, suas identidades. Calça justa, dobrada ou com joelheira, camiseta curta ou larga, bermuda, chinelos, tênis, cabelos dos mais variados cortes e penteados, brincos, tatuagens, *piercings*, bonés, mistura com roupas que não são do uniforme etc. O que interessa não é a superficialidade do ‘vestir o uniforme’, mas a trama simbólica desse uso em um colégio como o CEP. (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

O registro exemplifica um dos pensamentos de Martín-Barbero (2014) sobre a juventude. O autor (2014a, p. 131) alerta que a experiência da relação social da condição juvenil “passa cada dia mais por sua sensibilidade, seu corpo, já que é através deles que os jovens [...] estão dizendo muitas coisas aos adultos por meio de outros idiomas: os dos rituais de se vestir, tatuar e se enfeitar”. Neste novo espaço comunicacional, feito de conexões, fluxos e redes, emergem novas formas de estar juntos.

Neste sentido, a territorialidade escolar assume papel fundamental enquanto espaço social e cultural. Michael de Certeau (2014) afirma que o espaço é o lugar praticado. Para o autor, o lugar significa uma ordem estabelecida, uma configuração instantânea de posições que indicam estabilidade. E o espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade de programas conflitais ou de proximidades contratuais.

Giddens (1991) contribui para a compreensão dos conceitos de espaço e lugar. O teórico associa o lugar à ideia de localidade, enquanto conjunto de “cenários físicos da atividade social situada geograficamente” (GIDDENS, 1991, p. 14). “Refere-se ao uso do espaço-tempo tendo em vista a constituição de domínios onde se processam os encontros sociais” (LOPES, 1997, p. 57). Já o espaço é o que se faz desse lugar – “a espacialização como sistema de representações, memória de espaços vividos, tempo condensado em lugares” (LOPES, 1997, p. 54).

Sendo assim, compreende-se o porquê do Colégio Estadual do Paraná ser considerado um espaço simbólico, histórico, político e cultural. Não somente pelos seus 170 anos e pelas inúmeras práticas sociais já realizadas no interior da escola, mas também pelo seu momento presente, pelos alunos que hoje protagonizam diversas ações cotidianas neste “lugar”, transformando-o em um “espaço” de vivências. A pesquisa analisou que neste espaço os jovens têm a oportunidade de conviver com a alteridade, se descobrindo enquanto sujeitos e aprendendo a conviver com o outro. “A relação entre os jovens e a escola é, pois, mediada por

tudo um universo de interações quotidianas e informais que (re)produzem práticas, códigos, instituições, papéis” (ABRANTES, 2003, p. 106).

Durante a observação foi possível perceber determinados fenômenos que ajudam a transformar o “lugar” em “espaço” de significados compartilhados. Mutações estas provocadas pelas práticas cotidianas recorrentes e representadas pelos processos comunicativos protagonizados pelos alunos – mediados ou não pela tecnologia⁹⁰.

Com base na exploração do campo e dos registros a partir da pauta de observação (Apêndice E), adotou-se uma cartografia, constituída de categorias que fornecessem subsídios para diagnosticar as práticas sociais⁹¹ cotidianas mais recorrentes e simbólicas na cultura da escola, e que consolidassem referências aos jovens para a expressividade, representatividade, criação de laços afetivos e ações coletivas. “As concepções juvenis estão explícitas não somente em conteúdos intrínsecos, mas principalmente em seus modos de operar. Dessa constatação é possível assumir a perspectiva da construção de cartografias dos coletivos juvenis” (BORELLI; ROCHA; OLIVEIRA, 2009, p. 43).

O esforço empregado foi para exprimir os “nós” que ajudam a formar a rede de significações do CEP. Dito de outra forma, a partir desta operação cartográfica, “foram constituídas categorias capazes de diagnosticar recorrências e consolidar critérios constitutivos [...] e formas por meio dos quais jovens constroem referências ‘para estar juntos’” (BORELLI; ABOBOREIRA, 2011, p. 165).

O exercício cartográfico – conforme mostra a figura a seguir – resultou em um mapeamento dessas práticas categorizadas como *orgulho da história do colégio; engajamento político; expressão artística; equidade de gênero*⁹². Tais práticas estão articuladas ao eixo *comunicação-cultura-política* que simboliza a conexão-central que alicerça toda a trama de significações a partir das relações e interações sociais entre os alunos.

⁹⁰ “É preciso admitir a existência de significativa diversidade de práticas coletivas entre jovens, ainda pouco visíveis e escassamente investigadas. Algumas mais antigas e portadoras de um novo significado dizem respeito à intensa produção e circulação de meios de informação recobertos pelos *fanzines*, inovação da cultura *underground punk* dos anos 70 que perdura até os dias atuais. Ainda no interior de interesses ligados à informação e comunicação de vídeos e, de forma mais recente, a formação de redes via Internet, agregando as mais diversas motivações” (SPOSITO, 2000, p. 80).

⁹¹ “As práticas sociais, não o esqueçamos, movimentam-se dentro de contextos espaço-temporais que elas próprias produzem. [...] Qualquer prática social [...] é necessariamente uma atividade carregada de dimensão simbólico-cultural” (LOPES, 1997, p. 70).

⁹² Como aporte teórico para embasar cada categoria, a dissertação buscou bibliografias que embasassem não só a escolha das nomenclaturas categóricas, mas, principalmente, seus significados no contexto deste estudo.

FIGURA 13 - MAPEAMENTO DAS PRÁTICAS SOCIAIS COTIDIANAS DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DO CEP OBSERVADAS COMO AS MAIS RECORRENTES DURANTE A INVESTIGAÇÃO



FONTE: A autora (2016).

A prática social categorizada como *orgulho da história do colégio* tem suporte no conceito já trabalhado no capítulo 2: memória coletiva (POLLAK, 1989, 1992; HALBWACHS, 2003; NORA, 1993). A categoria segue, por exemplo, o entendimento de Pollak (1992) sobre a possibilidade da identificação com o passado projetado no presente pelos processos de socialização política e histórica.

Isto é visível pela atuação dos alunos em debates e expressões de situações que buscam e/ou valorizam a memória do colégio, enraizando-a na espacialidade escolar. A juventude do Estadual não apenas faz uso dessa memória, bem como tem orgulho dela, ressignificando seu sentido e a inserindo como uma prática recorrente na cultura do colégio.

Os jovens, por diversas ocasiões, reconstróem suas memórias na relação com o universo dos adultos, em algumas situações até relatam os acontecimentos “vividos por tabela”, uma vez que nas suas lembranças aparecem elementos ou eventos que certamente foram relatados e/ou vivenciados pelos adultos participantes de seu espaço de socialização cultural. (MARTINS, 2014, p. 220).

Exemplo disso é um registro da conversa realizada em novembro de 2015 com uma aluna do 2º ano do Ensino Médio. Ela conta que “sonhava” em estudar no Estadual porque admirava quando os estudantes saíam às ruas em diferentes manifestações sociais e políticas. No período das anotações no diário de campo sobre esse diálogo, a aluna era candidata à vice-presidente de uma das chapas que concorreu à eleição do Grêmio Estudantil do Colégio Estadual do Paraná. Sua chapa ficou em segundo lugar, mas a jovem continuou atuante e

engajada politicamente, participando, inclusive, da ocupação do colégio. “A memória reinterpreta o passado e é por ele reinterpretada no presente” (MARTINS, 2014, p. 220).

Participar de uma campanha eleitoral escolar ou do episódio da ocupação, transformando-se em uma das protagonistas da história do colégio, contribuiu para que a jovem comunicasse que também passou a integrar a mesma trilha percorrida pelos alunos que tanto admirava em seu imaginário. O engajamento no movimento estudantil, relacionado às marcas que fizeram do CEP uma instituição histórica no cenário político, ilustra como o *orgulho da história do colégio* pode ser estruturado na cultura da escola.

Fazer parte do contexto histórico da instituição é uma maneira de “estar no mundo”⁹³ e é inevitável para aqueles que desejam viver sua cultura. “Os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados” (CARRANO; DAYRELL, 2014, p. 119).

O envolvimento estudantil em ações e/ou em debates políticos também é um fenômeno existente no Estadual e que chamou atenção durante a observação. Durante as semanas de visita à instituição foi notado que temas políticos eram pautas cotidianas da vida escolar dos estudantes. A campanha eleitoral para o GECEP, o debate entre as chapas que concorreram ao grêmio e a intensa participação dos jovens na campanha para a direção da escola são algumas amostras⁹⁴ de como a prática cotidiana categorizada como *engajamento político* está presente nonexo simbólico do colégio.

Esta categoria se caracteriza pelo que Brenner (2014) afirma sobre engajamento: que “pode ser resultado de uma ação racional ou torna-se consciente apenas após ocorrerem mudanças tão significativas que dizem claro para o sujeito o que ganhou ou deixou de perder ao se engajar em determinada ação que, até então, não era consciente” (BRENNER, 2014, p. 36). Além de perceber a recorrência desta prática social, a pesquisa observou de que maneira os alunos se envolviam com ela, pois, ainda segundo Brenner (2014), “a pessoa engajada deve ter consciência de que foi ela que fez a aposta, que sua ação é gerada por um interesse, o qual deve ser percebido como necessário” (*Ibidem*).

⁹³ Paulo Freire explica que “*estar no mundo* necessariamente significa *estar com o mundo* e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem ‘tratar’ sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face dos mistérios, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível” (FREIRE, 2015, p. 57, grifos do autor).

⁹⁴ A ocupação da escola por parte dos alunos durante os meses de outubro e novembro de 2016 como forma de protesto à Medida Provisória 746 e à PEC 251 não compôs o *corpus* da observação participante, pois tal episódio aconteceu posteriormente ao período de exploração do campo.

Seidl (2014) contribui com o debate ao encarar o engajamento como um processo “que envolve tensões e está sempre em relação com outras esferas da vida daqueles que lhe vivenciam” (SEIDL, 2014, p. 66). Isto significa que, apesar das ações analisadas estarem circunstanciadas ao espaço da escola, é fundamental levar em consideração que os jovens que as praticam carregam múltiplas esferas da vida, como a família, os sentimentos, o trabalho, as amizades, o lazer, etc. para dentro do universo educacional e, conseqüentemente, para a concretização do engajamento político. “A dinâmica instável do sistema de interação entre as múltiplas esferas da vida” precisa “ser questão central a considerar nos processos de engajamento individual, uma vez que dá inteligibilidade às estruturas de sentido construídas pelos indivíduos em diferentes momentos de seus itinerários” (*Ibidem*).

Para apreender esta prática, a investigação reuniu momentos que demonstraram interesse e necessidade por parte dos jovens, conforme diz Brenner (2014). Um exemplo foi no dia 16 de novembro de 2015, durante o debate entre as três chapas que disputaram a eleição para a gestão do grêmio. O auditório do Estadual ficou lotado de alunos e a comunicação não estava somente no discurso dos candidatos e nas intervenções dos membros da comissão eleitoral (formada apenas por estudantes). Estava também nos aplausos, nos gritos, nas risadas, nas vaias, nas faixas, nas perguntas de quem assistia. Tudo isso fez parte da trama daquela situação e comunicou que o contexto político exerce um papel mediador da comunicação e da cultura do colégio.

A escola é espaço-tempo de socialização que representa novidade em relação à socialização que ocorre na família. [...] Além de espaço de socialização, pode também ser lugar onde ocorrem as primeiras aproximações com grupos militantes organizados, pela existência de grêmios e outras formas de mobilizações estudantis. A escola pode ser, por isso, além do lugar de socialização, também espaço de concretização da militância de jovens. (BRENNER, 2014, p. 43-44).

Outro momento observado foi no dia 29 de abril de 2016 (um ano que marcou o confronto entre manifestantes em prol da greve dos professores do estado e policiais militares). Um grupo de alunos se reuniu dentro do CEP para criar os gritos de guerra e os materiais utilizados na passeata que circulou pelas ruas de Curitiba, concentrando, além dos educandos, vários docentes de escolas estaduais. A foto a seguir – que mostra uma aluna em meio a um processo comunicativo – evidencia uma das formas de como os alunos do Estadual se envolvem nos contextos histórico e político que vão além do espaço escolar. O texto do cartaz “Balas de borracha não apagam memórias” expressa que as memórias dos envolvidos no episódio

conhecido como “Batalha do Centro Cívico”, incluindo as dos estudantes, escrevem a história política do Paraná.

FIGURA 14 - ALUNA CRIANDO UM DOS CARTAZES UTILIZADOS NA MANIFESTAÇÃO POLÍTICA



FONTE: A autora (2016).

Neste sentido, os estudantes marcam continuamente o protagonismo na escrita da história do próprio colégio por meio do *engajamento político*. As fotografias abaixo ilustram outras possibilidades de processos comunicativos. Antes de irem às ruas no dia 29 de abril de 2016, os jovens criaram um caixão para simbolizar a morte da educação, organizaram suas marcações para a passeata, criaram e ensaiaram os gritos de guerra.

FIGURA 15 - ALUNOS CONCENTRADOS ANTES DE IREM ÀS RUAS NO DIA QUE MARCOU UM ANO DA “BATALHA DO CENTRO CÍVICO”



FONTE: A autora (2016).

FIGURA 16 - ALUNOS CONCENTRADOS ANTES DE IREM ÀS RUAS NO DIA QUE MARCOU UM ANO DA “BATALHA DO CENTRO CÍVICO”



FONTE: A autora (2016).

Outros elementos recorrentes e significativos na cultura do Estadual têm ligação com outras duas práticas sociais, que receberam os nomes de *expressão artística* e *equidade de gênero*. Elas são comunicadas especialmente por meio de processos concretizados pela fotografia, pela dança, pela poesia etc.

McRobbie e Garber (1982, *apud* MAGRO, 2003) defendem que as dimensões da sexualidade e gênero são fundamentais para a compreensão das culturas juvenis. Em sua tese de doutorado, Magro (2003)⁹⁵ esclarece que existe uma constante invisibilidade das mulheres nos estudos sobre a juventude. Ela reitera que isso “parece evidenciar uma perspectiva de que elas não possuem um papel ativo e crucial na produção dessas culturas” (MAGRO, 2003, p. 50) – o que é inverossímil, conforme identifica sua produção de doutoramento.

A pesquisadora ainda destaca que, segundo McRobbie e Garber (1982, *apud* MAGRO, 2003), se as dimensões da sexualidade e gênero estiverem incluídas nas análises sobre a cultura juvenil, “as meninas/mulheres alcançarão maior visibilidade como agentes de negociação de outros espaços, oferecendo tipos diferentes de resistência às concepções de subordinação feminina” (*Ibidem*). Neste âmbito, a categoria *equidade de gênero*, aqui trabalhada, estabeleceu um diálogo com a tese de Magro (2003) ao inserir, no corpo da análise, práticas que procuram exprimir críticas e reflexões sobre a presença e participação da mulher na sociedade. Dentro desta perspectiva, a dissertação também inseriu ações articuladas por outros grupos que buscam

⁹⁵ “Meninas do *Graffiti*: Educação, adolescência, identidade e gênero nas culturas juvenis contemporâneas”, de Viviane Melo de Mendonça Magro. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp, em 2003, e citada no trabalho de Sposito (2009) – O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006) – no subtema “Jovens, sexualidade e gênero”.

reconhecimento e representatividade pelo viés do gênero por meios dos processos comunicativos expressos pelas práticas sociais.

Já a categoria *expressão artística* diz respeito a práticas que “incidam sobre a própria constituição de sujeitos que ampliam a sua esfera de autonomia, de reflexão e de interação com o mundo” (SPOSITO, 2000, p. 83). A autora defende que ações coletivas que expressam arte, como a dança e a música, por exemplo, alargam

a possibilidade de auto-reconhecimento, de reflexão e compreensão do mundo na condição de sujeito e a capacidade de estruturação do agir coletivo que, ao se iniciar pelas práticas culturais ou de lazer, é, muitas vezes, ampliado para outras dimensões da vida. (SPOSITO, 2000, p. 85).

Esta percepção surgiu, no decorrer da pesquisa, motivada, principalmente, pelas atividades da Semana Cultural, em dezembro de 2015. Na ocasião, uma nova reflexão surgiu quando o olhar investigativo se deparou com variadas expressões artísticas expostas nos corredores da escola. Foi neste momento que surgiu uma determinante inquietação, registrada no diário de campo: “Quando estava andando pelos corredores do CEP me deparei com uma aula de dança. Vários alunos e alunas se comunicavam com seus corpos, expressando sentimentos pela comunicação corporal. Percebo que a arte é uma forte mediação da trama simbólica desta escola” (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

FIGURA 17 - REGISTRO DA OFICINA DE DANÇA DURANTE A SEMANA CULTURAL DO CEP



FONTE: A autora (2015).

FIGURA 18 - GRUPO DANCEP, FORMADO POR ALUNOS E EX-ALUNOS DO COLÉGIO



FONTE: *Fanpage* do DANCEP no Facebook (2016).

Já a Figura 18 é uma foto dos membros do Dancep no espetáculo “Leminski – entre o azul e o amarelo”, apresentado em maio de 2016 no teatro Guairinha, em Curitiba. Este grupo de dança tem um reconhecimento da comunidade envolvida com o colégio e ocupa fisicamente e simbolicamente o espaço da escola. “É com esses corpos, que se fazem sujeitos efetivamente sujeitos: sujeitos de si e sujeitos no mundo” (BORELLI; ROCHA, 2008, *apud* BORELLI; ROCHA; OLIVEIRA, 2009, p. 14). A diversidade é claramente percebida e comunicada pela dança. Jovens com os mais diferentes perfis se expressam e buscam representatividade por meio dos movimentos corporais⁹⁶.

A busca por compreender o sujeito da aprendizagem não apenas como um aluno – objeto de aprendizagens –, mas, sim, como um sujeito íntegro – portador de determinada experiência cultural – traz a questão do corpo para o centro do processo educativo. O trabalho corporal na escola precisa ser encarado não como técnica de controle disciplinar ou ferramenta acessória de rendimento escolar, mas como política de reconhecimento de si e de comunicação com o outro. (CARRANO, 2013, p. 204).

⁹⁶ Para ilustrar, trago um depoimento da aluna Júlia registrado no último grupo de discussão realizado: “A dança é um meio das pessoas saberem que independente do seu corpo, principalmente, você vai ser acolhido nesse espaço. A gente tem muitas mulheres gordas que fazem Dancep, a gente tem muitos homens que fazem Dancep, por mais que, não sei, a dança ainda seja uma coisa que cause um pouquinho de preconceito por ser estruturalmente uma questão feminina e é um espaço que você pode, independente, sabe..., eu dançava mal e ninguém ficou me julgando, ou alguma coisa assim, eu não conseguia acompanhar, a galera toda se juntava *pra* me ajudar a conseguir acompanhar os passos. É um espaço de bastante acolhimento” (JÚLIA, 2016).

20 tensiona no mesmo processo comunicativo a *expressão artística*, o *engajamento político* e a *equidade de gênero*. A poesia é uma denúncia à visão machista e ao culto à perfeição do corpo feminino. O texto diz:

Seja Mulher

Seja magra, mas não muito. Homem gosta de carne. Arrume-se, mas não tanto. Mulher não pode chamar atenção. Casa-se, tenha filhos, cuide da casa, cozinhe, não fale palavrões, tenha cabelo bom. Basta existir para ser colocado em caixas. Dentro da realidade feminina, elas são tão apertadas que chegam ao ponto de explodir. A pressão vem de todos os lados. Há tantas regras e contradições da nossa sociedade que não sabemos mais o que é correto. Nossas escolhas são limitadas por normas instáveis, nunca estamos confortáveis. Insegurança, angústia, dor, complexos com a aparência física, dúvidas, busca pela perfeição. (ALUNA CEP, 2015).

As análises evidenciam que os jovens desejam ser reconhecidos em suas especificidades, ou seja, em suas diversidades – trocas de experiências onde se estruturam identidades, redes e culturas. Enfatiza-se, aqui, a discussão sobre o jovem enquanto sujeito social⁹⁷. Essa perspectiva supera a noção predominante de aluno, pois compreende o jovem na sua diferença, com visões de mundo, sentimentos, emoções, desejos etc.

Os registros apresentados refletem a percepção sobre as diferentes maneiras de como os estudantes comunicam a pluralidade dos modos de ser jovem. Uma vez percebida a existência dessa tessitura que envolve os processos e as materialidades da comunicação, incrustando práticas sociais cotidianas em sua estrutura, gerou-se a seguinte dúvida: Como esses nexos *costuram o tecido* simbólico do colégio *entrelaçados* à comunicação?

Para responder esta questão é preciso reforçar a importância da interação entre os jovens alunos com o espaço escolar. É a partir disso que as simbologias das práticas cotidianas se materializam, “afinal, é a *espacialidade que as torna concretas*” e capaz de se adaptarem e modificarem o próprio ambiente físico” (LOPES, 1997, p. 59, grifos do autor). Os processos comunicativos observados se realizam mediante a apropriação do espaço da escola pelos estudantes. A utilização cotidiana-comunicativa que os jovens fazem deste espaço deve ser entendida como formas de *fazer* e *usar* a escola – extrapolando, assim, a compreensão da comunicação como ação instrumental.

Sendo o espaço escolar formado por uma multiplicidade de sentidos, a investigação mostrou que as práticas cotidianas trançam seus fios pelas dimensões comunicativa, cultural e

⁹⁷ A dissertação segue os preceitos de Dayrell que afirma que “tomar os jovens como sujeitos não se reduz a uma opção teórica. Diz respeito a uma postura metodológica e ética”. A experiência da pesquisa mostrou ao autor “que ver e lidar com o jovem como sujeito, capaz de refletir, de ter suas próprias posições e ações, é uma aprendizagem que exige um esforço de auto-reflexão, distanciamento e autocrítica” (DAYRELL, s.n.t., p. 44). A discussão teórica sobre sujeito social será feita no próximo capítulo.

política. O sistema de significados dessa escola se forma a partir dessa tríade, pois, para expressarem seus modos de sentir, de ver e de perceber o mundo (modos de ser jovem), os alunos se engajam em ações comunicativas ligadas à cultura (tanto como linguagem ou como sentidos compartilhados) e à política (seja pelo envolvimento em manifestações estudantis ou pela representatividade de gênero). Este trinômio serve de eixo para as relações dos sujeitos que vivem o cotidiano do colégio, tramando os pontos de conexão em sua estrutura.

Como fechamento deste tópico, ressalta-se que a pesquisa empírica só tem sentido se dialogada, tensionada e construída com a teoria. O desbravamento do campo, articulado com a reflexão sobre as juventudes no plural, fez surgir impressões e inquietações até se chegar ao problema de pesquisa. Enxergar e captar a cultura dessa escola, bem como a apropriação do espaço pelos jovens compreendidos em suas pluralidades, tensões e afetividades, foram etapas fundantes para a formulação da problemática que rege o estudo: como as mediações comunicativas da cultura estão representadas pelos processos comunicativos protagonizados pelos alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual do Paraná?

Para responder à pergunta, é necessário discutir sobre os processos comunicativos representados pelas *mediações comunicativas da cultura* – conceito este do teórico Jesús Martín-Barbero (2003, 2004).

5 MEDIAÇÕES COMUNICATIVAS DA CULTURA: MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA OLHAR O COTIDIANO DA ESCOLA

Os registros da observação do campo e a cartografia das práticas sociais cotidianas – *orgulho da história do colégio, engajamento político, expressão artística e equidade de gênero* – demonstram que tais práticas servem aos sujeitos jovens como momentos de encontro, de afetividade, de diversidade, de pertencimento e de reconhecimento. Para que essas práticas ganhem expressividade, os alunos as promovem por meio da articulação com a comunicação, a cultura e a política. Ou seja, elas são visibilizadas quando materializadas pelos processos comunicativos – sendo que as reconfigurações de sentido não são apenas discursivas, estéticas e territoriais, são também simbólicas e identitárias.

Garcia Canclini (2015) segue nesta linha ao examinar a comunicação como parte da constituição dos sujeitos individuais e coletivos, como circulação de bens e mensagens, mudanças de significados, passagem de uma instância para outra, de um grupo para vários. “Nesses movimentos, comunicam-se significados, que são recebidos, reprocessados e recodificados” (GARCIA CANCLINI, 2015, p. 42-43).

Borelli, Rocha e Oliveira (2009) também defendem a relevância da comunicação como estratégia expressiva e como recurso teórico nos modos de narrar as experiências, especialmente as juvenis: “seja nas interpretações de si e dos outros produzidos pelos próprios jovens, seja na maneira como vêm sendo representados em diferentes instâncias sociais” (BORELLI; ROCHA; OLIVEIRA, 2009, p. 13).

A improvisação dos discursos, a criação dos gritos de guerra, as postagens e os debates em sites de redes sociais, a produção de vídeos e fotografias, o envolvimento com a dança ou com a campanha para o grêmio estudantil são formas de comunicação expressas pelas quais os alunos se posicionam diante de si e da sociedade. Para Carrano e Dayrell (2014, p. 115, grifos dos autores), “a música, a dança, o vídeo, o corpo e seu visual, dentre outras linguagens culturais, têm sido os mediadores que articulam jovens que se agregam para *trocar ideias, ouvir um som, dançar*, dentre outras diferentes formas de lazer e de expressividade pública”.

Silva (2006, p. 204) explica que “os discursos, as formas de comunicação e as linguagens presentes no cotidiano escolar, constituem um aspecto fundamental de sua cultura”. Os recursos para a expressão dos pensamentos e dos sentimentos utilizados pelos jovens do CEP constituem os processos de comunicação e compõem a complexidade simbólica do colégio. Tais significados “se objetivam em comportamentos, rituais, artefatos e formam a pele do contexto institucional” (OLIVEIRA, 2003, p. 297).

A partir da constatação de que a comunicação faz parte da cultura da escola e do cotidiano dos alunos, o estudo delineou seu objetivo geral: identificar as mediações comunicativas da cultura presentes nos processos comunicativos e analisar de que maneira elas estão incrustadas nas práticas sociais cotidianas mais recorrentes circunstanciadas ao cotidiano dos jovens alunos do Estadual. Por conseguinte, é preciso discorrer sobre o entendimento dessa investigação referente à comunicação para, então, apresentar a matriz teórico-metodológica com base no conceito de mediações (MARTÍN-BARBERO, 2003, 2004) e sua aplicabilidade na pesquisa.

5.1 A COMUNICAÇÃO COMO CONSTITUIDORA DA VIDA SOCIAL

A contextualização feita até este capítulo propiciou subsídios para discutir a comunicação e as particularidades que configuram a problemática proposta neste trabalho. Paulo Freire, em sua obra “Pedagogia da Autonomia” (2015), já debatia sobre a importância do que ele chamava de gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar. “Das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação” (FREIRE, 2015, p. 44).

Os “gestos”, definidos por Freire, podem ser remetidos às peculiaridades simbólicas da cultura do CEP – inclusive as práticas comunicativas protagonizadas pelos estudantes. Ao destacar a comunicação no âmbito da cultura frisa-se, novamente, as leituras de Hall (2016), que afirma que a cultura diz respeito aos significados compartilhados. Segundo Hall (2016, p. 1), “significados só podem ser compartilhados pelo acesso comum à linguagem. Assim, esta se torna fundamental para os sentidos e para a cultura e vem sendo invariavelmente considerada o repositório-chave de valores e significados culturais”.

Dessa forma, a comunicação é vista como um processo social e cultural de produção e de partilha dos sentidos por meio da materialização das mais diferentes formas simbólicas. José Luiz Braga (2016) contextualiza que os processos de comunicação na sociedade se desenvolvem entrelaçados em diversos processos sociais, de ordem política, educacional, econômica, organizacional, afetiva etc. “Ao observar um processo interacional, em sua complexidade e associado a tais outros objetivos sociais, podemos, entretanto, perceber aí imbricados aspectos e características que mostram a comunicação em ação” (BRAGA, 2016, p. 87).

Para avançar nessa perspectiva, incluindo as interações entre os sujeitos sociais como campo de estudo, é preciso investigar os processos comunicativos além de sua análise instrumental. Para esse fim, o estudo se baseia em um dos artigos de França (2003)⁹⁸, em que a autora faz uma leitura e interpretação do texto do autor francês L. Quéré (1991), “*D’un modèle épistemologique de la communication à un modèle praxéologique*”, que discute sobre dois modelos (paradigmas) de comunicação: o informacional e o praxiológico.

O primeiro paradigma atribui à comunicação um papel instrumental, linear, transmissivo e fragmentário, reduzindo-a ao momento do transporte da mensagem. Já o modelo praxiológico, utilizado como referência nesta investigação, “está fundamentado na reflexividade inerente às trocas sociais e busca compreender a comunicação enquanto prática constitutiva da vida social” (FRANÇA, 2003, p. 37). Neste sentido, a problemática comunicacional passa a ser vista como lugar de constituição, se inserindo na esfera da experiência humana e de suas dimensões social e simbólica.

Esse paradigma entende os processos de compreensão e de compartilhamento dos sentidos enquanto práticas concretas intrínsecas às trocas sociais. O sujeito é dialógico, ou seja, fala não apenas para o outro, mas com o outro, e a linguagem tem o papel de marcar a objetivação de uma subjetividade. “Por abordagem comunicacional, entendo o uso da noção da comunicação como esquema conceitual para dar conta da atividade e da organização social, das relações sociais e da ordem social” (QUÉRE, 1991, *apud* FRANÇA, 2003, p. 42). Segundo França, quando L. Quéré situa a comunicação no centro das práticas cotidianas, ele a compreende “enquanto processo constitutivo do social e uma maneira nova de conceber o mundo, o homem e a vida” (FRANÇA, 2003, p. 42).

No caso desta pesquisa, identificou-se que a comunicação – junto com a cultura e a política – atua como o ângulo da trama das relações sociais dos jovens alunos do Estadual, funcionando como constituidora da organização simbólica do espaço e das relações dos sujeitos. Quando ligada às práticas cotidianas que mais se destacaram no período da análise, a comunicação se reconfigura em interações materializadas pelos processos comunicativos, os quais “não correspondem a um domínio de fatos particulares no espaço social. Pois eles são oriundos do processo de constituição deste espaço” (QUÉRE, 1982, *apud* FRANÇA, 2003, p. 42).

⁹⁸ FRANÇA, Vera Veiga. L. Quéré: dos modelos da comunicação. **Revista Fronteiras**, São Leopoldo, v. 5, n. 2, p. 31-51, dez. 2003.

O viés da comunicação deve procurar ultrapassar sua face mais evidente (sua dimensão empírica, que se realiza sobretudo nos espaços dos meios de comunicação), para se oferecer enquanto um outro lugar de conhecimento dirigido ao conjunto da vida social. Em outras palavras, estudar a comunicação não equivale a separar fatos particulares da sociedade (objetos comunicativos), mas apreender o social pelo viés das dinâmicas comunicativas que o constituem. (FRANÇA, 2003, p. 43).

Os meios encontrados pelos jovens para comunicarem seus pensamentos e posicionamentos sobre o mundo [processos comunicativos] – seja pelos gritos de guerra, dança, vídeos, sites de redes sociais, cartazes etc. – não teriam sentido (produzido ou compartilhado) se estivessem descolados das práticas sociais e culturais dos alunos e/ou isolados da espacialidade do colégio. Por esta abordagem, a comunicação deixa de ser um processo recortado e restrito e se converte em perspectiva integradora para se pensar a própria vida social. Nesta esfera, é possível entender a dimensão comunicativa como forma de autoconhecimento, descoberta do outro e expressão de si.

Sposito (2000) contribui ao trazer uma citação de Melucci (1990, *apud* SPOSITO, 2000, p. 85): “a cultura juvenil afirma com força as necessidades comunicativas, mas reivindica também o direito de decidir quando e com quem se comunicar”. A autora também reafirma que é na apropriação da palavra que a necessidade de se recorrer à informação e ao conhecimento é evidenciada.

Essa trilha reflexiva sobre o que é comunicação serviu de base para se apropriar, no percurso da pesquisa, do conceito de *mediações comunicativas da cultura* – utilizado para tecer as ideias desta dissertação tendo como referência as produções do autor espanhol, radicado na Colômbia, Jesús Martín-Barbero⁹⁹ (2003, 2004).

Martín-Barbero tem o seu diferencial em relação aos Estudos Culturais, especificamente por trazer as questões de ressignificação, apropriação e ressemantização no contexto de uma América Latina plural, multidiversa e rica em expressões e manifestações sociais, entre outras tantas ideias muito à frente do que se pensava até então. Mesmo tendo uma matriz de pensamento que vigorava nos estudos da Escola Latinoamericana de Comunicação, Martín-Barbero consegue sair do lugar comum – isto é, pensar a comunicação para além dos moldes do que era feito pelas matrizes vigentes – para chegar ao conceito de mediação, um conceito que marca não apenas a obra do pesquisador, mas que a transforma em um marco nas pesquisas comunicacionais futuras. (SILVA, 2015, p. 49).

⁹⁹ Os pensamentos de Jesús Martín-Barbero ganharam destaque nas décadas de 1980 e 1990 quando os Estudos Culturais latino-americanos se consagraram. Ao lado de Néstor García Canclini, abordou questões políticas, culturais e sociais referentes ao contexto da América Latina.

De acordo com Martín-Barbero (2004), todo processo de comunicação é articulado pelas mediações, incrustadas na estrutura das práticas sociais cotidianas. Para ele, as mediações são

[...] sentidos e usos que, em suas tentativas e tensões, remetem, de uma parte, à dificuldade de superar a concepção e as práticas puramente instrumentais para assumir o desafio político, técnico e expressivo que leva o reconhecimento na prática da espessura cultural que hoje contêm os processos e os meios de comunicação, mas de outra parte remetem também ao lento surgimento de novas esferas do público e formas novas de imaginação e criatividade social. (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 230)¹⁰⁰.

Ainda, segundo Borelli, Rocha e Oliveira (2009), é na observação do cotidiano, das relações e dos sujeitos que se encontram as mediações. “As mediações são as práticas cotidianas que mesclam, alteram e tensionam as relações entre polos; são o âmbito de identificação e diferenciação, de sedução e resistência, de conflito, contradições, lutas e adesões” (BORELLI; ROCHA; OLIVEIRA, 2009, p. 35). As autoras trabalham com as ideias de Martín-Barbero (2003) para salientar que, em um campo mais amplo da comunicação, as culturas juvenis precisam ser investigadas a partir das mediações, pois trata-se de uma questão de cultura, portanto, de reconhecimento.

Pesquisar as práticas cotidianas do CEP sob o ponto de vista das mediações colabora para tensionar o paradigma sobre a comunicação enquanto processo de transmissão de informação, marcado pela linearidade, funcionalidade e busca da eficácia. Romper com este modelo – o informacional – impulsiona um olhar investigativo que não enxerga os processos comunicativos somente como instrumentos mediados pela tecnologia.

Martín-Barbero (2004) destaca que é preciso repensar as mediações de maneira a dar conta da complexidade nas relações constitutivas da comunicação na cultura. Neste sentido, a própria noção de comunicação é repensada. Ele explica que, dos anos de 1990 em diante, a comunicação foi reterritorializada como um movimento que atravessa e desloca a cultura. Em entrevista concedida à Maria Immacolata Lopes, publicada na Revista Matrizes (2009a), o teórico resgata sua experiência cotidiana vivida na Colômbia para justificar sua trilha epistemológica.

¹⁰⁰ Maldonado (2002) complementa tal compreensão ao descrever que a “produção de sentido, os pactos de significação, as interações preferidas no dia-a-dia, os encontros, as conversas, as *navegações*, as assistências, as escutas e as leituras são atravessadas por diversas *mediações* socioculturais que vão desde os costumes mais simples, as cosmovisões milenares e os sentidos gregários até os sistemas simbólicos complexos (linguagens). Os processos de comunicação estão atravessados, também, por *mediações* conjunturais, circunstanciais, situacionais, interacionais, temporais, (tecnó) estratégicas, sociais (macro: estrutura de classes/ micro: grupos de pertença), políticas (poderes, campos de força), institucionais, religiosas, sexuais e econômicas (consumo/produção/trabalho; propriedade/possessão/despossuir)” (MALDONADO, 2002, p. 12, grifos do autor).

Quando eu saio às ruas da Colômbia, vejo que as pessoas se comunicam e investem muito mais tempo na comunicação familiar, na comunicação do trabalho, na comunicação do bairro, na comunicação religiosa, na comunicação festiva, na comunicação lúdica. [...] A pira comunicativa da nossa sociedade é muito mais rica e muito mais ampla do que permitem os meios. (MARTÍN-BARBERO, 2009a, p. 150).

Essa citação ilustra a possibilidade de estudar a comunicação sem, necessariamente, reduzi-las exclusivamente aos meios. Algo também proposto na análise aqui apresentada, pois, ao pesquisar sobre as mediações coladas às práticas cotidianas dos alunos do Estadual, o saber investigativo é guiado pela comunicação que circula nos corredores, nas paredes, no pátio, no uso do uniforme, na dança, no movimento estudantil, bem como nos meios que utilizam os sites de redes sociais, a fotografia, o vídeo etc.

As culturas juvenis se constituem em territórios usados e na multiplicidade de processos societários produtores dos espaços na contemporaneidade, sejam eles as praças ocupadas para manifestações políticas e culturais, as mídias e práticas de consumo ou as redes da internet que fazem fluir não apenas informações, mas também subjetividades coletivas. (CARRANO; FÁVERO, 2014, p. 13).

Perceber a comunicação como base das articulações das subjetividades juvenis é apreender o processo de como os jovens se colocam em contato com os outros, produzindo sentidos e negociando significados (BORELLI; ROCHA; OLIVEIRA, 2009). Postura que implica abarcar a comunicação não como algo exclusivamente informacional, mas como um processo estrutural que integra as relações sociais e culturais dos sujeitos. “Confundir a comunicação com as técnicas ou as mídias é tão deformante quanto pensar que eles [aparelhos midiáticos] são exteriores e acessórios à (verdade da) comunicação, o que equivaleria a desconhecer a materialidade histórica das mediações discursivas nas quais ela se produz” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 235)¹⁰¹.

Compreender a natureza comunicativa como atividade constituinte e organizadora dos fenômenos sociais, orientou esta investigação a conceber como “processos comunicativos” não somente aqueles mediados pelos meios tecnológicos, enfrentando, assim, o “pensamento único que legitima a ideia de que a tecnologia é hoje o ‘grande mediador’ entre os povos e o mundo”

¹⁰¹ O espanhol Manuel Martín Serrano (1981) também debateu questões sobre as contradições entre as inovações tecnológicas, as relações sociais e o papel do comunicador. “*El comunicólogo que deseé analizar la cultura, los valores, la ideología, que difunden los ‘media’ (es decir, el conjunto de representaciones de la realidad que denominamos ‘vision del mundo’) se ve em la necesidad de cumplir las siguientes etapas [marco teórico, método e técnica de investigación] (...) Los câmbios tecnológicos revolucionários no son capaces por su solo poder inovador de transformar la sociedad em tanto que se acompañan de los correspondientes câmbios em las relaciones sociales*” (SERRANO, 1981, p. 2-3).

(MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 229). A partir disso, constatou-se que os meios – celulares, vídeos, fotografias etc. – estão presentes na trama cultural do CEP tanto quanto a dança, a poesia, a música e os gritos de guerra. A questão agora é entender de que maneira o mapa metodológico das mediações (MARTÍN-BARBERO, 2003) – apresentado na sequência – pode ser aplicado à realidade do espaço e dos sujeitos pesquisados.

5.2 O MAPA DAS MEDIAÇÕES DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ

É pertinente reforçar que o conceito de mediações foi revisado e (re)construído por Martín-Barbero (2003, 2004) ao longo do tempo. “Não há uma definição única de mediação, uma vez que ela parece ser uma noção movente, que acompanha permanentemente as mutações da sociedade especificamente no que diz respeito ao papel da comunicação” (LOPES, 2014, p. 70). Maria Immacolata Lopes destaca que “para compreender tal conceito é melhor começar por pensá-lo como uma noção plural, ou seja, mediações” (*Ibidem*, p. 68).

Martín-Barbero apresenta o conceito em sua obra “*De los medios a las mediaciones*”, lançada em 1987¹⁰². De acordo com Signates (2006, *apud* SIFUENTES; ESCOSTEGUY, 2016, p. 4), o termo é citado em cinco sentidos diferentes: a) como construto ou categoria teórica; b) como discursividade específica; c) como estruturas, formas e práticas vinculatórias; d) como instituição ou local geográfico; e e) como dispositivo de viabilização e legitimação da hegemonia.

O primeiro esquema metodológico proposto pelo teórico tinha como foco epistemológico olhar a comunicação a partir da cultura e pensar a questão cultural no interior da política, ou seja, o estudo das mediações culturais da comunicação. Segundo Martín-Barbero – em “*Dos meios às mediações*” (2003) –, discutir a comunicação sob o viés das mediações rompeu com o midiacentrismo e com a concepção instrumental dos meios. Nessa obra, os estudos estão ligados às diferentes formas de uso dos meios de comunicação, especialmente a televisão e o rádio, sendo que o autor aborda questões referentes à música, à telenovela, ao melodrama etc. Uma das principais contribuições à área comunicacional foi a aderência das pesquisas de Martín-Barbero ao âmbito cultural, concretizada no estudo sobre os sujeitos (produtores ou receptores/consumidores) de acordo com os diferentes contextos sociais cotidianos (MARTÍN-BARBERO, 2003).

¹⁰² No Brasil, a primeira edição desta obra data de 1997.

Neste sentido, o autor discorre que as mediações produzem e reproduzem os significados sociais, permitindo compreender a interação entre a produção e a recepção. “As mediações estruturam, organizam e reorganizam a percepção da realidade em que está inserido o receptor” (ESCOSTEGUY; JACKS, 2005, p. 67). Em sua abordagem, não se analisam os meios, mas os sentidos produzidos no processo.

Com isso, o teórico desloca a pesquisa dos meios para as práticas sociais “para captar as experiências culturais onde elas se concretizam” (ESCOSTEGUY; JACKS, 2005, p. 66). Ele aponta a cotidianidade familiar, a temporalidade social e a competência cultural como os três lugares de mediação – considerados, pelo autor, como pontos centrais para investigar a comunicação e a cultura – que alteram, interferem e participam do processo de apropriação de sentido (MARTÍN-BARBRO, 2003).

A família é considerada como unidade básica para as audiências pelo caráter de reconhecimento. A cotidianidade familiar pode ser entendida como a “organização espacial e temporal do cotidiano em diferentes classes sociais, isto é, o *locus* da sociabilidade” (RONSINI, 2007, p. 70). O grupo familiar funciona como um dos espaços em que ocorre o compartilhamento de significados – não apenas dos meios, mas também das relações e das práticas sociais. Com isso, para entender a relação dos sujeitos com os meios de comunicação, principalmente a TV (foco da discussão do autor na referida obra), é preciso levar em conta a cotidianidade familiar.

A temporalidade social é entendida como “o tempo do capital, produtivo, acelerado, valorizado economicamente” e “o tempo da cotidianidade, repetitivo, fragmentado, que conforma a rotina diária. A televisão liga os dois tempos, colocando em contato o ritual e a rotina domésticos com o mercado” (SIFUENTES; ESCOSTEGUY, 2016, p. 5). Já as formas de pensar, agir e sentir a experiência social são entendidas como competência cultural (*Ibidem*).

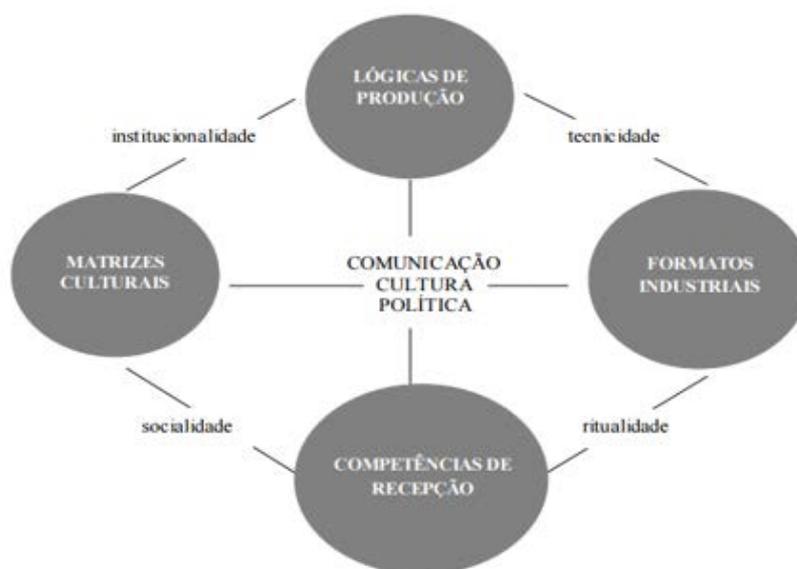
Para Martín-Barbero (2003), o eixo do debate deveria se “deslocar dos meios para as mediações, isto é, para as articulações entre as práticas de comunicação e os movimentos sociais, para as diferentes temporalidades e para a pluralidade de matrizes culturais” (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 258). A partir disso, a comunicação – até então apresentada como teoria ou como sinônimo dos meios – passou a ser entendida como processo e a ser pensada a partir da cultura.

Já a concepção do segundo mapa das mediações, usado como referência nesta pesquisa, – publicado em 1998 no prefácio da 5ª edição castelhana do livro “*De los medios a las mediaciones*”, traduzida para o português em 2003, e efetivamente articulado em “Ofício do Cartógrafo” (2004) – estuda a cultura a partir da comunicação, “deslocando o estudo das

mediações culturais da comunicação para o das mediações comunicativas da cultura” (LOPES, 2014, p. 71). Lopes também afirma que, com esta reconfiguração, “fica evidente que a teoria das mediações ultrapassava a configuração de uma teoria da recepção e alcançava a proposta de uma teoria da comunicação” (*Ibidem*, p. 70)¹⁰³.

A proposição de Martín-Barbero é inverter o olhar direcionado às mediações sociais e culturais dos meios de comunicação para compreender a cultura e as mediações a partir da comunicação. Isto significa que há o reconhecimento de um circuito comunicativo que integra a produção, a circulação e a recepção dos sentidos. A principal mudança epistemológica é reconhecer que a comunicação está “mediando todos os lados e as formas da vida cultural e social dos povos. Portanto, o olhar não se inverte no sentido de ir das mediações aos meios, senão da cultura à comunicação” (MARTÍN-BARBERO, 2009a, p. 153).

FIGURA 21 - ILUSTRAÇÃO COM BASE NO MAPA DAS MEDIAÇÕES



FONTE: Adaptado de Martín-Barbero (2003, p. 16).

Longe de uma visão tecnicista, o novo esquema apresentou as *mediações comunicativas da cultura*: a tecnicidade, a institucionalidade, a socialidade e a ritualidade. Martín-Barbero (2003, 2004) organiza o mapa em dois eixos: um diacrônico (histórico de longa duração), tensionado entre as Matrizes Culturais (MC) e os Formatos Industriais (FI), e outro sincrônico, tensionado pelas Lógicas de Produção (LP) em sua relação com as Competências

¹⁰³ Em entrevistas concedidas à Revista Matrizes (2009a) e à Revista Fapesp (2009b), Martín-Barbero apresentou um terceiro mapa das mediações. Nele, o autor aborda as mudanças culturais contemporâneas, cujos eixos são a temporalidade/espacialidade e a mobilidade/fluxo. Estes polos são mediados pela tecnicidade, ritualidade (presentes no segundo modelo), cognitividade e identidade.

de Recepção ou Consumo (CR). As MC e as LP estão mediadas pela institucionalidade, enquanto as relações entre as MC e as CR pelas diversas formas de socialidade. Entre as LP e os FI medeiam as tecnicidades, e entre os FI e as CR a ritualidade.

Ronsini (2010) explica que

nas lógicas da produção reside a preocupação com a organização das formas culturais em termos dos interesses de Estado e de mercado na regulação dos discursos pela técnica para atender às demandas da recepção e, ainda, com os interesses políticos e econômicos institucionalizados que incidem nas formas culturais. Em relação aos formatos industriais, observa-se um tratamento das formas simbólicas e sua transformação em discursos, gêneros e programas. Aqui, são identificadas as análises que se concentram nas características discursivas, narrativas ou textuais do produto cultural. Em se tratando das matrizes culturais, elas condensam a produção hegemônica de comunicação baseada no capital e nas transformações tecnológicas e sua cumplicidade com o imaginário subalterno. Além disso, no espaço das competências de recepção/consumo se encontram as práticas sociais que condicionam a produção de sentido. (RONSINI, 2010, p. 9).

A socialidade (MARTÍN-BARBERO, 2004) é vista como interação social, são as “relações cotidianas que tecem os homens ao se juntar, e nas quais se ancoram os processos primários de interpelação e constituição dos sujeitos e identidades” (*Ibidem*, p. 230-231). A ritualidade “é o que na comunicação há de permanente reconstrução do nexos simbólico” (*Ibidem*, p. 231). Ela dita regras ao jogo da significação, remete aos diferentes usos sociais dos meios e aos trajetos de leitura ligados às condições sociais do gosto. Martín-Barbero (2004, p. 233) explica que esses trajetos são marcados tanto pela qualidade da educação, quanto pelos “saberes constituídos em memória étnica, de classe ou de gênero, e pelos hábitos familiares de convivência com a cultura letrada, a oral e audiovisual, que carregam a experiência do ver sobre o ler, ou vice-versa”.

Já a institucionalidade é permeada pelos interesses e poderes contrapostos que afetam principalmente a regulação dos discursos, e a tecnicidade esclarece que a “sociedade não é só da ordem do instrumento mas também da ordem da sedimentação de saberes e da constituição das práticas” (*Ibidem*, p. 235).

A trilha dos estudos de Martín-Barbero é marcada pela relação entre os receptores, os meios e a produção de sentido que permeiam o circuito comunicativo. Por isso, para o teórico, as mediações estão entre a comunicação e a cultura, “em seu sentido antropológico mais amplo, como o espaço e o conjunto de práticas que permeiam o processo da constituição dos sujeitos” (JOHN, 2014, p. 66). Ou seja, “entre a comunicação [...] e a recepção desses conteúdos há o lugar onde a cultura se manifesta, permeada por todas as ritualidades, instituições, crenças, valores, comportamentos, os contextos culturais onde os sujeitos estão inseridos” (*Ibidem*). Em

outras palavras: “Os ‘usos’ [dos meios], portanto, são inalienáveis da situação sociocultural dos receptores que reelaboram, ressignificam e ressemantizam os conteúdos massivos, conforme sua experiência cultural, suporte de tais apropriações” (ESCOSTEGUY; JACKS, 2005, p. 66).

Neste sentido, as mediações são os lugares entre a produção e a recepção da mensagem onde a cultura cotidiana se realiza, ressignificando as construções culturais e simbólicas e reelaborando o sentido social (MARTÍN-BARBERO, 2003). Como eixo dessa perspectiva, a comunicação é vista além da interação entre produção e recepção, pois, o que está em análise é o entorno desses polos.

É preciso levar em consideração que os objetos de investigação que serviram de base para o autor compreender a comunicação enquanto prática social e o cotidiano como possibilidade de pesquisa – e que culminou na criação do mapa metodológico das mediações – foram, especialmente, a telenovela e o melodrama. Porém, ao descentralizar a tecnologia como mediadora da sociedade e, ao mesmo tempo, compreender diversas outras formas de mediações socioculturais inerentes ao processo comunicativo, espaços como a igreja, a família, o bairro e também a escola, podem ser articulados neste raciocínio.

A partir de tal entendimento, o desafio desta pesquisa foi utilizar o mapa das mediações comunicativas da cultura como eixo teórico-metodológico da dissertação, adaptando a sua aplicabilidade à realidade empírica observada no Colégio Estadual do Paraná. Lopes (2014) reitera que este mapa reconhece que a comunicação faz a mediação entre a cultura e a política.

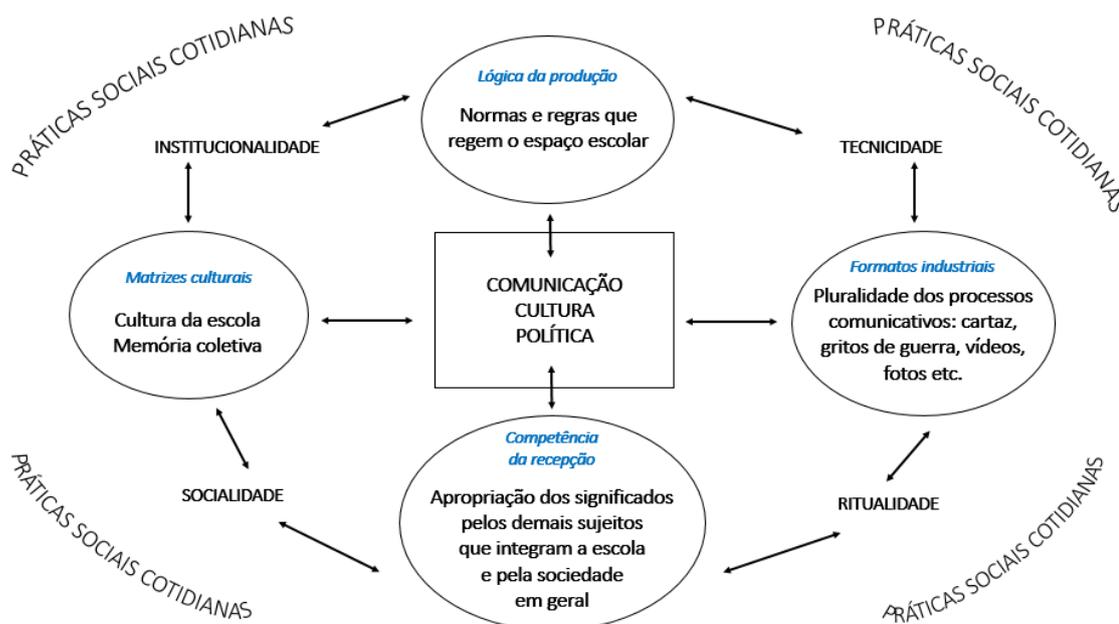
Portanto, o olhar não se inverte no sentido de ir dos meios para as mediações e nem das mediações aos meios, senão para ver a complexa teia de múltiplas mediações. Foi necessário ao autor [Martín-Barbero] repensar a própria noção de comunicação, noção essa que sai do paradigma da engenharia e se liga com as *interfaces*, com os *nós* das interações, com a comunicação-interação, com a comunicação inter-mediada. E porque a linguagem é cada vez mais inter-mediada, o estudo deve ser claramente interdisciplinar. Ou seja, trata-se de uma epistemologia que coloca em crise o próprio objeto de estudo. Segundo o autor, o que existia era que a identidade da comunicação era achada nos meios e, hoje, ela não se dá somente nos meios. A comunicação ocorre na interação que possibilita a interface de todos os sentidos, portanto, é uma inter-mediação. (LOPES, 2014, p. 72, grifos da autora).

Lopes dedica boa parte de um de seus artigos, veiculado na Revista Matrizes (2014), ao conceito de Martín-Barbero. Ela explica que “a abordagem das mediações se afirma como renovadora em função de que a noção de mediação emerge de uma visão (re)integradora dos fenômenos de comunicação a partir do trinômio comunicação-cultura-política” (LOPES, 2014, p. 68) – chamadas também de mediações constitutivas. Afirmar esta que leva à reflexão sobre o objeto aqui tensionado, uma vez que a pesquisa de campo apontou que tal trinômio é o eixo das relações sociais e simbólicas dos sujeitos que fazem parte da trama do CEP. Ou seja, as

mediações comunicativas da cultura se entrelaçam e se conectam às práticas sociais cotidianas – categorizadas nesta investigação como *orgulho da história do colégio*, *engajamento político*, *expressão artística* e *equidade de gênero*.

Mas, como aplicar o mapa de Martín-Barbero se o contexto analisado não segue a lógica da produção midiática, nem as competências de recepção de produtos midiáticos? Para tal, o caminho proposto foi apresentar um mapeamento metodológico das mediações específico à realidade investigada, respeitando a coerência conceitual dos quatro eixos (também chamados de mediações empíricas: matrizes culturais, formatos industriais, lógica de produção e competência de recepção) e das mediações comunicativas da cultura (socialidade, ritualidade, tecnicidade e institucionalidade).

FIGURA 22 - MAPA DAS MEDIAÇÕES COMUNICATIVAS DA CULTURA DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ



FONTE: Elaborado pela autora com base no modelo proposto por Martín-Barbero (2003).

Uma vez apreendido o conceito de “mediações” como uma espécie de estrutura incrustada na trama social e na vida das pessoas, o esquema acima ajuda a operacionalizar a investigação dos fenômenos que relacionam as práticas sociais às mediações constitutivas – comunicação, cultura e política – inerentes ao Colégio Estadual do Paraná. As mediações comunicativas da cultura obedecem a explicação conceitual já percorrida neste capítulo. Porém, as mediações empíricas foram adaptadas de acordo com o contexto comunicativo da escola. As matrizes culturais são compreendidas como a memória coletiva e a cultura do espaço pesquisado (explicitadas respectivamente nos capítulos dois e quatro); a lógica da produção

segue o entendimento das normas e regras que regem a criação e os discursos no contexto educativo (refere-se ao conceito de cultura escolar, também apresentado no quarto capítulo); os formatos industriais são compreendidos nesta investigação como as mais variadas formas de expressividade – são os processos comunicativos simbolizados pela pluralidade dos modos de *fazer* e *usar* a escola; e a competência da recepção significa a apropriação dos sentidos (compartilhados pelos jovens alunos) por outros sujeitos que integram a espacialidade do CEP (professores, pais e funcionários), bem como pela sociedade em geral – esta dimensão do mapa não será tensionada na pesquisa, pois o objetivo não é entender como esses significados comunicados pelos estudantes são apreendidos pelos demais.

A adaptação do mapa das mediações de Martín-Barbero impulsionou sua aplicabilidade teórico-metodológica no tocante ao estudo dos circuitos comunicativos que permeiam o colégio e o cotidiano dos alunos. Foi a partir desta bricolagem que os protocolos investigativos foram traçados, ordenados, sistematizados e aplicados, resultando, assim, na análise apresentada na sequência.

O *corpus* reflete a aderência da investigação à perspectiva transmetodológica. Desta forma, a pluralidade de técnicas para a coleta do material é decorrente da processualidade que marca a dissertação. Ao compreender e experimentar estratégias multimetodológicas, a pesquisa estabeleceu diálogos entre diferentes áreas do conhecimento, especialmente entre a Comunicação e a Educação.

O núcleo central da proposta *transmetodológica* é a problemática dos métodos. O primeiro aspecto a considerar é o caráter múltiplo das concepções, estratégias, desenhos, configurações, propostas e modelos de método; tanto na sua pertinência ao campo científico, no qual se configuram, quanto na sua estruturação nos *problemas/objeto* que constroem. [...] O *movimento* é categoria central na nossa concepção metodológica, produto de uma sistematização forte das descobertas do conhecimento, tanto na filosofia da ciência, quanto nas ciências particulares e, principalmente no que nos corresponde, no campo das ciências da comunicação. (MALDONADO, 2008, p. 44, grifos do autor).

Nessa esteira, a comunicação é pensada como processo/circuito/teia, e não como algo fixo. Com isso, o paradigma praxiológico é reforçado para dar conta da complexidade da problemática comunicacional. Ele “propõe que o recorte do objeto de estudo privilegie um quadro interativo. É aí, e somente aí – nas junções, no embate e no corpo a corpo entre uns e outros – que os elementos ganham sentido” (FRANÇA, 2003, p. 47).

O que se defende é a possibilidade de pesquisar não somente um objeto empírico concreto, mas os processos relacionados a ele. Em outras palavras, por meio da materialidade analítica presente no *corpus*, a pesquisa elencou os processos que simbolizam a problemática

comunicacional (com base nas mediações comunicativas da cultura) e as práticas sociais cotidianas dos alunos do CEP. Na concepção transmetodológica, é possível renovar a investigação ao conjugar as problematizações teóricas com as metodológicas e com as dimensões empíricas do objeto. Neste sentido, cada uma das situações investigadas exigiu métodos próprios para conjugar a proposição pretendida.

O conjunto da análise ilustra as práticas cotidianas mais significativas na cultura da escola, concretizadas pelos processos comunicativos e materializadas pelas mediações comunicativas da cultura. Destaca-se que, tanto as práticas quanto as mediações, muitas vezes, se entrelaçam e coexistem em um mesmo processo comunicativo. Para melhor organizar os argumentos analíticos, optou-se em trabalhar com as categorias já anunciadas das práticas sociais cotidianas.

5.2.1 Categoria: Orgulho da história do colégio

Como dito, a prática cotidiana categorizada como *orgulho da história do colégio* integra a cultura do Estadual. A análise identificou que uma das formas que os jovens encontram para expressar esse orgulho aos seus pares, como também à sociedade, foram os sites de redes sociais. Um exemplo é a postagem na página do Facebook “Voz Ativa” – espaço virtual atualizado por um dos alunos do colégio¹⁰⁴.

FIGURA 23 - POSTAGEM DA PÁGINA “VOZ ATIVA” NO DIA 27/01/2016



FONTE: Página “Voz Ativa” no Facebook (2016).

¹⁰⁴ Esta página do Facebook foi criada, atualizada e gerida por um aluno que estudou no CEP até dezembro de 2015 (quando concluiu o Ensino Médio). As postagens continuaram até o dia 30 de abril de 2016, quando o jovem informou, via Facebook, que as atividades da página “Voz Ativa” seriam encerradas. “Há mais de um ano nós trazíamos informações, respondíamos perguntas, fazíamos uma real interação entre aluno e colégio. Nunca ninguém nos pediu isso. Nunca fomos pagos para isso. Nós, ao contrário do que alguns pregavam, mantivemos nosso ‘trabalho’ pura e simplesmente com a intenção de ajudar, porque víamos, enquanto alunos do Colégio Estadual do Paraná, uma necessidade de informação, informações estas escassas, muito mais por parte da antiga gestão do grêmio estudantil do que propriamente da direção da época” (VOZ ATIVA, 2016).

Ao citar nomes reconhecidos no cenário político e cultural (Paulo Leminski, Ary Fontoura, Poty Lazzarotto, Roberto Requião etc.), o texto anuncia que o fato dessas personalidades também terem estudado no mesmo colégio remete ao imaginário de que todos são igualmente protagonistas dessa história¹⁰⁵. E, ao encerrar a postagem com “O CEP é história”, fica evidente a consciência de que a instituição tem relevância para o cenário político-cultural da história do Paraná.

Outras duas divulgações na mesma página do Facebook ressaltam a importância dos novos estudantes conhecerem e respeitarem a história da instituição, bem como inserem o sentimento de pertencimento e de identificação com o colégio citando, por exemplo, que as pessoas “sintam essa magia” (FACEBOOK VOZ ATIVA, 2016).

É o elo que conecta a identidade e a trajetória construída por experiências que, não só, mas, principalmente, o jovem é a soma de suas memórias que organizam a sua vida. Ser social, suas experiências e vivências no interior do grupo são importantes para a elaboração de sua identidade a partir das lembranças manifestadas no universo da memória coletiva. (MARTINS, 2014, p. 222).

De acordo com o texto da Figura 24, o tempo vivido no CEP “será uma das melhores experiências de suas vidas, e a criação de seu segundo lar”. E, novamente, na Figura 25, a postagem encerra com “O CEP é história”.

FIGURA 24 - POSTAGEM DA PÁGINA “VOZ ATIVA” NO DIA 27/01/2016



FONTE: Página “Voz Ativa” no Facebook (2016).

¹⁰⁵ A construção textual da postagem também está atrelada à memória herdada, já discutida nesta dissertação dentro do contexto da memória coletiva vinculada à cultura da escola.

FIGURA 25 - POSTAGEM DA PÁGINA “VOZ ATIVA” NO DIA 15/02/2016



FONTE: Página “Voz Ativa” no Facebook (2016).

O circuito comunicativo provocado pelo jovem autor da página “Voz Ativa” se apoiou no site de rede social para vincular o *orgulho da história do colégio* à trama cultural do CEP. Na Figura 23, o *engajamento político* também foi identificado com base na citação de nomes de pessoas reconhecidas no cenário político ou na atuação artístico-política. Para materializar esse processo, a complexidade comunicativa se realizou, neste caso, a partir da socialidade e da tecnicidade – mediações comunicativas da cultura.

Segundo Martín-Barbero (2004), a socialidade é vista como as relações do cotidiano que estruturam a junção de grupos de pessoas ancorados na interpelação e constituição das identidades e do pertencimento. Ou seja, ao escrever “melhores experiências de suas vidas”, “criação de seu segundo lar”, “sentiram a magia” e “o amor que sentirão”, as postagens trazem elementos do cotidiano da escola aos novos alunos para construir a ideia de unidade e envolver os sujeitos à trama simbólica do CEP, mesmo antes do ano letivo iniciar.

Nos três casos citados, a prática cotidiana chamada de *orgulho da história do colégio* se manifestou por meio da materialidade da interação comunicativa em uma plataforma digital. É a tecnicidade, mediação que remete “à constituição – ao longo dos processos históricos – de gramáticas discursivas originadas em formatos de sedimentação de saberes narrativos, hábitos e técnicas expressivas” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 236). Esta mediação comunicativa da cultura é mais que um artefato, pois articula a inovação tecnológica à discursividade nas práticas sociais. Ao consolidar o *orgulho da história do colégio* pela plataforma do Facebook, a processualidade da tecnicidade envolveu os novos alunos na rede de significações do colégio.

“É nesse novo espaço comunicacional, já não mais tecido de encontros e multidões, mas de conexões, fluxos e redes, onde emergem novas formas de estar juntos” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 133).

Outras situações que demonstram o quanto o contexto histórico é base para a prática cotidiana do CEP foram registradas durante a observação de campo, como a Figura a seguir. Na sala do GECEP – gestão 2016 – os dois cartazes que aparecem na imagem demonstram a apropriação do espaço da escola por parte dos alunos (“A escola é nossa!”), associando essa apropriação à própria história desses jovens (“Minha escola minha história”). Neste caso, o *orgulho da história do colégio* se mistura com o orgulho de ser um aluno do Estadual. O nó que ajuda a suturar essa trama é a prática social chamada nesta pesquisa de *engajamento político*, uma vez que os cartazes foram criados na véspera da mobilização que marcou um ano do episódio ocorrido no dia 29 de abril.

FIGURA 26 - CARTAZES CRIADOS PELOS ALUNOS E EXPOSTOS NA SALA DO GECEP



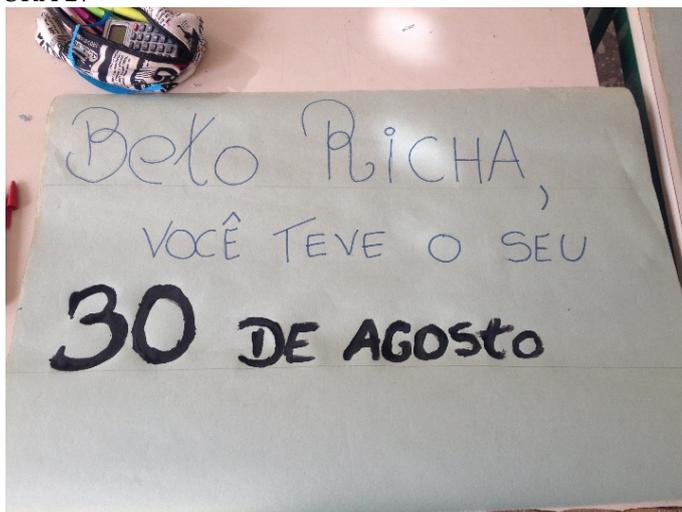
FONTE: A autora (2016).

FIGURA 27 - MOMENTO DA CRIAÇÃO DOS CARTAZES DURANTE A CONCENTRAÇÃO DOS ALUNOS NO DIA QUE MARCOU UM ANO DO CONFRONTO ENTRE PROFESSORES ESTADUAIS E POLICIAIS MILITARES (29/04/2016)



FONTE: A autora (2016).

FIGURA 28 - UM DOS CARTAZES CONFECCIONADOS PELOS ESTUDANTES NA MESMA OCASIÃO DA FIGURA 27



FONTE: A autora (2016).

Essas figuras também são registros relacionados à concentração dos estudantes em prol da data que marcou um ano da conhecida “Batalha do Centro Cívico”. Vale ressaltar que momentos como esse – que reúnem os jovens alunos do CEP por uma causa em questão – fazem parte da cultura da escola, sendo que uma de suas características é a não regulação direta dos discursos por parte da direção.

A institucionalidade enreda-se nesses processos comunicativos quando os alunos saem às ruas uniformizados e ecoando gritos de guerra que citam o nome da instituição escolar. Percebe-se que a representatividade que os alunos buscam não é apenas a de jovens estudantes, mas sim a de estudantes do Colégio Estadual do Paraná, como conta a aluna Machado:

Usar o uniforme foi um jeito de organização e também de mostrar que eramos estudantes ali. Às vezes, a gente chegava lá [local das manifestações] e já tinha aluno do colégio. O povo via a gente dobrando a esquina e já ia somando, porque via aquela galera de calça azul e já via quem era. Acho que o CEP tem muito disso, os alunos têm orgulho de estudar aqui e a gente sente isso todos os dias. (MACHADO, 2015).

Mas a mediação da institucionalidade também entra em discussão quando os professores e a direção abrem as portas do colégio para os alunos se reunirem – mesmo sem aulas no dia da concentração. Neste sentido, é possível pensar que o cotidiano da escola se constitui pelos sujeitos e pelas práticas sociais, mas também pelas negociações cotidianas com a direção e com os professores.

Eu tenho a impressão que a gestão ela pode afetar [ação e organização dos estudantes], fica mais fácil fazer as coisas quando é uma gestão mais progressista ou mais difícil quando é uma gestão um pouco mais *empacadinha*, sabe. A gente tem hoje uma

direção que ela não é um negócio muito progressista, assim, mas ela também não é ..., ficou um negócio no meio, assim, mas ela volta e meia boicota o que a gente vem tentando fazer aqui, sabe, tipo, fica mais difícil a gente conseguir ter um desenvolvimento político maior quando esse tipo de coisa acontece. A gestão ela influencia alguma coisa, mas, óbvio que os alunos não dão a mínima, né. (NINA B., 2016).

A inserção de uma data histórica para a educação paranaense no cartaz que aparece na Figura 28 chamou a atenção da investigação. No dia 30 de agosto de 1989, o então governador do Paraná, Álvaro Dias, autorizou que policiais militares avançassem com cavalos, cães e bombas de efeito moral contra os docentes que protestavam no mesmo local em que ocorreu o confronto do dia 29 de abril de 2015. Ao levar às ruas um cartaz escrito “Beto Richa [governador atual do Paraná] você teve o seu 30 de agosto”, os alunos não apenas vinculam a história do colégio a dois fatos que marcaram a educação do estado, mas se inserem como atores neste contexto histórico. “Os espaços de encontro juvenil, públicos ou privados, apresentam-se como *locais de clara demarcação na territorialidade de pertencimentos grupais*. Neles, os jovens buscam consolidar, espacialmente, suas articulações de socialidade extrainstitucionais”. (BORELLI; ROCHA; OLIVEIRA, 2009, p. 59, grifos das autoras).

Nesses três exemplos é possível relacionar a socialidade, uma vez que esta mediação é entendida como processo fundante para a concretização das relações cotidianas, do pertencimento e dos modos de ser. A socialidade se reflete na “multiplicidade de modos e sentidos em que a coletividade se faz e se recria, da diversidade e da polissemia da interação social” (ESCOSTEGUY; JACKS, 2005, p. 67).

A estudante Marrie destaca que o ato de criação dos cartazes, que antecedem a saída dos jovens para as manifestações, é uma maneira do aluno participar daquele momento. “A arte é um jeito de manifestação maravilhoso. Tem gente que às vezes não gosta de ir no ato, mas faz uma arte linda” (MARRIE, 2016). Ao se reunirem dentro do colégio e se agruparem para criar arte nos cartazes em favor de uma causa em que se veem como sujeitos ativos do processo e ao saírem às ruas para comunicar tal posicionamento, os alunos estabelecem entre si relações de identidade e de pertencimento e expressam os modos de ser jovem. Tais circuitos comunicativos marcam a cultura dessa escola ao levar à sociedade os pensamentos e sentimentos dos estudantes concretizados pelos cartazes.

As formas mais elementares de comunicação, como o cartaz, até o uso de outros aparatos midiáticos, como os sites de redes sociais, são centrais nesse processo de pertencimento, bem como de busca e de inserção na memória coletiva da escola. “É uma recordação e uma forma de você mostrar a tua face da história, porque a face que a grande mídia

mostra não é a nossa. Então, é uma forma de deixar também *pra* memória, acho que é importante por esse fato também, contar uma história” (NINA B., 2016). Tal uso da comunicação registra e comunica, dando existência não só aos fatos, mas a seus significados sociais e ressignificação identitária.

5.2.2 Categoria: Engajamento político

A campanha eleitoral e o debate entre as chapas para o grêmio estudantil, a intensa participação dos alunos na campanha para a direção da escola, a participação dos jovens na greve dos professores de 2015, a articulação de reuniões e assembleias estudantis são amostras de como o *engajamento político* está costurado ao nexos simbólico do CEP e entrelaçado às mediações comunicativas da cultura.

Um dos momentos políticos visualizados como fundamental ao trinômio comunicação-cultura-política foi a participação dos estudantes na greve dos professores de 2015. As Figuras 29 e 30 exemplificam como os alunos comunicaram que estavam engajados no movimento. Quando se deslocavam do colégio até o local de concentração dos manifestantes, o grupo de jovens sempre levava diversos cartazes com frases que representavam a atuação dos alunos na luta pelas reivindicações. Além disso, quando chegavam em frente ao Palácio do Governo, sentavam nas escadas e erguiam os cartazes para que todos os presentes pudessem visualizar o que queriam dizer.

A jovem Marrie explica que, mesmo sendo um “saco” levar cartaz em manifestação, é uma importante forma visual para chamar a atenção. “Porque às vezes você *tá* gritando e tem alguém do prédio olhando e não escuta você, mas vê o cartaz” (MARRIE, 2016). Júlia concorda e ainda diz que é um ato simbólico quando “uma faixa gigante fala a sua crítica e, numa foto, o nosso grito não vai sair” (JÚLIA, 2016). Ideias compartilhadas pelos estudantes Carlos Alberto e David:

Quando você escreve “Beto Richa” e mais alguma coisa lá, você, além de *tá* expressando a sua opinião, pelo menos é o que se espera, que você não esteja lá segurando de alegre, mas é impacto visual da pessoa que..., você já vai *tá* cantando algo, o pessoal na rua vai ver, vai *tá* ouvindo né, pode não compreender, mas vai ler aquilo lá, aí a pessoa “*opa, tem alguma coisa errada ali, eles tão protestando sobre alguma coisa, acho que é sobre o Beto Richa*”. (CARLOS ALBERTO, 2016).

O cartaz ele emociona, você pega, tipo, tem toda uma questão, assim, tem que ser segurado de uma maneira correta, também, já vi gente também segurando cartaz de um jeito..., *tá* ligado, daí não pega. Mas você pega às vezes foto que circula por tudo, que *tá* a pessoa chorando, assim, segurando o cartaz e uma frase de impacto, aí, *pô*,

“você vê um estudante, chorando, se emocionando mesmo por causa daquilo é uma coisa séria, assim. (DAVID, 2016).

Movimentos como este levam “a descobrir que a cidade já não é só um ‘espaço ocupado’ ou construído, mas é também um *espaço comunicacional*, que conecta entre si seus diversos territórios e os conecta com o mundo” (MARTÍN-BARBERO, 1998, p. 6, grifos do autor).

Novamente, a socialidade é nítida neste processo de interação social, pois, ao se articularem em grupo, caminharem em passeata, sentarem em um local de exposição uniformizados com as cores e o símbolo do colégio e levantarem os cartazes, os alunos se juntam na busca do pertencimento com base em seus referenciais ligados à escola. Por meio das redes de socialidade¹⁰⁶, segundo Borelli, Rocha e Oliveira (2009, p. 42), “alguns coletivos juvenis se tornam atores sociais, participam e intervêm em processos dentro de suas próprias comunidades, assim como nos espaços públicos das cidades em que residem”. Ou seja, ao atuarem em movimentos com uma intencionalidade, “se apropriam dos espaços públicos, transformando-os, mesmo que efemeramente, em ‘lugares seus’” (*Ibidem*, p. 43).

FIGURA 29 - ALUNOS DO CEP DURANTE MANIFESTAÇÃO NA GREVE DOS PROFESSORES EM 2015



FONTE: Página no Facebook de Thiago Fernandes (2015).

¹⁰⁶ As autoras utilizam os estudos de Maffesoli (1987, *apud* BORELLI; ROCHA; OLIVEIRA, 2009) para alertar a diferença entre *socialidade* e *sociabilidade*. A primeira acentua as dimensões afetiva e sensível, sendo que os jovens, “em especial aqueles que vivem em grandes cidades, articulam-se preferencialmente em redes de ‘socialidades’, buscando formas mais autônomas e, por vezes, autogestionárias, de ‘estar juntos’” (*Ibidem*, p. 42). Já a sociabilidade é marcada pela atuação das instituições formais, que privilegiam a relação entre os indivíduos e suas associações contratuais.

FIGURA 30 - ALUNOS DO CEP DURANTE MANIFESTAÇÃO NA GREVE DOS PROFESSORES EM 2015



FONTE: Página no Facebook de Thiago Fernandes (2015).

Ainda neste contexto, os participantes dos grupos de discussão reforçam o propósito do uso do uniforme em momentos como este – conforme demonstram as duas figuras anteriores, onde os alunos aparecem uniformizados. O interessante é que, dentro do espaço constituído institucionalmente (a escola), este uso é visto como uma obrigação. Já nas ruas, no espaço da cidade, o uso das roupas do colégio é algo significativo. Giddens (2002) explica que o vestuário “é manifestamente um meio de exibição simbólica, um modo de dar forma exterior às narrativas da auto-identidade” (GIDDENS, 2002, p. 62). Algo perceptível na conversa de um dos grupos:

A gente nunca usa o uniforme, mas na manifestação... (MACHADO, 2016).

É verdade, as professoras mesmo viram uma foto minha lá em Brasília [ato contra a PEC 251 e MP 746] e eu nunca tô com a camiseta do uniforme e lá eu *tava*, aí a galera “*mas você nunca usa o uniforme aqui no colégio...*”. (ANA, 2016).

O uniforme é uma parada chata né, você fica tudo igualzinho (DAVID, 2016).

Você não pode modificar seu uniforme e é um saco isso (MACHADO, 2016).

Mas nas manifestações a gente usa porque, de fato, daí tem uma representatividade muito grande. O uniforme traz muita representatividade, assim, ele tem uma, essa coisa de luta também, então, você vestir a camisa do CEP, assim, nessas horas acho que é mais por, ah, sei lá, é meio que carregar, assim, um pouco, dá um orgulhosinho né. (DAVID, 2016).

Borelli, Rocha e Oliveira (2009, p. 14-15) reiteram que “os jovens assumem o caráter midiático de suas existências, seja usando o corpo como suporte expressivo, seja utilizando a cidade como suporte para inscrição de suas marcas identitárias”. Algo concretizado nas palavras da aluna Nina B. Segunda ela, o uso do uniforme servia para representar os estudantes que estavam presentes dentro da greve. “Era *pra* mostrar que não eram só universitários, que tinham estudantes de escolas públicas, tanto que tinha gente de outras escolas secundaristas, que

apareciam menos do que a gente, que também utilizam o uniforme na hora de fazer a manifestação” (NINA B., 2016).

A cidade é espaço pluridimensional no qual se entrecruzam as três dimensões do espaço social: o espaço concebido, o espaço vivido e o espaço percebido. [...] A cidade, então, pode ser concebida como uma grande rede de comunicação e práticas sociais que interpela os atores de diversas maneiras. As identidades juvenis se constituem em espaços-tempos de sociabilidades e práticas coletivas, colocam em jogo interesses em comum que dão sentido ao “estar junto” e ao “ser” dos grupos e também constitui o “nós” que se diferencia dos “outros”. Nos territórios usados pelas coletividades juvenis são elaborados espaços de autonomia que permitem a essas coletividades transformar os espaços previamente concebidos. (CARRANO; FÁVERO, 2014, p. 13-14).

Além disso, durante a greve dos professores, vários materiais audiovisuais foram criados pelos alunos e compartilhados na internet. Nestes vídeos, os jovens contam suas histórias vividas durante as manifestações, mostram seus pontos de vista sobre o movimento e se tornam visíveis. O aluno Marcos, que esteve à frente deste movimento estudantil, explica que eles chegaram a mobilizar duzentas pessoas, mas que perto dos cinco mil alunos “não fazia cócegas. Tivemos uma repercussão de boca a boca pela internet muito grande. Mas o pessoal precisava ter uma noção mais ou menos do que tinha acontecido lá [manifestações durante a greve]. E os vídeos eram esse recurso” (MARCOS, 2015). A estudante Machado complementa: “Depois que passou a greve e eu me via no vídeo com a voz rouca de tanto gritar eu pensava, ‘meu, valeu muito a pena’. A gente cresceu muito aqui dentro [colégio], uma galera conseguiu se ligar em muita coisa também. E os vídeos e as redes sociais fizeram, com certeza, com que a gente conseguisse isso” (MACHADO, 2015).

Outro exemplo dessa mobilização foi o material produzido um dia após o confronto com os policiais militares, que consiste em depoimentos de estudantes que estiveram no confronto do dia 29 de abril de 2015, sendo que alguns deles se feriram durante o episódio. O vídeo¹⁰⁷, que alcançou mais de 23 mil visualizações, inicia com os jovens informando seus nomes e, logo na sequência, respondem à pergunta: o que você quer ser quando crescer? Tradutor, contador, socióloga, cientista social e professora são algumas das respostas. Na sequência, eles narram as experiências que viveram no confronto, o que viram e o que sentiram.

Eu queria gravar alguma coisa que as pessoas dissessem o que queriam ser quando crescer para mostrar que, quem apanhou, foram futuros sociólogos, tradutores, contadores e professores. Eu fiquei com aquilo na cabeça e queria dizer: “cara, você surrou um tradutor”. Por que surrar um tradutor? Ele [Beto Richa] cortou a testa de

¹⁰⁷ Este material serviu de objeto de análise no artigo acadêmico citado no capítulo 3 e que impulsionou a proposta desta dissertação. Disponível em: <<http://migre.me/vWt2b>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

um futuro contador. O Ícaro [aluno que cortou a testa] quer ser contador, não que ser revolucionário. A gente não quer revolução armada. A gente só quer estudar e trabalhar. A questão era essa. E aí a gente queria deixar isso claro com esse vídeo. (MARCOS, 2015).

Martín-Barbero (2014b) afirma que é no coletivo, em especial, que está a possibilidade das pessoas serem levadas em consideração e que depende da capacidade dos relatos darem conta da tensão entre o que somos e o que queremos ser. De acordo com o teórico, o que reativa as identidades como motor de luta é, hoje, inseparável da “demanda de reconhecimento e de sentido” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 24). Ou seja, este tipo de comunicação feita pelos jovens serve também como um mecanismo de socialização política, pois, segundo Brenner (2014, p. 35), a socialização política “pode ser considerada um processo educativo que coloca os sujeitos em contato consigo e com o outro, identificando-se e diferenciando-se, produzindo motivos e sentidos para a participação social e política”.

Assim, ao contribuir com a potencialização das capacidades de associação e de coletividade dos estudantes, as tecnologias – neste caso o vídeo e a internet – expressam a criatividade, o protagonismo e o posicionamento desses jovens em meio a um acontecimento de repercussão internacional. “A socialidade, gerada na trama das relações cotidianas que tecem os homens ao juntarem-se, é por sua vez lugar de ancoragem da *práxis* comunicativa e resulta dos modos e usos coletivos de comunicação” (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 17).

A galera tinha ido com a camiseta do colégio, cartaz e você via a galera gritando nas fotos então você sentia naquilo ali um poder muito grande. Quando a gente sente que tem um poder muito grande, nós, estudantes, ficamos motivados e aí, eu acho, que essa parte dos professores estarem reconhecendo e a mídia caindo em cima e a gente fazendo a nossa divulgação – porque nós temos uma equipe de comunicação nas redes sociais e a gente postava todo dia na página e também no grupo do colégio, que tem 3 mil alunos dentro desse grupo – fazia a galera ver o que estava acontecendo e no outro dia estar na greve também. (MACHADO, 2015).

Os vídeos serviram *pra* gente se identificar dentro daquilo que a gente estava fazendo. Você chegar em (*sic*) casa e estar na sua *timeline*, várias vezes, a foto daquele grupo que você estava, daquele grupo que foi você quem começou. E o legal era que a galera não via a gente como a frente do movimento, pois todos se sentiam o movimento. Todo mundo tinha um motivo *pra* estar ali. Os vídeos e o reconhecimento da mídia e dos professores fizeram com que desse um gás *pra* galera continuar e, mesmo cansada, estar ali no outro dia. (MACHADO, 2015).

Os depoimentos de Machado ajudam a pensar a tecnicidade não mais como instrumento, mas sim convertida em estrutura da cultura na sociedade. “Pois a *tecnologia* remete hoje não só, e nem tanto, à novidade dos aparatos, mas também a novos modos de *percepção* e de *linguagem*, a novas sensibilidades e escrituras” (MARTÍN-BARBERO, 2014b,

p. 25, grifos do autor). A produção e o compartilhamento dos vídeos – citados no trecho abaixo – reforçam a presença da tecnicidade no circuito comunicativo em questão.

Tinha vídeo de quando a gente estava chegando, que filmava desde quando a gente dobrava a esquina até chegar em frente ao Palácio. Foram coisas que me marcaram muito. As palavras de ordem que a gente colocava. O vídeo ajudou para chamar mais gente para a greve. (MACHADO, 2015).

A tecnicidade se refere a uma transformação material em discurso, percebida “no modo de mobilizar a câmera, no som, na música, no texto, no cenário, no figurino, entre outros modos de produzir um discurso através dos meios de comunicação” (LOPES, 2014, p. 74). A linguagem audiovisual inserida no meio digital colabora para essas percepções e sensibilidades uma vez que aponta para a constituição de uma visibilidade cultural. Martín-Barbero (2014b) exemplifica citando os jovens: “Para eles o computador não é apenas uma máquina, mas uma tecnicidade *cognitiva e criativa*” (MARTÍN-BARBERO, 2014b, p. 27, grifos do autor).

Essas situações que demarcam o *engajamento político* dos alunos na greve dos professores de 2015 é recorrente nas lembranças dos jovens. Como demonstra a postagem na página do Facebook “Voz Ativa”.

FIGURA 31 - POSTAGEM NA PÁGINA “VOZ ATIVA” NO DIA 09/02/2016



FONTE: Página “Voz Ativa” no Facebook (2016).

O texto da Figura 31 faz questão de marcar o momento político e histórico que a educação estadual viveu. Mas, também ressalta o engajamento dos alunos do CEP que “*fizeram bonito em uma luta que pertence a todos*” – como demonstra o texto da imagem apresentada acima. A prática cotidiana *engajamento político* está claramente articulada ao *orgulho da história do colégio* quando a postagem traz “Que a todos que entrarão ou continuarão no CEP saibam o valor da história, e saibam também que o CEP é um lugar de ensino e de luta, e zelem sempre por uma escola pública de qualidade, para os alunos e para os professores”.

De acordo com Lopes (2014, p. 74), o que está implícito em processos como este é a “recusa do sentido instrumental de tecnologia tão desenvolvida nos estudos de comunicação. Reconhecer a envergadura que a tecnicidade tem hoje, não mais como instrumento, mas incrustada na estrutura mesma do conhecimento e da vida cotidiana” é essencial para compreender o uso de plataformas digitais como práticas sociais e culturais que provocam novas formas de socialidade. Essas novas formas podem ser relacionadas com o que Brenner (2014) chama de redes de interações, que são estabelecidas pelos sujeitos e significam “contato com espaço e grupos com os quais se identifica e é capaz de construir algum tipo de reciprocidade” (BRENNER, 2014, p. 37). Para a autora, é a partir desse processo interativo que o engajamento se concretiza.

Outra conjuntura observada e que está presente na prática cotidiana da escola categorizada como *engajamento político* tem relação com o debate entre as chapas que concorreram ao grêmio estudantil, realizado em 16 de novembro de 2015. Como dito no capítulo quatro, o circuito comunicativo desse momento foi composto por diferentes processos, como os aplausos, as vaias, as risadas, os gritos e os discursos dos candidatos. A escola, enquanto instituição, apoiou esse momento e procurou não interferir em sua realização. Entretanto, mesmo oportunizando tal espaço, é preciso levar em conta que a instituição tem papel preponderante como mediadora do processo eleitoral e comunicativo. Pois, caso algo fugisse do combinado com os alunos, direção e professores poderiam intervir.

A instituição “comissão eleitoral”, composta somente por alunos, foi analisada no mesmo contexto. Ela era a responsável pela regulação do discurso e do teor comunicativo presentes nas faixas, nas camisetas, nos panfletos das chapas e nas falas dos candidatos, bem como pelos pedidos de silêncio e pela organização das perguntas durante o debate. Martín-Barbero (2004) chama essa mediação de institucionalidade, “mediação espessa de interesses e poderes contrapostos” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 234) que afetam principalmente a regulação dos discursos.

FIGURA 32 - FAIXAS CONFECCIONADAS PELOS PRÓPRIOS ALUNOS INTEGRANTES DAS CHAPAS QUE CONCORRERAM AO GECEP. ESTE TIPO DE MATERIAL COMUNICATIVO ERA AVALIADO PELA COMISSÃO ELEITORAL



FONTE: A autora (2016).

FIGURA 33 - FAIXA CONFECCIONADA PELOS PRÓPRIOS ALUNOS INTEGRANTES DAS CHAPAS QUE CONCORRERAM AO GECEP



FONTE: A autora (2016).

Para fechar a análise desta categoria, a pesquisa aborda o “AbraçaCEP” realizado no primeiro dia de aula de 2016. Na ocasião, o abraço coletivo aconteceu no espaço interno do colégio e foi promovido pela direção escolar, mas também contou com o apoio do grêmio estudantil e de estudantes que não eram membros do GECEP para a mobilização dos colegas, especialmente dos novos alunos.

O objetivo desta ação era marcar a identidade desses jovens como alunos de um colégio que se orgulha e se envolve com sua história. Porém, de acordo com as declarações dos alunos que participaram dos grupos de discussão, a iniciativa perdeu o sentido, pois o abraço aconteceu dentro da escola, e não fora dela. O fato da mobilização ser provocada pelos diretores, e não pelos jovens, também marcou a fala dos estudantes:

A gente tentou fazer o abraço (DAVID, 2016).

A gente não, a direção... (SOL, 2016).

É, então, mas se não fosse minimamente a gente tentando organizar teria sido muito pior (DAVID, 2016).

Não foi espontâneo (SOL, 2016).

Antes existia um contexto, sabe, lá atrás, existia um contexto, aí fazia mais sentido, porque agora não... (MACHADO, 2016).

Até porque não tem sentido fazer AbraçaCEP dentro do colégio (ANA, 2016).

Foi ridículo, porque “*ah, a gente vai descer e abraçar o colégio porque é dia 29 de fevereiro*”, aí pensei “*a gente vai sair do colégio pra abraçar o colégio*”, “*não, por dentro*”, não deu certo, não funcionou. (MARRIE, 2016).

Foi uma iniciativa da direção... (NINA, 2016).

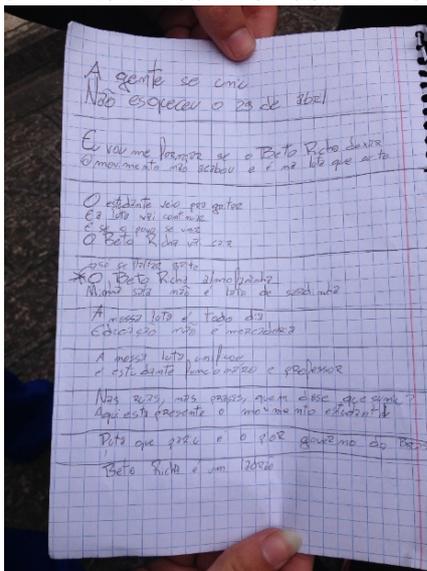
Viu, quando a direção tenta fazer... (ELENA, 2016).

FIGURA 34 - ABRAÇO COLETIVO REALIZADO NO PRIMEIRO DIA DE AULA 2016



FONTE: A autora (2016).

FIGURA 35 - LETRAS CRIADAS PELOS ALUNOS PARA OS GRITOS DE GUERRA



FONTE: A autora (2016).

Mas o que ganhou destaque para a análise deste circuito comunicativo foram os gritos de guerra expressados durante o ritual do “abraço”, pois a maioria das letras é usada nas manifestações de rua que os alunos participam, com temáticas sobre o dia 29 de abril, melhorias na educação e pela defesa dos professores. Durante os debates realizados nos grupos de discussão, a temática da criação desses gritos, bem como sua simbologia e representatividade, foi justificada como um fenômeno comunicativo que dá solidez às manifestações sociais.

Você tá passando na rua, tá fazendo uma passeata, se você tá fazendo uma passeata quieto, o que que a população vai olhar? A gente não tá fazendo passeata, por exemplo, *pra* polícia, a gente tá fazendo passeata *pra* população escutar a gente. Claro, *pra* pressionar o Estado também, mas principalmente a gente passa pelas ruas, assim, e se a gente passar quieto eles vão só olhar e falar “*o que que eles tão fazendo ali?*”. (DAVID, 2016).

O grito é um jeito que a gente chama o pessoal e o pessoal se sente, tipo... porque se vai numa manifestação sem gritar, é uma manifestação meio morta, assim, o pessoal não se sente parte da luta e quando você grita dá uma injeção de ânimo. Aqui dentro também, tanto que nas passeatas a gente sempre ia aquecendo os gritos de guerra aqui dentro do colégio e o pessoal chegava na rua animado. (MARRIE, 2016).

O mais legal, que arrepiou mesmo, foi o dia que a gente *tava* passando, *tava* tendo greve, assim, a polícia *tava* lá e a gente falou “*PM fique atento, muda de lado que o bandido tá lá dentro*” [todos deste grupo de discussão cantam juntos]. E, cara, aquele dia foi demais, porque a gente viu que não era só a gente que *tava* na luta porque o policial também *tava* passando... os policiais vieram de Londrina, vieram em pé nos ônibus, *tavam* com salário atrasado também... (BRUCE, 2016).

Machado também recorda algumas letras dos gritos da época da greve dos professores, de 2015. “Na greve tinha um grito, assim, que eu acho que eu nunca vou esquecer, que era “*Ei, governador, tô com saudade da tia do corredor*” [David canta junto] (MACHADO, 2016). Ela também destaca o grito que mudou de letra três vezes e que se transformou em uma marca do envolvimento estudantil dos secundaristas das escolas estaduais do Paraná:

Tem um que é “*resistência até o final, eu sou aluno do Colégio Estadual*”, mas aí ficou “*sou aluno de colégio estadual*”, da rede pública. Esse pegou, já vi em outras manifestações, assim, a galera “*sou aluno de colégio estadual*”. Na real, esse mudou três vezes, porque era “*resistência até o final, eu tô na luta até no carnaval*”, porque eram dois dias antes do carnaval e a gente *tava* lá, fazendo ato. (MACHADO, 2016, grifos meus).

Pelo significado que os gritos de guerra têm para os estudantes, foi possível visualizar no “AbraçaCEP” – mesmo com a interferência institucional – a presença concomitante de três práticas cotidianas observadas durante a pesquisa: o *engajamento político*, o *orgulho da história do colégio* e a *expressão artística*. Para comunicar, especialmente aos novos discentes, o que é “ser um estudante do CEP”, os alunos trouxeram os gritos de guerra como elemento simbólico para demarcar a territorialidade da escola. Demonstraram que se orgulham dessa história; expuseram que, para ser um aluno CEP, é preciso se envolver em causas pela educação pública; e utilizaram a criatividade para compartilhar os sentidos dessa ação através da narrativa musical (os gritos são rimados e ritmados). “A gente mostra o que *tá* sentindo, o que pensa a respeito daquilo, mostra a sua voz, entendeu” (ELENA, 2016).

A imagem da Figura 34 também mostra o espaço que os alunos chamam de arena – o pátio que aparece vazio no momento da fotografia, mas é ocupado e ressignificado pelos

estudantes no dia a dia da escola. Para eles, é na arena que os principais fluxos de comunicação acontecem. É neste local que as chapas do grêmio divulgam suas propostas, que os jovens ensaiam os gritos, namoram, conversam, se reúnem etc. “Se alguém tinha uma ideia, a gente já se reunia na arena e começava a gritar com todo mundo, sabe, era uma coisa inexplicável, assim, todo mundo adería” (LETÍCIA, 2016).

A comunicação sempre foi muito importante, sempre tinha alguém em cima de alguma muretinha na arena, um falava *pro* outro, “*oh, aquele ali quer falar alguma coisa, pode ser importante*”, ia formando uma aglomeração e daí ia fazendo uma rede, assim, de comunicação entre os alunos. (NINA A., 2016).

O CEP, querendo ou não, tem uma central de reunião que é a arena. Na hora do recreio, na arena, tem todos os tipos de grupinhos possíveis. É lá que você passa por um grupo e você escuta uma opinião, você passa pelo outro etc. A maior maneira de expressar o colégio nas suas diferentes pluralidades é pela arena. (LUANA, 2016).

Neste sentido, os alunos se apropriaram dos sentidos compartilhados no jogo de significações que enreda a cultura da escola – prática ancorada na ritualidade, pois “permite pensar a modelagem dos ritmos que imprimimos ao viver cotidiano” (RONSINI, 2010, p. 12) e garante “a repetição e a operacionalidade, na busca do sentido” (ESCOSTEGUY; JACKS, 2005, p. 67) – neste caso, no cotidiano dos jovens alunos no espaço escolar.

“A mediação das ritualidades remete-se ao nexos simbólico que sustenta toda comunicação: à sua ancoragem na memória, aos seus ritmos e formas, seus cenários de interação e repetição” (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 19). Dito isso, o ritual dos gritos de guerra, dentro do contexto apresentado, funciona não apenas como forma de expressão, mas também como uma espécie de rotina que organiza práticas sociais cotidianas significativas para a escola.

5.2.3 Categorias: Expressão artística e Equidade de gênero

A arte e a equidade de gênero também são elementos significativos que tecem a simbologia do Colégio Estadual do Paraná. Elas são comunicadas, principalmente, por meio de processos concretizados pela fotografia, pela dança, pela poesia etc.

Ao caminhar pelos corredores da instituição foi possível notar que a arte é uma linguagem usada com frequência pelos alunos para traduzirem seus pensamentos, opiniões e posicionamentos políticos e sociais. Como evidencia a imagem a seguir, divulgada na página do Facebook “Todos”, uma das chapas que concorreu ao GECEP em 2015.

FIGURA 38 - DESTAQUE PARA O CARTAZ FIXADO NA MESA DENTRO DA SALA DO GRÊMIO ESTUDANTIL



FONTE: A autora (2015).

A análise das Figuras 37 e 38 segue a mesma esteira de compreensão da Figura 36. A imagem da Figura 37, já detalhada no capítulo anterior, expõe um painel com fotos e poesia que expressam questionamentos sobre o papel da mulher em uma sociedade machista e que cultua o corpo. Já a Figura 38 é um registro da sala do grêmio – neste dia os alunos estavam se preparando para a manifestação realizada em 29 de abril de 2016. O destaque na imagem está no cartaz fixado na mesa: um rosto de mulher com um “X” na boca acompanhado do texto “não se cale”.

Outro ponto importante é que, nestes casos, a *expressão artística* se articula com outras duas práticas sociais: o *engajamento político* e a *equidade de gênero*. O varal foi usado durante a campanha para o grêmio, ou seja, foi a estratégia encontrada pelo grupo de alunos para comunicar suas propostas políticas em prol da instituição. Sobre a *equidade de gênero*, o texto de um dos cartazes evidencia que esta questão faz parte da plataforma eleitoral: “As gay, as bi, as trans e as sapatão. TODxS organizadas para fazer revolução”. Já o painel com fotos e poesia materializa o pensamento da aluna sobre a mulher, que denuncia o culto à perfeição do corpo, mas também reflete seus sentimentos e seus modos de ser jovem, como demonstra um dos trechos deste texto: “A pressão vem de todos os lados. Há tantas regras e contradições da nossa sociedade que não sabemos mais o que é correto. (...) Insegurança, angústia, dor, complexos com a aparência física, dúvidas, busca pela perfeição” (ALUNA CEP, 2015).

Os conteúdos representam as formas de ver e de sentir o mundo por parte desses jovens. Na trilha das definições de Martín-Barbero, o entrelaçamento dessas práticas com os respectivos circuitos comunicativos pode ser relacionado com a ritualidade. O autor explica que “as ritualidades constituem também gramáticas de ação – do olhar, do ouvir, do ler – que regulam a interação entre espaços e tempos” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 231-232).

Durante a análise dos processos comunicativos percebeu-se que a *equidade de gênero* – principalmente em discussões sobre o que é ser mulher na sociedade atual – é uma prática cotidiana expressa também pelos sites de redes sociais. Esses conteúdos reforçam debates que já acontecem dentro da escola entre os alunos. A Figura 39, por exemplo, é uma divulgação na página do Facebook da gestão do GECEP 2016 (“Idealize”) de uma ação promovida por integrantes do movimento feminista do colégio. Além de concretizar a iniciativa (caixas colaborativas de absorventes nos banheiros femininos do Estadual), os alunos a fotografaram e a compartilharam via site de rede social. O texto da postagem reforça questões como solidariedade, união, reconhecimento, pertencimento e identidade.

FIGURA 39 - POSTAGEM NA PÁGINA “IDEALIZE” (20/05/2016)



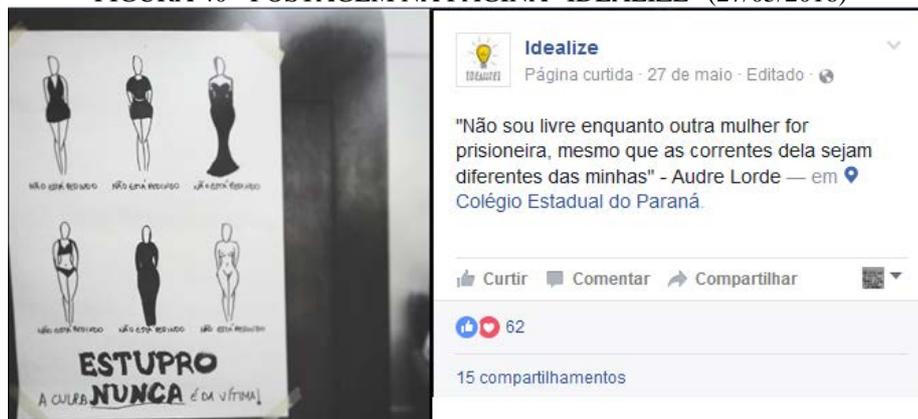
FONTE: Página “Idealize” no Facebook (2016).

A aluna Ana ainda esclarece a escolha da linguagem, pois, de acordo com ela, é preciso se aproximar do jovem:

Querendo ou não todo mundo aqui é jovem, aí se você quer atingir o jovem, assim, tem que ser uma coisa que agrada, tem que ser um negócio visual. Teve uma época, quando a gente fez essas caixinhas ali [absorventes], a gente conversou com uma galera que sabia desenhar e a gente fez umas frases bonitinhas, assim, e colocou pelo colégio, só *pra* alegrar as pessoas, entendeu, então tem esse negócio de agradar o jovem, entendeu. (ANA, 2016).

A próxima imagem também reflete os modos de comunicar a prática cotidiana em questão. É outra postagem no Facebook da página “Idealize” durante o período de repercussão do estupro coletivo ocorrido com uma jovem no Rio de Janeiro, em maio de 2016. A plataforma digital foi o espaço e o processo encontrados pelos alunos para expressarem seus posicionamentos e abrirem o debate sobre questões ligadas ao estupro.

FIGURA 40 - POSTAGEM NA PÁGINA “IDEALIZE” (27/05/2016)



FONTE: Página “Idealize” no Facebook (2016).

Maria, jovem que participou do primeiro grupo de discussão, afirma sobre a importância de canais como os sites de redes sociais para denúncias:

Eu acho muito importante a gente ter acesso à mídia, ao Facebook, porque a mídia, hoje em dia, ela é muito manipulada, tipo, a maioria das pessoas não sabe de muitos desastres que acontecem diariamente, sabe, e eles mostram aquilo que eles querem mostrar e eu acho importante também essa denúncia nas redes sociais que as outras pessoas têm acesso, tipo, Facebook, sei lá, um texto no Whats, eu acho importante *pra* denunciar coisas que são censuradas. (MARIA, 2016).

Nas duas postagens, “o sentido da tecnicidade não se relaciona à ideia de mero aparato tecnológico, mas à competência na linguagem” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 237). Lopes (2014) explica que esta mediação “não é da ordem do instrumento, mas da ordem dos saberes, da constituição de práticas produtoras de inovações discursivas, dos modos de percepção social” (LOPES, 2014, p. 74).

Para fechar a análise deste capítulo, a investigação apresenta duas imagens que trazem a *expressão artística* como articulação simbólica da escola. As Figuras 41 e 42 são de estilizações de camisetas criadas pelos próprios alunos durante a campanha para eleição do grêmio estudantil. A camiseta funcionou como um meio de expressão tanto para anunciar quem

eram os integrantes ou apoiadores das chapas, quanto para comunicar ideias e visões de mundo desses jovens.

A Figura 41 ilustra as camisetas que simbolizam a chapa “Todos”. O objetivo foi pintar diversos perfis, com os mais variados tipos de cabelo e traços de rosto, para simbolizar a diversidade e a pluralidade dos modos de ser jovem. A Figura 42 mostra os estudantes em um dos momentos de criação desse circuito comunicativo.

FIGURA 41 - FOTOMONTAGEM COMPARTILHADA NA PÁGINA “TODOS”



FONTE: Páginas “Todos” no Facebook (2016).

FIGURA 42 - REGISTRO DO MOMENTO DAS CRIAÇÕES DAS CAMISETAS



FONTE: A autora (2016).

Forma e ritmo estão presentes nesse processo, fazendo com que a ritualidade introduza “o mínimo da gramaticalidade que faz possível expressar e tornar compatível o sentido” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 232). Além disso, essa mediação constitui uma gramática da ação – do olhar, do sentir, do ler – na interação entre os espaços e tempos do cotidiano do

colégio. A socialidade também é percebida, pois remete a movimentos de reencontros – como os que acontecem com os alunos ao se juntarem em prol da confecção das camisetas e anunciarem a qual grupo pertencem e em que acreditam que seja o melhor para a sua escola.

É possível articular este exemplo com o conceito de formações, discutido por Borelli, Rocha e Oliveira (2009)¹⁰⁸. Elas explicam que as formações são movimentos que ocasionalmente se vinculam às manifestações culturais que têm a capacidade de provocar mudanças em campos já sedimentados. As autoras defendem que é adequado considerar este conceito “para alguns agrupamentos juvenis que se tornam atores sociais e que intervêm em processos coletivos tanto dentro de suas comunidades quanto interferindo no cotidiano das cidades por meio de ações e intervenções culturais extrainstitucionais” (BORELLI; ROCHA; OLIVEIRA, 2009, p. 44). Quando os alunos se agrupam e agem coletivamente dentro do espaço escolar utilizando a linguagem artística para expressar de qual grupo fazem parte, ao mesmo tempo que comunicam suas ideias e posição política em relação à gestão do grêmio, incitam mudanças no cotidiano da instituição educacional – como, por exemplo, a interferência visual do uniforme.

Os processos comunicativos aqui apresentados retomam a discussão de L. Quéré, debatida por França, sobre a comunicação. Compreendida pela concepção praxiológica, a comunicação se insere na esfera da ação, da intervenção e da experiência humana, sendo tomada na sua dimensão social e simbólica. Os resultados apontam essa compreensão quando demonstram as recorrentes e diferentes maneiras encontradas pelos jovens para compartilharem ideias e ações – “É através da experiência que os homens fazem do mundo o seu mundo” (FRANÇA, 2003, p. 40).

Na conjuntura cultural do CEP, o papel da comunicação é reforçado como constituição e organização dos sujeitos, da subjetividade e da intersubjetividade, bem como da objetividade do mundo comum e partilhado. O sujeito [aluno] é ressignificado na relação com o outro, no espaço da diferença. “O papel dos interlocutores – na sua qualidade de sujeitos – ultrapassa as funções de emitir-receber, e se realiza na natureza de sujeitos relacionais, produtores de sentidos. São sujeitos sociais, sujeitos de fala, em ação frente ao outro” (FRANÇA, 2003, p. 46). Essas potencialidades percebidas no entrelaçamento dos circuitos comunicativos com as práticas sociais cotidianas se vinculam à contextualização de Paulo Freire (2015):

¹⁰⁸ As pesquisadoras resgatam a definição de Williams (1999, *apud* BORELLI; ROCHA; OLIVEIRA, 2009) para este conceito. “As ‘formações’ diferenciam-se das instituições exatamente por suas características de auto-organização, frações, grupos” (*Ibidem*, p. 44).

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*. (FREIRE, 2015, p. 42, grifos do autor).

Para se assumirem enquanto ser social e histórico, ser pensante, comunicante, transformador e criador, os estudantes do Colégio Estadual do Paraná incorporam em suas práticas o uso, a produção, a apropriação, a significação e ressignificação, o compartilhamento de diferentes processos comunicativos. Observação esta que simboliza o pensamento de Carrano (2013): “*escutar a si e ao outro se torna, portanto, a condição para o reconhecimento e a comunicação. [...] Para escutar, numa relação solidária, é preciso, contudo, assumir a própria identidade, entrar em relação com a diferença e rejeitar as desigualdades*” (CARRANO, 2013, p. 201, grifos do autor).

As mensagens dessas citações refletem o que disse a aluna Alice A. sobre a comunicação acontecer de tantas formas diferentes, mas que o importante é o diálogo e o respeito.

Com tanto meio de comunicação a gente cria rede, né. Aí a gente vai conseguindo transmitir informação, trocar cultura, diálogo e tudo o mais. Então, eu acho que comunicação é base de tudo, não adianta eu saber de uma coisa e parar em mim. Até porque *pra* eu saber de alguma coisa eu escutei de alguém, eu fiquei sabendo através de alguém. Isso é comunicação, então, acho que tudo gira em torno disso, assim, da troca, da conexão. (ALICE A., 2016).

Ao potencializar as capacidades de associação e de coletividade dos estudantes, todos os circuitos comunicativos analisados neste capítulo expressaram a criatividade, o protagonismo e o posicionamento desses jovens sobre diferentes temáticas da vida social. Resultados estes que levam à reflexão de que as práticas sociais cotidianas, uma vez interpretadas sob o viés das mediações comunicativas da cultura, podem se constituir como brechas diante de um sistema permeado por uma visão político-social e administrativa hegemônica. Isso porque tais brechas permitem a participação dos alunos como sujeitos de sua comunidade, produtores ativos de narrativas midiáticas, responsáveis por escolhas, ações e consequências que repercutem no cotidiano escolar.

Uma das afirmativas de França (2003) ilustra bem o fechamento das ideias tecidas neste capítulo. Segundo ela, “quando comunicamos, dizemos alguma coisa e dizemos também

algo sobre o que dissemos” (FRANÇA, 2003, p. 48). Dessa forma, o último passo nesta caminhada dissertativa é entender como essas “alternatividades comunicativas¹⁰⁹” – que, além de expressarem sentidos, atuam como recursos para a comunicação dos jovens sobre suas culturas e seus modos de ser – também servem para reorganizar e fortalecer as identidades juvenis, uma vez que constroem novas maneiras de participação coletiva.

¹⁰⁹ Boaventura de Sousa Santos (2003) chama de alternativas ao sistema hegemônico formas de resistência a um padrão dominante. “A globalização contra-hegemônica é baseada na construção de cidadanias emancipatórias que articulam o local e o global por intermédio de redes e de coligações policêntricas. Se a salvaguarda do caráter emancipatório das lutas desencadeadas localmente exige que a direção e coordenação dessas lutas permaneça nas mãos daqueles que as protagonizam localmente, as alianças translocais e transnacionais, a criação de redes internacionais de informação e de solidariedade ativa são uma condição indispensável para evitar a particularização e limitação dessas lutas, e para evitar a afirmação e reprodução de hierarquia e formas de dominação locais que subvertam o caráter emancipatório das lutas” (SOUSA SANTOS, 2003, p. 64-65). Assim, é possível chamar as produções comunicativas analisadas neste trabalho como “alternatividades comunicativas”, uma vez que criam espaços de participação democrática, de criação de conhecimentos emancipatórios e de promoção de trocas culturais.

6 IDENTIDADES: PONTO DE ENCONTRO ENTRE OS DISCURSOS E AS PRÁTICAS SOCIAIS

O último capítulo tem o desafio de discutir o conceito de identidade, para, então, estabelecer conexões com a cultura juvenil e com as ações comunicativas e coletivas promovidas pelos estudantes. O propósito em trazer para o embate dissertativo a questão da formação identitária recai na percepção de que, ao criarem e ao compartilharem processos comunicativos, os alunos buscam algo que vai além da mera expressão.

O que se percebe é que, ao se comunicarem, os jovens anunciam quem são, o que desejam representar, como se integram, como se diferenciam e como se posicionam perante o universo da escola e a sociedade. Essa potencialização da linguagem também mobiliza a imaginação social das coletividades e a ideia da identidade narrativa. “Isto é, de que toda identidade se gera e se constitui no ato de narrar-se como história, no processo e na prática de *contar-se aos outros*” (MATÍN-BARBERO, 2014b, p. 20, grifos do autor). Quando os discentes do CEP produzem as diferentes formas de comunicação, eles ressignificam suas identidades narrando suas histórias a partir do momento que contam aos outros seus pontos de vista sobre o mundo: seja sobre a greve dos professores, a ocupação do colégio, o papel da mulher na sociedade, o uso do uniforme, a equidade de gênero etc.

Entretanto, além de produzir sentidos por meio da dimensão comunicativa, propiciam ações coletivas em vista da defesa de interesses comuns. Trata-se de um processo que ultrapassa a soma de atitudes individuais, pois o que se percebe são compartilhamentos dirigidos a um objetivo maior. Como afirma, por exemplo, o aluno Marcos (2015) quando questionado em relação à produção do vídeo que aborda o violento episódio do dia 29 de abril de 2015¹¹⁰:

Tinha que **construir a ideia** de que a gente é uma **coletividade** e tinha que **construir uma história**. Tem o lance “a gente” e acho que a questão da greve com os vídeos é mais ou menos isso. Tem gente que não se machucou, que não tem uma ferida ou uma cicatriz, mas quando fala de “apanhou” não é “eles apanharam”, e sim “a gente apanhou”. Só que não estava lá. É o correto, porque entende que **a história é uma só**. (MARCOS, 2015, grifos meus).

Entretanto, conceituar identidade – segundo autores que a elegeram como temática teórica – é um processo complexo. “A identidade é tão difícil de se delimitar e de se definir, precisamente em razão de seu caráter multidimensional e dinâmico. É isto que lhe confere sua

¹¹⁰ O trecho destacado foi retirado da entrevista realizada com o aluno em agosto de 2015 e o vídeo citado é o mesmo que foi abordado no capítulo cinco.

complexidade mas também o que lhe dá sua flexibilidade” (CUCHE, 2002, p. 198). Logo, o primeiro passo, é esclarecer que existem diferentes vertentes que discutem o termo, bem como ter em mente a processualidade histórica do pensamento sobre o sujeito. A identidade é um “desses conceitos que operam ‘sob rasura’, no intervalo entre a inversão e a emergência: uma ideia que não pode ser pensada da forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas” (HALL, 2014b, p. 104).

Muitos teóricos examinam as diferentes concepções de identidade (HALL, 2013, 2014a, 2014b; CUCHE, 2002; GARCIA CANCLINI, 2015; WOODWARD, 2014 etc.), procurando mapear as mudanças conceituais para apresentar a compreensão da identidade como uma reconstrução móvel, “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2014a, p. 11) e pela capacidade que esses contextos têm de compartilhar sentidos.

A pesquisa não tem a pretensão de abarcar a totalidade conceitual deste debate, sendo que a decisão em inserir este tópico no trabalho serve como um convite à reflexão sobre a emergência das investigações se aproximarem das identidades coletivas no tocante à juventude em tempo de mudança.

6.1 POR UMA IDENTIDADE COLETIVA E PLURAL

Para problematizar o conceito, Hall (2014a) distingue três concepções sobre a identidade: sujeito do Iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. Ele argumenta que, desta forma, é possível visualizar – mesmo que de maneira breve – “a descentralização do sujeito visto com uma identidade fixa e estável para o sujeito das identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas” (HALL, 2014a, p. 28).

No Iluminismo, a idealização de sujeito era indivisível, isto é, estava baseada em “um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação” (*Ibidem*, p. 10). De acordo com Hall (2014a), muitos movimentos no pensamento e na cultura ocidentais contribuíram para a incidência do sujeito racional, situado no centro do conhecimento.

A Reforma e o Protestantismo, que libertaram a consciência individual das instituições religiosas da Igreja e a expuseram diretamente aos olhos de Deus; o humanismo renascentista, que colocou o homem [*sic*] no centro do universo; as revoluções científicas, que conferiram ao homem a faculdade e as capacidades para inquirir, investigar e decifrar os mistérios da natureza; e o Iluminismo, centrado na imagem do homem racional, científico, libertado do dogma e da intolerância, e diante

do qual se estendia a totalidade da história humana, para ser compreendida e dominada. (HALL, 2014a, p. 18).

Cuche (2002) converge com essa definição do sujeito do Iluminismo ao apresentar o conceito de identidade sob o viés de uma herança biológica, “como um dado que definiria de uma vez por todas o indivíduo e que o marcaria de maneira quase indelével. Nesta perspectiva, a identidade cultural remeteria necessariamente ao grupo original de vinculação do indivíduo” (CUCHE, 2002, p. 178). Esta vertente entende que a origem do sujeito fundamenta toda sua identidade e o define de modo estável e definitivo. “Vista dessa maneira, a identidade é uma essência impossibilitada de evoluir e sobre a qual o indivíduo ou o grupo não tem nenhuma influência” (*Ibidem*).

Com a complexidade das sociedades modernas¹¹¹, as quais foram adquirindo contornos mais coletivos, surgiu a compreensão social do sujeito.

A reflexividade da modernidade se estende ao núcleo do eu. Posto de outra maneira, no contexto de uma ordem pós-tradicional, o eu se torna um *projeto reflexivo*. [...] nos ambientes da modernidade, por contraste, o eu alterado tem que ser explorado e construído como parte de um processo reflexivo de conectar mudança pessoal e social. (GIDDENS, 2002, p. 37, grifos do autor).

Hall (2014a) aponta que as “velhas” identidades entram em declínio depois de estabilizarem o mundo por muito tempo, dando lugar ao surgimento de novas e fragmentadas identidades. A noção do sujeito sociológico reflete, assim, o mundo moderno e “a consciência de que esse núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente” (HALL, 2014a, p. 11). Para esta visão, o núcleo, ou a essência interior, ainda existe, mas é formado na relação com os outros e “modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (*Ibidem*).

Os modos de vida produzidos pela modernidade nos desvencilham de *todos* os tipos tradicionais de ordem social, de uma maneira que não tem precedentes. Tanto em sua extensionalidade quanto em sua intencionalidade, as transformações envolvidas na modernidade são mais profundas que a maioria dos tipos de mudança característicos dos períodos precedentes. Sobre o plano extensional, eles serviram para estabelecer formas de interconexão social que cobrem o globo; em termos intencionais, elas

¹¹¹ Giddens (2002) articula que a modernidade precisa ser compreendida em um nível institucional, mas as transformações provocadas pelas instituições se entrelaçam diretamente com a vida das pessoas. “[...] As instituições modernas apresentam certas *descontinuidades* com as culturas e modos de vida pré-modernas. Uma das características mais óbvias que separa a era moderna de qualquer período anterior é seu extremo dinamismo. O mundo moderno é um ‘mundo em disparada’: não só o *ritmo* da mudança social é muito mais rápido que em qualquer sistema anterior; também a *amplitude* e a *profundidade* com que ela afeta práticas sociais e modos de comportamento preexistentes são maiores” (GIDDENS, 2002, p. 22, grifos do autor).

vieram a alterar algumas das mais íntimas e pessoais características de nossa existência cotidiana. (GIDDENS, 1991, p. 14, grifos do autor).

Hall (2014a) também explica que tanto a biologia darwiniana – “a razão tinha uma base na natureza e, a mente, um ‘fundamento’ no desenvolvimento físico do cérebro humano” (HALL, 2014a, p. 20) – quanto o surgimento das novas ciências sociais – quando assumem sua forma disciplinar atual – cooperaram para a articulação do sujeito sociológico.

A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós mesmos” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “partes de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, “sutura”) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis. (HALL, 2014a, p. 11).

Neste sentido, ganha força a abordagem culturalista, “ligada à socialização do indivíduo no interior de seu grupo cultural” (CUCHE, 2002, p. 179). No entanto, para Cuche (2002), tanto a herança biológica quanto a herança cultural elaboram a identidade no que ele chama de concepção objetivista¹¹².

Para este autor, a abordagem culturalista define a identidade como preexistente ao indivíduo, levando-o “a interiorizar os modelos culturais que lhe são impostos, até o ponto de se identificar com seu grupo de origem” (CUCHE, 2002, p. 179). O pesquisador também reitera que critérios objetivos – como a língua, a cultura, a religião, o vínculo com o território etc. – determinam a identidade pelos olhos de ambas as heranças citadas. “Para os objetivistas, um grupo sem língua própria, sem cultura própria, sem território próprio, e mesmo, sem fenótipo próprio, não pode pretender constituir um grupo etno-cultural” (*Ibidem*, p. 180). Garcia Canclini (1995) complementa este raciocínio ao assinalar que

¹¹² Woodward (2014) discute essa mesma ideia chamando-a de corrente essencialista, a qual fundamenta suas afirmações em duas versões: a histórica e a biológica. A primeira define a identidade na “verdade” da tradição e nas raízes da história. “A segunda está relacionada a uma categoria ‘natural’, fixa, na qual a ‘verdade’ está enraizada na biologia. Cada uma dessas versões envolve uma crença na existência e na busca de uma identidade verdadeira, fixa e imutável. O essencialismo pode, assim, ser biológico e natural, ou histórico e cultural. De qualquer modo, o que eles têm em comum é uma concepção *unificada* de identidade” (WOODWARD, 2014, p. 38, grifos da autora). Outro autor que apresenta as duas vertentes é Dubar (1998). O pesquisador reitera que uma é conhecida como “psicologizante”, mas que ele prefere chamar de essencialista, “fundada no postulado da realidade de um *self* (ou um ego, ou de um eu...) como realidade ‘substancialista’, permanente e autônoma construindo sua unidade” (DUBAR, 1998, p. 2). A segunda é chamada de “sociologista [...], que reduz o *self* e, portanto, a identidade biográfica a uma ‘ilusão’, ocultando a pluralidade dos papéis sociais” (*Ibidem*).

[...] a oposição entre o discurso construtivista dos estudos culturais e as doutrinas fundamentalistas dos movimentos étnicos ou nacionais é recente. Se acompanharmos os vínculos da literatura, filosofia e antropologia com o fundamentalismo nos últimos dois séculos, encontramos fortes cumplicidades. [...] A cultura própria se formaria em relação a um território e se organizaria conceitual e praticamente graças à formação de coleções de objetos, textos e rituais, com os quais se afirmariam e reproduziriam os signos que distinguem cada grupo. (GARCIA CANCLINI, 1995, p. 120-121).

Cuche (2002) ainda esclarece que a visão objetivista é muito criticada por outra corrente: a subjetivista, que afirma que a identidade não é recebida de maneira definitiva nem pode ser reduzida à dimensão atributiva. Para os analistas que seguem essa linha, “a identidade etno-cultural não é nada além de um sentimento de vinculação ou uma identificação a uma coletividade imaginária em maior ou menor grau” (CUCHE, 2002, p. 181). O teórico alerta, porém, que esse ponto de vista não pode ser levado ao extremo, enfatizando de forma excessiva o aspecto efêmero da formação identitária, pois isso pode acarretar “à redução da identidade a uma questão de escolha individual arbitrária, em que cada um seria livre para escolher suas identificações” (*Ibidem*).

Hall (2014a) ainda avança na contextualização do sujeito quando afirma que novas mudanças estruturais vem transformando “as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais” (HALL, 2014a, p. 10). Tais transformações mudam também as identidades e abalam a ideia do sujeito integrado. “Essa perda de um ‘sentido de si’ estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito” (*Ibidem*).

É neste ponto que o teórico elucida o surgimento da “figura do indivíduo isolado, exilado ou alienado, colocado contra o pano de fundo da multidão ou da metrópole anônima e impessoal” (*Ibidem*, p. 21). De acordo com Hall (2014a), o sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa e permanente, se tornou fragmentado e composto de várias identidades.

[...] as identidades, que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. (HALL, 2014a, p. 11).

Carrano (2013) também discute a ideia do “eu múltiplo” afirmando que nas sociedades atuais, “individuar-se significa muito mais se redefinir continuamente” (CARRANO, 2013, p. 198). Deste modo, o processo identitário se refere à instabilidade e à fragmentação da própria identificação. “Assim, a identidade se configuraria como um sistema dinâmico, definido entre

possibilidades e limites, que gera um campo simbólico no qual o sujeito pode conquistar a capacidade de intervir sobre si e reestruturar-se” (*Ibidem*, p. 199).

Para sair da dicotomia das abordagens objetiva e subjetiva, Cuche (2002) apresenta o contexto relacional¹¹³. Segundo ele, esta concepção “poderia explicar porque, por exemplo, em dado momento tal identidade é afirmada ou, ao contrário, reprimida” (CUCHE, 2002, p. 181).

Por isso, o autor explica que, para entender o fenômeno da identidade, é preciso olhar para as relações entre os grupos, pois a questão identitária é resultado das interações sociais e culturais e dos mecanismos de diferenciação utilizados em suas relações¹¹⁴. Isto significa que o que está em jogo é o estudo das relações e não uma pesquisa sobre uma *essência* que definiria a identidade.

Se a identidade é uma construção social e não um dado, se ela é do âmbito da representação, isto não significa que ela seja uma ilusão que dependeria da subjetividade dos agentes sociais. A construção da identidade se faz no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e por isso mesmo orientam suas representações e suas escolhas. Além disso, a construção da identidade não é uma ilusão, pois é dotada de eficácia social, produzindo efeitos sociais reais. (CUCHE, 2002, p. 182).

Ao requerer as relações sociais e seus efeitos no estudo sobre a identidade, é possível compreender que ela se constrói e se reconstrói no interior das trocas simbólicas em movimento permanente. Cada mudança social leva a identidade a se reformular de modo diferente, isto é, ela é ressignificada de acordo com os contextos culturais e cotidianos, com o coletivo e na relação com o outro. Isso porque a “identidade e alteridade são ligadas e estão em uma relação dialética. A identificação acompanha a diferenciação” (CUCHE, 2002, p. 183), ou, como assegura Woodward (2014), as identidades são marcadas pela diferença e não são unificadas, pois são polissêmicas e fluidas.

¹¹³ Dubar (1998) também traz o ponto de vista relacional para que a análise sobre o conceito de identidade não se restrinja às concepções essencialista (chamada por Cuche, 2002, como objetivista) ou substancialista (definida por Cuche, 2002, como subjetivista). Dubar (1998) exemplifica que pesquisas com este olhar podem ser encontradas na abordagem dos sociólogos da escola de Chicago. “É uma posição constante dos *sociólogos de Chicago*, esta de considerar os documentos pessoais e, mais particularmente, os materiais biográficos, como dados sociológicos importantes e suscetíveis de interferir nos processos sociais mais estruturantes” (DUBAR, 1998, p. 2, grifos do autor). A escola de Chicago foi um projeto que congregou, nos Estados Unidos, pesquisadores que tinham como objetivo estudar a sociedade empiricamente, tendo a cidade como um laboratório social. Sua supremacia se manteve de 1910 a 1940 e foi considerada a primeira a realizar reflexões teóricas acerca da comunicação e sua interferência social (TEMER; NERY, 2004).

¹¹⁴ Garcia Canclini (1995) corrobora ao destacar que uma “visão singular e unificada, que tanto as etnografias clássicas quanto os museus nacionais organizados por antropólogos consagram, é pouco capaz de captar situações de interculturalidade” (GARCIA CANCLINI, 1995, p. 141).

O que se mostrou até aqui aponta que a identidade é constantemente formada por trocas sociais, culturais e simbólicas, permanecendo incompleta e complexa. Hall (2014a) sugere falar em identificação, em vez de identidade, para enfatizar a ideia de processo em andamento na “tentativa de definir quem somos, com quem nos identificamos e de quem nos diferenciamos” (SPOSITO, 2014, p. 118). Nesta esteira, Cucho (2002) argumenta que a questão não é definir as identidades individuais, mas sim analisar o que significa recorrer à tal identificação. Mais uma vez, o foco na processualidade é destacado, frisando a identidade como uma construção social (CUCHE, 2002).

Na medida em que a identidade resulta de uma construção social, ela faz parte da complexidade do social. Querer reduzir cada identidade cultural a uma definição simples, “pura”, seria não levar em conta a heterogeneidade de todo grupo social. Nenhum grupo, nenhum indivíduo está fechado *a priori* em uma identidade unidimensional. O caráter fluante que se presta a diversas interpretações ou manipulações é característico da identidade. (CUCHE, 2002, p. 192).

Essa complexidade do social também pode ser captada como os descentramentos e deslocamentos da sociedade que, segundo Garcia Canclini (2015), colocam em evidência os múltiplos pertencimentos, desarticulando o eixo da investigação da identidade à interculturalidade. “[...] A interculturalidade remete à conformação e ao entrelaçamento, àquilo que sucede quando os grupos entram em relações e trocas [...] implica que os diferentes são o que o são, em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos” (GARCIA CANCLINI, 2015, p. 17).

Falar de sujeitos interculturais configura a identidade móvel e fluante abordada nesta discussão. Garcia Canclini (2015) debate sobre a interculturalidade e a multiculturalidade¹¹⁵ em um contexto da América Latina quando reafirma que a busca por uma cultura latino-americana perde força. “Não há uma identidade latino-americana, mas múltiplas identidades étnicas, nacionais, de gênero, etc. contidas em tal espaço” (GARCIA CANCLINI, 2015, p. 174). Nesta lógica, para o autor, a noção de um espaço sociocultural latino-americano é pertinente, pois abarca muitas identidades e culturas.

Ora, sendo o Colégio Estadual do Paraná um espaço formado pela multiculturalidade e pela interculturalidade (GARCIA CANCLINI, 2015), é possível correlacioná-lo às ideias desse autor. Pois, tal entendimento “deixa para trás, antes de tudo, as definições ontológicas que procuravam captar um ser ou uma identidade” (*Ibidem*, p. 174) juvenil que representasse o

¹¹⁵ Para Garcia Canclini (2015), multiculturalidade significa a aceitação dos heterogêneos.

aluno do Colégio Estadual do Paraná. Isso porque se reconhece “a diversidade e a existência de diferentes movimentos ou modelos de integração” (*Ibidem*) nesta escola.

Diante disso, ser sujeito tem relação com a variedade de repertórios simbólicos e modelos de comportamento existentes nos mais diversos contextos sociais e culturais (GARCIA CANCLINI, 2015) em que esses jovens vivem – desde o familiar, os grupos de pares e de amigos, bem como o escolar. Essas socializações se constituem como princípios da ressignificação da identidade.

A escola, assim como outras instituições com as quais nos relacionamos ao longo do tempo, também exerce papel na tarefa da socialização infantil, juvenil e nas demais fases da vida. Além dessas instituições clássicas – família e escola –, outros coletivos culturais e sociais, como os grupos juvenis, têm adquirido centralidade nesta função e na construção das identidades individuais e coletivas de jovens. (BRENNER, 2014, p. 33).

No entanto, Dayrell (2007) sinaliza que tais socializações são múltiplas e que os sujeitos não são socializados plenamente a partir das orientações institucionais, pois suas identidades não são construídas pelos marcos das categorias do sistema. O que significa dizer que os jovens estão “expostos a universos sociais diferenciados, a laços fragmentados, a espaços de socialização múltiplos, heterogêneos e concorrentes, sendo produtos de múltiplos processos de socialização” (DAYRELL, 2007, p. 1114).

Ou seja, olhar a juventude no plural é reconhecer que os jovens não representam uma unidade, pois se distinguem e se identificam em muitas dimensões que permeiam suas práticas sociais.

Esses jovens que chegam à escola são o resultado de um processo educativo amplo, que ocorre no cotidiano das relações sociais, quando os sujeitos fazem-se uns aos outros, com os elementos culturais a que têm acesso, num diálogo constante com os elementos e com as estruturas sociais onde se inserem e a suas contradições. Os alunos podem personificar diferentes grupos sociais, ou seja, pertencem a grupos de indivíduos que compartilham de uma mesma definição de realidade, e interpretam de forma peculiar os diferentes equipamentos simbólicos da sociedade. Assim, apesar da aparência de homogeneidade, expressam a diversidade cultural: uma mesma linguagem pode expressar múltiplas falas. (DAYRELL, 2006, p. 142).

Neste âmbito, a identidade, como promove Cuche (2002), se caracteriza pelos vínculos fragmentados entre o sujeito e um sistema social. Essas vinculações podem ser desde o gênero, a sexualidade, a idade, a nação, a classe social, o grupo de amigos e também a escola. Importante frisar que, ao falar de identidades móveis, fluidas e polissêmicas, reitera-se que são vários os entrelaçamentos sociais que acontecem ao mesmo tempo. “O resultado é, então, uma identidade sincrética” (CUCHE, 2002, p. 193).

Diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais. [...] diferentemente posicionados pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma dessas diferentes situações, representando-nos, diante dos outros, de forma diferente em cada um desses contextos. (WOODWARD, 2014, p. 31).

Para compreender esse sincretismo identitário, percebendo como os jovens se veem, se identificam e se comunicam nessa teia representativa, a pesquisa retoma a ideia de Hall (2014b) no tocante à identificação. Novamente se reforça o processo da busca dos significados para a ressignificação das identidades. É nesta “tentativa de rearticular a relação entre sujeitos e práticas discursivas que a questão da identidade – ou melhor, a questão da *identificação* [...] – volta a aparecer” (HALL, 2014b, p. 105, grifos do autor).

Pensamento similar ao de Giddens (2002), que assegura que a identidade se encontra na capacidade de manter em andamento uma narrativa particular, bem como ao de Carrano e Dayrell (2014), que explanam que a identidade é uma relação social do sujeito com o mundo e com os outros.

Estamos falando de uma elaboração que cada um vai fazendo por meio das relações que estabelece com o mundo e com os outros a partir do grupo social a que pertence, do contexto familiar, das experiências individuais e de acordo com os valores, ideias e normas que organizam sua visão de mundo. A identidade, nessa perspectiva é, sobretudo, uma relação social, e, sendo uma interação, carrega consigo uma tensão irresolúvel entre o autorreconhecimento e o heterorreconhecimento, que aponta para a importância do pertencimento grupal e das suas relações solidárias para o reforço e a garantia da identidade individual. Não nos sentimos ligados aos outros apenas pelo fato de existirem interesses comuns, mas, sobretudo, porque essa é a condição para reconhecermos o sentido do que fazemos e para nos afirmarmos como sujeitos das nossas ações. (CARRANO; DAYRELL, 2014, p. 122-123).

Essas relações estabelecidas com o social – ou as *identificações*, como chama Hall (2014b, grifos meus) – formam, muitas vezes, o sentido de coletividade e de pertencimento aos grupos. “Todo grupo é dotado de uma identidade que corresponde à sua definição social, definição que permite situá-lo no conjunto social” (CUCHE, 2002, p. 177). Isso porque, ao atuar coletivamente, o jovem lida “com suas tensões identitárias, constrói sua consciência e se reconhece dentro dos limites impostos pela sociedade e pelas relações sociais” (DAYRELL; MARTINS, 2013, p. 1272). É nesta perspectiva que a dissertação aborda a identidade coletiva¹¹⁶ que, segundo Melucci (1995, *apud* SPOSITO, 2014) é constituída por três aspectos:

¹¹⁶ É importante frisar que o conceito de identidade visto pelo viés da coletividade não supõe conotação de homogeneidade. Ao contrário, ratifica a heterogeneidade, a multiculturalidade e a interculturalidade das *juventudes no plural*.

Um primeiro reside na formulação dos quadros comuns de conhecimentos sobre os fins, os meios e o ambiente da ação: por que e para que estamos juntos; em que circunstâncias estamos juntos. O segundo elemento é a capacidade de ação e de relação entre os sujeitos envolvidos. Compreende a vida interna do grupo e sua ação para fora. O terceiro elemento da identidade coletiva se constrói também na presença de investimentos emocionais. O indivíduo se reconhece pertencendo a um grupo, mobilizando não só elementos cognitivos, como também os afetos. A identidade não se constitui apenas a partir de dimensões cognitivas, os indivíduos são afetados pela presença do outro. (SPOSITO, 2014, p. 118).

Sposito (2014) sinaliza que, diante desses aspectos, se faz evidente a escolha dos instrumentos de pesquisa que sejam capazes de apreender esses elementos, bem como a aproximação do pesquisador com o grupo analisado.

Dito isso, a utilização do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) (LEFEVRE; LEFEVRE, 2014) como técnica para a análise do conteúdo advindo dos grupos de discussão, tem o propósito de examinar as ações coletivas realizadas pelos jovens alunos do Estadual e seus processos de identificação com base em um discurso coletivo. A técnica já foi explicitada detalhadamente no capítulo três, o qual descreve o percurso metodológico. Mas convém, aqui, retomar alguns dos seus preceitos – um deles é a de que a investigação desta discursividade, a qual expressa a formação identitária da cultura juvenil dos sujeitos da pesquisa, elucida as lógicas sociais e simbólicas que levam os estudantes a se identificarem com seus grupos, a rotularem e a categorizarem outros.

Este método oferece recursos práticos para articular os componentes constitutivos da identidade, estabelecendo conexões com as dimensões simbólica, cultural e, por fim, comunicativa dos estudantes do Estadual. A utilização do DSC tornou possível a reconstrução, como um quebra-cabeça, dos discursos realizados pelos alunos em discursos-síntese, mantendo as características espontâneas da fala. A organização da análise foi realizada de acordo com as ideias centrais e as expressões-chave tabuladas¹¹⁷ a partir do material verbal coletado com os grupos de discussão.

O diferencial da metodologia DSC é que a cada categoria estão associados os conteúdos das opiniões de sentido semelhante presentes em diferentes depoimentos, de modo a formar com tais conteúdos um depoimento síntese, redigido na primeira pessoa do singular, como se tratasse de uma coletividade falando na pessoa de um indivíduo. (LEFEVRE; LEFEVRE, 2014, p. 503).

¹¹⁷ A tabulação, que consta no Apêndice K, apresenta as Ideias Centrais e as Expressões-chave de cada grupo de discussão. O resultado da articulação e da organização destas falas como um “quebra-cabeça” resultou em seis discursos-síntese: Relação afetiva com o colégio; Esta escola é diferente; O CEP mudou o meu jeito de ver o mundo e de pensar; Greve dos professores e Ocupação da escola; Nós x Eles; Eu me encontrei, me aceitei e me sinto pertencente.

Sendo que os discursos-síntese são formados por trechos de depoimentos, é necessário o uso de elementos de ligação entre as falas para que os discursos tenham clareza e coerência. Contudo, isto não interfere no sentido das expressões verbais. A seguir, a pesquisa apresenta os discursos-síntese que servem de subsídio para a discussão da identidade coletiva dos sujeitos da pesquisa.

6.1.1 DSC 1 | Ideia Central: Relação afetiva com o colégio

O CEP é maravilhoso, é um porto seguro, com verdadeiros amigos, um sentimento de grupo. O CEP é muito importante pra todo mundo. Eu amo falar do CEP. Esse lugar é, tipo, eu fico aqui de manhã até de tarde, de noite só porque é muito melhor do que a minha própria casa, entendeu, e aqui eu sou acolhida¹¹⁸, eu aprendo, é uma questão de pertencimento do colégio. A gente tem o prazer de ficar aqui e contribuir pra que o corpo discente evolua, trabalhe junto. O CEP tem uma estrutura muito boa, mas eu acho que vai, tipo, pra além disso. Acho que o sentimento que há entre as pessoas, o carinho que eles têm pelo colégio e as oportunidades que a gente tem aqui, de se descobrir, de conhecer e aprender coisas novas, cria o sentimento de amor, cria uma relação com o colégio, e aqui é um lugar que faz as pessoas se sentirem bem por você ser diferente e ser tratado normal. Eu acho que isso torna a gente até um pouco mais humano. Além da estrutura, o CEP nada mais é do que as pessoas. E criar uma relação com o colégio é uma coisa muito importante, porque a gente cria uma relação espacial, entendeu, você se identifica com o espaço, uma relação de pertencimento, de ser teu por direito. É um espaço de bastante acolhimento também. É uma coisa muito abraçada, as pessoas te acolhem. Sinto muito orgulho de saber que o nome do colégio tá indo pra frente.

O Estadual, compreendido como “lugares seus¹¹⁹” (BORELLI; ROCHA; OLIVEIRA, 2009) – “lugares para estar com os amigos e fazer novos contatos, para ver e ser visto, para amar e ser admirado, para se manifestar e afirmar suas convicções” (*Ibidem*, p. 18) –, revela o empreendimento dos alunos para transformar o colégio em um lugar reconhecido como seu, transformado em um espaço afetivo e simbólico, carregado de sentido. Nessa esfera, Dayrell

¹¹⁸ Os discursos coletivos trabalhados neste capítulo são resultados de discursos de alunas e alunos. Para não sobressair o masculino em palavras que exigem a concordância dos gêneros, a proposta foi trabalhar com o pressuposto da neutralidade, inserindo, nestes casos, a letra “x” em vez de “o” ou “a”. Além de ser uma tentativa de refletir sobre o masculino ser entendido como o genérico da humanidade, a inclusão do “x” foi o recurso encontrado para respeitar a diversidade e a pluralidade dos jovens participantes dos grupos de discussão.

¹¹⁹ Definição esta que possibilita a relação com o conceito de “lugares de memória”, de Pierre Nora (1993). Para este autor, são lugares onde a memória se cristaliza e se refugia e que, simultaneamente, apresenta características de espaço material, simbólico e funcional.

(2006) explica que a instituição escolar constitui um conjunto de tempos e espaços ritualizados e que em cada situação “há uma dimensão simbólica, que se expressa nos gestos e posturas acompanhados de sentimentos” (DAYRELL, 2006, p. 150).

Sendo assim, o DSC1 incide a reflexão para visualizar como os jovens “constroem e dão significados aos espaços” (CARRANO; DAYRELL, 2014, p. 119) e como a escola pode estar articulada à identidade múltipla e sincrética que marca a sociedade atual. De acordo com este discurso, a experiência em ser um aluno do CEP desperta o sentimento de pertencimento. Entretanto, como será apresentado logo adiante, este *pertencer* não está associado somente à territorialidade, mas sim às experiências relacionais dos sujeitos que fazem parte do cotidiano do colégio.

6.1.2 DSC 2 | Ideia Central: Esta escola é diferente

Entrei no colégio por causa da imagem que ele tinha, pela representatividade, pela grandiosidade e pela formação política. Eu não tinha noção de como era aqui dentro. Aqui é muita gente diferente, tem diversidade muito grande, a cultura das pessoas é completamente diferente e aqui os estudantes têm voz, tem a questão política, o envolvimento político de alunos e para os alunos, seja na campanha do grêmio, na campanha de direção ou na gestão dos dois. Sempre rola uma galera com uma bandeira LGBT andando pelo colégio, pois aqui é mais aberto pra essa questão, o horizonte é maior. É um espaço de abrir mente, essa pluralidade me ajudou muito, pois aqui tem uma aceitabilidade que eu nunca vi em nenhum outro colégio que eu estudei, não existe em nenhum outro lugar. As pessoas aqui já se organizam politicamente, já têm formação. Essa noção de política a gente criou, é uma coisa muito significativa, tem uma militância mais forte. E essas coisas, eu acho que atravessaram gerações. O grêmio também tem muita referência política, é muito importante. Tudo o que o grêmio faz reflete em nível nacional. Por tudo isso, a escola te leva a pensar, de verdade. Aqui no CEP até o ato de ser representante já é alguma coisa. Mesmo que a pessoa não queira, ela já tá inserida num contexto político. Tem espaço pra debates que em outros colégios eu não ia encontrar, assim, principalmente colégio público. Entrando aqui eu vi as inúmeras oportunidades que o colégio oferece pros seus alunos, tanto na parte artística, com o Dancep, o teatro, quanto em movimentos políticos, tem também a piscina, os laboratórios, tinham os coletivos. A dança é uma forma de protesto, a inserção que o Dancep traz para os estudantes é fenomenal, tem muita gente que faz Dancep, muita gente que se acha na dança, na arte. O espaço da escolinha de artes, das danças, o espaço cultural é muito maravilhoso, você descobre que você sabe fazer

coisas que você nem imaginava. E tudo isso conta muito com a cultura da galera gostar do colégio, porque o ser humano precisa disso, precisa da arte, fazer esporte, de política. Antes de eu entrar aqui, pensei “cara, olha que colégio irado, eles são grandes, eles têm um ensino de qualidade bom e eles participam ativamente de política”, aí eu falei “cara, acho que eu quero fazer esse colégio, na real”. Quando eu vi que tudo era gratuito e que qualquer pessoa podia ter acesso a esse meio de informação, nossa, eu me senti realizadx. O número de coisas que você entra em contato aqui nunca mais vai entrar na sua vida provavelmente. Além disso, na aula de Sociologia e Filosofia, você faz muito debate, e isso vai abrindo a sua mente, sempre vai agregando alguma coisa, algum conhecimento. Aqui no CEP você tem no primeiro ano, sei lá, aula de gênero em Sociologia. Acho legal essa coisa que os alunos têm de questionar e alguns professores darem espaço pra que isso aconteça. Por isso, a nossa formação começa acima de tudo dentro da sala de aula. Mas você não vai aprender só com os professores, você encontra pessoas que já estão com a mente aberta e elas te apresentam um universo novo também. É muita gente de diversos lugares que soma aqui. Tem também várias realidades diferentes, da periferia, dos bairros que as pessoas vivem e trazem tudo pra cá, o aprendizado que elas têm lá. São vivências diferentes. Então, talvez, seja um dos motivos dessa diversidade, você aprende automaticamente com o outro. Acho que o CEP é mais importante porque além de formar academicamente bem as pessoas, ele forma as pessoas, tipo, ele dá uma formação de vida pras pessoas. Entrar aqui é uma coisa que a gente leva pra nossa vida e não uma coisa que a gente leva pras nossas provas apenas. Então, eu acredito que o CEP ele forma não só pra ENEM, não só pra vestibular porque não é esse o objetivo do colégio, mas ele forma pra vida porque você assume o seu papel de cidadão, o seu papel de ser político, não só pra dentro do colégio, mas pra tudo. Essa que eu acho que é a diferença do CEP, que eu acho que marca todo o aluno que passa por aqui, assim, dessa maneira. Não é só pela sala de aula, entendeu. Por isso, a maior riqueza do CEP não é a nossa estrutura, a gente sempre fala bem da nossa estrutura, mas, tipo, querendo ou não, ela tá caindo aos pedaços, e as pessoas não. O nível das nossas atividades continua, mesmo que a estrutura caia. Eu acho que o nível do CEP não é ser um colégio grande, mas é ter esse número de pessoas e de realidades. A gente que constrói o colégio como uma coisa boa, né. Esse lugar me ensinou um monte de coisa. Só quem estuda aqui sabe, é que a gente percebe que tem colégios e a gente tem o CEP. Por isso, a realidade que a gente tem aqui é diferente de qualquer outro colégio por causa disso. Acho que o CEP traz isso pra gente, traz esse amadurecimento e acredito que todo mundo devia passar por isso. Só que aí a gente tem um colégio público que fica no centro, que tem razoavelmente verba, infraestrutura. A gente tem um privilégio, na real deveria ser direito pra todo mundo. Isso aqui

é uma escola pública, mas não é uma escola pública, sabe, “de verdade”. Não que precisa existir outros CEPs, porque o CEP é o CEP, mas que alunos de outras escolas públicas também tenham oportunidades. Não deveria ser a imagem do CEP, mas sim dos estudantes. Claro, falta professor em algumas áreas, mas todo mundo larga o colégio que tá e vem pra cá. O CEP é o que eu vejo de ideal de educação pra colégio de bairro. Eu vejo uma pessoa que estuda em colégio de bairro, eu penso, “poxa, eu queria que essa pessoa entrasse no CEP ou que o CEP, o sentimento de CEP, fosse até essa pessoa”. Assim, a questão não é a estrutura aqui, o ideal de educação que tem no CEP é o ideal que tem que acontecer nos colégios brasileiros. E ainda, as pessoas que estudam aqui são pessoas selecionadas, muita gente tenta entrar, mas poucas pessoas passam, então, o rendimento em sala de aula vai ser totalmente diferente de um colégio periférico, não por uma questão de preconceito eu tá falando isso, mas é uma realidade, né, a gente tem que considerar esse fator e as pessoas tendem a se interessar mais pelo colégio. Talvez seja por isso que tenha essa pluralidade de pensamentos porque, não querendo padronizar, mas meio que eles pegam as pessoas de cada colégio que tem pensamento diferente. Além do que, o CEP é muito histórico e sempre esteve à frente do seu tempo. Foi o primeiro colégio do estado, então, de fato, ele evoluiu conforme a nossa sociedade foi evoluindo, mas ele não parou, ele não estagnou, ele continua mais à frente. O aluno do CEP sempre vai ser visto como aquela pessoa que você vai encarar na rua e pensar que esse cara é um gênio porque ele estuda no CEP. Os alunos carregam mais responsabilidade junto, mais história e mais glória dentro desse uniforme, as pessoas observam mais isso. É um colégio que abre muitas portas, acho que fica a critério da pessoa escolher, por isso que é orgânico, meio que vem de você. O CEP só te abre portas. E vários espaços que o CEP abre é o de pensar no coletivo, porque aqui tem aquele grupinho, assim, sei lá, eu faço parte de um grupinho e daí tem outro grupinho, outro grupinho e vai formar o CEP e o CEP é um grupo e as pessoas vão sempre tentar se ajudar. É engraçado que tem vários coletivos, mas eles não são isolados porque esses grupinhos estão sob o mesmo nome, que é o de ser aluno do Colégio Estadual do Paraná.

Esses laços – concretos e imaginários – que ligam os estudantes ao coletivo do colégio, seja seu espaço e/ou sua história, remete ao que Benedict Anderson (2008) chama de “comunidades imaginadas” – identidades culturalmente formadas em um contexto específico, portanto, identidades culturais em sua perspectiva coletiva. Tal vínculo cria o sentimento entre os jovens alunos de terem algo em comum com as trajetórias de sujeitos que há tempos foram estudantes do mesmo colégio – significações com as quais podem se identificar. “Esses sentidos

estão contidos nas histórias que são contadas [...], memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas” (HALL, 2014a, p. 31).

O processo de identificação apresentado no DSC2 demonstra laços estabelecidos com os lugares, atividades, envolvimento político, estrutura etc. Ao referendar que o Estadual é histórico e que muito do que lá acontece “atravessou gerações”, legitima-se a constituição identitária ao buscar “referência a um suposto e autêntico passado – possivelmente um passado glorioso, mas, de qualquer forma, um passado que parece ‘real’ – que poderia validar a identidade” reivindicada (WOODWARD, 2014, p. 28).

Quando resgata um passado para postular a identidade, o jovem a reconstrói, transformando, também, o próprio passado, que “é parte de uma ‘comunidade imaginada’, uma comunidade de sujeitos que se apresentam como sendo ‘nós’” (WOODWARD, 2014, p. 28-29). Por isso, ao se assumir como ser social e histórico, o jovem também se assume como “ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos” (FREIRE, 2015, p. 42), pois se vê não apenas como “objeto da *história*, mas seu sujeito igualmente” (*Ibidem*, p. 75, grifos do autor).

Nesta compreensão, os alunos expressam, por meio do discurso coletivo, que são “capazes de posicionar a si próprios e de reconstruir e transformar as identidades históricas, herdadas de um suposto passado comum” (WOODWARD, 2014, p. 29). Deste modo, é possível resgatar os conceitos de memória coletiva¹²⁰ (HALBWACHS, 2003; POLLAK, 1989, 1992) e de memória herdada (POLLAK, 1989, 1992). Para Pollak (1992), processos de socialização política e histórica possibilitam a identificação com o passado a partir da projeção do presente.

É a memória geracional que vai buscar no passado os elementos que possam contribuir para explicar o presente, para dar sustentabilidade ao projeto. É no passado que o presente se explica em um processo da realidade social e subjetiva. O passado pode se apresentar como continuidade, como herança geracional, mas pode também ser ressignificado pelas novas gerações no presente, dentre outras possibilidades, por constantes reinterpretações da memória. Nesse sentido, a memória reinterpreta o passado e é por ele reinterpretada no presente. (MARTINS, 2014, p. 220).

Percebe-se, então, a ligação entre a memória e a identidade através da existência de uma comunidade afetiva, “que possibilita a reconstituição de lembranças compartilhadas [...]. Permite ainda que os sentimentos em comum, constantemente experimentados no grupo e pelo grupo, fortaleçam a existência da memória coletiva” (MARTINS, 2014, p. 222). O que permite afirmar que é o elo

¹²⁰ A memória coletiva serve de apoio para a memória individual que se manifesta nas lembranças pessoais, que são quase sempre evocadas a partir do ponto de vista do grupo (HALBWACHS, 2003).

[...] que conecta a identidade e a trajetória construída por experiências vivenciadas ou aquelas a serem vividas, [...] que, não só, mas, principalmente, o jovem é a soma de suas memórias que organizam sua vida. Ser social, suas experiências e vivências no interior do grupo são importantes para a elaboração de sua identidade a partir das lembranças manifestadas no universo da memória coletiva. (MARTINS, 2014, p. 222).

O sujeito coletivo também deixa claro que a variedade de atividades, debates e oportunidades demarca a imagem que o colégio tem no seu imaginário. Algo que é visto de forma positiva pelo jovem, mas que, por outro lado, o preocupa pelo fato de apenas o CEP proporcionar tais espaços de participação e de formação. Para os alunos, outros colégios públicos, principalmente os de bairro, também deveriam ter o “sentimento CEP”.

A diversidade – presente tanto na dança, no teatro, nos laboratórios etc., como nas pessoas, nos seus estilos, nas sexualidades, nas regiões onde moram – é apresentada no discurso como um diferencial, pois ela abarca a multiculturalidade e a interculturalidade (GARCIA CANCLINI, 2015) que servem como marcas identitárias dos jovens e que são expressas em suas manifestações coletivas e práticas sociais cotidianas. “O que se percebe é que os jovens reconhecem a importância das atividades participativas com o exercício prático, que ultrapassa os aprendizados unicamente teóricos” (DAYRELL; MARTINS, 2013, p. 1275).

Carrano e Dayrell (2014) também falam sobre a questão da participação, que envolve a “criação de espaços e tempos para a experimentação cotidiana do exercício da participação democrática na própria instituição escolar e em outros espaços públicos” (CARRANO; DAYRELL, 2014, p. 120). Segundo o DSC desta discussão, esses espaços e tempos, colocados pelos autores, fazem parte da cultura do colégio. A concepção de que a “escola é diferente”, somada às significações coletivas pela identificação em ser um aluno do Colégio Estadual do Paraná, leva à outra ideia central do Discurso do Sujeito Coletivo: de que o CEP mudou o jeito dos jovens enxergarem a vida e o mundo.

6.1.3 DSC 3 | Ideia Central: O CEP mudou o meu jeito de ver o mundo e de pensar

Toda pessoa que entra aqui ela sai totalmente diferente. Quem entra não tem a dimensão do quanto a vida da pessoa vai mudar. Eu mudei muito desde que entrei no Colégio Estadual do Paraná. Antes de você entrar no CEP você tem um pensamento totalmente alienado, assim, em relação à política, em relação a tudo. Acontece aquela transformação, comecei a ver muitos pontos de vista, a estudar realmente o que eu pensava, que era uma coisa

muito nada a ver e daí só foi acontecendo, assim, no decorrer do ano. O CEP ele construiu completamente quem eu sou, não existe quase nada do que eu era antes. Eu era completamente alienado e fui sempre crescendo, tipo, com um pensamento só, sabe, e quando eu entrei aqui, eu floresci. Foi uma descoberta maravilhosa. Eu me libertei de milhões de preconceitos e, enfim, mil coisas sobre ideias de vida que eu tinha, e acho que eu vim porque aqui é o melhor lugar que eu poderia ter vindo. A minha personalidade foi construída aqui, não existia nada. Eu tinha uma cabeça antes do CEP e eu tenho uma cabeça depois do CEP. Tanto que quando eu lembro antes de entrar aqui, nossa, eu era horrível, uma pessoa que, eu tenho vergonha de falar, sabe, o que eu pensava, como que eu era. Eu nem tinha um estudo político, tinha preconceito demais era uma pessoa completamente tímida. Você consegue entrar e ver outras coisas também e desconstruir toda aquela parada de preconceito de ser racista, de ser contra mulher, de ser contra os LGBTs. Comecei a viver mais a prática da política, não só ficar na teoria. Aprendi a ser independente, tudo o que eu sou agora eu criei aqui dentro, o que eu aprendi eu levo pra minha vida e pra minha família, sabe, então a pessoa que eu sou eu devo tudo ao CEP e às pessoas que eu conheci aqui. É um processo de eternas quebras, todo dia você tem uma nova, assim, todo dia você descobre coisas novas. Foi a melhor experiência que já me aconteceu ter vindo pra cá. Uma das coisas mais importantes da minha vida foi eu aprender que eu tenho os meus direitos e que eu tenho que lutar por eles. E eu de fato não teria aprendido isso em nenhum outro lugar. Não teria tido como terminar a minha vida escolar de forma tão incrível se eu não tivesse estudado no CEP. É o lugar que me dá força pra eu conseguir reunir tudo o que eu já aprendi na minha vida inteira.

Carrano (2013) argumenta que os jovens reelaboram territorialmente os espaços da cidade, os quais são recebidos prontos, mas que se transfiguram em extensão dos próprios sujeitos: “uma praça se transforma em campo de futebol, sob um vão de viaduto se improvisa uma pista de skate; o corredor da escola – lugar originalmente de passagem – faz-se ponto de encontro e sociabilidade” (CARRANO, 2013, p. 190). No caso exposto pelo DSC3, ao ingressar no Colégio Estadual do Paraná, os alunos o recebem “pronto” e, com o passar das experiências e do processo de identificação, reelaboram os significados circunstanciados à escola de acordo com a polissemia e a fluidez de suas múltiplas identidades.

Esta discussão também destaca, conforme assinala Carrano (2013), que os territórios juvenis são lugares simbólicos para o reconhecimento das identidades em comum, pois “é em torno de determinado território que se constitui o grupo de iguais” (CARRANO, 2013, p. 191). O autor ainda sinaliza que, para se manter, a identidade do grupo busca alternativas para se mostrar publicamente, sendo que cada coletivo cria suas “próprias políticas de visibilidade

pública” (*Ibidem*). No Estadual, isso se dá tanto pelo *orgulho da história do colégio*, pelo *engajamento político*, pela *expressão artística* e pela *equidade de gênero* – apresentadas, neste trabalho, como práticas sociais cotidianas incrustadas na trama cultural da escola.

O envolvimento com tais práticas é instituído pelos jovens como lutas simbólicas que requerem compromissos cotidianos e que se assumem como “processos de identificação coletiva, este devendo ser considerado como algo que existe no contexto de práticas permanentes e mutantes de definição das identidades coletivas” (CARRANO, 2013, p. 191).

Porém, como adverte Ribeiro (2014), é preciso escapar do espacialismo¹²¹. A autora explica que isso acontece quando se atribui “ao espaço a capacidade de definir as identidades sociais” (RIBEIRO, 2014, p. 22), ou [...] “a capacidade de determinar os comportamentos coletivos” (*Ibidem*). Essa ressalva frisa a ideia já discutida no decorrer deste capítulo de que a identidade não está presa ao sistema das instituições, mas que ela sofre um processo sincrético com diversos contextos sociais, culturais e simbólicos.

[...] a territorialidade é fonte de comunicação e de interação, suporte de signos e de marcas eminentemente simbólicas, tendo, por isso, um duplo sentido: a inscrição física no espaço e a produção social do mesmo enquanto texto polissêmico, ligando o invisível [...], o presente ao ausente, a materialidade ao imaginário. (LOPES, 1997, p. 144).

Ou seja, o discurso coletivo, o qual reflete que a escola mudou o jeito de ver o mundo e de pensar dos jovens, ilustra o movimento da formação identitária da juventude, que permeia diversos espaços e tempos procurando o pertencimento, a identificação e a diferenciação.

6.1.4 DSC 4 | Ideia Central: Greve dos professores e Ocupação da escola

O 29 de abril foi um movimento muito bonito. O nosso propósito era mostrar que a escola não é só dos professores, mas que os estudantes estão com eles. Era pensar de forma coletiva e representativa pra mostrar um posicionamento. Foi por causa da greve que a gente teve maior engajamento, de sair em passeata todo dia e tal. A gente foi conhecendo a luta e entendendo a importância dos secundaristas. Eu me sentia representadx por aqueles alunos que estavam lá pra lutar pela educação. E todos nós fazemos parte disso. Eu me vejo presente nos gritos, atuante no grêmio, me vi representadx como estudante. Eu consigo me ver nesse

¹²¹ “Aceitar o território simplesmente sem crítica é, até certo ponto, correr o risco de guetificar, de circunscrever as redes relacionais e, de alguma maneira, aprisionar as identidades sociais e as identidades juvenis dentro de determinadas leituras das precariedades existentes num determinado recorte do espaço físico” (RIBEIRO, 2014, p. 22).

espaço, nesse momento também, mesmo que eu não estivesse ali presente, porque ali estava o meu colégio, ali tava quem eu conheço. Eu acho que essa visibilidade que o CEP teve não ia acontecer se a galera nas greves não tivesse uniformizada, não ia acontecer, é um jeito de identificar. Você vê toda aquela multidão de uniforme é um jeito de falar “gente, olha o CEP”. E depois, quando a gente voltou da greve, que a gente foi pra sala de aula, tinha uma relação diferente com os professores, porque eles não te olhavam mais só como aquele aluno, eles te olhavam como o aluno que tava lá, que tomou bomba com você, que teve lá todo o dia, sabe. E eles, tipo, olhavam a gente como se nós tivéssemos tanta experiência quanto eles, não experiência profissional, mas experiência de vida, como se a gente tivesse tanto espaço de voz quanto eles. E teve também a ocupação, onde a gente conheceu muita gente, muita gente mesmo, pessoas que pensam da mesma forma que você em vários pontos, como na questão política. As pessoas que tavam lá dentro do colégio meio que fizeram laços, ficaram unidas. A gente também aprendeu muito na ocupação sobre o colégio, sobre política, ouvindo, assim, os debates, as conversas. A galera deu um show de política, de cidadania, de resistência, de comunicação durante o período de ocupação. Então, isso só reforça que essa relação espacial entre o aluno e o colégio existe, né. Também deu uma aula de organização e de humanismo porque as pessoas chegaram aqui e elas realmente tiveram que ser irmãos, tiveram que ter uma irmandade, entendeu, um ajudar o outro, a carregar colchão, alguém que cozinha, o pessoal que limpava. Organização não faltava e responsabilidade também. E o CEP se conscientizou de um tempo pra cá com a questão de que, poxa, o CEP só não é uma referência no movimento estudantil..., agora é, na real, com a ocupação voltou a ser mais ainda.

Em 2011, jovens portugueses acamparam em praças públicas das principais cidades de Portugal¹²² para manifestar “a situação da precariedade vivida por muitos deles, em boa parte jovens diplomados sem emprego ou apenas com trabalhos precários [...]. Cartazes empunhados por jovens manifestantes davam conta dessa realidade” (PAIS, 2014, p. 83).

Pais (2014) também detalha que, dentro desta manifestação, o acampamento do Rossio, em Lisboa, foi um espaço simbólico, de fluxos, de experiências afetivas, musicais e corpóreas e que redes comunicativas foram ativadas. “Produziram-se manifestos, criaram-se imaginários sociais, mobilizaram-se pessoas, tendo a rua como palco de ação” (*Ibidem*, p. 86). O autor ainda lembra que os sites de rede social estimularam a participação, a criatividade e a solidariedade, como uma “teia de vínculos” (*Ibidem*, grifos do autor).

¹²² Um acampamento no Rossio, em Lisboa, foi o que contou com o maior número de jovens participantes no período de 21 de maio a 01 de junho de 2011 (PAIS, 2014).

O objetivo em trazer esse episódio de participação juvenil em terras portuguesas, mesmo de forma breve, é para construir uma relação com os dois momentos de mobilização estudantil que marcaram a identidade coletiva dos jovens alunos do Estadual durante o período desta investigação: a greve dos professores de 2015 (especialmente o dia 29 de abril, devido ao confronto com os policiais militares) e a ocupação do colégio em 2016.

Nas palavras de Garcia Canclini (2015), esses comportamentos e ações buscam “legitimar ou expressar identidades – lutas pela significação” (GARCIA CANCLINI, 2015, p. 223). Se essas lutas coletivas forem, de acordo com Freire (2015), vistas superficialmente como atitudes rebeldes, não são suficientes para a transformação.

Uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. (FREIRE, 2015, p. 76).

Por isso, as ações coletivas dos estudantes do CEP, geridas com base em uma identidade de grupo, se constituem como vínculos afetivos e como provocadoras de mudanças sociais. Esses laços “suscitavam uma comunhão de sentimentos efervescentes que se empolavam em cartazes e palavras de ordem, gerando um efeito agregativo” (PAIS, 2014, p. 87). De acordo com Melucci (2001, *apud* PAIS, 2014, p. 87), “a agregação não é possível se não existe uma certa coincidência entre objetivos coletivos e necessidades afetivas, comunicativas e de solidariedade de membros”.

Ainda seguindo as ideias de Pais (2014), os gritos de guerra, os cartazes, o uso do uniforme, a produção e compartilhamento de fotos e vídeos na internet etc. valorizam a expressão do coletivo, tal qual uma “comunidade imaginada” (ANDERSON, 2008). Pois, à medida que os alunos se envolvem em atividades compartilhadas e atuam de maneira autônoma, cria-se o sentimento de um coletivo social.

Dessa maneira, o discurso evidencia que o jovem também busca caminhos fora da escola para as suas múltiplas expressões e para organizar as identidades coletivas, acentuando, assim, as relações de grupo e de sentimentos em comum por uma causa que julga pertinente e coerente ao contexto social e cultural em que vive.

6.1.5 DSC 5 | Ideia Central: Nós x Eles

A gente tá colocando como se a galera do colégio de direita fosse uma minoria muito pequena. Não é todo o colégio que pensa em política, seria muita mentira falar “o Colégio Estadual é o colégio politizado” e daí você pensar isso num extremo. É mais politizado que os outros, talvez, mas não é, tipo, todo mundo pensa. Não dá pra dizer que todo mundo é desconstruído e politizado, tem também um monte de idiota, assim, tem cara que fala que é nazista. Um dia, um menino de direita começou a ficar nervoso, a gritar, a subir a voz, a ofender. Mas aqui no colégio ninguém vê eles, eles têm muito medo, não se mostram e quando se mostram parecem estar despreparados pra ter um debate, entende. Porque sabem que são minoria, tecnicamente. Acho que a diferença entre nós e eles é que, tipo, a gente tem poder de organização e a gente tem poder de debate também, eles não fazem isso, eu nunca vi eles se organizarem pra ... Eles não acreditam que isso é uma maneira de construção de política, não acreditam que o debate vá fazer alguma coisa. É essa coisa assim, a maior parte não se posiciona. Conheço várias pessoas do CEP que são assim, que querem militar só pra ter um status. A gente começou a fazer mobilização, a maior parte dos estudantes é de esquerda. O problema é que a gente não tem atuantes, a gente não tem pessoas que vão atrás. Também vem muito da descrença, assim, as pessoas não acreditam que a política, que a organização popular, movimento social vai mudar alguma coisa. Esse é mais o problema, se elas, tipo, começassem a acreditar, se mostrassem pra elas que realmente adianta, elas iam participar, eu acho. O problema é que elas acham que não vai levar a nada, que não vai levar a nada sair em ato de rua, que não vai levar a nada você ocupar o colégio. Isso que é o problema.

Os jovens se enfrentam, se desencontram e rotulam os que julgam diferentes nos mesmos campos que acontecem os encontros com seus pares. Isso porque a identidade é, ao mesmo tempo, inclusão e exclusão. Portanto, a formação identitária “aparece como uma modalidade de categorização da distinção nós/eles” (CUCHE, 2002, p. 177), sendo que, neste processo, “o principal é a vontade de marcar os limites. [...] Trata-se, evidentemente de uma fronteira social, simbólica” (*Ibidem*, p. 200).

Woodward (2014) ressalta que a marcação dessa diferença é base na processualidade da resignificação da identidade. Ou, como diz Hall, “uma identidade cultural particular não pode ser definida apenas por sua presença positiva e conteúdo. Todos os termos da identidade dependem do estabelecimento de limites – definindo o que são em relação ao que não são” (HALL, 2013, p. 94).

Nesta linha, o DSC5 demonstra como o processo de formação identitária também envolve a diferença. Isso implica que

[...] o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu *exterior constitutivo*, que o significado “positivo” de qualquer termo – e, assim, sua “identidade” – pode ser construído. (HALL, 2014b, p. 110, grifos do autor).

Essa fronteira entre “nós e eles” é criada pela vontade de se diferenciar e pelo uso de traços simbólicos como marcadores da identidade do grupo. Mesmo os “grupos muito próximos culturalmente podem se considerar completamente estranhos uns em relação aos outros e até totalmente hostis, opondo-se sobre um elemento isolado do conjunto cultural” (CUCHE, 2002, p. 200). Como fica evidente no discurso do sujeito coletivo quando trata sobre os “alunos de esquerda e os alunos de direita”, bem como sobre as diferenças na performance dos debates.

6.1.6 DSC6 | Ideia Central: Eu me encontrei, me aceitei e me sinto pertencente

O CEP é um lugar em que a gente pode se descobrir. Eu me encontrei, achei a minha galera, me descobri como pessoa, me descobri dentro da dança, o que ajudou muito na formação pessoal, descobri uma diversidade. Eu me reconheci, me vi nas outras pessoas, aqui todo mundo se reconhece, é um lugar aberto. Eu achei legal no CEP você achar outras pessoas com o mesmo pensamento que você, que você vê que existem outras pessoas que vivem a mesma realidade que você. Isso acrescentou muito pra mim como indivíduo, sabe, como identidade de gênero. As pessoas veem a diversidade, aí elas param pra pensar nas diferenças e começam a pensar nisso e vão tentar mudar as coisas ao redor delas. Você não vai ser obrigado a ser amigo dessa pessoa, mas você vai poder ver que aquela pessoa é igual a você, independente de qual gênero ela é, se ela é negra, se ela é branca, independente disso. O CEP não transforma a pessoa forçando ela a fazer tal coisa, mas fazendo com que ela enxergue com outro ponto de vista. No colégio, não que você não seja relevante, mas você é mais um, entendeu, mais um em cinco mil. E eles não vão prestar tanta atenção assim e, com isso, você sente mais confiança pra ser quem você é. No CEP eu me senti mais presente, me senti mais pertencente à participação política em si efetivamente, é uma coisa de estar junto com alguém que tem o mesmo objetivo que você. Comecei a me ver representadx, eu consegui ter uma voz minha, pessoal, porque do lugar de onde eu venho, não tenho voz. Eu vejo essa representatividade em cada canto, em cada pessoa e em cada movimento que tem aqui. É muito fácil você se descobrir

aqui no colégio, tanto como sexualidade ou qualquer outra coisa. Acho que é por isso que eu ligo muito a quem eu sou ao Estadual. Provavelmente eu não iria pensar muita coisa que eu penso, entendeu. Eu descobri a minha questão racial, sobre como que funciona, me encontrei muito melhor aqui no sentido de conseguir ter amizades muito mais verdadeiras. Aqui eu ainda tenho pessoas que me compreendem. Eu penso nas escolhas que eu fiz e que fizeram com que eu pertencesse a um coletivo. Eu também não consigo me imaginar longe desse coletivo, sei lá, mesmo que seja dos meus amigos, assim, até do colégio inteiro. Aqui você cresce individualmente através do coletivo. É uma forma de você interpretar as coisas diferente, mas isso vem, tipo, do nosso amadurecimento. Eu acredito que são coisas assim, coisas pequenas, que vão abrindo a nossa mente e fazendo com que nós interpretemos o mundo de uma maneira diferente, sabe. Acredito também na desconstrução, mas não através só de você escutar outra pessoa, mas de você estudar. Às vezes, argumentando, a gente consegue mudar a opinião dos nossos pais, das pessoas que estão mais próximas, isso eu observo e acho muito interessante porque, tipo, saca, meus pais precisam atualizar a cabeça deles. Então eu tenho que ser essa ponte. Mas eu também vou mudando muito sabe, conforme a gente vai estudando e interpretando as coisas de uma maneira diferente, a gente sai um pouco da utopia, assim, e começa a analisar uma coisa mais empírica mesmo, a gente vai desconstruindo às vezes concepções nossas que a gente achava que era uma verdade. E também vai desconstruindo de uma maneira positiva, desconstruindo preconceito, as nossas concepções também são viciadas, mas isso só acontece através de estudo e de informação né, acho que a informação é o único meio de desconstrução. Uma desconstrução de alguns preconceitos, mas, ao mesmo tempo, a construção da sua identidade. A gente constrói a identidade desconstruindo preconceitos internos e coisas também que são impostas pela sociedade ... é muito bom, porque eu acho que você se sente melhor com você mesmo e você transmite isso pra todos os aspectos e segmentos da tua vida.

É no processo de descobertas, emoções e conflitos, que Carrano e Dayrell (2014, p. 122) reafirmam que o jovem se defronta com perguntas como: “Quem sou eu? Para onde vou? Qual rumo devo dar à minha vida? Questões cruciais que remetem à identidade e ao projeto de vida, dimensões que aparecem interligadas e são decisivas no processo de amadurecimento”.

Neste sentido, quando o jovem enfatiza que “se encontrou”, ou que “se descobriu”, o que ele demanda é se fazer visível socialmente em sua diferença. Para Martín-Barbero (2014a), esse decurso “dá lugar a um novo modo de exercer politicamente seus direitos” (MARTÍN-BARBERO, 2014a, p. 108). Dayrell (2003) completa ao destacar que é nesse processo que o jovem “vai se construindo e sendo construído como sujeito: um ser singular que se apropria do

social, transformando em representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e às relações que mantém” (DAYRELL, 2003, p. 44-45).

A busca pela autonomia para realizar escolhas sobre *quem sou* ou *gostaria de ser* impulsiona, especialmente nos jovens, à reconfiguração de seus modos de ser e de estar no mundo. “A liberdade de escolha é elemento preponderante e que se constitui, na fase da juventude, como campo potencial de construção de identidades, descobertas de potencialidades humanas e exercício de inserção efetiva nas relações sociais” (BRENNER; DAYRELL; CARRANO, 2005, p. 176).

Por esta lógica, o DSC6 ilustra a discussão sobre a importância em entender os estudantes não meramente como *alunos*, mas sim como jovens sujeitos de cultura, os quais “passam a ser enxergados a partir de identidades específicas que remetem ao sensível, ao corpóreo, à expressividade cultural e estética, e às sociabilidades que se originam no exterior da instituição escolar” (CARRANO, 2013, p. 185).

Olhar a juventude para fora dos muros da escola, compreendendo-a como sujeitos de desejos, sonhos, lutas, reconhecimento e descobertas, é o que possibilita entender as conexões que os jovens estabelecem entre os diversos espaços que ocupam, as práticas sociais cotidianas e as diferentes formas de narrativas. “*Escutar a si e ao outro se torna, portanto, a condição para o reconhecimento e a comunicação*¹²³” (CARRANO, 2013, p. 202, grifos do autor).

Assim sendo, o conjunto dos discursos-síntese reitera o pensamento de Martín-Barbero (2014b), o qual expressa que, “para sermos reconhecidos pelos outros é indispensável contar nosso relato, já que a narração não é só expressiva, mas também constitutiva do que somos tanto individual como coletivamente” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 20). De acordo com o autor, o que reativa as identidades como motor de luta é, hoje, inseparável da “demanda de reconhecimento e de sentido” (*Ibidem*, p. 24).

É neste âmbito que a pesquisa articula a dimensão comunicativa – trabalhada ao longo do texto com base teórico-metodológica nas mediações comunicativas da cultura (MARTÍN-BARBERO, 2003, 2004) – com a ressignificação identitária dos jovens alunos do CEP. Subsidiada no referencial teórico apresentado e no Discurso do Sujeito Coletivo, a identidade é empregada para

¹²³ Martín-Barbero (2014a) cita o educador Paulo Freire ao dizer que a porta para a comunicação que ele abre é basicamente para a sua estrutura dialógica. “É nesse tecido de coisas e palavras que a comunicação revela sua espessura: não existe comunicação *direta*, imediata, toda comunicação exige [...] alteridade e impõe uma distância. A comunicação é ruptura e ponte: mediação” (MARTÍN-BARBERO, 2014a, p. 30).

[...] significar o ponto de encontro, o ponto de *sutura*, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”. (HALL, 2014b, p. 112, grifos do autor).

Garcia Canclini (1995, 2015) também expõe interconexões neste sentido. Para ele, a identidade é produto das narrações e atuações dos sujeitos e que ela surge como “uma construção imaginária que se narra” (GARCIA CANCLINI, 1995, p. 124), pois ela é “construção [...] é teatro e é política, é representação e ação” (*Ibidem*, p. 151-152). Além disso, o teórico sinaliza que, no momento que se torna relato, a identidade é reconstruída com os outros, tornando-se uma coprodução.

Uma vez inseridos em ações coletivas que vislumbram um objetivo pautado em causas sociais, culturais ou políticas, os jovens respondem as suas necessidades de comunicação para alcançar visibilidade e reconhecimento. Eles “querem ser *alguém* em contextos que, comumente, os tornam invisíveis” (CARRANO; DAYRELL, 2014, p. 116, grifos dos autores). Por isso, buscam os “lugares seus” (BORELLI; ROCHA; OLIVEIRA, 2009), inclusive dentro da escola ou em territórios circunstanciados a ela, transformando-os em espaços de uso coletivo.

O material analisado na dissertação pelo viés da comunicação¹²⁴ demonstra a reconstrução permanente da identidade coletiva dos jovens, sobretudo quando ligada às práticas e às ações que demandaram produções de grupo. O que propicia apreender que as identidades são ressignificadas dentro e não fora da problemática comunicativa, produzida, representada e pulverizada em contextos territoriais, culturais, sociais, institucionais e simbólicos.

Concepção que encontra os pensamentos de Woodward (2014). A autora explicita que a “linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade” (WOODWARD, 2014, p. 56). Segundo ela, as acepções construídas pela discursividade só são eficazes se recrutam os sujeitos sujeitados aos discursos, se assumindo e se posicionando a si próprios. “As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades” (*Ibidem*).

Freire (2014) também sustenta que a questão da assunção de nós por nós mesmos tem relação direta com a identidade e que a palavra é o “lugar do encontro e do reconhecimento das consciências [...], do reencontro e do reconhecimento de si mesmo” (FREIRE, 2014, p. 26).

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens

¹²⁴ Vale lembrar que o conceito de comunicação que orientou este trabalho observa os usos e significados existentes na dimensão comunicativa constituída na e pela cultura.

transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo pronunciar. (FREIRE, 2014, p. 108, grifos do autor).

Ao potencializar visibilidade e identidade, a produção de sentidos, marcada pela palavra e pelo discurso do sujeito coletivo, serve como dimensão estratégica da comunicação na cultura. Essa dimensão não fica fechada ao universo dos alunos, pois ela é ressignificada e reverbera fora da escola, ganhando outros sentidos em diferentes contextos ligados à vida dos jovens, como os grupos de amigos, a família, a dança, a música, os manifestos etc.

Portanto, toda essa reflexão remete à processualidade da formação identitária, que ganha materialidade quando vista pelas lentes da comunicação *entrelaçada* à cultura. A *costura* desta *trama* pode ser considerada como *brechas* que permitem a apropriação e, inclusive, a ocupação do espaço escolar pelos jovens, instigando a autonomia, as descobertas, a criatividade, a politização etc. dos sujeitos da pesquisa. Entretanto, essas brechas vão para além da territorialidade do Colégio Estadual do Paraná, gerando representatividade e reconhecimento não apenas como aluno do colégio mais antigo do estado, mas, especialmente, como jovens em sua pluralidade, diversidade e mudanças, mobilizados socialmente e culturalmente no tempo presente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar os alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual do Paraná (CEP) foi, desde o início, um misto de inquietações, descobertas, prazer pela investigação e dúvidas sobre os caminhos a seguir. No entanto, essa *mistura* de sensações não foi apenas de cunho científico, mas também de caráter pessoal e emocional. Pois, como diz Hissa (2013, p. 20), “a razão é feita da experimentação do mundo e o pensamento é feito do sentir”.

Estudar sobre esses jovens, suas ideias, buscas, tensões, sonhos e conflitos permitiu descobrir minhas características enquanto pesquisadora. Contudo, também provocou frequentes reflexões sobre a experiência vivida da minha própria juventude e impulsionou o meu olhar para perto, para o meu cotidiano, agora no papel de mãe de um jovem que iniciou, neste ano de 2017, o Ensino Médio no mesmo espaço da pesquisa: o CEP.

Mas, até que ponto o cruzamento das esferas do racional e do emocional é válido para a Ciência? Talvez, os leitores do trabalho poderão responder. Entretanto, novamente me apoio em Hissa (2013, p. 20) para embasar a possibilidade da reflexão: “Pensamento e experimentação do mundo se entrecortam: estimulam-se e se reconstroem, ou se redesenham, simultaneamente. Fazem-se um só, um todo indivisível”. Ciente e com a clareza do que me movia durante o percurso da investigação, busquei referências, metodologias e leituras para elucidar questões como: Por que essa temática e não outras? Por que esse colégio? Por que esse problema?

A escolha do tema, da comunidade e da problemática caracterizaram o estudo no âmbito de fenômenos sociais recentes que marcaram não só a educação paranaense, pois repercutiram em diversos segmentos da sociedade, bem como para fora do estado. Tanto a greve dos professores da rede estadual de ensino, em 2015, quanto as ocupações das escolas por parte dos alunos, em 2016, foram assuntos transversais na dissertação que dialogaram com a questão central, com o espaço empírico e com os sujeitos da pesquisa.

Desta forma, uma das contribuições do trabalho foi perceber não apenas a relevante participação dos estudantes durante a greve e depois, de forma mais evidente, nas ocupações, mas se perguntar o que representa para esses jovens tal engajamento e como eles articulavam a comunicação para se organizar coletivamente. Após esse questionamento, o olhar se voltou para o cotidiano do CEP, compreendo, assim, as relações culturais e simbólicas que geram o envolvimento dos secundaristas em ações como essas.

A partir disso, a pesquisa começou a construir o que se tornou uma segunda contribuição do estudo, principalmente para a área da Comunicação. Compreender a trama das

relações que formam a cultura da escola por meio da dimensão comunicativa ultrapassou sua face instrumental ao apreender o social pela comunicação constituída na cultura. Trazer o viés comunicativo como eixo da investigação permitiu perceber que os processos comunicacionais criados e desenvolvidos pelos alunos – desde vídeos, sites de redes sociais, cartazes, até gritos de guerra, dança etc. – produzem sentido porque estão articulados ao tecido simbólico do colégio, às práticas sociais que ajudam a construir esta teia e aos diferentes modos de ser jovem.

Observar a comunicação por esta direção a coloca como uma abordagem integradora para analisar o cotidiano e suas relações. Foi a partir deste entendimento que o estudo trilhou seu percurso para responder à problemática formulada: Como as mediações comunicativas da cultura estão representadas pelos processos comunicativos protagonizados pelos alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual do Paraná? Com base no autor Jesús Martín-Barbero (2003, 2004), o conceito de mediações foi compreendido como espaço e conjunto de práticas que se encontram fundidas à conjuntura cultural, permeando o processo da constituição dos sujeitos.

Para tanto, foi preciso construir um caminho transmetodológico – perspectiva híbrida e mestiça – para dar conta da aplicação das mediações como eixo teórico-metodológico da pesquisa. Essa foi uma das dificuldades e também um dos desafios do trabalho. Seguir um protocolo multimetodológico, o qual se baseia na processualidade, exigiu que o itinerário fugisse da linearidade e se reinventasse a todo momento de acordo com os resultados advindos do campo e da realização das técnicas. Com isso, o texto foi literalmente *costurado* como um processo artesanal, onde cada *nó* e cada *linha* precisaram se *entrelaçar* para formar a *trama* da dissertação e, com isso, dar sentido às etapas da análise e ao estudo como um todo. No entanto, até o *tecido* dissertativo ser *tramado* de forma compreensiva e processual, fui e voltei inúmeras vezes, tanto na empiria, quanto na construção do próprio texto.

Nesta esteira, para ajudar a responder à pergunta da pesquisa, fiz uma imersão na escola para mapear os elementos que caracterizam sua cultura. Este *mergulho* aconteceu em duas frentes: na busca sobre a história do colégio, que completou 170 anos em 2016, e no cotidiano que marca seu tempo atual. Olhar para o passado contribuiu para compreender o presente do CEP, pois muito de sua estrutura simbólica é marcada por imaginários carregados pela memória coletiva. No entanto, ao ser ressignificado pela juventude, o passado se transforma *costurado* à pluralidade e à diversidade dos jovens que se apropriam da espacialidade da escola.

As entrevistas com os egressos, que estudaram no Estadual em diferentes décadas, e os resultados das observações e dos grupos de discussão com os alunos da atualidade, demonstram que a arte e a cultura têm papel decisivo na reconfiguração entre o passado e o

presente. Isso porque elas funcionam como componentes que, mesmo com a repressão dos anos da ditadura, ou com a institucionalidade das mais recentes gestões, abrem brechas para a participação, o pertencimento e o protagonismo juvenil.

Porém, a análise não podia se limitar à territorialidade do Estadual e cair no risco de se prender somente ao contexto histórico e ao espaço da escola. Também foi necessário dissertar sobre a juventude que protagoniza o tempo presente do universo educacional e sobre como suas relações se configuram com a conjuntura cultural do colégio. Sendo assim, o foco não se ateu aos alunos, e sim aos jovens que são também estudantes, mas, ao mesmo tempo, e de forma múltipla e polissêmica, são filhos, irmãos, atuantes em movimentos estudantis, meninas, meninos, artistas, amigos, namorados etc. Os diferentes modos de ser jovem se enredam à trama cultural do Colégio Estadual do Paraná, constituindo, assim, práticas sociais cotidianas inerentes à cultura dessa escola.

As práticas analisadas como as mais recorrentes e simbólicas aos sujeitos da pesquisa foram categorizadas como *orgulho da história do colégio*; *engajamento político*; *equidade de gênero*; *expressão artística*. Para que elas alcancem expressividade, os estudantes as comunicam por variados processos comunicativos, que trazem, em sua materialidade, não só o caráter instrumental entre a forma e o conteúdo, mas, principalmente, as mediações comunicativas da cultura: *tecnicidade*; *socialidade*; *ritualidade*; *institucionalidade*.

Um dos apontamentos do estudo é que a institucionalidade está presente na dimensão comunicativa em uma relação dialética. Os discursos produzidos pelos jovens sofrem regulações institucionais, seja da direção da escola, da família ou até do grêmio estudantil. Porém, são também construídos para questionar a institucionalidade – seja escolar ou de outros âmbitos da sociedade –, explorando, em alguns momentos, símbolos da própria instituição de ensino, como o uso do uniforme em movimentos sociais fora dos muros da escola. Grande parte das ações coletivas promovida pelos jovens do CEP comunica a busca da independência em relação às organizações formais. Para isso, criam mecanismos alternativos que exprimem seus modos de ser e de ver o mundo.

Esse caráter de alternatividade comunicativa pode ser visto na ritualidade. Os alunos requerem novas gramáticas de ação para se comunicarem, as quais não, necessariamente, seguem a lógica linear da narratividade. Novos ritmos e nexos simbólicos fazem parte do viver cotidiano dos jovens do Estadual para que possam expressar o que pensam e sentem e para interagir com o espaço e o tempo. Um dos exemplos analisados foi o rito dos gritos de guerra, seja dentro ou fora da instituição. A comunicação presente nas palavras de ordem que compõem os gritos (criadas, ensaiadas, repetidas, improvisadas) produz sentido para ser compartilhado

em um jogo relacional de significações. Tais sentidos são ressignificados quando chegam às ruas e depois, quando retornam ao espaço escolar, reverberam novamente reconfigurados.

Já a tecnicidade está articulada na maioria dos processos comunicativos investigados. O uso coletivo da comunicação por meio dos vídeos, dos sites de redes sociais, da fotografia etc. se entrelaça às práticas sociais cotidianas como novas gramáticas discursivas. Ao propiciar a coletividade e a visibilidade das vozes da juventude, a tecnicidade serve como novos espaços participativos e de resistência. Além disso, esta mediação também motiva novas formas de socialidades quando provoca o sentimento de pertencimento ao grupo de pares, às causas dos engajamentos estudantis, à memória coletiva da escola e aos modos de ser jovem.

Em vista disso, o trabalho identificou que a socialidade é processo fundante para as relações cotidianas dos jovens pesquisados, sendo, deste modo, a mediação predominante nas dimensões comunicativas analisadas. Interligada à coletividade e à descoberta dos jovens de quem são e como se veem, a socialidade se relaciona à afetividade, à polissemia dos modos de ser, aos reencontros, às intervenções nos espaços públicos e à ressignificação identitária.

Analisar os processos comunicativos e suas relações com as práticas sociais cotidianas, sob as lentes das mediações comunicativas da cultura, impulsionou a dissertação para discutir a interpelação e a constituição da identidade dos sujeitos da pesquisa – a decisão em inserir no debate a questão identitária não teve a pretensão de esgotar o conceito, mas sim contribuir para os estudos que relacionam comunicação, juventude e identidade e abrir novos caminhos para futuras pesquisas que ainda posso trilhar.

Diante disso, a investigação identificou que, atuantes na produção de suas narrativas, os jovens expressam suas relações com o coletivo do colégio e demonstram como a dimensão comunicativa – uma vez presente na cultura da escola – propicia elementos para ressignificarem suas identidades, especialmente quando o processo de formação identitária está inserido no contexto das ações coletivas.

A identidade coletiva, neste caso, se concretiza tanto pelas interações sociais e culturais de identificação com o grupo – como a greve dos professores, a ocupação do colégio, o orgulho pela história da instituição –, quanto pelos mecanismos de diferenciação, ou seja, pelo reconhecimento do outro, do exterior constitutivo – conforme demonstrou a dicotomia “Nós x Eles” no tocante ao processo identitário.

Já os discursos coletivos que caracterizam o afeto pela escola, o entendimento de que ela é diferente, o papel do CEP na maneira como os jovens veem o mundo, bem como as suas descobertas enquanto juventude e ao sentimento de pertencimento, foram pontos em comum

levantados tanto com os egressos do colégio, quanto com os alunos do tempo presente no tocante à reconfiguração de suas identidades.

Neste sentido, a análise esclarece que a juventude revisita constantemente a memória coletiva do Estadual e a reconstrói sob diversos imaginários que comunicam o que é, segundo os estudantes, “ser um aluno CEP”. O movimento dessa reconstrução estabelece que a memória atua como elo entre as gerações e, articulada à pluralidade que os jovens trazem para dentro da escola, também funciona como expressão de uma identidade coletiva.

Assim, olhar para os estudantes do Estadual sob o viés da juventude neste tempo de mudanças foi uma das importantes contribuições do estudo. Compreender os alunos do CEP para além da escola foi passo fundante para perceber a existência de uma rede comunicativa que liga e articula muitos jovens, especialmente os secundaristas de escolas públicas.

A dissertação optou em analisar os jovens do Colégio Estadual do Paraná. Mas, fenômenos como as ocupações das escolas e repercussões como o discurso da aluna Ana Júlia Ribeiro, na Assembleia Legislativa do Paraná¹²⁵, o documentário “Lute como uma menina¹²⁶”, sobre a participação das alunas nas ocupações das escolas públicas de São Paulo em 2015, e páginas criadas no Facebook como a “Ocupa Paraná¹²⁷”, “Ocupa CEP¹²⁸” e “Canal Secundarista¹²⁹” indicam que a dimensão juvenil necessita, ainda e sempre, ser percebida, pesquisada, compreendida, visibilizada e reconhecida.

Tal compreensão abre caminho para novas reflexões: as experiências vivenciadas por esses jovens e estruturadas pela comunicação refletem, de alguma maneira, na organização do tempo escolar, no currículo, na escolha dos materiais didáticos, nas práticas docentes ou nas avaliações? De que forma o olhar institucional da escola visualiza essa juventude e como – e se – a insere *dentro* da escola?

¹²⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oY7DMbZ8B9Y>>. Acesso em: 15 fev. 2017. O discurso da aluna, em outubro de 2016, foi compartilhado inúmeras vezes pelos sites de redes sociais e noticiado pela imprensa nacional e internacional.

¹²⁶ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA>>. Acesso em: 15 fev. 2017. O documentário foi lançado em novembro de 2016 para marcar um ano das ocupações das escolas estaduais paulistas. O filme no canal do Youtube tem quase 48 mil visualizações.

¹²⁷ Disponível em: <<https://www.facebook.com/ocupasim/?fref=ts>>. Acesso em: 15 fev. 2017. Mais de quatro mil pessoas curtiram a página.

¹²⁸ Disponível em: <<https://www.facebook.com/ocupacep/?fref=ts>>. Acesso em: 15 fev. 2017. A página conta com 5.675 curtidas.

¹²⁹ Disponível em: <<https://www.facebook.com/canalsecundarista/?fref=ts>>. Acesso em: 15 fev. 2017. A página alcançou mais de dezoito mil curtidas.

Outro recorte possível nas próximas investigações é a organização, engajamento e deliberação dos jovens em movimentos de lutas sociais e de resistências. Durante a greve dos professores e na ocupação do colégio, os alunos criaram comissões para que cada um tivesse uma tarefa e se sentisse atuante e pertencente à ação coletiva – Segurança, Comida, Água, Entretenimento e Comunicação foram comissões organizadas no Estadual (e em outras escolas também). Ademais, a equidade de gênero foi marcante nesses espaços. Todos e todas tinham o direito de participar de qualquer comissão, pois não existiam papéis sociais pressupostos ou impostos.

Além disso, as rodas de conversa e debates, as assembleias, as oficinas, os coletivos que discutiram temas como a redução da maioria penal, a causa LGTB, a desmilitarização da polícia militar, o feminismo etc. fizeram parte da organização dos estudantes do Estadual tanto na greve, quanto na ocupação da escola. Rodas de violão e rodinhas para aprender a confeccionar pulseirinhas de macramê também foram alternativas encontradas pelos alunos para marcar presença nos movimentos e para construir laços sociais e culturais com os envolvidos.

Disso, novas perguntas surgem: Quais as representações sociais que os jovens buscam ao se inserir em movimentos pela melhoria na educação? Como e por que a resistência das minorias – mulheres, LGBTs e negros – ganha espaço e representatividade nas lutas dos secundaristas? Como se dá a ressignificação da identidade de jovens que se identificaram com alguma luta social durante as ocupações das escolas e que levaram a militância para o seu cotidiano?

Inquietações como essas dialogam com problematizações trabalhadas neste estudo. As ações coletivas destacadas na dissertação e visualizadas como semelhantes em outras situações – como no discurso da estudante Ana Júlia ou no documentário “Lute como uma menina” – demonstram a possibilidade de brechas que ligam o universo escolar com as diferentes formas de se comunicar e de se expressar dos jovens, inserindo-os em processos de mudança que atravessam a sociedade.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni et al. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 37-72.
- ABRANTES, Pedro. Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. **Revista Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, n. 41, p. 93-115, 2003.
- AGUIAR, Lisiane Machado. Por uma epistemologia transmetodológica no campo da comunicação. In: MALDONADO, Alberto Efendy et al. **Metodologias de pesquisa em comunicação: olhares, trilhas e processos**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011, p. 215-238.
- ALVES, Rosilene Moraes. **Comunicação, educação e consumo: a circulação de práticas de consumo na intraflicção e a sua apropriação por estudantes**. São Paulo, 277 p. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Práticas de Consumo, Escola Superior de Propaganda e Marketing, São Paulo, 2012.
- ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ANDRADE, Rosane de. **Fotografia e Antropologia: olhares fora-dentro**. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.
- ARCHANJO, Léa Resende. **Relações de gênero e educação escolar: Colégio Estadual do Paraná (1950/1960)**. Curitiba, 146 p. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1996.
- ARRUDA, Angela. Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 127-147, nov. 2002.
- BASTOS, Pablo Nabarrete. **Ecos de espelhos – movimento Hip Hop do ABC Paulista: sociabilidade, intervenções, identificações e mediações sociais, culturais, raciais, comunicacionais e políticas**. São Paulo, 328 p. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- BONIN, Jiani Adriana. Revisitando os bastidores da pesquisa: práticas metodológicas na construção de um projeto de investigação. In: MALDONADO, Alberto Efendy et al. **Metodologias da Pesquisas em Comunicação: olhares, trilhas e processos**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011, p. 19-42.
- BORELLI, Silvia Helena Simões; ABOBOREIRA, Ariane. Teorias/metodologias: trajetos de investigação com coletivos juvenis em São Paulo/Brasil. **Revista Latinoamericana de Ciências Sociales, Niñez y Juventud**, v. 1, n. 9, p. 161-172, 2011.
- BORELLI, Silvia Helena Simões; FREIRE FILHO, João. Apresentação. In: BORELLI, Silvia H. S.; FREIRE FILHO, João (org.). **Culturas juvenis no século XX**. São Paulo: EDUC, 2008, p.7-8.

BORELLI, Silvia Helena Simões; OLIVEIRA, Rita de Cássia Alves; LAGUNA, Ana Carolina Viestel; ABOBOREIRA, Ariane; SANTOS, Maria Carolina Silva Fernandes dos. O jovem sob três perspectivas: acadêmica, política e cultural. In: **XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Intercom**. Natal, 2008.

BORELLI, Silvia Helena Simões; ROCHA, Rose de Melo; OLIVEIRA, Rita de Cássia Alves (org.). **Jovens na Cena Metropolitana: percepções, narrativas e modos de comunicação**. São Paulo: Editora Paulinas, 2009.

BRAGA, José Luiz. Aprender metodologia ensinando pesquisa: incidências múltiplas entre metodologia pedagógica e metodologia científica. In: LOPES, Maria Immacolata Vassalo; MOURA, Cláudia Peixoto de. (org.). **Pesquisa em Comunicação: metodologia e práticas acadêmicas**. Porto Alegre: Editora ediPUCRS, 2016, p. 77-98.

BRENNER, Ana Karina. Jovens e militância política. In: CARRANO, Paulo; FÁVERO, Osmar (org.). **Narrativas juvenis e espaços públicos: olhares de pesquisas em educação, mídia e ciências sociais**. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2014, p. 31-54.

BRENNER, Ana Karina; DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni et al. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 175-214.

CAMARGO, Leão Veiga de. **Paranismo: arte, ideologia e relações sociais no Paraná (1853-1953)**. Curitiba, 215 p. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

CARRANO, Paulo. Identidade culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola? In: CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 101-133.

_____. Prefácio: O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). In: SPOSITO, Marília (org.). **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Editora Argumentum, 2009.

CARRANO, Paulo; FÁVERO, Osmar. Prefácio. In: CARRANO, Paulo; FÁVERO, Osmar (org.). **Narrativas juvenis e espaços públicos: olhares de pesquisas em educação, mídia e ciências sociais**. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2014, p. 9-18.

CARRANO, Paulo. Posfácio. In: CARRANO, Paulo; FÁVERO, Osmar (org.). **Narrativas juvenis e espaços públicos: olhares de pesquisas em educação, mídia e ciências sociais**. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2014, p. 375-383.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 22. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

CHÁVEZ MENDEZ, María Guadalupe. **De cuerpo entero...** Todo por hablar de música. Reflexión técnica y metodológica del grupo de discusión. Colima: Universidad de Colima, 2004, p. 113-172.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. **Projeto Político-Pedagógico**. Colégio Estadual do Paraná: Ensino fundamental, médio e profissional. Curitiba, 2015.

COLOMBO, Enzo. Descrever o social – a arte de escrever e pesquisa empírica. In: MELUCCI, Alberto (org.). **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005, p. 265-288.

CORREIA, Ana Paula Pupo. **História & Arquitetura Escolar: os prédios escolares públicos de Curitiba (1943-1953)**. Curitiba, 179 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

CORREIA, Telma de Barros. Art déco e indústria – Brasil, décadas de 1930 e 1940. **Anuário do Museu Paulista, História e Cultura Material**, São Paulo, v. 16, n. 2, 2008. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-47142008000200003>. Acesso em: 23 ago. 2016.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru/SP: EDUSC, 2002.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, p. 136-161.

_____. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 (Especial), p. 1105-1128, out. 2007.

_____. Apresentação. In: MELUCCI, Alberto (org.). **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005, p. 7-17.

_____. **Entrevista**. In: Pastoral da Universidade da PUCPR. 2012. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/arquivosUpload/5377109011337022433.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. **Juventude, grupos culturais e sociabilidade**. [s.n.t.]. Disponível em: <<https://xa.yimg.com/kq/groups/19457852/1300431534/name/grupos+juventude.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

DAYRELL, Juarez; MARTINS, Francisco André Silva. Juventude e Participação: o grêmio estudantil como espaço educativo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p.1267-1282, 2013.

DUBAR, Claude. Agente, ator, sujeito, autor: do semelhante ao mesmo. In: **1º Congresso da Associação Francesa de Sociologia**, 2004, p. 56-68. Disponível em: <<http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/dubarclaude-agenteatorsujeitoautor-atoragenteautordosemelhanteaomesmo2004.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2017.

_____. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 62, 1998.

FACEBOOK. APP-SINDICATO. Reforço dos (as) estudantes chegando aqui na nossa Mobilização. Disponível em: <<https://www.facebook.com/appindicato/videos/921822954515097/>>. Acesso em: 05 ago. 2015.

FERRARA, Lucrécia. Epistemologia da Comunicação: além do sujeito e aquém do objeto. In: LOPES, Maria Immacolata Vassallo de (org.). **Epistemologia da Comunicação**. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p. 55-67.

FÍGARO, Roseli; BACCEGA, Maria Aparecida. Sujeito, comunicação e cultura: Jesús Martín-Barbero. In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (org.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2001, p. 189-214.

FIGUEIREDO, Marília Z. A.; CHIARI, Brasília M.; GOULART, Barbara N. G. de. Discurso do sujeito coletivo: uma breve introdução à ferramenta de pesquisa qualiquantitativa. **Revista Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 129-136, 2013.

FONSECA, Fernando Richardi da. **Os espaços de lazer do Colégio Estadual do Paraná: possíveis espaços de aprendizagem para uso da cidade no tempo/espaço de lazer**. Curitiba, 182 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1993.

FRANÇA, Vera Regina Veiga. L. Quére: dos modelos da comunicação. **Revista Fronteiras - Estudos midiáticos**, São Leopoldo, v. 5, n. 2, p. 37-51, dez. 2003.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Revista Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, mai./ago. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.

FRISCH, Michael; HAMILTON, Paula; THOMSON, Alistair. Os debates sobre memórias e história: alguns aspectos internacionais. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de

Moraes (org.). **Usos & abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 65-91.

GAITÁN MOYA, Juan Antonio; PIÑUEL RAIGADA, José Luis. **Técnicas de investigación en comunicación social**: elaboración y registro de datos. Madrid: Editora Síntesis, 1998.

GARCIA CANCLINI, Néstor. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

_____. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7. ed., Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008, p. 64-89.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução de: FIKER, Raul. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

_____. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2014a.

_____. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2016.

_____. **Da diáspora**: identidade e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2014b, p. 73-102.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **Entrenotas**: compreensões da pesquisa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

IBASE. **Juventude brasileira e democracia**: participação, esferas e políticas públicas. Relatório Global. Rio de Janeiro: Ibase, 2005.

JACKS, Nilda; ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Comunicação e Recepção**. São Paulo: Hacker Editores, 2005.

JOHN, Valquiria Michela. **Mundos possíveis e telenovelas**: memórias e narrativas melodramáticas de mulheres encarceradas. Porto Alegre, 200 p. Tese (Doutorado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

_____. **“Palavras da salvação”**: as representações da leitura na prisão. Florianópolis, 192 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

KOTSAN, Adriano. Alunos fazem manifestação e “abraçam” o Colégio Estadual do Paraná. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 31 mar. 2010. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/alunos-fazem-manifestacao-e-abracam-o-colegio-estadual-do-parana-2s5glj8ysd6artayfpz228e32>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. Discurso do sujeito coletivo: representações sociais e intervenções comunicativas. **Revista Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 502-507, 2014.

LIMA, Suderli Oliveira. **Colégio Estadual do Paraná como centro de irradiação cultural**: uma análise de suas atividades complementares (Décadas de 1960 – 1970). Curitiba, 122 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

LOPES, João Teixeira. **Tristes escolas**: práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano. Porto: Editora Afrontamento, 1997.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. Mediação e Recepção: algumas conexões teóricas e metodológicas nos estudos latino-americanos de comunicação. **Revista Matrizes**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 21-44, jan./jun. 2014.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **Usos & abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 15-25.

MAGRO, Viviane Melo de Mendonça. **Meninas do Graffiti**: Educação, adolescência, identidade e gênero nas culturas juvenis contemporâneas. Campinas, 224 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

MALDONADO, Alberto Efendy. A perspectiva transmetodológica na conjuntura de mudança civilizadora em inícios do século XXI. In: MALDONADO, Alberto Efendy; BONIN, Jiani; ROSÁRIO, Nísia Martins do (org.). **Perspectivas metodológicas em comunicação**: desafios na prática investigativa. João Pessoa: Editora UFPB, 2008.

_____. Explorações sobre a problemática epistemológica no campo das Ciências da Comunicação. In: LOPES, Maria Immacolata Vassallo de (org.). **Epistemologia da Comunicação**. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p. 205-225.

_____. Pesquisa em comunicação: trilhas históricas, contextualização, pesquisa empírica e pesquisa teórica. In: MALDONADO, Alberto Efendy et al. **Metodologias de pesquisa em comunicação**: olhares, trilhas e processos. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011, p. 277-303.

_____. Produtos midiáticos, estratégias e recepção: a perspectiva transmetodológica. **Ciberlegenda**, Rio de Janeiro, n. 9, 2002.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Editora Contexto, 2014a.

_____. A mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens. In: BORELLI, Silvia Helena Simões; FREIRE FILHO, João (org.). **Culturas juvenis no século XX**. São Paulo: EDUC, 2008, p. 9-32.

_____. As formas mestiças da mídia. Entrevista à Mariluce Moura. **Pesquisa Fapesp**, São Paulo, p. 10-15, set. 2009b.

_____. Cidade virtual: novos cenários da comunicação. **Revista Comunicação e Educação**, São Paulo, n. 11, p. 53-67, 1998.

_____. Diversidade em convergência. **Revista Matrizes**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 15-33, jul./dez. 2014b.

_____. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

_____. **Ofício de Cartógrafo - Travessias latino-americanas da comunicação na cultura**. Tradução de: GONZÁLES, Fidelina. 3. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2004.

_____. Uma aventura epistemológica. Entrevista à Maria Immacolata Vassallo de Lopes. **Revista Matrizes**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 143-162, 2009a.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos. Memória de jovem: um conceito em construção. In: CARRANO, Paulo; FÁVERO, Osmar (org.). **Narrativas juvenis e espaços públicos**: olhares de pesquisas em educação, mídia e ciências sociais. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2014, p. 211-230.

MARTINS, Francisco André Silva. **A voz do estudante na educação pública**: um estudo sobre participação de jovens por meio do grêmio estudantil. Belo Horizonte, 168 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MARTÍN SERRANO, Manuel. Un modelo metodològic per investigar los efectos socioculturales de los media. Anàlisi. **Quaderns de Comunicació i Cultura**, n. 3, p. 14-29, 1981. Disponível em: <<http://ddd.uab.cat/pub/analisi/02112175n3p14.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

MELUCCI, Alberto. Busca de qualidade, ação social e cultura – por uma sociologia reflexiva. In: MELUCCI, Alberto (org.). **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005, p. 25-42.

MOREIRA, Sonia Virgínia. Análise documental como método e como técnica. In: BARROS, Antonio; DUARTE, Jorge (org.). **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. São Paulo: Editora Atlas, 2005, p. 269-279.

NAGAMINI, Eliana. **Comunicação em diálogo com a literatura**: mediações no contexto escolar. São Paulo, 193 p. Tese (Doutorado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

NEVES, Camila. Colégio Estadual do Paraná faz 170 anos com arquitetura e educação revolucionárias. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 02 fev. 2016. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/haus/estilo-cultura/ao-mestre-com-carinho/?utm_source=facebook&utm_medium=midia-social&utm_campaign=midia-social>. Acesso em: 03 fev. 2016.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, v. 10, p. 7-28, 1993.

OLIVEIRA, Lindamir Cardoso Vieira. Cultura escolar: revisando conceitos. **Revista Brasileira de Política e Administração na Educação**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 291-303, jul./dez. 2003.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Editora Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

_____. De uma geração rasca a uma geração à rasca. In: CARRANO, Paulo; FÁVERO, Osmar (org.). **Narrativas juvenis e espaços públicos**: olhares de pesquisas em educação, mídia e ciências sociais. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2014, p. 71-96.

PIVA, Naiady. Sequelas da batalha do Centro Cívico. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 10 mai. 2015. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/sequelas-da-batalha-do-centro-civico-7f8lfemmqs3vxa70fvpqjtlg>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

_____. Memória e identidade. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PORTAL RÁDIO BAND NEWS FM CURITIBA. Estudantes do CEP fazem passeata em apoio aos professores. 13 fev. 2015. Disponível em: <<http://bandnewsfmcuritiba.com/estudantes-do-cep-fazem-passeata-em-favor-dos-professores/>>. Acesso em: 09 mai. 2015.

RANCI, Costanzo. Relações difíceis – a interação entre pesquisadores e atores sociais. In: MELUCCI, Alberto (org.). **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005, p. 43-66.

RECUERO, Raquel. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

RIBEIRO, Ana Clara Torres. Territórios jovens: técnicas e modos de vida. In: CARRANO, Paulo; FÁVERO, Osmar (org.). **Narrativas juvenis e espaços públicos**: olhares de pesquisas em educação, mídia e ciências sociais. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2014, p. 19-30.

RIBEIRO, Regiane Regina; SILVA, Anderson Lopes da. Comunicando diferenças: os processos de hibridização a partir da leitura de *la différence* nos Estudos Culturais. In: **XXIII Encontro da Compós**. Belém, 2014.

RIOS, Fábio Daniel. Memória coletiva e lembranças individuais a partir das perspectivas de Maurice Halbwachs, Michael Pollak e Beatriz Sarlo. **Revista Intratextos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 1-22, 2013.

ROMAGNOLLI, Luciana. Um celeiro de atores. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 03 jul. 2010. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/caderno-g/um-celeiro-de-atores-2e7yiq0mqkz2oqc8jgio702fi>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

RONSINI, Veneza V. Mayora. A perspectiva das mediações de Jesús Martín-Barbero (ou como sujar as mãos na cozinha empírica de recepção). In: **XIX Encontro da Compós**. Rio de Janeiro, 2010.

_____. **Mercadores de sentido**: consumo de mídia e identidades juvenis. Porto Alegre: Editora Sulina, 2007.

RUIZ, Alice. Poesia das Cores. **Projeto CEP Cidade das Artes**, 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xo8IZ7VSWVI>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

RUSSI ALZAGA, Bernardo. Grupos de discusión: De la investigación social a la investigación reflexiva. In: CÁCERES, Luis Jesús Galindo (org.). **Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación**. México: Addison Wesley Longman, 1998, p. 75-115.

SANTOS, Marcos pereira dos; CASTRO, Célia Beatriz de. As relações entre escola e cultura sob o olhar da sociologia da educação: uma abordagem sistêmica. **Revista Imagens da Educação**, Maringá, v. 2, n. 3, p. 69-78, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. **Um registro do 29 de abril de 2015 para não esquecer**. Curitiba: Editora W.A. Editores, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; DIVARDIM, Thiago; SOBANSKI, Adriane (org.). **#OcupaPR 2016**: memórias de jovens estudantes. Curitiba: Editora W.A. Editores, 2016.

SEIDL, Ernesto. Engajamento e investimentos militantes. In: CARRANO, Paulo; FÁVERO, Osmar (org.). **Narrativas juvenis e espaços públicos**: olhares de pesquisas em educação, mídia e ciências sociais. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2014, p. 55-70.

SIFUENTES, Lírian; ESCOSTEGUY, Ana Carolina. O mapa das mediações comunicativas da cultura: uma segunda onda na abordagem das mediações de Martín-Barbero? In: **XXV Encontro da Compós**. Goiânia, 2016.

SILVA, Anderson Lopes da. **Uma leitura dos processos de hibridização cultural na ficção seriada televisiva**: análise dos personagens e suas inter-relações na telenovela “cordel encantado” (2011). Curitiba, 190 p. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

SILVA JUNIOR, José Geraldo da. **Quadros de reconhecimento**: a comunicação política do movimento Hip-Hop de Curitiba. Curitiba, 200 p. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SOARES, Ismar de Oliveira. Os jovens e a comunicação: desafios para a educação. In: SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 23-32.

SOUSA SANTOS, Boaventura (org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2003.

SPOSITO, Marília Pontes. Ação coletiva, jovens e engajamento militante. In: CARRANO, Paulo; FÁVERO, Osmar (org.). **Narrativas juvenis e espaços públicos**: olhares de pesquisas em educação, mídia e ciências sociais. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2014, p. 97-130.

_____. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 73-94, 2000.

_____. (org.). **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). Belo Horizonte: Editora Argumentum, 2009.

_____. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Revista USP**, São Paulo, n. 57, p. 210-226, 2003.

STRAUBE, Ernani Costa. **Do Licêo de Curitiba ao Colégio Estadual do Paraná**. Curitiba/PR: Editora Fundepar, 1993.

TAKEUTI, Norma. Intervenção biográfica com jovens em ações coletivas. In: CARRANO, Paulo; FÁVERO, Osmar (org.). **Narrativas juvenis e espaços públicos**: olhares de pesquisas em educação, mídia e ciências sociais. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2014, p. 279-300.

TEMER, Ana Carolina Rocha Pessoa; NERY, Vanda Cunha Albieri. **Para entender as teorias da comunicação**. Uberlândia/MG: Editora Aspectus, 2004.

TRAVANCAS, Isabel. Fazendo etnografia no mundo da comunicação. In: BARROS, Antonio; DUARTE, Jorge. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2005, p. 98-109.

WELLER, Wivian. Narrativas biográficas de jovens: o que seus destinos revelam? In: CARRANO, Paulo; FÁVERO, Osmar (org.). **Narrativas juvenis e espaços públicos**: olhares de pesquisas em educação, mídia e ciências sociais. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2014, p. 355-374.

WELLER, Wivian. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 135-154.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Tradução de: OLIVEIRA, Lólio Lourenço. 2. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014, p. 7-72.

YANO, Célio. 90% da comunidade do Colégio Estadual do Paraná quer eleições diretas para diretor. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 21 nov. 2008. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/90-da-comunidade-do-colegio-estadual-do-parana-quer-eleicoes-diretas-para-diretor-bafvkppy4y158aeyc4p4jp3ym>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

YOUTUBE. Ana Julia Ribeiro, da Escola Senador Manuel Alencar Guimarães, discursa no plenário da Alep. 26 out. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oY7DMbZ8B9Y>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

YOUTUBE. Lute como uma menina! 09 nov. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

ZACCARIA, Sérgio. **Antigos projetores comprovam que já funcionou um cinema no CEP**. 09 jul. 2016. Disponível em: <<http://www.cep.pr.gov.br/2016/06/2582/Antigos-projetores-comprovam-que-ja-funcionou-um-cinema-no-CEP.html>>. Acesso em: 09 jul. 2016.

APÊNDICE A – ESTADO DA ARTE

O objetivo do estado da arte foi se debruçar no que já foi produzido no Brasil por programas de pós-graduação *stricto sensu* sobre a temática deste trabalho, as bases teóricas e o campo empírico. A investigação se concentrou em teses, dissertações e artigos de diferentes bases: bancos de teses e dissertações (Capes, Biblioteca Digital do Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia e sites de programas de pós-graduação em Comunicação e em Educação), Revista Comunicação & Educação da Universidade de São Paulo (USP), Scielo e o Google Acadêmico. O período sofreu variação de acordo com a base investigada e as combinações das palavras-chave/expressões procuradas foram:

- Colégio Estadual do Paraná
- Comunicação; Educação
- Comunicação; Educação; Mediações ou Mediação
- Comunicação; Educação; Martín-Barbero ou Barbero
- Comunicação; Educação; Identidade

Sabe-se que, mesmo com a praticidade da Internet para acesso aos estudos, não é possível dar conta de todo o universo referente à dimensão comunicativa aqui apresentada – muitas vezes, até por conta dessa facilidade, corre-se o risco da busca perder trabalhos importantes para a questão devido à quantidade encontrada e aos filtros utilizados pelas bases. Por isso, além da pesquisa nesses ambientes eletrônicos, o mapeamento destaca produções nas quais o acesso ocorreu de forma espontânea: uma dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) ¹³⁰, outra dissertação do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) ¹³¹ e uma tese do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) ¹³².

¹³⁰ “A voz do estudante na educação pública: um estudo sobre participação de jovens por meio do grêmio estudantil”, de Francisco André Silva Martins. Dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, 2010. O trabalho foi localizado a partir da leitura de artigos do autor Juarez Tarcísio Dayrell (orientador da dissertação de Francisco Martins), pois constava como referência em um dos artigos do pesquisador Dayrell.

¹³¹ “Quadros de reconhecimento: a comunicação política do movimento Hip-Hop de Curitiba”, de José Geraldo da Silva Junior. Dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFPR, 2014. Tal produção foi vencedora da categoria “Melhor Dissertação 2015” do Prêmio Compós de Teses e Dissertações Eduardo Peñuela.

¹³² “Mundos possíveis e telenovelas: memórias e narrativas melodramáticas de mulheres encarceradas”, de Valquiria Michela John. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Comunicação e

Um dos objetivos da *pesquisa da pesquisa* foi localizar produções científicas que têm como campo empírico o Colégio Estadual do Paraná. Esta busca ocorreu no banco de teses e dissertações da UFPR. A investigação se deparou com uma dificuldade, pois não existe a possibilidade da expressão “Colégio Estadual do Paraná” ser lida de forma exata pelo filtro. O sistema separa as três palavras, deixando-as aleatórias (“colégio”, “estadual” e “Paraná”), resultando em quase 5 mil trabalhos.

Para complementar e refinar a busca, outros sistemas de pesquisa fizeram parte da procura. Foram encontrados trabalhos somente na Biblioteca Digital (duas dissertações da UFPR) e no Google Acadêmico (21 estudos do período de 2000 a 2015 citam, no título, “Colégio Estadual do Paraná”), porém grande parte aponta para temáticas com enfoques que não se associam a esta investigação: disciplina escolar, acervo histórico, orientação educacional, arquitetura escolar, projeto político-pedagógico, avaliações de aprendizagem etc. No banco de teses e dissertações da Capes e no Scielo nenhum estudo foi localizado utilizando o filtro em questão.

A partir disso, um dos apontamentos do estado da arte evidenciou que há um espaço a ser ocupado em relação às pesquisas com foco comunicacional sobre o Colégio Estadual do Paraná, pois os trabalhos localizados são das áreas da Educação, Educação Física e História. Entre eles, a única dissertação localizada nas três bases (banco de teses e dissertações da UFPR, Google Acadêmico e Biblioteca Digital) foi a pesquisa de Fernando Richardi da Fonseca (“Os espaços de lazer do Colégio Estadual do Paraná: possíveis espaços de aprendizagem para uso da cidade no tempo/espaço de lazer”, 2014), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFPR. O estudo contextualiza a história da instituição e também os espaços do CEP fora da sala de aula. Esses locais, observados por Fonseca, são os mesmos e/ou estão circunstanciados de forma semelhante ao ambiente empírico da pesquisa aqui apresentada. O panorama contribuiu na compreensão sobre a cultura da escola e os usos e significados dos espaços simbólicos.

Também foram referenciadas na pesquisa outras três dissertações defendidas na UFPR e localizadas na base desta universidade. “Relações de gênero e educação escolar: Colégio Estadual do Paraná (1950/1960)”, de Léa Resende Archanjo (1996, Programa de Pós-Graduação em História) e “Colégio Estadual do Paraná como centro de irradiação cultural: uma análise de suas atividades complementares (Décadas de 1960 – 1970)”, de Suderli Oliveira

Informação da UFRGS, 2014. A autora desta tese apresentou sua pesquisa em uma das aulas do Programa de Mestrado em Comunicação da UFPR, sendo que a pesquisadora deste estado da arte estava presente.

Lima (2008, Programa de Pós-Graduação em Educação), contribuíram com dados e contextos sobre a história do colégio. Já o estudo de Ana Paula Pupo Correia (2004, Programa de Pós-Graduação em Educação) – “História & Arquitetura Escolar: os prédios escolares públicos de Curitiba (1943-1953)” – integrou os argumentos sobre a época da inauguração da sede atual do CEP, nos anos de 1950, articulando subsídios referentes à busca do governo paranaense pelo desenvolvimento e modernização do estado.

Outra trilha percorrida indicou a necessidade em olhar sob um diferente ponto de vista os sujeitos e o campo empírico discutidos pelo viés da interface entre Comunicação e Educação. A maioria dos temas pesquisados estão associados a universos como o da tecnologia, da formação e atuação do professor, do consumo midiático, da televisão, da internet, das redes sociais, dos *games*, da educomunicação etc. O filtro trouxe estudos que contêm “comunicação” e “educação” nas palavras-chave de seus trabalhos. A pesquisa ocorreu no Banco de Teses e Dissertações da Capes, que reúne trabalhos desde 1987, e encontrou 57 trabalhos, organizados conforme mostra o quadro a seguir:

QUADRO 1 - TRABALHOS SEPARADOS POR ÁREAS

Área	TOTAL
Comunicação	20
Educação	13
Sociais e Humanidades	6
Administração	2
Educação de Adultos	2
Ensino de Ciências e Matemática	2
Ensino-aprendizagem	2
Linguística	2
Desenho Industrial	1
Educação em Periferias Urbanas	1
Enfermagem	1
Engenharia/Tecnologia/Gestão	1
Medicina Veterinária	1
Pediatria	1
Serviço Social	1
Ciências Ambientais	1

FONTE: A autora (2016).

Optou-se em não levantar, nesta base, os trabalhos que apresentam “comunicação” e “educação” somente como termos em seus resumos, evitando, assim, uma busca abrangente e sem finalidade para a dissertação. Acredita-se que, uma vez constando como palavras-chave, o foco de tais pesquisas seja a interface entre Comunicação e Educação.

A partir dos resultados do Quadro 1, o estado da arte se concentrou nos trabalhos encontrados nas duas áreas de conhecimento de interesse. Foram vinte produções em Comunicação, sendo duas teses e dezoito dissertações. E treze estudos em Educação – duas

teses e onze dissertações. Na primeira, o estado de São Paulo reúne o maior número de pesquisas dessa interface (12), seguido do PR (3), RJ (2), RS, GO e PA (uma em cada unidade federativa). Na outra área, a distribuição entre os estados é mais equilibrada: Distrito-Federal/Brasília (3), Sergipe (2), Espírito Santo (2), Minas Gerais (2), Alagoas (1), Paraná (1), São Paulo (1) e Santa Catarina (1).

Como demonstram os números, o estado paulista se destaca nas investigações em Comunicação referentes a essa interface. Dos doze trabalhos, cinco são da Universidade de São Paulo (USP) – especialmente devido ao Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) que, desde 1996, reúne pesquisadores interessados nesta inter-relação. A partir desse indicador, também foram realizadas buscas no banco de teses e dissertações da USP e na Revista Comunicação & Educação do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da mesma instituição.

Já o filtro das pesquisas que têm como foco a interface aqui discutida, mas que utilizam os pensamentos de Martín-Barbero – especialmente o conceito de mediações –, ocorreu em diferentes bases. No Banco de Teses e Dissertações da Capes, ao procurar estudos que tenham “Martín-Barbero” ou “Barbero” como termo no resumo – sem, ainda, cruzar com “comunicação” e “educação” –, chega-se aos números:

QUADRO 2 - TRABALHOS SEPARADOS POR ÁREAS QUE USAM O TERMO “MARTÍN-BARBERO” OU “BARBERO” NO RESUMO

Área	TOTAL
Comunicação	31
Educação	14
Sociais e Humanidades	6
Letras	4
Planejamento Urbano e Regional	2
Sociais e Humanidades	2
Sociologia	2
Física	2
Artes	1
Ciência Política	1
Meio Ambiente e Agrárias	1
Extensão Rural	1
Serviço Social	1

FONTE: A autora (2016).

Ao fazer o cruzamento desses termos com “comunicação” e “educação”, ambos encontrados nos resumos, o resultado reduz para sete trabalhos (Quadro 3). Mas, quando essas palavras são filtradas, também nos resumos, com “mediações”, seis estudos são indicados (Quadro 4).

QUADRO 3 - CRUZAMENTO, NO RESUMO, DOS TERMOS “MARTÍN-BARBERO” OU “BARBERO”, “COMUNICAÇÃO” E “EDUCAÇÃO”

ANO	AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA
2011	ANDRADE	Bibliófilos audiovisuais: os media como forma de aproximar estudantes dos livros	USP	Mestrado-Comunicação
2011	PEREIRA	Os jovens e a cultura das mídias no ambiente escolar: encontros e desencontros	UNB	Mestrado-Educação
2012	SIMÕES	Televisão e educação: um estudo sobre o projeto Televisando o Futuro na Escola	UFPR	Mestrado-Educação
2012	ALVES	Comunicação, educação e consumo: a circulação de práticas de consumo na intraficção e a sua apropriação por estudantes	ESPM	Mestrado-Comunicação
2012	SILVA	Corpomídia na escola: uma proposta indisciplinar	PUC-SP	Mestrado-Comunicação
2012	PEREZ	A mediação como dispositivo de política cultural - quatro experiências que repensam a prática teatral como ação comunicativa	PUC-SP	Mestrado-Comunicação
2012	NAGAMINI	Comunicação em diálogo com a literatura: mediações no contexto escolar	USP	Doutorado-Comunicação

FONTE: A autora (2016).

QUADRO 4 - CRUZAMENTO, NO RESUMO, DOS TERMOS “MEDIACÕES”, “COMUNICAÇÃO” E “EDUCAÇÃO”

ANO	AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA
2012	ALVES	Comunicação, educação e consumo: a circulação de práticas de consumo na intraficção e a sua apropriação por estudantes	ESPM	Mestrado-Comunicação
2012	NAGAMINI	Comunicação em diálogo com a literatura: mediações no contexto escolar	USP	Doutorado-Comunicação
2012	RODRIGUES	Rádio e educação popular na Amazônia: o processo comunicacional do projeto rádio pela educação	UFPA	Mestrado-Comunicação
2012	MARQUES	O ensino de língua brasileira de sinais para crianças ouvintes e surdas: conteúdo e recurso para o desenvolvimento humano	UEM	Mestrado-Psicologia
2012	RIBEIRO	Produção cultural infantil: práticas corporais sob a ótica de crianças	UNB	Mestrado-Educação
2011	SGANZERLLA	Rádios web e educação: comunicação protagonista na formação do cidadão	UFBA	Mestrado-Educação

FONTE: A autora (2016).

Somente duas produções aparecem em todos os quadros anteriores, ou seja, apresentam como palavras-chave de suas pesquisas “comunicação” e “educação” e nos resumos as expressões “Martín-Barbero” ou “Barbero” e “mediações” – cruzadas com os mesmos termos indicados nas palavras-chave. Os estudos são de Rosilene Moraes Alves (“Comunicação, educação e consumo: a circulação de práticas de consumo na intraficção e a sua apropriação por estudantes”, 2012) e Eliana Nagamini (“Comunicação em diálogo com a literatura: mediações no contexto escolar”, 2012). Porém, mesmo abordando o conceito de mediações relacionado à inter-relação entre Comunicação e Educação, eles não se articulam à dissertação aqui proposta. O primeiro tensiona a circulação de práticas de consumo, especificamente a telenovela brasileira e sua apropriação pelos estudantes. O segundo aborda as adaptações de obras literárias produzidas para o cinema e utilizadas pela escola.

Em relação aos periódicos, a investigação centralizou seus esforços na Revista Comunicação & Educação (USP) – uma vez que o próprio nome da revista evidencia o interesse pela interface. O mapeamento dos termos “mediações” ou “mediação” encontrou 28 artigos. Desses textos, nenhum foi referenciado por não discutir tal conceito ligado ao jovem enquanto aluno e articulado com a questão identitária.

O percurso em busca de leituras sobre identidade, escola e juventude levaram à dissertação de Martins (2010), da UFMG. O autor estudou sobre a participação de jovens no cotidiano escolar através do grêmio estudantil e as experiências adquiridas a partir dessa atividade. Conceitos como juventude e participação discutidos pelo pesquisador ancoraram novas reflexões teóricas e empíricas sobre o campo aqui estudado. A etapa seguinte foi procurar no Banco de Teses e Dissertações da Capes, resultados do cruzamento no resumo dos termos “identidade”, “comunicação” e “educação”. Foram encontrados apenas três trabalhos, os quais tematizam o consumo, a publicidade infantil e a formação superior em Jornalismo.

No site Scielo, que reúne revistas e artigos científicos, o cruzamento desses mesmos termos, também nos resumos, localizou quatro artigos: dois em revistas de Psicologia, um em periódico de Comunicação e um em revista de Educação. Mas, os assuntos tratados nesses textos não interessam ao trabalho aqui proposto (representações visuais nos livros didáticos, narrativas na Educação Infantil, formação em Psicologia e aprendizagem sobre a mídia). A Revista Comunicação & Educação indicou vinte artigos ao procurar a palavra-chave “identidade”. Entretanto, nenhum contextualiza o recorte metodológico da dissertação. Quando citam a escola, o foco da análise é a televisão ou o teatro, e quando o jovem é o sujeito da pesquisa, o olhar da investigação está na música (*funk* carioca).

O estado da arte também identificou trabalhos que não, necessariamente, estão articulados com a Educação. Um deles foi a tese de John (2014) que, mesmo com diferentes características do objeto empírico e dos sujeitos de pesquisa (ambiente prisional feminino em Itajaí), colaborou para este trabalho. O interesse foi pela maneira de como a autora se apropriou dos pensamentos de Martín-Barbero e do conceito de mediações com os resultados empíricos – fruto de um mergulho no universo investigado por meio da observação participante.

Mapear as produções que têm como foco a área de interesse, dialogar com seus pares, contestar ou reafirmar resultados foi uma importante experiência para o percurso da pesquisa, principalmente para as tomadas de decisões teórico-metodológicas.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA CAPÍTULO 2

1. Nome:
2. Idade:
3. Período que estudou no Colégio Estadual do Paraná:
4. Formação e profissão:
5. O que faz atualmente?
6. Quais são as principais lembranças/recordações que você tem da época do CEP?
7. Você ainda se identifica com a comunidade do CEP? Por quê?
8. Quando você encontra/conhece algum ex-aluno ou aluno atual, existe uma identificação por ser um “aluno CEP”? Cite exemplos.
9. Você participou de algum episódio político e/ou cultural enquanto era estudante no CEP?
10. Como era a questão da pluralidade/diversidade dentro da escola na época que você estudava no CEP?
11. Como era a relação professor e aluno?
12. Que espaços do colégio são os mais fortes em suas memórias?
13. Quais são as suas recordações sobre o grêmio estudantil e as campanhas para o grêmio?
14. Qual era a representatividade do GECEP?
15. Quando você recorda dessa época, sempre se vê em grupo? Ou seja, você se identifica como um aluno CEP individualmente ou isto se configura a partir das relações sociais com o grupo?
16. O que do CEP tem em você hoje?
17. Por que, em sua opinião, os alunos têm orgulho e saudades deste colégio?
18. Como o CEP e os momentos que você viveu neste colégio inspiraram sua vida?
19. Qual é a sua relação hoje com o colégio?

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:
ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS**

PROJETO: MEDIAÇÕES COMUNICATIVAS DA CULTURA DOS ALUNOS DO
COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ NA RESSIGNIFICAÇÃO DE SUAS IDENTIDADES

Orientador(a): Prof^ª Dr^ª Regiane Regina Ribeiro

Pesquisador(a): Patricia Goedert Melo | e-mail: patigmelo@hotmail.com

Endereço profissional: Rua Bom Jesus, 650 Juvevê (Campus Juvevê) | Fone: (41) 9643-0164

Local de estudo: Colégio Estadual do Paraná

O estudo busca compreender como as mediações comunicativas da cultura dos alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual do Paraná estão representadas pelos processos comunicativos protagonizados pelos alunos. O objetivo desta pesquisa é identificar quais são as mediações comunicativas da cultura mais recorrentes circunstanciadas ao espaço escolar do CEP e responder como elas estão representadas por meio dos processos comunicativos. A partir disso, compreender de que forma a dimensão comunicativa se articula com a ressignificação das identidades destes jovens – comunicando quem são, o que desejam representar, como se integram e como se posicionam perante o universo da escola e, em alguns pontos, perante a sociedade. A pesquisa será realizada por meio de observações e registros em diário de campo, grupo de discussão e técnica de entrevista com alunos e ex-alunos do colégio.

Informamos que a presente pesquisa, além de não apresentar risco aos participantes, busca encontrar conhecimentos que poderão contribuir para compreender e explicar os objetivos explanados acima. Esclarecemos, ainda, que os dados resultados de cada participante são confidenciais e sua identidade será mantida em sigilo nas divulgações posteriores caso seja uma exigência do entrevistado. Tais informações serão utilizadas para fins acadêmicos, podendo ser apresentadas em congressos, publicações ou outra forma de divulgação nacional ou internacional.

Sendo assim, convido a Sr(a). _____ a participar da presente pesquisa. Neste sentido, solicitamos sua colaboração e participação como voluntário(a) para a produção de dados. Ressalta-se que você tem todo o direito de não autorizar e em qualquer momento da pesquisa interromper sua participação, devendo somente avisar o pesquisador de sua desistência. Caso concorde, solicitamos a gentileza de concretizar sua concordância, assinando esse termo de consentimento livre e esclarecido.

Assinatura do pesquisador responsável

Nome: Patricia Goedert Melo

Fone: (41) 9643-0164

R.G: 9.572.493-2 SESP PR

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecido(a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por minha vontade, aceito participar da pesquisa como colaborador(a).

A respeito da divulgação do meu nome, declaro que:

() Autorizo a divulgação do meu nome na pesquisa.

() Não autorizo a divulgação do meu nome na pesquisa.

Curitiba, Paraná, ____/____/____.

Assinatura do Sujeito da Pesquisa ou do Responsável

APÊNDICE D – E-MAILS ENCAMINHADOS PARA A EQUIPE DIRETIVA DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ

- E-mail 1

Reunião - pesquisa de mestrado UFPR - Patricia Goedert Melo

<https://outlook.live.com/owa/?viewmodel=ReadMessageItem&ItemI..>

Reunião - pesquisa de mestrado UFPR

Patricia Goedert Melo <patigmelo@hotmail.com>

ter 20/10/2015 14:33

Para:dirgeral@cep.pr.gov.br <dirgeral@cep.pr.gov.br>;

Olá professora Laureci, tudo bem?

Conforme conversamos ontem pelo telefone, gostaria de marcar uma conversa para trocarmos ideias sobre a minha proposta de Mestrado. A pesquisa tem como objetivo analisar algumas relação do CEP com a greve dos professores (com um olhar referente à comunicação). Mas antes de tudo gostaria de alinhar isso com a senhora e ver os procedimentos burocráticos para fazer tudo direitinho.

Podemos marcar nesta sexta pela manhã ou à tarde?

Obrigada
Abraços
Patricia Melo
41-9643-0164

- E-mail 2

Dados: crachá acesso ao CEP (aluna Mestrado UFPR) - Patricia Goede...

<https://outlook.live.com/owa/?viewmodel=ReadMessageItem&ItemI..>

Dados: crachá acesso ao CEP (aluna Mestrado UFPR)

Patricia Goedert Melo <patigmelo@hotmail.com>

ter 27/10/2015 15:11

Para:comunicacao@cep.pr.gov.br <comunicacao@cep.pr.gov.br>;

Olá professor Rubens, tudo bem?

Conforme combinamos, envio os dados abaixo para a confecção do crachá que permitirá meu acesso ao CEP.

Nome: Patricia Goedert Melo
RG: 5972493-2
Aluna do Mestrado em Comunicação - UFPR

Amanhã terei orientação e já vou definir com minha orientadora os dias que irei ao CEP na semana que vem.

Obrigada
Abraços
Patricia Melo
41-9643-0164

- E-mail 3

URGENTE Ajuda - Pesquisa Mestrado UFPR - Patricia Goedert Melo

<https://outlook.live.com/owa/?viewmodel=ReadMessageItem&ItemI..>

URGENTE Ajuda - Pesquisa Mestrado UFPR

Patricia Goedert Melo <patigmelo@hotmail.com>

seg 28/11/2016 08:39

Para: elisangelaBH@yahoo.com.br <elisangelaBH@yahoo.com.br>; elisangelaBH@yahoo.com.br <elisangelaBH@yahoo.com.br>;

Olá Elisangela, tudo bem?

Conforme falamos, envio e-mail para registrar o pedido de colaboração para o desenvolvimento das etapas finais da minha pesquisa de Mestrado em Comunicação – linha "Comunicação, Educação e Formações Socioculturais" – pela Universidade Federal do Paraná.

Desde 2015, conforme documento já protocolado na Secretaria do CEP, realizo observações de campo no espaço do colégio com alunos do Ensino Médio. Após a banca de qualificação da minha pesquisa – que ocorreu no final de outubro – foi solicitado pelos professores avaliadores que eu realizasse grupos de discussão com os jovens alunos. Dessa forma, ficaria muito grata se o colégio pudesse ceder um espaço nos próximos dias para eu conversar com os alunos. Abaixo, para conhecimento, envio breve descrição de como os encontros serão organizados:

- 4 grupos de discussão de 6 a 8 alunos em cada grupo.
- O tempo de conversa com cada grupo será de aproximadamente 1 hora e 30 min.
- Penso em realizar 1 grupo por dia (talvez seja preciso em um dos dias realizar dois grupos – um na sequência do outro).
- A ideia é também convidar um ou outro aluno que estudou no colégio no ano passado.
- De acordo com as observações que realizei ao longo desse ano e do final do ano passado, tenho alguns nomes de alunos que eu gostaria de incluir nos grupos.
- Montarei os grupos com alunos do segundo e terceiro anos do EM.
- As temáticas das conversas terão como objetivos abordar questões que simbolizem a identidade dos jovens, especialmente enquanto alunos do Colégio Estadual do Paraná. A ideia é relacionar com práticas culturais e simbólicas que são recorrentes dentro da cultura da escola, como o orgulho pelo colégio, o uso de expressões artísticas para se comunicarem, equidade de gênero e engajamento político. Este último não ficará focado em um só ponto, abrangendo situações desde a campanha do grêmio até a organização de coletivos.

Além do grupo de discussão, conforme expliquei ao telefone, também preciso de alguns números gerais que ilustrem o perfil do aluno do Ensino Médio do CEP: idade; se trabalha ou não; matriculados no EM Regular e nos técnicos; diurno, vespertino e noturno; bairro onde mora; índice de reprovação; profissão dos pais; renda média da família; se tem irmãos ou não; se estudou em ensino público ou privado antes de ingressar no CEP; atividades extras que participa dentro do colégio etc. Esses são exemplos de indicadores, provavelmente não tenham todos, mas o que conseguir estará ótimo 😊

Estou à disposição para amanhã ir pessoalmente ao colégio para alinhar essas demandas. Obrigada pela ajuda.

APÊNDICE E – PAUTA DE OBSERVAÇÃO DO CAMPO

* Quanto à organização dos alunos no pátio escolar durante os intervalos:

- Crianças do Ensino Fundamental e jovens do Ensino Médio estudam no período vespertino (pela manhã, somente alunos do 2º e do 3º ano do Ensino Médio frequentam as salas de aula).

Como eles se organizam durante o recreio? Ocupam os mesmos espaços?

- Como os estudantes do Ensino Médio se comportam?

- O que fazem?

- Formação dos grupos e suas características.

- Relacionamento afetivos (namoros e paqueras).

* Relacionamento com os inspetores e auxiliares da limpeza:

- Retorno para a sala de aula depois do sinal.

- Conversas de corredores entre alunos e funcionários.

- Brincadeiras que demonstravam afetividade entre os jovens e os inspetores.

- Comentários dos alunos sobre embates com os funcionários (permanência na escola fora do horário da aula e retorno para a sala de aula ao término do recreio).

* Materiais expostos nas paredes e nos corredores da escola:

- Conteúdo escrito e visual

- Frases e ideias recorrentemente expressas

- Locais de exposição dos materiais

- Se o material era resultado de algum projeto pedagógico ou se era ação voluntária dos estudantes.

* Expressões culturais:

- Locais e formas das expressões

- Perfil dos participantes

- Relação com engajamentos políticos ou causas LGBTs

**APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA
NO DIA 07 DE AGOSTO DE 2015**

1. Nome:
2. Idade:
3. Nome fictício:
4. Quantos alunos aproximadamente participavam das ações de apoio aos professores durante a greve?
5. Por que o grêmio do CEP decidiu apoiar as manifestações dos professores?
6. Como esses alunos que marcaram presença no Centro Cívico eram vistos pelos demais alunos do CEP, pelos professores e por seus pais?
7. Por que vocês usavam uniformes nesses dias, mesmo sem aulas?
8. Quantos alunos estavam no dia 29 de abril na Praça Nossa Senhora de Salete e quantos foram para o confronto com os policiais militares? Desses, quantos se machucaram?
9. Durante as manifestações dos professores – desde o começo até o final da greve – vocês tinham acesso ao colégio? Se sim, o que faziam quando se reuniam dentro da escola?
10. Após a greve, como vocês compartilharam a experiência que viveram durante esses dias de manifestação com os demais alunos do CEP?
11. Qual foi o papel dos vídeos que vocês produziram e compartilharam na internet para que o pensamento de vocês pudesse ser “ouvido”?
12. Qual foi o alcance desses vídeos? Tiveram retorno de pessoas que não moram em Curitiba?
13. Caso não existisse a tecnologia de hoje (facilidade de gravar um vídeo e a internet para compartilhar), a representatividade de vocês seria a mesma, ou seria diferente? Por quê?
14. Essa experiência transformou a vida de vocês? Por quê?
15. Os vídeos e a Internet contribuíram para isso?

**APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:
GRUPOS DE DISCUSSÃO**

PROJETO: MEDIAÇÕES COMUNICATIVAS DA CULTURA DOS ALUNOS DO
COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ NA RESSIGNIFICAÇÃO DE SUAS IDENTIDADES

Você, _____, está sendo convidado a participar de uma pesquisa intitulada “A comunicação na trama cotidiana dos jovens alunos do Colégio Estadual do Paraná: um estudo sobre as mediações comunicativas da cultura e suas ressignificações identitárias” (título inicial provisório) desenvolvida no Mestrado em Comunicação do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). A pesquisadora responsável pelo estudo é Patricia Goedert Melo, jornalista, publicitária, mestranda e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Eventuais dúvidas sobre o estudo podem ser esclarecidas pelos contatos: (41) 3203-7111/ (41) 9 9643-0164 ou patigmelo@hotmail.com

- a) O objetivo desta pesquisa é identificar quais são as mediações comunicativas da cultura mais recorrentes circunstanciadas ao espaço escolar do CEP e responder como elas estão representadas por meio dos processos comunicativos. O segundo passo é compreender de que forma essas mediações se articulam com a ressignificação das identidades dos jovens alunos – comunicando quem são, o que desejam representar, como se integram e como se posicionam perante o universo da escola e, em alguns pontos, perante a sociedade.
- b) Esta etapa que você está participando da pesquisa chama-se grupo focal, que é uma entrevista coletiva. A sua participação nesta pesquisa é voluntária.
- c) É importante ressaltar que sua identidade (nome) não será revelada em nenhum momento da pesquisa.
- d) Estão garantidas todas as informações que você queira, antes durante e depois do estudo.
- e) A sua entrevista será gravada, respeitando-se completamente o seu anonimato.
- f) Todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não são da sua responsabilidade.

Eu, _____, li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo da pesquisa da qual fui convidado a participar. Eu concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

Nome completo: _____

RG: _____

(Assinatura do sujeito de pesquisa)

Identificação do responsável:

Nome completo: _____

RG: _____

(Assinatura do responsável legal)

Curitiba, ____ de _____ de 2016.

APÊNDICE H – ROTEIRO PARA O GRUPO DE DISCUSSÃO

1. Apresentação da mediadora e da documentadora.
2. Apresentação do objetivo do grupo de discussão e da pesquisa.
3. Reforço sobre a importância de todos se expressarem, mesmo que a ideia seja diferente da ideia do colega.
4. Explicação sobre os procedimentos: tempo de duração; consentimento para a gravação em áudio; formulário a ser preenchido e entregue ao final da sessão; termo de consentimento.
5. Cada aluno se apresenta, dizendo seu nome e porque aceitou participar.
6. Quais são as lembranças que vocês têm do CEP? Momentos; espaços; pessoas; amizades; grupos; movimentos; esportes; grêmios; arte/cultura etc.
7. Apresentação das frases registradas no diário de campo.
8. Quem se identifica com alguma frase? Por quê?
9. O que estas frases expressam?
10. Apresentação das fotos.
11. Fiquem à vontade para falar sobre as imagens apresentadas, sobre essas experiências. Quais são as sensações e os sentimentos que despertam em vocês?
12. Como o colégio, e o que acontece aqui dentro, faz/fazia parte da vida de vocês?
13. Falem um pouco sobre esses momentos que aparecem nas fotos. Vocês se sentem pertencentes?
14. Quais são os significados comunicados com esses momentos?
15. Como vocês se organizam para colocar em prática estas ações?
16. O que elas representam para vocês?
17. Vocês sempre estão de uniformes nessas ocasiões (movimentos estudantis). Por quê?
18. Que recursos vocês usam para compartilhar experiências, pensamentos e sentimentos?
19. Qual é o papel da comunicação – seja o cartaz, a poesia, as redes sociais, as fotos ou os vídeos e também a dança e a música – para que o que vocês pensam e sentem seja compreendido pelos outros?
20. Sem esses recursos, vocês teriam representatividade e voz?
21. Por que, em alguns casos, vocês exploram mais os sites de redes sociais (greve dos professores e ocupações) e em outros momentos ela é apenas um apoio ou nem é usada?
22. Qual é a relação entre os alunos, direção e professores?

23. Como vocês acham que suas famílias e a sociedade olham para vocês? (por serem jovens e/ou estudantes do CEP)
24. Qual é o papel do CEP na forma de ver o mundo e ser/estar no mundo?

APÊNDICE I – FORMULÁRIO GRUPO DE DISCUSSÃO

1. Nome
2. Nome fictício
3. Idade
4. Ano/turma/foi aluno
5. Bairro onde mora
6. Você tem irmãos: quantos?
7. Você trabalha?
8. Profissão dos pais
9. Há quanto tempo estuda/estudou no CEP?
10. Antes do CEP, qual escola estudava?
11. Você faz/fazia alguma atividade dentro e/ou fora do CEP? Qual?
12. Por que você foi estudar no CEP?

APÊNDICE J – DESCRIÇÃO DA DINÂMICA DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO E DOS PERFIS DOS ALUNOS

Grupo 1: 06/12/2016 | Horário: 14h

Duração: 02h11 | Local: sala do GECEP

O primeiro grupo foi realizado na sala do grêmio estudantil porque uma reunião estava agendada para acontecer na sala da coordenação de História. Uma das participantes era membro do GECEP, reservando, assim, o espaço dos estudantes para a concretização do grupo de discussão. Porém, mesmo com a porta fechada para não dispersar o desenvolvimento da dinâmica, outros alunos que não estavam participando entraram algumas vezes na sala para buscar objetos pessoais ou para saber o que estava acontecendo. Apesar dessas interrupções, os jovens não paralisaram seus pensamentos e expressões, dando continuidade às falas e às interações. Inicialmente, oito estudantes fariam parte desta sessão, mas, ao chegar ao colégio, uma aluna – que não havia sido contatada – ficou interessada em participar. Dessa forma, nove jovens formaram o grupo. A maioria se expressou ativamente, outros precisaram de estímulos, mas, quando indagados sobre alguma questão, não hesitaram em falar. O diálogo e a troca de experiência entre eles ocorreram de maneira fluída e sem conflitos.

Integrantes:

- **Ana Terra** (18 anos, aluna do 3º ano do Ensino Médio): mora no bairro São Braz, tem um irmão, não trabalha, sua mãe é professora de crianças com necessidades especiais e seu pai é músico. Estuda no CEP há três anos, sendo que antes era aluna da Turmalina Escola Waldorf. Sua opção em estudar no Estadual foi por este ser um “bom” colégio e uma instituição pública de ensino, bem como por seu irmão e alguns amigos terem estudado nele e por sua escola anterior não oferecer Ensino Médio. Embora tenha participado menos do que outros membros do grupo de discussão, suas falas foram marcadas pela atenção e ponderações.
- **Alice A.** (18 anos, aluna do 3º ano do Ensino Médio): mora no bairro Alto da XV, não tem irmãos, não trabalha e seus pais estão desempregados. Estuda no CEP há um ano, sendo que antes foi aluna do Colégio Sesi e de outras escolas particulares. Escolheu ser aluna do CEP por ter amigos que estudavam na escola e pela representação política. Pediu para integrar a discussão momentos antes do início, sendo a nona estudante a fazer parte do grupo. Participou ativamente em todos os momentos, procurando sempre expor

sua opinião e experiências. Ao final, quando indagados se mais alguém gostaria de falar algo, ela disse “*tamo junto*”, com os olhos lacrimejados e voz emocionada.

- **José A.** (16 anos, aluno do 2º ano do Ensino Médio): mora no bairro Rio Verde (Colombo – região metropolitana de Curitiba), tem nove irmãos, não trabalha e seus pais atuam profissionalmente na área de contabilidade. É aluno do CEP há dois anos, sendo que anteriormente estudava na Escola Estadual Prefeito Djalma Johnsson (Colombo). Entrou no colégio por influência de parentes, pela infraestrutura e pelo “nome” da escola. Expôs seus sentimentos e pensamentos com frequência durante a sessão, sempre gesticulando as mãos e procurando interagir com a fala dos demais.
- **Thiago** (16 anos, aluno do 2º ano do Ensino Médio): mora no bairro Alto Boqueirão, tem um irmão, não trabalha e sua mãe é costureira (não informou a profissão do pai). Está no Estadual há dois anos e antes era estudante do Colégio Estadual Santo Agostinho. Foi estudar no CEP por recomendação de amigos. Thiago precisou de alguns estímulos para participar durante a sessão do GD. Mais reservado e tímido, não se expressava voluntariamente. Entretanto, sempre quando questionado pela mediadora, desenvolveu seu raciocínio e expôs suas ideias.
- **Leticia** (18 anos, aluna do 3º ano do Ensino Médio em 2015): mora no bairro Mossunguê, tem um irmão, não trabalha e sua mãe atua profissionalmente como babá e diarista (não informou a profissão do pai). Estudou no CEP apenas por um ano e antes frequentava o Colégio Estadual Professor Lysímaco Ferreira da Costa. Optou pelo Estadual devido à visibilidade do colégio, pela oportunidade de se expressar e pela experiência em ser aluna da instituição. Participou de maneira equilibrada do debate, às vezes falando voluntariamente e interagindo com os outros jovens, mas, em alguns momentos, precisou ser instigada para marcar sua opinião.
- **José B.** (17 anos, aluno do 3º ano do Ensino Médio): mora no bairro Atuba, tem dois irmãos, não trabalha, sua mãe é cozinheira e seu pai comerciante. Estuda no CEP há dois anos e antes era aluno do Colégio Estadual Maria Montessori. Foi estudar no CEP porque um professor de Geografia do 9º ano indicou o colégio. Foi conhecer a escola e gostou muito. Da mesma maneira que a Alice A., o jovem participou ativamente do debate, sempre registrando seus pensamentos e se mostrando reflexivo sobre algumas temáticas. Foi o primeiro a falar e quando, para ele, algum assunto ainda não tinha se esgotado, retornava ao tema para fechar seu raciocínio.

- **Maria** (17 anos, aluna do 3º ano do Ensino Médio): mora no bairro Campo Comprido, tem um irmão, não trabalha e seus pais são lavadores de carros em um Lava Car. Estuda no CEP desde o Ensino Fundamental e antes era aluna do Colégio Estadual Julia Wanderley. Ingressou no Estadual por influência de uma amiga e pela imagem que a avó tinha do colégio. Também participou do GD com frequência, ficando emocionada em um dos momentos quando o debate destacou que 2016 era o último ano como estudante do colégio.
- **Lucas** (15 anos, aluno do 2º ano do Ensino Médio): mora no bairro São Francisco, tem dois irmãos, trabalha em um escritório de advocacia, sua mãe é professora e seu pai é advogado. Estuda na instituição há um ano e antes era aluno do Colégio Estadual Professor Cleto. Foi estudar no CEP porque seu irmão e seu avô foram alunos do colégio e disseram que era “bom”. Lucas é o mais silencioso do grupo e, logo no início, quando se apresentou, reconheceu sua timidez. Participou voluntariamente em poucos momentos. Quando estimulado, suas falas eram mais superficiais.
- **Nina A.** (18 anos, aluna do 3º ano do Ensino Médio em 2015): mora no centro de Pinhais (região metropolitana de Curitiba), não tem irmãos, não trabalha e seus pais são professores. Estudou no CEP por dois anos e anteriormente foi aluna do Colégio Estadual Conselheiro Zacarias e de uma escola privada. Escolheu estudar no CEP pela visibilidade e pelas falas dos amigos. Além de José B. e Alice A., a jovem participou ativamente da discussão. Suas falas eram mais longas, com pensamentos e reflexões pertinentes aos assuntos.

Grupo 2: 07/12/2016 | Horário: 14h

Duração: 01h42 | Local: sala da coordenação de História

Este grupo de discussão foi realizado na sala da coordenação de História e contou com oito participantes. No decorrer da sessão, alguns professores – que não tinham conhecimento sobre o agendamento da dinâmica – entraram no espaço para buscar seus pertences, mas, logo que abriam a porta e percebiam o que estava acontecendo, pediam desculpas e afirmavam que voltariam mais tarde. Igualmente à primeira sessão, essas interrupções não impediram a continuidade da discussão. A formação deste grupo exigiu mais intervenção da mediadora, pois muitos falavam entre si e conversas paralelas aconteceram com frequência, seja pelas temáticas debatidas na dinâmica ou por assuntos que não eram o foco daquele momento. Apesar de ficarem quase duas horas na sala participando, este grupo foi mais disperso e três estudantes pediram para sair antes do término devido a compromissos agendados naquela tarde.

Integrantes:

- **Jubileu** (17 anos, aluno do 3º ano do Ensino Médio): mora no bairro Guaraituba (Colombo – região metropolitana de Curitiba), tem quatro irmãos, não trabalha, sua mãe é babá e seu pai é soldador. Estuda no CEP há três anos e antes era aluno do Colégio Estadual Genésio Moreschi (Colombo). Escolheu estudar na instituição porque sua irmã fez o Ensino Médio no CEP e que seus pais “viram o colégio com bons olhos”. Além disso, Jubileu contou que sempre escutou as histórias de sua irmã sobre a escola e ficou com vontade de estudar no colégio também. Durante a sessão, foi o aluno que mais participou, sendo o primeiro a se prontificar a se expressar. Suas falas eram tranquilas, com o desenvolvimento fluido dos pensamentos e das emoções.
- **Bianca** (17 anos, aluna do 3º ano do Ensino Médio): mora no bairro Alto Boqueirão, tem dez irmãos, não trabalha, sua mãe é cozinheira e seu pai é segurança. Estuda no CEP há três anos e antes estudava no Colégio Estadual Professora Luiza Ross. Optou em ir para o CEP porque “era melhor do que ir para o Colégio Sesi”. Iniciou o debate com os braços cruzados e se mostrou mais observadora. No entanto, procurou expor opinião sempre que o assunto despertava seu interesse, especialmente em temáticas sobre gênero.
- **Madu** (16 anos, aluna do 2º ano do Ensino Médio): mora no bairro Campo Comprido, tem um irmão, não trabalha, sua mãe é doméstica e seu pai atua profissionalmente com automação bancária. Estuda no colégio há dois anos e antes frequentava a Escola Úrsula Benincasa. Foi estudar no Estadual por influência do irmão e do pai. Com o passar da sessão, a aluna ficou mais à vontade, aumentando gradativamente sua participação. Madu foi uma das participantes que pediu para sair um pouco antes do término da dinâmica.
- **Luana** (18 anos, aluna do 3º ano do Ensino Médio em 2015): mora no bairro Capão da Imbuia, tem um irmão, não trabalha, sua mãe é educadora e seu pai é supervisor. Estudou no CEP por três anos e anteriormente foi aluna da Escola Estadual República Oriental do Uruguai. Inspirada por parentes que estudaram no CEP, também decidiu ser aluna da escola. Demorou a participar da discussão. Em alguns momentos, conversou paralelamente com o jovem ao lado. No entanto, nos tópicos finais do grupo de discussão, marcou sua presença com o desenvolvimento de opiniões e lembranças sobre o colégio.

- **Carlos Alberto** (18 anos, aluno do 3º ano do Ensino Médio em 2015): mora no bairro Capão da Imbuia, tem três irmãos, não trabalha, sua mãe é operadora de caixa e seu pai é abastecedor de avião. Estudou no CEP por três anos e antes foi aluno do Colégio Estadual Paulo Leminski. Foi estudar no Estadual por indicação de duas amigas. O jovem procurou participar ativamente do debate, porém, em algumas ocasiões, se retraiu devido às conversas paralelas de outros membros do grupo ou dos que se sobrepunham a sua fala.
- **Bri** (15 anos, aluna do 2º ano do Ensino Médio): mora no Bairro Alto, não tem irmãos, não trabalha e seus pais são autônomos. Está no colégio há seis anos e antes estudava no Colégio Estillo. Foi estudar no Estadual por opção de seu pai e pela estrutura, que a encantou na época. A aluna foi a participante que menos falou durante a sessão, se expressou apenas quando a mediadora a questionou sobre algum assunto. Quase ao final da dinâmica, se mostrou ansiosa para ir embora, olhando o relógio a todo o momento. Minutos antes do grupo encerrar, ela pediu para sair.
- **Leo** (18 anos, aluno do 2º ano do Ensino Médio): mora no bairro Portão, tem dois irmãos, trabalha como estagiário na imobiliária que sua mãe é gerente e seu pai é gerente de uma casa noturna. Estuda no CEP há dois anos e antes era aluno do Colégio Madri Clélia. Ingressou no Estadual porque foi convidado a fazer parte da equipe de atletas. O jovem demonstrou interesse em participar durante a sessão, mas, por outro lado, olhou o relógio várias vezes e conversou paralelamente com os outros. No meio da dinâmica, explicou que precisava sair, pois um amigo o estava esperando. Ficou mais um pouco, e depois foi embora. Apesar disso, foi um dos participantes que mais expôs suas opiniões com discursos enfáticos. A temática dos movimentos estudantis predominou em suas falas.
- **Mariana** (16 anos, aluna do 3º ano do Ensino Médio): mora no bairro Jardim Campo Alto (Colombo – região metropolitana de Curitiba), tem dois irmãos, não trabalha e seu avô é pintor (não informou a profissão dos pais). Estuda no colégio há três anos e antes era aluna do Colégio Estadual Professora Maria Lopes de Paula (Almirante Tamandaré – região metropolitana de Curitiba). Foi estudar no CEP por indicação de uma tia, que foi aluna da escola. Mariana participou com frequência da sessão, sempre procurando expor suas ideias. Manteve, em alguns momentos, conversas paralelas. Em sua interação, o assunto mais recorrente foi sobre a questão de gênero.

Grupo 3: 08/12/2016 | Horário: 14h

Duração: 01h58 | Local: sala da coordenação de História

O terceiro grupo, que contou com sete participantes, também aconteceu no espaço da coordenação de História e, da mesma forma que a sessão anterior, alguns professores entraram na sala, mas logo saíram sem atrapalhar a dinâmica, que se assemelhou à primeira: poucas conversas paralelas, com o desenvolvimento fluído das interações e sem conflitos. Apenas um aluno pediu para sair antes devido a um compromisso, o restante permaneceu até o final do debate. Todos participaram, mas a performance de uma das jovens se sobressaiu, pois, ela expressou suas opiniões em quase todos os assuntos. Neste grupo, a ocupação do colégio pelos alunos, que aconteceu em outubro e novembro de 2016, foi contextualizada com mais frequência do que nos primeiros encontros.

Integrantes:

- **David** (16 anos, aluno do 2º ano do Ensino Médio): mora no bairro Pilarzinho, tem três irmãos, trabalha como fotógrafo, sua mãe é professora de yoga e seu pai é professor de jardinagem. Estuda no CEP há dois anos e antes frequentava o Colégio Estadual Amâncio Moro. Ele afirmou que já ouvia muito sobre “esse mundinho paralelo chamado CEP” porque seus dois irmãos foram alunos da instituição, por isso, segundo David, “a vontade era grande desde pequeno”. No início, o aluno ficou mais quieto, um pouco tímido, mas com o passar do tempo ficou à vontade e participou ativamente do debate. A timidez passou e deu vez à segurança na fala.
- **Sol** (17 anos, aluna do 3º ano do Ensino Médio): mora no bairro Juvevê, tem um irmão, não trabalha, sua mãe é fotógrafa e atendente e seu pai é missionário. Estuda no CEP há três anos e antes era aluna do Colégio Sagrada Família (em Ponta Grossa – cidade próxima a Curitiba). Foi estudar no Estadual pela vontade dos pais, devido aos benefícios que poderia ter nas universidades (programas do Governo Federal). Participou do debate, mas com menos frequência que os demais. Em alguns momentos, a moderadora instigou a fala da aluna, a qual se expressou sem hesitar.
- **Alice B.** (16 anos, aluna do 2º ano do Ensino Médio): mora no Bairro Alto, não tem irmãos, não trabalha e sua mãe é assistente administrativa na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE (não informou a profissão do pai). Estuda no CEP há dois anos e anteriormente era aluna da Escola Estadual Nossa Senhora da Salete. Optou pelo colégio pelo “nome”, estrutura e qualidade. Com uma fala mais objetiva, Alice B.

não interagiu em todos os momentos, mas, quando o fazia, demonstrava segurança e vontade de expor seus pensamentos.

- **Moura** (17 anos, aluno do 3º ano do Ensino Médio): mora no bairro Mauá (Colombo – região metropolitana de Curitiba), tem seis irmãs, não trabalha e seus pais são comerciantes. Está no CEP há três anos e antes estudava no Colégio Estadual Zumbi dos Palmares (Colombo). Decidiu estudar no CEP pelo “nome” e qualidade do ensino. O jovem estava descontraído e participou de maneira espontânea. Um dos assuntos que ele reforçou foi quando se assumiu homossexual para a família e sua relação com os pais.
- **Bruce** (16 anos, aluno do 3º ano do Ensino Médio): mora em Colombo – região metropolitana de Curitiba (o estudante não informou o bairro de sua residência) –, tem um irmão, não trabalha, sua mãe é supervisora na empresa Volvo e seu pai atua como chefe de gabinete na prefeitura de São Paulo. Está no CEP há três anos e antes estudava em São Paulo, na Escola Delta Comando. Ingressou no Estadual pelo apoio da família (seus pais foram alunos do CEP) e pela estrutura. Falava gesticulando as mãos e demonstrou interesse pelos assuntos debatidos, procurando sempre fixar suas ideias. Destacou o interesse pelo esporte e sua relação com o pai.
- **Ana** (16 anos, aluna do 3º ano do Ensino Médio): mora no bairro Mauá (Colombo – região metropolitana de Curitiba), tem um irmão, não trabalha, sua mãe é professora e seu pai é cozinheiro. Estuda no Estadual há três anos e antes era aluna do Colégio Estadual Zumbi dos Palmares (Colombo). Optou pelo CEP pela estrutura. Neste dia, Ana estava com um arco-íris pintado no rosto em prol às cores do movimento LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgênero). No começo, falava com a voz baixa, porém, no decorrer da discussão se posicionou com mais frequência e marcou sua participação.
- **Machado** (19 anos, aluna do 3º ano do Ensino Médio em 2015): mora no centro de Rio Branco do Sul (região metropolitana de Curitiba), tem dois irmãos, não trabalha, sua mãe é médica e seu pai é autônomo. Estudou no CEP por quatro anos e anteriormente foi aluna do Colégio Estadual Professor Manuel Borges de Macedo (Rio Branco do Sul). Disse que o CEP sempre foi uma referência para ela e que buscava um colégio público para poder usufruir dos benefícios do governo, como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Machado também foi entrevistada para a pesquisa, em agosto de 2015, sobre o envolvimento dos

estudantes na greve dos professores daquele ano – conforme explicado na página 61. No grupo de discussão, a jovem participou ativamente, marcando seus pensamentos e sentimentos em quase todas as temáticas. Sua fala era mais firme e, logo no início, reforçou que se sentia orgulhosa em, junto com seus amigos, ser “objeto” de um estudo científico.

Grupo 4: 13/12/2016 | Horário: 14h

Duração: 01h42 | Local: sala do GECEP

O último grupo contou com a presença de apenas quatro alunas, pois os meninos convidados não compareceram. O local de realização foi a sala do grêmio estudantil, porque neste dia a sala da coordenação de História estava ocupada novamente. Diferente do primeiro grupo, desta vez a sessão não foi interrompida por outros estudantes que não estavam participando. O debate ocorreu de forma tranquila, com muitas interações entre as alunas, sendo que o tema da ocupação da escola também foi muito citado, pois as quatro alunas estiveram neste movimento. Todas tiveram o mesmo grau de participação, sem uma sobressair à outra.

Integrantes:

- **Nina B.** (17 anos, aluna do 3º ano do Ensino Médio): mora no bairro Pilarzinho, tem um irmão, não trabalha e seus pais são professores da rede pública do estado. Estuda no Estadual há três anos e antes era aluna do Colégio Estadual Aline Picheth. Optou pelo Estadual porque é um colégio público de referência política e de qualidade de ensino. Nina B. ressaltou a importância das pesquisas sobre o colégio para a construção da memória do CEP. Destacou que sempre foi incentivada dentro de casa a participar de passeatas e manifestações, pois seus pais são engajados em lutas pela melhoria da educação pública.
- **Marrie** (17 anos, aluna do 3º ano do Ensino Médio): mora no bairro Água Verde, tem dois irmãos, não trabalha, sua mãe é artesã e seu pai é analista de informações. Estuda no CEP há três anos e anteriormente frequentava o Colégio Estadual Pedro Macedo. Marrie afirma que foi por acaso que passou a estudar no Estadual. Uma amiga do Ensino Fundamental indicou o colégio e ambas continuaram a estudar juntas. Com uma fala articulada, a estudante expôs suas ideias de maneira clara sobre todos os temas debatidos.
- **Júlia** (16 anos, aluna do 2º ano do Ensino Médio): mora no bairro Monte Castelo (Colombo – região metropolitana de Curitiba), tem um irmão, não trabalha e sua mãe é

auxiliar de serviços gerais (não informou a profissão do pai). É aluna do CEP há dois anos e antes estudava no Colégio Sesi. Durante o Ensino Fundamental sempre estudou em escola da periferia. Conta que sua mãe prometeu que ela e seu irmão cursariam o Ensino Médio em um colégio com mais infraestrutura e qualidade de ensino. Quando concluiu o 9º ano, foi para o Colégio Sesi, pois conseguiu uma bolsa de estudos de 100%. Como perdeu a bolsa logo no ano seguinte, foi para o CEP devido ao fato do seu irmão já ser aluno do colégio. Em sua fala, destacou a importância dos debates e dos coletivos que aconteceram dentro da escola para “abrir a sua mente”, especialmente sobre ser mulher.

- **Elena** (16 anos, aluna do 2º ano do Ensino Médio): mora no bairro Boqueirão, não tem irmão, não trabalha, sua mãe é técnica de enfermagem e seu pai é autônomo. É aluna do colégio há dois anos e anteriormente estudava no Colégio Estadual Professora Luiza Ross. Foi estudar no CEP pela infraestrutura e qualidade de ensino e pelos comentários positivos que as pessoas contavam para ela. Fez questão de falar sobre todos os assuntos, enfatizando a ocupação do colégio e a sua participação neste movimento. Júlia também frisou a relação com os pais, principalmente a partir do seu engajamento político.

[Entrevista – agosto de 2015]

- **Marcos** (19 anos, aluno do 3º ano do Ensino Médio em 2015): atualmente mora em Campinas (São Paulo), mas quando estudava no Estadual residiu no bairro Ahú e depois no centro de Curitiba. Tem uma irmã, não trabalha e seus pais são professores universitários. É militante do Partido dos Trabalhadores desde os 16 anos de idade. Foi aluno do CEP durante dois anos e antes estudava no colégio Integral. Ingressou nesta escola porque desejava sair do colégio particular e ir para uma instituição de ensino maior e pública, onde pudesse ver outras realidades, conhecer mais pessoas e militar politicamente. No seu último ano no Estadual, esteve à frente do grêmio estudantil como presidente do GECEP. Marcos não participou do grupo de discussão, mas, junto com a aluna Machado, foi entrevistado em agosto de 2015 para a produção do artigo citado anteriormente.

APÊNDICE K – QUADROS COM AS EXPRESSÕES-CHAVE E AS IDEIAS CENTRAIS (ORGANIZADOS DE ACORDO COM OS GRUPOS DE DISCUSSÃO)

Grupo de Discussão	Ideia Central	Expressões-chave
GD 1	Relação afetiva com o colégio	[...] o CEP é maravilhoso, né. É um porto seguro aqui. [...] esse lugar é, tipo, eu fico aqui de manhã até de tarde, de noite só porque é, tipo, muito melhor do que a minha própria casa, entendeu, e aqui eu sou acolhida, eu aprendo [...].
GD 1	Esta escola é diferente	[...] não tinha noção de como era aqui dentro. Aqui é muita gente diferente, tem diversidade, a cultura das pessoas é completamente diferente. Entrei no colégio por causa da imagem que ele tinha, pela representatividade, pela grandiosidade que o colégio mostrava, pela formação política. Aqui os estudantes têm voz. Entrando aqui eu vi as inúmeras oportunidades que o colégio oferece <i>pros</i> seus alunos, fosse na parte artística, quanto em movimentos políticos, o Dancep, o teatro, a piscina, os laboratórios, tinham os coletivos. E quando eu vi que tudo era gratuito e que qualquer pessoa podia ter acesso a esse meio de informação, nossa, eu me senti realizada. [...] tem a questão política, o envolvimento político de alunos e para os alunos, seja na campanha do grêmio, na campanha de direção ou na gestão dos mesmos. [...] as pessoas aqui já se organizam razoavelmente politicamente, já têm formação. Esse lugar me ensinou um monte de coisa. Só que, aí a gente tem um colégio público que fica no centro, que tem razoavelmente verba, infraestrutura. A gente no CEP tem um privilégio, <i>na real</i> deveria ser direito pra todo mundo. Isso aqui é uma escola pública, mas não é uma escola pública, sabe, de verdade. [...] não que precisa existir outros CEPs porque o CEP é o CEP, mas que alunos de outras escolas públicas também tenham oportunidades. não deveria ser a imagem do CEP, mas sim dos estudantes (ênfase). Claro, falta professor em algumas áreas, mas todo mundo larga o colégio que tá e vem pra cá.
GD1	O CEP mudou o meu jeito de ver o mundo e de pensar	Eu mudei muito desde que entrei no Colégio Estadual do Paraná. Foi a melhor experiência que já me aconteceu ter vindo <i>pra</i> cá. Foi uma construção muito boa ter estudado aqui. E eu vou levar isso <i>pra</i> minha vida, assim, faculdade e tudo. O CEP ele me construiu completamente, me construiu completamente quem eu sou, não existe quase nada do que eu era antes.

		<p>A minha personalidade foi construída aqui, não existia nada. Como esse colégio mudou muita gente também me mudou muito. Eu tinha preconceito demais.</p> <p>Você consegue entrar e ver outras coisas também e desconstruir toda aquela parada de preconceito de ser racista, de ser contra mulher, de ser contra os LGBTs.</p> <p>Eu era completamente alienada e fui sempre crescendo, tipo, com um pensamento só, sabe, tipo, e quando eu entrei aqui, tipo, eu floresci.</p> <p>Aqui foi uma descoberta maravilhosa. Eu me libertei de milhões de preconceitos e, enfim, mil coisas sobre ideias de vida que eu tinha e, acho que eu vim porque o melhor lugar que eu poderia ter vindo.</p> <p>O CEP completamente me transformou, que, quando eu entrei aqui eu era uma pessoa preconceituosa, era uma pessoa completamente tímida.</p> <p>Foi uma das coisas mais importantes da minha vida foi eu aprender que eu tenho os meus direitos e que eu tenho que lutar por eles. E eu de fato não teria aprendido isso em nenhum outro lugar.</p> <p>Eu acho que não teria tido essa oportunidade se eu tivesse estudado em outro lugar.</p> <p>Toda a pessoa que entra aqui ela sai totalmente diferente, qualquer um que você vê que entrou no CEP e saiu é uma pessoa completamente diferente.</p> <p>O que eu aprendi no CEP, eu consigo levar <i>pra</i> casa, consigo levar <i>pra</i> minha família.</p> <p>Comecei a viver mais a prática da política, não só ficar na teoria.</p> <p>Não teria tido como terminar a minha vida escolar de forma tão incrível se eu não tivesse estudado no CEP.</p> <p>O CEP é o lugar que me dá força <i>pra</i> eu fazer com que depois que eu saia daqui eu consiga criar ambientes.</p> <p>E o CEP foi o lugar que me deu toda a força do mundo <i>pra</i> eu conseguir reunir tudo o que eu já aprendi na minha vida inteira.</p>
GD 1	<p>Greve dos professores e Ocupação da escola</p>	<p>[...] 29 de abril foi um movimento muito bonito.</p> <p>O nosso propósito era mostrar que a escola não é só dos professores, mas que os estudantes estão com eles.</p> <p>Pensar dessa forma coletiva e representativa <i>pra</i> mostrar um posicionamento.</p> <p>Eu me sentia representado por aqueles alunos que estavam lá.</p> <p>Os alunos estavam lá <i>pra</i> representar os alunos e a luta pela educação. E todos nós fazemos parte disso.</p> <p>Eu me vejo presente nos gritos, atuante no grêmio, me vi representada como estudante.</p> <p>Eu consigo me ver nesse espaço, nesse momento também, mesmo que eu não estivesse ali presente porque ali está o meu colégio, ali <i>tá</i> quem eu conheço.</p>

GD 1	Eu me encontrei, me aceitei e me sinto pertencente.	<p>Acrescentou muito <i>pra</i> mim como indivíduo, sabe, como identidade de gênero.</p> <p>Eu me descobri como pessoa, me descobri dentro da dança, o que ajudou muito na formação pessoal.</p> <p>Eu descobri uma diversidade.</p> <p>As minhas amigadas me ajudaram a me descobrir como eu sou.</p> <p>Eu descobri a minha questão racial, sobre como que funciona.</p> <p>E eu me encontrei muito melhor aqui no sentido de conseguir ter amigadas muito mais verdadeiras.</p> <p>O CEP é um lugar em que a gente pode se descobrir.</p> <p>Tentei desconstruir muitos preconceitos.</p> <p>Comecei a me ver representada, eu consegui ter uma voz minha, pessoal.</p> <p>Acho que é por isso que eu ligo muito a quem eu sou ao Estadual.</p> <p>As pessoas veem a diversidade, aí elas param <i>pra</i> pensar nas diferenças e começam a pensar nisso e vão tentar mudar as coisas ao redor delas.</p> <p>No CEP eu me senti mais presente, me senti mais pertencente à participação política em si efetivamente.</p> <p>[...] uma coisa de estar junto com alguém que tem o mesmo objetivo que você é muito importante.</p> <p>[...] não transformar a pessoa forçando ela a fazer tal coisa, mas fazendo com que ela enxergue com outro ponto de vista.</p> <p>Aqui eu ainda tenho pessoas que me compreendem.</p> <p>Porque eu vejo essa representatividade em cada canto, em cada pessoa e em cada movimento que tem aqui.</p>
------	--	---

Grupo de Discussão	Ideia Central	Expressões-chave
GD 2	Relação afetiva com o colégio	<p>[...] a questão do pertencimento do colégio.</p> <p>Temos verdadeiros amigos.</p> <p>A gente queria ajudar, contribuir <i>pra</i> que o corpo discente evoluísse, trabalhasse junto.</p> <p>A gente tem o prazer de ficar aqui.</p> <p>É um sentimento de grupo.</p> <p>Sinto muito orgulho de saber que o nome do colégio <i>tá</i> indo pra frente.</p> <p>[...] porque você entra no CEP, por exemplo, tem gente que não tem interesse algum por grêmio, mas vai entrar aqui e vai querer cuidar do colégio de alguma forma, vai querer cuidar da estrutura e das pessoas que <i>tão</i> aqui.</p>
GD 2	Esta escola é diferente	<p>[...] o engajamento político, eu acho que parte disso é por causa do colégio.</p> <p>[...] essa noção de política a gente criou, é uma coisa muito significativa.</p> <p>[...] na aula de Sociologia e Filosofia, você faz muito debate, e isso vai abrindo a sua mente, sempre vai agregando alguma coisa, algum conhecimento.</p>

	<p>[...] só quem estuda aqui sabe, é que a gente percebe que a gente tem colégios e a gente tem o CEP.</p> <p>Acho que o CEP é mais importante porque além de formar academicamente bem as pessoas, ele forma as pessoas, tipo... ele dá uma formação de vida <i>pras</i> pessoas.</p> <p>Aqui você entra em contato com tantas realidades diferentes, você bate muito de frente com muitas realidades.</p> <p>O número de coisas que você entra em contato aqui nunca mais vai entrar na sua vida provavelmente.</p> <p>Então, a realidade que a gente tem aqui é diferente de qualquer outro colégio por causa disso.</p> <p>A gente entrar aqui é uma coisa que a gente leva <i>pra</i> nossa vida e não uma coisa que a gente leva <i>pras</i> nossas provas apenas. Essa que eu acho que é a diferença do CEP, que eu acho que marca todo o aluno que passa por aqui, assim, dessa maneira.</p> <p>E questões políticas [...] todo mundo tem esse baque político porque isso vem de tempos já.</p> <p>E essas coisas, eu acho que atravessou gerações.</p> <p>A formação que você recebe política, a formação que você recebe <i>pra</i> vida, ela vem também das pessoas que frequentam esse lugar. Não é só pela sala de aula, entendeu.</p> <p>[...] você não vai aprender só com os professores, você encontra pessoas que já estão com a mente aberta e elas te apresentam um universo novo também.</p> <p>A maior riqueza do CEP não é a nossa estrutura, a gente sempre fala bem da nossa estrutura, mas, tipo, querendo ou não, ela <i>tá</i> caindo aos pedaços, e as pessoas não.</p> <p>O nível das nossas atividades continua, mesmo que a estrutura caia. Eu acho que o nível do CEP não é ser um colégio grande é ter esse número de pessoas e de realidades.</p> <p>É muita gente de diversos lugares que soma aqui.</p> <p>Tem várias realidades diferentes, da periferia, dos bairros que as pessoas vivem e traz tudo <i>pra</i> cá, assim, o aprendizado que elas têm lá.</p> <p>São vivências diferentes, então, talvez, seja um dos motivos dessa diversidade, você aprender automaticamente com o outro.</p> <p>A gente que constrói o colégio como uma coisa boa, né.</p> <p>O grêmio tem muita referência, é muito importante. Tudo o que o grêmio faz reflete em nível nacional.</p> <p>O grêmio é a grande referência política também.</p> <p>É uma experiência muito boa de democracia.</p> <p>O CEP sempre esteve à frente ao seu tempo, porque foi o primeiro colégio do estado, então, de fato, ele evoluiu conforme a nossa sociedade foi evoluindo, mas ele não parou, ele não estagnou, ele continua mais à frente.</p> <p>O CEP é o que eu vejo de ideal de educação <i>pra</i> colégio de bairro. Eu vejo uma pessoa que estuda em colégio de bairro, eu penso, “poxa, eu queria que essa pessoa tivesse, entrasse no CEP ou que o CEP, o sentimento de CEP fosse até essa pessoa, o CEP tem que existir nos colégios de bairro”.</p>
--	---

		<p>A questão não é a estrutura aqui, o ideal de educação que tem no CEP é o ideal que tem que acontecer nos colégios brasileiros. O CEP abre muitas portas, acho que fica a critério da pessoa escolher, por isso que é orgânico, meio que vem de você. O CEP só te abre portas.</p> <p>Vários espaços que o CEP abre é o de pensar no coletivo. [...] porque no CEP tem aquele grupinho, assim, sei lá, eu faço parte de um grupinho e daí tem outro grupinho, outro grupinho e vai formar o CEP e o CEP é um grupo e as pessoas, sei lá, vão sempre tentar se ajudar.</p> <p>É engraçado que tem vários coletivos, mas eles não são isolados. Esses grupinhos estão sob o mesmo nome, que é o de ser aluno do Colégio Estadual do Paraná.</p>
GD 2	O CEP mudou o meu jeito de ver o mundo e de pensar	<p>Antes de você entrar no CEP você tem um pensamento totalmente alienado, assim, do que seria, em relação à política, em relação a tudo.</p> <p>Eu tinha a minha cabeça antes do CEP e eu tenho uma cabeça depois do CEP. Tanto que quando eu lembro antes de entrar no CEP, nossa, eu era horrível, uma pessoa que, eu tenho vergonha de falar, sabe, o que eu pensava, como que eu era.</p> <p>Quando eu entrei no colégio, eu aprendi a ser independente, tudo o que eu sou agora eu criei aqui dentro, o que eu aprendi eu levo <i>pra</i> minha vida, sabe, então a pessoa que eu sou eu devo tudo ao CEP e às pessoas que eu conheci aqui.</p> <p>[...] aconteceu aquela transformação assim, comecei a ver muitos pontos de vista, comecei a estudar realmente o que eu pensava, que era uma coisa muito nada a ver e daí só foi acontecendo, assim, no decorrer do ano.</p> <p>Eu nem tinha um estudo político.</p> <p>Eu acho que é um processo de eternas quebras, todo dia você tem uma nova, assim, todo dia você descobre coisas novas. Realmente aquilo que eu aprendi aqui, levei <i>pra</i> minha vida. O aluno do CEP sempre vai ser visto como aquela pessoa que você vai encarar na rua e pensar que esse cara é um gênio porque ele estuda no CEP. Os alunos daqui carregam mais responsabilidade junto, mais história e mais glória dentro desse uniforme, as pessoas observam mais isso.</p>
GD 2	Nós x Eles	<p>Aqui no CEP também não dá <i>pra</i> dizer que todo mundo é desconstruído e todo mundo é politizado.</p> <p>No CEP também tem um monte de idiota, assim, aqui no CEP tem cara que fala que é nazista.</p>
GD 2	Eu me encontrei, me aceitei e me sinto pertencente.	<p>Aqui eu posso ser quem eu realmente sou.</p> <p>Você chega aqui no CEP e todo mundo é igual, tipo, se tem gay, se tem lésbica, tipo, dane-se.</p> <p>Você não vai ser obrigado a ser amigo dessa pessoa, mas você vai poder ver que aquela pessoa é igual a você, independente de qual gênero ela é, se identifica, se ela é negra, se ela é branca, independente disso.</p> <p>Provavelmente eu não iria pensar muita coisa que eu penso, entendeu.</p>

		<p>É muito fácil você se descobrir aqui no colégio, tanto como sexualidade ou qualquer outra coisa.</p> <p>Antes de entrar no CEP eu já sentia atração por mulheres, mas eu me reprimia porque eu pensava, “nossa, nada a ver”.</p> <p>Eu penso nas escolhas que eu fiz e que fizeram com que eu pertencesse a um coletivo. Eu também não consigo me imaginar longe desse coletivo, sei lá, mesmo que seja dos meus amigos, assim, até do colégio inteiro.</p> <p>Aqui você cresce individualmente através do coletivo, o coletivo te ensina, assim, a crescer individualmente.</p>
--	--	---

Grupo de Discussão	Ideia Central	Expressões-chave
GD 3	Relação afetiva com o colégio	<p>[...] porque o CEP é um negócio que eu tenho que é muito importante <i>pra</i> todo mundo.</p> <p>Eu amo falar do CEP.</p> <p>O CEP tem uma estrutura muito boa, mas eu acho que vai, tipo, <i>pra</i> além disso. Acho que, não sei, o sentimento que há entre as pessoas, o carinho que eles têm pelo colégio e as oportunidades que a gente teve aqui, de se descobrir, de conhecer coisas novas, de aprender sobre coisas.</p> <p>Cria o sentimento de amor, assim, por esse colégio.</p> <p>[...] porque você cria uma relação com o colégio, e aqui é um lugar que faz as pessoas se sentirem bem por você ser diferente e ser tratado normal.</p> <p>Criar uma relação com o colégio é uma coisa muito importante, porque a gente cria uma relação espacial com o colégio, entendeu, você se identifica com o espaço do colégio, uma relação de pertencimento.</p> <p>É uma relação de ser teu por direito, do seu direito aqui.</p> <p>Eu acho que isso torna a gente até um pouco mais humano, assim. Porque, além da estrutura, o CEP nada mais é do que as pessoas também.</p>
GD 3	Esta escola é diferente	<p>[...] porque é uma cultura diferente dos outros colégios, assim, acredito que a gente amadurece muito aqui.</p> <p>Aqui a realidade é um pouco diferente, entendeu, na verdade é muito diferente porque é um colégio que tem uma diversidade muito grande.</p> <p>Eu acredito que o CEP ele forma não só <i>pra</i> ENEM, não só <i>pra</i> vestibular porque não é esse o objetivo do colégio, mas ele forma <i>pra</i> vida porque você assume o seu papel de cidadão, o seu papel de ser político, sabe, não só <i>pra</i> dentro do colégio, mas <i>pra</i> tudo.</p> <p>Aqui você tem a possibilidade de fazer várias matérias artísticas, esportes, então isso conta muito com a cultura da galera gostar do colégio também, acredito, porque o ser humano precisa disso, o ser humano precisa da arte, fazer esporte, de política.</p> <p>O colégio intensifica, acho que todo mundo vá se encontrar, ou talvez não, né, mas acho que o colégio intensifica esse processo.</p>

		<p>E às vezes te mostra outros caminhos que você não acharia se não estivesse aqui.</p> <p>O Colégio Estadual do Paraná é muito mais aberto à diversidade que os outros colégios.</p> <p>Acho legal essa coisa que os alunos têm de questionar e alguns professores darem espaço <i>pra</i> que isso aconteça.</p> <p>Acredito que a gestão de direção e grêmio vai influenciar muito nesse processo, tipo, de formação porque a nossa formação começa acima de tudo dentro da sala de aula porque eu acredito que a gente tem uma relação um tanto quanto diferente com os professores.</p> <p>Mas o Colégio Estadual do Paraná, mesmo sendo uma maioria de um posicionamento, tenta expor todos os pontos de vista.</p> <p>Sempre rola uma galera com uma bandeira LGBT andando pelo colégio.</p> <p>Aqui é até mais aberto <i>pra</i> essa questão, o horizonte é maior.</p> <p>Então, acho que o CEP traz isso <i>pra</i> gente, sabe, traz esse amadurecimento e acredito que todo mundo devia passar por isso.</p> <p>Mas as pessoas que estudam aqui são pessoas selecionadas.</p> <p>Muita gente tentava, mas poucas pessoas passavam, então, o rendimento em sala de aula vai ser totalmente diferente de um colégio periférico, não por uma questão de preconceito eu tá falando nisso, mas é uma realidade, né, a gente tem que considerar esse fator e as pessoas tendem a se interessar mais pelo colégio.</p> <p>Talvez seja por isso que tenha essa pluralidade de pensamentos porque, não querendo padronizar, mas meio que eles pegam as pessoas de cada colégio que eram, tem pensamento diferente, enfim.</p>
GD 3	O CEP mudou o meu jeito de ver o mundo e de pensar	<p>O CEP é uma coisa que mudou a minha vida, marcou a minha vida.</p> <p>Eu entrei, assim, não tinha noção do quanto é importante a gente ter essa visão política.</p> <p>Quem entra no CEP não tem dimensão do quanto a vida da pessoa vai mudar.</p> <p>[...] minha irmã vai entrar aqui no colégio, aí eu falei bem assim “você <i>tá</i> pronta <i>pra</i> ser outra pessoa? Porque você vai mudar rapidinho”.</p> <p>Mas eu acho que tudo começa meio que no CEP, sabe.</p>
GD 3	Greve dos professores e Ocupação da escola	<p>[...] a galera deu um show de política, de cidadania, de resistência, de comunicação durante o período de ocupação.</p> <p>Então, isso só reforça que essa relação espacial entre o aluno e o colégio existe, né.</p> <p>Quando a gente voltou da greve, que a gente foi <i>pra</i> sala de aula, a gente tinha uma relação diferente com os professores, porque eles não te olhavam mais só como aquele aluno, eles te olhavam como o aluno que <i>tava</i> lá, que tomou bomba com você, que <i>teve</i> lá todo o dia, sabe. E eles, tipo, olhavam a gente como se nós tivéssemos tanta experiência quanto eles, sabe, não experiência</p>

		<p>profissional, mas experiência de vida, como se a gente tivesse tanto espaço de voz quanto eles.</p> <p>Na ocupação, muita gente não sabia o que era MP, o que era a PEC 55, aí vinham “ah, pelo colégio, <i>vamo</i> lá luta pelo colégio”. Aí na ocupação eles já aprendiam sobre política, ouvindo, assim, os debates, as conversas, e aí tipo “opa”, eles tomavam um posicionamento, eles são sempre abertos aos posicionamentos. Isso que é interessante do CEP.</p> <p>E a ocupação deu uma aula de organização e de humanismo, eu acho, porque as pessoas chegaram aqui e elas realmente tiveram que ser irmãos, é que eles tiveram que ter uma irmandade, entendeu, um ajudar o outro, a carregar colchão, alguém que cozinha, o pessoal que limpava. Tipo, organização não faltava, e responsabilidade também.</p> <p>E o CEP se conscientizou de um tempo <i>pra</i> cá com a questão de que, poxa, o CEP só não é uma referência no movimento estudantil, agora é, na real, com a ocupação voltou mais a ser ainda.</p>
GD 3	Nós x Eles	<p>Não é todo o colégio que pensa em política, seria muita mentira falar “o Colégio Estadual é o colégio politizado” e daí você pensa isso num extremo. É mais politizado que os outros talvez, mas não é, tipo, todo mundo pensa, não é ... ainda assim é uma minoria.</p> <p>Aqui no colégio ninguém vê eles.</p> <p>Eles têm muito medo.</p> <p>O menino de direita começou a ficar nervoso, começou a gritar, começou a subir a voz, começou a ofender.</p> <p>Eles não se mostram e quando se mostram parecem estar despreparados <i>pra</i> ter um debate, entende.</p> <p>[...] porque sabem que são minoria, entendeu, tecnicamente.</p> <p>Acho que a diferença entre nós e eles é que, tipo, a gente tem poder de organização e a gente tem poder de debate também, eles não fazem isso, eu nunca vi eles se organizar <i>pra</i> ...</p> <p>Eles não acreditam que isso é uma maneira de construção de política.</p> <p>A gente <i>tá</i> colocando como se a galera do colégio de direita fosse uma minoria muito pequena.</p> <p>É que eles não acreditam que o debate vá fazer alguma coisa, sabe.</p> <p>Mas é, essa coisa assim, a maior parte não se posiciona.</p> <p>A gente começou a fazer mobilização, a maior parte dos estudantes é de esquerda.</p> <p>O problema é que a gente não tem atuantes, sabe, a gente não tem pessoas que vão atrás.</p> <p>Também vem muito da descrença, assim, as pessoas não acreditam que a política, que a organização popular, movimento social vai mudar alguma coisa. Esse é mais o problema, se elas, tipo, comessem a acreditar, se mostrassem <i>pra</i> elas que realmente adianta, elas iam participar, eu acho. O problema é que elas acham que não vai levar a nada, que não vai levar a</p>

		nada sair em ato de rua, que não vai levar a nada você ocupar o colégio. Isso que é o problema.
GD 3	Eu me encontrei, me aceitei e me sinto pertencente.	<p>[...] é uma forma de você interpretar as coisas diferente, mas isso vem, tipo, do nosso amadurecimento, porque o colégio exige um amadurecimento de você.</p> <p>Eu acredito que são coisas, assim, coisas pequenas que vão abrindo a nossa mente e fazendo com que nós interpretemos o mundo de uma maneira diferente, sabe.</p> <p>Eu me encontrei.</p> <p>Achei a minha galera.</p> <p>Aí eu cheguei aqui e encontrei um monte de estranho.</p> <p>Você sempre acaba se encontrando, sempre acaba encontrando alguém que se encaixa com você.</p> <p>Eu me reconheci, me vi nas outras pessoas.</p> <p>Aqui todo mundo reconhece, é um lugar aberto.</p> <p>Eu acredito na desconstrução, mas não através só de você escutar outra pessoa, mas de você estudar.</p> <p>Às vezes, você argumentar, a gente consegue às vezes mudar a opinião dos nossos pais, das pessoas que estão mais próximas, isso eu observo e acho muito interessante porque, tipo, saca, meus pais precisam atualizar a cabeça deles. Então eu tenho que ser essa ponte.</p> <p>Mas eu também vou mudando muito sabe, tipo, conforme a gente vai estudando e a gente, tipo, vai interpretando as coisas de uma maneira diferente, a gente sai um pouco da utopia, assim, e começa a analisar, tipo, uma coisa mais empírica mesmo, a gente vai desconstruindo às vezes concepções nossas que a gente achava que era uma verdade</p> <p>E também a gente vai desconstruindo de uma maneira positiva, desconstruindo preconceito, mas isso só acontece através de estudo e de informação né, acho que a informação é o único meio de desconstrução.</p> <p>As nossas concepções também são viciadas.</p> <p>A desconstrução de alguns preconceitos, mas ao mesmo tempo, a construção da sua identidade.</p> <p>[...] constrói a tua identidade desconstruindo preconceitos internos e coisas também que são impostas pela sociedade ... é muito bom porque eu acho que você se sente melhor com você mesmo e você transmite isso <i>pra</i> todos os aspectos e segmentos da tua vida.</p> <p>No CEP você, não que você não seja relevante, mas você é mais um, entendeu, mais um em cinco mil. E eles não vão prestar tanta atenção, assim, e com isso você sente mais confiança <i>pra</i> ser quem você é.</p>

Grupo de Discussão	Ideia Central	Expressões-chave
GD 4	Relação afetiva com o colégio	<p>É uma coisa muito abraçada, as pessoas te acolhem. É um espaço de bastante acolhimento dentro do CEP também.</p>
GD 4	Esta escola é diferente	<p>É um espaço de abrir mente mesmo. O CEP, tipo, ele tem muita política, ele é politizado, as pessoas faziam coletivo no ano passado. No ano de 2015 aconteceram os coletivos, que foi quando muita gente, inclusive eu comecei a me envolver com o movimento feminista. O espaço politizado que o CEP oferece. Eu pensei “cara, olha que colégio irado, eles são grandes, eles têm um ensino de qualidade bom e eles participam ativamente de política” aí eu falei “cara, eu acho que eu quero fazer esse colégio na real”. É a escola, porque a escola te leva a pensar, de verdade. Aqui no CEP tem, até... tipo, o ato de ser representante já é alguma coisa. Mesmo que a pessoa não queira, ela já tá inserida num contexto político, sabe, tipo chapa de grêmio, em outros colégios acho que não tem como aqui. Tem espaço <i>pra</i> outros tipos de debates que em outros colégios eu não ia, não ia encontrar, assim, principalmente colégio público. Aqui no CEP você tem no primeiro ano, sei lá, aula de gênero em Sociologia. É mais fácil o acesso aqui, já tem o acesso rápido à informação, diferente de outros colégios. Essa pluralidade me ajudou muito. O CEP ter uma militância mais forte. Isso é uma coisa que vem da escola. [...] porque aqui tem uma aceitabilidade muito maior, tem uma aceitabilidade que eu nunca vi em nenhum outro colégio que eu estudei, não existe em nenhum outro lugar. Essas causas sociais muito acolhidas, sabe, então eu acho que também vem dos alunos, dos professores, independente da gestão. A estrutura [...] Você tá aqui dentro desse colégio, é muito histórico. Todas as lendas [...] É muita história, tipo, a mesa da biblioteca [...] A dança é uma forma de protesto, a inserção que o Dancep traz para os estudantes é fenomenal, tem muita gente que faz Dancep, muita gente que se acha na dança, na arte. O espaço da escolinha de artes, das danças, o espaço cultural é muito maravilhoso, você descobre que você sabe fazer coisas que você nem imaginava.</p>
GD 4	Greve dos professores e Ocupação da escola	<p>Foi no segundo ano, por causa da greve, que a gente teve maior engajamento, de sair em passeata todo dia e tal. A gente foi, eu pelo menos fui conhecendo a luta e fui entendendo a importância dos secundaristas.</p>

		<p>Depois da ocupação foi o que levantou.</p> <p>Eu conheci muita gente na ocupação. Você conhece muita gente, muita gente mesmo, pessoas que pensam da mesma forma que você em vários pontos, na questão política.</p> <p>[...] a ocupação, as pessoas que <i>tavam</i> lá dentro meio que fizeram laços, ficaram unidas.</p> <p>A gente também aprendeu muito na ocupação sobre o colégio. Eu acho que essa visibilidade que o CEP teve não ia acontecer se a galera nas greves do ano passado não tivesse uniformizada, não ia acontecer, é um jeito de identificar. Você vê toda aquela multidão de uniforme é um jeito de falar “gente, olha o CEP”.</p> <p>Eu acho que quando a gente <i>tava</i> nessas passeatas de 2015 elas foram muito mais representativas.</p>
GD 4	Nós x Eles	<p>Conheço várias pessoas do CEP que são assim, que querem militar <i>só pra</i> ter um status.</p>
GD 4	Eu me encontrei, me aceitei e me sinto pertencente.	<p>Eu achei legal no CEP você achar outras pessoas com o mesmo pensamento que você, que você vê que existem outras pessoas no CEP que vivem a mesma realidade que você.</p> <p>“No CEP sentimos que pertencemos a um espaço, que temos voz” é a minha frase, porque do lugar de onde eu venho eu não tenho voz.</p>