



Praxis educativa

ISSN: 1809-4031

ISSN: 1809-4309

UNLPam

Segundo, Mário Augusto Correia San; Severo, Ricardo Gonçalves
Repensando o currículo a partir da ocupação de escolas
Praxis educativa, vol. 14, núm. 3, 2019, Setembro-Dezembro, pp. 1104-1120
UNLPam

DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n3.017>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89461133017>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais informações do artigo
- ▶ Site da revista em redalyc.org

UNEP
redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Repensando o currículo a partir da ocupação de escolas

Rethinking the curriculum from schools' occupations

Repensando el currículo a partir de la ocupación de escuelas

Mário Augusto Correia San Segundo*
Ricardo Gonçalves Severo**

Resumo: Em maio de 2016, mais de 150 ocupações de escolas por seus estudantes foram iniciadas no Estado do Rio Grande do Sul. No presente artigo, analisa-se de que forma as ocupações e as interpretações, por parte dos estudantes, no que diz respeito à educação oferecida nas escolas, podem ajudar a refletir sobre a temática do currículo escolar e o papel da escola na socialização política da juventude. Como fonte, as narrativas transcritas de 11 grupos de discussão realizados com estudantes que participaram de ocupações nas cidades de Porto Alegre, Pelotas e Rio Grande, e 65 questionários individuais com dados coletados após a realização dos grupos de discussão foram utilizados. A pesquisa empregou os pressupostos do método documentário segundo Ralf Bohnsack e Wivian Weller, que trata de buscar a construção de categorias de acordo com o grupo de referência.

Palavras-chave: Juventudes. Socialização. Ocupação de escolas.

Abstract: In May 2016, more than 150 school occupations by its students began in the state of Rio Grande do Sul, Brazil. In this paper, it is analyzed how occupations and interpretations by students with regard to the education offered in schools can help to reflect on the theme of the school curriculum and the role of the school in the political socialization of youth. As sources, the transcribed reports of eleven discussion groups that were carried out with students who participated in the occupations in the cities of Porto Alegre, Pelotas and Rio Grande were used, as well as the sixty-five individual questionnaires with data collected after the discussion groups were held. The research employed the assumptions of the documentary method proposed by Ralf Bohnsack and Wivian Weller, which seeks to construct categories according to the reference group.

Keywords: Youth. Socialization. Occupation of schools.

* Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Viamão. E-mail: <mario.segundo@viamao.ifrs.edu.br>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4199-000X>

** Professor da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: <rgsevero@furg.br>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8413-7159>

Resumen: En mayo de 2016, más de 150 ocupaciones de escuelas por sus estudiantes fueron iniciadas en el Estado de Rio Grande do Sul, Brasil. En el presente artículo, se analiza de qué forma las ocupaciones y las interpretaciones, por parte de los estudiantes, en lo que se refiere a la educación ofrecida en las escuelas, pueden ayudarnos a reflexionar sobre la temática del currículo escolar y el papel de la escuela en la socialización política de la juventud. Como fuente, fueron utilizados los relatos transcritos de once grupos de discusión realizados con estudiantes que participaron de ocupaciones en las ciudades de Porto Alegre, Pelotas y Rio Grande, y sesenta y cinco cuestionarios individuales con datos recolectados después de la realización de los grupos de discusión. La investigación empleó los presupuestos del método documental de acuerdo con Ralf Bohnsack y Wivian Weller, que trata de buscar la construcción de categorías según el grupo de referencia.

Palabras clave: Juventudes. Socialización. Ocupación de escuelas.

Introdução

Em maio de 2016, uma série de ocupações de escolas da Rede Estadual de Ensino, pelos seus estudantes, foi iniciada no estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Até o mês de julho, foram mais de 150 escolas ocupadas em todas as regiões.¹ Inicialmente, as motivações giraram em torno do apoio aos professores, naquele momento em forte mobilização; pela retirada de projetos de leis, entendidos como nocivos, em tramitação na Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul (ALERS); e devido à falta de investimentos financeiros em educação por parte do governo do estado, o que impactou fortemente no cotidiano escolar em virtude da precarização da estrutura de ensino como um todo (CATTANI, 2017; SEVERO; SAN SEGUNDO, 2017).

Tais características de ações governamentais em relação à educação são próprias de um projeto que tem se perpetuado globalmente por políticas neoliberais e grupos conservadores, caracterizando-se como um processo de *modernização conservadora*, que tem como intenção “[...] forçar a educação e tudo que é social, cultural e econômico para direções notavelmente conservadoras” (APPLE; BURAS, 2008, p. 14). Também entendemos, a partir dos estudos de Michael Apple (1989a, 1989b), que o conservadorismo na educação se apresenta na gestão e na produção do currículo, com uma tendência a excluir perspectivas de participação dos estudantes na sua produção, pois parte da premissa de uma formação tecnicista e de apoio ao *status quo*. Contudo, tal aplicação não se dá sem que existam disputas, em especial quando os resultados prometidos pelos detentores do poder não se efetivam. Ainda, conforme Tomaz Tadeu da Silva, a “[...] vida social em geral e a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e controle. Deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão” (SILVA, 1999, p. 717).

Percebeu-se esse lugar para a oposição e a resistência no processo das ocupações, sendo expresso o anseio de mais participação nas decisões do âmbito escolar, seja no que diz respeito à gestão, seja nas atividades do cotidiano, o que se apresentou pela realização de atividades autogeridas pelos estudantes e com auxílio de apoiadores (SEVERO; SAN SEGUNDO, 2017).

A partir do exposto anteriormente, no presente artigo, analisamos de que forma a ação dos estudantes nas ocupações, suas interpretações a respeito delas e sobre a educação oferecida nas escolas ocupadas, podem ajudar-nos a refletir sobre a temática do currículo escolar e o papel da escola na socialização política da juventude.

¹ Levantamento realizado pelos pesquisadores a partir da imprensa local e fóruns de ocupações em redes sociais na internet.

Diálogos de pesquisa: grupos de discussão durante as ocupações

O processo de pesquisa teve início após três semanas do início das ocupações. Nesse período, as escolas pesquisadas já haviam produzido uma rotina de atividades e as suas vivências até então já seriam, em nosso entendimento, suficientes para análise de dados sobre suas experiências. Nosso trabalho foi auxiliado por uma bolsista, estudante de Psicologia, na cidade de Rio Grande, e por duas voluntárias, estudantes de Serviço Social, na cidade de Pelotas². As estudantes que acompanharam a pesquisa realizaram oficinas em algumas escolas, e eram conhecidas de alguns estudantes ocupantes. Após o primeiro contato, como as ocupações mantinham uma rede de apoio, suas indicações de que a equipe era confiável foram fundamentais para a realização da pesquisa.

Como fonte para a discussão, utilizamos os resultados de 11 grupos de discussão (GD) realizados com estudantes que participaram de ocupações nas cidades de Pelotas e Rio Grande e aplicação de 65 questionários individuais após a realização dos grupos. O material foi produzido durante o processo de ocupações ocorrido em 2016 junto a estudantes que permitiam o acompanhamento de suas atividades e registro para posterior análise. A realização dos grupos de discussão teve como objetivo a compreensão do que Karl Mannheim (1982) denominou como *conhecimento conjuntivo*, o qual se dá na construção de espaços de experiência comuns e que produzem visões de mundo significativas como geradores de identificação social para seus participantes. Assim, o GD buscou atualizar e não formular, no momento da entrevista, as “[...] orientações coletivas ou as visões de mundo do grupo social ao qual o[s] entrevistado[s] pertence[m]” (WELLER, 2006, p. 245).

Esse conhecimento é produzido de forma a gerar uma comunidade de experiência específica, o qual gera, por sua vez, *conhecimentos práticos* (MANNHEIM, 1982, p. 218), construídos, nesse caso, no processo de ocupação. Os questionários buscaram identificar os perfis familiares dos/as estudantes que realizaram a ocupação, existência ou não de experiência prévia em atividades políticas, assim como justificativas comunicativas para a realização da ocupação.

Em 2017, também foi realizada uma entrevista com uma estudante que participou dos processos de ocupação em Porto Alegre diretamente em uma escola e de reuniões que ocorriam com estudantes de diversas escolas ocupadas. Essa entrevista buscou verificar se havia continuidades na produção do *conhecimento conjuntivo* do ciclo de ocupações, além das características das disputas sobre os rumos das ocupações, dado que a entrevistada teve acesso a informações e espaços decisórios chave do processo.

As entrevistas e os GD foram gravados e realizados para uma pesquisa maior registrada sob o título de *Interpretações Sociológicas sobre o Movimento de Ocupação nas Escolas do Rio Grande do Sul*³, realizada pelo grupo de pesquisa “Dinâmicas Políticas, Estado e Movimentos Sociais”, composto

² Fizemos o treinamento sobre o caráter da metodologia qualitativa e da aplicação dos questionários após a realização do grupo de discussão. Foi feito acompanhamento na primeira escola em Rio Grande e simulação de pesquisa em Pelotas. Nossa hipótese é a de que a proximidade geracional e o conhecimento prévio entre estudantes facilitaria o processo de pesquisa dado o estabelecimento de uma relação de confiança, sem que os objetivos da pesquisa fossem ocultados. Tal proximidade geracional e reconhecimento entre pesquisadores e pesquisados mostrou-se pertinente, quando em situação posterior de ocupação um dos autores foi até uma escola para marcar um grupo de discussão sem apoio das estudantes e foi solicitado que fosse novamente na escola em três dias, momento que já sabiam que a ocupação já teria acabado.

³ Pesquisa realizada com apoio da Pró-Reitoria de Pesquisa - Universidade Federal do Rio Grande.

por professores da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).⁴

A pesquisa empregou os pressupostos do método documentário, que trata de buscar a construção de categorias de acordo com o grupo de referência, conforme proposta de Mannheim, a qual apresenta um “[...] caminho para a indicialidade dos espaços sociais e compreensão das visões de mundo de um determinado grupo” (BOHNSACK; WELLER, 2013, p. 68). Tais visões de mundo, como apresentado anteriormente, são construídas a partir de espaços de experiência comuns. A partir desse entendimento, buscamos a interpretação daquilo que compreendemos como *nível documentário*, baseados nas práticas cotidianas partilhadas pelos grupos de pertencimento, diferenciando-se dos níveis anteriores (*imanente* e *expressivo*). Isso é possível no enfoque procedimental, pois pergunta-se *como* as práticas em análise foram produzidas, em um sentido de reconstrução narrativa.⁵ Tal enfoque possibilita a compreensão de *tipologias praxiológicas* (BOHNSACK, 2011), que tratam de conhecimentos tácitos que produzem um sistema de orientação para o grupo. Em síntese, esse enfoque busca a compreensão da formação do *habitus* e a “[...] constituição de classes (milieus respectivos) principalmente dos meios de concordância habitual e conjuntiva” (BOHNSACK, 2018, pos. 5598, tradução nossa).

Considerando tais elementos, os grupos de discussão foram orientados por três perguntas:

1. *Como ocorre o processo de construção da ocupação na escola?*
2. *Como é o cotidiano da ocupação?*
3. *Como são tomadas as decisões nas ocupações?*

Como podemos perceber, nenhuma pergunta diz respeito diretamente ao currículo, porém as respostas a essas perguntas e às perguntas secundárias realizadas pelos entrevistadores(as) em muitos elementos dizem respeito àquele, dado que são construções práticas do cotidiano das ocupações que se apresentaram como resultado do processo de pesquisa. Também é importante ressaltarmos que, em várias entrevistas, o termo “currículo” é citado pelos estudantes, de modo a demonstrar algum interesse pela discussão e denotar a consciência de que o que estavam fazendo na ocupação também incluía a discussão curricular.

Currículo e socialização

A juventude é um momento essencial da vida para a formação de visões de mundo (MANNHEIM, 1990; RODRIGUES; MENEZES; FERREIRA, 2018). Em sua relação com o ambiente escolar e a formação do currículo, entendemos, seguindo Silva, que

⁴ Todos(as) estudantes que participaram dos grupos de discussão e responderam às entrevistas autorizaram a sua utilização para a pesquisa, preservando o anonimato dos nomes dos estudantes e das escolas.

⁵ O *nível imanente* (ou objetivo) compreende o que é imediatamente perceptível, sem considerar interpretações do sentido (como levantar uma bandeira, por exemplo). O *nível expressivo* compreende a elaboração discursiva das ações por parte dos sujeitos em análise. Trata, assim, da interpretação das pessoas pesquisadas. O *nível documentário* considera os níveis anteriores, assim como o espaço social de sua experiência e o contexto geral, buscando a reconstrução de *como* se produziram as ações em análise (BOHNSACK; WELLER, 2013, p. 69; SEVERO, 2017, p. 309-310).

[...] devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social. Por outro lado, os professores e as professoras não podem ser vistos como técnicos e burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, a serviço do processo de emancipação e libertação. (SILVA, 1999, p. 741).

Compreendemos, ainda, a escola como espaço fundamental para a socialização política, pois possibilita entrar em contato com realidades mais abrangentes do que o lar e a possível constituição de um sentimento de coletividade que permite a formação de práticas cooperativas (COX *et al.*, 2014, p. 2). No que diz respeito à socialização política, entendemos tratar-se de um

[...] conjunto de experiências que, no processo de formação da identidade social do indivíduo, têm influência na cristalização de seu papel como ator participativo ou não no sistema político e as crenças que ele/a desenvolve em relação à política e às instituições. (BAQUERO; MORAIS, 2018, p. 27).

A socialização relaciona-se com o currículo na medida em que há muito se tem discutido em educação que o currículo trabalhado nas escolas não é neutro, embora, na prática, muitas vezes educadoras e educadores ajam ou reproduzam ideias como se aquele fosse, de maneira a encobrir relações de poder e de conflitos. Existem questões básicas a serem pensadas quando tratamos de um currículo que denuncia a sua não neutralidade, algumas delas apontadas por Michael Apple:

Quem é o 'nós' que decidiu que essa reunião particular de conhecimentos era apropriada? Que conjuntos de suposições sociais e ideológicas definem o conhecimento de alguns grupos como sendo legítimo enquanto o conhecimento de outros grupos não é nunca oficialmente transmitido? Como a distribuição, produção e controle de conhecimento está relacionada às estruturas de desigualdade na sociedade mais ampla? (APPLE, 1989a, p. 46).

1108

O teórico norte-americano concebe o currículo como uma construção social que precisa ser entendida relacionalmente a partir de análises das lutas contínuas entre grupos dominantes e subordinados, cujos resultados produzem o currículo que adquire formas particulares. Apple analisa as dinâmicas das lutas em torno das questões de classe, raça e gênero, e suas relações com as esferas econômica, política e cultural da sociedade para pensar os currículos escolares. De certa forma, esses temas emergiram nas ocupações das escolas a partir da interpretação de seus agentes, os/as estudantes que as ocuparam. Por isso, entendemos que o estudo dessas interpretações e dessas ações dos estudantes pode nos auxiliar muito a repensar os currículos escolares.

Juventude e participação política

Partimos do entendimento de que a juventude é um período de primeiro contato com questões sociais que vão além das relações imediatas, o que pode gerar uma potencialidade de ação social em razão de um *impulso à transcendência*, ou seja, o interesse na participação em questões sociais, culturais e políticas (MANNHEIM, 1990). Essas características serão observadas ou não em razão de elementos tanto estruturais quanto conjunturais.

Já a socialização compreende a aprendizagem de novas experiências, que, como no caso analisado neste artigo, pode ser uma relação dialógica entre juventudes (protagonistas durante as ocupações), educadores e familiares. Assim, é importante a compreensão de como estabelecem-se as relações entre os diversos atores da escola e a construção ou o impedimento de práticas democráticas e de exercício da cidadania.

A inclusão do debate sobre cidadania no currículo pode levar a maiores índices de apoio a sistemas democráticos, participação e aceitação da alteridade (SCHULZ *et al.*, 2018). Já a ausência da discussão do tema poderá resultar na falta de envolvimento efetivo em processos democráticos por parte das juventudes (BIESTA, 2011). Em outras palavras, temas como cidadania, direitos humanos e participação são fundamentais e não devem ser tratados, conforme afirmam Leão e Santos (2018, p. 7), “[...] como mais um tema a ser ensinado, e não como exercício de atores concretos face às suas demandas no espaço público”.

É preciso considerar ainda que essa fase da vida é de fundamental importância para a construção das formas como se portarão socialmente as pessoas na sua relação e interpretação do espaço público, constituindo um *habitus* duradouro. Essas interpretações, via de regra, constituem-se nos processos de inter-relação social que se iniciam na família e têm continuidade na escola, esferas centrais de socialização das crianças e dos jovens.

Da mesma forma, é central compreender que o entendimento do que é juventude e qual é o seu papel é contextual, sendo em grande parte definida pelo mercado e pelo Estado, seja por meio de aplicação de políticas públicas que passam a determinar as características geracionais (WYN; WOODMAN, 2006; WIN, 2012; WOODMAN; WIN, 2013) – por meio, por exemplo, do período formal de educação e sua duração –; seja pelas mudanças no mercado de trabalho e construção de discursos sobre *empreendedorismo*, *trabalho flexível* etc. Assim, é fundamental, como nota Bois-Reymond (2009, p. 32, tradução nossa), analisar a educação, pois se esta é “[...] a força motriz por trás do prolongamento da juventude, importa o que e quanta educação se recebe”.

Nesse sentido, compreendemos ser fundamental a análise da escola e seu papel como espaço privilegiado de formação de *habitus* (BOURDIEU, 2004) e, portanto, das práticas que se consolidam ao longo da vida e que podem ser verificadas nas formas como se dão as relações sociais, considerando o nível de participação dos estudantes na construção do espaço escolar e do currículo. Mais importante, não há, *a priori*, a compreensão de caminho específico no sentido de direcionamento ideológico (esquerda e direita, por exemplo) a ser tomado nesse ambiente como premissa ontológica e a-histórica. É fundamental, no entanto, compreendermos que é um dos papéis da escola ser agente de socialização, inclusive política. Para Wivian Weller:

A escola enquanto instância de socialização secundária desempenha, juntamente com a família, um importante papel na elaboração de projetos. Mas, em alguns contextos sociais nos quais as escolas estão inseridas, vem sendo atribuída pouca prioridade a essa função, julgando que a elaboração de projetos de vida é papel das famílias e que as instituições de ensino devem concentrar seus esforços na preparação de jovens para a inserção no mercado de trabalho. (WELLER, 2014, p. 139).

Esse perfil tecnicista que vem sendo cada vez mais requerido às instituições educacionais do país leva à desconsideração da juventude como participante ativa da produção do ambiente escolar (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014; LEÃO; SANTOS, 2018). Isso ocorre em razão de uma visão instrumental sobre a educação como unicamente voltada ao mercado de trabalho e pela rejeição da juventude como ator político, muito em razão de uma visão autoritária sobre os processos de socialização. Resulta que as práticas que desconsideram as experiências da juventude reproduzem relações que são percebidas como sem sentido e não possibilitam formas de empoderamento de suas biografias e da sociedade como um todo.

Muitos dos conflitos entre os jovens e as instituições são provocados pelas dificuldades de tradução dos sinais que não conseguimos decifrar. Há, portanto, uma crise de sentidos entre jovens, instituições e sujeitos adultos [...]. As instituições parecem não perceber que não se pode educar ou negociar na ausência de uma linguagem comum. Antes mesmo de se pensar quais atividades educativas deveriam ser oferecidas para os jovens, deveríamos nos colocar a questão de como contribuir para que esses sejam diretores de suas próprias vidas. (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 128).

A partir dessas considerações, compreendemos as experiências das ocupações como momento de auto-socialização dessas juventudes, compreendido o termo em um sentido de construção de experiências que buscam autonomia (SPOSITO, 2013) e não mera transmissão de normas. Tais processos de socialização autônomos são potencializados quando as juventudes não veem canais de comunicação abertos com o poder público e buscam formas de relações sociais alternativos, ocorrendo tal produção, nesse caso, no espaço escolar. Em síntese, dada a restrição da participação política nos espaços sociais tradicionais, as juventudes buscam outros caminhos para exercer a política (ANDERSSON, 2015). Um dos caminhos, como se percebeu nas ocupações, são os pares (colegas), o que pesquisas sobre socialização política apontam como principais atores sociais para a produção de conhecimento e participação política, tanto por serem pessoas de confiança quanto de proximidade (EKSTRÖM, 2015; AMNÅ, 2012). Dessa forma, percebemos o papel do *conhecimento conjuntivo* produzido durante o ciclo de protesto das ocupações como formador de *habitus* dessas juventudes, o que denominamos como itinerários de conhecimentos emergentes, baseados na produção contextual desses jovens em diálogo com seus apoiadores, como se verá a seguir.

Conhecimentos emergentes

Um dos grandes debates em torno das questões relativas ao currículo refere-se a quais conhecimentos devem ser trabalhados no ambiente escolar. Nas ocupações, esse questionamento veio à tona com muita força, tanto como crítica aos conhecimentos tradicionalmente ensinados, quanto em forma de alternativas, pois os estudantes, a seu modo, implementaram um currículo durante as ocupações.

Os estudantes organizaram espaços de estudos em forma de oficinas, rodas de conversas, intervenções artísticas e, em alguns casos, até mesmo em aulas um pouco convencionais, como nos casos em que se elaboraram cursinhos preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O fato é que, nesse processo, os ocupantes escolheram os conhecimentos e as temáticas que deveriam ser tratadas. A partir disso, é interessante pensar: estariam eles construindo um currículo que lhes parecia ideal, embora limitados pelas circunstâncias? Em que esses conhecimentos se diferenciam daqueles oferecidos cotidianamente na escola?

Podemos perceber que talvez não se possa falar em um currículo na escola, como se do processo de luta de ideias ocorresse uma síntese, uma mediação, mas, sim, podemos pensar que existe mais de um currículo atuando em paralelo no mesmo espaço físico, talvez com pontos de contatos. Ou, como afirma Apple (1989a, p. 51), uma coexistência entre um currículo elitista lado a lado com a “[...] cultura emergente das tendências e frações de classes modernizantes da sociedade”. Parafraseamos Eduardo Galeano (VIOMUNDO, 2011), em sua fala nas ocupações das praças espanholas pela juventude anticapitalista em 2011, na qual afirmou que este mundo estava grávido de outro por estar gestando movimentos contra-hegemônicos que, em algum momento, poderão se tornar hegemônicos. É como se a escola estivesse “grávida” de outra, grávida de um outro currículo cujos construtores seriam os estudantes ao forçarem a introdução de novos conhecimentos a serem tratados na escola, mesmo ao exercer uma quebra na rotina “normal” de uma escola, como, por exemplo, ocupando-a.

Caberia pensar também por que foi necessária uma ocupação da escola para que esses temas emergissem, para que os/as estudantes se sentissem empoderados e em condições para trazê-los a público. Seria a falta de espaços cotidianos de diálogos? Seria a falta de capacidade dos educadores e das educadoras de ouvir e observar a juventude e suas novas configurações? Quais são esses conhecimentos?

Também seria interessante uma pesquisa específica com os/as educadores/as que se envolveram com as ocupações, contra ou a favor. As ocupações formaram um espaço de reflexão útil para que se repensasse a escola e os indivíduos que a compõem, suas ações de reprodução ou de transgressão econômica e cultural. Isso geraria reflexões relevantes, pois, como afirma Apple:

A própria noção de que o sistema educacional contribui para o processo de produção de conhecimento econômico e ideologicamente útil aponta para o fato de que as escolas são tanto instituições culturais quanto econômicas. Ao definir o conhecimento de certos grupos como legítimo para a produção e distribuição enquanto o conhecimento e tradições de outros grupos são considerados impróprios como conhecimento escolar, as escolas contribuem não apenas para a produção de conhecimento técnico/administrativo útil, mas para a reprodução da cultura e das formas ideológicas dos grupos dominantes. (APPLE, 1989a, p. 49).

Nas ocupações, uma série de conhecimentos diferenciados passam a ser tratados como legítimos de serem trabalhados na escola. Um primeiro ponto que chama atenção nos grupos de discussão, realizados com os estudantes para a pesquisa, é o próprio motivo do início das ocupações que, de acordo com parte considerável dos(as) ocupantes, ocorreram em apoio à greve dos professores e dos funcionários de escolas que estava em andamento, que tinha como uma das principais pautas a posição contra o parcelamento dos salários e contra dois projetos de leis que tramitavam na Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul (ALERS): um projeto que estava vinculado ao “movimento escola sem partido”, cujo conteúdo buscava monopolizar o currículo escolar com conteúdos conservadores e de direita, estabelecendo um controle ideológico contra os educadores e os educandos; e um outro projeto que poderia jogar a administração das escolas nas mãos da iniciativa privada, os chamados PL 44/2016 e o PL 190/2015. Essas pautas foram incorporadas pelas ocupações e citadas como vitórias do movimento ao final, quando houve alguns recuos do governo do estado em relação a esses projetos.

Os estudantes foram questionados sobre o motivo de interessaram-se em realizar a ocupação. Dos 65 respondentes⁶, 45 elaboraram uma justificativa política que os motivou à participação no movimento, considerando a realização de diagnóstico das condições de suas escolas e do ambiente político, como, por exemplo:

Vi a ocupação como uma oportunidade de mudança. A precariedade da educação foi meu principal interesse em participar desse movimento que nos trouxe um aprendizado valioso e que vamos levar para o resto das nossas vidas. (Questionário, estudante da escola D⁷, 2016).

Surgem também respostas que demonstram a percepção da necessidade de participação política como ferramenta para a transformação, muito em razão da falta de confiança política, como indica esta resposta: “Desde quando ela foi proposta me interessei em lutar, nunca achei

⁶ Também aparece como relevante a formação das redes de confiança, conforme 11 respondentes. Ainda, foram citadas a participação em manifestações (quatro respondentes). Cinco respondentes declararam razões não categorizáveis (não respostas ou sarcasmo).

⁷As escolas estão nomeadas por letras, a fim de garantir a preservação da identidade das pessoas entrevistadas.

justo o descaso com a educação no Brasil, não somos massa de manobra” (Questionário, estudante escola J, 2016).

A apropriação desses conhecimentos da grande política por parte dos estudantes e o manuseio de conceitos como projetos de leis, funcionamento do parlamento, greve do magistério, luta política, escola sem partido e outras questões que circularam em torno dessas pautas, dificilmente estariam em evidência em uma aula dita convencional, embora façam parte do cotidiano de definição sobre as vidas dessas pessoas. Não se tem ensinado na escola que a política é fundamental, pois é aí que se define a vida da maioria da população.

Como afirma em entrevista o estudante de uma escola de Rio Grande, as constantes discussões sobre política que emergiram durante a ocupação, além de úteis, consagraram ideias que contradizem o senso-comum, o qual tem postulado, corriqueiramente, que não vale de nada discutir política, o que muitas vezes tem sido reproduzido pelos próprios educadores:

[...] nos acrescentou muito como pessoa vir na ocupação. Politicamente assim né, a gente ganhou muito mais conhecimento por parte de conversa, debate. Fora que tipo, a professora de história que a gente descobriu muita coisa que a gente não sabia, muito mais do que a gente poderia aprender no ensino médio inteiro. Então, não só a partir de convivência de todo mundo, que a gente começou a conviver com todo mundo, pessoas que a gente nunca conviveu [...] acrescentou muito do que a gente poderia ter em um ano de escola. (GD, 2016).

Junto às pautas gerais, manifestaram-se reivindicações mais localizadas, como a melhoria das condições físicas das escolas, liberação de verbas para a conclusão ou realização de obras nas sucateadas e precárias estruturas físicas, melhoria da merenda, ampliação da verba das merendas para a qual o governo do estado só repassava os recursos federais sem acrescentar sua contrapartida, falta de professores e funcionários, entre outras questões que fizeram os estudantes pensar suas realidades imediatas e como estavam relacionadas à política geral.

As chamadas “oficinas” foram as principais atividades de estudo organizadas nas ocupações. Podemos entender essas oficinas como atividades educativas de livre participação, na maioria das vezes contando com a mediação de alguma pessoa ou grupo que propunha ou organizava as atividades. As temáticas estudadas nessas oficinas revelaram os conhecimentos que estavam emergindo das ocupações. Nelas, foram tratados temas como gênero, racismo, LGBTfobia, homofobia, feminismo, educação ambiental, saúde, alimentação, direito, artes, esportes, entre outros.

Essas oficinas foram idealizadas por estudantes e professores universitários e dos Institutos Federais, em boa parte envolvidos em projetos de ensino ou extensão, militantes do movimento estudantil, de outros movimentos sociais, como a Marcha Mundial de Mulheres, entre outros. E, também, como em vários casos, pelos próprios professores da escola ocupada que se desafiaram a extrapolar as fronteiras de suas aulas convencionais e realizaram atividades diferenciadas.

Ademais, é importante destacarmos diversos casos em que os próprios estudantes propuseram e conduziram as oficinas. Talentos culturais e acadêmicos dos próprios estudantes vieram à tona na ocupação, o que visivelmente não vinha ocorrendo no cotidiano corrido da escola em seu funcionamento convencional. Em escolas, com as aulas tão centradas na “transmissão” de conhecimentos dos professores aos *alunos*, existem espaços que privilegiam o emergir dos saberes e dos talentos dos estudantes? Sabemos do que são capazes? Talvez percamos muitas possibilidades de estimular os(as) estudantes por causa da homogeneização das

aulas. A ocupação construiu um tempo diferente de *escuta*⁸, que possibilitou que os/as estudantes pudessem se expressar livremente.

Cabe um destaque especial para as atividades artísticas culturais, em que se testemunharam festivais de música organizados pelos próprios estudantes nas três cidades pesquisadas, alguns contando com a participação de artistas locais renomados, oficinas de dança, artes circenses, teatro, cine-debates, música, instrumentos musicais, grafite, capoeira e outras expressões. As artes tiveram espaço privilegiado nas ocupações, o que obrigatoriamente resultou na reflexão sobre qual o espaço das artes e suas expressões no currículo escolar além do normalmente parco único período semanal. O cotidiano da escola foi banhado pelas artes durante as ocupações, muito diferente da “normalidade” que impera quando os “profissionais” estão no comando da escola. Será que isso não tornou a escola mais atrativa? Ao mesmo tempo cabe pensar: se na escola as artes tomassem o cotidiano, haveria dificuldade em trabalhar os outros componentes curriculares, ou esse movimento facilitaria o desenvolvimento de outras disciplinas? Nossa aposta, a partir do que se viu nas ocupações, é de que ajudaria muito.

A convivência desses estudantes de forma quase que ininterrupta durante várias semanas e, em muitos casos, com pais e professores que dormiam nas ocupações, faziam comida juntos e organizavam o cotidiano, também parece ter gerado outros modos de estudos. As novas necessidades de relações e tipo de mediações, inclusive de conflitos, forçou uma aceleração de uma educação política relevante. Os estudantes conviveram com responsabilidades diferenciadas ao precisarem se autogerir e tomar decisões com impactos para além de suas próprias vidas.

O espaço de convivência e debate contínuo com os educadores contra e a favor às ocupações gerou um movimento contraditório e interessante. Ao mesmo tempo que passaram a perceber a relação com os professores de forma diferenciada, e, em vários casos, afirmam ter melhorado a abertura ao diálogo devido à identificação de afinidades, por outro lado aprenderam a enxergar a escola de forma mais horizontal, pois, em muitos casos, se obrigaram a ter de enfrentar debates políticos em profundidade contra professores contrários às ocupações. Esses processos de embates forçaram rapidamente a qualificação dos argumentos, para que fosse possível uma equiparação na qualidade das justificativas apresentadas. Os depoimentos, a seguir, de estudantes de umas das principais escolas de Pelotas expressam essa situação:

Estudante A: [...] vamos desocupar, a gente fez um voto, tipo uma assembleia, e tá, foi combinado de desocupar, a gente desocupou na segunda-feira, aqui no colégio foi muito ‘chororo’, de manhã foi muito ‘chororo’, encheram muito porque era uma família, a gente tinha criado uma conexão entre nós... nossa muito grande. E também a gente viu, que eu nunca imaginava abraçar meu colega, nunca imaginava abraçar meu outro colega, então isso foi uma família que a gente fez, foi um ‘chororo’ horrível, horrível não, foi bom. A gente aprendeu muitas coisas aqui dentro, momento quando a gente foi entregar a chave, a gente pegou deu um abraço todo mundo, aí ficou eu, mais outro colega, mais um, aí fizeram um vídeo entregando a chave, não sei se foi publicado, aí quando a gente olhou pro colégio outro dia ‘eu ocupei isso daí’ a gente ficou ‘vamo voltar’ porque era uma coisa tão boa, mesmo não sendo o motivo era uma coisa tão boa, a gente aprendeu que trabalho em grupo não é tipo assim: o meu colega fazer um trabalho, eu fazer uma parte, a gente precisa um do outro pra fazer, foi muito bom.

Estudante B: As professoras olham pra mim ‘poh te conheci bem na ocupação, do jeito que tu era na sala de aula e o jeito que era na ocupação, pode continuar como tu era na ocupação’.

⁸ As duas palavras em itálico, neste parágrafo, sinalizam dois termos que foram utilizados pelos próprios entrevistados.

Estudante A: A comunicação com os professores foi muito boa, vamos botar eu, se eu tinha alguma diferença com alguma professora eu conheci ela melhor durante a ocupação, os professores conheceram a gente melhor. Viu que não era daquele jeito daquele aluno birrento, então um foi aprendendo a lidar com o outro, eu aprendi a lidar com uma professora que eu podia não tá lidando muito bem. Então foi um conversando com o outro, um foi apoiando o outro, então mudou muito nosso comportamento com os professores, ainda mais com a situação dos professores. (GD, 2016).

Outro conhecimento que emerge de forma relevante é a mudança na relação com a escola. O que antes era visto como um lugar de outrem, não gerando sentimento de pertencimento e compreendido como obrigação formal para se estar parte do dia e buscar refúgio o mais rápido possível, passou a ser entendido como um lugar também “meu”, no qual “posso” contribuir para melhorar, aprimorando, assim, a educação pública e a própria formação dos estudantes a partir do momento que eles se tornam produtores desse espaço, gerindo-o e produzindo atividades.

Em uma escola de Pelotas, um professor fazia pão com os/as estudantes durante a ocupação. Além da culinária, o que mais deve ter sido ensinado nessa atividade? Em Rio Grande, um professor passou a receber ajuda dos estudantes na horta escolar durante a ocupação. O cuidado com a horta virou uma atividade permanente da ocupação e fonte de alimento para ela. Estudantes que nunca haviam colocado os pés na horta da escola tornaram-se participantes do projeto, mesmo após a ocupação. Novos conhecimentos emergiram, como é possível observar nos relatos do GD a seguir:

Estudante A: Durante a tarde, a gente sempre procurava ter alguma oficina, a gente tava sempre a tarde.

Estudante C: Ou arrumar a horta, era o que a gente mais fazia.

Estudante B: Na verdade, a gente deu uma boa adiantada no caso, os professores estavam trabalhando sozinhos aí a gente... aí com a ocupação a gente pegou e o pessoal todo começou a ajudar.

Estudante A: É porque até então a gente não sabia que podia ajudar.

Estudante C: Porque ele começou esse projeto com os da tarde, 2º ano, acho, e a gente não sabia se podia chegar ali e botar a mão.

Estudante A: Aí essa aqui e essa aqui, meu deus, se grudavam na horta e não saíam.

Estudante C: Até hoje, a gente sai de manhã, vou em casa e almoço e uma e meia a gente tá aqui pra ir pra horta, a gente terminou as mandalas, a gente plantou mais, tem que pegar terra branca pra botar nas mandalas e depois é o fertilizante pra botar nas mandalas. (GD, 2016).

O aprendizado político de convivência e negociação com os estudantes de outras escolas também foi muito relevante. Ao relacionarem-se com as outras ocupações, desenvolveram laços de solidariedade, diálogo e necessidade de mediação de conflitos resultantes das diferenças, ao contrário da tradicional relação entre estudantes de escolas distintas, baseada, via de regra, em competições esportivas e rixas de todos os tipos. O que se viu foi ajuda mútua, aprendizado coletivo, troca de informações e até mesmo de alimentos. Em uma escola de Rio Grande, a direção cortou a água, o que resultou na pronta organização de estudantes de uma escola que ficava a alguns quilômetros da primeira: conseguiram um carrinho de supermercado, encheram dezenas de garrafas PET com água e as levaram pela rua até a ocupação atacada por sua direção. Dos estudantes de uma ocupação em Pelotas, pôde-se ouvir o seguinte relato, o qual pode

sintetizar a relação e novos conhecimentos construídos entre os/as ocupantes de diferentes escolas:

A gente planejou sempre manter o contato com os outros colégios, uma vez por mês [...], a gente foi lá quarta-feira no Lurdinha ali, teve 4 ou 5 colégios e a gente mantém sempre uma reunião, uma vez por mês, a gente já marcou outra pra saber o que o outro pensa, sempre assim... Porque a gente definiu ‘acabou a ocupação, mas não acabou a luta, entendeu?’ A gente sabe que a ocupação foi só a entrada, o início, para uma mudança, porque toda mudança precisa de uma luta, aí a gente sabe que a ocupação jamais vai ser suficiente e a gente vai continuar. (GD, 2016).

Na maioria das escolas pesquisadas, os grêmios estudantis estavam inativos, ou, se existiam, a ocupação não ocorreu por iniciativa deles, mas, sim, por estudantes de fora dessa entidade.

Ao mesmo tempo que houve apoio por parte dos professores e direções, houve também muita oposição, como já se pôde perceber. Desse rico processo de organização política e de embates, surgiram questionamentos profundos a respeito dos conhecimentos tratados na escola e das relações de poder no interior dela. O depoimento a seguir de ocupantes mulheres de uma escola em Pelotas é, nesse sentido, emblemático:

A gente evolui bastante, os alunos eram uma porcaria. [...] depois que a gente voltou as aulas, teve elogio das professoras, a minha turma mesmo que era uma bagunceira, depois da ocupação amadureceu bastante tá sendo uma das melhores isso depois. [...] a gente tinha medo na verdade, agora a gente tá mais encorajado, a gente conhece nossos direitos. Eu não tô falando medo de briga na escola, eu tô falando medo dos políticos, de enfrentar os nossos direitos. Porque a escola nunca falou ‘ah vocês têm esses direitos’, a gente foi descobrir agora na ocupação. Também porque a gente nunca pesquisou, tem muita coisa que elas não falaram. [...] a escola tem a obrigação de ensinar nossos direitos. Eu tô há 12 anos nessa porcaria e nunca ninguém falou de estupro e direitos das mulheres. De sexo não, tem a professora que fala todo dia lá. Eu tô há 12 anos nessa escola e nunca ninguém chegou numa reunião e disse: ‘agora vamos todos alunos parar num canto e falar sobre tal assunto...’ Com a ocupação aprendi que eu posso falar, se eu for abusada na escola eu posso falar ‘um professor abusou de mim’, eu tenho esse direito. *Entrevistador: Tu não sabia disso?* É que a escola na verdade não nos dava o direito de fazer isso, eu falar um professor passou a mão em mim ‘a culpa é tua’ agora não, agora mudou. Agora... se não resolver eu chamo meu pai também. (GD, 2016).

Além dos questionamentos sobre os conhecimentos tratados nas escolas, em certa medida à sua função social, em alguns momentos os estudantes chegaram a utilizar o termo “grade curricular” para se referir à seleção de conteúdos a serem trabalhados especificamente em sala de aula, nas “matérias regulares”:

Estudante A: [...] a gente tem uma pauta que é sobre a reforma da grade curricular, que aí a gente acha muito importante porque a educação que a gente tem agora é como se fosse, tu grava e tu não aprende, uma coisa de papagaio, sabe? Eu acho que o governador não tirou a reforma curricular.

Estudante B: Ele não comentou sobre a grade curricular e não foi uma pauta atendida ainda, né? Como seria essa reforma? Então o que que acontece, a gente acha que não vale a pena a gente tá na escola pra sermos operários, a gente acha que aqui na escola, na verdade a gente tem certeza que a escola é um lugar de formação política das pessoas, do indivíduo e a gente ter que vir pra escola e não tem que vir pra cá pra aprender matemática, português e deu, sabe? A gente acha que a gente tem que vir pra cá, pra aprender sobre o capital, aprender sobre política, sobre quais são as coisas que regem esse país, sabe? Sobre a nossa constituição, nossa legislação, a gente quer saber essas coisas, sabe? A gente não tem muito acesso a isso no ensino médio, tu pergunta pra um aluno de ensino médio sobre o capital, ele não sabe. Muitos alunos do ensino médio não conhecem Marx, sei lá, entendeu? Então é uma deficiência nossa como alunos, que a gente não quer aprender? Não! É uma deficiência do sistema que não nos oferecem isso e muitos alunos não tem contato, né? Principalmente os alunos de periferia não tem, são totalmente desvalorizados, é feito descaso dos alunos que tão na periferia, não é o caso do (*Escola de Rio Grande*), né que é uma escola central, mas assim eu vejo muito como uma desvalorização dos estudantes. (GD, 2016).

Na citação anterior, o conhecimento exigido pelos estudantes é sobre política, representativo do que aparece nas demais entrevistas. É certo que o processo de ocupações influenciou nessa escolha, e que os/as estudantes que participaram do movimento possuíam ou passaram a ter uma politização maior e viram isso como central para as suas vidas, notando que, na escola, esse conhecimento era excluído ou pouco abordado. O alerta, contudo, é relevante, pois, em um momento que o senso comum acusa toda uma geração jovem de alienada, a movimentação de alguns grupos para exigir a discussão política na sua formação básica pode nos dar um indicativo de que talvez tenhamos sido negligentes em algumas opções curriculares.

Os estudantes, ao tomarem o controle da escola e ao estabelecerem para ela um currículo, mesmo que não planejado ou sem coerência técnica, dão-nos alguns indicativos sobre quais conhecimentos emergentes podem ser pensados na escola, como saberes “velhos e novos” podem ser trabalhados em formatos didáticos atualizados, como as oficinas por livre adesão, o que não é, de fato, novo, porém rompe com o cotidiano engessado das aulas obrigatórias. As ocupações dão-nos alguns elementos para buscarmos mais contato com esses jovens, para construirmos novos conhecimentos e possibilidades de ensino.

É possível pensar o currículo das ocupações e ver elementos que seriam bem-vindos no cotidiano escolar. Elementos que foram apontados no decorrer de todo o texto e que nos levam a refletir sobre a necessidade permanente de estudo e de reformulação curricular, na busca dos conhecimentos mais significativos a serem compartilhados e discutidos.

É evidente a necessidade da promoção de espaços em que educadores(as) dialoguem de maneira sincera com educandos, buscando construir um currículo que seja de mediação entre as expectativas da juventude e as necessidades apontadas pelos mais experientes; estes últimos os quais não são, porém, detentores de todas as verdades. Devemos olhar com mais humildade para os educandos e educandas, os quais podem nos ensinar muito sobre a educação e a sociedade que tanto achamos que já entendemos. Ali estão elementos da realidade importantes de serem entendidos para que construamos o bom currículo.

É essencial estimular o protagonismo, a apropriação e o pertencimento ao espaço, mesmo que em algum momento isso aparentemente seja interpretado pelos(as) educadores(as) como perda do controle da escola ou da aula. Tal noção de controle pode ser, em parte, responsável pelo processo de alienação dos/as estudantes do processo educativo, pois confunde-se falta de comunicação, ou monopólio do entendimento sobre o que é legítimo, com princípio de autoridade. Precisamos estar dispostos a aprender com a “roda viva” da escola e da sociedade em movimento.

Michael Apple (1989b) afirma que a crise estrutural da sociedade capitalista afeta a escola e que precisamos refletir como isso ocorre, mesmo que signifique criticar algumas formas como as escolas funcionam hoje: “Para fazer isso, entretanto, precisamos entender muito mais completamente a conexão entre a educação e as esferas ideológicas, política e econômica da sociedade e qual a parte da escola em cada uma delas” (APPLE, 1989b, p. 25). O movimento de ocupações de escolas pelos estudantes escancarou esse debate, mesmo que de forma, e talvez na maioria dos casos, despretensiosa.

Ao tomarem o controle físico, e até curricular da escola, os estudantes subverteram lógicas muito sedimentadas e abriram um processo de crise em que supostas verdades são desmascaradas. Uma das pretensas verdades que as ocupações refutaram é a de que, apesar de as escolas possuírem corriqueiramente em seus projetos pedagógicos a reprodução de parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que prega a formação de cidadãos críticos, quando os estudantes buscam manifestar suas ideias no interior do ambiente escolar, muitas vezes são repelidos. Sem pretender entrar no denso debate sobre as propriedades reprodutoras da sociedade que as escolas possuem, é importante refletir sobre a seguinte afirmação de Apple:

Instituições ‘superestruturais’ como as escolas têm um grau relativo de autonomia. A estrutura econômica não pode assegurar qualquer correspondência simples entre ela mesma e essas instituições. Entretanto, essas instituições, a escola entre elas, exercem funções vitais na recriação das condições necessárias para que a ideologia hegemônica seja mantida. Essas condições não são impostas, entretanto. Elas são e necessitam ser continuamente reelaboradas no campo de instituições tais como a escola. As condições de existência de uma formação social particular são reelaboradas através de relações antagônicas. [...]. Acima de tudo, a hegemonia não surge simplesmente; ela deve ser elaborada para locais particulares como a família, o local de trabalho, a esfera política e a escola. E é justamente este processo de compreender como a hegemonia surge, como ela é parcialmente produzida, através das interações pedagógicas, curriculares e avaliativas que ocorrem no cotidiano das escolas, que tem sido minha preocupação principal. (APPLE, 1989b, p. 33-34).

1117

A emergência dessas novas temáticas, que não estão no currículo oficial, sua aceitação pelos estudantes e até o questionamento sobre o porquê de não se encontrarem nos currículos oficiais, pode ser um sintoma de um conhecimento escolar que não consegue se atualizar na mesma velocidade com que talvez a sociedade necessita, em uma perspectiva progressista que incorpore a superação por parte da sociedade de imensas desigualdades sociais e de velhos preconceitos e discriminações. Talvez seja sintoma de que há um grupo emergente de jovens querendo um protagonismo, tão cobrado pelos mais velhos, que tendem a achar que a juventude não é tão boa quanto a de sua geração, o que é uma mera idealização. Contudo, os mesmos educadores(as) que cobram muitas vezes não estimulam o protagonismo com as necessárias transformações curriculares e da escola como um todo.

Considerações finais

No presente artigo, buscamos analisar de que forma a ação dos estudantes nas ocupações, suas interpretações a respeito delas e sobre a educação oferecida nas escolas ocupadas podem nos ajudar a refletir sobre a temática do currículo escolar e o papel da escola na socialização política da juventude.

A partir da pesquisa realizada, entendemos que os(as) estudantes durante as ocupações buscaram organizar um cotidiano de atividades de modo a construir elementos do que seria um currículo desejado pelo grupo de ocupantes. O espaço de atividades escolares foi, assim, reorganizado e reuniões sobre política, organização da ocupação, atividades culturais, oficinas,

organização de serviços de limpeza, cozinha, cultivo de hortas e manutenção da escola tornaram-se os momentos privilegiados de aprendizagem. Nesses momentos, alguns temas foram escolhidos para discussão e privilegiados pelos(as) ocupantes, como: política, gênero, racismo, LGBTfobia, homofobia, feminismo, educação ambiental, saúde, alimentação, direito, artes, esportes, entre outros.

A busca por uma horizontalidade das relações entre estudantes e professores também foi construída a partir da disputa pelo controle e pela autonomia das categorias em relação à organização das mobilizações das escolas pelos estudantes e nos espaços de discussão sobre os motivos da ocupação, em que estudantes se viram em meio a acirrados debates sobre política com pais e professores. Nesse sentido, o processo de construção das ocupações pode ser compreendido também como um espaço de construção política dessas juventudes e também do movimento grevista dos professores, considerando a novidade do processo de respeito da autonomia organizacional e política, que buscaram a construção de pautas em conjunto por um processo dialógico, sem ignorar eventuais conflitos durante o processo de mobilização.

Desses elementos de auto-socialização, percebemos o papel do *conhecimento conjuntivo* produzido durante o ciclo de protesto das ocupações como formador de *habitus* dessas juventudes, o que denominamos como itinerários de conhecimentos emergentes, baseados na produção contextual desses jovens.

Esse conjunto de situações expostas anteriormente levou-nos a perceber uma série de conhecimentos emergentes da parte dos estudantes, fazendo com que estes passassem a ter uma outra visão sobre a escola e sobre seu lugar na escola. Isso nos auxilia em reflexões sobre o currículo escolar dialogando com esses conhecimentos.

Pudemos perceber que os estudantes construíram um currículo diferente do normalmente implementado nas escolas, mas que este possuía elementos do velho. Refletindo como educadores, talvez o que precisamos aprender, ou reaprender com nossos jovens estudantes, seja um pouco de subversão da ordem sedimentada, com práticas mais horizontalizadas. Reconstruir espaços e diálogos sinceros, assumir que a educação não se dá apenas no quadrado da sala de aula com um único professor, banhar o cotidiano da escola de cultura a partir do protagonismo dos próprios estudantes, formular e reformular currículos a partir do entendimento das necessidades de transformação da sociedade em que vivemos, nunca “para os estudantes”, mas “com os estudantes”, pois as ocupações reafirmaram o que muitos já sabem: temos muito o que aprender com as novas gerações ao mesmo tempo que ensinamos. Sem incorporar esse conhecimento ao currículo, talvez nosso fazer profissional se torne mais difícil e irrelevante.

Referências

AMNÅ, E. How is civic engagement developed over time? Emerging answers from a multidisciplinary field. **Journal of Adolescence**, v. 35, n. 3, p. 611–627, jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.04.011>

ANDERSSON, E. Situational political socialization: a normative approach to young people's adoption and acquisition of political preferences and skills. **Journal of Youth Studies**, v. 18, n. 8, p. 967-983, sep. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1020926>

APPLE, M. W. Currículo e poder. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 46-57, jul./dez. 1989a.

APPLE, M. W. **Educação e poder**: reprodução, contestação e currículo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989b.

APPLE, M. W.; BURAS, K. L. **Currículo, poder e lutas educacionais**: com a palavra, os subalternos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BAQUERO, M.; MORAIS, J. de A. de. Está em andamento a construção de uma nova cultura política juvenil?. In: BAQUERO, M. (Org.). **A juventude e os desafios da construção da democracia no Brasil**. Porto Alegre: Escritos Editora, 2018. p. 17-66.

BIESTA, G. J. J. **Learning democracy in school and society**: education, lifelong learning, and the politics of citizenship. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.

BOHNSACK, R. A multidimensionalidade do habitus e a construção de tipos praxiológicos. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 22-41, jan./jun. 2011. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v12i2.1186>

BOHNSACK, R. Praxeological sociology of knowledge and documentary method: Karl Mannheim's framing of empirical research. In: KETTLER, D.; MEJA, V. **The Anthem Companion to Karl Mannheim**. Nova Iorque: Anthem Press, 2018. p. 5353-6018.

BOHNSACK, R.; WELLER, W. O método documentário na análise dos grupos de discussão. In: WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 67-86.

BOIS-REYMOND, M. du. Models of navigation and life management. In: FURLONG, A. (Org.). **Handbook of youth and young adulthood**: new perspectives and agendas. New York: Routledge, 2009. p. 31-38.

1119

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2004.

CATTANI, A. D. (Org.). **Escolas ocupadas**. Porto Alegre: Cirkula, 2017.

COX, C. *et al.* **Educación ciudadana en América Latina**: prioridades de los currículos escolares. Genebra: UNESCO Oficina Internacional de Educación, 2014.

DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículo em diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

EKSTRÖM, M. Young people's everyday political talk: a social achievement of democratic engagement. **Journal of Youth Studies**, v. 19, n. 1, p. 1-19, jul. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1048207>

LEÃO, G.; SANTOS, T. N. de A. A participação juvenil no ensino médio brasileiro: um campo de estudos em construção. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 787-804, set./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.13i3.0009>

MANNHEIM, K. **Sociologia do conhecimento**. Volume II. Portugal: RÉS-Editora, 1990.

MANNHEIM, K. **Structures of Thinking**. Boston: Routledge & Kegan Paul, 1982.

RODRIGUES, M.; MENEZES, I.; FERREIRA, P. D. Efeitos longitudinais da socialização política nos comportamentos de participação de jovens. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-20, jul. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844175560>

SCHULZ, W. *et al.* **Percepciones de los jóvenes acerca del gobierno, la convivencia pacífica y la diversidad en cinco países de América Latina**: estudio internacional sobre Educación Cívica y ciudadana 2016 de la IEA Informe latinoamericano. Nova Zelândia: Springer Open, 2018.

SEVERO, R. G. Sociologia do conhecimento e o método documentário: instrumento qualitativo para análise sociológica. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 48, n. 1, p. 304-317, jan./jul. 2017.

SEVERO, R. G.; SAN SEGUNDO, M. A. C. Ocupatadores: socialização política entre jovens estudantes nas ocupações de escolas no Rio Grande do Sul. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 73-98, jan./mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v19i1.8647792>

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SPOSITO, M. P. Interfaces entre a sociologia da educação e os estudos sobre a juventude no Brasil. In: APPLE, M. W.; GANDIN, L. A.; BALL, S. J. (Orgs.). **Sociologia da Educação**: análise internacional. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 438-446.

VIOMUNDO. Galeano: “um outro mundo está na barriga deste, infame”. **Viomundo**, 2011. Disponível em: <<http://www.viomundo.com.br/voce-escreve/galeanoun-outro-mundo-esta-na-barriga-deste-infame.html>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022006000200003>

WELLER, W. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.) **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 135-156.

WIN, J. The making of a generation: policy and the lives and aspirations of Generation X. **Journal of Educational Administration and History**, v. 44, n. 3, p. 269-282, ago. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220620.2012.683392>

WIN, J.; WOODMAN, D. Generation, youth and social change in Australia. **Journal of Youth Studies**, v. 9, n. 5, p. 495-514, nov. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1080/13676260600805713>

WIN, J.; WOODMAN, D. Youth policy and generations: why youth policy needs to ‘rethink youth’. **Social Policy and Society**, v. 12, n. 2, p. 265-275. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1017/s1474746412000589>

Recebido em 30/03/2019

Versão corrigida recebida em 01/06/2019

Aceito em 14/06/2019

Publicado online em 21/06/2019