

EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA: o que se aprende nas escolas ocupadas

Alexandre Silva Virginio

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar a qualidade da democracia em escolas públicas ocupadas. Metodologicamente, valeu-se da observação participante e de entrevistas. A partir de Jürgen Habermas e Paulo Freire, examinou-se como a comunicação favorece a participação cidadã. Os resultados indicam aperfeiçoamento democrático da convivência social.

Palavras-chave: Democracia, Participação cidadã, Diálogo

Nota introdutória

Nos dias que correm, não seria absurdo sustentar que as democracias ocidentais são uma falácia. Há 'no ar' um sentimento de descrédito em relação à política. A 'demonização da política' encontra justificativa na distância entre os discursos e as práticas dos 'políticos profissionais', base para o senso comum definir o 'fazer política'. Deste modo, as democracias ocidentais, fundamentadas nos mecanismos de representação institucional, cumprem a dupla função de legitimar a disputa desigual por recursos escassos e impedir que a participação e a voz dos de baixo resultem em protagonismo político no espaço público, quando não nas esferas de decisão (Wood, 2003).

A energia social em curso cristaliza, ainda mais, as debilidades da educação formal e a importância da educação social. As escolas pouco dialogam com o que os jovens vivem, conhecem, interagem, valoram ou sonham. Revela-se nodal, portanto, os aportes de outros educadores (sociais) para a compreensão dos novos contextos sociais, dos valores culturais emergentes, dos novos estados de consciência e ação, bem como para o fomento de ideias e ações que promovam o protagonismo, a expressividade, a criatividade e a cooperação, outros termos para os processos de sociabilidade (Caride, 2005). No Brasil, não há, ainda, regulamentação da profissão de educador social.

Em vista dos argumentos precedentes, o objetivo deste artigo é analisar de que forma a democracia funda sua qualidade na sociedade civil, especialmente entre os jovens, sobretudo a partir dos procedimentos de comunicação e/ou de construção de consensos. Atualmente, ganhou notoriedade a 'ocupação das escolas públicas', por parte de seus alunos, em vários Estados brasileiros. As reivindicações dos 'alunos secundaristas' indicam que o trato das questões públicas são indelegáveis. A forma horizontal com que dialogam e a solidariedade como se organizam sugerem que a democracia é vivenciada com densidade nas trocas sociais. Nesta perspectiva, buscou-se apreender o sentido da participação cidadã expresso nas recentes ocupações de escolas no Estado do Rio Grande do Sul.

Mais especificamente interessou-nos verificar os efeitos formativos, as aprendizagens ocorridas a partir da interação entre duas escolas ocupadas e dois coletivos de jovens (Contraponto e Conceito-Arte) que desenvolvem ações de educação social, ainda que mais ou menos irrefletidas conceitualmente. Para balizar nossas análises tomamos os aportes de Jürgen Habermas e Paulo Freire, na esperança de que os pressupostos destes autores sirvam para melhor definir os contornos da realidade observada. A propósito, a seguir apresenta-se as contribuições de cada qual. Na sequência, retrata-se a realidade perscrutada. Nas considerações finais, coloca-se em destaque o sentido e/ou a importância do protagonismo juvenil para discutir, senão revigorar, os termos da relação entre participação cidadã e democracia.

Possibilidades de uma racionalidade alternativa: Habermas e Freire

A reprodução capitalista está associada, em grande medida, a uma racionalidade que expressa os valores do consumismo e do individualismo competitivo e cujas ações que orienta comprometem a vida em sociedade e à existência do planeta. Estes são os termos sumários de uma configuração societária sobre a qual Jürgen Habermas e Paulo Freire procuraram, dentre outros, compreender e assinalar possibilidades alternativas à dinâmica interativa subjacente. Considerando suas contribuições e nos limites deste

texto, cumpre ressaltar a relevância que ambos conferem às propriedades transformadoras do diálogo.

Para a teoria habermasiana a emancipação social resulta de interações e ações comunicativas que buscam a construção de contextos democráticos, tecidos intersubjetivamente pela experiência argumentativa. Nesta medida, o mundo da vida é onde os sujeitos, valendo-se da linguagem, buscam consensos e/ou acordos em torno de questões e temas que este mundo apresenta. Em resultado, a formação e qualificação do sujeito decorre de sua participação em processos de entendimento. Assim, se a racionalidade resulta da interpretação e da organização da experiência, trata-se de construir condições para a possibilidade empírica (e epistemológica) desta racionalidade (Prestes, 1996; Habermas, 1989). É nesta esfera, aliás, que se dá a formação racional da vontade coletiva, antídoto contra privilégios e poder ativo de limitação da efetivação do poder administrativo, isto é, do poder de fato (Habermas, 1990).

Em suma, construir oportunidade para que pessoas da comunidade experimentem a permuta de discursos práticos em situações (fatos) que demandam argumentação, concorre para promover influxos renovadores de conhecimento, lançando, assim, condições outras para o desenvolvimento de ideias, ou mesmo, de outras ações. Isto é responsável, aliás, pelo estímulo à reflexão e à tomada de consciência mediante reinterpretação do mundo a partir das novas exigências colocadas pela racionalidade comunicativa. Tem-se, portanto, um processo dialógico e formativo do sujeito cuja atenção, especialmente para o que as pessoas têm a dizer, permite libertar a inteligência de perspectivas inibidoras e que, ao mesmo tempo, concorre para potencializar descobertas intelectuais e outras possibilidades de experiência e de bem viver, em oposição à simples sobrevivência (Habermas, 1989).

Em conexão, a 'razão comunicativa' vale-se de critérios (plurais) para a crítica das relações, das ordens consideradas legítimas e das normas, encarnação de interesses gerais. Desta forma, a 'racionalidade comunicativa' permite o enfrentamento do problema da alienação, produto da submissão de âmbitos do mundo da vida às imposições do dinheiro e do poder. Habermas não deixa escapar a atenção quanto ao princípio democrático, isto é, que dentre as condições do discurso todos tenham uma efetiva igualdade de

oportunidades para assumir, cada qual, seu papel no diálogo. Assim, o exercício da reflexão que o diálogo suscita, sobretudo a partir do contato com argumentos de maior profundidade, desestabiliza a consciência a partir da construção de novos entendimentos, efeitos que são da reconstrução dos pressupostos prévios. Configura-se, desta forma, um uso particular da razão, a experiência da autorreflexão crítica, da conscientização (Habermas, 1997).

O diálogo em perspectiva, nutrindo-se de disposição democrática, pode estimular a emergência da singularidade, da criatividade, da variação, do espírito. Estes seriam predicativos de uma consciência alargada, segundo Paulo freire (1987), pelo exercício do 'dizer a palavra' por parte de um sujeito que, em situações de diálogo, experimenta a problematização da realidade. Em comunicação (confronto) com outras perspectivas vive-se a desnaturalização, mais ou menos exitosa, das razões e situações de desumanização, exploração, injustiça, opressão e dominação. Para Freire, a 'comunicação dialógica' dinamiza o ato de conhecer o já conhecido em função da partilha e contato com outras interpretações da realidade, com outras 'leituras de mundo' (Freire, 1977; 1980).

A perspectiva dialógica e libertadora de Paulo Freire fez da relação do sujeito com o mundo um desafio educacional crítico, criador e permanente. Assim, sua concepção de educação, porque libertadora, pressupõe ser democrática no sentido mais radical. É libertadora porque tem a pretensão de oportunizar aos sujeitos do diálogo, portanto àqueles que se educam mutuamente, a compreensão da teia de fenômenos que definem este ou aquele fato, contexto ou realidade. Libertadora, porque rompe com a lógica da inculcação e submissão do sujeito que aprende, portanto em movimento oposto a lógica da monocultura do saber. Mais do que isto, é libertadora porque confere ao oprimido as ferramentas para a compreensão de sua condição (de oprimido e de silenciado), aliás tomada como ponto de partida para o diálogo e o desenvolvimento de seu pensamento, do espanto consigo mesmo, de fazer pergunta a si e ao mundo.

Sua ideia de 'comunicação' é também democrática porque, segundo ele, não pode ser outra a relação com a demanda por compreender a realidade e a disposição (humilde) de incorporar explicações imprevistas sobre a mesma (processo de conscientização). De acordo com ele, no diálogo democrático não

se 'fala para', como alguém que é detentor de um saber refratário a críticas, inerente a quem não dialoga com a possibilidade de perceber e apreender o mundo de forma diversa, mas, sobremaneira, 'fala-se com' o outro, numa assumpção de uma postura aberta, porque consciente da transitoriedade dos saberes e de que a compreensão do todo depende da contribuição de cada parte, isoladas e em relação (Freire, 1977; 1980; 1987).

Este movimento dialógico se dá a partir da exploração e problematização da realidade mediatizadora da relação entre educador e educando, da consciência que cada um tem daquela. É desta realidade e a consciência que dela emana que estar-se-á, de acordo com a pedagogia freiriana, construindo o conteúdo programático e/ou o universo temático da educação. Seu método é o diálogo que, por ser aberto e democrático, produz relações humanas de simpatia e de reciprocidade. Às questões colocadas pelo mundo leva o homem a construir respostas. Ao fazê-lo, muda a si, se realiza como sujeito, se transforma e ao mundo no ato de responder. Sua ação de reflexão e de criação adenda substância à cultura. Desta forma, oportunizar e assumir a liberdade como elemento fundante dos 'círculos de cultura' é atentar para o respeito pelo direito do outro de manifestar a consciência acerca das suas situações de existência (Freire, 1987).

Em contraposição sujeito-consumidor/hedonista a recuperação política do sujeito-cidadão, pretende representar um antídoto aquele contexto. Se a privatização do espaço público tem avançado sobre todas as esferas do Estado e da vida, as instituições educacionais democráticas são chamadas a fortalecer a cultura dos cidadãos em sua capacidade de interpretação da realidade, de modo a fazer ver que interesses as decisões políticas institucionais estão a atender e onde se situa o poder inerente à soberania popular. Trata-se de ser sujeito e não sujeitoado, de pensar e não de ser pensado. Esta realidade, por si mesma, indica que o conhecimento que emerge de sua dinâmica dialógica e comunicacional cumpre o desígnio de fazer prosperar, na consciência dos oprimidos, a convicção de que sua libertação é o resultado de sua própria conscientização, da fundação de 'outras racionalidades'.

As ocupações nas escolas brasileiras insinuam ser um exemplo disto. Seu movimento teve início em São Paulo contra o fechamento de quase uma centena de escolas e se transformou em luta dos estudantes por educação de

melhor qualidade. Dentro das escolas (ocupadas) os alunos se organizaram, cuidaram do espaço (limpeza) e de sua segurança, protagonizaram atividades de cunho educacional e cultural reivindicando, ademais, uma transformação radical na educação. Seu conteúdo ganhou rastro nas redes sociais e influenciou a ocupação das escolas no Rio Grande do Sul. Neste Estado, foram, nos meses de maio e junho, segundo os próprios alunos, mais de 150 escolas ocupadas. Na seção a seguir, apresentamos extrato deste movimento analisando o 'diálogo' de duas escolas com dois coletivos de jovens durante o período em que as mesmas foram, literalmente, 'dos alunos'.

Educação e participação democrática: o que se aprende nas escolas ocupadas

Com o objetivo de verificar os resultados formativos que a participação cidadã pode oportunizar, buscou-se absorver o significado da ocupação para seus protagonistas (os jovens secundaristas), especialmente nas relações estabelecidas com duas organizações (coletivos) sociais. Metodologicamente, trata-se de uma abordagem qualitativa. Buscou-se apreender a realidade através da observação participante, de entrevistas semiestruturadas, de conversas informais e de análise documental. No que se refere a isto, foram duas as escolas objeto deste estudo e que serão nominadas como escolas A e B. A escolha de ambas deveu-se ao fato de que foram escolas que desenvolveram ações com aquelas organizações sociais. Para mais, os depoimentos estão identificados a partir da letra inicial do entrevistado, seu sexo (M ou F), sua idade (15 a 30), escola (A ou B) ou coletivo (Contraponto, C; Conceito-Arte, CA) a que pertence. Um membro da Conceito-Arte, por exemplo, pode estar assim identificado no texto: (N, F, 26, CA).

A ocupação das escolas gaúchas visou, em suma, denunciar o descaso das autoridades estaduais com a qualidade da educação e contra presença da iniciativa privada nas políticas públicas educacionais. A ocupação das escolas no Estado do RS deu-se de 11/05 a 23/06 do corrente ano, totalizando 41 dias. Durante este período, várias foram as manifestações de apoio da sociedade civil à 'tomada' das escolas por parte de seus alunos. Neste contexto, dois

coletivos de jovens participaram de atividades educacionais e culturais em algumas das escolas ocupadas. 'Conceito-Arte' é composto por jovens que residem na periferia de Porto Alegre. Já o ambiente universitário gestou o 'Contraponto', coletivo cujo objetivo é a formação política das novas gerações. É na relação destes dois grupos de jovens com os alunos protagonistas das ocupações que pretende-se apreender o significado dos diálogos para a formação cidadã de cada qual. Inobstante, antes de assinalar que aprendizagens se verificaram, segue uma breve nota identitária destes dois coletivos.

Em abril de 2014, uma casa de alvenaria, disposta em praça pública do bairro Sarandi (Porto Alegre), foi ocupada e recuperada por seis jovens da vizinhança. Uma vez limpo e organizado o local, e por meio de exposições, oferta de pequena e inicial biblioteca, rodas de conversa, horta comunitária, plantio de árvores, saraus ou cine-fóruns, funda-se um processo de geração, e quiçá de desenvolvimento, de vida comunitária. Assim nasceu a 'Conceito Arte'. Com uma dinâmica relacional marcada pela prática dialógica sensível e tolerante, revelou-se espaço-tempo alternativo que contrasta com o lamento à não participação ou à inação diante da degradação do espaço público. Em verdade, como um misto de reflexão e ação crítica, criativa e pró-ativa, recuperaram o sentimento de confiança (e de segurança) e de pertencimento à comunidade do entorno.

A formação do coletivo 'Contraponto: debatendo política nas escolas' remete a objetivos semelhantes. Com origem no contexto das manifestações de 2013, a Contraponto teve seu ponto de partida num projeto de extensão de um grupo de estudantes de graduação em Relações Internacionais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A motivação do grupo partiu da percepção da falta de interesse, sobretudo de parcela da juventude, pelo tema da política. Desta forma, o coletivo organizou-se para promover discussões destinadas a provocar reflexão mais aprofundada e, em paralelo, menos refratária às grandes questões que envolvem a cidadania e os rumos da sociedade brasileira. Seu objetivo é "Problematizar e complexificar as percepções de jovens do ensino médio da rede pública estadual sobre o tema da política [...]" (Projeto Contraponto, 2016, p. 252).

Em consequência, este coletivo universitário tem promovido a organização de espaços escolares, abertos e horizontais, fomentando a reflexão através de diálogos democráticos com o propósito de erodir certos conceitos, narrativas e percepções sobre o sistema político. Mais do que isto, estes jovens esperam poder despertar nos estudantes secundaristas a consciência da necessidade de organização e engajamento em favor da transformação social. “[...] vamos mudar o mundo, nem que seja aqui onde a gente consegue, em Porto Alegre” (N, F, 26, C). Entendem, ademais, que isto pode ser feito através da criação de oportunidade para a troca de saberes entre pessoas que vivem realidades distintas, ou seja, com a possibilidade de desdobramento prático na consciência e realidade social (Projeto Contraponto, 2016).

Tendo presente o propósito destes coletivos, a seguir apresentamos a natureza do diálogo instalado entre estes e os jovens secundaristas, protagonistas das ocupações.

Como primeira imagem a emergir, registre-se o espírito colaborativo e dialógico, com que estes grupos buscaram apoiar (somar) à prática das ocupações das escolas. Dentre as tantas congruências que se pode assinalar, a indignação contra uma realidade adversa, institucional ou não, parece unir os jovens das escolas e aqueles que integram os coletivos. Certas marcas do mundo vivido e compartilhado – governos inoperantes ou ilegítimos, intolerância e implicância com a diversidade, apatia e demonização da política, manipulação da informação (grande mídia), injustiça e desigualdade social, etc. – colocam-se como realidades inaceitáveis se contrapostas a um conjunto de valores e princípios mais ou menos compartilhados.

As ocupações das escolas (e suas parcerias) provocaram certa distensão no campo cognitivo e cultural aperfeiçoando, amiúde, a experiência democrática da convivência social. Nesta medida, a ampliação dos domínios intelectuais atende a aproximação e valorização de temas ‘pouco comuns’ no dia a dia das escolas. Com efeito, temas como direitos humanos, feminismo, racismo, homofobia, literatura ou projetos educacionais alternativos constituíram o currículo nas escolas ocupadas. Destaque para a compreensão de fatos objetivos e/ou sociopolíticos que passam a incorporar a percepção dos alunos. “[...] e eles reconheceram que na política tem interesses, que a política

envolve uma complexidade, que envolve também a cidadania, participar né” (N, F, 26, C). Como expressão de um ‘contra poder’, recusam a instrumentalização e privatização das decisões no sistema político exigindo, ademais, o seu reconhecimento como atores nos processos de deliberação. O depoimento a seguir atesta esta perspectiva.

[...] eu só vinha pra escola e eu não tinha assim uma noção de protesto, que a gente podia exigir os nossos direitos, que a gente podia lutar por um país melhor entendeu (P, M, 17, A)

A consciência do direito à palavra é o lado reverso da tomada de consciência. Mesmo não merecendo destaque na pauta de reivindicações dos alunos, a crítica à rotina escolar sempre esteve presente. Para um dos alunos, “[...] hoje não tão nem aí se tu sabe ou não sabe, o que importa é a nota na prova” (P, M, 17, A). O contato com os alunos permite perceber que não falta clareza quando o assunto é traduzir o caráter insípido das aulas. Em verdade, os alunos passam a viver duas frentes de luta. De um lado, denunciam à sociedade que a educação não é prioridade para o atual governo. “[...] a gente tem uma professora de matemática que dá aula de geografia e ela não sabe explicar a matéria direito” (G, F, 16, B). De outro, tem que sustentar (e conquistar), junto aos pais e professores, a confiança em suas ações, o respeito por sua luta.

Quanto mais não seja, passar os dias e as noites nas escolas oportunizou uma maior aproximação entre os alunos. Alí aprenderam o valor da escuta atenta e o respeito pelo outro. Tal aprendizado ganhou lastro a partir das várias assembleias realizadas. É razoável supor que haja aqui elementos de uma educação cívica, em particular pelos valores democráticos (participação ativa, tolerância, cooperação, confiança) experimentados. “[...] agora somos todos do grêmio, antes não era, mais agora sim [...]” (A, F, 16, A). Constata-se, também, uma preocupação com a potencialização da capacidade crítica expressa na disposição de fazer ‘trabalho de base’. Em verdade, a luta pelo direito à educação constitui processo de conscientização e de politização dos jovens.

[...] os alunos estudam português, matemática, mas a gente sabe que esta não é toda a educação, a gente precisa entendê de cidadania, assim uma educação de base assim pra gente luta mais pelos nossos direitos. (J, F, 17, A)

Nas ocupações os jovens viverem, concomitantemente, a reflexão e a ação. Assim, o poder esteve controlado pela democracia participativa “[...] que é uma forma né de não burocratizar a luta” (C, F, 15, A). O desafio colocado pelas tarefas da ocupação – segurança e limpeza, confecção da alimentação, trabalho de comunicação e organização das atividades educativas e culturais - desenvolveu um espírito coletivo e solidário de organização e distribuição de responsabilidades a partir da compreensão mútua da igualdade, sobretudo de gênero. “[...] a ocupação funcionou como a sociedade deveria funcionar, a gente se encontrava, a gente conversava, a gente cuidava do outro [...]” (P, M, 17, A). Viver ‘dentro dos muros da escola’ provocou o estreitamento dos laços de troca e a ressignificação da relação com este espaço público.

Digno de nota é o protagonismo político e a participação cidadã de alunos que revelaram, com o controle da escola, uma capacidade de gestão de necessidades, de organização e de planejamento que surpreendeu seus professores e suas famílias. Neste âmbito, os alunos relataram que algumas mães e pais ajudaram nas tarefas e necessidades colocadas pela ocupação da ‘escola de seus filhos’. “[...] eu me lembro que do nada apareceu uma vizinha aqui com um panelão de sopa” (C, F, 15, A). Isto indica o papel da unidade familiar na socialização política de seus herdeiros em contraponto à atitude hostil de certos professores diante das ocupações. Os alunos relataram casos de conflitos familiares, professores ameaçando os alunos das ocupações e de terem sofrido agressões dos órgãos de repressão (polícia) do Estado.

[...] daí quatro policiais me pegaram, me bateram e tinha um que pegou um frasco de spray de pimenta e espirrou todo dentro da minha garganta (A, F, 16,A).

Os alunos demandaram, além das melhorias físicas nas escolas, um projeto educacional que fosse a antítese da subordinação, da estigmatização, da marginalização, da alienação e da dominação, enfim, reclamaram um currículo que dialogasse com a sociedade. “[...] a gente abriu a nossa cabeça pra pensar em muita coisa que a gente não ligava assim politicamente” (G, F, 16, B). A interação entre os alunos das escolas e outros grupos da sociedade civil ajudou a conferir outro sentido para a existência (convivência) social e escolar. “[...] rolou bastante apoio da Conceito [...] daí eles vieram e rolou um

papo sobre cultura, sobre grafite e estas coisas, sobre o bairro [...]” (B, F, 16, B). De acordo com os alunos, o que foi mais importante das trocas com os coletivos foi o fortalecimento da convicção de que não há realidade que não possa ser mudada e de que eles têm o direito de lutar por seus direitos.

Em acréscimo, verificou-se que a ação comunicativa e cultural permite a abordagem dos universos simbólico e cultural por parte dos sujeitos em interação: visão de sociedade, de escola, das mídias, das políticas públicas; entendimentos sobre ética, cooperação, solidariedade, diferença, gênero, democracia, justiça social, direitos humanos, desigualdade, dominação, alienação, etc. O depoimento que segue ilustra esta perspectiva.

[...] a gente teve oficina de matemática, de filosofia, de feminismo, de gênero, de sexualidade, de biologia, direitos trabalhistas, de história, muita história! (risos), nunca aprendi tanta história na minha vida [...] (A, F, 16, A).

Identifica-se no diálogo dos questões, dúvidas e demandas concretas, seus desejos, em sua voz, de experimentar e/ou apreender interpretações mais globais e complexas da realidade e/ou dos problemas que afetam seu cotidiano. Portanto, é nos marcos da educação social que se pode interpretar a atuação dos Coletivos Conceito-Arte e Contraponto. “[...] eles estavam assim bem atentos aquele documentário ‘quando sinto que já sei’ porque ele traz assim uma nova proposta de educação” (H, F, 25, CA). “O contraponto é um coletivo pra [...] mostrar pras pessoas que elas são sujeitos” (B, F, 21, C). “[...] com a Contraponto nós fizemos uma conversa sobre política [...] e isto numa roda [...] eles falaram sobre Paulo Freire” (C, F, 15, A). A mudança cultural para uma sociedade mais humana e habitável reivindica o acesso ao conhecimento e a promoção de valores consoantes. “[...] o que a gente mais aprendeu com a Conceito foi igualdade e não ficar calado sobre o que pensa, a gente aprendeu muita coragem, que se a gente lutar a gente pode mudar a educação” (G, M, 20, B)

Nas situações vivenciadas entre os alunos e os dois coletivos evidenciou-se uma grande preocupação com o outro. Além dos aportes cognitivos ou políticos, a atenção para com o conteúdo da ação dialógica (e cultural), representou uma solicitude com o outro que indica um aperfeiçoamento democrático da convivência social. Aqui a qualificação do

pensamento social decorre do fato dos sujeitos, uma vez sentindo-se livres, expressarem sua 'leitura de mundo'. Os 'coletivos' representaram, com maior ou menor pertinência, agentes construtores de condições para que a 'palavra' viesse ao espaço público sem a suspeita de sua condenação. A consciência do 'reconhecimento do outro no processo de comunicação', da necessidade da criação de ambientes para o desenvolvimento de sua autonomia, constitui predicado de educadores sociais comprometidos com o crescimento pessoal e com a transformação social.

[...] eu aprendi que a gente precisa um do outro, que a gente precisa ouvir muito o que o outro precisa para a gente saber o que a gente tem pra dar, porque o que a pessoa precisa pode ser mais importante. (L, M, 30, CA)

Ao valorizar os processos de comunicação, dos saberes e das práticas (culturais) que emergem das formas de resistência, as ocupações e seus apoiadores, colocam em relevo a necessidade de reinvenção das relações sociais e educativas. Na escola, destacando a complexidade do mundo da cultura e da necessidade de que as relações sócio-educacionais sejam construídas horizontalmente e por meio do diálogo. Na relação com a sociedade, reconhecendo que a educação formal, que pretende contribuir para a convivência democrática numa sociedade complexa e desigual como a nossa, não pode prescindir de abrir-se, de forma cooperativa, para o diálogo com outros atores e contextos. “[...] coisa legal foi as pessoas da comunidade que vieram apoiar nós como a Conceito-Arte” (G, M, 20, B). Seu significado funda-se no refinamento do sujeito, de suas potencialidades cognitivas, afetivas, sociais e culturais, bem como na sensibilidade política, que permite qualificar o ambiente social que se partilha ou conhece.

Considerações finais

Não há dúvida de que os jovens que ocuparam as escolas no RS não expressam a 'doxa' predominante no modo de pensar e proceder da juventude gaúcha. Da mesma forma, ecoa pretencioso a perspectiva de 'mudar o mundo' presente na atuação dos coletivos Contraponto e Conceito-Arte. Entretanto,

na forma como vivem a política, são o 'contraponto' do senso comum. A forma como interpretam, apreendem e atuam sobre a realidade, bem como na natureza humanitária de suas interações sociais, expressam uma sociabilidade que faz alargar, como diria Habermas, o mundo da vida. E isto não é feito sem agregar à consciência conhecimento e vivências culturais, somando virtudes à reflexão, temperando o processo de conscientização, sustentaria Paulo Freire. A partir dos valores e princípios que expressam (horizontalidade, cooperação, tolerância, solidariedade, autonomia) os jovens das ocupações, e dos coletivos parceiros, foram responsáveis pela construção de contextos democráticos (intersubjetivos) por onde o diálogo e/ou a experiência argumentativa e cultural resultaram na possibilidade empírica à outra racionalidade, um pouco mais distante da instrumental, do individualismo e do consumismo, tão mais próxima da experiência, participativa e democrática, da convivência e do bem viver.

Em acréscimo, agregaram à já conhecida crise da educação escolar, ao menos para a realidade brasileira, a necessidade de 'derrubar os muros da escola'. Impõe reconhecer que a formação de crianças e jovens é mais do que acumular conhecimentos ou competências que garantam segurança econômica em um futuro próximo. O contexto atual revela fragmentação, distâncias e diferenças sócio-culturais que a escola, a muito custo, consegue dialogar. Em sentido inverso, uma educação democrática constitui-se chave para a transformação dos sujeitos, na construção de conhecimentos, de saberes e de fazeres, de capacidade de comunicação e de crítica. De sua consecução, aliás, reside a gênese de alternativas às necessidades em curso.

Nesta perspectiva, o educador social pode assumir um papel complementar ou congruente ao trabalho escolar, ser capaz de recuperar e articular ciência e cultura, conhecimento e ação, educação e política. Aqui pode-se situar o esforço colaborativo dos coletivos Contraponto e Conceito-Arte que, mesmo sem domínio fundamentado sobre as potencialidades da educação social, trabalharam para recuperar o valor social, político e cultural da educação. Por semelhança, aqui pode-se situar, também, as aprendizagens e as contribuições dos 'jovens ocupantes', sobretudo pelo que as ocupações significaram de aproximação entre ética e política, resultado de uma vontade de ação conscientizadora, de assumpção da condição de sujeitos de direitos, de tornar a participação cidadã inseparável da ideia de democracia.

Referências

CARIDE, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogia Social: Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.

FREIRE, P. (1977). *Extensão ou comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1980). *Conscientização: Teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes.

_____. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

HABERMAS, J. (1989). *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

_____. (1997). *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios prévios*. Madrid: Catedra.

_____. (1990) Soberania popular como procedimento. *Novos Estudos*. São Paulo, n. 26, p. 100-113, mar/1990. Disponível em http://novosestudos.uol.com.br/v1/files/uploads/contents/60/20080624_sob_erania_popular.pdf Acesso em 11 de abril de 2016.

PRESTES, N. H. (1996). *Educação e Racionalidade: Conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

PROJETO CONTRAPONTO. (2016). A extensão universitária voltada para a educação política e o projeto contraponto: debatendo política nas escolas. In: *Cadernos Adenauer XVII*, nº1 Disponível em <http://www.kas.de/wf/doc/18860-1442-5-30.pdf> Acesso em 10 de julho de 2016.

WOOD, E. M. (2003). *Democracia contra capitalismo: A renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo.

Nota curricular

Alexandre Silva Virginio

Doutor em Sociologia/UFRGS.

Professor do Depto. de Sociologia/UFRGS

Email: alexvirginio@uol.com.br

End. Resl.: R. Vidal Barbosa, 65 – Sarandi/Porto Alegre /RS – CEP: 91120-340

Fones: (51)3368-5034 e (51)99711942

