

Resistência e dissonância nas narrativas em disputa: a voz da mídia e a voz dos movimentos de ocupação de 2016

Resistance and dissonance in disputed narratives: the media voice and the voice of occupation movements in 2016

Hila Rodrigues¹, Juarez Rocha Guimarães²

1 Jornalista, professora associada do Departamento de Jornalismo e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). E-mail: hila.rodrigues@ufop.edu.br.

2 Professor associado do Departamento de Ciência Política da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Coordenador do Centro de Estudos Republicanos Brasileiros (Cerbrás). E-mail: juarezrg15@gmail.com.

Resumo

Esse artigo analisa as narrativas produzidas pela mídia e pelos segmentos juvenis durante os movimentos de ocupação nas escolas e universidades no segundo semestre do ano de 2016. O exame dessas narrativas em disputa revela estratégias discursivas específicas: no âmbito das ocupações, o agendamento de temas destinados à formação de certos enquadramentos propostos pelos jovens estudantes, interessados em: (1) "furar" a narrativa dominante inaugurada pelos meios de comunicação televisivos; e (2) escapar às estratégias de silenciamento por meio dos atos de resistência. No âmbito midiático, tem-se o agendamento de temas destinados à formação de enquadramentos centrados na: (1) deslegitimação do movimento (a partir de chaves de *oposição* e *contrafacção* no campo semântico); na (2) estigmatização do discurso da resistência; e (3) na criminalização dos atos de resistência.

Palavras-chave

Narrativa midiática, enquadramento, juventude, resistência, estratégias discursivas.

Abstract

This article analyzes media and youth narratives produced during the occupations of schools and universities in the second half of 2016. By investigating such disputed narratives, we found specific discursive strategies: regarding occupations, defining themes capable of framing young students' interested in (1) "foiling" the dominant narrative constructed by the television, and (2) escaping silencing strategies by acts of resistance. Media, on the other hand, defines themes focused on (1) delegitimizing the movement (using *opposition* and *counterfeiting* in the semantic field), (2) stigmatizing the discourse of resistance, and (3) criminalizing acts of resistance.

Keywords

Media narrative, framing, youth, resistance, discursive strategies.

Introdução

As fotografias em preto e branco da juventude francesa de punhos erguidos, no ano de 1968, ou as imagens em vermelho vivo que, cinquenta anos depois, coloririam as ruas das principais cidades brasileiras durante as manifestações de cidadãos, cidadãs, militantes e movimentos sociais pela democracia³ evidenciam a cultura da resistência como importante lugar de disputa pelo direito de voz. A disputa tem sua gênese no núcleo da experiência, aqui entendida na perspectiva de Benjamin (1987), que a toma como um modo de perceber e de sentir o mundo. Nessa concepção, a experiência emerge como matéria da tradição no campo privado, mas também nos espaços coletivos e, assim, organiza-se a partir de memórias – constituindo-se, sobretudo, de informações acumuladas, frequentemente transformadas em recordações não conscientes.

Mas que vozes estão em disputa nessas experiências? Elas são muitas – e diversas – e estarão sempre em disputa porque todo sujeito ou grupo que teima em se fazer ouvir intenta dizer de si mesmo e de coisas e situações de seu interesse, ou, ainda, dos percursos que realiza e dos significados desses percursos. Para Nick Couldry (2010), a voz guarda a capacidade de criar a narrativa de si e do mundo, mas vale pouco em si mesma. Antes, seria preciso saber se essa voz é relevante para alguém. Seria preciso saber se as aspirações, os interesses e as necessidades conclamadas – essas que legitimam os regimes democráticos na modernidade – ecoam nas instituições que atravessam o cotidiano desse sujeito.

É sob esse prisma que Couldry (2010) percebe, no mundo contemporâneo, um expressivo conjunto de vozes que soa instável nos domínios político, econômico e sociocultural – e que soa assim em razão da pouca eficácia atribuída a elas no tempo presente. O direito à voz – ainda que muitas vezes garantido no universo midiático – é, não raras vezes, negado em variados espaços da vida pública e

3 A referência é abril do ano de 2018, quando diversos segmentos juvenis, movimentos sociais e coletivos progressistas vão às ruas para protestar contra a prisão do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, em Curitiba (PR). Os protestos inserem-se em uma das maiores crises políticas experimentadas pelos brasileiros a partir do impeachment de Dilma Rousseff, em 2016, em um processo definido pelo cientista político Wanderley Guilherme dos Santos (2017, p. 184-185) como “golpe parlamentar” por meio de um “acordo tácito” entre a maioria do Judiciário e do Legislativo, alimentada pela imprensa, aqui tomada como agente “crucial na trincheira da agitação e propaganda”.

privada ou transformado em mera ilusão em razão da maneira singular como as sociedades percebem o planeta. Para Couldry (2010), opera-se hoje a partir de uma visão econômica fundada na ideia de que toda e qualquer questão política se reduz à capacidade de gestão do mercado – e é nesse ambiente, tão afetado pelo neoliberalismo, que a voz se transforma em elemento sem importância.

O Brasil de 2016, que assistiu à queda da então presidente Dilma Rousseff e ao início de uma das maiores crises políticas do país a partir do golpe institucional, experimentou numerosas – e significativas – disputas discursivas. Naquele período, uma das mais incisivas, pela abrangência e pela duração, deu-se no âmbito das escolas secundaristas e das universidades públicas, ocupadas por estudantes empenhados em assegurar educação pública de qualidade a todos e o acesso do maior número possível de jovens à sala de aula. A partir das ocupações, grupos jovens se destacaram não apenas pelo enfrentamento às ações governamentais destinadas ao estabelecimento de normas aleatoriamente instituídas (em prejuízo de estudantes das classes sociais menos favorecidas, como se verá mais adiante), mas também contra as narrativas construídas pela imprensa dominante, empenhada na deslegitimação dos protestos desse segmento juvenil.

A partir do exame dessa disputa de narrativas – entre as aquelas concebidas em espaços ocupados e aquelas produzidas no âmbito midiático –, esse artigo situa e discute a cultura da resistência como o lugar de embates pelo direito à voz, essa que germina do núcleo da experiência. A discussão se dá a por meio da análise das narrativas trabalhadas pelos ocupantes naquele ano de 2016 e sua relação com as narrativas audiovisuais produzidas naquele período pelas principais emissoras de tevê da mídia tradicional, todas elas ancoradas em acontecimentos e interpretações nos âmbitos do governo, das instituições e dos grupos estudantis envolvidos no movimento de ocupação. A ideia é identificar as estratégias discursivas fundadas no agendamento de temas que permitiram enquadramentos particulares nas ocupações, interessadas em reverter certas regras consideradas prejudiciais aos estudantes brasileiros, bem como os enquadramentos trabalhados no âmbito

mediático, empenhado em deslegitimar os ocupantes, estigmatizar o discurso de resistência e criminalizar os atos de protesto.

A voz do ocupante

O movimento que subverteu a ordem em mais de mil institutos, escolas, universidades federais e estaduais ocupadas no ano de 2016 inspirou-se na mobilização dos estudantes do ensino médio e do ensino fundamental das escolas da rede estadual de São Paulo, que um ano antes, no verão de 2015, lutaram contra a chamada *Reorganização Escolar* imposta pela administração de Geraldo Alckmin, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), à frente do governo do Estado. O movimento, que em larga medida se espelhava nas experiências de ocupação dos estudantes do Chile e da Argentina⁴, conquistou a simpatia da população ao recorrer a atividades criativas, como aulas públicas em diferentes bairros, shows de solidariedade e bloqueios de algumas ruas. As ações também chamaram atenção dos meios de comunicação tradicionais, contribuindo para a transformação do movimento em notícia (MORAES; XIMENES, 2016).

A partir de meados de 2016, o golpe institucional resultou em cenário político nebuloso em função de sucessivas investidas contra importantes conquistas presentes na Constituição de 1988 (SANTOS, 2017). Os brasileiros passaram a sofrer perdas dramáticas no universo dos direitos civis, políticos e sociais decorrentes do sucateamento do Estado e da suspensão de importantes políticas públicas. Esse período é marcado, de maneira especial, pela apresentação da Proposta de Emenda Constitucional nº 241, de 11 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016b) e da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016a). A primeira congela as despesas do governo federal por até vinte anos, afetando sobremaneira as políticas sociais em setores importantes, como

4 Para conduzir o movimento de ocupação, os estudantes paulistas que lideraram as ações recorreram ao manual intitulado *Como ocupar um colégio*, produzido há 15 anos por estudantes chilenos e argentinos. O documento, que oferece orientações sobre como ocupar escolas públicas em ações de protesto, foi utilizado pelos secundaristas chilenos em 2011, quando os jovens decidiram entrar e permanecer em setecentas escolas em manifestação por melhorias na educação pública. O manual havia sido produzido cinco anos antes, durante a chamada Revolta dos Pinguins, uma referência ao uniforme dos estudantes chilenos.

a saúde e a educação. A segunda estabelece uma reforma radical da estrutura e dos propósitos do ensino médio. Ambas provocaram nova onda de ocupações escolares, desta vez ampliada em larga escala pela participação ativa de institutos e universidades federais.

As ocupações se desenharam a partir da costura de muitas vozes – distintas vozes –, alinhavadas como colcha de retalhos. A mobilização constituía-se de sua própria heterogeneidade, como um *patchwork*. Cada escola e cada universidade instituíram dinâmicas próprias e, a partir delas, mantiveram sua autonomia na condução das atividades, ainda que apoiadas por sindicatos, partidos e movimentos populares. Persistir e permanecer naqueles lugares exigia procedimentos muito específicos, embora simples, como o cuidado com o espaço físico (a limpeza e manutenção das instalações), o cuidado com o colega, com o grupo, com a condução do movimento e, ao mesmo tempo, assegurando métodos criativos de luta.

Relatos e depoimentos dos estudantes envolvidos⁵ indicam a presença de reflexões originárias desses processos nas narrativas construídas nas ocupações. Na fala dos ocupantes, é frequente a ideia da escola como experiência única, ainda que voltada para interesses comuns. Dessa experiência, emergem os sentidos produzidos a partir de desafios bastante particulares, que vão da convivência diária no espaço ocupado até a autogestão democrática – passando pela discussão de temas caros aos jovens, como a questão de gênero. Em *Escolas de Luta*, Antônia Campos, Jonas Medeiros e Márcio Ribeiro (2016) observam, por exemplo, que as ocupações sinalizam o protagonismo das mulheres em função da grande atuação dos grupos femininos envolvidos na luta. Imagens fotográficas de bloqueios de ruas e de situações de enfrentamento à Polícia Militar evidenciam a forte atuação feminina. Os autores observam, ainda, que as atividades formativas realizadas na maior parte dos espaços ocupados permitiram aos jovens um olhar

5 Os relatos e depoimentos foram coletados entre novembro de 2016 e junho de 2017 durante as entrevistas realizadas com os *ocupantes* da Escola Estadual Dom Silvério, no município de Mariana (MG), e dos campi da Universidade Federal de Ouro Preto, em Ouro Preto e Mariana. Entrevistas com participantes das ocupações também foram feitas em abril e maio de 2018 no campus da Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte. Os dados foram organizados, estruturados e examinados ao longo do ano de 2019.

amadurecido e mais sofisticado sobre questões relacionadas à igualdade de gênero e à comunidade LGBT.

O movimento descortina, assim, processos de maturação política marcados por atos contínuos e renovados de resistência, sobretudo contra as tentativas, por parte das autoridades públicas e instituições, de silenciamento daqueles que se sentiam desrespeitados, ultrajados ou subjugados em seus direitos e demandas. No dia a dia das ocupações, configura-se aquilo que Luís Felipe Miguel (2018), recorrendo a James Scott⁶, chamará de *resistência cotidiana* – aquela fundada na recusa ou na limitação das exigências impostas pelas classes dominantes, seja em relação ao controle do trabalho (e daquilo que esse trabalho produz), seja em relação aos processos de conquista de algum prestígio social. É clara, aqui, a significativa distância entre a manifestação de acatamento de uma ordem e seu efetivo cumprimento:

o trabalhador pauperizado que furta bens de seu local de trabalho a fim de complementar sua renda está manifestando sua inconformidade com a apropriação da riqueza pelo capital, bem como relativizando a extensão em que deve vigorar o direito de propriedade. O trabalhador que se nega a aprender a operar adequadamente uma nova máquina, por “indolência” ou por “burrice”, está negando o direito do burguês de determinar o processo de trabalho. O trabalhador que dissemina maledicências sobre os capatazes e sobre os patrões está subvertendo as hierarquias sociais estabelecidas e pondo em xeque o discurso legitimador da meritocracia. (MIGUEL, 2018, p. 82)

As ações de resistência emergem legítimas, aqui, exatamente por se oporem a regimes capazes de violar a democracia. O movimento de ocupação, sustentado em sua legitimidade, estendeu-se, assim, para além dos muros das escolas e das universidades, resistindo de maneira vigorosa ao discurso conservador do governo, agora afinado com os interesses do mercado financeiro (SANTOS, 2017; MIGUEL, 2018). Esse é, aliás, um dos aspectos presentes na literatura ainda nascente acerca dos movimentos de ocupação dos estudantes entre o período que antecede

6 Nessa abordagem, especificamente, Miguel refere-se a *Weapons of the Weak: Everyday Forms of Peasant Resistance* (1985), obra publicada pela Yale University Press, em New Haven.

e o que sucede o processo de impeachment de Dilma Rousseff. Os trabalhos assinalam, por exemplo, a maneira particular como as ocupações traduzem as lutas de classe no país, e, em especial, as desigualdades no acesso à educação. As reflexões propostas consideram, por exemplo, o potencial educativo da luta dos secundaristas em 2015, tomada como negação da heteronomia refletida não apenas no autoritarismo, mas nos processos de precarização presentes na proposta de “reorganização” do ensino proposta pela gestão de Geraldo Alkmin em 2015 (CATINI; MELLO, 2016). Em 2016, movimentos semelhantes podem ser observados nas ocupações que fecharam vários prédios de universidades estaduais e federais. Os cartazes, as faixas e as pichações espalhadas pelos corredores, escadarias, salas de aula, refeitórios e outros espaços ocupados ecoavam os dizeres que a esfera governamental desejava calar: “A escola é nossa!”, “Acorda sociedade: educação também é prioridade”, “Quem fecha escolas abre prisões”, “Serão 20 anos e não 20 dias: contra a PEC 241!”, “Educação não é gasto, é investimento!”, “Mídia fascista, você que é terrorista”, entre muitos outros⁷.

A voz do jornal

De maneira geral, os conteúdos trabalhados pelos estudantes e movimentos sociais durante as ocupações não foram reverberados pelos meios de comunicação de massa. Exemplo interessante está nas reportagens veiculadas por diferentes telejornais tradicionais em edições que foram ao ar entre os meses de outubro (quando a Câmara dos Deputados aprova a PEC 241) e novembro de 2016 (quando são suspensas as primeiras ocupações, já no processo de fechamento do ano letivo). Ao contrário dos conteúdos trabalhados pelas ocupações, os noticiários enfatizam temas que dizem respeito à segurança pública e a questões legais que atravessam os movimentos de resistência de alunos e alunas. Sob esse aspecto, é interessante observar como a narrativa dos segmentos estudantis e a narrativa

7 Protestos e palavras de ordem são facilmente encontrados especialmente nas publicações da imprensa internacional. A título de exemplo, vale verificar a edição de 18 de outubro de 2016, do jornal *El País*, em matéria intitulada *Secundaristas no Paraná ocupam 300 escolas e põem governador sob pressão* (ALESSI, 2016).

construída no âmbito midiático entrecruzam-se, configurando não somente o que se nomeará aqui como *chaves de oposição* (reveladas a partir da escolha de termos de sentidos antagônicos, evidenciando ideologias em conflito), mas também *chaves de contrafação*, estas fundadas na distorção de certos significados, mas igualmente reveladoras de ideologias divergentes.

Aplicadas às narrativas analisadas, essas *chaves* ajudam a identificar, no âmbito das ocupações, os agendamentos e enquadramentos que dão forma às falas orientadas pela expectativa de quebrar o silêncio e romper com a narrativa dominante dos meios de comunicação. No âmbito midiático, são examinados os processos de agendamento e enquadramento orientados para a deslegitimação do movimento, para a estigmatização dos atores envolvidos e para a criminalização dos atos de protesto cuja persistência incomodou e mobilizou a esfera governamental no âmbito do Executivo, do Legislativo, do Judiciário e do Ministério Público.

Em *Falando de política*, William Gamson (2011) parte de uma indagação: de que maneira as conversas permitem que as pessoas produzam sentido coletivamente quando o assunto é política? Não chega a surpreender que parte das respostas possíveis guarde certa relação com as maneiras pelas quais os meios de comunicação escolhem contar as histórias do mundo. Ao agendar e enquadrar certos assuntos de certas maneiras, os narradores situados no campo midiático oferecem às pessoas quadros de referência específicos, a partir dos quais o sujeito passará a interpretar questões de interesse coletivo. Nesse percurso, esse sujeito estará, também, construindo modos implícitos de organizar suas ideias. O discurso midiático, portanto, é tomado por Gamson como recurso conversacional importante não apenas por auxiliar as pessoas nesse processo de produção de sentido a partir de questões que lhes interessam de perto, mas, sobretudo, porque a conversação permite que se produza sentido na contemplação das coisas do universo.

Contudo, os recursos conversacionais não funcionam como meros estímulos capazes de acarretar mudanças de percepção ou comportamento⁸ e, nessa lógica,

8 O pensamento contradiz, assim, os estudos de opinião pública fundados na teoria behaviorista.

os produtos midiáticos não orientam, isoladamente, a maneira como as pessoas interpretam os acontecimentos e os cenários políticos ou sociais – tampouco a forma como decidem o que é mais ou menos relevante. As investigações de Gamson, que incluem análises de conversações originárias de 37 grupos de discussão, mostram que, na verdade, as pessoas reúnem os conteúdos midiáticos que assimilam às experiências próprias (tão singulares), e também aos conhecimentos compartilhados ao longo do tempo. Desta forma, embora a maneira como cada sujeito produz sentido sobre política varie de tema para tema, ele certamente mobiliza, para isso, os discursos dos meios de comunicação, a sabedoria popular e a experiência pessoal (GAMSON, 2016).

De maneira similar, os estudantes envolvidos nos movimentos de ocupação produzem sentido sobre a política – e sobre si mesmos, como atores políticos – de maneira complexa. Nessa construção, o discurso midiático que eles assimilam se agrega às experiências particulares que acumulam, assim como à cultura e tradição herdadas de outros tempos e lugares. Sob esse prisma, o ato de ocupar revela-se importante aprendizado político para os jovens – pois se ancora em experiências revolucionárias⁹ fundadas na luta pela apropriação de lugares de direito e por estruturas sociais igualitárias.

A dissonância

Durante o movimento de ocupação registrado em 2016, todos esses aspectos e elementos discursivos faziam-se presentes nas narrativas engendradas pelos segmentos juvenis. Parte expressiva dessas narrativas foi recolhida por meio da realização de grupos de discussão, mas também de pesquisa etnográfica¹⁰,

9 O termo “revolução” é utilizado aqui a partir da perspectiva de Hannah Arendt, para quem a ideia do fenômeno revolucionário representa um novo começo inspirado na ideia de liberdade: “A coincidência da ideia de liberdade e aquela de um novo começo é, pois, capital para toda compreensão da revolução moderna” (ARENDR 2006, p. 19 apud BIGNOTTO, 2011, p. 52)

10 O trabalho etnográfico em novembro e início de dezembro daquele ano nos campi da Universidade Federal de Ouro Preto e na Escola Estadual Dom Silvério, ambas situadas na cidade de Mariana, interior de Minas Gerais.

entrevistas individuais e coleta de produtos desenvolvidos por integrantes do movimento, tais como desenhos, poemas, músicas e vídeos¹¹.

Do mesmo modo, a imprensa produziu narrativas específicas acerca dessas ocupações – também recorrendo às suas próprias estratégias discursivas, que podem ser examinadas com base em cinco reportagens veiculadas, naquele ano, por cinco telejornais. As reportagens foram acessadas no Youtube a partir das palavras-chave “ocupação 2016”, “estudantes”, “telejornal”, “escola” e “universidade”. No período da primeira busca, no início de novembro daquele mesmo ano¹², os quatro primeiros conteúdos disponibilizados eram telejornais noturnos veiculados nos meses de maio, outubro e novembro. São eles o *Jornal Nacional*, o *Jornal da Record*, o *Jornal da Band* e o *SBT Notícias*.

Manchetes e narrativas variam pouco entre si. A edição do *Jornal Nacional* apresentada em 8 de novembro de 2016 inicia-se com a manchete “Temer critica radicalizações na ocupação de escolas”. Já o *Jornal da Record*, segundo noticiário disponibilizado, data do início de novembro, dia 1º, e traz a manchete “Ocupação de escolas vai adiar realização do Enem”. O terceiro noticiário em destaque é o *Jornal da Band*, em uma edição mais antiga, 15 de outubro, sob o título “Professores protestam contra a ocupação nas escolas do Paraná”. Em seguida, o Youtube exhibe o *SBT Notícias*, em uma edição que, ao contrário das demais, situa-se no primeiro semestre de 2016, em 2 de maio. A manchete é “Reintegração de posse de escola ocupada em São Paulo é suspensa”.

O exame desses conteúdos é um esforço em direção à assimilação da maneira como as pessoas e instituições interpretam o mundo a partir da apreensão, compreensão e expressão narrativa de certos acontecimentos. Apoia-se, portanto, em pressupostos da narratologia (MOTTA, 2007). O detalhe é que, como parte desse processo interpretativo por parte do sujeito se dá a partir de elementos oferecidos e

11 Raps, vídeos, cartazes e desenhos também inseridos no conjunto de textos recolhidos para a análise dos diferentes dizeres presentes nos espaços ocupados.

12 A busca foi feita em 12 de novembro de 2016. Importante assinalar que essa data interfere no repertório apresentado pelo Youtube, uma vez que os conteúdos são priorizados conforme a preferência manifestada pelo público naquele período. Essa preferência é medida pelo número de visualizações: quanto mais visualizações, mais destaque na plataforma.

ênfatisados pela mídia, essa discussão caminha para a ideia da agenda-setting, que descortinará a influência da mídia na definição, por esses sujeitos, dos assuntos de maior ou menor importância no seu dia a dia (ROSSETTO; SILVA, 2012). Mas não somente. Essa interpretação também está estreitamente ligada a certos recortes da realidade feitos em conformidade com aquilo que mais interessa ao narrador em sua tarefa de apreender e seduzir seu público. É o que Entman (1993, p. 52) tomará como enquadramento, ou seja, o ato de selecionar certos “aspectos de uma realidade percebida e fazê-los mais salientes no texto comunicativo, de modo a promover uma definição particular de um problema, interpretação causal, avaliação moral e/ou um tratamento recomendado para o item descrito”.

Mas os enquadramentos também se delineiam nos espaços ocupados. Embora a voz ecoada nas escolas e universidades constitua-se de muitas e distintas vozes, com percepções singulares de coisas, situações e pessoas, ela possui uma sonoridade própria, que é coletiva e obstinada em sua tarefa de resistir. Essa voz, ainda que certamente influenciada pelos discursos midiáticos, absorve, sobretudo, os discursos originários de experiências vivenciadas e compartilhadas. O grupo de discussão realizado em maio de 2017, quatro meses após o término das ocupações, reflete esse aspecto. A dinâmica foi organizada com a participação de estudantes de diferentes cursos universitários, todos eles diretamente envolvidos no movimento. Os jovens foram convidados a se manifestar após contemplarem doze termos e expressões frequentemente utilizados no âmbito das ocupações (e que foram selecionados com base na pesquisa etnográfica): (1) *ocupação*; (2) *movimento estudantil*; (3) *mídia*; (4) *políticos*; (5) *política*; (6) *juventude*; (7) *utopia*; (8) *PEC 241*; (9) *reforma do ensino médio*; (10) *escola sem partido*; (11) *participação política*; e (12) *universidade pública*. Palavras específicas foram especialmente repetidas nos comentários, reflexões e diálogos suscitados pela dinâmica. São elas: “ocupação”, “escola”, “universidade”, “privilegio”, “resistência” e “autonomia”. O verbo utilizado o maior número de vezes foi “agir”¹³.

13 Interessante observar como os vocábulos e expressões mais ouvidos durante o grupo de discussão estavam também presentes nos cartazes, faixas, poemas, desenhos e raps criados ou repetidos durante a mobilização dos estudantes.

As palavras e expressões mais presentes na fala dos jovens ocupantes quase não se repetem nas reportagens televisivas analisadas¹⁴. A matéria do *Jornal Nacional*, sobre as críticas da Presidência da República ao movimento, tem, como argumento central, o caráter prejudicial das ocupações para aqueles estudantes que não aderiram ao movimento e precisavam encerrar o ano letivo para prestarem o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O *Jornal da Record* utilizou-se de raciocínio semelhante ao mostrar o processo de desocupação em uma das escolas. Informava que o acontecimento demandou o acompanhamento da Polícia para garantir a segurança daqueles que decidiram deixar a ocupação de forma a evitar danos aos alunos que se preparavam para o Enem. Também centrado no Enem, o *Jornal da Band* entrevistou pais de alunos, professores e estudantes contrários aos atos de resistência, destacando os argumentos daqueles que haviam decidido recorrer ao Ministério Público para assegurar a retomada do calendário escolar. O *SBT Notícias*, por sua vez, dava ênfase a alguns conflitos entre a Secretaria de Segurança Pública de São Paulo e o Poder Judiciário em função da reintegração de posse de uma escola por ordem do governo do Estado. Na reportagem, os destaques foram os estudantes que se posicionavam contra a violência, um funcionário que defendia o fim das ocupações e um estudante que exigia “merenda de qualidade”¹⁵. O exame do texto de cada reportagem veiculada mostra que, nessas edições, as palavras mais frequentes foram: “ocupação”, “direitos”, “polícia”, “Enem” e “crime” (de invasão das instituições de ensino). O verbo utilizado mais vezes é “prejudicar”.

O exame das palavras mais frequentes na voz dos estudantes, em contraposição àquelas mais utilizadas nas reportagens exibidas pelos telejornais, mostra um descompasso expressivo entre a voz das ocupações e a voz que narra

14 A identificação dos vocábulos mais utilizados pelos telejornais se deu por meio de contagem manual das palavras e expressões que se repetiam por pelo menos três vezes nos textos resultantes da transcrição completa das reportagens analisadas.

15 A fala do jovem a respeito da merenda constitui um fragmento da entrevista concedida por ele ao repórter, a respeito das reivindicações das ocupações. O tema da merenda é destacado pela emissora, embora as reivindicações dos jovens abrangessem em especial o direito de todos à educação pública, a importância das políticas sociais e a relevância dos atos de resistência.

o que aconteceu e como aconteceu nos espaços ocupados pelos secundaristas e universitários. Esse descompasso se revela especialmente na oposição de sentidos atribuídos a certas ações, decisões e situações vivenciadas ou testemunhadas por todos aqueles que acompanhavam os movimentos de ocupação. Pelo menos cinco *chaves de oposição* podem ser aqui localizadas: (1) o bloqueio de ruas e das portas das escolas e universidades, concebido no âmbito das ocupações como “luta” (pelo ensino gratuito de qualidade), é nomeado nas reportagens como “violência” contra o direito daqueles que “querem estudar”; (2) o movimento de ocupação, tomado como ato de “resistência” pelos estudantes, é tratado, nos noticiários, como “crime” (contra o direito de ir e vir e contra a segurança do cidadão comum garantida pela Constituição); nesse mesmo sentido, (3) o que é “ocupação” para os estudantes toma a forma de “invasão” na narrativa midiática, que pauta, por mais de uma vez, a ocorrência de procedimentos relacionados a processos de “reintegração de posse”; (4) já a “autonomia” alegada e defendida pelos estudantes (para fazer escolhas e se organizarem) é traduzida, nos noticiários, como “radicalização”; e, por último, (5) o ato de “agir”, que define a ocupação como importante ato de resistência para assegurar o direito de todos à educação, equivale, na narrativa midiática, a “prejudicar” os estudantes que precisam encerrar o ano letivo.

As *chaves de contrafacção*, por sua vez, estão fundadas na identificação de certas distorções do significado de alguns termos que operam no campo ideológico. Quatro palavras são especialmente importantes nessa perspectiva: (1) *ocupação*, que, na concepção dos estudantes, representa um movimento para assegurar o direito à educação gratuita de qualidade, mas nas reportagens representa um ato egoísta, uma vez que prejudica os estudantes interessados na conclusão do ano letivo; (2) *escola pública* e (3) *universidade pública*, instituições que, no âmbito das ocupações, representam um lugar de direito dos estudantes – e que, no universo midiático, emergem como propriedades do Estado; e (4) *privilegio*, que entre os estudantes é compreendido como a “oportunidade” conquistada por aqueles que conseguiram inserir-se no sistema público (em relação àqueles que não conseguem chegar a esse lugar) e que, no universo midiático, é tomado

como benefício concedido a alunos que representam um gasto para um governo empenhado em equilibrar suas contas.

Essa discrepância está presente também nos incômodos manifestados pelos estudantes quando estimulados, nos grupos de discussão, a comentar as narrativas midiáticas. As inquietações dizem respeito a cinco aspectos principais atinentes à cobertura jornalística sobre as ocupações: (1) a *omissão/silenciamento* (“As ocupações ficaram nas redes porque a gente mesmo postava, a gente se organizava. As redes conseguiram mostrar o que a imprensa estava omitindo” (informação verbal)); (2) *seleção de fontes para manipulação* (“Isso é uma coisa gritante nas reportagens: onde estão as falas dos ocupantes sobre o que está sendo feito ali? Não aparecem!” (informação verbal)); (3) *discurso de um só* (“Na internet, pelas redes, há uma disputa das versões, porque são várias versões, várias fontes... Mas em jornal de televisão não tem como, é só a versão daquele noticiário – a única versão” (informação verbal)); (4) *enquadramentos criminalizatórios* contra os movimentos de ocupação (“São muitos números e os números são só das escolas que não tiveram Enem por causa das ocupações. Mas isso não devia interessar. Por que há tantas escolas ocupadas? Isso é o que interessa, mas isso não é discutido... E isso fez com que muitos estudantes ficassem contra os ocupantes” (informação verbal)); (5) *narrativas cínicas* (“Colocam várias pessoas falando sobre a PEC, todas com aquele discurso bonitinho, arrumadinho... O texto faz a proposta parecer um conto de fadas. Os âncoras e repórteres interpretam, convencem as pessoas. Há um trabalho de corpo ali” (informação verbal¹⁶)).

As estratégias discursivas aqui examinadas revelam que os desencontros narrativos resultam das diferentes maneiras como os agentes sociais interpretam o mundo e a realidade em torno dos movimentos de resistência. Nesse processo, esses agentes sociais elegem o que é efetivamente relevante (e as razões dessa

16 Todas as informações verbais foram fornecidas em depoimentos de estudantes secundaristas e universitários que participaram ativamente do movimento de ocupação na Escola Estadual Dom Silvério e na Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop), em Mariana (MG), e também na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em Belo Horizonte. Os depoimentos foram colhidos em grupos de discussão e entrevistas realizadas em novembro de 2016, março de 2017 e junho de 2018, portanto durante e após o período de ocupação.

relevância). No caso das empresas jornalísticas, parece clara a utilização de enquadramentos oportunos aos interesses corporativos dessas organizações (em geral em conformidade com os interesses das parcelas mais favorecidas da população brasileira). Entre os estudantes das escolas públicas do país, o discurso se edifica a partir de interesses coletivos que, no entanto, constroem-se a partir de experiências particulares compartilhadas (inclusive no que diz respeito à percepção das singularidades do discurso midiático).

A cultura da resistência, que sustentou as ocupações, foi importante lugar de disputa. Esse estudo evidencia o modo como os jovens envolvidos nesse movimento construíram sentidos sobre questões de interesse coletivo, desenvolvendo a consciência política em importante embate com a narrativa midiática, empenhada não apenas em ignorar os processos de aprendizado político proporcionado por atos de resistência, mas em deslegitimar a luta estudantil, estigmatizar o movimento de ocupação e criminalizar os atos de resistência. O exame desse desencontro narrativo também evidencia, por outro lado, que, embora os enquadramentos oferecidos pela mídia funcionem como mapas indicativos de “como pensar o mundo e o outro”, são muitos os indivíduos e segmentos sociais que optam por outras rotas, escolhendo outros percursos e construindo, assim, trajetórias próprias. Como observa Gamson, existe o “ponto de vista dos errantes” (GAMSON, 2011, p. 53). Para esses, o discurso da mídia, ainda que seja um recurso cultural no processo de compreensão e conversação sobre política, é apenas um dos numerosos recursos disponíveis. Desse ponto de vista, a narrativa jornalística, ao contrário do que muitos imaginam, não é, imperiosamente, um recurso infalível no universo das disputas discursivas, especialmente quando estão em jogo as questões que dizem respeito à maneira de estar no mundo – oriundas, portanto, da experiência. Desse conjunto fazem parte temas caros à sociedade, como aqueles que se relacionam diretamente ao desenvolvimento humano e à realização dos desejos individuais e das aspirações coletivas.

Referências

ALESSI, G. Secundaristas no Paraná ocupam 300 escolas e põem governador sob pressão. *El País*, São Paulo, 18 out. 2016, 16:08. Disponível em: <https://bit.ly/3fcowca>. Acesso em: 22 jan. 2020.

BENJAMIN, W. Experiência e Pobreza. *In*: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 114-119.

BIGNOTTO, N. Hannah Arendt e a Revolução Francesa. *O que nos faz pensar*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 29, p. 41-58, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2Au3TJU>. Acesso em: 23 jan. 2020.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016a. Disponível em: <https://bit.ly/37zGiUp>. Acesso em: 23 jan. 2020.

BRASIL. Proposta de Emenda Constitucional nº 241, de 11 de outubro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Brasília, DF: Presidência da República, 2016b. Disponível em: <https://bit.ly/2UCcIiw>. Acesso em: 23 jan. 2020.

CAMPOS, A.; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, M. *Escolas de luta*. São Paulo: Veneta, 2016. (Coleção Baderna).

CATINI, C. R.; MELLO, G. M. C. Escolas de luta, educação política. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1177-1202, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2Avpqlh>. Acesso em: 23 jan. 2020.

COULDRY, N. *Why voice matters: culture and politics after neoliberalism*. Londres: Sage, 2010.

ENTMAN, R. M. Framing: toward clarification of a fractured paradigm, *Journal of Communication*, Nova York, v. 43, n. 4, p. 51-58, 1993.

GAMSON, W. *Falando de política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MIGUEL, L. F. *Dominação e resistência: desafios para uma política emancipatória*. São Paulo: Boitempo, 2018.

MORAES, C, S. V.; XIMENES, S. B. Políticas educacionais e a resistência estudantil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1079-1087, 2016.

MOTTA, L. G. *Narratologia: análise da narrativa jornalística*. Brasília, DF: Casa das Musas, 2007.

ROSSETTO, G. P. N.; SILVA, A. M. Agenda-setting e framing: detalhes de uma mesma teoria? *Intexto*, Porto Alegre, n. 26, p. 98-114, 2012.

SANTOS, W. G. *A democracia impedida: o Brasil do século XXI*. Rio de Janeiro: FGV, 2017.

Submetido em: 23 jan. 2020 | aprovado em: 15 maio 2020