



EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA: A PARTICIPAÇÃO DE JOVENS E SUAS PROVOCAÇÕES

Leandro R. Pinheiro[#]

Bruno H. S. de Castilhos^{*}

RESUMO

Este artigo apropria resultados de incursões em diferentes espaços educativos para trazer reflexões sintonizadas com a situação política que experienciamos atualmente no país. Aludimos, assim, os tensionamentos à consolidação de nossa recente democracia e os apelos por participação política, com destaque à garantia de direitos na área de educação, mas o fazemos indo ao cotidiano da escola. Propomo-nos a discutir as práticas que conduzimos como educadores, tomando-as desde as possibilidades de participação dos educandos. Assim, narramos duas experiências como educadores-pesquisadores, uma na modalidade EJA de uma escola pública municipal e outra em uma escola estadual ocupada, ambas em Porto Alegre/RS. Nossas análises são perpassadas por considerações sobre a pertinência de uma prática pedagógica contextualizada e pela compreensão das práticas juvenis contemporâneas, em articulação à ação política dos secundaristas, visando discutir provocações possíveis ao fazer educativo e aos tempos institucionais escolares.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Juventudes; Participação

1 INTRODUÇÃO

Nossa escrita neste artigo se deu sensibilizada pela conjuntura política que vivenciamos no Brasil atualmente. Entre a instabilidade no campo político-institucional e as inúmeras mobilizações populares, somos chamados a refletir sobre as condições de consolidação de nossa recente democracia e, sobretudo, acerca da urgência de discussões sobre a garantia de recursos e direitos sociais necessários ao combate dos elevados índices

[#] Professor na área de Sociologia da Educação na FACED/UFRGS. Sociólogo e doutor em educação. Email: leandropinheiro75@gmail.com.

^{*} Bolsista de iniciação científica no projeto ‘Quando as identidades enunciam cotidianos’ (BIC/UFRGS). Graduando do curso de Licenciatura em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS). Email: brunoh.castilhos@gmail.com.

de desigualdade social que ainda experienciamos no país. Como é notório, a área de educação é uma das arenas em que as disputas se fazem presentes.

Não temos condições de fazer uma abordagem abrangente do cenário educacional. Nosso interesse pela conjuntura política se dá por percebermos uma articulação com as experiências educativas que estamos a conhecer e/ou integrar, de modo que as reflexões que trazemos aqui são atravessadas por questões sobre as dinâmicas relacionais escolares e, mais especificamente, sobre as possibilidades de participação de jovens nas práticas levadas a cabo na instituição escolar. Podemos dizer que nossas modestas provocações, basicamente resultantes de imersões reflexivas em tal microcosmos, têm por objetivo discutir as práticas que conduzimos como educadores, tomando-as desde as possibilidades de participação dos educandos. Assumir tal vetor de análise pareceu-nos sensível ao que temos presenciado em campo e socialmente pertinente em relação ao que nos interpela hoje a situação política.

Em uma ambiência em que nos defrontamos com polarizações político-institucionais; em que, diretamente ou indiretamente, somos indagados pelos propósitos ideológicos, programáticos e socioculturais a que desejamos aderir, problematizar a participação no âmbito escolar imbuí-se de diversas “cores”: quais os temas a discutir na escola? Que práticas educativas promover? Quais os percursos para a produção significativa de saberes? Que dinâmicas relacionais estabelecer entre professores e alunos?

Questões nem tão originais, mas que atualizadas no cotidiano, trazem nuances (quando não mudanças) nas formas de concebê-las. Neste sentido, os dois casos que analisaremos neste texto distinguem-se bastante na sua forma de organização, embora tenham a escola como *locus*. Primeiramente, traremos uma experiência docente realizada no estágio curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia FAGED/UFRGS, conduzida junto a uma turma da Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Porto Alegre (EPA). Então, abordaremos as características das atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas e a relação professor-alun@s resultante daí.

Em seguida, passaremos a uma análise de experiências de ocupação de escolas públicas. Traremos relato da unidade escolar em que estabelecemos diálogo com os alunos, a Escola Estadual Padre Reus, em Porto Alegre/RS. Neste sentido, dedicaremos a narrativa ao modo de organização e às escolhas para a apropriação do espaço escolar, situando brevemente o caso que conhecemos no conjunto de mobilizações políticas recentes conduzidas por secundaristas.

As duas narrativas foram gestadas a partir de nossos registros de diário de campo. Estes nos remetem aos apontamentos resultantes de 300 horas de atuação como estagiário na EJA em 2016/01, trazendo à discussão algumas estratégias didáticas e as bases para construção da relação com educandos, em geral, moradores de rua da cidade. No outro caso, são considerados o acompanhamento de postagens nas redes sociais e os registros de três visitas à escola ocupada neste mesmo semestre, visando diálogos e observações das rotinas e pautas instauradas pelos jovens.

Assim, ao final, pretendemos trazer considerações sobre nosso fazer como educadores em tempos de instabilidade e/ou incertezas, partindo do contraste das práticas conhecidas no percurso em campo.

2. MORADORES DE RUA: UMA TRAJETÓRIA ÁRDUA ATÉ A ESCOLA

A educação não transforma o mundo.

A educação muda pessoas.

Pessoas transformam o mundo.

Paulo Freire

Mais um dia chuvoso, poucos alunos/as... As mesmas reclamações: *Passei a noite na chuva! Tô todo molhado! Estou com dor de ouvido! Hoje não tô boa pra aula!* Este é mais um dia na sala de aula da Escola Municipal Porto Alegre, uma das duas únicas escolas do país focadas em atender moradores de rua¹. O dia a dia destes alunos/as é bem difícil é precário, fazendo com o que o processo educacional se torne ainda mais vagaroso.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem procurado tomar rumos emancipadores nestes últimos anos. Não apenas se presta a “recuperar” os saberes escolares, que não foram acessados por alun@s impossibilitados de cumprir o fluxo convencional, tenta fazer uma construção de conhecimento que potencialize a experiência de direitos sociais até então negligenciados. Fazer com que o ensino escolar se torne efetivo para moradores de rua é um desafio considerável, mas, ao mesmo tempo, muito necessário, visto

¹ Segundo a direção da EPA, estima-se uma população de 1203 moradores de rua em Porto Alegre/RS. Esta escola atende cerca de 130 educandos, com um quadro de 23 educadores.

que precisamos ampliar suas bases de ação, em muito orientadas às táticas de sobrevivência na rua. Nas palavras de Giroux (2011):

[...] a alfabetização devia ser encarada como uma construção social que está sempre implícita na organização da visão de história do indivíduo, o presente e o futuro. Além disso, a noção de alfabetização precisava alicerçar-se num projeto ético e político que dignificasse e ampliasse as possibilidades de vida e de liberdade humanas. Em outras palavras, a alfabetização, como construto radical, devia radicar-se em um espírito de crítica e num projeto de possibilidade que permitisse às pessoas participarem da compreensão e da transformação de sua sociedade. Como domínio de habilidades específicas e de formas particulares de conhecimento, a alfabetização devia tornar-se uma pré-condição da emancipação social e cultural (p. 1).

Para efeito desta escrita, tratamos da experiência docente com uma turma de Totalidade 1 da EJA (9 integrantes, com idades entre 20 e 53 anos), na qual procuramos conhecer a história de vida de cada alun@ e buscamos tornar a relação educand@-educador o mais sensível possível aos cotidianos aí representados, para que o processo de aprendizagem fosse mais eficaz. Durante as aulas em que fizemos observação ou mesmo no princípio de nossa atuação docente, os educandos/as se mostravam bastante quietos e pouco participativos, especialmente quando observávamos os mais jovens. A medida que inserimos iniciativas de evocação de memórias e contação das suas narrativas de vida, @s educand@s dispuseram-se a participar e protagonizaram as atividades de ensino-aprendizagem em sala de aula.

De uma parte, estimulávamos os sujeitos a criarem histórias de vida próprias e, na partilha com os colegas, reconhecerem saberes e táticas que produziam no cotidiano. O que se constituiu inicialmente como forma de reconhecimento social, ancorou depois práticas educativas voltadas ao apoio no que faziam no dia a dia (como pegar um ônibus, fazer um compra e conferir o troco, ou ler e escrever seu próprio nome, etc.), de forma que a alfabetização fora se articulando a diálogos temáticos que lhe eram significativos. Para essas pessoas, expostas a diversas situações de vulnerabilidade, a disposição de conteúdos de forma tradicional (centrada em conteúdo e na atuação do professor) se mostrava pouco efetiva para seus cotidianos.

Os planos de aulas semanais eram desenvolvidos com temas geradores a partir da necessidade e interesse dos educand@s. Partir simplesmente de tópicos que o professor considera pertinentes para a turma acaba tornando o currículo uma abstração de difícil apropriação e uma prática não democrática, sob o risco de desinteresse dos alun@s, fazendo

com que as saídas da sala de aula fossem mais constantes, ou contribuindo à evasão escolar. Outro aspecto importante foi a flexibilidade no planejamento diário, dado que diversas vezes foi necessário alterar os rumos da aula, quando percebíamos que o interesse não se mantinha e a participação era menos intensa.

Tomando um exemplo que nos pareceu exitoso em relação ao que argumentamos, podemos citar as práticas de alfabetização matemática. Nestas, por um artifício simples, as perguntas para os problemas partiam da realidade dos alunos/as. Por exemplo: quantos filhos cada um tinha; quantos filhos já estavam na escola; quantos moravam no mesmo bairro; quantos moravam mais distantes. Desses questionamentos foram surgindo vários outros a partir da própria turma, e a participação dos mais jovens se fez bastante manifesta. Importante salientar que, a exemplo do que ocorre em diversas escolas com modalidade EJA atualmente, tratava-se de uma classe com faixa etária bastante elástica, trazendo ao convívio diferentes históricos de relacionamento com o fluxo convencional da escola e distintos interesses de aprendizagem. Como salienta Vóvio (2012) sobre @s alun@s de EJA,

São pessoas com diferentes trajetórias e biografias, encontram-se tanto no campo como na cidade, são adolescentes, jovens, adultos e idosos, inseridos ou não no mercado de trabalho, com ocupações, desempregados ou aposentados, pertencentes a diferentes etnias, entre outras características. No entanto, um aspecto os aproxima: o fato de não corresponderem às expectativas sociais decorrentes da escolarização e dos diversos usos da modalidade escrita da língua, o que afeta suas vidas, a possibilidade de usufruir de certas produções culturais e de obter recursos para interagir nos mais variados âmbitos sociais. Identificadas como “analfabetas” ou pouco escolarizadas, são reconhecidas socialmente de modo diferente, discriminadas e estigmatizadas em inúmeras instituições e circunstâncias. (p. 12)

Vale lembrar, a Totalidade 1, correspondente ao 1º ou 2º ano do Ensino Fundamental, configura a turma pela qual se dá o ingresso na escola, reunindo os que deixaram a escolarização convencional e aqueles nunca estiveram em uma instituição escolar. Isso exige sensibilidade a diversos e singelos detalhes: como segurar um lápis, organizar o caderno, onde começar a escrever nas linhas, dentre outros. O papel da escola para estes cidadãos vai muito além do ensino em sala de aula. O horário letivo começa às 7h com o café acompanhado pelos professor@s, sendo também este período destinado ao banho dos alun@, antes entrarem para as sala de aula, às 8h. Às 9h40min há um intervalo, quando um café preto é oferecido. Inclusive, isso consta no Projeto Político Pedagógico

(PPP) da escola, visto que muitos alun@s têm histórico de dependência a drogas psicoativas e o café auxilia no período de abstinência.

Agrega-se a isso um acompanhamento do serviço de saúde aos alunos da EPA. Esse é um aspecto complexo na vida de tais pessoas. Como declarou Claudiomiro², um d@s educand@s: — *Professor, a gente precisa de uma bebida alcoólica para se esquentar à noite, senão a gente congela de frio.* Este mesmo aluno foi espancado à noite por outro colega na rua, quando, alcoolizados, brigavam por um cobertor. No dia seguinte, funcionários da escola tentaram leva-lo a um posto de saúde, mas não lograram atendimento adequado. Segundo informou, sofrera preconceito por ser morador de rua.

A discriminação é reclamação recorrente. Em outro depoimento de educando, Pedro contou que, quando faz entrevista de emprego e perguntam seu endereço, e ele informa o albergue onde passa à noite, demonstram reprovação e dificilmente o chamam para algum trabalho.

As atividades de trabalho mais recorrentes são diversas formas de *bicos* e *biscates* que utilizam para sobreviver. Alguns vivem da reciclagem de materiais (latinhas de alumínio, papelão, garrafas pet, etc.) que encontram nas ruas. Em geral, logram ganhos muito reduzidos. Para citar um exemplo, outro educando, Antônio, comentava que se pagava R\$3,00 pelo quilo da latinha e que precisava de 64 latinhas para tanto. Para agregar um valor considerável, precisava caminhar grandes distâncias na cidade. Na venda do papelão, os valores são ainda menores (R\$0,15/kg) e os ganhos mais irrisórios. Outro serviço comum entre @s educand@s é o de guardador de carros na rua. A aluna Marina disse que chegou a ganhar R\$50,00 em um dia, mas isso seria raro. Também existe o trabalho de entregador de água mineral. Neste se ganha por entrega e, dado que nem sempre conheciam os códigos descritos nas cédulas, corriam o risco de serem explorados.

Nesse sentido, preocupamo-nos em desenvolver com a turma algumas aulas de educação financeira, fazendo uso de cédulas de brinquedo para que pudessem aprender a conhecer o dinheiro, identificar cada valor das notas, saber fazer uma compra e receber troco. E, vale frisar, foi uma prática realizada com grande entusiasmo pel@s educand@s.

É patente a necessidade de mais políticas públicas para que pessoas em situação de risco e de vulnerabilidade, tal como os moradores de rua, tenham acesso à educação, ao trabalho, à moradia, aos cuidados de saúde. Acreditamos que a EPA dá sinais de grande

² Os nomes utilizados neste artigo são fictícios.

esforço, mas a instituição escolar não pode atuar sozinha neste cenário. A educação é um direito e um princípio. Assim, remetemo-nos a epígrafe deste tópico: a educação muda as pessoas para que estas possam transformar os mundos cotidianos que habitam, tornando-os lugares melhores para viverem.

3. OCUPAÇÕES E EDUCAÇÃO: A QUE NOS PROVOCAM?

Passando à segunda narrativa, chegamos às provocações educativas apreendidas no contexto das ocupações. Neste caso, as discussões e as disputas relativas ao direito à educação são incisivas. Para além das pautas políticas em questão, que nos parecem muito legítimas³, daremos atenção à forma de organização e as práticas culturais e de ensino trazidas à escola por efeito da ocupação da instituição por jovens alun@s.

A Escola Estadual de Ensino Médio Padre Reus tem sede no bairro Tristeza, zona sul de Porto Alegre/RS, desde meados dos anos 1950. É conhecida pelo histórico de organização política e possui um grêmio estudantil bastante ativo. Tem cerca de 70 professores@s e aproximadamente 1000 alun@s. Desde o início do mês de maio/2016, a escola foi ocupada pelo corpo discente e, além disso, @s professor@s entraram em greve no mesmo período. As condições de apoio à iniciativa d@s educand@s nas comunidades escolares variam a cada caso, com menor ou maior apoio de professor@s e responsáveis. No caso da EEEM Padre Reus, mesmo com algumas divergências, o apoio à causa dos alun@s era significativo.

Estivemos na escola por três vezes até a escrita desta narrativa. De forma geral, chegando lá, encontrávamos um ou dois educand@s a postos no portão. Eram bastante receptivos; encaminhavam-nos logo a uma portaria improvisada mais adiante, onde

³ As reivindicações na Escola Estadual Padre Reus concernem à: 1) retirada do PL 44/2016 da tramitação na Assembleia Legislativa/RS, disposta pelo governo estadual com objetivo de qualificar entidades como organizações sociais, considerando o risco de privatização de serviços públicos básicos associado a este projeto de lei; 2) revogar o PL 190/2015, que visa adotar o ‘Programa Escola Sem Partido’, dado que, embora o título projeto se preste a um apelo bastante popular, seu conteúdo tende a limitar e controlar as práticas docentes na educação básica, em detrimento de discussões sobre temáticas étnicas e de gênero por exemplo; e 3) regularização dos repasses de verba para a rede pública estadual de ensino e atendimento de demandas referentes às condições de trabalho e de infraestrutura, em função do péssimo estado de conservação das instalações da escola (salas interditadas, ginásio com excessiva umidade, rede elétrica deteriorada, etc.). Guardadas as diferenças nos tipos de melhorias de infraestrutura requeridos, a pauta acima diz respeito a todas as escolas ocupadas no Estado, que chegou a 150 unidades. E, como é recorrentemente veiculado mesmo em notícias de grandes empresas de mídia, são reivindicações legítimas para diferentes redes públicas de ensino e em diferentes cidades e estados brasileiros.

tomavam nossas identificações. Ali, uma aluna anotava em um caderno nome, número de um documento de identificação e instituição de origem dos visitantes. Então, buscavam alguém da ‘comissão de comunicação’ para dialogar conosco.

Na primeira visita à instituição, conduziram-nos por uma caminhada nas dependências da escola e pelos espaços que constituíram no processo de ocupação. Primeiramente, nosso “guia”, Lorenzo, mostrou-nos a cozinha, onde então acontecia uma oficina de nutrição e cerca de 10 alunos acompanhavam a fala de uma jovem ministrante. Sobre a mesa, alguns alimentos e, de passava, percebemos que a educadora falava sobre o risco do consumo de transgênicos.

Depois, seguimos pelos corredores e nos foram mostradas as salas de oficinas e de assembleias, sendo que estas acontecem todas as noites, segundo nos informaram. Por fim, o pátio, onde se encontrava uma cancha bastante desgastada, um ginásio fechado (que teria infiltrações, limo por todas as paredes e alagamento quando chove) e sete salas de aula em estrutura de madeira, todas interditadas por risco de desabamento. Ali, a precariedade era visível.

Seguindo em *tour*, o educando nos apresentou a sala destinada aos professores que participavam da ocupação. Segundo disse, os docentes atuariam de forma diferente e não dormiriam na escola. A reserva de sala para eles também delimitaria os espaços e enfatizaria o controle do movimento pel@s alun@s. Aliás, a tomada de posição por autonomia na organização e enunciação era visibilizada com frequência, da mesma forma que as tentativas alheias de aproximação e definição discursiva do movimento. Em certa ocasião, dialogávamos com o aluno que permanecia ao portão, Peterson, quando ele nos contou que a imprensa aparecia por ali apenas quando ocorria algum evento (manifestação, agressão, etc.) e que, inclusive, teria havido caso de integrantes de partidos políticos tentarem se passar por profissionais de mídia, com a intenção de tirar fotos no interior da escola.

As atividades avistadas na primeira visita se repetiam em nossas incursões posteriores. Havia uma rotina de oficinas em temas diversos (nutrição, política, questões de gênero, conteúdos de ENEM, concerto de mobília escolar, etc.), que eram realizadas mediante a oferta de diferentes pessoas e organizações pelo perfil da ocupação no Facebook. Aliás, também por ali comunicavam manifestações, reivindicações e demandas por doações. Circulando pela escola, encontrávamos os jovens reunidos em pequenos grupos, escutando música, conversando, integrando atividades de aprendizagem, cozinhando. As diferentes

tarefas eram partilhadas, com casos de alternância de responsabilidades quando assim decidiam.

Nesse sentido, cabe dar um exemplo de atuação dos jovens alun@s. Em nossa terceira visita, quando estávamos já de saída, percebemos que alguns educand@s se aglomeravam no portão do pátio. Estavam ali uma repórter e um cinegrafista de uma empresa de mídia que gostaria de fazer uma matéria sobre a ocupação. Por determinação d@s alun@s, eles tiveram que entrevistar dois jovens ali mesmo. Enquanto isso ocorria, conversamos com outro aluno, Rodrigo, que estava por ali e também era da ‘comissão de comunicação’. Antes, ele estava dialogando com a repórter e pediu que outros colegas dessem a entrevista. Falando conosco, explicou que, em situações como aquela, deveriam estar representados sempre meninas e meninos. Disse-nos também que “só pela cara sabia que aquela repórter não apoiava o movimento”. Perguntamos se eles tinham algum parâmetro do que dizer à imprensa e nos respondeu que procuravam ser objetivos. Então, perguntamos pelas inspirações d@s alun@s para conceber sua organização: ele não soube afirmar quais, dando a entender que eles já tinham noção de como agir e de que todos deveriam ter voz. Contudo, verificávamos que a organização daqueles estudantes não parecia se diferenciar significativamente do que vinha ocorrendo em outros estados do país.

Tomando os elementos que procuramos assinalar nesta breve narrativa, podemos afirmar uma série de aproximações ao que vem ocorrendo em redes de ensino de outros estados. A iniciativa deflagrada em São Paulo em rechaço ao projeto de ‘reorganização escolar’⁴ pretendido pelo governo estadual ecoou no Rio de Janeiro, em Goiás e Rio Grande do Sul. Nestes casos, a mobilização assumiu a forma de ocupações das unidades escolares, assemelhando-se na organização por comissões, na horizontalidade nas deliberações e tomadas de decisão e na alternância de funções. Destacamos também o conhecimento disseminado entre os estudantes acerca das pautas concretas de reivindicação, o uso intensivo de tecnologias de comunicação (com ênfase ao uso de filmagem como tática de contra-informação) e a utilização generalizada de redes sociais de internet para comunicação e mobilização.

⁴ O projeto de reorganização escolar do governo estadual de São Paulo previa a constituição de escolas de ciclo único e o fechamento de 94 unidades escolares. Tal iniciativa acarretaria a realocação de alun@s em escolas diferentes, com possível deslocamento para unidades distantes de suas residências. A medida parecia ignorar os transtornos e os custos geraria a educand@s e suas famílias, dados os gastos e tempos de deslocamentos em cidades com o porte de São Paulo, por exemplo. A mobilização de estudantes paulistas, iniciada no final de 2015, conseguiu a suspensão do projeto (Prozato, 2015).

Outro destaque é a apropriação do espaço escolar para fruição de atividades culturais e realização de práticas educativas. Entendemos que @s jovens mantêm suas pautas pelo direito à educação integradas ao cotidiano, ao associarem à rotina escolar durante as ocupações uma série de atividades que ora demonstram preocupação com a sequência da carreira estudantil, ora diversificam assuntos e formas de abordagem em oficinas que podem compreender temas políticos, artísticos e literários (Pronzato, 2015).

Apropriando aqui as considerações de alguns analistas, as características de tais mobilizações sociais merecem atenção. De uma parte, sintonizar-se-iam com a crise de representatividade política que experienciamos hoje. Embora se perceba a aproximação de entidades estudantis, partidos de esquerda ou de movimentos sociais identificados com temas étnicos e de gênero, estas articulações não são consensuais e @s educand@s parecem reivindicar protagonismo na condução de suas iniciativas⁵. Neste sentido, priorizam ações políticas que pressionam o Estado a medidas concretas e urgentes, atualizando expectativas sobre os efeitos das manifestações e usos do espaço público, a exemplo de alguns dos resultados das manifestações de junho de 2013 (Pedrosa, 2016; Ortellado, 2016).

De outra parte, temos mobilizações que intensificam o uso de redes de comunicação e informação, com ênfase à produção deliberada de contra-informação midiática. As pautas um tanto legítimas d@s jovens (sobretudo se considerarmos que não se restringem aos direitos de uma categoria ou um segmento social) são adensadas por uma ênfase estética a ser considerada (Szaniecki, 2016). Para além do apelo visual das comunicações d@s estudantes, o modelo de ocupação não se mostra tão pontual, e talvez efêmero, como as manifestações e traz à ação coletiva a necessidade da participação cotidiana, do estar-junto e da construção de momentos de fruição coletivos, que podem socializar nas pautas do tempo em comum e também materializar-enunciar o que se deseja aos outros.

4. CONSIDERAÇÕES DO PERCURSO

É preciso enfatizar aqui a tessitura que integra situações distintas, mas que concebemos desde nossa mirada como educadores-pesquisadores sobre os diálogos que podemos

⁵ No início de junho/2016, o governo do Rio Grande do Sul apresentou proposta aos estudantes para que estes desocupassem as escolas. @s discentes consideraram que suas pautas não estavam sendo atendidas e permaneceram em mobilização. Em segunda reunião, entidades de representação estudantil firmaram com o governo acordo pela desocupação. Muitas escolas mantiveram as ocupações, criaram uma frente independente e rechaçaram o posicionamento das entidades.

estabelecer e a participação desejada em campo pelas pessoas que ora denominamos alun@s ou educand@s. Consideramos que a situação de moradores de rua e suas demandas por aprendizagem e as ações e pautas de secundaristas em defesa da educação pública se integram na necessidade comum de acesso a capitais culturais que lhes ensejem melhores condições de atuação. Para além disso, ademais, ambos nos provocam à mudança de práticas e propósitos.

No contexto da EJA, procuramos dar vazão às demandas por saberes contextualizados, significativos às experiências dos sujeitos, moradores de rua. Algo nem tão original se tomarmos as proposições pedagógicas já de décadas, como é o caso da obra de Paulo Freire, e, todavia, uma abordagem com instauração ainda limitada no espaço escolar. Entendemos que a centralidade dos educandos nas dinâmicas de aprendizagem ordinárias nos leva ao tensionamento dos propósitos pedagógicos organizacionais: além de um currículo flexibilizado a medida das interações e, então, tempos institucionais também moldáveis e menos submetidos a metas quantitativas e de desempenho; um diálogo que permita saberes significativos ao experienciado, conduzido de forma que os sujeitos fruam as atividades de sala de aula em aproximação ao modo como participam na produção de hipóteses e saberes em suas táticas cotidianas, nas quais protagonizam e erigem propriamente um *modus vivendi*.

Nesse sentido, nas ocupações a expressão de participação e protagonismo é patente. É necessário que observemos com atenção não só as pautas destas ações coletivas, que dizem respeito a todos nós, mas à forma como se reapropriam do espaço escolar. Das formas de organização cotidiana aos temas das atividades que realizam, há dinâmicas políticas, comunicacionais e culturais cuja potência socializadora precisa ser problematizada para além das questões teleológicas das mobilizações. Consideramos a hipótese de que a integração de práticas culturais e momentos de sociabilidade dialoga com a caracterização que os pesquisadores têm feito das juventudes contemporâneas (Dayrell, 2014), fazendo crer que o modo de atuação concerne a uma produção fortemente identitária. Então, horizontalidade nas interações, diversificação de temas significativos, articulação entre fruição e responsabilização, participação, protagonismo e reconhecimento não seriam somente elementos de um discurso pedagógico, mas uma demanda de pelo menos parte d@s educand@s à instituição escolar.

A propósito, lembrando o que dizia Carrano (2007),

talvez seja possível pensar as possíveis reorganizações curriculares não apenas como estratégias funcionais para favorecer o ensino-aprendizagem, mas como políticas educativas e culturais que permitam reorganizar espaços e tempos de compartilhamento de saberes, ampliar a experiência social pública e o direito de todos às riquezas materiais e espirituais das cidades. (p. 10)

Caberia considerar que a forma como constituem as ocupações valorizam o estar-junto e, quem sabe, estejam a nos interpelar por um “reencantamento do mundo”, na forma como afirma Maffesoli (2004), quando mesclam músicas e responsabilidades, reivindicações e afetos, expectativas educacionais e fruções culturais. Residem aí provocações sobre a configuração dos tempos da escola.

Referências

CARRANO, Paulo. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista Reveja**, 2007.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola? In: _____. **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículo em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014, p. 101-134.

GIROUX, Henry. Alfabetização e a pedagogia do empowerment político. In: FREIRE, Paulo e MACEDO, Donald. **Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo**. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011, p.1-27.

MAFFESOLI, Michel. **O ritmo da vida: variações sobre o imaginário pós-moderno**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

ORTELLADO, Pablo. A ocupação de escolas é o filho mais legítimo de junho de 2013 – Entrevista. **IHU Online**, 18/maio/2016. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/a-ocupacao-de-escolas-e-o-filho-mais-legitimo-de-junho-de-2013-entrevista-especial-com-pablo-ortellado/555196-a-ocupacao-de-escolas-e-o-filho-mais-legitimo-de-junho-de-2013-entrevista-especial-com-pablo-ortellado>.

PEDROSA, Silvio. O antivírus político: as ocupações das escolas e o protagonismo das juventudes e a potência dos pobres – Entrevista. **IHU Online**, 30/maio/2016. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/o-antivirus-politico-as-ocupacoes-das-escolas-e-o-protagonismo-das-juventudes-e-a-potencia-dos-pobres-entrevista-especial-com-silvio-pedrosa/555625-o-antivirus-politico-as-ocupacoes-das-escolas-e-o-protagonismo-das-juventudes-e-a-potencia-dos-pobres-entrevista-especial-com-silvio-pedrosa>.

PRONZATO, Carlos. **Acabou a paz – Isto aqui vai virar o Chile**. Documentário (1h), São Paulo, 2015. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=LK9Ri2prfNw>

SZANIECKI, Bárbara. Autonomia política e ativismo estético: outras formas de pensar a representação política – Entrevista. **IHU Online**, 08/junho/2016. Disponível em:

<http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/autonomia-politica-e-ativismo-estetico-outras-formas-de-pensar-a-representacao-politica-entrevista-especial-com-barbara-szaniecki/556078-autonomia-politica-e-ativismo-estetico-outras-formas-de-pensar-a-representacao-politica-entrevista-especial-com-barbara-szaniecki>.

VÓVIO, Cláudia L. Desconstruindo dicotomias: a articulação de saberes na escolarização de pessoas jovens e adultas. In: **EJA EM DEBATE**, Florianópolis, v. 01, n. 01, nov/2012, p. 11-21.