

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**OS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES COMO
ESPAÇO DE EDUCAÇÃO POLÍTICA: O CASO DO
PRÁXIS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

CÍCERO SANTIAGO DE OLIVEIRA

**Sueli Menezes Pereira
Orientadora**

Santa Maria, RS, Brasil
2009

OS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO POLÍTICA DE JOVENS E ADULTOS: O CASO DO PRÁXIS

por

Cícero Santiago de Oliveira

Dissertação Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS).

Orientadora: Sueli Menezes Pereira

Santa Maria, RS, Brasil

2009

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação**

A Comissão Examinadora abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**OS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES COMO
ESPAÇO DE EDUCAÇÃO POLÍTICA DE JOVENS E
ADULTOS: O CASO DO PRÁXIS**

elaborada por

CÍCERO SANTIAGO DE OLIVEIRA

COMISSÃO EXAMINADORA:

.....
**Sueli Menzes Pereira, Dr^a (UFSM)
(Orientadora)**

.....
Diorge Alceno Konrad, Dr (UFSM)

.....
Marlene Ribeiro, (UFRGS)

.....
Liliana Soares Ferreira, Dr^a(UFSM)

Santa Maria, julho de 2009

Este trabalho é dedicado a todos (as) que não se rendem ao presente e que cotidianamente se propõe a construir formas mais interessantes de existir.

AGRADECIMENTOS

Aos colegas, trabalhadores e companheiros do Práxis- Coletivo de Educação Popular e do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

Aos companheiros do Diretório Centros dos Estudantes, da Secção Sindical dos Docentes e da Associação dos Funcionários Técnico Administrativos da Universidade Federal de Santa Maria. A todas as organizações constituintes da Coordenação dos Movimentos Sociais. Pela companhia sempre presente e necessária nas discussões e ações relacionadas à invenção e construção de um outro mundo possível.

A professora Sueli. Educadora que aprendi a admirar nos últimos anos e que gentilmente se dispôs a assinar a orientação deste texto, que chegou em suas mãos já em processo de elaboração, em função da transferência da orientadora inicial para outra universidade. Pela delicadeza e confiança sempre demonstrados no processo de finalização da dissertação.

A Karina Klinke, orientadora inicial desta pesquisa. Pela companhia durante o amadurecimento da elaboração inicial de parte das questões aqui apresentadas.

A Conceição Soares, Wilson Nascimento, Manoel Santiago e Evalzimira Oliveira. Negros, bugres, trabalhadores missionários sem-terra, avós queridos, a memória de suas existências foi central para o alinhamento teórico-político deste trabalho.

Para Gisele. Que me ensinou a contemplar e a buscar a poesia e a beleza dos pequenos momentos do cotidiano.

Para Mara. Companhia inteligente e doce que foi em frias madrugadas que abrigaram a sistematização desta pesquisa.

Para um jovem que não conheço e que, em uma manhã fria de junho, por puro desespero provavelmente, tentou tirar minha vida perfurando meu abdome. Tua lembrança, desde então, recorda-me a cada momento como é bom estar vivo e que precisamos inventar formas menos brutalizantes de existir.

Para “Dóris”, mulher sem razão, que caminhou comigo de mãos dadas pelas ruas em uma noite em que todas as luzes da cidade se calaram. Por lembrar-me sempre que as gentilezas e delicadezas desta vida nada têm de espontâneo, sendo construções deliberadamente conscientes e necessárias.

Fiz ranger as folhas de jornal
abrindo-lhes as pálpebras piscantes.

E logo
de cada fronteira distante
subiu um cheiro de pólvora
perseguido-me até em casa.
Nestes últimos vinte anos
nada de novo há
no rugir das tempestades.

Não estamos alegres,
é certo,
mas também por que razão
haveríamos de ficar tristes?
O mar da história
é agitado.

As ameaças
e as guerras
havemos de atravessá-las,
rompê-las ao meio,
cortando-as
como uma quilha corta
as ondas.

(Vladímir Maiakóvski)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

AUTOR: Cícero Santiago de Oliveira
ORIENTADOR: Sueli Menezes Pereira
Data e local da defesa: 04/09/2009

O presente trabalho, que toma como referência o materialismo histórico, tem como objetivo problematizar as dinâmicas de gestão do Práxis – Coletivo de Educação Popular, entendendo suas dinâmicas como práticas políticas educativas. Nesta perspectiva, constituem temas a identificação e análise, no contexto do estágio neoliberal do modo de produção capitalista, as motivações que agregam seus diferentes agentes e as estratégias empreendidas para o desenvolvimento das atividades. A metodologia apropriada de referenciais da epistemologia crítica, privilegiando a análise do objeto como uma construção social e, desta forma, como parte constituinte de uma totalidade histórica. O estudo é desenvolvido em um movimento que, partindo do objeto, procura situá-lo em um contexto histórico social mais amplo para, então, retornar ao objeto e identificar suas especificidades e dinâmicas de manifestação. Observa-se que o Práxis busca empreender uma perspectiva de gestão autogestionária no interior de uma instituição de ensino formal, a Universidade Federal de Santa Maria, em um processo marcado por conflitos entre esta e a instituição e entre seus agentes. Estas contradições são marcadas por uma tensão entre valores e práticas relacionadas ao individualismo e a competição, e a emergência no bojo da experiência vivida de valores relacionados à solidariedade e a participação democrática. 

PALAVAS-CHAVE: educação política – gestão educacional- pré-vestibular popular.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Curso de Especialização em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

POPULAR PRE-ENTRANCE EXAM COURSES AS A SPACE OF EDUCATION POLITICS: THE CASE OF PRÁXIS

AUTHOR: CÍCERO SANTIAGO DE OLIVEIRA
ADVISOR: PROF. Dra. SUELI MENEZES PEREIRA
Date and Place of Defense: Santa Maria, September 04, 2009.

This paper, gets as reference the historical materialism, aims to problematize the dynamics of management – Collective of popular education, understanding their dynamics as educational political practices. In this point, consists in subjects the identification and analysis, in the context of neoliberal level of capitalism production way, the motivations which gather their different agents and strategies, undertaken to develop the activities. The methodology appropriates from critic epistemology reference privileging the object analysis as a social construction and, therefore, like a constitutional of a historical totality. The study is developing in a movement which, starting from the aim, seeks to put it in a wider social historical context to, then, come back to the object and identify their specificities and manifestation dynamics. It's possible to notice that the praxis intends to undertake a management perspective self-manageable inside on a teaching institution, The “Universidade Federal de Santa Maria”, in a process marked for conflicts among this institution and its agents. These contradictions are marked by tension among values and related practices of individualism and competition, and the emergency from the lived experience in values related to kindness and democratic participation.

KEYWORDS: education politics- educational management- popular pre-entrance exam course.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Assufsm- Associação dos Servidores Técnico Administrativos da UFSM

ASPES- Associação Santa-mariense Pró-Ensino Superior

CCSH- Centro de Ciências Sociais e Humanas

CE- Centro de Educação

CPERGS- Centro dos Professores do Rio Grande do Sul

CEUE- Centro dos Estudantes Universitários de Engenharia,

CMS- Coordenação dos Movimentos Sociais

CMT- Conselho Municipal dos Transportes

Coo-esperança- Cooperativa Esperança

Coperves- Comissão Permanente do Vestibular

CPVP- Curso Pré-vestibular Popular

CRE- Coordenadoria Regional de Educação

CUT- Central Única dos Trabalhadores

DCE- Diretório Central dos Estudantes.

Educafro- Educação e Cidadania para Afro-descendentes e Carentes

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

ES- Ensino Superior.

FEMEH- Federação do Movimento Estudantil de História do Rio Grande do Sul

FIPE- Fundo de Incentivo a Pesquisa

Rs- Rio Grande do Sul

SEDUFSM- Secção Sindical dos Docentes da Universidade Federal de Santa Maria.

Simprosm- Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria

SINE- Sistema Nacional de Emprego

Smed- Secretaria Municipal de Educação

MNL- Movimento Nacional de Luta pela Moradia

MST- Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

MSU- Movimento dos Sem Universidade

MUSM- Movimento Universitário Santamariense

SUMÁRIO

Introdução.....	12
1 Caminhos teórico-metodológicos.....	15
1.1 Habitus, capital cultural e capital social na obra de Pierre Bourdieu.....	19
1.1.1 Habitus e poder simbólico.....	19
1.1.2 Capital cultural.....	24
1.1.3 Capital social.....	27
1.1.4 Educação, política e movimentos sociais na perspectiva bourdiesiana.....	29
1.2 Hegemonia e a educação política no materialismo histórico.....	36
1.2.1 Os intelectuais orgânicos e os aparelhos privados de hegemonia na obra de Antonio Gramsci.....	41
1.3 Caminhos metodológicos.....	45
2 As Universidades, os concursos vestibulares e os pré-vestibulares populares.....	49
2.1 As funções sociais do vestibular e dos cursos pré-vestibulares tradicionais.....	49
2.2 O concurso vestibular no Brasil.....	52
2.2.1 O Ensino Superior no Brasil e a seleção entre poucos.....	55
2.2.2 A Universidade brasileira e a seleção para contenção.....	57
2.2.3 A seleção entre muitos.....	62
2.3 Os cursos pré-vestibulares populares no Brasil: bases sociais e especificidades educacionais.....	65
2.3.1 Re-estruturação conservadora e reação popular.....	66
2.3.2 Os pré-vestibulares populares como movimentos sociais.....	69
2.3.2 Os cursos pré-vestibulares populares no Rio Grande do Sul.....	74
2.4 O Práxis – Coletivo de Educação Popular.....	75
2.4.1 Neoliberalismo em Santa Maria.....	76

2.4.2 Bases sociais e pautas políticas do movimento Práxis.....	80
3 Educação política no Práxis – Coletivo de Educação Popular.....	83
3.1 Elementos institucionais e instituintes do processo de registro do projeto Práxis.....	86
3.1.2 Utilização dos espaços físicos da UFSM.....	91
3.1.3 Financiamento.....	98
3.2 A estrutura organizacional do movimento Práxis.....	102
3.2.1 Bases pedagógicas e organograma.....	102
3.2.2 A construção de alternativas organizacionais.....	104
3.3 Relações vanguarda-base no movimento Práxis.....	110
3.3.1 A construção de espaços de diálogo.....	110
3.3.1.1 Semanas de Integração.....	111
3.3.1.2 Formação de Educadores.....	112
3.4 Em busca da radicalização da democracia.....	112
3.5 Pedagogia libertária e gestão como educação política no Práxis.....	125
Conclusão.....	129
Referências Bibliográficas.....	132

INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem por objetivo problematizar a gestão do Práxis - Coletivo de Educação Popular, entendendo esta como uma prática política educativa no contexto da produção capitalista em seu estágio neoliberal. O Práxis é um movimento de educação popular formado em 1999 por estudantes universitários, secundaristas e trabalhadores na cidade de Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul que, tendo como núcleo central um curso pré-vestibular popular, empreende atividades relacionadas à formação de educadores populares, geração de trabalho e renda, cinema e teatro, entre outras.

A problematização central desta dissertação está relacionada às estratégias de organização desenvolvidas neste coletivo de educação, entendendo estas como práticas políticas educativas ¹. Para tanto, parte-se do pressuposto de que a gestão de uma vivência coletiva, ao organizar e orientar práticas constitui um processo de educação política ².

Este trabalho é parte integrante de um conjunto de reflexões e pesquisas que um número significativo de educadores, vinculados ao Práxis de diferentes formas, vêm empreendendo nos últimos anos, no intuito de registrar e qualificar em termos teóricos e práticos as experiências dos chamados pré-vestibulares populares, de uma forma abrangente, e do Práxis - Coletivo de Educação Popular, em dimensão mais particularizada. Neste sentido, as idéias e reflexões apresentadas neste texto não configuram, em momento algum, o resultado de um esforço intelectual individual, sendo produtos de uma década de estudos e práticas compartilhados com um número

¹ A Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, da Universidade Federal de Santa Maria, no texto *Estrutura e apresentação de monografias, dissertações e teses: MDT*, define dissertação como “um estudo no qual não há a preocupação em apresentar novas descobertas, como em uma tese de doutorado, mas expor novas formas de ver uma realidade já conhecida com rigor metodológico” (UFSM / PRPGP, 2006, p. 09).

² Roseli Salete Caldart (2000), analisando o caso do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, destaca que os movimentos sociais, ao estimularem a organização coletiva para a busca de determinados fins, podem formar sujeitos críticos e construir novos valores e conhecimentos, constituindo-se, assim, em vivências eminentemente educativas.

significativo de educadores e educandos do Práxis e militantes de movimentos sociais populares da região central do estado do Rio Grande do Sul ³.

Neste sentido, embora a responsabilidade pela sistematização seja inteiramente deste educador, não há em nenhuma página deste trabalho originalidade capaz de dissimular o caráter coletivo das reflexões aqui apresentadas. Estas são derivadas de leituras, práticas e longas conversas em assembléias, reuniões, salas de aula, corredores, praças e mesas de bares e cafés.

As discussões relacionadas ao acesso, conteúdo político e formas de trânsito entre os diferentes níveis dos sistemas de ensino não constituem uma discussão nova entre uma parte significativa dos movimentos sociais populares brasileiros ⁴. Em sua história há diversos registros neste sentido.

A emergência contemporânea dos chamados pré-vestibulares populares, no entanto, tem colocado uma série de questões aos seus educadores, educandos e pesquisadores. Entre estas: estariam os pré-vestibulares populares a desviar as energias sociais acerca da qualificação da Educação Básica ou a potencializariam, constituindo uma base pedagógica comum na formação de licenciados de diversas áreas?; constituiriam instrumentos de legitimação dos concursos vestibulares como forma de acesso ao Ensino Superior e às Universidades ou, pelo contrário, representariam uma denúncia destes enquanto instrumentos de segregação social?; seriam formas de organização popular articuladas ao universo da produção científica e da formação de profissionais com potencialidades de interferir diretamente nos rumos da educação brasileira ou produtos derivados das teses das políticas paliativas, incapazes de contribuir em um processo de reforma estrutural dos sistemas de ensino?; materializariam organizações de interação de universitários e trabalhadores, com grandes potencialidades de interferência no processo de constituição de suas

³ A este respeito, em nível de graduação, há as contribuições dos trabalhos de Favarin (2002); Oliveira, Padoin e Zientarsky (2003, 2004); Carvalho e Konrad (2006, 2007, 2008); Lameira e Santos (2006); Konrad et al. (2008); Pereira (2008). Em nível de pós-graduação, há problematizações sobre experiências do Práxis nos trabalhos de Silva (2005); Giovanella (2007); Buzzatti (2007); Oliveira (2008).

⁴ Como destaca Conceição Paludo (2001, p. 44), há movimentos sociais protagonizados pelos *subalternos*, assim como há os que reúnem setores dominantes do regime capitalista. Neste sentido, pode-se dizer que os movimentos sociais têm duas grandes manifestações: por um lado, aqueles que expressam os interesses dos grupos hegemônicos e, por outro, os que expressam os interesses dos grupos populares. Os movimentos sociais do segundo grupo são os que conhecemos como movimentos sociais populares.

identidades pessoais e profissionais ou reflexos da precarização das relações entre as instituições de Ensino Superior e Universidades e os setores populares da sociedade?

A presente proposta de pesquisa pretende contribuir nesta discussão, a partir do pressuposto de que um pré-vestibular popular, como organização, constitui-se como um educador político. Esta empreitada é realizada a partir da análise das estratégias de gestão educacional empreendidas no Práxis – Coletivo de Educação Popular, em dimensões políticas – econômicas e ideológico – culturais, identificando parte das dificuldades que o estágio neoliberal do modo de produção capitalista desencadeou entre seus participantes, seus delineamentos no campo educacional, e analisando a potencialidade e os limites da experiência como parte constituinte de um processo de construção da hegemonia dos subalternos.

Trata-se, desta forma, de um estudo de caso que, tomando o Práxis - Coletivo de Educação Popular como objeto de discussão, aborda temáticas relacionadas ao trânsito entre os diferentes níveis dos sistemas de ensino, ao neoliberalismo em educação e a vivência nos movimentos sociais como práticas políticas educativas. Apresenta como objetivos responder as seguintes questões de pesquisa: 1) como educador político, que tipo de ações o grupo que propõe o Práxis estabelece com o conjunto de seus participantes? 2) Que estratégias de organização são empreendidas para tanto? 3) Em que termos, estas reforçam, ou não, o neoliberalismo em educação?

Este trabalho está organizado em três partes fundamentais. No primeiro capítulo, apresenta-se uma discussão relacionada aos seus embasamentos teóricos e metodológicos, com destaque para a forma como a epistemologia crítica é apreendida para o desenvolvimento das análises que a dissertação propõe. Em um segundo momento, no capítulo 2, é apresentada uma revisão bibliográfica, que procura situar os concursos vestibulares e o movimento contemporâneo dos pré-vestibulares populares, de forma especial o Práxis, no contexto do modo capitalista de produção em seu estágio neoliberal. No capítulo 3, são analisadas de forma mais detalhadas as particularidades do movimento Práxis, suas estratégias de organização e ação, e as especificidades que caracterizam as relações que se estabelecem entre seus integrantes, entendendo estas como um processo politicamente educativo. Finalmente, apresenta-se as considerações últimas da presente dissertação.

1 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A construção do conhecimento científico é uma experiência social, que envolve conflitos cognitivos e racionais tradicionalmente restritos às comunidades universitárias e profissionais, bem como diferentes interesses econômicos, culturais, políticos e ideológicos, que representam compromissos éticos e projetos societários distintos e, por vezes, conflitantes (VASCONCELOS, 2000, p. 55) ⁵. Isto é, as diferentes perspectivas científicas, as diversas abordagens teóricas e metodológicas, inserem-se, dentro das especificidades do campo da construção do conhecimento científico: em nível macro-social, às lutas empreendidas e às disputas estabelecidas entre diferentes classes e grupos na sociedade; em nível micro-social, às relações de poder mais cotidianas no interior das instituições profissionais e científicas.

Nesta perspectiva, é necessário explicitar o ponto de partida desta dissertação, de suas opções temáticas, teóricas e metodológicas. Estas estão interessadas em, dentro de suas possibilidades, contribuir na construção de conhecimentos capazes de desenvolver a crítica das múltiplas formas de exploração e opressão estabelecidas entre os seres humanos e entre estes e o ambiente contemporaneamente, bem como a amadurecer, em termos teóricos e práticos, o processo de construção de alternativas libertadoras.

Este esforço é compreendido, como definiu Pierre Bourdieu (2001 e, p. 7-13) ao desafiar os pesquisadores das ciências sociais a construção de conhecimentos engajados, como a tarefa de conferir *força simbólica* ⁶ aos movimentos sociais que buscam um novo internacionalismo. Para o autor desta pesquisa, os espaços que representam a potencialidade de gestação de novos tipos de internacionalismo são as diversas *práxis* sociais que contemporaneamente tomam a construção de mecanismos

⁵ Eduardo Mourão Vasconcelos (2000, p. 54-55), resgatando as contribuições de Pierre Bourdieu no campo da sociologia do conhecimento, destaca que a comunidade científica “esta acoplada integralmente a agências de financiamento, a governos, a complexos financeiros, industriais e comerciais, a editores, e a própria luta do que Bourdieu chama de ‘capital simbólico’ das instituições científicas e de seus atores internos, os cientistas (...) Assim, o debate entre as diferentes teorias e paradigmas não podem se restringir aos dilemas internos da produção do conhecimento e das ciências, mas deve ampliar-se no sentido de explicitar claramente estes diferentes interesses e projetos subjacentes a cada teoria, paradigma ou projeto de pesquisa particular”.

⁶ Bourdieu desafia os intelectuais a construção de conhecimentos engajados que questionem criticamente o *arbitrário cultural* dominante. A este respeito ver: Bourdieu (2001 e, 7-13).

garantidores do protagonismo individual e coletivo na definição dos caminhos das vivências comunitárias, através de uma orientação básica: a radicalização da democracia ⁷.

Isto é, os focos sobre os quais os trabalhos intelectuais engajados devem conferir força simbólica são entendidos como todos aqueles que privilegiam a autogestão popular como método de organização imprescindível para qualquer proposta de constituição de relações sociais comprometidas com a emancipação individual e coletiva, a solidariedade e à justiça social. Dentro desta perspectiva, toma-se como referência para a problematização da gestão do Práxis como um processo de educação política a chamada epistemologia crítica ⁸.

As dinâmicas de produção do conhecimento, em uma abordagem crítica, são processos sociais. Tendo sua origem nas relações interpessoais e mediadas por estas em um determinado contexto, o conhecimento se transforma e se desenvolve.

A este respeito José Clovis de Azevedo argumenta que,

A representação do real é construída na relação imediata que os homens estabelecem com a realidade, com vistas a sua sobrevivência, à satisfação de suas necessidades, no contexto histórico de relações sociais constituídas com outros seres humanos e com a natureza (2007, p. 22).

Nesta perspectiva, de uma parte, a realidade não constitui um dado, mas um processo de apreensão construído pelos indivíduos através de instrumentos produzidos socialmente. De outra, os seres humanos são tomados como criaturas cujos comportamentos e formas de consciência são construções históricas e, assim, artificiais – ou seja, as dimensões subjetivas são, de alguma forma, o mundo objetivo interiorizado e a constituição do individual é, em alguma medida, o social interiorizado.

⁷ Francisco Whitaker Ferreira (1984, p. 5-11) destaca que todas as organizações sociais permitem algum tipo de participação, relacionadas a divisão do poder. Neste sentido, identifica três possibilidades de participação, inter-relacionadas: 1) na esfera da execução; 2) na redistribuição do fruto do trabalho; 3) nas decisões dos encaminhamentos da dinâmica dos trabalhos coletivos. A alusão aos termos *radicalização da democracia* ou *auto-gestão popular*, sempre que referidas nesta dissertação, relacionam-se a democratização da propriedade dos meios e instrumentos de trabalho, planejamento, avaliação, execução e distribuição dos frutos do trabalho coletivo, sejam estes materiais ou simbólicos.

⁸ A expressão *epistemologia crítica* sempre que utilizada neste trabalho refere-se, como sugere Vasconcelos (2000, p. 09), às teorias críticas ao capitalismo e às ciências sociais e humanas que constituem orientação para construção de conhecimentos e *práxis* sociais emancipatórias e de transformação histórica.

Em acordo com esta compreensão, o primeiro passo para o desenvolvimento desta dissertação foi o desenvolvimento de uma revisão bibliográfica, um diálogo com alguns autores em busca de elementos para uma problematização do objeto em estudo. Esta discussão foi norteadada pela identificação de algumas especificidades do Práxis – Coletivo de Educação Popular, observadas empiricamente e em trabalhos já desenvolvidos, e o confronto destas aos conceitos apresentados por alguns teóricos críticos.

A origem histórica deste curso remonta ao ano de 1999, quando uma fração do movimento estudantil universitário da Universidade Federal de Santa Maria iniciou um processo de problematização dos métodos de intervenção dos diferentes grupos que compõem o setor. Parte dos registros da fase inicial da experiência constitui-se de críticas à concentração exclusiva das energias do movimento estudantil a disputas internas pela direção dos Diretórios Acadêmicos (DA's), dos Diretórios Centrais dos Estudantes (DCE's) e da União Nacional dos Estudantes (UNE) (OLIVEIRA, 2008 c, p. 115-120).

Em estudos anteriores, observei que o grupo de estudantes que propõe e inicia ações intentando a construção do Práxis compreendia que tal concentração exclusiva de energias implicava em quatro características: 1) reduzidos espaços de interação entre o movimento estudantil e os movimentos sociais populares da cidade; 2) na incapacidade de problematização e ação transformadora cotidiana sobre temas como acesso, estrutura administrativa e o conteúdo da formação universitária; 3) de desenvolvimento de ações que tivessem regularidade e continuidade e; 4) pouca expressividade de movimentações críticas ao capitalismo em seu estágio neoliberal que tivessem como conteúdo a construção de ações que apontassem um processo de transição para uma sociedade pós-capitalista (Ibdem).

A partir destas especificidades do objeto, e da questão central em discussão nesta dissertação, o diálogo estabelecido com os pesquisadores que compõe a revisão bibliográfica desta fase do trabalho foi orientado no sentido de selecionar instrumentos teóricos e conceituais que permitissem uma problematização em três dimensões: 1) compreender os mecanismos sociais que determinam as estratégias de gestão dos sistemas educacionais e, em seu bojo, o trânsito desigual entre os diferentes níveis dos

sistemas; 2) entender o contexto histórico vivido pelos estudantes que propõe a criação do Práxis- Coletivo de Educação Popular como um instrumento de ação coletiva complementar as ações hegemônicas do movimento estudantil; 3) identificar e entender as particularidades das relações estabelecidas pelo e no movimento emergente; 4) compreender a participação em um movimento social como um processo politicamente educativo.

Entender quais as especificidades que delineiam as relações entre setores das universidades e os movimentos sociais populares e, em termos organizacionais, as potencialidades, limites e desafios das dinâmicas educacionais que se propõe a realizar esta interação é, assim, um desafio teórico constituinte deste trabalho. Estas são questões fundamentais para a problematização de experiências educacionais que, como o movimento Práxis, se propõe a enfrentar o desafio teórico e prático de identificar as pautas comuns entre diferentes movimentos sociais populares e potencializar ações conjuntas críticas ao capitalismo em seu estágio neoliberal.

Pierre Bourdieu é um estudioso que se debruçou à exaustão sobre tais questões, principalmente entre os anos 1980-1990. Neste sentido, parte de seus trabalhos fazem parte da revisão bibliográfica realizada e alguns de seus conceitos foram agregados ao trabalho.

Embora as contribuições do sociólogo francês sejam ricas, notadamente no que refere-se às relações entre os sistemas econômicos e os sistemas educacionais e às potencialidades e especificidades das relações estabelecidas entre as universidades e os movimentos sociais populares, estas não apresentam um aprofundamento da temática relacionada a participação em um movimento social como um processo de educação política sob uma perspectiva revolucionária. A busca pela compreensão de tal dimensão encaminhou uma discussão com teóricos adeptos ao materialismo histórico e dialético, notadamente o italiano Antonio Gramsci.

As bases filosóficas dos referidos autores são apresentadas a seguir, onde procuro explicitar as semelhanças e especificidades entre os conceitos de ambos os teóricos. Em primeiro lugar, apresenta-se um esboço dos conceitos de Pierre Bourdieu, procurando apontar as suas contribuições para a discussão que empreende-se nesta

dissertação. Em seguida, apresento as contribuições de Antonio Gramsci e de outros estudiosos alinhados ao materialismo histórico e dialético.

1.1 *Habitus*, capital cultural e capital social na obra de Pierre Bourdieu

Pierre Bourdieu, ao problematizar os desafios colocados aos empreendimentos que agregam setores das universidades e movimentos sociais em dinâmicas críticas ao neoliberalismo, interação que considera estratégica para a construção de alternativas a este estágio do modo de produção capitalista, argumenta que:

Os obstáculos sociais a tal aproximação não são menores do que aqueles que se erguem entre os diferentes movimentos ou entre os movimentos e os sindicatos: diferentes por sua formação e sua trajetória social, os pesquisadores engajados num trabalho militante e os militantes engajados em um empreendimento de pesquisa devem aprender a trabalhar em conjunto, superando todas as prevenções negativas que podem ter uns a respeito dos outros e desprezando as rotinas e os pressupostos associados ao pertencimento a universos submetidos a leis e lógicas diferentes, isso graças à instauração de modos de comunicação e de debate de um novo tipo (2001 e, p. 70-71).

A advertência do sociólogo francês é produto de suas teorizações acerca das relações entre dominação econômica e dominação cultural, entre as estruturas sociais e as estruturas mentais e simbólicas, nas quais os conceitos de *habitus*, poder simbólico, capital cultural e capital social têm lugar de destaque. Neste sentido, Yvon Quinino (2000, p. 56), argumenta que Pierre Bourdieu pode ser considerado um teórico das ideologias, dos mecanismos e efeitos alienantes e das possibilidades de transformação social. As sub-seções a seguir apresentam os elementos de cada um destes conceitos.

1.1.1 *Habitus* e poder simbólico

Para Bourdieu, as correspondências entre as estruturas econômicas e sociais e o comportamento dos indivíduos, grupos e classes são produzidas e reproduzidas a partir de *estruturas objetivas*, como por exemplo, a família, a igreja, a escola e a imprensa, em contextos historicamente determinados. Nestas, através de um longo

processo educativo, os indivíduos constituem desde a mais tenra infância esquemas básicos de percepção, pensamento e ação, hábitos e gostos, sintetizados através do conceito de *habitus*. Para o autor, este possibilita a reprodução de determinadas práticas sociais (BOURDIEU, 1983 a, p. 84-125).

O ser humano é, nesta perspectiva, uma criatura determinada por estruturas objetivas exteriores a ele, e por estruturas subjetivas nele incorporadas socialmente em processos educativos duradouros. Neste sentido, o ser humano é compreendido como um animal cujos comportamentos estão plasmados na história e, assim, são caracterizados pela artificialidade.

Pierre Bourdieu delimita o *habitus* como uma construção social, passível de transformação através da ação dos indivíduos, grupos e classes, portanto ⁹.

Princípio gerador de estratégias objetivas, como seqüências de práticas estruturadas que são orientadas por referência a funções objetivas, o *habitus* encerra a solução dos paradoxos do sentido objetivo sem intenção subjetiva, entre outras razões porque – a própria palavra diz – ele propõe explicitamente a questão de sua própria gênese coletiva e individual. Se cada um dos momentos da série de ações ordenadas e orientadas que constituem as estratégias objetivas pode parecer determinado pela antecipação do futuro e, em particular, de suas próprias conseqüências (o que justifica o emprego do conceito de estratégia), é porque as práticas do *habitus* engendra e que são comandadas por condições objetivas todas as vezes em que as condições nas quais o *habitus* funciona tenham permanecido idênticas (ou semelhantes) às condições nas quais ele se constituiu. O ajustamento às condições objetivas é, com efeito, perfeita e imediatamente bem-sucedido e a ilusão da finalidade ou, o que vem dar no mesmo, do mecanismo auto-regulado, é total no caso e somente no caso em que as condições de produção e as condições de efetuação coincidam perfeitamente. A remanência, sob a forma do *habitus*, do efeito e dos condicionamentos primários, implica que a correspondência imediata entre as estruturas e os *habitus* (...) não é senão um caso particular do sistema dos casos possíveis de relações entre as estruturas objetivas e as disposições. Ela também explica, e bem, os casos em que as disposições funcionam a contratempo (segundo o paradigma de Dom Quixote, tão caro a Marx) e em que as práticas são objetivamente inadaptadas às condições presentes por serem objetivamente ajustadas a condições esgotadas ou abolidas (...) (2004 a, p. 84-85).

⁹ Quiniou (2000, p. 50), destacando a influência da obra de Karl Marx nas elaborações de Pierre Bourdieu, evidência que este “ênfatisa o tempo, a historicidade, a gênese, a aquisição, e que é congruente com a visão dialética do marxismo. Pois, ao contrário do que poderia sugerir uma leitura puramente funcionalista da sua obra, esta jamais cessa de destruir as ilusões anti-históricas na compreensão do humano, as quais são apenas o inverso inevitável de todo processo de gênese: os ‘estados’ são o resultado de ‘processos’, o *habitus* é uma disposição adquirida à base de uma história prévia que só é determinante historicamente após ser historicamente determinada, o gosto é uma história social incorporada, etc.”

Esta abordagem constitui, assim, um tipo de análise relacional, que parte do princípio de que é impossível compreender a exploração econômica, no nível da produção e distribuição das riquezas socialmente produzidas, característica das relações capitalistas, desconectado-a da dimensão da violência simbólica a ela relacionada, e vice-versa. Neste sentido, o conceito de *poder simbólico* ocupa um lugar importante em suas teorizações.

A este respeito, Bourdieu e Passeron (1992, p. 19) sintetizam que “todo o poder que chega impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força”. A eficácia do poder simbólico, convertido em violência simbólica está, nesta abordagem, muito mais em sua capacidade de fazer com que a exploração econômica e a dominação sejam aceitas como legítimas, naturais ou mesmo necessárias por parte dos dominados, do que em ocultá-las (BOURDIEU, 1983 b, p. 73-81).

Como destaca Marlene Ribeiro (1999, p. 33-34), ao problematizar o lugar do conceito de *violência simbólica* na obra do autor, “o processo de dominação ideológica, através da estrutura do *habitus* (...) tem um substrato material (as condições materiais de existência) e um conteúdo simbólico que reforça o primeiro, possibilitando a reprodução social e cultural.” Em sua *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino* (1992), Bourdieu e Passeron concluem que os sistemas educacionais têm um papel importante neste processo, pois funcionam como aparelhos de reprodução e inculcação do *arbitrário cultural dominante*¹⁰.

Ao sistematizar sua compreensão acerca da responsabilidade dos sistemas de ensino na perpetuação das desigualdades sociais, Bourdieu assim se refere:

Se essa questão é raramente colocada, é porque a ideologia jacobina que inspira a maior parte das críticas dirigidas ao sistema universitário evita levar em conta realmente as desigualdades frente ao sistema escolar, em virtude do apego a uma definição social de equidade nas oportunidades de escolarização. Ora, se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda a sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege

¹⁰ Ao analisar a forma como Bourdieu apreende a cultura, Karina Klinke (2009) destaca que na perspectiva bourdiesiana nenhuma cultura pode ser definida como superior à outra, existindo, no entanto, algumas que são socialmente reconhecidas como legítimas, constituindo neste sentido, *arbitrários culturais*.

melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios. Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que eles sejam de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às diferenças reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor dizendo, exigida (2004 b, p. 53).

O sistema de ensino, nesta abordagem, seleciona dimensões da cultura, materializados em gostos estéticos, relação com o corpo e a linguagem, que correspondem a cultura das classes dominantes, isto é, ao *arbitrário cultural dominante*. Desta forma, as relações que os indivíduos oriundos de diferentes classes e grupos sociais estabelecem com a cultura escolar são distintas e, no que se refere ao trânsito entre os diferentes níveis dos sistemas, desigualmente severas, uma vez que os membros das classes e grupos dominados são submetidos a um processo de *super-seleção*.

Ao discutir o acesso ao Ensino Superior no caso francês, Bourdieu destaca, assim, que a herança cultural familiar exerce um papel considerável nas diferentes trajetórias escolares.

Ora, vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior, o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais. Um jovem da camada social superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na universidade que um filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais que um filho de operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores àquelas de um jovem da classe média (BOURDIEU, 2004 b, p. 41).

Em termos organizacionais, Bourdieu e Passeron (1992, p. 76-118) destacam que, no interior das instituições educacionais, este processo é materializado por meio do desenvolvimento de uma série de rituais, da organização do espaço físico, do ordenamento das salas de aula, das hierarquias de poder e de legitimidade da palavra, entre outros, de forma que, ao longo de repetidos anos, acabam sendo eles mesmos

percebidos como naturais por professores e alunos. Nesta perspectiva, a naturalização social dos instrumentos de dominação simbólica útil às classes e grupos dominantes nos sistemas de ensino confere força a manutenção do poder propriamente material destas.

Grosso modo, estes são os determinantes das relações desiguais que as diferentes classes e grupos estabelecem com os sistemas educacionais na abordagem bourdiesiana, e que em parte materializam as especificidades da função assumida pela educação institucional. No entanto, para Bourdieu, as diversas estruturas objetivas operam a partir de dinâmicas próprias de funcionamento, de forma que nestas ocorrem conflitos e jogos em terrenos particulares (QUINIOU, 2000, p. 46).

Podemos nos referir, nesta perspectiva, a diferentes campos de produção material e simbólica, como por exemplo: diferentes ramos da indústria (têxtil, editorial etc.); áreas do conhecimento (educacional, jornalístico, jurisprudência); ou organizações da sociedade (clubes de recreação, sindicatos, grupos de imigrantes, organizações patronais etc.). A este respeito, Roger Chartier, ao discutir esta dimensão da análise bourdiesiana no campo da história da arte, apresenta um exemplo útil para a compreensão das especificidades das lutas estabelecidas nos diferentes campos.

Há uma objetividade dos títulos que permite que alguém seja considerado ou não membro de um campo acadêmico identificado com o mundo universitário (...) Mas no caso dos campos culturais, ou estéticos ou intelectuais não existem tais codificações. E a partir deste momento, para Bourdieu, o que caracterizava as lutas, os conflitos dentro destes campos era justamente a possibilidade ou definição, a classificação de quem é considerado ou se considera como participante de um campo de criação cultural ou estética (...) Estes conflitos para definir essas identidades remetem a luta pelo direito ou monopólio de definir o poder da consagração estética ou intelectual, isto é, diria Bourdieu, o monopólio do poder para dizer, com autoridade, quem está autorizado a chamar-se escritor, ou até mesmo para designar quem é escritor, artista ou filósofo (...) aqui, a dimensão fundamental das tensões ou dos conflitos dentro deste espaço diz respeito aos limites destes espaços e ao direito de dizer quais são estes limites, e ao direito de dizer quem pertence a este espaço social particular. Evidentemente, segundo a posição de cada um, a definição muda (...) Não se pode pensar que existe uma classificação, mas sim que há uma luta de classificação, uma luta para a classificação. É um dos elementos essenciais do trabalho de Bourdieu era pensar que as lutas de classe, que regem e organizam o mundo socioeconômico, sempre se traduziam e se nutriam das lutas de classificação – o direito de dizer sua própria identidade e a identidade do outro (2002, p 142).

Desta forma, os diferentes campos são também espaços de luta. Nestes, a apropriação diferencial, entre as diferentes classes e grupos dos espaços de produção e divulgação de simbologias, isto é, de poder simbólico, produz uma eufemização do poder material, revelando outras dimensões de capital, que nesta abordagem não tem apenas uma realidade objetiva econômica, mas também cultural e social.¹¹

1.1.2 Capital cultural

Bourdieu elabora o conceito de *capital cultural* para sistematizar os determinantes do desempenho desigual de indivíduos oriundos de diferentes classes sociais no sistema educacional. Suas conclusões indicam que as particularidades da cultura apreendida em outras estruturas objetivas pelas classes dominantes, como a família, constituem um tipo de capital que, quando mobilizado no contexto das relações escolares, amplia as possibilidades de êxito dos indivíduos oriundos destas, uma vez que este capital não está acessível imediatamente às classes dominadas.

Este ponto de partida, para o autor, implica em um rompimento com as leituras que relacionam o sucesso escolar a aptidões inatas, bem como em relação às leituras

¹¹ Nesta dimensão, como destaca Quiniou (2000, p. 48): “Bourdieu toma emprestado conceitos de Marx, unívocos neste, com vistas a deslocá-los e reinvesti-los em domínios inéditos, que modificam em consequência o seu sentido, ao preço, também aqui, de uma abstração que os torna disponíveis para essa nova aplicação. É o caso do conceito de capital que deixa de se aplicar apenas à esfera econômica: há um capital cultural, assim como há um capital simbólico (...), e é a distribuição das diferentes formas de capital à disposição de um indivíduo que determina sua conduta social.” No texto *Processo de trabalho e processo de produzir mais-valia* (Marx, 1973 d, p. 11), através do exemplo de um burguês que investe na produção de fios, Marx define capital como o dinheiro que é investido para gerar mais dinheiro: “O valor-de-uso do óleo vendido não pertence ao comerciante que o vendeu, e o valor-de-uso da força de trabalho, o próprio trabalho, tampouco a seu vendedor. O possuidor do dinheiro pagou o valor diário da força de trabalho; pertence-lhe, portanto, o uso dela durante o dia, o trabalho de uma jornada inteira. A manutenção da força de trabalho custa apenas meia jornada, apesar de a força de trabalho poder operar, trabalhar uma jornada inteira, e o valor que sua utilização cria um dia é o dobro do próprio valor-de-troca. Isto é uma grande felicidade para o comprador (...) Nosso capitalista previu a situação que o faz sorrir. Por isso, o trabalhador encontra na oficina os meios de produção não para um processo de trabalho de seis horas, mas de doze (...) Consumou-se finalmente o truque; o dinheiro se transformou em capital (...) Ao converter dinheiro em mercadorias que servem de elementos materiais de novo produto ou fatores do processo de trabalho e ao incorporar força de trabalho viva à materialidade morta desses elementos, transforma valor, trabalho pretérito, materializado, morto, em capital, em valor que se amplia, um monstro que começa a ‘trabalhar’, como se tivesse o Diabo no corpo.” Neste sentido, concordo com Quiniou quando afirma que o emprego do conceito de “capital” por Bourdieu em outros campos exige uma abstração. Na forma como o trabalho de Bourdieu é apropriada nesta dissertação, valoriza-se a idéia da mobilização, pelas classes dominantes, de recursos culturais, no caso do capital cultural, ou de relações sociais, no caso do capital social, com o intuito de obter vantagens e utilidades.

derivadas da Teoria do Capital Humano.¹² A este respeito, em *Os três estados do capital cultural* (2009), Bourdieu demarca a especificidade do conceito por ele elaborado em relação à chamada economia da educação.

Os economistas têm o mérito aparente de colocar explicitamente a questão da relação entre as taxas de lucro asseguradas pelo investimento educativo e pelo investimento econômico (e de sua evolução). Entretanto, além de sua medida do rendimento do investimento escolar só levar em conta os investimentos e os benefícios *monetários* ou *diretamente conversíveis em dinheiro*, como as despesas decorrentes dos estudos e o equivalente em dinheiro do tempo dedicado ao estudo, eles também não podem dar conta da parte relativa que os diferentes agentes ou as diferentes classes concedem ao investimento econômico e ao investimento cultural por não considerarem, sistematicamente, a *estrutura* das chances diferenciais de lucro que lhes são destinadas pelos diferentes mercados, em função do volume e da estrutura de seu patrimônio (...) Suas interrogações sobre a relação entre a "aptidão" (*ability*) para os estudos e o investimento nos estudos provam que eles ignoram que a "aptidão" ou o "dom" são também produtos de um investimento em tempo e em capital cultural (...). Compreende-se, então, que, em se tratando de avaliar os benefícios do investimento escolar, só lhes resta se interrogar sobre a rentabilidade das despesas com educação para a "sociedade" em seu conjunto (...) ou sobre a contribuição que a educação traz à "produtividade nacional" (...) Essa definição tipicamente funcionalista das funções da educação, que ignora a contribuição que o sistema de ensino traz à reprodução da estrutura social, sancionando a transmissão hereditária do capital cultural, encontra-se, de fato, implicada, desde a origem, numa definição do "capital humano" que, apesar de suas conotações "humanistas", não escapa ao economicismo e ignora, dentre outras coisas, que o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social também herdado - que pode ser colocado a seu serviço (2009, p. 1 - 2).

¹² A Teoria do Capital Humano foi sistematizada na década de 1950 por Theodore W. Schultz. Seus estudos procuraram identificar os condicionantes do desenvolvimento econômico, advogando que capital e trabalho não são estáticos, mas passíveis de agregação de valor. Nesta perspectiva, o acesso a educação constituiria um valor que os indivíduos podem agregar a sua força de trabalho e, assim, um fator que amplia a renda individual, a produtividade e desenvolvimento das nações. Frigotto (1986), ao identificar os compromissos sociais e políticos desta teoria no contexto da fase monopolista de desenvolvimento do capitalismo, conclui que ela é o instrumento através do qual a burguesia reduz a prática educacional aos seus interesses, concluindo que "repentinamente parece que a 'inteligência' imperialista indica (...) aos miseráveis do mundo subdesenvolvido a chave mediante a qual, sem abalar as estruturas geradoras da desigualdade, é possível atingir a 'igualdade' econômica e social - investimento em capital humano" (Frigotto, 1986, p. 16).

Bourdieu (2009, p. 2) destaca que o capital cultural “é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um *habitus*.” Neste sentido, o capital cultural está ligado ao corpo, exigindo um processo de incorporação para a sua acumulação, um tempo investido, de forma consciente ou não, em processos de inculcação que socialmente assume formas materiais ¹³. Os detentores de um forte capital cultural, segundo o autor, retiram de sua posição na estrutura da distribuição desigual dos bens simbólicos um valor de *raridade*.

Como nem todos os agentes têm meios econômicos e culturais para prolongar os estudos além do mínimo, Bourdieu destaca que o capital cultural não é autônomo, mas relaciona-se com o capital econômico. Estas relações são caracterizadas pelo autor nos seguintes termos:

Vê-se, imediatamente, que é por intermédio do tempo necessário à aquisição que se estabelece a ligação entre o capital econômico e o capital cultural. Com efeito, as diferenças no capital cultural possuído pela família implicam em diferenças: primeiramente, na precocidade do início do empreendimento de transmissão e de acumulação, tendo por limite a plena utilização da totalidade do tempo biologicamente disponível, ficando o tempo livre máximo a serviço do capital cultural máximo; e depois na capacidade assim definida para satisfazer às exigências propriamente culturais de um empreendimento de aquisição prolongado. Além disso, e correlativamente, o tempo durante o qual determinado indivíduo pode prolongar seu empreendimento de aquisição depende do tempo livre que sua família pode lhe assegurar, ou seja, do tempo liberado da necessidade econômica que é a condição da acumulação inicial (tempo que pode ser avaliado como tempo em que se deixa de ganhar) (2009, p. 3).

Assim, na perspectiva bourdieusiana, as diferenças de rendimentos educacionais evidenciadas entre os membros de diferentes classes sociais são determinadas pela distribuição desigual dos bens materiais e simbólicos produzidos socialmente. De uma parte, porque o sistema educacional tende a tomar como referência em seu trabalho pedagógico o arbitrário cultural dominante. De outra, porque a cultura das classes dominantes, seus valores e gostos, relações lingüísticas e estéticas, acaba por constituir um capital cultural que os indivíduos oriundos destas classes acionam no

¹³ Para Bourdieu (2009, p. 1-5), o capital cultural materializa-se em três dimensões: 1) no estado incorporado, em disposições duráveis do organismo; 2) no estado objetivado, sob a forma de bens culturais - quadros, livros, dicionários, instrumentos, etc.; 3) no estado institucionalizado, como se observa em relação ao certificado escola, por exemplo.

ambiente escolar, relacionando-se com maior desenvoltura, assim, com a cultura institucionalizada.

Ao mesmo tempo, as possibilidades de acumulação de capital cultural não estão desvinculadas do capital econômico. Isto por que a acumulação envolve um processo lento de inculcação, até constituir-se em um *habitus*. Ou seja, ela exige tempo, acesso a espaços, bens e modalidades culturais diversas – recursos materiais estes que estão distribuídos de forma desigual entre as diferentes classes e frações de classe na sociedade capitalista.

1.1.3 Capital social

Para Bourdieu, os capitais culturais constituem, também, mecanismos de reconhecimento. Neste sentido, socialmente, o capital cultural produz uma distinção entre os indivíduos que podem os acionar, convertendo-se, assim, em capital social (BOURDIEU, 2004 c).

A este respeito, Bourdieu sintetiza que:

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como o conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por relações permanentes e úteis (2004 c, p. 67).

Neste sentido, as redes de relações estabelecidas entre as classes dominantes, visam fortalecer as trocas materiais e simbólicas consideradas legítimas e excluir as consideradas ilegítimas (classificação), contribuindo deliberadamente para a constituição de um senso de reconhecimento, de uma identidade de grupo. Não há naturalidade ou qualquer tipo de fortuidade nos investimentos simbólicos e materiais das classes dominantes em ocasiões (cruzeiros, caçadas, recepções, etc.); lugares (bairros chiques, escolas seletas, clubes refinados) ou práticas (esportes chiques, cerimônias culturais, etc.) – eles são a materialização concreta de um investimento,

econômico e de tempo, que visa assegurar lucros e benefícios para os seus participantes ¹⁴.

Neste sentido, Bourdieu destaca que o capital social, assim como o capital cultural, não está desconectado do capital econômico:

O volume do capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado. Isso significa que, embora seja relativamente irreduzível ao capital econômico e cultural possuído por um agente determinado ou mesmo pelo conjunto de agentes a quem está ligado (como se vê no caso do novo rico), o capital social não é jamais completamente independente pelo fato de que as trocas que instituem o inter-reconhecimento supõem o reconhecimento de um mínimo de homogeneidade “objetiva” e de que ele exerce um efeito multiplicador sobre o capital possuído com exclusividade (2004 c, p. 67).

Os grupos, de alguma forma, delegam, assim, o seu capital social aos seus participantes. No entanto, Bourdieu destaca que esta delegação é também feita de forma desigual no interior de cada grupo, como por exemplo, entre um Papa e um padre, no caso da Igreja. Neste sentido, tais espaços são também espaços de disputa pela concentração de capital social que, embora emane e se constitua no grupo, pode ser concentrado em níveis diferentes entre seus participantes.

¹⁴ É pertinente destacar as especificidades do conceito de capital social, elaborado por Bourdieu, e o atualmente divulgado pelo Banco Mundial (Banco Mundial, 2009). O termo ganhou expressão nos anos 1960, através das pesquisas de James Coleman, que definiu o capital social como uma dimensão da Teoria do Capital Humano e, desta forma, como um componente do capital produtivo. Para este autor, o capital social seria a capacidade que os indivíduos têm de confiar uns nos outros, de forma a garantir a estabilidade social necessária para o desenvolvimento econômico das nações (COLEMAN, 1988). Nos anos 1990, Robert Putnam (2000) resgatou as teorizações de Coleman para discutir os determinantes do desenvolvimento econômico em diferentes regiões da Itália. Suas conclusões indicam que o capital social, definido como a capacidade de organização em associações que visem o bem comum, através da *cooperação voluntária*, podem ser mais importantes que o capital físico ou humano, pois estas garantem a estabilidade e a governança necessárias para o desenvolvimento econômico. Os conceitos de Coleman e Putnam, constituem sustentação para as atuais propostas do Banco Mundial. Nestas, destaco o aniquilamento do caráter historicamente combativo e contestador de muitas organizações associativas, e a sua redução a dimensões relacionadas à manutenção da estabilidade, em grande medida porque ambos os autores desprezam o caráter de exploração e dominação que caracteriza as relações entre as classes no modo de produção capitalista, apostando em uma possível integração e estabilidade. Ora, afora a demarcação que Bourdieu (2009, p. 1 - 2) claramente faz de seus conceitos em relação à Teoria do Capital Humano, é notório que estes são construídos para o entendimento dos mecanismos de reprodução do poder das classes dominantes, e não como uma aposta em uma possível integração social. De outra parte, em Bourdieu, são as classes dominantes, e não todas as classes, que mobilizam capital cultural e capital social - uma vez que estes estão relacionados ao capital econômico.

1.1.4 Educação, política e movimentos sociais na perspectiva bourdiesiana

As teorizações de Pierre Bourdieu acerca das relações entre educação e política destacam o caráter politicamente conservador assumido pelas instituições educacionais no que diz respeito às relações de exploração e dominação que caracterizam o modo de produção capitalista. Ao mesmo tempo, elas apontam também a possibilidade de desenvolvimento de relações políticas de novo tipo entre os agentes dos sistemas educacionais e os dominados ¹⁵.

Parte destas possibilidades é discutida pelo autor no contexto da emergência do estágio neoliberal do capitalismo, quando problematiza estratégias políticas de articulação entre os intelectuais e os movimentos de contestação e transformação social. A este respeito, Bourdieu defende a idéia de formação de um tipo de intelectual engajado em trabalhos conjuntos com os sindicatos e os movimentos sociais críticos ao capitalismo em seu estágio neoliberal.

Para Bourdieu, a emergência das políticas neoliberais materializa uma nova forma de dominação imperialista. Em texto produzido em parceria com Loïc Wacquant, o sociólogo francês argumenta que tais políticas emanam de:

uma sociedade histórica particular, tacitamente constituída em modelo e em medida de todas as coisas: a sociedade norte-americana da era pós-fordista e pós-keynesiana. Esse único super-poder, essa Meca simbólica da Terra, caracteriza-se pelo dismantelamento deliberado do Estado social e pelo hipercrescimento correlativo do Estado penal, o esmagamento do movimento sindical e a ditadura da concepção de empresa fundada apenas no "valoracionário", assim como em suas conseqüências sociológicas: a generalização dos salários precários e da insegurança social, transformada em motor privilegiado da atividade econômica (...) a desindustrialização, o crescimento das desigualdades e a contradição das políticas sociais, longe de serem a conseqüência fatal do crescimento das trocas externas, como sempre se diz, resultam de decisões de política interna que refletem a mudança das relações de classe em favor dos proprietários do capital (2009, p. 2-3).

¹⁵ A este respeito, Canclini (2009, p. 76), observa que embora o autor considere a possibilidade de alteração do *habitus*, concentra boa parte de suas análises aos mecanismos que garantem a sua reprodução: "Pese a que Bourdieu reconhece esta diferencia entre *habitus* y prácticas, se centra más en el primero que en las segundas. Al reducir su teoría social casi exclusivamente a los procesos de reproducción, no distingue entre las prácticas (como ejecución o reinterpretación del *habitus*) y la praxis (transformación de la conducta para la transformación de las estructuras objetivas). No examina, por eso, cómo el *habitus* puede variar según el proyecto reproductor o transformador de diferentes clases o grupos." Neste sentido, a forma como a obra de Bourdieu é tomada nesta dissertação procura não reduzi-la às dimensões relacionadas a reprodução, destacando as possibilidades de transformação social contidas nas teorizações do autor.

O processo de desenvolvimento desta forma de imperialismo é caracterizado não apenas como novas estratégias de exploração econômica, como também por novas formas de violência simbólica. Neste sentido, a eficácia do discurso neoliberal, para Bourdieu (2001, p. 2), é “produto de um trabalho intelectual prolongado e constante, organizado em verdadeiras empresas de produção, difusão e intervenção”, isto é, constitui poder simbólico que emana de poderes fundados na concentração e mobilização de capitais culturais.

A este respeito, Pierre Bourdieu e Loïc Wacquant destacam que tal mobilização de capital cultural envolveu a atividade de estruturas objetivas, como organismos internacionais, centros de pesquisa e da imprensa, em nível internacional.

A difusão dessa nova vulgata planetária - da qual estão notavelmente ausentes capitalismo, classe, exploração, dominação, desigualdade, e tantos vocábulos decisivamente revogados sob o pretexto de obsolescência ou de presumida impertinência - é produto de um imperialismo apropriadamente simbólico (...) deve o essencial de sua força de convicção ao prestígio do seu ponto de partida e ao fato de que, ao circularem continuamente de Berlim a Buenos Aires e de Londres a Lisboa, estão presentes simultaneamente em toda parte e são potentemente transmitidos por essas instâncias supostamente neutras do pensamento neutro que são os grandes organismos internacionais. Instâncias como o Banco Mundial, a Comissão Européia, a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômicos (OCDE), enfim, os "bancos de idéias" do pensamento conservador (o Manhattan Institute, em Nova York, o Adam Smith Institute, em Londres, a ex-Fondation Saint-Simon, em Paris, a Deutsche Bank Foundation, em Frankfurt), as fundações de filantropia, as escolas do poder (Science-Politique, na França, a London School of Economics, na Inglaterra, a Harvard Kennedy School of Government, nos Estados Unidos etc) e os grandes meios de comunicação, divulgadores infatigáveis dessa língua geral, sem fronteiras, perfeita para dar a ilusão de ultra-modernismo aos editorialistas apressados e especialistas ciosos da importação-exportação cultural (2009, p. 2-3).

A função desempenhada pela mobilização destes capitais culturais na introdução das reformas desencadeadas nas empresas e na gestão dos aparelhos de Estado relaciona-se a construção de um “consenso”, de forma que estas foram apresentadas como transformações inevitáveis e necessárias. Desta forma, o imperialismo simbólico referido por Bourdieu e Wacquant encobriu o caráter antidemocrático que marcou a

implementação do projeto neoliberal, conferindo aparente naturalidade a decisões políticas tomadas no âmbito dos Estados e de organismos internacionais, em um processo que Bourdieu (2001, p. 60) define como uma “política de despolitização”.

Argumentando que a história social dos trabalhadores mostra que não existe política social sem um movimento social com força e capacidade política de impô-la, o autor defende a idéia de que aqueles que pretendem confrontar o neoliberalismo devem constituir um movimento internacionalista, que tenha como objetivo imediato reconstruir espaços de participação política da população no delineamento das vivências comunitárias. Desta forma, para Bourdieu:

(...) pode-se estabelecer como objetivo devolver a Europa à política ou a política à Europa lutando pela transformação democrática das instituições antidemocráticas de que esta dotada: um banco central isento de qualquer controle democrático, um conjunto de comitês de funcionários não eleitos que trabalham no sigilo e que decidem acerca de tudo sob pressão dos *lobies* internacionais fora de qualquer controle democrático e burocrático, uma comissão que, ao concentrar imensos poderes, não presta contas perante um falso executivo, o conselho de ministros europeus, nem um falso parlamento, instância ela mesma de certo modo totalmente desarmada diante dos grupos de pressão e desprovida de legitimidade – que só poderia ser dada por meio de um sufrágio universal pelo conjunto da população européia. Não se pode esperar uma verdadeira transformação destas instituições (...) senão através de um vasto movimento social europeu, capaz de elaborar e impor uma visão de mundo ao mesmo tempo aberta e coerente de uma Europa política enriquecida de todas as conquistas culturais e sociais do passado e fortalecida por um projeto lúcido de renovação social, deliberadamente aberto a todo o universo (2001, p. 11-12).

As organizações sociais capazes de mobilizar o conjunto dos setores críticos ao estágio neoliberal do capitalismo na Europa, nesta abordagem, são os sindicatos. Para tanto, porém, estes devem passar por um amplo processo de renovação, rompendo com os particularismos nacionais, com o fatalismo e os comportamentos que tendem a desacreditar as ações críticas, articulando-se com outros movimentos sociais e, de forma especial, com desempregados e imigrantes (BOURDIEU, 2001, p. 22-23).

Sobre esta temática, Bourdieu argumenta que:

(...) podemos pensar também, a fim de desenvolver em cada cidadão, as disposições internacionalistas que são agora condições de todas as estratégias

eficazes de resistência, em todo um conjunto de medidas, sem dúvida dispersas e dispare, tais como a criação de uma escola sindical européia; o fortalecimento, no seio de cada organização sindical, de instâncias especificamente treinadas com vistas a negociar com as organizações de outras nações encarregadas em particular de recolher e fazer circular a informação internacional; estabelecimento progressivo de regras de coordenação, em matérias de trabalho e emprego (...); coordenações de sindicatos de indústrias; fortalecimento, no seio das empresas multinacionais, dos comitês de empresas internacionais (...); incentivo a políticas de recrutamento e de mobilização dos imigrantes (...); reconhecimento e a institucionalização de novas formas de mobilização e ação (...) a “converção dos espíritos” (sindicais e outros) necessárias para romper com a definição estrita do “social”, reduzindo ao mundo do trabalho fechado em si mesmo, para coadunar as reivindicações sobre o trabalho com as exigências em matéria de saúde, habitação, transportes, educação, relações entre os sexos e lazer, e para empenhar esforços de recrutamento e de ressindicalização nos setores tradicionalmente desprovidos de mecanismos de proteção coletiva (serviços, emprego temporário) (2001, p. 24).

Desta forma, a provocação do autor ao movimento sindical é no sentido de que este deve dialogar com os movimentos sociais que emergem fora do espaço produtivo, embora imbricados a ele em diferentes dimensões. Para Pierre Bourdieu, a insegurança em relação ao futuro, em função do desemprego e do desmantelamento das políticas de proteção social, ao desencadear a ampliação da precariedade das condições de existência, ao mesmo tempo em que configuram uma nova forma de disciplina social, constituem também as bases materiais nas quais novas formas de solidariedade entre os dominados são criadas, e o *novo* sindicalismo deverá se apoiar e nutrir-se destas novas formas de solidariedade.

Para o autor, os movimentos sociais críticos ao neoliberalismo são os indicativos empíricos deste processo e, ao defini-los, Bourdieu destaca os traços de homogeneidade entre a heterogeneidade das experiências.

Os movimentos sociais, por mais diversos que sejam por suas origens, seus objetivos e seus projetos, possuem todo um conjunto de *traços comuns* (...) Em primeiro lugar, sobretudo porque são, com freqüência, nascidos da recusa das formas tradicionais de mobilização política (...) esses movimentos são inclinados a excluir toda a espécie de monopólio por minorias e a favorecer a participação direta de todos os interessados (...) nesse sentido, próximos da tradição libertária, são ligados a formas de organização autogeríveis caracterizadas pela velocidade do aparelho e por permitirem aos agentes reapropriarem-se de seu papel de sujeitos ativos (...) Segundo traço comum: criaram e recriaram formas de ação originais, em seus fins e seus meios, de forte conteúdo simbólico. Orientam-se para objetos precisos, concretos e importantes para a vida social, habitação, emprego, saúde, imigrantes em situação irregular etc., para os quais empenham-se em trazer soluções diretas

e práticas. Terceira característica típica: recusam as políticas neoliberais que visam impor as vontades dos grandes investidores institucionais e multinacionais. Quarta característica: são, em graus diferentes, internacionais e internacionalistas (...) Última propriedade distintiva e comum: exaltam a solidariedade, que é o princípio tácito da maioria de suas lutas, além de esforçarem por exercê-la tanto por sua ação (encarregando-se de todos os “sem-”) como pela forma de organização de que são dotados (2001, p. 62-65).

Em tais traços comuns, nos fins e nos meios, mesmo consideradas as diversidades dos casos, o sociólogo francês vislumbra a possibilidade de busca de construção de uma coordenação das reivindicações e das ações em nível internacional, que teria a função principal de desviar os movimentos sociais das ações fragmentadas e dispersas dos particularismos das ações locais, parciais ou pontuais. Esta construção coletiva dos dominados, para Bourdieu (2001, p. 66-67), “deve se apoiar no Estado mas mudando o Estado, se apoiar nos sindicatos mas mudando os sindicatos, ao preço de um trabalho enorme e, em parte, intelectual”.

É nesta dimensão que o autor projeta a necessidade de criação de espaços de interação cada vez mais íntimos entre os intelectuais e os movimentos sociais críticos ao imperialismo. Para Pierre Bourdieu (2001, p. 8), como as formas contemporâneas através das quais o imperialismo se materializa encontram na violência simbólica uma faceta importante, qualquer movimento que o contraponha necessita de uma “mobilização similar, mas orientada para fins completamente diferentes.”

Os desafios teóricos e práticos, no que se refere a esta temática, para o autor, estão relacionados à criação dos meios, dos caminhos que potencializem o encontro entre o universo político, os movimentos sociais, e os agentes da “cidade erudita”, os intelectuais. Esta não é considerada uma tarefa menor pelo autor,

(...) em parte por uma virtude científica mal compreendida, que proíbe o *homo academicus* misturar-se aos debates plebeus do mundo jornalístico e político, em parte pelo efeito dos *habitus* de pensamento e de escrita que fazem com que os especialistas achem mais fácil e também remunerado, do ponto de vista dos lucros propriamente acadêmicos, reservar os produtos de seu trabalho para publicações científicas que não são lidas senão pelos seus pares (2001, p. 09).

Desta forma, a advertência realizada por Bourdieu acerca da interação entre sindicatos e movimentos sociais, diferentes movimentos e setores da comunidade universitária, referida na introdução desta secção, é produto de sua compreensão de que estes operam na sociedade através de dinâmicas específicas e, seus membros, a partir de condutas delineadas em campos distintos (2001, p. 70-71). Pierre Bourdieu identifica nestas dimensões complexas a falta de sucesso, a desagregação ou existência efêmera de muitos movimentos de luta coletiva.

As correções e os ajustamentos conscientemente operados pelos próprios agentes supõem o domínio de um código comum e que os empreendimentos de mobilização coletiva não podem ter sucesso sem um mínimo de concordância entre os *habitus* dos agentes mobilizadores (por exemplo profetas, chefes de partido, etc.) e as disposições daqueles cujas aspirações eles se esforçam em exprimir (1983 a, p. 71 – 72).

Nesta perspectiva, o maior desafio ao empreendimento de tal interação é considerado como o de encontrar os meios materiais, econômicos e, sobretudo, organizacionais de “incitar todos os pesquisadores competentes a unir seus esforços aqueles dos responsáveis militantes para discutir e elaborar coletivamente um conjunto de análises e propostas de progresso (2001, p. 13)”. Aos intelectuais Bourdieu atribui duas funções neste processo, ambas consideradas como a tarefa de conferir força simbólica às experiências dos movimentos sociais: a primeira, caracterizada pela negatividade, entendida como crítica; a segunda como positividade, em um trabalho de sistematização de uma nova cultura política.

Às produções desses *think tanks* conservadores, grupos de *experts* escolhidos pelos poderosos, devemos opor as produções de redes críticas, reunindo intelectuais específicos (...) num verdadeiro intelectual coletivo (...) esse intelectual deve cumprir primeiramente funções negativas, críticas, trabalhando para produzir e disseminar instrumentos de defesa contra a dominação simbólica armada atualmente, o mais das vezes, pela autoridade da ciência; forte em sua competência e autoridade do coletivo, ele pode submeter o discurso dominante a uma crítica lógica que se atenha sobretudo ao léxico (...), mas também à argumentação e em particular ao uso de metáforas; pode submetê-lo a uma crítica sociológica (...) trazendo a luz os determinantes que pesam nos produtores do discurso dominante (...) pode por fim opor uma

crítica propriamente científica a autoridade com pretensões científicas dos *experts*, sobretudo econômicos (2001, p. 39).

O intelectual coletivo projetado por Bourdieu configura, assim, em seus aspectos negativos, um esforço em mobilizar poderes simbólicos que se contraponham aos capitais culturais que são empregados para apresentar as relações sociais dominantes como naturais. É uma tarefa que, partindo do trabalho acadêmico, visa desnaturalizar as relações sociais, instrumentalizando os movimentos sociais e seus militantes para combaterem a dominação simbólica.

No que tange as dimensões positivas de um intelectual coletivo engajado, Bourdieu sinaliza que suas funções estão relacionadas aos seguintes aspectos:

(...) contribuir para um trabalho coletivo de criação política (...) é aí que o intelectual coletivo pode desempenhar seu papel, insubstituível, contribuindo para criar as condições sociais de uma produção coletiva de utopias realistas. Pode organizar ou orquestrar a pesquisa coletiva de novas formas de ação política, de novas maneiras de mobilizar e fazer trabalhar conjuntamente as pessoas mobilizadas, de novas maneiras de elaborar projetos e realiza-los em comum. Pode desempenhar um papel de parceiro dando assistências à dinâmica dos grupos de trabalho em seu esforço para exprimir, e ao mesmo tempo descobrir, o que são e o que poderiam ou deveriam ser e contribuindo na coleta e acumulação do imenso conhecimento social sobre o mundo social e do qual o mundo social está carregado. Poderia assim ajudar as vítimas da política neoliberal a descobrir os efeitos, diversamente refletidos, de uma mesma causa em acontecimentos e experiências aparentemente bastante distintos, sobretudo para quem os vive, que estão associados aos diferentes universos sociais – medicina, educação, serviços sociais, justiça etc. – de uma mesma nação ou de nações diferentes (2001, p. 41).

Nesta dimensão, o intelectual coletivo projetado por Bourdieu aparece como aquele que, dentro das especificidades de suas competências profissionais, atua como mobilizador das diversidades em torno de eixos comuns. Potencializa a reflexão coletiva em torno das possibilidades reais das lutas reivindicatórias em contextos determinados, sistematizando “utopias realistas”, registrando, analisando e sistematizando as experiências construídas.

1.2 Hegemonia e a educação política no materialismo histórico

Karl Marx (2009), em seu *Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política*, sintetiza algumas das pedras angulares do materialismo histórico e dialético. Afirmar os indivíduos como construtores da história, destacando, no entanto, que esta é produzida a partir de relações sociais determinadas, isto é, formas específicas de relações de produção e de consciência social que existem independentes de sua vontade, dado que foram construídas historicamente em um contexto anterior aos seus nascimentos.

O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu de fio condutor aos meus estudos, pode resumir-se assim: na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência (2009 a, p. 01).

A partir da constatação de que na produção material da existência, os seres humanos participam de relações de produção que correspondem a estágios determinados das forças produtivas materiais ¹⁶, Marx apresenta o conceito de *infra-estrutura econômica* de uma sociedade. Nesta base concreta constituem-se arcabouços jurídicos e culturais, que correspondem a formas determinadas de consciência social ¹⁷, definidos como *superestrutura* (MARX, 2009 a, p. 01-02).

¹⁶ Guy de Bourdieu e Hervé Martin (1982, p. 154) definem didaticamente as forças produtivas como: “as fontes de energia (madeira, carvão, petróleo, etc.), as matérias primas (algodão, borracha, minério de ferro, etc.), as máquinas (moinho de vento, máquina a vapor, cadeia de montagem, ferramentas de todos os gêneros)”, bem como “os conhecimentos científicos e técnicos (por exemplo, as invenções de Lavoisier que conduzem aos fabricos da indústria química) e os trabalhadores (segundo o seu peso demográfico, a sua repartição no espaço, a sua qualificação profissional). As forças produtivas não são simplesmente materiais; são igualmente humanas”.

¹⁷ Bourdieu e Martin (1982, p. 155) sintetizam a *superestrutura jurídica e política* como “as instituições jurídicas, as instituições políticas, as formas de Estado”, e citam entre as formas de *consciência social* “as expressões literárias e filosóficas, desde os trabalhos de Platão, Aristóteles ou Cícero, passando pelos ensaios de Kant, Voltaire ou Rousseau, até aos romances de Balzac, Stendhal ou Flaubert; é lícito colocar as doutrinas religiosas, quer se trate dos mitos respeitantes aos deuses gregos, do dogma da trindade na Igreja Cristã ou do sistema simbólico da franco-maçonaria; e devem classificar-se as criações artísticas, das pirâmides de Gizé e dos templos de Karnak aos quadros de Miguel Ângelo, Rafael ou Ticiano, até às

Antonio David Cattani, ao esboçar uma racionalidade homogênea relacionada às relações de produção capitalistas, sintetiza as relações materiais deste modo de produção e distribuição das riquezas socialmente produzidas, destacando que tal materialidade não é estática, apresentando-se de forma heterogênea.

O capitalismo possui uma materialidade (...) de um lado, os proprietários dos meios de produção; de outro, os trabalhadores com um único bem disponível, a força de trabalho. Ao firmar o contrato salarial, aparentemente espontâneo e entre sujeitos em pé de igualdade, os trabalhadores submetem-se ao empregador, que disporá de sua força de trabalho alienada. A finalidade dessa transação é permitir, ao capitalista, obter mais valor do que aquele inicialmente investido (...). Independente da localização geográfica e da nacionalidade do capital, as finalidades e o conteúdo do sistema são praticamente os mesmos, enquanto que as dimensões concretas da organização do trabalho e da subsunção dos trabalhadores no capital são mutantes. Maquinaria, automação, tecnologia, divisão sexual e etária dos trabalhadores e tantas outras variáveis intervêm no processo de trabalho, alterando as formas materiais (1996, p. 93-94).

Desta forma, o materialismo histórico e dialético configura um tipo de análise dos indivíduos em sociedade que toma as relações que estes estabelecem entre si para a produção da existência como fundamentais para a compreensão dos fenômenos sociais. Relações estas que, no caso do modo de produção capitalista, são marcadas pela exploração de uma classe específica – os trabalhadores assalariados – por outra classe também bastante determinada – os empregadores – no nível da infra-estrutura

¹⁸.

Tais relações de exploração plasmadas em nível infra-estrutural envolvem, ao mesmo tempo, o delineamento de formas bastante específicas em nível superestrutural. A este respeito, Marx e Engels, argumentam que:

esculturas de Rodin ou Zaldkine. Todas estas manifestações da consciência social são qualificadas de ‘formas ideológicas’”.

¹⁸ Em nota a edição do *Manifesto do Partido Comunista*, em 1888, Engels clarifica o delineamento das classes sociais fundamentais no capitalismo em uma abordagem marxista (MARX e ENGELS, 2001, p. 23): “Por burguesia entendemos a classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção e empregadores do trabalho assalariado. Por proletariado, a classe dos operários que, não possuindo os meios próprios de produção, reduzem-se a vender a força de trabalho para poderem viver”.

A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe também dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles a quem são recusados os meios de produção intelectual está submetido igualmente a classe dominante. Os pensamentos dominantes são apenas a expressão ideal das relações materiais dominantes concebidas na forma de idéias e, portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; dizendo de outro modo, são as idéias de seu domínio. Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem entre outras coisas uma consciência e é em conseqüência disso que pensam; na medida em que dominam enquanto classe e determinam uma época histórica em toda a sua extensão, é lógico que estes indivíduos dominem em todos os sentidos, que tenham, entre outras, uma posição dominante enquanto seres pensantes, como produtores de idéias, que regulamentam a produção e a distribuição dos pensamentos de sua época; as suas idéias são, portanto, as idéias dominantes de sua época (2009, p. 25-26).

Desta forma, a consciência, individual ou comunitária, não é derivada da emanção de entidades metafísicas ou produto espontâneo da natureza, mas uma construção material, na qual não há lugar para qualquer resíduo transcendente, pois é produto de uma construção histórica. Fruto de relações sociais determinadas que é, exige algum tipo de organização que viabilize o seu desenvolvimento e, neste sentido, constitui um processo de educação política, que se desenvolve no nível da superestrutura.

As relações que se estabelecem entre a infra-estrutura econômica e a superestrutura jurídica e cultural constituem-se no campo da produção marxista como temáticas clássicas. Como um arcabouço sociológico interessado em compreender os mecanismos de constituição e reprodução das sociedades divididas em classes, exatamente para promover a sua destruição revolucionária em direção a uma sociedade sem classes, a identificação das formas como se dão as interações entre a exploração econômica e a dominação das consciências constitui-se como um campo de conhecimento estratégico para o marxismo, no sentido de orientar as práticas revolucionárias.

Marx e Engels (2009) compreendiam que tais relações podem ser apreendidas como uma totalidade e, neste sentido, da mesma forma como identificavam contradições no terreno da infra-estrutura, entendiam que estas também se manifestavam em dimensões superestruturais. Nesta perspectiva, compreende-se a infra-estrutura como determinante, em última instância, mas admite-se a existência de

tipos de relações sociais e formas de consciência individuais e coletivas que nem sempre são funcionais a reprodução de um determinado modo de produção e, neste sentido, abrem a possibilidade para o desenvolvimento de um processo de educação política que sustente ações práticas que se contraponham ao capitalismo.

Sobre esta temática, Bourdieu e Martin (1982, p. 157), identificam dois grandes eixos de análise dentro da perspectiva materialista e dialética da história ao longo do século passado.

Uma tendência antiga do marxismo, qualificada “economicista” – por exemplo a corrente dirigida por J. Guesse - , tende para reduzir diretamente todos os fenômenos que se situam ao nível da superestrutura aos mecanismos que dependem do nível da infra-estrutura. Uma tendência mais recente do marxismo – nomeadamente o grupo constituído ao redor de L. Althusser – propõe uma visão menos mecânica, mostrando que ‘cada um dos níveis é ele mesmo estruturado, portanto relativamente autônomo’; que ‘a relação é de duplo sentido, da infra-estrutura para a superestrutura, da superestrutura para a infra-estrutura; mas que em última instância, a economia é determinante.

Ora, é preciso compreender o materialismo histórico e dialético como uma construção social. E, nesta perspectiva, é possível observar a diversidade de correntes apontadas por Bourdieu e Martin (1982), bem como as correntes contemporâneas, no contexto de determinados estágios de desenvolvimento do capitalismo, do nível de desenvolvimento dos movimentos revolucionários e das condições de produção e divulgação do conhecimento científico crítico. Os referidos pesquisadores destacam que após a morte de Engels, em 1895, em um contexto em que cada vez mais partidos socialistas e comunistas adotaram o marxismo a título de doutrina oficial, há um esvaziamento crítico relacionado à interpretação das obras do autor, em conjunto com Marx. Uma vez que este se constituía em um interlocutor fecundo, com a sua morte, muitos estudiosos deixaram-se influenciar por ideologias ambientes, notadamente o positivismo e o darwinismo social, dando origem a leituras científicas e economicistas que, de diferentes formas, obstruíam a capacidade de apreensão dos indivíduos como produtores da história.¹⁹

¹⁹ Para Bourdieu e Martin (1982, p. 169), ambas conferem uma idéia evolucionista a esta abordagem, pois fazem crer na revolução como algo inevitável. Por um lado, por tomarem o método como uma ciência positiva a partir de um conjunto de conceitos fixados definitivamente e dispensando reflexões filosóficas diante de novas conjunturas e, por outro, por reduzirem diretamente os fenômenos superestruturais à

De fato, o entendimento das formas como se estabelecem às relações entre infra-estrutura e superestrutura e as orientações para a ação revolucionária a partir destas análises tomaram conta das divergências estabelecidas no seio das Internacionais Socialistas. Como destaca Ernest Mandel (1979, p. 100), na I Internacional as querelas colocavam-se entre marxistas e anarquistas em torno da necessidade ou não da tomada do poder político do Estado; na II Internacional ocorreu uma ruptura entre revolucionários e reformistas em torno do debate relacionado à participação ou não em governos burgueses nacionais; na III Internacional na ruptura entre stalinistas e trotskistas, em torno daqueles que advogavam a teoria da revolução com enfoque nacional, e os que defendiam a teoria da revolução permanente, internacionalista; e que acabaria tendo como desdobramento a fundação da VI Internacional, em 1938, a partir do conceito de programa de transição, defendendo uma abordagem que apregoa a ação sob uma perspectiva internacionalista a partir de pautas nacionais imediatas que articulem em longo prazo à revolução propriamente dita.

Vladimir Ilich Lênin (1981), no início do século XX, já denunciava a precariedade das leituras economicistas, por compreender que elas sustentavam, muitas vezes, orientações políticas e práticas reformistas, e defendia uma unidade entre atividade teórica e prática. Em perspectiva semelhante, Rosa Luxemburgo (1974), já destacava, em 1915, o caráter conservador das interpretações que, por fixaram-se em aspectos infra-estruturais, descartando ou relegando a subjetividade a um lugar secundário, não tomavam a consciência, a organização democrática e a iniciativa como elementos fundamentais no desencadeamento do processo revolucionário.²⁰

infra-estrutura.

²⁰ Michael Löwy (2000), analisando a obra de Marx, identifica uma tensão entre duas concepções diferentes de dialética do progresso. Segundo este pesquisador, em seu “O domínio britânico da Índia”, Marx percebe a crueldade do progresso capitalista na região, ao mesmo tempo em que advoga que, em última instância, o desenvolvimento das forças produtivas preparava o caminho para a revolução, pois possibilitava uma ampliação das contradições daquela sociedade. Neste sentido, Löwy identifica uma compreensão fechada de progresso, como necessariamente positivo e que, em sua avaliação, serviu de base de sustentação para a defesa do apoio às burguesias nacionais pela II Internacional. Ao mesmo tempo, analisando as correspondências entre Marx e Mikhailovsky, de 1877, identifica uma crítica às tentativas de adaptação ou generalização de suas teses sobre a gênese do capitalismo na Europa Ocidental a todos os povos. Neste aspecto, para Löwy, há em Marx também uma compreensão do desenvolvimento das forças produtivas aberto ao processo histórico, como palco de possibilidades, e não como algo pré-determinado. É a este aspecto das análises históricas de Marx, como possibilidade e não como determinação, que tanto Lênin quanto Rosa Luxemburgo se apegam para desenvolver a crítica ao determinismo economicista.

As leituras críticas ao economicismo incentivaram, nos primeiros anos da Revolução Russa, o amadurecimento de reflexões e práticas relacionadas à articulação entre trabalho e educação sob uma perspectiva autogestionária na União Soviética. Estes foram problematizados de forma especial por Lênin, Nadja Konstantinovna Krupskaja, Anton Semionovich Makarenko e Pistrak (GADOTTI, 1997, p. 119-129).²¹

1.2.1 Os intelectuais orgânicos e os aparelhos privados de hegemonia na obra de Antonio Gramsci

Na segunda metade da década de 1940, a divulgação dos trabalhos que Antonio Gramsci desenvolveu na prisão colocou a temática relacionada às relações entre infra-estrutura e superestrutura em um novo patamar.²² A inovação presente nas análises gramscianas refere-se substancialmente a crítica às leituras nas quais a superestrutura é definida imediatamente pela infra-estrutura e, desta forma, elevam a cultura e a educação política a dimensões estratégicas para a conquista e a permanência no poder.

Para Gramsci, entre o Século XIX e XX ocorreu uma redefinição das funções sociais do Estado. Se até então, como haviam sugerido as análises de Marx e Engles, ou mesmo de muitos teóricos economicistas, este se constituía em um instrumento construído para defender e garantir os interesses dos empregadores, principalmente com base na força, na transição do Século XIX para o XX ele foi modificado, com a conquista de espaços que possibilitaram aos trabalhadores o direito de organização em associações, sindicatos e partidos.

Esta mudança envolveu o desenvolvimento de novas formas de dominação, que não operam exclusivamente com base na força, mas também na construção de um

²¹ Moacir Gadotti (1997, p. 119-129), ao apresentar os princípios basilares das pedagogias socialistas demonstra que, na União Soviética, as experimentações que visavam construir uma unidade entre teoria e prática no campo educacional se desenvolveram através da criação de mecanismos que procuraram articular educação e trabalho através de uma perspectiva autogestionária, daí a importância do trabalho educativo, da criação dos conselhos e assembleias escolares e da transitoriedade do exercício da docência e da representação nestes espaços, compreendidos como um processo de educação política.

²² Antonio Gramsci, membro do Partido Comunista Italiano, foi preso em 1926 pelo governo fascista, permanecendo nos cárceres fascistas até 1937. Durante estes anos desenvolveu significativas reflexões teóricas acerca do materialismo histórico, do Estado, dos movimentos revolucionários, da cultura e da educação. Parte destes trabalhos foi publicada somente em 1946, 9 anos após a sua morte, sob o título de *Cadernos do cárcere* e *Cartas do cárcere*.

consenso de que os interesses e os ideais dos empregadores são os únicos válidos e aceitáveis. A partir desta constatação, Gramsci constrói um conceito de hegemonia e uma noção ampliada de Estado.

A este respeito, em carta enviada a sua cunhada, Tatiana Scucht, Antonio Gramsci argumenta que:

Este estudo leva também a certas determinações do conceito de Estado, que comumente é entendido como sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo para amoldar a massa popular ao tipo de produção e a economia de dado momento) e não como um equilíbrio da sociedade política (ou a hegemonia de um grupo social sobre a sociedade nacional inteira exercida através das chamadas organizações privadas, como a igreja, os sindicatos, as escolas etc.), e justamente na sociedade civil em particular operam os intelectuais (Benedito Croce, por exemplo, é uma espécie de papa leigo e instrumento efficacíssimo de hegemonia ainda que quando vez por outra esteja em desacordo com este ou aquele governo, etc.) (1987, p. 224).²³

A hegemonia, em Gramsci, é tomada, assim, como um processo de direção política e ideológica, em que uma classe ou fração de classe tem uma apropriação preferencial das instâncias de poder em relação às outras classes. Nesta perspectiva, no modo de produção capitalista, os empregadores, para garantir o seu governo e dar uma direção intelectual à sociedade, desenvolvem um intenso trabalho educativo, através dos aparelhos privados de hegemonia (escolas, imprensa, igreja, partidos políticos etc.).

Nestes, os intelectuais têm um papel fundamental. Este está relacionado à produção e divulgação das concepções de mundo dos empregadores como válidos para o conjunto da sociedade, através da sistematização no nível cultural de seus interesses e da difusão destes como sendo de todos, em um processo de educação política que procura dar unidade a concepções fragmentadas e heterogêneas²⁴. Ao

²³ Benedito Croce (1866 -1952), historiador, escritor, filósofo e político liberal italiano.

²⁴ Gramsci analisa a gênese de uma intelectualidade orgânica aos interesses dos capitalistas italianos. Suas pesquisas indicam que estes foram financiados pela Igreja Católica, em um primeiro momento, para defender seus interesses multinacionais. Daí a constituição de uma identidade avessa ao povo e a nação, o regime de castas e o distanciamento dos setores populares, que o teórico italiano irá definir como postura tradicional. Um segundo momento é relacionado ao desenvolvimento do capitalismo na Itália, e é nesta dimensão que Gramsci procura identificar as características das funções dos intelectuais orgânicos do capital e as virtuais características de uma intelectualidade orgânica aos subalternos.

mesmo tempo, a realidade lhes impõe limites, dada a precariedade das condições de existência da maioria da população, daí que sua hegemonia é potente, porém instável.

É nesta instabilidade que Gramsci vê com otimismo a ampliação da classe operária organizada em sindicatos e partidos, no plano da sociedade civil ²⁵, pois estas organizações e suas lutas abriram a possibilidade de construção de novas consciências e novos comportamentos. Neste sentido, para Gramsci, a superestrutura é um elemento fundamental de investigação científica e ação revolucionária, uma vez que é em seu terreno que se estabelecem disputas em torno de diferentes leituras do mundo e projetos de sociedade.

Desta forma, a abordagem gramsciana representa um amadurecimento das elaborações marxistas que romperam com as leituras que identificavam uma determinação imediata da superestrutura pela infra-estrutura, e que em termos de orientação para a prática, colocavam a discussão relacionada à educação política em um segundo plano. Luna Galano Mochcovitch, ao analisar a possibilidades inferidas à educação na obra do italiano destaca que:

Ela pode ser, em certa medida, transformadora, sempre que possa proporcionar as classes subalternas os meios iniciais para que, após uma longa trajetória de conscientização e luta, se organizem e se tornem capazes de 'governar' aqueles que as 'governam' (1988, p. 7).

Para Rosemary Dore, a inflexão desenvolvida por Gramsci em torno das discussões relacionadas às relações entre infra-estrutura e superestrutura, encontra no conceito de *práxis* apresentado por Marx, um elemento central. A este respeito Dore argumenta que:

É sugestivo que Gramsci, nos *Cadernos do Cárcere*, chame o marxismo de 'filosofia da práxis'. Ali ele fornece indicações no sentido de que o problema entre sujeito e objeto, consciência e existência, idealidade e materialidade, não tem solução metodológica, racional, mas uma solução histórica: teoria e prática, espírito e matéria se unificam dialeticamente no processo histórico. É a partir daí que trata a relação entre estrutura (econômica) e superestrutura (ideologia) como uma relação discordante e contraditória num movimento histórico (...) (2006, p. 336-337).

²⁵ Em Gramsci, sociedade civil é o conjunto das organizações que garantem a hegemonia. Sobre as relações entre Estado e sociedade civil, Gramsci (2000, p. 224) argumenta "que a noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política+ sociedade civil, isto é, hegemonia coraçada de coerção)".

Nesta perspectiva, a prática social dos trabalhadores em suas organizações de luta coletiva constitui experiências determinantes para a formação de uma nova consciência, uma consciência “para si”, de forma que estas configuram um processo educativo ²⁶. Gramsci destaca a importância da formação de um grupo definido de pessoas que o potencializasse em termos organizacionais e filosóficos:

Uma massa humana não se distingue e não se torna independente “para si” sem organizar-se (em sentido lato); e não existe organização sem intelectuais e dirigentes, isto é, sem organizadores e dirigentes, ou seja, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um extrato de pessoas ‘especializadas’ na elaboração conceitual e filosófica (...). O processo de desenvolvimento está ligado a uma dialética intelectual-massa; o extrato dos intelectuais se desenvolve quantitativamente e qualitativamente, mas o processo para uma nova ‘amplitude’ e complexidade do extrato dos intelectuais está ligado a um movimento análogo da massa dos simples, que se eleva a níveis superiores de cultura e amplia simultaneamente o seu círculo de influência, com a passagem de indivíduos, ou mesmo de grupos mais ou menos importantes para o extrato dos intelectuais especializados (2004, p. 104-105).

Nesta abordagem, a concepção de educação política se dá através de uma relação “intelectuais-massa” em uma determinada conjuntura. Gramsci (2004) indica que os intelectuais têm um papel estratégico no processo revolucionário no sentido de potencializar a organização e a instrumentalização teórica dos trabalhadores para a conquista e a manutenção da hegemonia, sistematizando e divulgando a cultura construída nas experiências de luta coletiva ²⁷.

Desta compreensão, Gramsci extrai o conceito de intelectual orgânico, cujas tarefas revolucionárias estariam relacionadas a:

²⁶ A concepção de que a consciência de uma classe é desenvolvida na prática social já estava indicada por Marx e Engels, na Primeira Parte do *Manifesto do Partido Comunista*: “Cada vez mais, conflitos isolados entre operários e burgueses assumem o caráter entre conflitos entre duas classes. Os operários começam por formar coalizões contra os burgueses: unem-se para defender seu salário. Chegam até a fundar associações douradoras para se premunirem em caso de sublevações eventuais. Aqui e ali as lutas transformam-se em motins. De vez em quando, os operários triunfam, mas a vitória é passageira. O resultado verdadeiro de suas lutas não é o sucesso imediato, mas a extensão sempre maior da união dos operários” (2001, p. 39).

²⁷ Quando nos referimos ao conceito de intelectual orgânico em Gramsci, não estamos tratando de propaganda ou manipulação ideológica, mas de uma função de mediação da tomada de consciência.

Trabalhar de modo incessante para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para se tornarem seus 'espartilhos'. Esta segunda necessidade, quando satisfeita, é a que realmente modifica o 'panorama ideológico' de uma época (2004, p. 110).

Há, assim, como partes constituintes do materialismo histórico, vertentes que nos disponibilizam instrumentais teóricos e analíticos que permitem apreender a educação política como uma relação estabelecida entre “intelectuais-massa”, ou “vanguarda-base”. Relação esta que é mediada pelo contexto de uma determinada conjuntura.

1.3 Caminhos metodológicos

A presente pesquisa tem por objetivo analisar a gestão do Práxis - Coletivo de Educação Popular, entendendo esta como um processo de educação política no contexto do neoliberalismo. Para tanto, parte-se do pressuposto de que a gestão de uma experiência educacional, ao organizar e orientar práticas sócio-educativas constitui um processo de formação política.

Neste trabalho, desenvolvido através de uma aproximação com alguns dos referenciais que se constituem como pedras angulares do materialismo histórico e dialético, a educação política é compreendida na interação vanguarda-base, no contexto de uma conjuntura determinada. Trata-se, desta forma, de um estudo de caso que entende a fração do movimento estudantil que propõe o coletivo de educação como vanguarda, interagindo com uma base determinada, representada pelos estudantes universitários, secundaristas e trabalhadores agregados ao movimento, tendo o estágio neoliberal do capitalismo como contexto.

Apresenta-se como objetivo, responder as seguintes questões de pesquisa: 1) Como educador político, que tipo de ações o grupo que propõe o Práxis estabelece

com o conjunto de seus participantes? 2) Que estratégias de gestão são empreendidas para tanto? 3) Em que termos, estas reforçam, ou não, o neoliberalismo em educação?

A apreensão dos fenômenos através de uma abordagem que possibilite compreender não apenas suas aparências imediatas, mas sua estrutura e suas dinâmicas de manifestação, segundo Karel Kosik, exige que estes sejam analisados no contexto da totalidade da qual são partes constituintes. Ou seja, “os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondente adquirem verdade e concreticidade” (KOSIK, 1976, p. 41).

Apropriando-se destes pressupostos, a investigação aqui empreendida procura contextualizar o Práxis no bojo do processo histórico em que este se materializa e do qual é parte constituinte. Esta perspectiva não visa pretende descaracterizar o estudo de caso, uma vez que ele é parte constituinte da totalidade (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Esta abordagem pretende possibilitar apreender o objeto, que se propõe movimento educacional comprometido com a construção da hegemonia dos subalternos, em sua dinâmica de contraposição com seu pretense antagônico, isto é, com o projeto hegemônico, pois, como destaca Leandro Konder (2004, p. 49), “existem aspectos da realidade humana que não podem ser compreendidos isoladamente: se quisermos começar a entendê-los, precisamos observar a conexão íntima entre eles e *aquilo que eles não são.*”

Segundo Lucia Helena G. Teixeira, uma abordagem que pretenda apreender a gestão de uma organização em suas dinâmicas necessita, para além dos aspectos institucionais, resgatar e valorizar o modo como às pessoas pensam e dão sentido ao contexto em que atuam. Desta forma, a referida pesquisadora destaca que a gestão cotidiana de uma organização não é constituída apenas pelos seus aspectos formais, mas também informais, envolvendo um processo de disputa e acomodações de elementos exógenos e endógenos a experiência, como o perfil e as motivações de seus integrantes, diferentes determinações econômicas e políticas públicas (TEIXEIRA, 2000).

Nesta perspectiva, a fim de responder as questões de pesquisa apresentadas, este trabalho se propõe a analisar o Práxis em duas dimensões: uma exógena e outra endógena, em interação.

A primeira se refere às transformações que se operaram na esfera do processo produtivo no contexto do neoliberalismo, suas implicações sociais e suas relações com as políticas públicas para os agentes do Práxis; procurando situar este entre a diversidade das experiências de ações do movimento estudantil e de outros pré-vestibulares populares que emergiram nesta conjuntura. A segunda, problematizando as suas especificidades internas, através da análise documental de seus projetos político-pedagógicos, estrutura organizacional, materiais de divulgação e formação, perfil e motivações de seus integrantes; procurando descortinar os diferentes sentidos os integrantes atribuem a sua participação no coletivo, como se relacionam para o desenvolvimento dos trabalhos e as estratégias de gestão construídas e empregadas para tanto.

A concretização desta abordagem, que procura relacionar os aspectos exógenos e endógenos que configuram uma organização, com enfoque na interação que se estabelece entre vanguarda-base, em uma determinada conjuntura, será desenvolvida através do recurso a duas ordens de instrumentos: 1) Revisão bibliográfica, 2) Análise de documentos primários.

A revisão bibliográfica, neste trabalho, tem como função dar suporte à elucidação de questões que escapam da amplitude deste estudo, e que já foram significativamente sistematizadas pela produção científica contemporânea. Entre estas, destacamos as discussões relacionadas às funções sociais dos concursos vestibulares no bojo da estrutura de gestão das instituições de Ensino Superior e Universidades e suas relações com o processo produtivo; as transformações que se operaram no processo produtivo no contexto do neoliberalismo e as especificidades de sua materialização no campo educacional; a emergência e as particularidades dos movimentos sociais contemporâneos e as características dos chamados cursos pré-vestibulares populares neste contexto.

Neste sentido, serão utilizados os documentos abaixo relacionados, todos disponíveis no Arquivo do Práxis: 1) Estatuto e projeto político-pedagógico da

Universidade Federal de Santa Maria; 2) Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão “Práxis – Acadêmicos e Candidatos Construindo um Diálogo” e “Práxis – Pré-vestibular Popular”; textos de formação e materiais de divulgação do Práxis – Coletivo de Educação Popular; 3) Correspondências institucionais entre o projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão e a administração da UFSM; 4) Correspondências entre o Práxis e outras organizações e instituições da sociedade; 5) Redações elaboradas pelos educandos; 6) Textos de avaliação do andamento das atividades do projeto elaboradas pelo conjunto dos participantes.

O tratamento de tais fontes será norteado pelas questões que a presente pesquisa pretende responder. Em grande medida, tais documentos encontram-se no Práxis ainda não organizados de forma mais sistematizada, o que dificultou o início das atividades de pesquisa documental, que concentraram-se em dar algum tipo de lógica a organização das fontes. Os materiais que serão utilizados neste trabalho foram organizados em ordem cronológica e por tipo de produtor (educador –educando) e estão disponíveis ao público no Arquivo Práxis.

2 AS UNIVERSIDADES, OS CONCURSOS VESTIBULARES E OS PRÉ- VESTIBULARES POPULARES

O entendimento do que são os chamados cursos pré-vestibulares populares contemporâneos, e mais especificamente, do objeto de estudo deste trabalho, exige situá-los no contexto do modo capitalista de produção. E, também, no bojo das particularidades das funções que os sistemas educacionais (e no interior destes, dos concursos vestibulares) vêm desempenhando socialmente.

Este é o tema deste capítulo. Em um primeiro momento, apresenta-se as contribuições da epistemologia crítica para a compreensão das especificidades do modo capitalista de produção e das particularidades dos sistemas educacionais e dos concursos vestibulares para a sua reprodução. A seguir, esboça-se uma discussão relacionada às bases sociais e particularidades dos chamados pré-vestibulares

populares, situando-os como movimentos sociais. Finalmente, discute-se as origens do movimento Práxis.

2.1 As funções sociais do vestibular

Ao discutir o impacto da expansão das relações sociais capitalistas entre os trabalhadores que vivenciavam formas de produção pré-capitalistas no caso Europeu, Mario Alighiero Manacorda destaca que se no trabalho rural, nas oficinas domésticas ou mesmo nas corporações de ofício os trabalhadores eram proprietários de um saber que lhes permitia algum tipo de controle sobre as riquezas materiais que produziam, os novos instrumentos de produção e as novas relações de trabalho colocadas com a emergência do capitalismo envolveram a expropriação destes saberes pela burguesia e a sua subjugação aos seus interesses enquanto classe dominante. A emergência do modo de produção capitalista envolveu, nesta perspectiva, a construção de relações bastante específicas entre trabalho e saber e entre saber e poder (2006).²⁸

Problematizando o caráter divisível do trabalho, Paulo de Tarso Andrade Aukar sintetiza que, dado o papel central desta atividade para a reprodução da vida individual e em sociedade, sua alteração transforma em profundidade estrutural o processo histórico. Aukar argumenta que embora todos os tipos de trabalho exijam algum tipo de atividade de projeção articulada à ação física, é possível identificar uma divisão entre funções intelectuais e físicas nas experiências de produção dominantes (2002, p. 177).

Aukar desenvolve suas reflexões a partir das discussões empreendidas por Marx (1973), em *Processo de processo de trabalho e processo de produzir mais-valia*, onde o autor, destacando o trabalho como uma atividade especificamente humana, afirma que se em modos de produção anteriores este caracterizava-se por produzir valores-de-uso, sob e égide do capital este será reduzido a produção de valores-de-troca (1973, p. 1-6). Esta especificidade envolve a atribuição de funções de projeção e direção da execução de projetos a determinados indivíduos e de execução propriamente dita, de transformação da matéria de fato, a outros: assim, aqueles que concentram as funções

²⁸ A este respeito, ver particularmente o Capítulo IX, A educação nos oitocentos.

de projeção e administração exercem poder e, como o exercício do poder envolve a subordinação de uma vontade por outra, pode-se concluir que estes dominam.

Segundo Aukar,

O exercício da função intelectual do trabalho, todavia, não é a fonte última das relações de dominação no interior do processo produtivo. A própria fragmentação do processo de trabalho em projeção e execução, que se realiza por meio de uma relação de mando e obediência, deriva de uma forma específica de **propriedade dos meios de trabalho**. O trabalho, enquanto ação transformadora de objetos em utilidades requer, em quaisquer circunstâncias, meios para a sua realização. [...] Isso **implica** que quem controla os meios tem poder para controlar todo o processo (2002, p. 178-179. Grifos do autor).

Nesta perspectiva, o processo de consolidação do capitalismo, ao mesmo tempo em que envolveu transformações dos instrumentos de produção, exigiu que os proprietários destes meios dispusessem, assim, de operários educados sob uma perspectiva adequada às novas relações de trabalho e às novas tecnologias, desencadeando também uma reestruturação da hierarquização dos postos de trabalho que demandou a formação de quadros com conhecimentos capazes de compreender com maiores níveis de complexidade o processo produtivo e que potencializassem o aperfeiçoamento das tecnologias. Assim, a divisão social do trabalho, característica das relações capitalistas, engendrou um tipo de hierarquização entre trabalho e conhecimento e entre conhecimento e poder que incidiram de forma determinante sobre a constituição dos sistemas de ensino.

Segundo Manacorda, foi no contexto de re-ordenamento das relações de produção e de gestão do Estado, principalmente a partir de meados do século XVIII, que alguns empresários passaram a incentivar experiências educacionais. Principalmente aquelas direcionadas a perspectivas técnico-profissionais e de alfabetização dos filhos dos operários, ambas apresentadas como *benfeitorias* e como forma de salvar as crianças e os jovens da educação *vergonhosa* e dos *dialetos* que aprendiam em casa e nas *sargetas*. Estas experiências tiveram como protagonistas centrais, segundo este pesquisador, um bloco de empresários filantropos que concomitantemente a movimentações empreendidas por organizações dos trabalhadores no sentido de pressionar o Estado para a ampliação do acesso à escolarização, constituíram um

esforço determinante para a institucionalização de algumas destas ações através da criação de asilos infantis e das escolas elementares que representam à gênese dos sistemas nacionais de ensino nas economias centrais, principalmente a partir da segunda metade do século XIX (MANACORDA, 2006).

Nesta perspectiva, se as relações de produção capitalistas impingiram o estabelecimento de uma divisão social do trabalho bastante específica no que se refere às atividades de projeção e execução, é preciso problematizar as funções materiais e simbólicas dos sistemas de ensino neste contexto. No caso particular da discussão que se desenvolve neste tópico, é preciso indagar sobre o papel dos concursos vestibulares no bojo dos sistemas de ensino e das relações de produção.

Ao resgatar a etimologia do termo vestibular, Celso Pedro Luft indica que ele é relativo a vestíbulo, “1. Aposento na entrada de edifício ou casa. 2. Átrio; saguão. 3. Porta principal. 4. Pátio interno” (2001, p. 671). Isto é, refere-se a um espaço de acesso, de separação entre dois lugares distintos.

Os concursos vestibulares constituem, atualmente, o instrumento de gestão do sistema de ensino que tem por objetivo selecionar aqueles que, ao final do Ensino Médio, darão continuidade aos estudos no Ensino Superior e nas Universidades. Isto é, ao longo das vivências escolares, ele constitui, como que um vestíbulo, um espaço de distinção, um marco divisor entre trajetórias educacionais distintas.

Segundo José Dias Sobrinho (2002), a hierarquização dos postos de trabalho no processo produtivo encontra nos sistemas de seleção e avaliação institucional instrumentos de manutenção e reprodução, cuja expressão embrionária é o *baccalauréat* francês, criado em 1808. Isto porque, ao selecionarem os *aptos* do Ensino Secundário para o ingresso no Ensino Superior e nas Universidades, estabelecem uma trajetória diferenciada para aqueles que potencialmente irão ocupar postos de gerenciamento e mando e os que não, “legitimando saberes, profissões e indivíduos, o que significa também produzir hierarquias de poder e privilégios” (2002, p. 19). Neste sentido, a consolidação do novo modo de produção envolveu a construção de um sistema de ensino dual. Neste, um ensino primário é ofertado aos que deverão ocupar os postos de execução e os níveis mais elevados são reservados para aqueles que

potencialmente ocuparão os postos de gerenciamento e mando no processo produtivo e no Estado.

2.2 O concurso vestibular no Brasil

Embora as especificidades da divisão do trabalho no sistema capitalista de produção discutidas por Aukar (2002) e sua relação orgânica com a constituição dos sistemas educacionais, analisadas Sobrinho (2002), constituam elementos fundamentais para a discussão que aqui empreendemos, é preciso considerar, como destaca Antonio David Cattani (1996), que ao mesmo tempo em que existe neste sistema de produção e distribuição de riquezas uma racionalidade, fundada em seus objetivos, ele se expande e se materializa de forma heterogênea pelo globo.

Independente da localização geográfica e da nacionalidade do capital, as finalidades e o conteúdo do sistema são praticamente os mesmos, enquanto que as dimensões concretas da organização do trabalho e da subsunção dos trabalhadores no capital são mutantes. Maquinaria, automação, tecnologia, divisão sexual e etária dos trabalhadores e tantas outras variáveis intervêm no processo de trabalho, alterando as formas materiais (1996, p. 93-94).

Neste sentido, para o entendimento da divisão do trabalho e da dualidade dos sistemas de ensino no caso brasileiro, entre as variáveis sugeridas por Cattani (1996), como questões políticas e ideológicas importantes, entre elas a intervenção do Estado, a capacidade de resistência dos trabalhadores, e os quadros jurídicos e culturais, incluímos a dimensão educacional. Ou seja, como destacam Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos, por ser a escola uma instituição produzida dentro de determinadas relações sociais “este retrato só ganha melhor compreensão quando apreendido no interior da especificidade do projeto capitalista de sociedade, que se foi construindo no Brasil” (2005, p. 5).

A este respeito, César Benjamim *et.al.* destaca algumas das particularidades de nossa formação econômica.

Nascemos colônia. A formação da sociedade brasileira não foi um processo autônomo, mas um episódio da expansão do moderno sistema mundial, centrado na Europa (...) nascemos como uma “não-nação”, apenas território colonizado para abastecer de produtos os mercados dos países centrais (...) (1998, p. 23-24).

Celso Henz argumenta que o modelo econômico agrário-exportador, de baixa exigência tecnológica, envolveu a exclusão dos trabalhadores diretos mesmo dos níveis primários profissionais, como também a constituição de um Ensino Superior voltado, inicialmente, prioritariamente para a formação dos quadros da burocracia do Estado.²⁹

(...) durante a era colonial, o ensino estava exclusivamente nas mãos dos jesuítas e era destinado apenas às minorias aristocráticas, que se serviam da ilustração dada pela escola para preparar melhor seus filhos para os cargos políticos e administrativos mais altos. A classe trabalhadora ficava praticamente a margem do ensino escolarizado. Isto porque, para a classe trabalhadora, o ensino era considerado sem utilidade prática, uma vez que a agricultura rudimentar e o trabalho escravo dispensavam uma mão- de- obra mais preparada (2002, p. 150).

Ao problematizar as origens históricas da educação de jovens e adultos e da educação para o trabalho no Brasil, Simone Valdete dos Santos (2008) destaca que esta base econômica teve um substrato ideológico bastante específico: por ter seu projeto de modernidade sustentado ideologicamente na contra-reforma, no País, a motivação para o trabalho foi anterior à motivação para os estudos (SANTOS, 2008, p. 04).

Em seu trabalho, Simone Valdete dos Santos apresenta elementos importantes relacionados à necessidade de não se desconsiderar o elemento étnico nas discussões relacionadas ao trabalho e ao acesso a educação no País. Entre estes, destaca-se a constatação de que,

²⁹ Marx (1973, p. 11) observa que as relações de trabalho caracterizadas pela escravidão envolvem um baixo nível de desenvolvimento tecnológico em função, também, da resistência do ser humano a tal tipo de trabalho: “O trabalhador aí, segundo a expressão acertada dos antigos, se distingue do animal, instrumento capaz de articular o sono, e do instrumento inanimado de trabalho, instrumento mudo, por ser instrumento dotado de linguagem. Mas o trabalhador faz o animal e faz os instrumentos sentirem que ele não é seu semelhante, mas um ser humano. Cria para si a consciência dessa diferença, maltratando-os e destruindo-os passionalmente. Constitui por isso principio econômico só empregar, na produção escravista, os instrumentos de trabalho mais rudes, mais grosseiros, difíceis de serem estragados em virtude de sua rusticidade primária.”

a empresa escravista, de alta complexidade (...) desterra e aproveita trabalhadores africanos em número significativo, sendo beneficiado *pelo melhor da cultura negra da África, absorvendo elementos por assim dizer de elite* para a exploração nas minas, para o cultivo no latifúndio, como mucamas “companheiras” em uma sociedade de poucas mulheres brancas (...) é o trabalho negro que compõe o Brasil, é com estes trabalhadores negros especializados de diversas origens étnicas (malês, bantos, originários do Congo, hotentote, boxinimame, originários da Horn Oriental, originários do Sudão Oriental, Daomei, Benim, Axanti, Haúça, Bornu, Ioruba, originários da área do deserto Berbere) na condição de escravos, que é possível a colonização, que é possível o projeto português (SANTOS, 2008, p. 4. Grifos da autora).

A constituição dos sistemas de ensino e das formas construídas para a circulação entre os seus diferentes níveis não são imunes, desta forma, ao contexto social mais amplo. Estes são frutos das condições materiais e da correlação de forças que delineiam as formas como o sistema capitalista de expande e reproduz em diferentes regiões.

Neste sentido, o caráter dependente que caracteriza a introdução do Brasil no sistema capitalista mundial, marcado pela subordinação ao capital estrangeiro e por um processo de colonização político-social e econômica, exerce uma influência determinante na constituição do retrato da educação no País. Este têm, assim, um delineamento de classe, etário e étnico de seu público bastante definido.

No período em que predominaram as relações de trabalho fundadas na escravidão dos negros, provavelmente poucos autores sintetizem com tamanha objetividade e clareza um retrato do Brasil, no que se refere as imbricações entre educação e trabalho, como Hebert de Souza: “De um lado, senhores, proprietários, doutores. Do outro, índios, escravos, trabalhadores, pobres” (2003, p. 16).

Gaudêncio Frigotto (1986) apresenta um resgate da história dos concursos vestibulares sintetizada em três grandes etapas associadas à organização econômico-política das sociedades modernas, útil para a análise do caso brasileiro, se atentarmos para as especificidades do desenvolvimento do capitalismo no País: 1) uma seleção interna aos próprios aparelhos educacionais, aonde cada curso superior definia critérios e métodos em uma espécie de seleção entre poucos, entre os séculos XVI e início do

XX; 2) com a ampliação da demanda, entre as décadas de 1920 e 1940, constituiu-se uma legislação específica e o exame de ingresso como mecanismo seletivo e estratégia de seleção para contenção e, finalmente; 3) a criação de instituições especializadas em desenvolver um refinamento das tecnologias para uma seleção entre muitos, processo iniciado após a Segunda Grande Guerra e que perdura até hoje (1986, p. 178).

2.2.1 O Ensino Superior no Brasil e a seleção entre poucos

As primeiras instituições de Ensino Superior construídas no País remontam ao início do século XIX, com a vinda da família real portuguesa, em 1808, e a alteração do *status* da Colônia, que passava constituir Reino Unido de Portugal. É possível identificar o processo de seleção entre poucos, sugerido por Frigotto (1986), neste período “pós-colonial” no Brasil.

Luiz Antonio Cunha avalia que o modelo de Ensino Superior importado com a vinda da Corte representa o que havia de mais revolucionário no período, o modelo francês, delineando a construção de experiências marcadas pela fragmentação e pela profissionalização. As principais características deste modelo, podem ser sintetizadas na ausência de estruturas de pesquisa e pós-graduação *stricto sensu* consolidada e reconhecida; presença majoritária de docentes em regime de tempo parcial e sem qualificação pós-graduada para a pesquisa; unidades isoladas, ou agregadas apenas formalmente; dedicação quase exclusiva às atividades de ensino; estrutura voltada para a formação de profissionais.

Para Cunha, esta configuração tem um duplo sentido: de uma parte expressa o caráter anti-universitário do processo revolucionário francês, com ênfase na profissionalização em faculdades isoladas e, de outra, uma forma de reforçar os laços entre a Colônia e a Metrópole através do envio dos filhos da elite para as Universidades européias (CUNHA, 2001, p. 5) ³⁰.

³⁰ Carlos M. R. Lessa (2004, p. 34-35) destaca o caráter anti-universitário da Revolução Francesa e da Revolução Industrial: “Aliás, A Revolução Francesa, no primeiro momento pretendeu radicalmente, inclusive dispensar a própria universidade. A Sorbonne foi dissolvida quando da Revolução e isto esteve ligado a idéia de que o saber poderia ser substituído por uma inovação tecnológica, e, em última instância, pelo livro impresso (...) Eu quero lembrar que o *fazer pelo fazer* chama-se ócio com dignidade, o que era o ideal da sapiência. O ócio que não era paralisado (...) A Revolução Industrial é que passa a entender que o fazer deve ser *fazer para* algum destino (...) O saber passou a ser julgado e hierarquizado

Exemplos significativos deste perfil materializaram-se na construção das cátedras de Economia Política e Cirurgia na Bahia e no Rio de Janeiro no contexto da chegada da Família Real. Já em 1810 seria construído, dentro da Academia Militar do Rio de Janeiro, um curso de Engenharia e, em 1827 cursos de Direito, um em Olinda e outro em São Paulo.

A seleção para o acesso a tais instituições era desenvolvida por meio de exames preparatórios, cujos critérios eram definidos pelas próprias cátedras. De um modo geral, não era exigido dos candidatos que tivessem freqüentado instituições de ensino formais anteriormente, sendo a seleção baseada em provas escritas e orais, nas quais os diferentes candidatos eram submetidos a diferentes baterias de questões (PEREIRA, 2007, 15-25).

Em um contexto em que a região era introduzida de forma subordinada no sistema capitalista mundial, o Ensino Superior emerge com um forte perfil profissionalizante, deslocado da idéia de Universidade. Luís Carlos Menezes destaca as especificidades destas em relação ao conceito de Ensino Superior:

Temos hoje, no Brasil, pelo menos uma dezena de universidades plenas, no sentido de realizarem investigação científica, de produzirem conhecimento em muitas diferentes áreas, lado a lado com o oferecimento de educação superior de graduação e de pós-graduação e com a promoção de serviços de extensão cultural, tecnológica e profissional na região em que estão implantadas. Outras dezenas de universidades estão em vias de implantação, produzindo conhecimento em algumas áreas, mas carecem de autonomia em muitas outras, para as quais ainda dependem de outros pólos acadêmicos para a especialização de seus docentes. As demais, mesmo que ostentando alguns de seus professores com alguma titulação acadêmica, não só produzem conhecimento como não poderiam formar ou repor seus docentes especializados, tendo de importá-los de outras instituições. Independentemente de como se designem, não são universidades, ainda que possam ser instituições de ensino superior (2001, p. 10-11).

Nesta perspectiva, é possível afirmar que o Ensino Superior emerge no Brasil descolado da idéia de pesquisa, evidenciando uma forma própria de dependência às economias centrais no campo da produção do conhecimento científico e de tecnologias.

na medida em que ele era *para alguma coisa*. Bom, seria uma maravilha se fosse para a felicidade, para a alegria, para a criatividade, para a civilização, para a fraternidade. Mas não é. É o fazer para fazer ganho, é o fazer para fazer renda, é o fazer para fazer riqueza.”

Ao mesmo tempo, em um contexto em que a maioria da população era composta por trabalhadores escravizados, com um perfil étnico bastante delineado, a Educação Superior constituiu como um espaço de educação para os filhos da elite escravocrata e como instrumento de formação dos quadros dirigentes.

2.2.2 A Universidade brasileira e a seleção para contenção

A reorganização capitalista da cafeicultura, a partir da segunda metade do século XIX, bem como ampliação das revoltas dos negros, teve como desdobramento a instauração da Primeira República, mas o desenvolvimento industrial e urbano continuaram subjugados aos interesses dos latifundiários que se mantiveram enquanto fração de classe hegemônica. A este respeito, Fernando Henrique Cardoso (1960, p. 191), destaca que a incapacidade da fração industrial da burguesia brasileira de colocar-se como dirigente do processo a tornou instrumento dos grupos tradicionais, envolvendo mesmo a manutenção e adaptação de práticas escravocratas por tal fração de classe.

Celso Henz avalia que, assim, a abolição da escravatura, a Proclamação da República e o início do processo de industrialização não significaram um rompimento com a divisão social do trabalho e o caráter dual da educação. Uma vez que, “para o povo a educação era apenas em escolas primárias e profissionais, enquanto que ‘os filhos dos senhores’ freqüentavam um secundário acadêmico e tinham acesso às faculdades” (2002, p. 150).

A este respeito é preciso considerar que mesmo com o fim da escravidão dos negros, a introdução do trabalho assalariado e a Proclamação da República não significaram uma ruptura imediata com o modelo econômico agrário-exportador. Da mesma forma, a população até então escravizada continuou segregada socialmente e, assim, educacionalmente.

Sobre esta temática, ao discutir o lugar da população negra na sociedade brasileira pós-escravidão, Hélio Santos destaca o seguinte.

(...) não estamos discutindo ainda a Abolição nem propriamente a escravidão, mas o 14 de maio, não o 13 de maio, é o dia que eu quero entender. O dia

seguinte pela manhã, quando 700.000 pessoas foram liberadas de uma só vez. Imagine aquelas famílias saindo das fazendas, das casas, o único ativo que elas possuíam eram uns trapos que cobriam os corpos, nem um colchonete, nem um colchão, nada (...) Essa população subiu para o morro para ficar perto da cidade, ter acesso ao trabalho, e nunca mais conseguiu sair dali (...) E no momento em que há imigração, que a há pseudo-abolição, são criadas as delegacias de vadiagem nos principais Estados brasileiros. Vadio era quem não tinha emprego. Neste mesmo momento, as polícias militares se estruturam. Para reprimir quem e como? (...) 350 anos de escravidão promoveram uma certa anestesia em todos nós em relação ao fato de que a pobreza aqui tem cor e procedência. Quando se fala em violência, quando se fala na questão habitacional, os problemas todos têm vínculo com aquilo que aconteceu no dia 14 de maio de manhã. São 114 anos de subcidadania, e isso tem a ver com o que é hoje o Brasil (2002, p. 32-33).

No Brasil republicano, a primeira referência aos processos seletivos para o Ensino Superior é o Decreto 8.659, de 1911, conhecido como Reforma Rivadávia Correa, regulamentando os Exames de Admissão como instrumentos de avaliação intelectual, da maturidade e capacidade dos candidatos para o ingresso no Ensino Superior (PEREIRA, 2007, p. 27). O exame era entendido como de saída do Ensino Secundário, cujo foco seria a aferição dos conhecimentos adquiridos até então.

É apenas na década de 1920 que vamos ter a primeira instituição de Ensino Superior, denominada de Universidade, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro.³¹ É neste contexto que se situa a segunda fase dos concursos vestibulares apontada por Frigotto (1986, p. 178) no Brasil, propriamente para a contensão, quando a ampliação da discrepância entre o número de vagas nas instituições de Ensino Superior e o número de candidatos provoca uma inflexão: a partir de então, mais do que aferir os conhecimentos do nível secundário, o concurso passava a se configurar como um instrumento de seleção dos candidatos através Decreto 16.789, de 1925, conhecido como a Lei Rocha Vaz, onde o vestibular é reconhecido como um exame de ingresso ao Ensino Superior (PEREIRA, 2007, p. 27-28).

³¹ A UFRJ surge a partir da reunião de cátedras até então isoladas: Medicina, Direito e Politécnica. Em 1927, foi fundada a Universidade Federal de Minas Gerais, a partir da reunião de 5 faculdades isoladas, a saber: Engenharia, Medicina, Direito, Farmácia e Odontologia. Não são ignoradas aqui as instituições denominadas Universidades, criadas ainda nos anos 1910, em Manaus, São Paulo e Paraná e que, por diversas razões, tiveram vida efêmera. Intenta-se, mais do que estabelecer uma ordem cronológica das instituições, circunscrever a influência do modelo napoleônico, através da reunião de faculdades profissionalizantes isoladas.

É preciso considerar, neste ponto, a reorganização do Estado a partir do final do Regime Monárquico. Neste, os quadros da máquina burocrática do Estado eram ocupados fundamentalmente a partir do critério hereditário, isto é, da nobreza. Com a instauração do Regime Republicano, crítico dos privilégios monárquicos, os quadros da burocracia deveriam ser ocupados através de concursos públicos. Assim, a escolarização e o Ensino Superior passam a ser uma meta almejada pelas famílias que viam nas carreiras do Estado e da intelectualidade um caminho virtualmente promissor para seus filhos, processo que fortaleceu a idéia da educação como um veículo de mobilidade social (GHIRARDELLI Jr., 2001, p. 15-29).

A Segunda República representou um re-arranjo da correlação de forças entre frações das classes dirigentes no Brasil, a partir dos anos 1930. Em um contexto de crise internacional do capitalismo, eclodida em 1929, e com a ascensão de movimentos populares na cidade e no campo, as oligarquias agro-exportadoras foram obrigadas a progressivamente ceder espaço no exercício do poder aos grupos coligados de empresários industriais, militares e tecnocratas.

Este processo evoluiu uma re-configuração do papel do Estado na sociedade, como uma nova estratégia das elites diante da crise de acumulação de capital. A partir de então, o País passa a articular ao seu modelo de desenvolvimento econômico agrícola uma crescente industrialização, tendo o Estado um importante papel como indutor deste processo e de mediador das relações entre capital e trabalho ³².

Neste contexto, a educação assume uma função estratégica no projeto modernizante colocado em prática, destacando-se como formadora da mão-de-obra tecnicamente adaptada aos instrumentos de produção industriais e ao crescente nível de complexidade da divisão social do trabalho. As chamadas Leis Orgânicas do Ensino, decretadas entre 1942 e 1946, já no período da Ditadura Vargas, e logo após, delinearam o perfil dos sistemas educacionais no País, institucionalizando uma dualidade educacional funcional as mutações que ocorriam no projeto de capitalismo instaurado.

³² A Crise de 1929 delinea o fim da crença no capitalismo concorrencial e demarca o início da defesa das teses da intervenção do Estado na programação econômica, como uma necessidade orgânica do próprio capital para a superação da crise de superprodução.

Ao sistematizar o retrato destes sistemas, Ghiraldelli assim argumenta:

Era, nas letras da Reforma Capanema, a organização de um sistema de ensino bifurcado, com o ensino secundário público destinado às “elites condutoras” e um sistema profissionalizante para as classes populares (...). O sistema de ensino continuou, então, a oferecer determinado percurso para os alunos provenientes das classes mais abastadas e outro percurso diferente para as crianças de classes populares que, porventura, conseguissem permanecer na escola. Para as elites o caminho era mais simples: do primário ao ginásio, do ginásio ao colégio e, posteriormente, a opção por qualquer curso superior (...). O caminho das classes populares, caso escapassem da evasão, ia do primário aos diversos cursos profissionalizantes. Cada curso profissionalizante só dava acesso ao curso superior da mesma área (2004. p, 34-35).

No que tange a legislação relacionada ao acesso ao Ensino Superior e às Universidades, ainda em 1932, a Reforma Francisco Campos (Decreto 21.241, de 4 de abril) consagrou do ponto de vista legal o nome vestibular para o exame de ingresso. Assim, consolidando o padrão universitário no Brasil (Decreto 19.851/31) e dispendo sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto 19.852/31) (PEREIRA, 2007, 25-30). Ainda neste período assume destaque a criação de duas universidades: a Universidade de São Paulo (USP) em 1934 e a Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935.

A primeira tendo influência do liberal Fernando de Azevedo, e a segunda do liberal progressista Anísio Teixeira, representaram alternativas concretas à tradição das faculdades isoladas herdadas do modelo napoleônico. Na Universidade de São Paulo, o centro integrador era a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, uma adaptação do modelo germânico-humboltiano.

Este tem como principais características, a presença de estruturas de produção científica e de pós-graduação *stricto sensu* consolidada e reconhecida. Existe a presença majoritária de docentes em regime de tempo integral e com qualificação pós-graduada que habilite para a pesquisa; integração das unidades em torno de projetos comuns de ensino e pesquisa; associação de ensino, pesquisa e extensão em

diferentes níveis; estrutura voltada para a formação de profissionais e pesquisadores na maioria das áreas de conhecimento.

Ambos os projetos referidos sofreram fortes resistências conservadoras das antigas escolas profissionais e foram, finalmente, derrubados pela Reforma Capanema, que re-afirmou as cátedras e um projeto de Universidade como um aglomerado de faculdades, sem uma base comum. A este respeito, Clovis Renan Jacques Guterres argumenta que,

A nova realidade passou a ser a expansão gradativa das universidades e a continuação acelerada das faculdades isoladas. Ainda na década de 30, além da USP foi criada a Universidade de Porto Alegre, em 1934, e reformada a Universidade do Rio de Janeiro em 1937 para servir de modelo às novas universidades que viessem a ser criadas. Na década de 40 foram criadas 5 universidades públicas e 3 particulares já na década de 50 houve uma inversão, foram criadas 8 universidades particulares e 3 públicas. As instituições isoladas, por sua vez, tiveram um surto impressionante, só no período de 30 a 45, foram criadas 95 instituições, mais do que no Império e na Velha República juntos. E, até o final da década de 50 foram criadas mais 223 instituições, somando um total de 404 instituições (2001, p. 162).

Desta forma, a dinâmica da educação no processo de desenvolvimento do País neste período, no que se refere ao Ensino Superior e às Universidades, não representou um rompimento com o perfil do público que se esperava em seus bancos. Nem com o padrão de instituições profissionalizantes isoladas e privadas, uma vez que elas continuaram em expansão. Neste sentido, podemos indicar que, a partir de então, se configura um hibridismo entre universidades e instituições isoladas e entre empreendimentos públicos e privados no que se refere à materialização deste nível de ensino no Brasil.

Ainda neste período, mais duas experiências procurariam romper com a fragmentação do modelo napoleônico: a Universidade de Brasília, com um modelo projetado por Darcy Ribeiro, e a Universidade de Santa Maria, projetada por José Mariano da Rocha Filho. Ambas as experiências previam espaços de formação básica e geral, o desenvolvimento da pesquisa e da extensão, mas acabaram sucumbindo, pelo menos em parte, com as reformas educacionais empreendidas pela Ditadura Civil-Militar a partir dos anos 1960.

2.2.3 A seleção entre muitos

É neste período que identificamos no País o quarto estágio dos processos de seleção para o Ensino Superior e às Universidades sugerido por Frigotto (1986, p. 178). As reformas desenvolvidas na educação durante a Ditadura expressam, no campo educacional, o alinhamento mais orgânico da burguesia nacional aos Estados Unidos da América, no contexto da Guerra Fria.

Como analisa Ghirardelli Jr., é preciso considerar que o Golpe de 1964 não representou uma mudança efetiva do modelo econômico imposto ao País. Grande parte do crescimento do parque industrial criado nos anos 1950 e início dos anos 1960, que transformaram o Brasil em um país urbano-industrial, se realizou sob égide do capital monopolista estatal e multinacional (2001, p. 163-188).

As novas forças no poder não promoveram uma mudança radical nas tendências modernizantes da economia ou da educação que vinham sendo empreendidas sob direção dos governos nacional-reformistas. Como destaca Carlos Martins, o que mudava era a aniquilação no nível da sociedade política de frações de classe que esperavam o desenvolvimento de certo capitalismo autônomo, nacionalista. Daí a necessidade de estruturas de governo e controle cada vez mais centralizadas (1981).

Duas alterações ganham destaque neste processo: a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que reorganizou o funcionamento do Ensino Superior e das Universidades; e a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reestruturou os antigos cursos primário e ginasial, criando o ensino de 1º e 2º graus.

A Lei nº 5.692/71, ao duplicar de quatro para oito anos a obrigatoriedade do Ensino Fundamental a cargo do Estado, exigiu a ampliação do número de vagas nas escolas e de profissionais da área. Este processo foi desenvolvido e articulado com fortes contenções financeiras, arrochos salariais e precarização da formação docente (BITTAR; FERREIRA Jr., 2006, p. 7). A Reforma do Ensino Superior de 1968, ao instituir o modelo departamental, alterou a organização e o conteúdo deste nível de

ensino no País e, desta forma, os processos de formação de professores graduados licenciados para o ensino de 1º e 2º graus (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 242-248) ³³.

Ao discutir este processo, tomando como ponto de referência a perspectiva epistemológica da educação que lhe serviu como base de sustentação, o tecnicismo, em suas diversas matizes, José Libâneo e Selma Garrido Pimenta (1999) argumentam: seu principal desdobramento foi uma radicalização das experiências de formação de professores que privilegiam uma dicotomia entre teoria e prática, e uma redução epistemológica do conteúdo da pedagogia. Para os autores, se proporcionou uma formação inicial, direcionada a uma determinada área do conhecimento, seguida, já no final do curso, de uma formação pedagógica, sendo esta compreendida enquanto método de transmissão de conhecimentos, seguida de um estágio curricular obrigatório (1999, p. 242-248).

Como um desdobramento da conjunção de fatores relacionados à inserção econômica do Brasil no sistema capitalista internacional, ocorreu, entre os anos 1960 e 1970, uma radicalização da precarização da oferta de ensino primário e secundário no País, materializada, sobretudo, pela precarização das condições de trabalho e formação dos professores. Ferreira Jr. e Bittar assim sintetizam este fenômeno e suas principais características.

Em síntese: o crescimento econômico acelerado do capitalismo brasileiro durante a ditadura militar impôs uma política educacional que se materializou, em linhas gerais, nas reformas de 1968 e de 1971 (...) os professores formados nos cursos de licenciaturas curtas das faculdades privadas noturnas substituíram a pequena elite intelectualizada das poucas escolas públicas antes existentes. A extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos ocasionou a rápida expansão quantitativa da escola fundamental, exigindo, para o seu atendimento, a célere formação dos educadores, o que se deu de forma aligeirada (2006, p. 7).

³³ A legislação anterior (LDB/1961) definia uma diferenciação entre a formação do professor primário, efetivada nas Escolas Normais ou Institutos de Educação, e a do professor secundário, realizada nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. A reforma de 1971 estabeleceu que a formação de professores para o ensino de 2º Grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares deveria ser realizado em nível superior, abriu a possibilidade para que uma parte do magistério de 1º grau fosse formada em cursos do Ensino Superior.

A reforma de 1968, ao instituir o modelo departamental, teve desdobramentos também no processo de seleção para ingresso no Ensino Superior. Dentro do espírito tecnocrático que orientou os governos civil-militares, a partir de então, ocorre uma centralização e padronização das regras para o ingresso dos candidatos, uma vez que os critérios e os métodos não são mais definidos nas diferentes cátedras, agora extintas, passando a constituir um processo unificado, padronizado, para diversos cursos (PEREIRA, 2007, p. 35-37).

É neste período que ganham notoriedade os testes objetivos, enquanto as provas de múltipla escolha e as metodologias objetivas passam a ser dominantes no contexto dos concursos vestibulares. A este respeito, Pereira argumenta:

Assim, podemos perceber que o modelo de provas do vestibular que temos hoje em nosso país é oriundo da legislação da década de 1960 e do início dos anos 1970 e que surge para “bloquear” o acesso de expressivos segmentos habilitados a prosseguirem seus estudos, dando ênfase na seleção objetiva dos mais *aptos* (2007, p. 30).

Como destaca Pereira, é neste contexto que os cursos pré-vestibulares privados passam a constituir uma grande indústria educacional no Brasil, tendo seu impulso fundamentalmente nas lacunas derivadas da precarização da qualidade do ensino de 1º e 2º grau e no formato de aplicação das questões do vestibular (PEREIRA, 2007, p. 37). Avaliando este fenômeno em suas particularidades, como esta secção procurou especificar, é possível indicar algumas das funções sociais dos concursos vestibulares na gestão do ensino superior no País e, assim, dos próprios cursos pré-vestibulares tradicionais.

Estes constituem um espaço de qualificação complementar, um capital social que é mobilizado para o acesso ao Ensino Superior e às Universidades para aqueles reduzidos extratos da sociedade que podem por eles pagar. Reforçando o capital cultural exigido para o trânsito entre os diferentes níveis do sistema de ensino

exatamente entre aqueles setores que não foram submetidos ao processo de superseleção nas vivências escolares, estes acabam dando legitimidade, em níveis propriamente simbólicos, a relações que as diferentes classes e grupos estabelecem com o sistema.

Este processo ocorre através de uma naturalização das desigualdades que tem suas raízes na estrutura do processo produtivo e nas relações deste com o sistema educacional. Diante disso, pode-se afirmar que contribuem para a manutenção da homogeneidade das frações de classe e de um determinado perfil étnico que constituem o público das instituições de Ensino Superior e das universidades no Brasil.

2.3 Os cursos pré-vestibulares populares no Brasil: bases sociais e especificidades educacionais

O acesso e o caráter das experiências educacionais não constituem uma discussão nova entre uma parte significativa dos movimentos sociais populares brasileiros. Paludo identifica tais traços na construção das escolas operárias e bibliotecas populares por socialistas e comunistas, e na construção das escolas racionalistas, dos centros de estudos e da universidade popular pelos anarquistas na Primeira República; e nos Movimento de Educação de Base, pelos Movimentos e Centros de Cultura Popular, nos anos 1960 e 1970 (PALUDO, 2001).

Há registros de experiências esparsas de cursos preparatórios empreendidos pelos setores populares para preparação para os exames de seleção entre os diferentes níveis dos sistemas de ensino, como o Cursinho da Poli, desenvolvido em 1903 pelo Grêmio Estudantil da Escola Politécnica de São Paulo; o Cursinho do Centro dos Estudantes Universitários de Engenharia (CEUE), criado em 1953 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e algumas atividades de natureza semelhante na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), através do Movimento Universitário Santamariense (MUSM), nos anos 1970 (OLIVEIRA, 2009). A emergência contemporânea destas experiências ocorre, no entanto, em um contexto determinado, o estágio neoliberal do modo de produção capitalista.

2.3.1 Re-estruturação conservadora e reação popular

No final do Século XX, a entrada dos produtos alemães e japoneses no mercado internacional, no contexto da reconstrução pós-guerra, por um lado, e o fortalecimento do movimento operário, principalmente a partir da década de 1970, por outro, desencadearam um acirramento da competição intercapitalista e uma inflexão nas relações entre trabalho e capital (PRIEB, p. 06). Tais questões potencializaram a diluição da chamada *idade de ouro* do modo de produção capitalista, quando as políticas *keynesianas* e os *Estados de Bem-Estar Social* garantiram à burguesia bons níveis de acumulação e repressão do movimento operário, na segunda metade do Século XX. A resposta da burguesia a esta crise de acumulação configurou uma nova investida contra os trabalhadores, por meio da elevação da taxa de exploração como contrapartida à diminuição das taxas de lucro.

Em linhas gerais, esta nova investida tomou como estratégia a ampliação da jornada e a precarização do trabalho, bem como inovações nas formas de produzir e organizar a produção, com o surgimento do toyotismo em substituição ao taylorismo-fordismo, configurando com isso uma reestruturação produtiva que reduziu drasticamente o número de trabalhadores necessários a produção (PRIEB, p. 5-10). São partes constituintes desta reestruturação reformas nas funções sociais e nas estruturas organizacionais dos Estados e dos meios de circulação global do capital, processos convencionalmente chamados de reformas neoliberais (CHOMSKY, 1999, p. 20-46).

Tais transformações constituíram um projeto hegemônico. Este engendrou uma série de transformações nos planos econômico, tecnológico, político, subjetivo, jurídico e cultural, com implicações específicas no campo educacional, relacionadas, sobretudo, a uma articulação mais íntima da educação às necessidades empresariais através de uma reedição da Teoria do Capital Humano e das teses dela derivadas (FRIGOTTO, 1995, p. 86)³⁴.

Suas implicações mais evidentes foram a ampliação da concentração das riquezas socialmente produzidas por uma pequena parcela da população e a

³⁴ Para Frigotto (1995, p. 86), as categorias *sociedade do conhecimento* e *formação flexível* representam uma re-edição desta teoria, no contexto do estágio neoliberal do capitalismo.

precarização das condições de existência de grandes contingentes. No que se refere à educação, este processo envolveu a constituição de instrumentos que objetivaram estreitar o universo político-pedagógico e curricular ao mercado, e a afirmação do processo educacional como um serviço comercializável, e não como um direito.

Neste período, no conjunto da América Latina, e de forma particular, no Brasil, vivenciamos um acelerado processo de mecanização agrícola e de desenvolvimento industrial desencadeado, sobretudo, através de uma lógica dependente do capital multinacional. As novas formas de gestão do processo produtivo, a precarização dos contratos de trabalho e a substituição do trabalho humano pelo desenvolvido pelas novas tecnologias, desencadearam uma redução dos postos de trabalho formais tal que, em 2006, o grau de informalidade no Brasil era de 55, 1% do total de trabalhadores ocupados (COELHO, 2008, p. 86).

Nos últimos 50 anos, milhares de famílias foram obrigadas a abandonar as atividades agrárias e se dirigirem para os centros urbanos, em busca de melhores condições de vida, de forma que, atualmente, 82% da população, 140 milhões de pessoas, vivem nas cidades brasileiras. Em um contexto de elevadas taxas de desemprego e de redução dos gastos estatais com áreas sociais, durante os anos 1990, nas oito maiores regiões metropolitanas do País, as periferias cresceram 30%, abrigando milhões de pessoas que vivem sem acesso às condições básicas de trabalho, habitação, educação, saneamento, segurança, saúde e transporte (CARRION, 2007, p. 05 ; PONT, 2002, p. 115-183).

No início do Século XXI, o Ensino Fundamental, garantido pela Constituição Federal de 1988 como um direito de todos, independente da faixa etária, e obrigação do Estado, ainda não havia sido alcançado por 65, 9 milhões de brasileiros de 15 anos ou mais. No mesmo período, apenas 26, 8 milhões de pessoas haviam concluído a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) (COELHO, 2008, p. 86). No que se refere ao Ensino Superior e as Universidades, os números são mais significativos: em 2001, estes contemplavam apenas 12% dos jovens entre 18 e 24 anos (BRASIL, 2001, p. 38).

Diante destas condições, os indivíduos, grupos, setores, classes e frações de classe que tiveram suas condições de existência precarizadas no contexto da

emergência do estágio neoliberal do modo de produção capitalista, se depararam com o desafio de construir estratégias para melhorarem suas condições de vida. Em nível internacional, e também no Brasil, principalmente a partir de meados dos anos 1960, emergiram diversas experiências neste sentido, entre estas: de geração de trabalho e renda, movimentos étnicos, dos desempregados, contra a carestia, de recorte ambientalista, de gênero, relacionados às áreas da saúde, agricultura, educação, habitação, artes, dos atingidos por barragens e direitos humanos, dentre tantos outros.

Tais experiências, de um modo geral, não configuram, *a priori*, alternativas ao estágio neoliberal do capitalismo, tão pouco a este modo de produção em sua globalidade. Antes disso, constituem-se instrumentos organizacionais distintos dos sindicais e partidários no que se refere aos vínculos que seus integrantes constituem entre si, formas de organização, estrutura jurídica e organizacional e intervenção social para alcançar fins determinados (AGUITON, 2002, p. 119).

A este respeito, Santos (2002) argumenta que, apesar de hegemônico, o neoliberalismo é confrontado por uma outra globalização, constituída por iniciativas que “através de vínculos, redes e alianças local-globais, lutam contra a globalização neoliberal mobilizadas pela aspiração de um mundo melhor, que julgam possível e ao qual sentem ter direito” (SANTOS, 2002 c, p. 14-15). A construção do Fórum Social Mundial (FSM), em 2001, por milhares de sindicatos, movimentos sociais, partidos políticos, organizações não-governamentais e governos de recorte democrático e popular de diversas partes do mundo, como um contraponto ao Fórum Econômico Mundial ³⁵, constitui -se na maior expressão deste processo, bem como evidencia a inexistência de uma unidade relacionada a proposição de alternativas ao modo de produção capitalista (OLIVEIRA, 2008 b, p. 4-7) ³⁶.

³⁵ O Fórum Econômico Mundial é um evento financiado por cerca de 1.000 multinacionais e que reúne empresários e governantes de diversos países anualmente, desde 1991. Este têm sido considerado um dos espaços centrais de divulgação e articulação política do neoliberalismo em nível internacional.

³⁶ Camini (2006, p. 63), argumenta que o FSM constitui uma “explosão de idéias em todas as áreas na direção de apontar outro caminho ao modelo capitalista global neoliberal em curso no mundo aonde o lema ‘Um Outro Mundo é Possível’ sintetiza seus objetivos”. Desde 2001 já ocorreram oito edições do evento em países como o Brasil, a Índia, a Venezuela e o Quênia, além de diversas atividades descentralizadas, como o Pré-Fórum Social Mundial e o Pró-Fórum Social Mundial, realizados na cidade de Santa Maria, em 2004.

2.3.2 Os pré-vestibulares populares como movimentos sociais

São partes constituintes deste processo reação ao capitalismo em seu estágio neoliberal formas de intervenção no campo educacional que destacam a educação como um direito de todos e de responsabilidade do Estado, a democracia como princípio organizacional basilar e sua articulação à experiências econômicas não-capitalistas e às lutas setoriais. Exemplos disso são aquelas que privilegiam dimensões relacionadas às discussões de gênero, indígenas, anti-racistas, ambientais, de orientação sexual, reformas urbanas e agrárias e as especificidades da economia não-capitalista (PALUDO, 2001, 203-208). Em diversas regiões do globo, experiências nesse sentido vêm sendo desenvolvidas e, seguramente, o Fórum Mundial de Educação (FME) vem se constituindo como o maior espaço de intercâmbio entre tais ações (OLIVEIRA, 2008 b, p. 06) ³⁷.

São como partes constitutivas e também constituídas por esta materialidade contraditória que nos últimos 20 anos emergiram os chamados pré-vestibulares populares no Brasil, a partir da iniciativa de setores dos movimentos Negro, Estudantil e Sindical, partidos políticos, governos municipais, estaduais e federal, administrações universitárias, associações comunitárias, organizações não- governamentais e da Igreja Católica. Apesar de constituírem movimentações politicamente heterogêneas, híbridas, delineiam uma identidade própria, fundada na redefinição das possibilidades de acesso ao Ensino Superior e às Universidades (OLIVEIRA, 2007, p. 07-13).

Parte das pesquisas que tratam de temas relacionados aos cursos pré-vestibulares populares contemporâneos os relacionam a uma demanda reprimida ao acesso ao Ensino Superior e às universidades, fruto da ampliação do acesso ao Ensino Básico nos anos 1970-80, e a emergência de valores pautados pela solidariedade e a participação, articulados a movimentações de militância política mais ampla, nos anos 1990 (E. SANTOS, 2005) ³⁸. Segundo Porto Junior (2007), os CPVP's foram desenvolvidos inicialmente por setores do movimento sindical, da luta anti-racista, das

³⁷ Foi ao longo da primeira edição do FSM que iniciaram as discussões relacionadas a construção de um fórum mundial de educação, afim de discutir a dimensão educacional em processos de globalização contra- hegemônica. Já ocorreram cinco edições gerais do FME, sendo três em Porto Alegre, uma em Caracas e uma no Pará, além de diversas edições regionais ou temáticas, em Cartagena das Índias, em São Paulo, Córdoba, Santiago, Nova Iguaçu, Buenos Aires, Caracas, Mogi das Cruzes e Santa Maria.

pastorais da Igreja Católica, associações comunitárias e organizações estudantis, com a criação, respectivamente, do Pré-Vestibular da Associação dos Funcionários da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 1986; da reabertura do Cursinho da Poli, em 1987; e da construção, em 1992, dos cursos Mangueira Vestibulares, na comunidade carioca do Morro da Mangueira, da cooperativa baiana Steve Biko, e da paulistana Associação de Professores para o Vestibular (PORTO JUNIOR, 2007).

Para Emerson dos Santos (2005), no entanto, a constituição de experiências não isoladas e com projeção abrangente remonta a criação do Pré-vestibular para Negros e Carentes (PVNC) na Baixada Fluminense, em 1993. Isto porque, a partir desta experiência, outras redes foram criadas e se nacionalizaram como a Educação e Cidadania para Afro-descendentes e Carentes (Educafro) e o Movimento dos Sem Universidade (MSU) (E. SANTOS, 2005, p. 5).

Estima-se que existam atualmente mais de 1000 cursos desta natureza no Brasil, mobilizando entre 50.000 e 100.000 pessoas (PEREIRA, 2009, p. 03). No Rio Grande do Sul, pelos menos 22 cursos desta natureza foram criados entre 1993 e 2009 (OLIVEIRA, 2009 a, 07-13).

Embora não existam estudos específicos sobre o perfil dos seus integrantes, a literatura acadêmica atual permite indicar que entre seus docentes encontramos principalmente estudantes universitários de graduação e pós-graduação. E, em menor número, licenciados desempregados, professores do Ensino Básico das redes municipais e estaduais, professores universitários e trabalhadores de outras áreas que, por razões diversas, desempenham a docência em alguns cursos. As motivações que agregam estes são de ordens diversas, sendo as mais marcantes: antecipação da prática da docência como forma de qualificar a formação acadêmica; qualificação complementar do currículo, como possível meio de re-introdução no mercado de trabalho e em espaços acadêmicos de pós-graduação; estágios curriculares; relações religiosas, de parentesco ou afetivas e militância política organizada em partidos

³⁸ É necessário realizar um recorte entre as ações empreendidas pelas organizações da classe-que-vive-do-trabalho e as do Terceiro Setor, pois a sedimentação do neoliberalismo envolveu a perseguição das primeiras, que continuam reivindicando o fortalecimento da esfera pública; ao passo que as segundas, através das ações filantrópicas, propõem a substituição das políticas do Estado por da sociedade civil. Ver: Peroni (2006). A referência de E. Santos indica que ambos os grupos tomaram os CPVP's como estratégias e que muitas vezes convivem no interior de uma mesma experiência (2005).

políticos, movimentos sociais ou organizações de voluntariado (OLIVEIRA, 2008 a, p. 56-81).

Entre os vestibulandos, embora a diversidade dos casos já registrados pela literatura existente não permita indicativos qualitativos do perfil, é possível inferir que seu público é de jovens e adultos. São estudantes secundaristas, egressos do Ensino Básico Regular, da Educação de Jovens e Adultos e dos Supletivos (principalmente da Rede Pública), trabalhadores desempregados ou atuantes em atividades informais e trabalhadores assalariados. Estes são mobilizados principalmente pela possibilidade de qualificação e/ou complementação das experiências vivenciadas do Ensino Básico de forma a ampliar as possibilidades de aprovação nos concursos vestibulares e, em geral, não têm condições financeiras de comprar uma vaga em um curso pré-vestibular privado; pela possibilidade de re-introdução no mercado de trabalho com níveis salariais mais elevados; por relações religiosas, de parentesco ou afetivas; pela militância política organizada em partidos políticos e movimentos sociais (OLIVEIRA, 2008 a, p. 56-81).

Desta forma, os pré-vestibulares populares delineiam, no espaço e no tempo, a interação organizada de estudantes universitários, secundaristas e trabalhadores. Embora os eixos catalisadores gravitem em torno do exercício da docência e da preparação para o vestibular, a materialização cotidiana das experiências exige que os indivíduos atuem, como organização social que constituem, em áreas que, imediatamente, deslocam tal eixo, conferindo-lhes o perfil de movimentos sociais.

Em dimensões micro-sociais, deparam-se com a necessidade de garantirem uma infra-estrutura básica de funcionamento. Isto envolve, além da reunião de recursos humanos, entre outras questões, a existência de espaços físicos para os encontros, mobiliário, o transporte dos indivíduos até o local das atividades, impressão de materiais, inscrição dos vestibulandos nos concursos e certificação dos docentes. Tais demandas exigem que os cursos elaborem e executem estratégias de ação que os projetam em níveis locais e regionais ³⁹.

³⁹ Não se considera neste trabalho que as questões micro-sociais estejam desconectadas de dinâmicas macro-sociais. Parte-se do pressuposto de que as relações micro-sociais são partes constitutivas e constituídas das tramas macro-sociais, apresentando-se como elementos particulares de uma totalidade histórica. A distinção entre dimensões micro-sociais e macro-sociais apresentadas aqui, neste sentido, pretendem tão somente destacar os desafios imediatos, mais evidentes, e aqueles mais abrangentes, que vão colocando-se diante de tais organizações.

Os pré-vestibulares populares têm atuado em temáticas relacionadas à utilização dos espaços físicos abandonados ou sub-utilizados em instituições de Ensino Superior, Universidades, escolas, associações de bairro e igrejas; campanhas públicas para arrecadação de fundos; programas de financiamento público e privado; transportes urbanos; geração de trabalho e renda; isenção das taxas dos vestibulares e regulamentação da atividade docente como estágio (OLIVEIRA, 2008 a). Neste processo, interagem com outros setores e instituições de diversas ordens, deparando-se com aliados e opositores às suas reivindicações, sendo provocados a selecionar os grupos e a elaborar métodos de atuação política.

Em termos macro-sociais, colocam-se diante dos cursos, imediatamente, às políticas públicas relacionadas ao Ensino Superior e às Universidades no País. Entre elas temos as transformações que a partir da década de 1990 vêm sendo operadas no campo da formação de professores e, mais recentemente, as discussões relacionadas à Reforma Universitária, ao Programa Universidade para Todos, Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais e às Políticas de Cotas. Todas estas questões vêm colocando estes indivíduos organizados diante da necessidade de tomarem posição diante de tais temáticas.

Neste sentido, algumas experiências têm atuado nos processos de reforma curricular, principalmente dos cursos de licenciatura, através de interações com os diretórios acadêmicos; sustentando ou questionando as ações dos governos no que se refere ao Ensino Superior e às Universidades, relacionando-se com administrações universitárias, diretórios centrais dos estudantes, associações, secções sindicais e uma diversidade de movimentos sociais por todo o País. Da mesma forma, têm interagido com partidos políticos e seus parlamentares em câmaras de vereadores, assembleias legislativas e no Congresso Nacional, de forma que estão presentes, como força política, no delineamento das políticas públicas para o setor ⁴⁰.

São, assim, dos mais diversos setores da sociedade brasileira que, a partir de meados dos anos 1980, os cursos pré-vestibulares populares emergem como instrumentos, organizações para ação coletiva no campo educacional, sobretudo em

⁴⁰ Igor Pereira (2009), destaca a participação política dos pré-vestibulares populares durante as discussões relacionadas a implementação do sistema de cotas no Congresso Nacional, bem como sua influência no processo de reforma curricular de cursos de licenciatura, através de um estudo de caso tomando como objeto de problematização o curso de Geografia da UFSM (PEREIRA, 2008).

torno da temática relacionada ao acesso ao Ensino Superior e as Universidades. A pluralidade social e de intenções políticas caracteriza, assim, os setores que tomam os CPVP's como estratégia de ação.

Tal dimensão incide diretamente sobre o caráter de um CPVP e suas dinâmicas de gestão. Também engendram disputas e acomodações de forças relacionadas aos instrumentos pedagógicos e às práticas educativas, a seleção de educadores e educandos, as formas de financiamento e a seleção das organizações com as quais a experiência interage. No cotidiano, tais energias sociais se expressam na pluralidade de motivações e expectativas que agregam agentes em um determinado curso, plasmando comportamentos e significações na e para a vivência.

Os CPVP's não se esgotam, assim, na temática do acesso ao Ensino Superior ou as Universidades, pois acumulam a experiência de articular estudantes, trabalhadores e movimentos sociais em trabalhos engajados às demandas dos setores mais prejudicados pelo capitalismo em sua fase neoliberal e podem ter desdobramentos positivos quando adaptadas e irradiadas a outras ações. São espaços privilegiados para a constituição de capitais culturais e sociais capazes de constituírem força material e simbólica às experiências que visam construir a hegemonia dos subalternos.

2.3.2 Os cursos pré-vestibulares populares no Rio Grande do Sul

No Rio Grande do Sul, o primeiro registro destas experiências remonta à criação do Curso Pré-Vestibular Desafio, na cidade de Pelotas, como um projeto de extensão da Universidade Federal de Pelotas, em 1992. A esta experiência se seguiram diversas iniciativas nas universidades do estado: em 2000, foram criados o Práxis e o Alternativa, na UFSM; em 2002, na UFRGS, foi aberto o Centro de Educação e Cultura Pré-Vestibular Resgate e o CEUE teve os trabalhos reiniciados; e, em 2006, foi criado o Pré-Vestibular Esperança Popular, na mesma instituição (OLIVEIRA, 2009 a).

Concomitantemente, cursos foram construídos a partir de setores do movimento comunitário e por organizações não-governamentais (ONG's), principalmente na grande Porto Alegre. Em 1995, a Associação da Vila Cruzeiro criou o Curso Zumbi dos Palmares; em 1996, o Clube Associação Satélite Prontidão abriu o curso Pré-Vestibular Satélite Prontidão; em 1999, foi criada a ONG para Educação Popular (ONGEP); em 2002, a ONG Antígona; em 2005, o Pré-Vestibular Alternativo Rubem Berta e o Resistência Popular; além de experiências ainda não catalogadas pela literatura pertinente, como os sete cursos desenvolvidos na cidade de Rio Grande, que estabelecem diferentes formas de interação com a Fundação Universidade do Rio Grande (OLIVEIRA, 2009 a).

Em 2002, o Governo Federal, através da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, passou a desenvolver o Programa Diversidade na Universidade, que financia cursos que tenham como público às populações afro-descendentes e indígenas (PEREIRA, 2009). Recentemente, governos locais passaram a empreender pré-vestibulares populares e, no Rio Grande do Sul, há registros neste sentido em Porto Alegre, Cruz Alta e Passo Fundo (OLIVEIRA, 2007).

Desta forma, ao contrário da Educafro, do PVNC e do MSU, os CPVP's gaúchos atuam fundamentalmente isolados. Embora tais grupos tenham realizado três encontros, em Porto Alegre (2003), Santa Maria (2005) e Pelotas (2006), não houve avanços no sentido de constituição de pautas unificadas e agendas de trabalhos comuns (OLIVEIRA, 2008).

2.4 O Práxis – Coletivo de Educação Popular

As frações do Movimento Estudantil críticas ao capitalismo em seu estágio neoliberal, ao agregar um dos setores mais degradados pelas transformações em curso, as juventudes, vêm construindo uma atuação importante na tarefa de combate e elaboração de propostas em diversos campos. De fato, a participação ativa dos jovens filhos das classes trabalhadoras nas mobilizações que derrubaram o governo Collor no Brasil (1992), que carregaram as bandeiras do abaixo a globalização capitalista em Seattle (1999) e na Tailândia (2000), que ergueram os piquetes na Argentina (2001) e

que afirmaram que um outro mundo é possível nas edições do Fórum Social Mundial vem mostrando-se viva através do levante contra o Contrato para o Primeiro Emprego e o racismo na França (2005), da Revolta dos Pingüins no Chile (2006), da Insurreição mexicana de Oaxaca (2006), e nas novas investidas pela democratização do acesso e da gestão das universidades, da imprensa, da economia e do transporte no Brasil, desconstruindo a pecha de acomodada, imposta e útil às classes e grupos satisfeitos com o atual estado das coisas (OLIVEIRA, 2007).

Diversas experiências protagonizadas pelas juventudes em Santa Maria, nos últimos anos, são partes constituintes deste processo internacional que, como a globalização hegemônica, tem raízes fundamentalmente locais. De uma parte, isto se expressa no próprio Práxis – Coletivo de Educação Popular, nas mobilizações para reivindicar a qualificação da assistência estudantil na universidade Federal de Santa Maria e para propor uma reestruturação do transporte coletivo em Santa Maria. De outra, esta energia está presente nos diversos espaços político-culturais construídos ou mantidos pelas juventudes na cidade, como o Macondo Lugar e o Shelter, organizações não-governamentais em defesa da livre-orientação sexual, os diversos grupos de geração de trabalho e renda, de teatro, cinema, o movimento hip-hop etc.

Neste contexto, a intenção de identificar as origens do objeto de estudo deste trabalho exige uma contextualização do município no contexto do neoliberalismo, de forma que possamos identificar os condicionantes sociais e os desafios que se colocam aos agentes que se agregam ao Práxis – Coletivo de Educação Popular. É sobre esta temática que esta sub-seção trata.

2.4.1 Neoliberalismo em Santa Maria

Ao problematizar a trajetória histórica de Santa Maria, Leonardo Botega (2008), sugere dois grandes ciclos de desenvolvimento: “um primeiro, iniciado com a fundação da Rede Ferroviária na década de 1880 e que se estende até os anos 1960, quando ocorre a fundação da Universidade Federal de Santa Maria” (BOTEGA, 2008, p. 14) ⁴¹.

⁴¹ É preciso aprofundar as discussões relacionadas aos efeitos do Programa Bolsa Família e do Programa de Aceleração do Crescimento, implementado pelo Governo Federal contemporaneamente, em Santa Maria. Em seu trabalho, Botega (2008) não faz referência a tais projetos, provavelmente por considerar que eles não desencadeiam um novo ciclo de desenvolvimento na região. Ao mesmo tempo,

O marco cronológico oficial da história de Santa Maria, remonta ao ano de 1791, com o acampamento militar da Segunda Subcomissão Demarcadora de Limites do Império. Neste sentido, a cidade foi desde suas origens um centro militar que, aos poucos, foi aproximando pessoas e constituindo um vilarejo que teve nas atividades da pecuária, da agricultura e do comércio sua base econômica original (MELO, 2004).

O município foi criado em 1858 e, por sua localização, desde cedo se constituiu em entreposto comercial da região e ponto estratégico-militar. Em 1885, com a instalação da Estação Férrea, o caráter de entreposto comercial se afirma, com o desenvolvimento de uma rede hoteleira, uma diversificação incipiente das atividades econômicas e culturais. Em meados da Primeira República Santa Maria já era conhecida como “cidade ferroviária” (MELO, 2004).

O caráter de entreposto comercial exigiu desenvolvimento de uma infraestrutura urbana que envolveu a criação de escolas e, por volta de 1950, a cidade já possuía o título de Metrópole Escolar do Rio Grande do Sul, devido ao grande número de instituições estaduais e particulares existentes. Já neste período, a cidade recebe estudantes de diversos pontos do Estado para freqüentar tais instituições (MELO, 2004).

A partir do final da década de 1950, no bojo do projeto de industrialização, o governo brasileiro passa a incentivar o transporte rodoviário e se inicia um processo de perda de importância das ferrovias, que é sentida também em Santa Maria. Ao mesmo tempo, se o ciclo de desenvolvimento fundado no fato de constituir-se em um entreposto comercial é fragilizado neste processo, ele próprio já havia criado condições para que outro fosse constituído, sustentado, sobretudo, no caráter de pólo-educacional no Estado do Rio Grande do Sul que, posteriormente, daria origem a Universidade Federal de Santa Maria e, com ela, como sugerido por Botega (2008), de um segundo ciclo de desenvolvimento.

Como destaca Guterres (2001), a semelhança de outras localidades, a criação do Ensino Superior em Santa Maria começa com a construção de uma instituição isolada que, consolidada, viabiliza a construção de outras instituições até atingir

empiricamente é perceptível que eles vêm tendo como desdobramento um intenso processo de construção de casas populares e saneamento básico no município, o que, provavelmente, têm um efeito significativo na geração de empregos e na renda que passa a circular no comércio local.

condições de pleitear a sua transformação em Universidade. Nesse sentido, a partir da criação da Faculdade de Farmácia, em 1932, o autor destaca a construção da Associação Santa-mariense Pró-Ensino Superior (ASPES), em 1948, reunindo as principais autoridades da cidade, como um importante momento na trajetória da educação no município, uma vez que esta potencializa a construção de outras instituições isoladas que, reunidas em 1960, dariam corpo a Universidade de Santa Maria (GUTERRES, 2001, p. 198).

Na década de 50 foram criadas as Faculdades de Ciências Políticas e Econômicas, em 1954, tendo como mantenedora a Congregação das Irmãs Maristas; a Faculdade de Medicina, em 1956, mas autorizada a funcionar desde 1954; as Faculdades de Filosofia e a Faculdade de Enfermagem em 1954, ambas mantidas pelas Irmãs Franciscana; e, em 1959 é autorizada a funcionar a Faculdade de Direito tendo também como mantenedora a Congregação das Irmãs Maristas (GUTERRES, 2001, p. 201).

A partir de então, a cidade se consolida como pólo-educacional no interior do País, ensejando um ciclo de desenvolvimento que é centrado sobretudo no setor terciário e fazendo com que a UFSM, junto com as Forças Armadas, constituam os maiores pólos de renda do município. A este respeito, ao sistematizar as bases econômicas do município no começo dos anos 2000, Melo (2004) argumenta que,

A base econômica do município é representada essencialmente pelos serviços (setor terciário), respondendo por mais de 80% dos empregos da população economicamente ativa da cidade. Os serviços públicos federais são constituídos pela Universidade Federal de Santa Maria, pelas Unidades Militares (Exército, Aeronáutica), por uma escola de formação militar e por 11 quartéis. Santa Maria constitui o segundo centro militar do Brasil, ficando atrás somente do Rio de Janeiro. As instituições particulares de ensino, como a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), o Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), a Faculdade Metodista (FAMES), as Faculdades Palotinas (FAPAS), a Faculdade Santa Clara (FASCLA) e a Faculdade de Direito de Santa Maria (FADISMA), além de um grande número de escolas de Ensino Fundamental e Médio, contribuem de forma significativa pela economia do município (MELO, 2004, p. 9).

Tais ciclos de desenvolvimento, como destaca Botega (2008), foram centrais para o próprio desenho da estrutura urbana da cidade. A este respeito, o referido pesquisador argumenta que,

O primeiro ciclo foi o momento de formação de nossa cidade a partir de uma estrutura urbana concentrada basicamente no entorno da Avenida Rio Branco. Já o segundo ciclo de desenvolvimento é marcado pelo aumento significativo do número de funcionários públicos na cidade (...) estes dois ciclos que se complementaram entre si criaram a idéia de prosperidade na cidade (...). Mas por trás desta idéia de uma cidade próspera, havia uma outra se constituindo, uma cidade que não vemos escrita em nossos livros sobre a história santamariense ou, quando vemos, é com receio ou desprezo. Esta cidade dentro da cidade é o conjunto de nossas vilas e bairros que, em grande parte, se formaram a partir de ocupações irregulares. Um processo que começou em 1960, com a ocupação da Vila Nossa Senhora do Trabalho, na Zona Norte, justamente no momento em que o centro da cidade iniciava a sua reformulação, deixando de ser uma área prioritariamente de habitacional para ser uma prioritariamente comercial. Tudo isto em um contexto em que a cidade adquiria o seu forte poder de atração sobre pessoas vindas dos mais variados locais, seja para estudar na universidade, seja para buscar uma oportunidade de trabalho. Este processo se expandiu por toda a região periférica da cidade e, em 2002, contabilizava, conforme Alessandra Pinheiro, uma estrutura urbana onde mais de 60% do território se constituiu a partir de ocupações irregulares, sobretudo nas regiões com maiores números de habitantes (BOTEGA, 2008, p. 14).

A partir dos anos 1990, a introdução dos princípios neoliberais no País, e suas conseqüências no sentido de desencadear uma reestruturação no processo produtivo e de precarização das condições de trabalho, também entre o funcionalismo público, teve como desdobramento uma fragilização do centro econômico do município, isto é, o funcionalismo público e o comércio. A este respeito, Melo (2004) argumenta que,

A principal fonte de renda do município é proveniente do funcionalismo público, cujos salários movimentam o setor agrícola, a indústria e os serviços. Desta forma, o PIB se distribui de uma maneira uniforme durante todo o ano. Conforme Plano Plurianual de Assistência Social (2002 –2005), a cidade vive em “crise com a crise do Estado Brasileiro.” Esta crise se faz refletir pela estagnação dos salários e a queda do poder aquisitivo do funcionalismo público. Soma-se a isto a imigração de pessoas de outros municípios e da zona rural, e o crescente desemprego (MELO, 2004, p. 10).

Santa Maria é, assim, a partir do final do Século XX, é um município cujo projeto de desenvolvimento encontra-se em franco processo de crise. Segundo Melo (2004), em 2000, 42,64% das pessoas responsáveis por domicílios recebem até 3 salários mínimos, “revelando o baixo poder aquisitivo destas famílias e levando-as à impossibilidade de aquisição de bens que atendam suas necessidades básicas de alimentação, moradia, vestuário, lazer e outras” (MELO, 2004, p. 10).

Neste sentido, é preciso considerar o efeito simbólico, principalmente entre as juventudes, de uma cidade que tem como perfil exatamente o fato de constituir-se em um pólo educacional. Tal simbologia, na cidade, é alimentada pela própria indústria construída em torno dos concursos vestibulares e das ritualísticas universitárias.

Ela se reproduz não apenas através da propaganda dos cursos pré-vestibulares privados e das próprias instituições de ensino superior e da Universidade, como também dos rituais públicos empreendidos pela comunidade universitária, como os trotes aos selecionados nos concursos e as formaturas dos recém formados.

Como indica o trabalho de Melo (2004), Santa Maria é uma cidade da prosperidade, mas não há prosperidade para uma grande parcela da população, notadamente no que refere-se ao trabalho formal e ao Ensino Superior e a Universidade. É uma cidade das oportunidades, mas estas estão distribuídas de forma radicalmente desigual entre os habitantes.

Evidentemente, tais contradições não são exclusivas do município. Da mesma forma, não ocorrem sem questionamentos, tensões e conflitos. Por todo o País, como destacado anteriormente, os grupos que têm suas condições de vida precarizados pelo capitalismo em seu estágio neoliberal se organizam, constroem espaços de sociabilidade e solidariedade diante das transformações em curso e, certamente, os chamados cursos pré-vestibulares populares constituem experiências significativas neste contexto.

2.4.2 Bases sociais e pautas políticas do movimento Práxis

O grupo que elaborou inicialmente o Práxis era formado tanto por indivíduos que já tinham algum tipo de experiência em organizações estudantis, como os militantes organizados na Kizomba e na Comunidade Piracema ⁴², quanto por

⁴² A Comunidade Piracema era uma organização constituída principalmente por estudantes da UFSM que, guardando identidade com as lutas anti-capitalistas, em sua grande maioria não tinham filiação partidária. Constituída no final da década de 1990, tal organização ficou bastante conhecida entre os estudantes universitários da UFSM por discutir mídia independente e pelos *fanzines* que produzia. Sua existência é efêmera, sendo extinta nos primeiros anos do Século XXI. Há poucos registros sobre tal organização, como alguns *fanzines* disponíveis no Arquivo dos Movimentos Sociais do Práxis – Pré-vestibular Popular e, neste sentido, uma tarefa central para os pesquisadores da área é a reunião de

estudantes que encontraram na própria construção do projeto uma primeira experiência de organização coletiva no setor. O registro do projeto na UFSM indica a participação de estudantes de diferentes cursos na Coordenação Geral, embora seja notória uma participação massiva de acadêmicos de licenciaturas, principalmente do Curso de História Licenciatura Plena ⁴³.

No que se refere as suas motivações em interagir com outros trabalhadores, estudantes universitários e secundaristas, o projeto indica que:

Entendemos que o problema central que o projeto se propõe a resolver, após a sua verificação concreta, apesar de taciturnamente ideologizado pelos que assim querem encobrir, é o *apartheid social*, que percebemos no campo da educação. (...) é por isso que nós acadêmicos, homens e mulheres, sentimos a intrínseca necessidade de ofertarmos aos estudantes desprivilegiados um curso pré-vestibular gratuito (...) Possibilitar aos acadêmicos envolvidos dialogar com a sociedade é também o que justifica o nosso trabalho, pois o que queremos é colocar as pessoas em contato empírico com a realidade social. (Ibidem, 2000, p. 02).

Ora, o contexto que leva os estudantes a questionar o *apartheid social* expresso nos processos seletivos para o Ensino Superior inserem-se no bojo dos processos de seleção discutidos no tópico anterior deste Capítulo. O próprio texto do projeto informa que “nós presentes acadêmicos, que no passado também ansiosos candidatos fomos, sabemos o quanto é duro e excludente o ingresso ao ensino superior” (Ibidem, 2000, p. 02). Isto é, há uma identidade entre os acadêmicos para

materiais que possibilitem o desenvolvimento de estudos mais aprofundados. A Kizomba é uma organização nacional de juventudes que reúne os jovens militantes do Partido dos Trabalhadores vinculados a corrente Democracia Socialista, além de um grande número de jovens não filiados ao referido partido, mas que se identificam com as lutas anti-capitalistas comprometidas com a radicalização da democracia.

⁴³ A este respeito, é significativo que todos os estudantes que constam no registro do projeto no Gabinete de Projetos do Centro de Ciências Sociais e Humanas da UFSM, datado de 01 de maio de 2000, eram estudantes de licenciatura, a saber 1) Graciela Bonassa Garcia, 2) Marcio Tascheto da Silva, 3) Silvania Rubert e 4) Rogier Machado de Menezes. Outros documentos, como listas de educadores, revelam a participação de estudantes de outras áreas, embora em número bastante reduzido. Há uma relação orgânica entre um grupo de estudantes do Curso de História e a primeira Coordenação do Práxis. Parte destes estudantes já vinham amadurecendo pesquisas em Nível de Graduação relacionadas a educação, no Laboratório de Ensino e Pesquisa em História do curso, principalmente referentes a produção de materiais didáticos, e os primeiros docentes orientadores do projeto, Professora Ms. Marilú Favarin e Júlio Ricardo Quevedo dos Santos, desenvolviam trabalhos neste laboratório. A relação entre a origem do Práxis e o referido laboratório exige trabalhos de pesquisa mais pormenorizados, temática que não foi tomada como prioritária neste estudo.

com os candidatos situada exatamente na vivência dos processos de superseleção a que são submetidos a grande maioria dos estudantes nos sistemas de ensino.

O texto de apresentação do primeiro projeto intitulado *Práxis Pré-vestibular Popular: Acadêmicos e Candidatos Construindo um Dialogo* (2000), indica que:

A inspiração do projeto nasceu da necessidade de criar cursos pré-vestibulares que atendam as camadas populares que não possuem condições financeiras de se prepararem em instituições privadas para este tipo de prova seletiva. O outro motivo que levou a idealização de tal projeto foi à necessidade de, como membros de uma universidade pública e gratuita, utilizarmos o conhecimento aprendido na academia para mantermos um diálogo com a comunidade, com isso diminuindo a distância entre a universidade e a sociedade. Além disso, como educandos e futuros educadores sentimos a necessidade de conciliarmos a teoria com a prática, ou seja, construímos um dialogo entre acadêmicos e candidatos (PRÁXIS, 2000, P. 1-2).

Assim, três eixos centrais parecem motivar os acadêmicos a iniciarem a discussão relacionada à construção do Práxis: 1) potencializar o acesso à universidade de setores excluídos de seus bancos; 2) construir uma qualificação profissional através do diálogo com estes setores e assim 3) diminuir a “distância” entre a universidade e a sociedade.

De imediato, o que é colocado em xeque, assim, não é apenas o acesso, mas a própria Universidade, a forma como são selecionados seus estudantes, seus currículos e suas metodologias de ensino e pesquisa, enfim, sua produtividade. Ao mesmo tempo, ao propor um projeto que tenha entendimento de que “não basta contestarmos, sensibilizarmos com o mundo de hoje. O que realmente importa é encontrarmos soluções” (PRÁXIS, 2000, p. 6), é também a forma de atuação do movimento estudantil, suas metodologias de intervenção, que são questionadas.

3 EDUCAÇÃO POLITICA NO PRÁXIS – COLETIVO DE EDUCAÇÃO POPULAR

Em *O Práxis – Coletivo de Educação Popular e a Universidade em movimento* (OLIVERIA, 2008), ao problematizar a gestão de uma experiência educacional como uma experiência politicamente educativa, destaquei que as diferentes abordagens da temática da gestão educacional, de forma implícita ou explícita, se referem a questão do exercício do poder no campo educacional. Isto é, estão relacionadas ao poder de definir as funções sociais das experiências educativas, aos interesses que estão por

trás das tomadas de decisão daqueles que exercem este poder e aos mecanismos construídos para tanto, como currículos, perspectivas pedagógicas, e formas de definição das prioridades orçamentárias.

José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira e Mirza Seabra Toschi (2006) assim definem tal temática:

Organizar significa dispor de forma ordenada, dar uma estrutura, planejar uma ação e prover as condições necessárias para realizá-la (...) A efetivação desses princípios dá-se por meio de estruturas e processos organizacionais, os quais podem ser designados, também, como funções: planejamento, organização, direção e controle. Na escola, essas funções aplicam-se tanto aos aspectos pedagógicos (atividades-fim) quanto aos técnico-administrativos (atividade-meio), ambos impregnados do caráter educativo, formativo, próprio das instituições educacionais (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2006, p. 316-317).

Nesta perspectiva, é possível apreender as experiências de gestão educacional como vivências de interação entre diferentes indivíduos para a realização de fins determinados, isto é, como relações socialmente construídas, localizadas no espaço e no tempo e constituídas, para além de elementos institucionais, de conteúdos educativos implícitos. Isto é, a vivência em uma determinada estrutura organizacional que, ao ordenar o trabalho, definir objetos e formas de concretizá-los, delineando diferentes papéis aos indivíduos, operando através da seleção de determinados valores e crenças, constitui-se em um processo eminentemente educativo.

Desta forma, a discussão desenvolvida nesta fase do trabalho de apreensão da gestão do Práxis como uma experiência politicamente educativa, se vale, para além da discussão relacionada às estratégias de organização empreendidas para o desenvolvimento das atividades do Práxis, expressas nos textos de seus projetos e relatórios de pré-vestibular, da problematização das formas como os indivíduos relacionam-se cotidianamente com ela.

Isso porque tal abordagem, ao propiciar um desvelamento dos papéis atribuídos aos diferentes agentes permite a apreensão dos construtos simbólicos e culturais que permeiam a experiência e, assim, a identificação de contradições, e a análise da gestão como um movimento vivo, como um processo, e não como fenômeno rigidamente determinado, estático. A apreensão da gestão educacional, nesta perspectiva, encontra

no conceito de cultura organizacional um instrumento valioso para a problematização de tais aspectos.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2000) a cultura pode ser definida como,

(...) um conjunto de conhecimentos, valores, crenças, costumes, modos de agir e de se comportar adquiridos pelos seres humanos como membros de uma sociedade. Esse conjunto constitui o contexto simbólico que nos rodeia e vai formando o nosso modo de pensar e de agir, isto é, nossa subjetividade. As práticas culturais a que estamos inseridos manifestam-se em nossos comportamentos, no significado que damos às coisas, em nosso modo de agir, em nossos valores. Em outras palavras, o modo como nos comportamos está assentado em nossas crenças, valores, significados, modos de pensar e agir que vamos formando ao longo da vida, tanto em nossa família, o lugar em que nascemos, como no mundo de vivências que foi dando contorno a nosso modo de ser e naquilo que fomos aprendendo em nossa formação escolar. (Ibidem, 2006, p. 319).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2000) destacam que a cultura organizacional revela-se em duas dimensões: como cultura instituída e como cultura instituinte. A este respeito, para os referidos pesquisadores,

A cultura instituída refere-se às normas legais, à estrutura organizacional definida pelos órgãos oficiais, às rotinas, à grade curricular, aos horários, às normas disciplinares, etc. A cultura instituinte é aquela que os membros da escola criam, recriam em suas relações e na vida cotidiana. (Ibidem, 2000, p. 320).

Os conceitos apresentados pelos autores referem-se a organizações escolares e, como o objeto desta pesquisa guarda a especificidade de tratar-se de um movimento social com forte perfil educacional, é preciso especificar a forma como estes conceitos são apreendidos nesta dissertação. Por ter como núcleo duro, eixo que catalisa a agregação de seus participantes, um pré-vestibular popular, e ao mesmo tempo estar institucionalizado como um projeto de ensino, pesquisa e extensão, pode-se afirmar que estamos diante de uma experiência educacional não-formal desenvolvida no interior de uma instituição formal ⁴⁴.

⁴⁴ Este trabalho toma como referência a definição de educação não-formal apresentada por Gohn (2001), que indica que o termo refere-se a todas aquelas experiências educacionais que não são certificadas pelo Estado. Neste sentido, mesmo que desenvolvidas em ambientes institucionais e que guardem

O objeto está inserido em uma unidade organizacional institucional que é a UFSM e, assim, opera, ou deve operar, em conformidade com o seu Regimento, com o Projeto Político Pedagógico da Instituição e com seu Estatuto e, ao mesmo tempo, é parte constituinte também da cultura organizacional desta instituição. Neste sentido, é uma experiência educacional que agrega estudantes universitários dos cursos de licenciatura para atividades de ensino, pesquisa e extensão que são certificadas e, desta forma, trata-se de um processo educacional formal, sendo suas dinâmicas de funcionamento, ocupação de espaços físicos, financiamento e horários delineadas por um ordenamento instituído. A cultura instituída, assim, no caso do Práxis, revela-se no ordenamento institucional da UFSM e no texto dos projetos registrados como ações de Ensino, Pesquisa e Extensão, que certificam os acadêmicos que participam da experiência ⁴⁵.

Por outro lado, como se trata de um pré-vestibular, constitui uma experiência educacional que não é regulamentada pelo Estado. Isto é, não existe a possibilidade de certificação da experiência para os educandos e, neste sentido, trata-se de uma experiência educacional não-formal. Embora exista um currículo, o programa dos concursos vestibulares, este é apenas potencial, uma vez que não há uma obrigatoriedade em desenvolvê-lo em um determinado espaço de tempo e o seu não cumprimento não implica qualquer tipo de sanção legal aos agentes.

Pode-se afirmar, dados estes elementos, que se trata de um empreendimento educacional híbrido, que possui elementos de processos educacionais formais e não-formais. De toda forma, se os aspectos da cultura instituída revelam-se no ordenamento institucional da Universidade e nos textos de projetos de pré-vestibulares registrados como ações de ensino, pesquisa e extensão, pode-se inferir que sua expressão

relações orgânicas com tais esferas, podem ser consideradas experiências não-formais por estarem situadas a margem do processo educacional institucional. GOHN, M. G. *Educação Não-Formal e Cultura Política*. São Paulo: Cortez: 2001.

⁴⁵ Em 2000, 2001 e 2002 o projeto certificou três tipos de atuação: Coordenação, com carga horária de 380 horas; Educador, com carga horária de 80 horas e; Autoria de Material Didático, com carga horária de 20 horas. Em 2003, além destas três certificações, o projeto desenvolveu uma certificação específica para a participação em atividades de Formação Pedagógica, com carga horária de 30 horas. Em 2004, 2005, 2006 e 2007 o projeto certificou a participação como Coordenação Geral, com carga horária de 420 horas; Educador, com carga horária de 80 horas; Autoria de Material Didático, com carga horária de 40 horas; Formação de Educadores, com carga horária de 30 horas; Ministrante de Oficina, com carga horária de 30 horas; Palestrante, com carga horária de 20 horas.

instituinte é materializada nas formas como seus agentes relacionam-se entre si e com ela.

Diante desta compreensão, o presente capítulo problematiza as particularidades da relação do Práxis com a instituição; o ordenamento organizacional instituído para a operacionalização do projeto e, finalmente, a forma como seus agentes relacionam-se entre si. Esta discussão toma como referência o conceito de educação política problematizado no Capítulo 1 desta dissertação, especialmente no que se refere à noção de vanguarda-base, referido por Gramsci, sendo entendido o grupo de estudantes que dá origem ao movimento como vanguarda, e o conjunto dos integrantes que vão agregando-se ao processo como base.

3.1 Elementos institucionais e instituintes do processo de registro do projeto Práxis

Dada a opção do grupo original pelo desenvolvimento da ação como uma atividade de ensino, pesquisa e extensão ligada a UFSM, é possível supor que o seu desenvolvimento envolveu algumas atividades prévias para a materialização do projeto, ligadas especificamente à esfera administrativa da instituição. A este respeito, em uma série de relatos gravados em VHS durante uma oficina de vídeo desenvolvida pela TV OVO com educandos e educadores do projeto, em 2002, e que contou com a participação de parte do grupo original, há relatos relacionados à dificuldade de encontrar docentes pré-dispostos a orientação da atividade e de autorização para a utilização dos espaços físicos da Universidade sendo que, segundo os estudantes universitários, tal fato devia-se ao receio, por parte de um grupo dos professores do Departamento de História e da Direção do Centro de Ciências Sociais em Humanas, com a circulação de pessoas que não possuíam vínculo institucional com a Universidade em seus espaços físicos e com que tipos de mecanismos seriam construídos para a garantia da preservação da limpeza e da segurança do patrimônio

46 .

⁴⁶ A TV OVO é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) que há mais de 10 anos desenvolve atividades de ensino do audiovisual no município de Santa Maria-RS. Segundo o Ministério da Cultura, este trabalho tem o objetivo de dar oportunidades de capacitação e qualificação profissional a jovens de comunidades da periferia, que possivelmente não teriam outra chance nesta

No que se refere à Extensão, o Regimento Geral da UFSM, em seu Capítulo V, assim se refere:

Art. 96. A política de Extensão da Instituição será definida pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Art. 97. A articulação, coordenação e supervisão dos programas de extensão serão de competência da Pró-Reitoria de Extensão. Art. 98. A execução dos programas de extensão será feita pelos Departamentos Didáticos. Art. 99. Cada projeto de curso ou serviço de extensão terá uma equipe designada pelo Departamento, quando envolver o corpo docente, e pelo Curso, quando envolver o corpo discente. Parágrafo único – Cada equipe terá um servidor responsável, designado pelo Departamento (REGIMENTO GERAL DA UFSM, 1988).

Neste contexto, o espaço institucional no qual o projeto se insere coloca uma série de exigências que privilegiam os departamentos como espaços iniciais de articulação no que se refere à disponibilidade de recursos humanos para a sua execução e, ao mesmo tempo, uma adequação as linhas políticas definidas por uma esfera mais ampla, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Da mesma forma, insere-se em um ambiente organizacional com uma cultura específica que precisa ser considerada, mesmo que brevemente – o receio dos docentes do CCSH e do Departamento de História com a circulação de pessoas da comunidade não universitária nos espaços físicos já constitui, por si só, indícios desta dimensão.

Inicialmente, no que se refere à orientação, tal situação encontrou encaminhamento através das relações de pesquisa que parte do grupo estabelecia com professores que então atuavam no Laboratório de Ensino de História, uma vez que se dispuseram a orientar o projeto a Professora Mestre Marilú Favarin, do Departamento de Administração Escolar do Centro de Educação e o Professor Doutor Júlio Ricardo Quevedo dos Santos, do Departamento de História, do Centro de Ciências Sociais e Humanas. Embora o Regimento estipule uma supervisão da Pró-

área. Neste sentido, vem buscando constantemente outras oportunidades para que estes jovens tenham um maior aperfeiçoamento. Fonte: http://www.cultura.gov.br/programas_e_acoes/cultura_viva/noticias/index.php?p=16781&more=1&c=1&pb=1. Capturado em: 05/03/2008. O material em VHS referido foi desenvolvido em 2002 e compõe-se de 3 fitas, ainda não editadas. A oficina de produção de vídeo foi realizada sob orientação do educador Marcos Borba, e encontra-se disponível no Arquivo dos Movimentos Sociais do Práxis Pré-vestibular Popular.

reitoria de Extensão, o registro do projeto não foi realizado junto a esta esfera da instituição, mas através de registros duplos, tanto no Gabinete de Projetos do CE quanto no do CCSH ⁴⁷.

O marco institucional configura-se, assim, com o seu registro no Gabinete de Registro de Projetos do Centro de Ciências Sociais e Humanas, sob número 9616, e no Gabinete de Projetos do Centro de Educação, sob número 13011, ambos datados de maio de 2000, um semestre, portando, após a formação do movimento, cujos registros referem ao segundo semestre de 1999. Embora não exista referência nos registros institucionais deste período no que se refere a uma divisão de responsabilidades entre os dois Centros executores do projeto, a análise dos memorandos de comunicação entre o Práxis, o Centro de Ciências Sociais e Humanas e do Centro de Educação, revela que cotidianamente o primeiro responsabilizou-se pela disponibilidade de espaço físico de salas de aula, inicialmente, e o segundo, com o fornecimento de equipamentos, como computador, armário e cadeiras.

Ora, este processo de institucionalização, cujo protagonista inicialmente é o grupo proponente, é repetido anualmente, tanto em 2001 e 2002, pela Coordenação Geral. Neste sentido, ela se constitui inicialmente como um grupo com uma organicidade constituída nas tarefas de viabilização do projeto, tanto em dimensões institucionais quanto materiais.

Em 2003 o Professor Júlio Ricardo Quevedo dos Santos deixa de assinar a orientação do projeto e isso implicou para a Coordenação uma nova movimentação no

⁴⁷ A este respeito, é fundamental o desenvolvimento de pesquisas que abarquem uma dimensão que não foi tratada neste trabalho. Ela relaciona-se as possibilidades de registro de projetos de ensino, pesquisa e extensão antes e após a alteração do Estatuto realizada entre o final dos anos 1990 e o início do Século XXI, a fim de adaptar o texto a LDB aprovada no Congresso Nacional em 1996. No que refere-se a extensão, tal revisão teve como desdobramento a edição da Resolução N° 006/01, assinada pelo então Vice-reitor Clóvis Lima, definido as possibilidades de registro. Tal resolução estipula os colegiados das sub-unidades e as Comissões de Extensão dos Centros como espaços de apreciação de propostas de atividades que reúnem Departamentos de uma Unidade, e a Câmara de Extensão, como instâncias de apreciação de propostas que oriundas de sub-unidades de diferentes Centros ou da Reitoria. Neste sentido o desenvolvimento de entrevistas com os docentes que orientaram o Práxis neste período sobre os motivos que os levam a restringirem –se ao espaço dos departamentos e a averiguação a linha política dos projetos de extensão aprovados pela Câmara de Extensão no período constituem tarefa primordial pois, neste período, a própria Pró-reitoria de Extensão criou o Grupo Multidisciplinar Alternativa. Como foi explicitado no Capítulo 2 deste trabalho, há uma diversidade de perspectivas políticas e pedagógicas entre o conjunto de pré-vestibulares populares no Brasil e, neste sentido, a reserva ao espaço dos departamentos pode estar vinculada a garantia da viabilização de um projeto com especificidades bastante delineadas em relação a proposta da Administração Superior materializada no Grupo Multidisciplinar Alternativa.

sentido de institucionalizar os trabalhos no CCSH, a fim de manter a viabilidade institucional de utilização do espaço físico do Prédio de Apoio Didático e Comunitário. Tal questão, aparentemente, foi solucionada com o início da participação do Professor Doutor Diorge Alceno Konrad, do Departamento de História, do CCSH, na Coordenação Geral do projeto, uma vez que este passou a orientar os trabalhos do Práxis a partir de então. Neste sentido, novamente o Práxis é institucionalizado através de um registro duplo, no CCSH, sob orientação do referido professor, e no CE, com a orientação da Professora Mestre Marilú Favarin.

O registro da nova edição do projeto no Gabinete de Projetos do Centro de Ciências Sociais e Humanas, sob o número 0148229, apresenta um novo texto, agora intitulado Práxis Pré-vestibular Popular. Nele, a experiência é assim definida:

O coletivo de estudantes da UFSM, que desenvolveu projeto, pensou na viabilidade de um projeto a curto prazo, mas que em seu decorrer pudesse desdobrar-se em quantas ações fossem possíveis, possibilitando assim uma qualificação do termo *educação popular*, utilizado de forma indeterminada a princípio. Não apenas o conceito é indeterminado, mas a própria prática de educação popular mostrar-se-ia falseada, se a mantivéssemos unicamente pelo fato de 'ministrarmos' conteúdos de vestibular de forma gratuita, à pessoas de baixa renda (PRÁXIS, 2003, p. 03).

No primeiro semestre de mesmo ano, diversos movimentos sociais populares brasileiros passaram a propor, em nível nacional, a construção da Coordenação dos Movimentos Sociais (CMS), com o intuito de articular as lutas que vinham sendo empreendidas em diversos setores e que guardavam a especificidade de serem críticas ao neoliberalismo. Tal organização previa a construção de núcleos municipais, regionais e estaduais, articulados a uma comissão nacional ⁴⁸. Em Santa Maria, parte dos educadores do Práxis participaram ativamente da construção da CMS no município

⁴⁸ A Central Única dos Trabalhadores (CUT) assim define a Coordenação dos Movimentos Sociais: "A Coordenação de Movimentos Sociais (CMS) foi criada em abril de 2003, organizada por diversos movimentos tais como a MMM, MST, CUT, CMP, CONAM, movimentos de moradia, estudantil, de desempregados, pastorais e diversos sindicatos. É um espaço de convergência, de construção de unidade e de reflexão entre os mais diferentes movimentos e formas organizativas de nosso povo, o qual é de suma importância e necessário nessa conjuntura complexa de necessidade de mudanças sociais." A este respeito ver: <http://www.cut.org.br/publico/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?tpl=cms>. Capturado em 22/02/2008.

e passaram a discutir as possibilidades de estabelecimento de uma articulação mais orgânica entre o projeto e a os movimentos sociais populares que a constituíam.

Iniciava-se, assim, um processo de discussão relacionado a uma nova reestruturação do perfil do projeto, principalmente entre os membros da Coordenação Geral, com a participação de alguns educandos. Tais discussões, aparentemente, ganhavam espaço em uma insatisfação por parte da Coordenação com o desenvolvimento de uma hierarquização entre as atividades “extras” e as “tradicionais” e na intenção de estabelecer um dialogo mais orgânico com os movimentos sociais populares do município amadurecido através da participação na CMS.

Neste contexto, foram discutidas várias propostas alternativas para a continuidade do Práxis, sob outra perspectiva, como a possibilidade da construção de um espaço educacional rural -urbano que articulasse educação popular e economia popular e solidária e a criação de uma organização da sociedade civil de interesse público. A falta de uma unidade em torno destas questões teve como desdobramento três movimentações.

Parte dos acadêmicos do grupo proponente de 2003 defendia o encerramento do projeto Práxis Pré- vestibular Popular e construiu uma nova atividade de ensino, pesquisa e extensão na UFSM, o Projeto Práxis EJA, sob orientação da Professora Doutora Anne Meurer, do Centro de Educação. Tal projeto, que tinha como público alvo a comunidade da ocupação urbana chamada Km 3, em Santa Maria, teve um desenvolvimento efêmero, encerrando –se em meados de 2004, quando o grupo retorna a participar do pré-vestibular popular.

Outra parte do grupo, reunindo educadores e educandos, constituiu o Coletivo Estorvo e, em seguida, o Coletivo Inferno 75, ambos com a proposta de desenvolver atividades relacionadas à cultura e a geração de trabalho e renda e que tiveram como desdobramento, em 2005, a criação do Macondo Lugar. Tal grupo, afora a modificação de sua identidade pública em um espaço de tempo relativamente curto, entre meados de 2004 e 2005, manteve e ainda mantém uma organicidade ativa, e ganhou notoriedade na cidade por articular a construção do Festival Circus, junto a artistas e ativistas culturais, para apresentações em balneários da região, além de uma série de

outras atividades. Um terceiro grupo de coordenadores optou pela continuidade do projeto Práxis Pré- vestibular Popular ⁴⁹.

Em meados do segundo semestre de 2003, ainda, a Professora Marlú Favarin informou a Coordenação Geral do projeto que não teria mais disponibilidade de tempo para orientar as atividades, em função de sua dedicação a outros trabalhos. Neste sentido, a partir de 2004 o projeto passa a ser orientado apenas pelo Professor Diorge Alceno Konrad, alteração que não teve conseqüências de ordem institucional. Como o projeto possuía um registro duplo, apenas foi mantido o registro no CCSH.

3.1.1 Utilização dos espaços físicos da UFSM

A este respeito, uma primeira ordem de questões diz respeito a locação do Práxis no 4º andar do prédio de Apoio Didático e Comunitário da UFSM. Há uma diversidade de materiais que explicam tal opção de locação das atividades refere-se a preocupação dos educadores do curso com a viabilidade de freqüência dos educandos as atividades do curso e, neste contexto, uma locação no centro da cidade facilitaria o acesso daqueles educandos que residem na periferia da cidade.

Desta forma, é possível deduzir que a divisão de responsabilidades entre as duas unidades, de forma que o CCSH ficou responsável pela viabilização de espaço físico, e o CE por materiais, está relacionada à reivindicação do grupo original pelo desenvolvimento das atividades no centro de Santa Maria. No entanto, há uma série de documentos que indicam que este processo de divisão de tarefas ocorreu permeado por conflitos.

Embora o projeto tenha seu registro do Gabinete de Projetos do CCSH datado de 01 de maio de 2000, o que indica que seu texto foi apreciado pelos colegiados do Departamento de História e pela Comissão de Extensão do Centro, em 29 de junho de 2000, a Federação do Movimento Estudantil de História do Rio Grande do Sul enviou a Coordenação do Curso de História um ofício, solicitando o reconhecimento do Práxis por aquele curso.

⁴⁹ O grupo de acadêmicos que permanecem compondo a Coordenação do Práxis era composto por estudantes organizados na Kizomba e de autonomistas. Nos anos seguintes se agregam a Coordenação setores das juventudes do Partido Comunista do Brasil (PC do B) e do Partido Socialismo e Liberdade (P-Sol).

Vimos por meio deste obter o reconhecimento do Departamento de História sobre o projeto “Práxis: Acadêmicos e Candidatos Construindo um Dialogo”, no qual será ofertado um curso pré-vestibular gratuito para pessoas carentes. Além de ser gratuito, o curso pré-vestibular PRÁXIS, tem um caráter diferenciado dos demais cursos congêneres, pois pretende desenvolver uma pedagogia crítica, apoiada na realidade dos educandos, rompendo com a pedagogia tradicional que desenvolve a memória em detrimento da reflexão, e com a lógica do mercado. Em anexo ao presente ofício, estamos enviando uma cópia do projeto para melhores esclarecimentos. Contamos com a colaboração e desde já agradecemos. (Ofício 012/2000-FEMEH-RS)

O documento, assinado pelo estudante Marcio Tascheto da Silva, então Secretário Estadual dos Estudantes de História, e também membro da Coordenação do Práxis, indica que, mesmo registrado, e antes mesmo de iniciar suas atividades no espaço físico do CCSH, o projeto teve de continuar construindo sua legitimidade diante das instâncias administrativas da Universidade. Tal fenômeno, em parte, encontra eco nos relatos referidos por membros do primeiro grupo de coordenadores do projeto relacionados ao desconforto de parte dos docentes quanto a circulação nos espaços físicos do PADC de pessoas que não possuíam vínculo com a instituição.

Através do documento, não são apenas os estudantes da UFSM que reivindicam o projeto mas, pelo menos virtualmente, todos os estudantes de História do Rio Grande do Sul que o fazem. Ao mesmo tempo, uma análise dos memorandos expedidos pela coordenação do projeto no ano de 2000 indicam que a liberação de espaço físico para o desenvolvimento dos trabalhos foi motivo de querelas freqüentes entre a Coordenação Geral, a Direção do CCSH e o Departamento de História.

Naquele ano 14 memorandos foram expedidos pela Coordenação do Práxis. Destes, 9 solicitavam a autorização para utilização das salas 512, 411, 413 e do Auditório do Departamento de História a Direção do Centro de Ciências Sociais e Humanas, todos datadas do segundo semestre de 2000. Embora esta tenha definido a utilização das referidas salas no dia 04 de agosto de 2000, através do memorando 135/2000-CCSH, o re-envio de solicitações por parte da coordenação do Práxis nos dias 16 de agosto, 24 de outubro, 26 de outubro, 31 de outubro e 16 de novembro indicam a dificuldade cotidiana de utilização do espaço físico pelos integrantes do projeto.

Embora, a partir de dezembro de 2000 a Direção do CCSH tenha disponibilizado de forma permanente para a locação da “administração” do curso, anualmente a discussão relacionada à autorização das salas de aula foram retomadas. Tal sala constituía no projeto original do espaço físico do PADC um depósito de remédios do antigo Hospital Universitário, e têm uma área de 1,5x 3,5 metros, dimensão que não deixa de expressar as tensões que envolveram a institucionalização e a locação do projeto na UFSM.

Tal indefinição relacionada à locação do projeto pode ser considerada uma dimensão importante para a compreensão da cultura organizacional do Práxis, pois ela têm necessariamente algumas implicações no cotidiano do curso. Por um lado, a necessidade de constantemente legitimar a importância do curso e a sua locação diante do Departamento e da Direção do CCSH envolveram a mobilização de recursos humanos para tanto, e isto significa um desvio das energias das atividades internas do pré-vestibular. Por outro lado, tal situação revela a existência do projeto em um clima de constante insegurança quanto a sua institucionalização e local para o desenvolvimento de suas atividades.

Os recursos humanos mobilizados para o tratamento destas questões, segundo os relatórios do projeto de 2000, 2001 e 2002, relacionam-se fundamentalmente a Coordenação Geral. Desta forma, pode-se antever que tal clima envolvia exatamente aquelas energias que, estavam interessadas na construção de um espaço de interação entre os estudantes universitários, trabalhadores e secundaristas diferenciadas de um curso tradicional.

Tal indefinição relacionada a utilização do espaço físico da UFSM para o desenvolvimento dos trabalhos, aliada a um amadurecimento político sobre as limitações de um curso pré-vestibular, é amadurecida entre a Coordenação a intenção de constituir um projeto de coletivo de educação popular adaptado ao prédio da UFSM aonde até 2005 estava locada a Cooperativa dos Estudantes de Santa Maria (CESMA), no centro da cidade. Esta intenção, segundo a agenda do projeto, foi apresentada ao conjunto de educandos e educadores durante a Semana de Integração do pré-vestibular popular em 2005, e aprovada pela plenária, ficando a Coordenação Geral

responsável pela elaboração de uma proposta e pela sua apresentação a possíveis apoiadores na cidade.

Neste sentido, foi constituído o texto que apresenta a proposta de construção de um coletivo de educação popular, que se constitua como um espaço de produção e difusão de conhecimentos e práticas vinculados as demandas do campo democrático e popular da região. Tal coletivo, segundo a proposta, funcionaria no prédio até onde então funcionava a CESMA.

O texto *Práxis – Coletivo de Educação Popular* (2005), assim se apresenta:

O Práxis – Coletivo de Educação Popular vem desenvolvendo um trabalho a cinco anos, que surgiu como uma iniciativa de uma fração do movimento estudantil de Santa Maria (Rs) crítica aos instrumentos tradicionais de intervenção social. Esse coletivo construiu um projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão na UFSM, que funcionou, a curto prazo, na forma de um pré-vestibular popular com ênfase na prática da educação popular e no redimensionamento da gestão dos espaços públicos e do relacionamento destes com a sociedade. Constituiu-se assim, um curso que buscou a reafirmação da luta pela construção de uma cidadania emancipatória, estruturado em um plano político pedagógico alternativo e de caráter libertário, articulado com uma resignificação do ensino superior e da educação popular para educadores (acadêmicos em formação) e educandos (...) tais ações nos impulsionaram a expandir o projeto Práxis Pré-vestibular Popular, de forma a tornar a relação do coletivo com os movimentos sociais da região mais efetiva e orgânica. Propomos neste sentido, a criação de um espaço permanente de formação política e educacional formado por diversos grupos de trabalho que, organizados sob uma perspectiva interdisciplinar, constituam um Coletivo de Educação Popular vinculado a Universidade Federal de Santa Maria como um projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão (PRÁXIS, 2005, p. 3).

Tal projeto passou a ser apresentado a diversas entidades de Santa Maria, antes de ser apresentado a própria instituição, acompanhado de uma carta de apoio, intitulada “Convite para ousar construir uma universidade em movimento” . Esta, assim se referia a proposta:

A ideologia da obstrução entre *Comunidade Acadêmica e sociedade civil* não é apenas prova de elitismo vulgar, é um contra-senso, uma demonstração de cegueira e alienação (...). A universidade precisa dialogar de modo inteligente com a sociedade. Deve “**ir onde o povo está e o povo deve ir aonde a Universidade está**”, isto é, buscar a sociedade, pôr-se em contato ativo e permanente, de forma dialógica, torná-la protagonista da própria dinâmica social. Propomos (...) **construir um espaço direcionado à reflexão e à prática da Educação Popular**, reunido diversos movimentos sociais de Santa

Maria (Rs) e região, que propicie a inversão de prioridades na produção e divulgação de conhecimentos articulados com as demandas das populações em condições de risco e a socialização das diversas experiências pedagógicas de cunho popular desenvolvidas na atualidade. Desta forma, **pedimos seu apoio e tornamos público nosso comprometimento e interesse em debater e ocupar o prédio onde por mais de 25 anos a Cooperativa dos Estudantes de Santa Maria (CESMA) tem sua sede** e que por esforço de seus cooperados esta transferindo-se para novas instalações. Temos certeza que o momento é oportuno, tendo em vista que não existem projetos de semelhante postura para a ocupação deste que espaço desde 1978 é uma referência do cooperativismo na cidade e no país, contamos com seu apoio nesta luta em defesa da educação como meio de transformação social! (PRAXIS, 2005, p. 1- 2. Grifos do texto original).

Há, no Arquivo dos Movimentos Sociais do Práxis cópias desta carta, assinada pela seguintes entidades e organizações da cidade: Secção Sindical dos Docentes da UFSM (UFSM), Associação dos Servidores Técnicos Administrativos da UFSM (ASSUFSM), Diretório Central dos Estudantes (DCE), Secretaria Municipal de Educação (Smed), 8ª Coordenadoria Regional de Educação (8ª CRE), Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria (Simprosm), Centro dos Professores Estaduais do Rio Grande do Sul (CPERS), Macondo Lugar, Movimento Nacional de Luta pela Moradia (MNL), Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Cooperativa Esperança (Cooesperança) e Coordenação dos Movimentos Sociais (CMS).

No mesmo período, estava ocorrendo na UFSM um processo eleitoral para a sucessão da gestão da reitoria. Neste contexto, o Práxis realizou debates públicos com os candidatos no 4ª andar do PADC, entre os dias 06, 07 e 08 de julho de 2005, aonde a carta e o projeto foram apresentadas e solicitado aos candidatos que apoiassem a proposta. Todos as chapas concorrentes assinaram a carta de apoio que, no dia 02 de agosto de 2005 foi apresentada a reitoria da instituição ⁵⁰.

A audiência entre a Coordenação Geral do Práxis, representantes dos educandos e a reitoria foi acompanhada por parte daquelas organizações e entidades signatárias da carta: Macondo Lugar, Esperança Cooesperança, Movimento Nacional de Luta pela Moradia e Secretaria Municipal de Educação ⁵¹.

Segundo a agenda do projeto de 2005, na referida audiência, a reitoria argumentou pela negativa da solicitação, em função do fato de o prédio já estar

⁵⁰ Tais cartas estão disponíveis no Arquivo dos Movimentos Sociais do Práxis Pré-vestibular Popular.

⁵¹ Há, no Arquivo dos Movimentos Sociais do Práxis, a lista das entidades que participaram de tal audiência.

destinado para a locação do Mestrado em Administração de Empresas, do Curso de Administração do CCSH, sugerindo que o Práxis ficasse instalado em todo o 4ª andar do prédio de Apoio Didático e Comunitário, assim que o Curso de História fosse transferido para o Campus da UFSM. Neste contexto, a discussão relacionada a viabilidade do projeto retorna ao cotidiano do pré-vestibular na forma de atividades pedagógicas: educandos e educadores passam a produzir textos, plantas ampliadas do prédio com a distribuição dos espaços aonde o coletivo de educação realizaria suas atividades e intervenções teatrais, que foram apresentados publicamente no dia 11 de agosto de 2005, em frente a CESMA, quando os integrantes do Práxis passaram a realizar um abaixo assinado para ser novamente apresentado a reitoria.

As redações elaboradas pelos educandos constituem documentos importantes para a apreensão de como tais agentes vivenciaram tal processo. A este respeito, um texto intitulado “Um Abastado na Frente da CESMA, Vendo o Movimento...” (Práxis, 2005), é bastante ilustrativo.

O que este bando de pobres, esta na rua essa hora? / Estão invadindo a CESMA! Policial! Nossa! Aquele barbudo / Tem que ser maconheiro... / E aquele pretinho, ladrão. / Impostos, eu pago mil / Não gastam nada os pelados Querem passe- livre / Meia- passagem / Querem universidade grátis, até!! Trinta vacas por ano / Custam meus filhos na escola. / Me incomoda deveras/ “eles” com cara de feliz / pensando bem, eu queria ser assim / lutador, vibrante, sonhador e feliz! / Mas sou rico somente / De nada preciso / Jamais precisarei de “meia – passagem” / Talvez um dia eu precise / De um carinho (PRÁXIS, 2005).

Tal apresentação da proposta, em que tais textos foram divulgados entre a população que passava em frente a CESMA, colocou a discussão envolvendo o Práxis e a reitoria como ponto central entre a imprensa municipal, contribuindo para que a discussão fosse ampliada. Os dos jornais de maior circulação do município, o Jornal A Razão e o Diário de Santa Maria, entre os dias 12, 13, 14, 15 e 16 de agosto cobrem cada passo das negociações.

Enfim, em entrevista ao jornal Diário de Santa Maria de 16 de agosto, o reitor da UFSM refere que a transferência do Práxis para a CESMA deveria se dar por etapas, iniciando gradualmente com a utilização de todo o 4º andar do PADC e, em um prazo

de 2 anos, para o prédio na Rua Astrogildo de Azevedo, encerrando assim as negociações (Diário de Santa Maria, 16 de agosto 2005).

Em 2006, o Práxis inaugurou suas atividades no 4º andar do Prédio de Apoio Didático e Comunitário da UFSM, como acordado com a administração da instituição. No ano seguinte, no entanto, a direção da referida unidade da UFSM enviava ao Conselho Universitário da instituição uma proposta de privatização do PADC.

Diante de tal situação diversos setores do movimento estudantil definiram, em Assembléia Geral, no dia 30 de maio de 2007 pela ocupação do prédio da reitoria exigindo, entre outros pontos, a imediata retirada da proposta do conselho, pauta que foi acatada no dia 1º de junho de 2007 ⁵².

O documento apresentado a reitoria da UFSM pelos manifestantes assim argumentava:

Reivindicamos o imediato cancelamento das negociações de privatização (Venda ou permuta) do Prédio de Apoio. Somos contra esta medida, pois neste prédio funcionam atividades importantes para a UFSM: Projetos de Extensão Práxis e Alternativa (Pré-Vestibulares Populares) e clínica Fonoaudiológica e Psicologia, Coral e Orquestra Universitária, que juntos, contemplam mensalmente mais de 900 pessoas da comunidade Santamariense gratuitamente. O Hospital de Caridade, entidade que pretende incorporar o Prédio de Apoio as suas posses, é extremamente questionável. Mantendo-se público este prédio (propriedade da UFSM) podem ser estabelecidas parcerias, convênios ou abertura de espaço para vários projetos existentes em Santa Maria e na UFSM que cumprem um papel destacado no atendimento dos interesses públicos. Reafirmamos, o Prédio de Apoio da UFSM deve estar a serviço dos interesses coletivos. Defendemos e lutamos pela ampliação do acesso a universidade pública, reivindicação que fortaleceremos através de uma campanha "Em defesa da Universidade Pública e por mais recursos para a educação". Por isso, reivindicamos recursos do Estado para a construção do segundo prédio do CCSH no campus, portanto sem a privatização do prédio de apoio, e recursos para a criação de mais cursos da UFSM (noturnos e diurnos). Bem como, defendemos que a reitoria priorize mobilizar-se em torno deste objetivo, o de ampliar os espaços físicos para as atividades da UFSM, secundarizando movimentações para construção de monumentos no momento, reconhecendo-se a importância destes também. Reivindicamos o debate público na UFSM sobre a questão do prédio de apoio, extrapolando os espaços dos conselhos, garantindo assim, o verdadeiro debate democrático sobre os rumos da UFSM (DCE, 2007. Grifos do material original).

⁵² A este respeito ver: KONRAD, Diorge Alceno. **Um passado perdido?** In: Diário de Santa Maria-Caderno Mix- Idéias. Diário de Santa Maria, 9-10 de Junho de 2007. p. 14-15.

Até o encerramento deste trabalho, a questão relacionada a locação do Práxis – Coletivo de Educação Popular na UFSM, encontra-se indefinida. O processo de privatização do PADC retornou ao Conselho Superior da UFSM e foi aprovado, estando a locação do projeto em negociação entre a Direção do Centro de ciências sociais e Humanas e a coordenação do Práxis.

3.1.3 Financiamento

Quanto ao financiamento das atividades, a documentação disponível revela que o grupo original buscou duas possibilidades de financiamento: internas e externas a instituição.

Inicialmente o projeto concorreu aos processos de seleção para financiamento do Fundo de Incentivo a Extensão (FLEX), contando anualmente com um orçamento de R\$ 450, 00 de verba custeio que, segundo memorando N° 01/2000 da Comissão de Extensão do Centro de Ciências Sociais e Humanas, poderia contemplar material de consumo, passagens e outros serviços de terceiros, além de uma bolsa de Estágio Acadêmico. De outra parte, em 2002, foi construído outro projeto que tomava as dinâmicas do Práxis como espaço de aplicação, financiado pelo Fundo de Incentivo a Pesquisa (FIPE), intitulado *Assessoramento em Ações Pedagógicas aos Acadêmicos - professores do projeto Práxis Pré-vestibular Popular: Acadêmicos e Candidatos Construindo um Dialogo*. Tal trabalho, orientado pela professora Marilú Favarin, indica que uma das estratégias de captação de recursos para a viabilidade do projeto foi a tentativa de organizá-lo no formato dos chamados projetos guarda-chuvas, isto é, subdividir suas fases ou atividades em projetos específicos, mantendo um núcleo comum de aplicação, para onde todos convergem.

No que se refere a recursos externos, o grupo original do Práxis contou com o auxílio do Departamento de Assistência Social da Gráfica e Editora Pallotti que, entre 2000 e o primeiro semestre de 2004 imprimiu os polígrafos utilizados no projeto ⁵³. Da

⁵³ Os únicos documentos relacionados a relação do Práxis com a Gráfica e Editora Pallotti disponíveis no Arquivo dos Movimentos Sociais do Práxis relacionam-se a memorandos de agradecimento pela impressão dos materiais enviados pelo projeto à referida gráfica e a listas de nomes e números de Registros Gerais dos educandos que receberam tais materiais. Neste sentido, embora a temática exija uma análise mais detalhada, abordagem que não foi tomada como prioritária neste estudo, relatos de membros da Coordenação Geral na série de vídeos produzida junto com a TV OVO em 2002, referidos

mesma forma, em alguns materiais de divulgação deste período contam com os termos *Apoio Sedufsm* e *Apoio Assufsm*, o que indica que os trabalhos contaram desde a sua origem com o apoio da Secção Sindical dos Docentes da Universidade Federal de Santa Maria e da Associação dos Servidores Técnico Administrativos da UFSM, principalmente na forma de impressões, doações realizadas esporadicamente até os dias atuais.

Com a re-configuração do projeto em 2003, verifica-se que esta edição guarda a particularidade de não contar com nenhum tipo de financiamento da instituição. Neste sentido se, como anteriormente, uma das tarefas que desviavam as energias da Coordenação Geral era exatamente a necessidade de constantemente legitimar o projeto entre a administração do Departamento de História e a Direção do Centro de Ciências Sociais e Humanas, além de buscar apoios materiais junto a outras organizações, é possível que tal questão tenha sido vivida em 2003 de forma mais intensa, embora o Centro de Educação continuasse contribuindo com o fornecimento de um computador, armário, mesa, cadeiras e alguns materiais de expediente, como papéis, giz e canetas.

A análise dos memorandos elaborados pelo projeto para comunicação com as esferas institucionais da universidade e da agenda do coletivo daquele período revelam que um desdobramento imediato foi uma mudança de postura com relação ao financiamento.

A agenda dos trabalhos do Práxis daquele ano faz referência a uma audiência ocorrida entre a Coordenação Geral, uma representação de dois educandos, o então Diretor do Centro de Ciências Sociais e Humanas, Professor João Manoel Espina Rossés, e o então Magnífico Reitor da UFSM, Professor Paulo Jorge Sarkis, em 10 de setembro de 2004.

Nesta audiência foi apresentado um texto que assim solicitava a reitoria:

(...) um projeto como o Práxis Pré-vestibular Popular, por ser elaborado por mãos que testam sua experiência didático – pedagógica no cotidiano das

anteriormente, dão indícios de que tais impressões eram desenvolvidas com base na Lei de Responsabilidade Social, que permite às empresas abatimentos ou isenções tarifárias de donativos realizados. Dado que a documentação envolve a listagem individual dos beneficiários, é possível que tais impressões tenham sido realizadas sem vínculo jurídico com a UFSM e sim nominalmente, com aqueles que recebiam as apostilas.

atividades, paga o preço de sua ousadia e iniciativa. As dificuldades se avolumam a nossa frente, mas nem por isso tem se esmorecido diante do processo. (...) Porém, magnífico reitor, de todas as dificuldades, a que mais se sobressai é a de caráter material. Educadores (na maioria absoluta composta por acadêmicos) e educandos extraem, na maior parte, recursos próprios para desenvolver e/ou acompanhar as atividades: a produção de material didático tem sido resolvida de forma precária, muitas vezes por iniciativas filantrópicas da comunidade santa-mariense. (...) Assim, viemos reivindicar diante de vossa magnificência a ampliação do já importante e fundamental apoio institucional para esse projeto através das seguintes reivindicações. 1) Impressão do material didático das aulas do Práxis Pré-vestibular Popular na gráfica da UFSM (...); 2) Apoio para a aquisição de materiais de expediente (...); 3) Cotas de xerox (...); 4) Passagens para educadores (...); 5) Bolsas para educadores (...); 6) Um computador, uma impressora e um ramal telefônico (...); 7) Ampliação do espaço físico para coordenação (que trabalha com cerca de cinquenta educadores e oitenta educandos e dispõe de uma minúscula sala; 7) (...) garantia ou ampliação do espaço físico (para as aulas e para a coordenação do projeto) no centro da cidade, tendo em vista a transferência programada do Curso de História para o novo prédio no Campus da UFSM e a possibilidade de assistência das aulas pelos educandos carentes do projeto fora do perímetro central de Santa Maria (..) (Práxis, 2004).

Observa-se, assim, uma mudança de postura diante das possibilidades de viabilização material do coletivo, que representa um rompimento com o financiamento via iniciativa privada e a aproximação mais orgânica com as concepções que entendem que o financiamento das experiências educacionais deve ser realizado pelo Estado. No caso, ela se expressa fundamentalmente na solicitação de que a UFSM se responsabilize pelo financiamento dos materiais didáticos, pela disponibilização de espaço físico adequado e materiais de expediente para o desenvolvimento das atividades e a concessão de bolsas de estudos e transporte para os acadêmicos que desenvolvem a experiência.

Segundo o Relatório de 2004, a partir daquela audiência a Direção do Centro de Ciências Sociais e Humanas acordou em disponibilizar R\$ 600, 00 em materiais de expediente e a manutenção da liberação de duas salas de aula e da sala 422, aonde então estava funcionando a coordenação do projeto. A reitoria da UFSM, por sua vez, comprometeu-se em garantir ao Práxis a impressão dos materiais didáticos na gráfica da UFSM, além de quatro bolsas estudantis da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis, no valor de R\$ 200, 00, entre os meses de setembro e dezembro, o que totalizaria uma verba de R\$ 3.200, além de uma bolsa transporte no valor de R\$ 600, 00, totalizando um orçamento global de R\$ 4. 400 para 2004.

Desta forma, por um lado o processo de institucionalização do projeto envolveu a conquista lenta de viabilidade material da UFSM que, internamente, possibilitava um salto quantitativo, encerrando os desvios de energias que a coordenação envolvia para resolver estas questões. Por outro lado, este processo não se desencadeava pelas esferas de Colegiados do Departamento, Colegiado de Centro ou do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade, mas em uma relação direta entre o projeto, a Direção do Centro e a Administração Central.

De toda forma, é possível inferir que, ao longo do desenvolvimento das atividades do pré-vestibular popular, a própria necessidade de constituir uma viabilidade material para o empreendimento, colocou, principalmente a Coordenação Geral, em um processo de interação com outros setores da sociedade que, de diferentes formas, guardavam a especificidade de apresentarem-se críticos ao neoliberalismo. Tal interação, por um lado, constituiu, assim, um capital social que passa a ser mobilizado não apenas na manutenção material do Práxis, como também no sentido de produzir uma inflexão na identidade e nas motivações dos grupos proponentes, isto é, da vanguarda.

Neste sentido, a forma como ocorre a institucionalização e o financiamento do Práxis junto a instituição é marcada pela fragilidade política, uma vez que, mesmo considerando um espaço de autonomia de negociação entre os projetos e a reitoria que não envolvem uma subversão do Regimento da Universidade, ele não é portador da garantia de continuidade e regularidade que seria garantida pelos conselhos, principalmente nos processos de transição de gestores na Administração Superior da Instituição. Isto é, a construção da viabilidade material da experiência foi desencadeada através de um processo que, embora institucionalmente legítimo, é marcado sobretudo pela fragilidade política.

3.2 A estrutura organizacional do movimento Práxis

3.2.1 Bases pedagógicas e organograma

O texto do projeto *Práxis Pré-vestibular Popular: Acadêmicos e Candidatos Construindo um Diálogo* (PRÁXIS, 2003) que orienta os trabalhos de 2000, 2001 e 2002 se refere a construção de equipes de estudantes universitários para o seu desenvolvimento. Tais equipes eram formadas tomando como critério o campo disciplinar em que os licenciandos atuavam em seus respectivos cursos ⁵⁴.

Cada equipe contará com uma equipe de educadores, com um coordenador responsável pela equipe e o professor orientador do projeto. Esta equipe deverá observar o conteúdo programado para o vestibular, além de levar em conta a linha pedagógica proposta pelo projeto (PRÁXIS, 2002, p. 09).

Quanto à linha pedagógica, o texto indica que os trabalhos deverão desenvolver-se,

com o cuidado de rompermos com a tradição educacional conservadora que desenvolve a memória, em detrimento do pensamento crítico. Esta educação 'bancária' que deposita informações, mas que não se preocupa com a formação omnilateral dos educandos, ou seja, a formação dos diferentes lados, seja ele técnico ou intelectual (Ibidem, p, 07).

Tais diretrizes configuram aspectos centrais da cultura instituída na gestão do Práxis entre 2000 e 2002. Isto é, aos educadores cabem as tarefas de organizarem-se em grupos de trabalho formados com base em uma estrutura disciplinar. É função de tais grupos operacionalizar a elaboração de materiais didáticos e das aulas, tomando como referência o programa do concurso vestibular e a proposta pedagógica do projeto, que se propõe crítico a chamada pedagogia tradicional. Neste processo, cada grupo define um coordenador, que será responsável pela mediação entre o grupo e a Coordenação Geral e a orientação docente (PRÁXIS, 2002).

Embora o projeto não seja específico no que tange a constituição e as tarefas da Coordenação Geral, a análise dos relatórios deste período permite inferir que ela é composta majoritariamente pelo grupo proponente, cujos integrantes atuavam também distribuídos nos grupos disciplinares, não existindo, no entanto, qualquer referência a

⁵⁴ Entre 2000 e 2002 o projeto foi registrado novamente anualmente, sem alterações significativas em seu texto. Em 2002 o Professor Julio Ricardo Quevedo deixa de orientar o projeto, permanecendo apenas a professora Marilú Favarin como orientadora. Nesta fase da pesquisa será tomada como referência o texto do projeto de 2002, por conter revisões gramaticais em relação aos textos de 2000 e 2001 que, sem alterar o conteúdo, facilitam a leitura.

critérios seletivos para a participação neste espaço mas, pelo contrário, a preocupação destes em agregar o maior número possível de educadores. Quanto as tarefas reservadas a coordenação, são indicadas, de forma implícita, cinco frentes de atuação: 1) relação com a administração universitária; 2) captação de recursos e apoios externos; 3) chamada de educadores; 4) seleção de educandos; 5) construção de espaços de formação e integração entre os diferentes grupos de trabalho e entre estes e os apoios externos.

Esta estrutura de organização prevê, assim, a principio, a existência de 10 grupos de trabalho, a saber: 1) Coordenação Geral, 2) Grupo de Matemática, 3) Grupo de Física, 4) Grupo de Química, 5) Grupo de Biologia, 6) Grupo de Português, 4) Grupo de Espanhol, 5) Grupo de Inglês, 6) Grupo de Italiano, 7) Grupo de Redação, 8) Grupo de Literatura, 9) Grupo de História e 10) Grupo de Geografia. Em nenhum dos textos ou relatórios das edições de 2000, 2001 e 2002 há referências à participação dos educandos nestes grupos de trabalho.

É possível inferir, diante destes elementos, que desde a gênese do projeto há por parte da Coordenação a intenção de que o curso pré-vestibular popular se constituía, para além de um curso gratuito para os educandos e em um espaço de adiantamento das práticas docentes por parte dos universitários, em uma experiência que privilegie problematizações relacionadas às práticas educacionais tradicionais. No entanto, o próprio processo de institucionalização do Práxis na UFSM, isto é, a interação dos grupos proponentes com as esferas institucionais e a necessidade de busca contínua de apoios externos para a viabilização material dos trabalhos desviam tais energias para outras dinâmicas.

Neste contexto, se por um lado, e de diferentes formas, a existência do projeto é viabilizada, por outro, a intenção de problematização da educação é engessada, restando ao grupo proponente a opção por construir atividades esparsas ou pontuais. A este respeito, uma série de memorandos elaborados pela Coordenação Geral e dirigidos aos demais grupos de trabalho em dezembro de 2000, onde são solicitados os nomes e números de matrícula dos universitários que participaram do projeto naquele

ano, evidência que tal dinâmica impossibilitou também a Coordenação Geral de desenvolver uma interação mais orgânica com os grupos de trabalho ⁵⁵.

Organizados com base nos campos disciplinares sugeridos no programa do concurso vestibular da UFSM e estabelecendo poucas relações com a coordenação e com os outros grupos, dados os momentos pontuais e esporádicos de tais atividades, ou mesmo a participação de poucos grupos que caracterizaram o seu desenvolvimento, é possível que grande parte dos educadores e dos educandos tenham cotidianamente vivenciado experiências educacionais que não eram estranhas as desenvolvidas pelos cursos pré-vestibulares tradicionais em um primeiro momento do movimento. A este respeito, o fato de que a grande maioria dos polígrafos constituíam-se de cópias ou adaptações de materiais utilizados em cursos privados constituí uma evidência de tal possibilidade que, de toda forma, merece estudos mais aprofundados.

3.2.2 A construção de alternativas organizacionais

Tal evidência encontra correspondência no fato de que, entre 2000 e 2002, as atividades desenvolvidas pelo projeto que, de alguma forma envolveram educadores e educandos em práticas pedagógicas que se propunham, de diferentes formas, a um rompimento com as práticas tradicionais foram desenvolvidas fora dos grupos de trabalho disciplinares, mas a partir das chamadas Oficinas Temáticas ⁵⁶.

⁵⁵ Os referidos memorandos, expedidos pela coordenação do Práxis em 11 de dezembro de 2000, sob número 026/2000, solicitam aos grupos “apresentar com máxima urgência a esta Coordenação uma lista contendo nome completo e matrícula de todos os participantes do projeto, especificando se participou das discussões pedagógicas e/ ou da elaboração do polígrafo e/ou ministrou aulas, bem como com carga horária total (e verdadeira), de sua participação nas supracitadas atividades”.

⁵⁶ A este respeito, Silva (2005) faz referência a uma oficina que se constituía de uma discussão do filme Ilha das Flores, do cineasta Jorge Furtado, desenvolvida no Práxis em 2001. A partir da discussão com os educandos, alguns deles próximos a Associação Comunitária da Vila Caturrita, um grupo de educadores e educandos passou propor e a participar organicamente do processo de construção de um Galpão de Reciclagem de Lixo naquele local . Tal processo colocou o grupo em uma dinâmica que envolveu a mobilização da comunidade da Vila Caturrita diante da proposta, viagens a outros municípios, a fim de conhecer experiências de galpões de reciclagem autogestados e a captação de recursos para a materialização da proposta em Santa Maria junto ao governo do Estado. Na mesma perspectiva, uma oficina foi desenvolvida em 2002 por iniciativa de acadêmicos dos cursos de História e Filosofia, constituída do desenvolvimento de eixos temáticos para o tratamento dos conteúdos a partir de impressões fotográficas da cidade construídas pelos educadores e educandos. Na atividade, os estudos das referidas disciplinas deixaram de ser realizados exclusivamente na sala de aula e tomaram as ruas da cidade e o tratamento dos conteúdos então, passou a ser desenvolvido de forma articulada as impressões construídas na experiência.

O estudo dos projetos releva que tais vivências foram centrais para o início de um processo de redefinição das expectativas da chamada Coordenação Geral diante da gestão do projeto. De uma parte, o conteúdo desta inflexão refere-se à crítica a estrutura disciplinar, expressas no relatório de 2002.

As barreiras que tradicionalmente impedem a intensificação de diálogos interdisciplinares prestam o desserviço de especializar ao máximo o trabalho do pedagogo dentro dos limites de uma disciplina, tornando a estrutura da educação análoga a estrutura da fábrica. Assim, a fragmentação dos saberes constitui um obstáculo a ser superado pelas tendências renovadoras da educação contemporânea (...). As aulas temáticas, neste sentido, são a materialização de uma concepção menos mecanicista das práticas pedagógicas, nas quais educandos e educadores propõe-se a construir um eixo temático e a explorá-lo de maneira crítica. (PRÁXIS, 2003, p. 14)

Por outro lado, há a compreensão de que o rompimento com tal estrutura em um pré-vestibular será necessariamente permeada por conflitos e contradições. A este respeito, o relatório de 2002 argumenta que,

A produção material da vida e a reflexão sobre esta mesma vida têm necessariamente de caminhar juntas (...) Se os limites de um pré-vestibular são gritantes, como muito se afirma, é contra estes limites que testamos nossa criatividade: que eles existem, e apresentam aos nossos olhos uma contradição muito mais profunda, o sabemos (...) a luta pela resignificação da educação não se dá sem contradições, como qualquer outra luta que travemos. A dimensão realmente renovadora da vida não apresenta-se de modo reificado em uma certa "ação". Apresenta-se sim, na construção do novo espaço a cada instante. (Ibidem. 2002. p, 17).

O novo texto, registrado em 2003, institucionalizando o projeto expressa uma adaptação das experiências que o grupo até então havia vivenciado, especificamente por tornar claro que, embora se apresenta-se como um pré-vestibular, a intenção pelo desenvolvimento de metodologias de ensino não tradicionais poderia desdobrar-se em outras ações. Neste sentido, o projeto assume uma postura que privilegia a experimentação constante.

(...) age-se, cremos, sobre o espaço, antes mesmo de termos clareza de como fazê-lo, e tal fazer constrói uma 'practogenese' – um conhecer na vivência, na carne - que sobredetermina tanto as orientações teóricas quanto as práticas cotidianas. (Ibidem, 2003. p, 09).

Desta forma, no que tange especificamente a proposta de gestão das atividades, o projeto sugere que não pode as estipular rigidamente, pois elas só poderão ser delineadas de forma mais precisa através da interação que o grupo proponente estabelecer com o conjunto dos educadores e educandos. Assim, as únicas dinâmicas previstas são as que viabilizam esta interação, a dinâmica de chamada de estudantes universitários e de trabalhadores e secundaristas, embora sejam estipuladas, pelo menos inicialmente, a organização em grupos de trabalho de caráter disciplinar, ainda que com a intenção de reuni-los para, imediatamente, propor experiências de transversalização.

É na formulação dos grupos por disciplinas que começa o trabalho das reuniões político pedagógicas, que debatem desde a postura do educador, da relação destes no espaço educacional, até a confecção de materiais didáticos, passando pela possibilidade de transversalização dos conteúdos. Este debate antecipa a prática educativa ela mesma. (...) As discussões seguintes são orientadas por discussões semanais sendo que seu público varia: desde a divisão por disciplina, por áreas de interesse, de modo livre (com apenas datas aleatórias, sem disciplinas pré-estabelecidas) ou em reuniões gerais onde todas as disciplinas devem estar presentes. Todo este trabalho é baseado em consenso de temas e horários, e não por balizas senão a experimentação de todas as alternativas acima, que 'testamos', na busca da situação mais interessante. Deste caráter experimental tentamos fazer nosso principal norte, esforçamo-nos pela manutenção dentro dele. A experimentação e teste de limites e fraquezas de nossa prática, é nossa principal metodologia. (Ibidem, 2003, p, 10-12).

O novo texto, assim, expressa uma preocupação em apresentar propostas para as problemáticas relacionadas à organização do projeto com base nos grupos disciplinares detectadas pelos integrantes nas edições anteriores. Estas se centram na manutenção inicial dos grupos de trabalho disciplinares, de um aprofundamento das dinâmicas de formação, que devem exatamente vislumbrar a construção de dinâmicas que potencializem a superação de tal estrutura de organização.

As discussões pedagógicas com os educadores das disciplinas oferecidas pelo Práxis, neste ínterim, não são saldo positivo por si só: necessitam estar vinculadas à questões que 'inquietam' os educadores, e sejam de importância para os educandos. (Ibidem, 2003. p, 4).

A observação do relatório desta edição revela que, no afã de suplantar a estrutura dos grupos disciplinares, houve a preocupação de, durante a Semana de Integração, desenvolver atividades que não fossem encerradas imediatamente, mas que se caracterizassem pela continuidade. Tal material indica que foram desenvolvidas oficinas de 1) Comunicação Independente; 2) Artes; 3) Fanzine e 4) Saúde (PRÁXIS, 2003).

Destas, se por um lado os relatórios indicam que apenas uma teve continuidade ao longo dos trabalhos, a de Fanzine, por outro, suas dinâmicas tiveram desdobramentos significativos no que refere-se a construção de estruturas de organização que potencializem um tratamento crítico do programa dos concursos vestibulares. Ainda na semana de integração o grupo de educadores e educandos que participou da atividade definiu, segundo o relatório do projeto, organizar um grupo de trabalho específico, com o intuito de construir uma biblioteca que viabilizasse a utilização de outros materiais durante as aulas, e não apenas as apostilas. Além disso, durante o ano, em articulação com o Grupo de Redação, o grupo produziu três edições do fanzine, intitulados *Não Me Calo*, que passaram a circular entre os integrantes do projeto discutindo temas como o uso de drogas, os movimentos sociais populares latino-americanos, hip-hop e o Ensino Superior no Brasil ⁵⁷.

Da mesma forma, há evidências que indicam que a edição de 2003 concentrou-se em atividades de formação entre os educadores. Além do texto do projeto que coloca tais ações como prioritárias, e do relatório, que indica que ocorreram reuniões semanais, há uma série de pequenos textos elaborados pelos educadores do projeto em tais atividades. Tais textos indicam que as dinâmicas de formação reuniram acadêmicos de diferentes licenciaturas em atividades contínuas, e que os encontros privilegiaram o estudo e a discussão de temas relacionados à história das ideias pedagógicas e as relações entre o processo produtivo e o sistema educacional ⁵⁸.

⁵⁷ A construção da biblioteca envolveu uma série de atividades, referidas no relatório, como solicitação de doações, elaboração e envio de textos aos jornais da cidade e a construção de um estande durante a Feira do Livro de Santa Maria de 2003, a fim de divulgar a ação do projeto e receber doativos na forma de livros. Isto é, do mesmo modo como nas experiências de construção do galpão de reciclagem de lixo na Vila Caturrita, a partir de uma dinâmica de preparação para o vestibular os participantes tomavam a cena pública, e passavam a desenvolver outras ações, neste caso específicas relacionadas a viabilidade material do projeto e a sua qualificação.

⁵⁸ Em 2003, estes trabalhos envolveram a constituição de um grupo de trabalho específico, dentro da Coordenação Geral, que se responsabilizou pelo desenvolvimento de atividades de formação de

Neste sentido, é possível supor que o desenvolvimento de forma contínua dos grupos de trabalho interdisciplinares sugeridos encontraram nas dinâmicas de formação de educadores um sustentáculo importante. No entanto, tais grupos de trabalho atuaram em sua grande maioria, em espaços considerados “alternativos” às atividades “tradicionais” do pré-vestibular (PRÁXIS, 2003).

Isto é, ao mesmo tempo em que guardavam a especificidade de constituírem grupos interdisciplinares que reuniam educandos e educadores em dinâmicas que se propunham a um rompimento com a pedagogia tradicional de forma contínua, não eram apreendidos também como experiências que de alguma forma instrumentalizassem os educandos para a realização da prova dos concursos vestibulares, mas como atividades extras. Neste contexto, a proximidade cada vez maior das provas dos concursos vestibulares acabava criando uma tensão entre as diferentes atividades desenvolvidas pelo projeto, situação referida no relatório de 2003 (Ibidem, 2003).

Em 2004, não ocorreram alterações relacionadas ao registro institucional ou ao texto que o encaminha, o que indica que os diversos grupos de trabalho organizados inicialmente em uma perspectiva disciplinar deveriam constituir os espaços iniciais de organização dos educadores no projeto e de que, a partir deles, deveriam ser construídos grupos interdisciplinares, que aglutinassem os educandos. A este respeito, o Relatório de 2004 indica que a Semana de Integração foi planejada pela Coordenação Geral com o intuito de constituir grupos de trabalho que operacionalizassem todas as atividades necessárias para a materialização do projeto (PRÁXIS, 2004).

Neste processo ocorreu a introdução da temática da Economia Popular e Solidária durante a Semana de Integração. A este respeito, o relatório de 2004 assim se refere:

As atividades econômicas alternativas protagonizadas pela classe trabalhadora, de forma coletiva e solidária estão sendo objeto de estudos para tentar caracterizar estas iniciativas e com o Projeto PRÁXIS para potencializar, junto com esta classe - no caso com os educandos e também educadores do projeto, o compreender-se no mundo do trabalho atual. Além disso, como uma tentativa de suprir minimamente um dos motivos levam à desistência de educandos e educadores das atividades propostas. O fato de o coletivo não possuir condições econômicas para participar plenamente das atividades

educadores. Este grupo era constituído, segundo a agenda do projeto de 2003, pelos educadores Jeferson Engelmann, Atílio Alencar Correa, Loen Cristy Lucatelli e Ariadne Furtado.

desenvolvidas; o problema do traslado, casa/Práxis/casa, é o fundamental para entender. Partindo destas necessidades e intenções construímos uma oficina de Economia Popular Solidária na Semana de Integração do Práxis. (...) Esta oficina não teve um fim, mas sim encaminhamentos. Desdobrou em várias possibilidades. Em incluir nos debates em sala de aula a economia popular solidária como também nos materiais didáticos do pré-vestibular esta formação econômica. Em contribuição ao projeto a proposta de autogestão, para suprir necessidades objetivas de materiais didáticos (xerox, matriz.) de higiene, até então não supridas pela universidade, através do café do Práxis. E em construir a partir daquele coletivo uma cooperativa de produção que se destinaria a gerar trabalho e renda aos desempregados e interessados nesta empreitada (Ibidem, 2004, p. 08).

Isto é, a partir de então há a uma radicalização, no interior da estrutura do projeto, de uma compreensão que de que todos devem estar envolvidos na construção da viabilidade do espaço de educação ⁵⁹. O relatório indica que foram construídos diversos grupos de trabalho, reunido educandos e educadores em atividades como diálogo com a instituição, captação de recursos materiais, organização da biblioteca, participação na CMS e organização do espaço físico.

A introdução de tal perspectiva, que indica a re-afirmação de uma inflexão na concepção do projeto por parte da Coordenação entre uma postura inicialmente colocada como *fazer para* que, ao longo das edições, transmutou-se para *fazer com*, relaciona-se a uma tentativa do grupo proponente em se salvaguardar da responsabilidade, até então exclusiva, de desviar suas energias para a construção da viabilidade material do Práxis. Esta, a partir de então, deveria ser de todos os participantes, sejam eles educandos ou educadores.

3.3 Relações vanguarda-base no movimento Práxis

3.3.1 A construção de espaços de diálogo

⁵⁹ Neste processo, a temática da economia popular e solidária é introduzida como uma dinâmica com potencial de aglutinação de educandos e educadores em trabalhos interdisciplinares contínuos, que valorizam seus conhecimentos e experiências, e que se focam em atividades de seu interesse imediato. Aparentemente, isto se relaciona tanto por esta constituir-se de uma atividade de geração de trabalho e renda, o que potencializaria a participação destes no curso, seja por guardar a especificidade de ser utilizada para um diálogo crítico com o programa do concurso vestibular, como o fragmento acima refere (PRÁXIS, 2004).

Os textos aqui discutidos, sejam dos projetos ou dos relatórios elaborados entre 2000 e 2002, foram construídos pela Coordenação Geral e apresentam principalmente informações relacionadas às suas atividades. Neste sentido, qualquer referência a uma cultura instituinte, que não faça uso de outras matérias – primas que expressem a forma como os agentes dos diversos grupos de trabalho apreendiam seus afazeres é temerária.

No entanto, as fontes disponíveis permitem, mesmo que de forma tímida, a observação de alguns aspectos da cultura instituinte. Para tanto, é preciso considerar que, para além da dinâmica institucional que mobiliza a Coordenação do projeto em um processo de constante re-afirmação da legitimidade do projeto, há outras forças exógenas a experiência, que constroem tanto educadores quanto educandos a determinadas ações, aonde se destaca o programa do concurso vestibular e a própria dinâmica educacional interiorizada através dos processos de escolarização tradicionais, sugeridos pela teoria bourdiesiana.

O interesse em construir um curso que desenvolva um tratamento diferenciado do programa do concurso vestibular coloca para a Coordenação Geral a tarefa de construir dinâmicas de des-naturalização destes elementos entre o conjunto da comunidade do Práxis. Os relatórios dos projetos registram a construção de três tipos de interação planejadas pela Coordenação com este intuito, a saber: 1) Semana de Integração; 2) Oficinas Temáticas e 3) Formação de Educadores.

3.3.1.1 Semanas de Integração

As semanas de integração constituíam-se de uma série de oficinas desenvolvidas na primeira semana de aulas, reunindo educadores e educandos, e seu objetivo relaciona-se a construção de uma integração entre os agentes que, em uma determinada edição do curso, seriam os protagonistas dos trabalhos. Os relatórios indicam que havia uma preocupação, por parte da Coordenação Geral, em disponibilizar ao restante do grupo dinâmicas que potencializassem uma redefinição das relações tradicionais entre professores e alunos.

As Semanas de Integração constituíam-se, assim, em um esforço deflagrado pela Coordenação no sentido de apresentar tanto ao quadro de educadores quanto ao quadro de educandos os princípios políticos e pedagógicos que ela entendia como os mais adequados para o desenvolvimento das atividades a partir de então, bem como um método de construção de uma organicidade entre o grupo. Tais atividades ocorriam, então, de forma pontual, no início das aulas do curso.

Os relatórios do pré-vestibular indicam o desenvolvimento de diversos tipos de atividades, como alterações artísticas do espaço físico do 4º andar do PADC, oficinas de teatro, artes plásticas, sexualidade, educação popular em saúde e mídia independente. O estudo dos projetos e relatórios revelam que as Oficinas Temáticas reuniam de forma esporádica um determinado número de educadores e educandos para atividades em torno de eixos temáticos ao longo do ano.

Tais oficinas, inicialmente, foram desenvolvidas por universitários dos cursos de Filosofia, Artes Plásticas, Artes Cênicas e Farmácia, o que indica que constituíam espaços de inserção de campos disciplinares não previstos explicitamente no programa do concurso vestibular.⁶⁰

3.3.1.2 Formação de Educadores

As atividades chamadas de Formação de Educadores eram direcionadas especificamente aos acadêmicos que atuavam no projeto como educadores, autores de materiais didáticos ou coordenadores, e tinham o objetivo de constituírem-se em espaços de reflexão relacionados a prática educativa. O estudo dos textos dos projetos e relatórios deste período revela que tais dinâmicas privilegiavam o estudo e a problematização dos métodos de ensino-aprendizagem e das relações entre educandos

⁶⁰ A partir de 2001 o Práxis instituiu a disciplina de filosofia em seu quadro de atividades permanente. Isto é, a partir de então, o estudo da filosofia é introduzido no cotidiano do projeto, sendo reservado a ela um período de 40 minutos por semana. Naquele período, o concurso vestibular da UFSM não previa tal disciplina em seu programa, e isto envolve um processo de intensos conflitos entre educandos e educadores. Em 2004, há diversos registros de reclamações de educandos com a existência da disciplina de filosofia, e a solicitação de substituí-la por outras matérias, principalmente português ou matemática. A este respeito são interessantes a observação de uma série de materiais elaborados pelos educandos em uma atividade de avaliação do projeto, desenvolvida em 2004, sob orientação deste educador e da educadora Sabrina Bragança, disponíveis no Arquivos dos Movimentos Sociais do Práxis.

e educadores através de encontros específicos e esporádicos entre os diferentes grupos de trabalho disciplinares.

Em 2002, como referido anteriormente, houve a especificidade de construção de um projeto de assessoramento para tais atividades. O relatório do projeto evidência que havia uma participação de poucos educadores nas atividades, das quais aproximavam-se principalmente acadêmicos das Ciências Sociais e Humanas e poucos das Ciências Biológicas ou Exatas.

3.4 Em busca da radicalização da democracia

Segundo o Relatório de 2005, em janeiro daquele ano a Coordenação Geral realizou uma atividade de planejamento anual aberta a todos os educadores. Neste planejamento, onde o grupo avaliou suas atividades até então, foram definidas duas linhas de intervenção que serão chaves para a compreensão do desencadeamento de uma radicalização das experiências de auto-gestão no Práxis – Coletivo de Educação Popular ⁶¹ (PRÁXIS, 2005).

A este respeito, o Relatório do Práxis Pré-vestibular Popular de 2005 (PRÁXIS, 2005. p, 12, 13) indica que a elaboração de uma proposta de construção de um coletivo de educação popular a ser locado no prédio da CESMA teria na participação consciente do conjunto da comunidade do Práxis um ponto central. Neste sentido, ao menos em termos metodológicos, o processo autogestionário, já deveria estar sendo maturado no espaço do Pré-vestibular Popular, como indicava seu projeto institucionalizado, em 2003.

No que refere-se a Semana de Integração de 2005, o texto assim se refere:

A Semana de Integração, historicamente construída no Práxis com o objetivo de integrar acadêmicos e trabalhadores em relações não autoritárias a partir da

⁶¹ Tal planejamento contou com a presença de estudantes autonomistas, da Kizomba e da União da Juventude Socialista. Neste sentido, representa um momento de ampliação do leque de setores do movimento estudantil que, até então, compreendiam o espaço do Práxis como importante. No entanto, os estudantes organizados na UJS, neste momento, apenas acompanharam o processo de planejamento das atividades do Práxis, não passando a constituir parte da coordenação. A União da Juventude Socialista é uma organização nacional de juventudes que reúne as juventudes filiadas ao Partido Comunista do Brasil, PC do B, além de militantes identificados com o comunismo mas não filiados ao referido partido. A referida organização foi construída em 1984.

primeira semana de atividades do pré- vestibular, passou a ser compreendida como um espaço potencializador de debates fundamentais para a gestação do projeto, como a perspectiva de movimento popular auto-gestado. Neste sentido, procuramos compreendê-la e construí-la continuamente, e não apenas nas primeiras semanas de atividades. Em um primeiro momento, constituiu-se um grupo de trabalho específico para a construção da Semana de Integração formado por acadêmicos (as) de pedagogia, de História e do Mestrado em integração Latino Americana. A partir de debates, construiu-se o consenso de que a Semana de integração deveria ser uma atividade que fomentasse o sentimento de coletividade, a consciência de classe e apontasse elementos para a compreensão do projeto como uma articulação de trabalhadores (as) e estudantes em luta pela democratização do acesso e da gestão das universidades. Neste sentido, definiu-se que a cada Módulo, constituiria-se uma nova Semana de Integração, que reunisse educandos e educadores em ações voltadas a reflexão sobre o coletivo de educação e sobre os temas geradores de cada apostila de uma forma descontraída (PRAXIS, 2005, p. 11-12).

É evidente, neste sentido, que há uma intenção da Coordenação Geral em radicalizar a superação da estrutura nuclear disciplinar, em um processo que, aparentemente, tinha no desenvolvimento de dinâmicas de desnaturalização e de problematização das relações educacionais um ponto central. Para tanto, ela apostava na ampliação dos espaços interdisciplinares entre educandos e educadores, apontados como prioritários, como foi indicado anteriormente, ainda em 2003.

Neste sentido, uma das propostas encaminhadas entre os educadores foi a construção de materiais didáticos a partir de eixos- temáticos, que deveriam ser construídos a partir da análise das redações elaboradas pelos educandos durante o processo seletivo, e que deveriam nortear o tratamento dos conteúdos do vestibular por todas as disciplinas (PRÁXIS, 2005). A este respeito, o relatório indica que ocorreram encontros prévios entre os educadores que atuaram no projeto em 2005, aonde a Coordenação apresentou a proposta de construção de eixos- temáticos a partir do estudo das redações que os candidatos haviam elaborado durante o processo seletivo. Nesta proposta, cada grupo disciplinar deveria elaborar ao longo do curso três Módulos Didáticos (PRÁXIS, 2005).

Nestes encontros, através dos encaminhamentos relacionados a proposta da Coordenação, os Grupos de Trabalho acordaram que realizariam ao longo do ano três Semanas de Integração, uma para cada módulo didático, e enfocando questões relacionadas aos eixos-temáticos, que seriam definidos em um primeiro momento pelos educadores, a partir do estudo das redações, e acordados em assembléia, e, a

partir do início das aulas, por educandos e educadores, através de pesquisas participantes. Cada grupo de disciplinas deveria, segundo a agenda do projeto, elaborar um sub-tema, articulado ao tema definido em assembléia, de forma a facilitar o tratamento da temática a partir de seus campos do conhecimento, desde que fizesse referência a questões da cidade, que tivessem algum tipo de significado para os educando em suas vivências cotidianas.

Neste sentido, a coordenação passa a tomar o processo de organização dos materiais didáticos como atividade de formação de educadores. Há registros na agenda do projeto de encontros entre os diversos grupos de trabalho, aonde cada grupo disciplinar avaliou a produção dos outros grupos, sugerindo pontos de convergência possíveis entre diferentes áreas do conhecimento ⁶².

A este respeito, o texto abaixo, elaborado pela Coordenação Geral e disponibilizado aos educadores é bastante exemplar.

Este repensar coloca em cheque as diversas metodologias e os vários instrumentos que compõe a escola e as atividades pedagógicas de educandos e educadores. Pois se pesamos a democracia como a possibilidade de todos os sujeitos discutirem e decidirem sobre o presente e o futuro de suas vidas em sociedade (ação que caracteriza a cidadania) parece obvio que as escolas atuais caracterizam-se pela não-democracia, uma vez que professores e alunos pouco ou nada discutem sobre a gesta do espaço físico, da seleção dos conteúdos curriculares, dos modelos dos materiais didáticos, dos critérios de aprovação e reprovação etc. Neste sentido, a tentativa de elaboração de materiais didáticos estruturados em torno de um tema central, e que dentro das diversas disciplinas contemple sub-temas que enfoquem objetos locais, visa colocar o debate relacionado a produção dos materiais e dos conteúdos nas mãos (e mentes) de educandos e educadores. (PRÁXIS, 205).

No mesmo período a Coordenação inicia junto aos educadores um trabalho de problematização da própria participação no Práxis. Isto é, das motivações que levam os educadores ao projeto. Um texto intitulado *Práxis: Voluntariado e/ou Militância Política? Isto, Aquilo, a Mesma Coisa ou Coisíssima Nenhuma?*, distribuído pela Coordenação Geral entre os educadores naquele período, demarcava as especificidades do Práxis diante das chamadas ações de responsabilidade social.

⁶² Tais discussões relacionadas a elaboração de materiais didáticos foram orientadas por este pesquisador e pela educadora Íris de Carvalho, na época, membros da coordenação do Práxis. Tais materiais encontram-se disponíveis ao público no Arquivo dos Movimentos Sociais do Práxis, e ainda não foram objeto de pesquisa mais pormenorizada.

Com o exposto até, fica difícil ignorar que as chamadas ações voluntárias ou de Responsabilidade Social representam atividades essencialmente políticas, uma vez que as suas compreensões e práticas educacionais revelam um apoio explícito aos interesses de ampliação das taxas de lucros dos grupos empresariais, justificando o ataque que vem sendo feito aos direitos dos trabalhadores. Da mesma forma, fica difícil de ignorar que o abismo social que separa ricos e pobres no País, e que nos últimos anos vem sendo ampliado em função da adoção de estratégias propostas pelos homens de negócio, possa ser superado por estas ações educacionais: 60% da população esta sujeita ao mercado de trabalho informal (!), existem mais de 40 mil indivíduos submetidos ao trabalho escravo (!) e há mais de 32 milhões de indigentes (!). Soa um tanto quanto ilusório, ou cínico, sugerir que toda esta população dedique-se ao balé, ao futebol ou a ginástica olímpica, de forma a constituírem um imenso grupo de Pelés, Ronaldinhos e Daianes. (PRÁXIS, 2005).

O desenvolvimento deste processo, que demarca uma investida mais cotidiana da coordenação em todas as etapas do pré-vestibular, no sentido de problematizar junto com educandos e educadores, é fruto, por um lado, do amadurecimento de uma unidade política no âmbito da coordenação, amadurecida no bojo das relações que o Práxis estabeleceu com outros movimentos sociais e entidades próximas a CMS e ao FSM, e, por outro, da disponibilização de recursos específicos para o projeto pela UFSM, que permite que os membros da coordenação concentrem suas energias na qualificação das atividades internas do curso.

Esta concentração de energias da coordenação dirige-se, como exposto, na desnaturalização da cultura educacional interiorizada entre os agentes em suas vivências com as instituições escolares. Se, no caso dos educadores o esforço centra-se na apresentação dos grupos de trabalho, disciplinares ou interdisciplinares, este esforço é manifesto em sua apresentação como espaços de participação direta em tarefas e planejamento e execução das propostas educacionais, submetidas posteriormente ao crivo de uma assembléia ampliada, formada por todos os grupos, no caso dos educandos ela aparece com conteúdo diferenciado.

A este respeito, é interessante a observação de um texto distribuído pela Coordenação Geral durante a Semana de Integração. Sobre a organização do curso, o texto assim se referia:

É enganoso pensar que hoje encerramos a Semana de Integração do Práxis. Mais certo seria dizer que ao longo desta semana, nas oficinas, brincadeiras e

conversas de corredor onde discutimos, demos risadas e pensamos juntos, descobrindo coisas novas sobre nós mesmos e os outros, apenas iniciamos a integração que precisamos para o trabalho coletivo a que nos propomos. Este trabalho, como você sabe, está relacionado diretamente com seus desejos mais íntimos, e também com os sonhos e anseios de todos os seus companheiros do Práxis, educandos e educadores. Esperamos no Práxis, ao longo de nossos estudos para o concurso vestibular, criar e vivenciar alternativas educacionais para o sistema de ensino tradicional, que fecha suas portas para nós. Afinal, podemos ter o acesso ao concurso vestibular, mas não temos a universidade: de uma forma perversa, este modelo de ingresso abre suas portas aos membros da elite e veda a entrada ou a permanência dos trabalhadores e trabalhadoras. Esta semana nos colocou, acima de tudo, diante de um desafio e de uma certeza. O desafio é o de nos auto-organizarmos coletivamente para a manutenção cotidiana do Práxis, de forma que nossa convivência e os nossos trabalhos sejam os melhores possíveis. A certeza é a de que, em uma sociedade onde as portas das escolas e universidades são abertas a uma minoria e fechadas para a maioria, a nossa organização coletiva para lutar pelos nossos sonhos e desejos comuns é o melhor instrumento que temos para transformar as nossas vidas e esta sociedade que insiste em nos segregar (PRÁXIS, 2005).

A verificação do Relatório de 2005 revela que durante a Semana de Integração, além das oficinas tradicionalmente desenvolvidas, um dia foi reservado durante o planejamento para a realização de uma dinâmica aonde os educandos e educadores problematizassem situações, sejam organizacionais ou materiais, que tornariam o funcionamento do projeto melhor, e que se organizassem em grupos de trabalho para o desenvolvimento de tais ações ao longo do curso. A agenda do projeto indica que os trabalhos de cada grupo deveriam ser avaliados por uma assembléia geral com certa regularidade, e que qualquer grupo teria autonomia para chamar uma assembléia geral assim que considerasse necessário ⁶³.

⁶³ Foram criados seis grupos de trabalho para edição de 2005, e que tinham as seguintes finalidades, conforme anotações da agenda do Práxis. 1- Coordenação Geral- auxiliar na execução das definições dos grupos de trabalho; propor atividades de formação e ações interdisciplinares; articular as relações do Práxis com outras organizações e movimentos sociais. 2- Grupo do Café- preparar café e tornar acessível o consumo, principalmente nos horários de intervalo entre as aulas, no saguão de entrada do Práxis. Deve articular, junto ao grupo de matemática, o cálculo da demanda do produto e da viabilidade financeira para atividade, bem como ações junto a outros grupos de trabalho, como Grupo de Teatro, Fanzine ou biblioteca, a realização de atividades nestes horários a fim fazer do espaço um lugar de descontração e integração. 3-Grupo da Biblioteca- organizar a entrada e saída de livros e a realização de atividades de fomentem a leitura e a escrita, como sarais, produção de fanzines etc. Propõe formas de aquisição de mais obras, jornais e revistas. 4- Grupo de organização do espaço físico- certifica-se da limpeza e organização das salas quando do encerramento das atividades do dia. 5- Grupo Pedagógico- discute com educandos e educadores os horários, articula alterações quando da ausência de educadores e o número de faltas mensais de educandos, mapeia motivos de afastamentos (evasão), sugere ao coletivo critérios para a organização das pessoas nas salas de aula. 6- Grupo de Geração de Trabalho e Renda- estuda e desenvolve formas de gerar trabalho e renda entre educandos e educadores desempregados, a fim de complementar a renda necessária para o pagamento do transporte até o curso. Propõe formas de articular economia popular e solidária aos grupos de trabalho das disciplinas.

A agenda do Práxis do ano de 2005 prevê, ainda, a manutenção dos grupos por disciplina e a construção de grupos para demandas pontuais, esporadicamente, quando os grupos considerassem necessário. De toda forma, tal estrutura construída durante a Semana de Integração evidencia um esforço no sentido de agregar todos no processo de planejamento e execução do pré-vestibular.

Neste sentido, os diversos grupos construídos em plenária, e nos quais os indivíduos agregam-se por interesse e/ou dentro de suas condições, uma vez que alguns exigem maior dedicação do que outros, emergem como espaços de participação direta, em dimensões de planejamento e execução, que ao longo do processo serão avaliados e discutidos novamente em plenárias, aonde se privilegia o consenso e, em última instância, é feito o uso da votação, sendo que todos têm igual direito a voz e ao voto. O estudo do relatório do Práxis de 2005 indica que está é a estrutura organizacional global do Práxis nesta edição.

Evidentemente, como não poderia deixar de ser, experiência de organização coletiva humana que é, o processo de desenvolvimento das atividades é complexo, permeado por contradições e conflitos, que se expressam nas formas como os agentes se apropriam destes grupos, relacionam-se com eles, dão sentido aos seus afazeres, enfim. Estas questões são discutidas a seguir.

O público de agentes que integram o Práxis e, nesse sentido, dos sujeitos que, em tese, deverão desenvolver as atividades nos grupos de trabalho descritos acima são constituídos hegemonicamente por jovens e adultos, sejam educandos ou educadores. O estudo da agenda do projeto revela que, durante o processo de problematização entre os educadores sobre o perfil dos materiais didáticos existia uma preocupação no que refere-se a distribuição dos educandos de diferentes faixas etárias e históricos escolares nas salas de aula.

Parte do grupo compreendia que era necessária uma divisão, de forma que fossem construídas dinâmicas específicas para aquele que trabalhavam, já estavam afastados a bastante tempo dos bancos escolares e os que não trabalhavam e, muitas vezes, ainda estavam cursando o Ensino Médio. Por outro lado, um grupo de educadores compreendia que tal divisão poderia causar um fracionamento no grupo de

educandos, fomentar uma estigmatização, e advogava a construção de turmas plurais, de forma que a diversidade fosse tomada como um fator positivo no desenvolvimento das atividades.

É preciso averiguar, neste sentido, como se dá esta interação inter-geracional dos agentes do Práxis no contexto de sua estrutura de gestão. As redações elaboradas pelos educandos em um processo de avaliação das atividades nos permitem inferir tais aspectos.

Eu sou uma admiradora do Práxis, só que acho, ou melhor observo que há um equivoco na hora da seleção dos educandos, pois não há responsabilidade por parte deles, que nem sabem o que estão fazendo em sala de aula. Brincam, conversam e isto atrapalha o estudo de quem veio com o objetivo de aprender (...) deveria ser estipulada uma tolerância de 5 minutos no horário de entrada, para não perturbar a aula com entradas e saídas. Por mais que muitos colegas trabalham isto deveria ser levado a sério pois perturba até os professores. (PRÁXIS, 2005).

Ora, muitos dos educandos são trabalhadores, e o processo seletivo, o local de funcionamento das atividades do curso e os horários das aulas, ao que tudo indica, são construídos exatamente para que se potencialize a participação destes. A falta de autonomia relacionada ao tempo de começo e termino do trabalho envolve constantemente um atraso na entrada na sala de aula ou, o que é bastante comum, ao sono, por exaustão pura e simples.

A redação acima indica que tais dinâmicas não são suficientes para a adequação das atividades educativas a tal público, que é pressionado pelos próprios colegas, e provavelmente por muitos educadores, a um tipo de comportamento que nem sempre estão dentro de suas possibilidades e limitações. O conteúdo das críticas aos comportamentos considerados desviantes não são outros senão aqueles que tradicionalmente são introjetados ao longo das vivências escolares: a idéia de que a sala de aula e a própria escola, como espaços educativos que são, devem ser um lugar silencioso, aonde os professores falam e os alunos escutam.

Os atrasos freqüentes, as ausências e mesmo o sono, como demonstram parte dos materiais analisados, passam a constituir elementos de tensão, e mesmo de questionamento da legitimidade de participação no grupo, como demonstra o texto abaixo.

Eu acho que o Práxis deveria ser mais rígido na questão das faltas e ainda cuidar dos alunos interessados em sala de aula. Pois têm alunos que vem só para conversar ou dormir mas não é uma vez que isso acontece, tem alunos que é a semana inteira pois eu acho que tem mais gente interessada que esta de fora e com vontade de vir para o Práxis e dar o máximo de si, portanto vamos ser mais rígido (PRÁXIS, 2005).

O sucesso educacional, nesta perspectiva, segundo a cultura educacional introjetada, não constitui uma conquista apenas daqueles que guardam o hábito da pontualidade e do silêncio. Ela é também entendida como o desdobramento do esforço, do interesse individual em aprender e, desta forma, os comportamentos desviantes no Práxis, para parte dos educandos, são sobretudo ilegítimos de ocupação das vagas do curso que, sugere-se, devem ser disponibilizadas aqueles que estão interessados em vivenciar plenamente tal calvário, considerado necessário, senão mesmo uma vivência imprescindível para o sucesso. Da Coordenação, aparentemente, nesta perspectiva, espera-se que exerça a função de fiscalizadora ou mesmo que, se necessário, puna tais comportamentos, que são considerados empecilhos para o desenvolvimento adequado das atividades.

Para a Coordenação Geral e para alguns educadores, tais conflitos são inevitáveis, pelo menos em um primeiro momento, o que se expressa nas proposições apresentadas por estes, durante a Semana de Integração, de constituição de um Grupo do Café. A intenção de tal grupo, pela sua descrição apresentada acima, revela a preocupação não apenas relacionada aos efeitos estimulantes, propriamente biológicos, tradicionalmente atribuídos a tal bebida, como também no sentido de constituição de espaços de sociabilidade, de compartilhamento de experiências, que despotencializem tais tensões.

Ao mesmo tempo, é preciso considerar que se trata de um empreendimento educacional que, pela própria estrutura organizacional que define ao longo do processo de integração inicial, distribuí entre a comunidade decisões tradicionalmente concentradas entre docentes e diretores. Em 2005, por exemplo, a freqüência nas atividades foi discutida em plenária, sob orientação do Grupo Pedagógico, a fim de se constituir um consenso entre educandos e educadores do número de ausências

considerado razoável mensalmente para um bom aproveitamento dos trabalhos por todos.

A agenda do projeto indica que foi estipulado o número de seis faltas por mês para os educandos e que, os educadores, quando necessitam se ausentar, deveriam realizar permuta em seus grupos de trabalho disciplinares com antecedência ou informar ao Grupo Pedagógico, para o rearranjo dos quadros de horários de atividades. No caso, não há previsão de sanção. Ultrapassadas estas faltas, o Grupo Pedagógico deveria informar a Coordenação, para que esta entrasse em contato com o educando, a fim de se verificar os motivos da evasão e, se possível, revertê-la - do contrário, um suplente seria chamado para preencher a vaga.

Esta dinâmica, assim, envolvia a saída da figura do professor ou do diretor como supervisor da frequência e introdução de uma dinâmica que privilegia o acordo firmado por todos, e que também seria fiscalizado por uma instância definida dentro da coletividade – o Grupo Pedagógico⁶⁴. No entanto, como demonstram alguns relatos, se por um lado tal metodologia materializa uma desnaturalização das funções tradicionalmente atribuídas aos diferentes agentes dos processos educacionais, por outro, ela têm como desdobramento a criação de novos conflitos que convergem, sobretudo, para os participantes do Grupo Pedagógico.

As exigências das faltas dos alunos devem ser analisadas conforme a necessidade de cada um. Como se pode querer condenar a falta sem uma justificativa? É como invadir a privacidade de alguém. Nem sempre o aluno que falta vai poder ou por direito vai dar o motivo pelo o qual faltou aula (PRÁXIS, 2005).

O Grupo Pedagógico, na estrutura em questão, é constituído tanto por educadores quanto por educandos, com representantes em cada turma. O relato acima indica que ao longo dos desenvolvimentos dos trabalhos, os participantes de tal grupo passam a ser questionados por, de certa forma, violarem a privacidade dos pares. A privacidade existe apenas aparentemente nas experiências em que há um monopólio

⁶⁴ Em 2000 e 2001 há registros de que a Coordenação Geral do Práxis desenvolvia o processo tradicional de controle da frequência, e mesmo expulsava os alunos que extrapolassem os limites definidos entre a Coordenação. A este respeito, há uma série de fichas no arquivo do projeto de 2000 e 2001, em um envelope aonde lê-se “Expulsos por frequência”. Da mesma forma, há nos arquivos deste período algumas cartas enviadas por alunos justificando suas ausências solicitando autorização para voltar a assistir as aulas. Não há qualquer tipo de reprodução destas práticas a partir de 2002.

do controle por parte de professores e diretores e, nestas experiências, é fundamentalmente a concentração da informação, materializada sobretudo nos cadernos de chamadas, que produzem a impressão de garantia de privacidade em relações que encontram na vigilância constante uma característica central.

No caso do Práxis, a dinâmica do Grupo Pedagógico, de outra forma, opera através do consenso, do acordo coletivo, definido democraticamente, e que inclui também os educadores. Neste contexto, há também aqueles que compreendem que a gestão do espaço, na estrutura planejada, deve envolver uma maior abertura dos participantes.

Eu acho que deveria ser trabalhado mais o coletivo, porque tem algumas pessoas que olham para o seu próprio nariz e esquecem que existe um mundo ao seu redor. (PRÁXIS, 2005).

De toda forma, é sob os agentes do chamado Grupo Pedagógico sob os quais convergem tais conflitos que, como foi destacado, não envolvem apenas o conjunto dos educandos, mas também dos educadores. A agenda do Práxis de 2005 faz referência a solicitação de troca de grupos de trabalho por alguns indivíduos, principalmente aqueles que atuavam no Grupo Pedagógico. Neste sentido, é possível que, diante da pressão colocada pelos colegas e, mesmo pelos educadores, muitas vezes levaram a desarticulação do grupo em momentos extremos.

Cobram assiduidade, presença de todos, inclusive alunos e professores com o mesmo espaço de direitos, também devem avisar caso não fossem comparecer. As vezes a cobrança mais recai sobre quem mais precisa e trabalha 10, 12 horas, e chega a tarde é impossível agüentar frio e fome, por isso valeu o esforço de quem está aqui sem remuneração. (PRÁXIS, 2005).

O relato acima indica que, no cotidiano do desenvolvimento dos trabalhos, a atuação do referido grupo concentra-se, no entanto, muito mais sobre os educandos do que sobre os educadores, evidência que sugere um certo pudor, por parte dos participantes do grupo, em questionar a ausência dos educadores. Não há, no entanto, nenhum indício de que estes faltassem ou chegassem atrasados menos que os educandos trabalhadores nas atividades do curso. Pelo contrário, a própria dinâmica

universitária exige que estes se ausentem em certos períodos, como finais de semestres quando, tradicionalmente, os professores da instituição começam a desenvolver o processo de avaliação.

Neste caso, há um descompasso, vivenciado pelos educadores, entre a participação nos departamentos em que estão matriculados e no Práxis. Tal descompasso constitui, assim, um traço da cultura organizacional da universidade, aonde não há um esforço deflagrado no sentido de potencializar uma articulação entre o processo educativo nos departamentos e as vivências nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, que interfere diretamente nas atividades do projeto. Pelo contrário, há indícios de que muitos educadores são desestimulados a participarem de tais atividades ⁶⁵.

Além disso, muitos dos universitários que atuam no Práxis são também trabalhadores, mães, pais e, assim, muitas vezes, realizam duplas ou triplas jornadas que envolvem a vida de trabalho, os estudos, participação em eventos e em todo o tipo de dinâmica acadêmica e doméstica. Neste sentido, seus atrasos e ausências são freqüentes, referidos nos textos dos projetos de todos os anos.

A este respeito, a avaliação sobre a própria participação no projeto de um educador, apresentada abaixo, é bastante exemplar. O autor avalia como um problema a “falta de comprometimento de muitos e a ausência em grande parte das atividades do ano de outros, entre os quais me insiro, uma vez que em função do tempo, tarefas de estudo não participei do mesmo como gostaria” (PRÁXIS, 2005).

Ao mesmo tempo, embora demonstrem extrema rigidez com seus pares no que refere-se a atuação no projeto, parte dos educandos observa com admiração o desprendimento dos educadores que participam do Práxis, ou mesmo como

⁶⁵ Este pesquisador, também educador do Práxis nos últimos anos, foi muitas vezes indagado por professores da UFSM e de outras instituições de ensino sobre as razões que o levavam a despende energias na participação de tais atividades, muitas vezes verbalizadas puramente como de “militância política”. Tais manifestações, derivadas de compreensões acerca do conhecimento que, velada ou abertamente, têm como resultante uma pretensa imparcialidade do conhecimento científico, não apenas constituem posturas que corroboram as dinâmicas que dicotomizam teoria e prática, como fortalecem uma restrição dos acadêmicos aos espaços dos departamentos. Por outro lado, é preciso considerar que, a opção por concentrar as energias em espaços que potencializam o diálogo interdisciplinar, como o Práxis, dificultam também uma participação ativa dos acadêmicos nos departamentos, espaços que, contemporaneamente, constituem sub-unidades com espaços de participação importantes, embora restritos, dada a disparidade de representação. No que refere-se as posições epistemológicas que privilegiam uma dicotomia entre teoria e prática ver: CARVALHO, Adalberto Dias de. *Epistemologias das Ciências da Educação*. Porto: Afrontamento, 1988.

benfeitores. A este respeito, ao expressar o que considera ser a maior característica do projeto, um educando se refere que é “a vontade que os educadores têm de passar tudo o que sabem, não somente no que diz respeito a matéria do vestibular, mas também para a vida em geral” (PRÁXIS, 2005). Em outro questionário esta questão aparece ainda de forma mais clara, quando um dos entrevistados indica que deve “agradecer, pois o empenho dos coordenadores e educadores é belíssimo e espero agradecer a altura passando no vestibular” (PRÁXIS, 2005).

Se a idéia da prática da docência pelos educadores é vista como bem feita por parte de muitos educandos, há também aqueles que avaliam criticamente as motivações e as práticas dos educadores no projeto. Neste caso, as avaliações colocadas têm conteúdos bastante distintos do anterior e são apresentadas geralmente por educandos que participam ativamente do processo de construção dos grupos de trabalho ou que estavam a bastante tempo afastados da instituição escolar.

Acredito que alguns educadores participam do Práxis apenas com o objetivo de anexar ao seu currículo final a sua participação. Então, proponho que, assim como os educandos são selecionados, tendo como um dos objetos, o interesse em contribuir com o desenvolvimento do Práxis, os educadores também passassem pelo mesmo processo, pois assim participaria apenas quem realmente está interessado em repensar a educação. Desta forma, aulas se tornariam automaticamente prazerosas e criativas, pois existe um ideal comum entre todos que pretendem otimizar a educação popular no Brasil (PRÁXIS, 2005).

Neste sentido, para parte dos educandos, o fato de muitos educadores não participarem ativamente dos espaços de interação construídos para a gestão cotidiana do coletivo é vista como um comportamento utilitarista para com o grupo, e que foge aos princípios do projeto. De outra parte, as críticas também envolvem questões metodológicas, e estas partem principalmente dos educandos que estavam há já alguns anos afastados das experiências de escolarização.

Achei o curso interessante, quero aproveitar o que puder, mas existe uma grande diferença de idades nas turmas, e percebo que a juventude que não esta com seus estudos atrasados agitam e perturbam os que não tiveram oportunidades antes de estudar tem um vácuo existente (PRÁXIS, 2005).

A este respeito, se há a identificação de métodos que os educandos consideram que não potencializam a integração dos adultos afastados da escolarização, há também uma expectativa relacionada a solução para tais questões. Neste sentido, uma educando assim se refere:

O que eu tenho a pedir é que exista mais determinação de alguns professores com relação as disciplinas dadas no decorrer deste ano. Firmeza e segurança, que possam se impor para que assim sejam respeitados diante de alguns que infelizmente estão neste curso apenas para marcarem presença, não tendo consideração com aqueles que estão se esforçando em assimilar conteúdos já esquecidos (PRÁXIS, 2005).

Como se vê, é uma coletividade que, dada a sua composição plural e a diversidade de motivações que a aglutina, é marcada por conflitos de diversas ordens. Nela, a introdução de mecanismos de abertura do poder de tomada de decisões tem como desdobramento o desencadeamento de situações possivelmente dificilmente ocorreriam em espaços educacionais tradicionais, coma particularidade de que, neste caso, tais questões são discutidas abertamente, nos espaços dos grupos de trabalho e nas assembléias.

3.5 Pedagogia libertária e auto-gestão como educação política no Práxis

Ao mesmo tempo, a implementação de tais mecanismos de indução por parte da Coordenação, são centrais para a constituição de uma cultura organizacional característica do Práxis, e que assim passa a ser parte constituinte da Universidade e, principalmente, da comunidade dos estudantes e da comunidade não universitária, que permite que a diversidade de agentes que o compõe convivam, vivenciem os conflitos e as riquezas de sua interação de forma aberta, redefinido quando considerarem necessário, os caminhos que devem seguir.

A este respeito, a avaliação da estrutura de organização do Práxis desenvolvida por uma das educandas de 2005 é bastante reveladora:

O que mais me chama a atenção é a coletividade com que são tratadas os problemas e outras discussões dentro do Práxis. As Assembléias sempre permite que as opiniões de educandos e educadores cheguem ao senso

comum. A disposição para novas idéias, considerações e sugestões também são relevantes (PRÁXIS, 2005).

Em perspectiva semelhante, um educador assim se pronuncia: "A meu ver as atividades estão relacionadas a um todo mais amplo e não apenas para o vestibular, mas para a vida, dando lições de integração e coletivismo" (PRÁXIS, 2005).

Libâneo, Oliveira e Tocschi (2006), assim caracterizam a perspectiva autogestionária no campo da gestão educacional:

A concepção autogestionária baseia-se na responsabilidade coletiva, na ausência de direção centralizada e na acentuação da participação direta por parte de todos os membros da instituição. Tende a recusar o exercício de autoridade e as formas mais sistematizadas de organização e gestão. Na organização escolar, em contraposição aos elementos instituídos (normas, regulamentos, procedimentos já definidos), valoriza especialmente os elementos instituintes (capacidade do grupo criar, instituir, suas próprias normas e procedimentos) (LIBÂNEO, OLIVERIA e TOSCHI, 2006, p. 325).

Nesta perspectiva, é possível inferir que, no Práxis, a busca pela construção da autogestão têm como espaços fundamentais, os grupos de trabalho, que desenvolvem ações de planejamento e execução de atividades, e as assembleias. O desenvolvimento cotidiano das atividades, no entanto, é permeado por conflitos, de diversas ordens, e que são expressão da diversidade de motivações que aproximam os participantes do projeto.

Nesse sentido, alguns grupos de trabalho têm vida efêmera, sendo desarticulados ao longo das atividades, pelos próprios conflitos e tensões que envolvem o seu desenvolvimento. Outros, como os grupos disciplinares, têm suas esferas de planejamento mais restritas, dado o diálogo sempre tenso com o programa do vestibular. Da mesma forma, outros grupos são criados, de acordo com demandas pontuais, e a Coordenação age como indutora da participação, através de diversos instrumentos que visam à criação de dinâmicas que busquem a desnaturalização de dinâmicas de gestão tradicionais.

Nesta dimensão, é preciso considerar que, os espaços de participação são abertos e a Coordenação Geral age no sentido de potencializar a sua ocupação consciente pelos agentes. Dentro da diversidade de motivações que aglutinam a comunidade no Práxis, nem todos, como foi demonstrado, se predispõe a participação,

havendo a manutenção dentro da estrutura do Práxis, de elementos culturais próprios dos processos de gestão tradicional, ao mesmo tempo em que parte dos integrantes percebem como necessária a sua participação, e se apropriam dos espaços de exercício do poder, constituindo o germe de uma cultura nova, marcada pelo protagonismo, pelo senso de coletividade e pela valorização da radicalização democrática.

Bourdieu e Passeron (1992) destacam que o sistema escolar constitui um aparelho de reprodução e inculcação do arbitrário cultural dominante aonde o desenvolvimento de uma série de rituais, a organização do espaço físico, o ordenamento das salas de aula, as hierarquias de poder e de legitimidade da palavra, entre outros, constituem instrumentos centrais que, ao longo de repetidos anos, acabam sendo eles mesmos percebidos como naturais por professores e alunos . Nesta perspectiva, a naturalização social dos instrumentos de dominação úteis às classes e grupos dominantes, isto é, a aceitação por toda a sociedade destes como legítimos, fortalece, confere força a manutenção do poder destas mesmas classes e grupos (BOURDIEU e PASSERON, 1992).

Desta forma, é possível inferir que a opção inicial da Coordenação Geral por uma estrutura organizacional que tem como foco a construção de grupos de trabalho a partir de uma estrutura disciplinar parte de uma naturalização da estrutura da escola e do conhecimento. Estruturas estas que são produtos sociais, e que encontram no próprio concurso vestibular e no seu programa, instrumentos de reprodução, como foi destacado no Capítulo 1 deste trabalho.

O próprio fato de constituir-se em um curso pré-vestibular representa, assim, um obstáculo à participação dos agentes em sua gestão. O programa fechado, o pouco tempo de trabalho pedagógico contínuo, configurado em média entre junho e janeiro, e a cultura interiorizada nos espaços educacionais tradicionais entre os agentes, encontra na estrutura disciplinar um formato que não potencializa a sua superação.

Neste contexto, a organização dos materiais didáticos e a verbalização dos conteúdos em sala de aula, são considerados inicialmente os afazeres naturais dos educadores. Estes afazeres são considerados legítimos e esperados pelos próprios educandos, que compreendem que, de sua parte, cabe o comportamento de sentarem-se, ouvir e copiar os conteúdos.

Este traço se revela no desconforto geral, entre educandos e educadores, diante da dificuldade de impressão dos materiais didáticos e dos atrasos freqüentes na sua entrega. Ele expressa que há uma perda de sentido nestes afazeres quando não há a existência dos polígrafos pois, centrais que são considerados nas dinâmicas de sala de aula, com sua ausência elas perdem o sentido pois, naturais que são consideradas, considera-se também que não podem ser outras.

Na mesma perspectiva a tímida participação do conjunto dos educadores nos momentos que a Coordenação faz a investida de, de alguma forma, articular as atividades dos grupos, explica-se porque também não há sentido em desenvolver esta integração, pois ela não faz parte dos afazeres interiorizados e considerados corretos e legítimos pelos educadores.

No entanto, a Coordenação propõe o projeto anualmente também porque têm consciência da dominação e do fazer docente como seu instrumento, e isto a leva a construir espaços de interação entre os diferentes grupos de trabalho que se propõe a um rompimento, ainda que não se apresente de forma clara em que direção ele se dará. Os textos expressam que os grupos proponentes compreendem que esta será necessariamente uma descoberta que será realizada ao longo do processo. A diversidade de iniciativas que procuraram romper com a pedagogia tradicional evidência este elemento.

Nesta perspectiva, é possível ver o Práxis como um movimento que não tem, inicialmente, a cada edição, dada a transitoriedade de recursos humanos, seja educadores ou educandos, uma unidade política e pedagógica delineada. Entre seus diversos grupos de trabalho, há unidade de práticas centra-se acima de tudo pela cultura escolar internalizada entre os agentes e que, como sugerem Bourdieu e Passeron (1992), é de matriz conservadora ⁶⁶.

⁶⁶ A forma como o texto “A Reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino” (BOURDIEU e PASSERON, 1992) é apreendida neste trabalho leva em consideração o argumento de Guterres (2001). Para este pesquisador: “(...) o mecanismo de reprodução não reproduz o mesmo, no sentido literal do termo, mas sempre de forma diferenciada através de novos elementos que são introduzidos no decorrer do processo, o que obriga o sistema a um permanente reformismo como forma de preservar o substrato ideológico, que também, obviamente, se modifica. Entretanto, esta crítica de Bourdieu e Passeron e de outros autores na mesma linha, ressaltadas as diferenças de Althusser (1979), tomam-se imprescindíveis para subsidiar uma leitura crítica da instituição escolar. (GUTERRES, 2001, p. 19).

No entanto, a Coordenação Geral têm um projeto político crítico, que pretende deliberadamente alterar comportamentos. Este projeto, derivado de um processo de acomodação de forças no interior da coordenação e dos aprendizados que ela mesma vivência no processo de construção da viabilidade material do Práxis, encontra nas atividades de Formação, nas Semanas de Integração e nas Oficinas instrumentos para a sua introdução entre os educandos e entre os educadores. Este processo, não é desenvolvido de forma linear em cada edição, e esta relacionado as energias que a Coordenação consegue mobilizar para tanto e, muito provavelmente, ao próprio perfil dos educandos e educadores do curso.

CONCLUSÃO

O estudo desenvolvido nesta dissertação procurou compreender as dinâmicas de gestão no movimento *Práxis – Coletivo de Educação Popular*, como experiência politicamente educativa. Para tanto, apropriando-se de alguns princípios basilares do materialismo histórico e dialético, notadamente das contribuições de Antonio Gramsci e Pierre Bourdieu, desenvolveu-se uma abordagem que privilegiou a observação do objeto em espectros endógenos e exógenos, em um movimento de contextualização do objeto em uma totalidade histórico social mais ampla e de compreensão de suas dinâmicas internas, compreendo que estas se caracterizam por uma relação entre vanguarda e base em um determinado contexto.

Apresentaram-se como objetivos responder as seguintes questões de pesquisa: 1) como educador político, que tipo de ações o grupo que propõe o Práxis estabelece com o conjunto de seus participantes? 2) Que estratégias de organização são empreendidas para tanto? 3) Em que termos, estas reforçam, ou não, o neoliberalismo em educação?

Observou-se que o Práxis constitui um empreendimento de uma fração do movimento estudantil crítica a suas vivências universitárias, marcadas sobretudo pela competição e pela ausência de autonomia político-pedagógica, e aos métodos tradicionais do setor para a discussão de tal questão, caracterizados pela concentração de seus esforços em disputas internas por Diretórios Acadêmicos e pela União Nacional dos Estudantes. A criação do movimento Práxis é, nesse sentido, uma estratégia empreendida no sentido de articular de forma orgânica a construção do conhecimento a formação de profissionais às demandas da construção da hegemonia dos subalternos.

O pré-vestibular popular do Práxis agrega estudantes universitários, secundaristas e trabalhadores no município de Santa Maria, Rio Grande do Sul, em um contexto de crise seu projeto de desenvolvimento local dominante que têm, como desdobramento, para seus agentes, a ampliação do desemprego, de insegurança quanto ao futuro de suas vidas e que envolvem conflitos de diversas ordens.

Os grupos proponentes têm o interesse em articular a preparação para o vestibular e a formação de educadores a uma inflexão no conteúdo político das vivências educacionais. Inicialmente, entre 2000 e 2001, a estrutura de gestão do projeto é marcada por um ordenamento que toma como referência o programa do concurso vestibular, e neste sentido, são construídos grupos de trabalho que agregam os estudantes universitários em espaços determinados pelos campos disciplinares. Ao mesmo tempo, a própria intenção de desenvolvimento de métodos de não tradicionais fomenta o desenvolvimento de algumas experiências interdisciplinares, que rompem com a dicotomia entre teoria e prática, de forma pontual.

A vivência de tais experiências fomentou, a partir de 2002, uma radicalização das experimentações interdisciplinares e de articulação entre teoria e prática e, a partir de 2003, constituiu-se, de dentro do pré-vestibular popular, a identidade de um coletivo de educação popular. Tal identidade é fundada na compreensão de que, o próprio processo de preparação para o concurso vestibular pode desencadear experiências sócio-educacionais que, necessariamente, não se restringem a preparação para o vestibular.

Este processo desenvolveu-se em uma relação de permanente tensão com a estrutura organizacional instituída e instituinte da Universidade Federal de Santa Maria,

aonde se destacam questões relacionadas à institucionalização, legitimidade, orientação, disponibilidade de espaço físico e financiamento. O próprio esforço deflagrado pelos integrantes do Práxis, no sentido de garantir a viabilidade material da experiência, envolveu uma aproximação progressiva inicialmente de uma empresa e de sindicatos, em uma relação fundada sobretudo no financiamento.

Ao mesmo tempo, há, principalmente a partir de 2001, uma aproximação orgânica com associações de bairro e sindicatos, cujo conteúdo da articulação é o desenvolvimento de práticas educacionais que rompam com a dicotomia entre teoria e prática e que estejam articuladas a produção de conhecimentos e a formação profissional articuladas as demandas da construção da hegemonia dos subalternos. Em 2003 e 2004, como um produto do processo politicamente educativo vivenciado, há uma radicalização destas relações.

Esta inflexão marca mudanças de posturas na gestão interna do projeto e na relação deste com a UFSM. De uma parte, há a busca por financiamento público e, de outra, a ampliação do fomento às experiências interdisciplinares e da radicalização da democracia nas dinâmicas internas do Práxis.

No que refere-se a mudança de postura com a instituição universitária, há o desencadeamento de uma série de negociações com a administração da Universidade Federal de Santa Maria no sentido de se garantir espaço físico e financiamento adequado. A conquista de parte destas reivindicações é marcada pela fragilidade política.

Ao mesmo tempo, no que refere-se a gestão interna do projeto, a um esforço deflagrado pela vanguarda no sentido de se potencializar uma desnaturalização das experiências educacionais entre a base, fundada na ampliação das experiências intersiplinares e na busca da auto-gestão, com a introdução da compreensão de que as questões relacionadas a viabilidade material do projeto constituem também experiências educativas. Neste contexto, os grupos de trabalho disciplinares e interdisciplinares são entendidos como espaços de atuação direta de todos os agentes, em dimensões de planejamento e execução, submetidos a avaliações de assembleias gerais.

O funcionamento cotidiano de tal estrutura é marcado por uma série de contradições e conflitos cujo conteúdo, invariavelmente, estão relacionados aos comportamentos e expectativas introjetados pela cultura dominante. Ao mesmo tempo, ela desencadeia a constituição de uma cultura específica, marcada pela radicalização da democracia, do senso de responsabilidade, da solidariedade e do protagonismo.

Com efeito, as experiências do movimento *Práxis- Coletivo de Educação Popular*, guardam a especificidade de constituírem um espaço politicamente educativo, aonde estudantes universitários, principalmente dos cursos de licenciatura, encontram uma base de reflexão e prática comum, fundada na prática da docência. Na experiência, a interação entre estes, secundaristas e trabalhadores, vai paulatinamente os aproximando outras organizações de classe, desencadeando um processo de constituição de um núcleo que articula a práxis pedagógicas a práxis sociais mais amplas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUITON, Christophe. **O mundo nos pertence**. São Paulo: Viramundo, 2002.

AUKAR, Paulo de Tarso Andrade. Dois textos sobre trabalho e História. *In*: ANDREOLA, Balduino Antonio *et. al.* **Educação, cultura e resistência: uma abordagem Terceiromundista**. Santa Maria: Pallotti, 2002.

AZEVEDO, José Clovis de. **Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

BANCO MUNDIAL. **Qué es el capital social?**. Disponível em: www.worldbank.org/povertyspanish/scapital. Acesso em: 02 de agosto de 2009.

BENJAMIM, César *et. al.* **A opção brasileira**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR, Amarilio. A ditadura militar e a proletarização dos professores. *In*: **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 97, Campinas set./dez. 2006.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Inep, 2001.

BOTEGA, Leonardo da Rocha. **Qual o futuro de Santa Maria?** In: Diário de Santa Maria. Caderno Mix – Idéias. 5, 6 de janeiro de 2008. p. 14-15.

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As escolas históricas**. Lisboa: Europa-America, 1982 a.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean C. **A Reprodução**. Elementos para uma análise do Sistema de Ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre; Wacquant, Loïc. **A nova bíblia de Tio Sam**. Disponível em: <http://editoraderiva.multiply.com/reviews/item/8>. Acesso em 16 de agosto de 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos 2** – estratégias para combater a avalanche neoliberal. São Paulo: Zahar, 2001.

_____. Sociologia. In: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983 a.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983 b.

_____. Futuro de classe e causalidade do provável. In: CATANI, Afrânio e NOGUEIRA, Maria Alice (org). **Pierre Bourdieu**. Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 2004 a.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: CATANI, Afrânio e NOGUEIRA, Maria Alice (org). **Pierre Bourdieu**. Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 2004 b.

_____. O Capital Social – notas provisórias. In: CATANI, Afrânio e NOGUEIRA, Maria Alice (org). **Pierre Bourdieu**. Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 2004 c.

_____. **Os três estados do capital cultural.** Disponível em: pt.shvoong.com/.../1152251-os-três-estados-capital-cultural. Acesso em 15 agosto de 2009.

BUZZATTI, Alan. **A economia popular e solidária e as transformações no mundo do trabalho.** Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Dissertação de Mestrado do Programa de Mestrado em Integração Latino Americana, 2007.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento Sem Terra: escola é mais do que escola.** Petrópolis: Vozes, 2000.

CAMINI, Lúcia. Reformas do Estado e a construção das políticas educacionais no Rio Grande do Sul no período 1999 a 2002: avanços, limites e contradições. *In*: PERONI, Vera Maria; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar (org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal** : entre o público e o privado. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Gramsci con Bourdieu.** Hegemonia, consumo y nuevas formas de organización popular. Disponível em: http://www.nuso.org/upload/articulos/1156_1.pdf . Acesso em 25 março de 2009.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Empresário industrial e desenvolvimento econômico.** São Paulo: Difusão do Livro, 1963.

CARRION, Raul. **Caderno da reforma urbana e da habitação popular.** Porto Alegre: Assembléia Legislativa do Rio Grande do Sul/Publicação do Gabinete do Deputado Raul Carrion, 2007.

CARVALHO, Adalberto Dias de. **Epistemologias das ciências da educação.** Porto: Afrontamento, 1988.

CARVALHO, Íris de; Konrad, Diorge Alceno. **Produção de materiais didáticos para o ensino de História** – Projeto do PROLICEN/UFSM. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2006.

_____. **Produção de materiais didáticos para o ensino de História** – Projeto do PROLICEN/UFSM. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2007.

_____. **Produção de materiais didáticos para o ensino de História** – Projeto do PROLICEN/UFSM. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2008.

CATTANI, Antonio David. **Trabalho e autonomia**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1988.

CHARTIER, Roger. Pierre Bourdieu e a História. In: **Revista Topoi**, Rio de Janeiro, mar. 2002, pp. 139-182.

CHOMSKY, Noam. **O Lucro ou as pessoas?** Neoliberalismo e ordem global. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

COELHO, Maria Inês de Matos. Identidades e formação nos percursos de vida de jovens e adultos trabalhadores: desafios ao Proeja. In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação, Ano I, Número 1. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2008. P.83-97.

COLEMAN, James. **Capital social e a criação do capital humano**. *Jornal Americano de Sociologia*, 91. Suplemento, p. 95-120, 1988.

CUNHA, L. A. Era uma vez um rei chamado D. João VI.... Entrevista concedida a Dalila Pinheiro, Dimitritri Pinheiro e Eduardo Amaral. In: **Caros Amigos**. A Universidade no espelho: para onde vai o ensino superior no Brasil. Edição Especial, n. 9. São Paulo: Casa Amarela, nov. 2001.

DORE, Rosemary. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. In: **Caderno Cedes**. Campinas, vol. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006.

FAVARIN, Marilú. **Acessória pedagógica aos educadores do Práxis Pré-vestibular Popular: acadêmicos e candidatos construindo um diálogo**. Projeto FIC/UFMS. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2002.

FERREIRA, Francisco Whitaker. Planejamento Participativo: Possível ou Necessário?. In: **Revista de Educação da Associação Católica do Brasil**. Ano 13, 1984, número 54. Planejamento e Participação. p. 5- 11.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado**. Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

_____. Educação e formação humana: ajuste conservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo, A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1995.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1997.

GHIRARDELLI Jr., Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

GOHN, M. G. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez:2001.

GIOVANELLA. Alessandra. **Invenções Cartográficas – uma poética da criação...imagens cotidianas**. Dissertação de Mestrado em Educação (UFMS). Santa Maria: UFMS, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

_____. **Cadernos do cárcere**. Volume 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **Cadernos do cárcere**. Vol. 1. Introdução ao estudo de filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GUTERRES, Clóvis Renan Jaques. **A Faculdade Interamericana de Educação**. Projeto multinacional de aperfeiçoamento de pessoal especializado em educação. Tese de Doutorado em Educação. Campinas: UNICAMP, Santa Maria: UFSM, 2001.

HENZ, Celso H. Educação e revolução cultural. Do descompasso entre a cultura escolar e a cultura popular para processos educacionais como práxis históricas. *In*: ANDREOLA, Balduino Antonio *et. al.* **Educação, cultura e resistência**: uma abordagem terceiromundista. Santa Maria: Pallotti, 2002.

KLINKE, Karina. **A escolarização brasileira de jovens e adultos na perspectiva da herança cultural**. Disponível em: <http://groups.google.com.br/group/gppeja/files>. Acesso em 3 de março de 2009.

KONRAD, Diroge Alceno et al. **Educação popular e interdisciplinariedade** – Projeto do PROLICEN/UFSM. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2008.

KONRAD, Diorge Alceno. **Um passado perdido?** *In*: Diário de Santa Maria- Caderno Mix- Idéias. Diário de Santa Maria, 9-10 de Junho de 2007. p. 14-15.

KOSIK, karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAMEIRA, Rafael Fantinel; SANTOS; Júlio Ricardo Quevedo. **Avaliação educacional e o ensino de História** – Projeto do PROLICEN/UFSM. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2006.

LÊNIN, Vladimir Ilich. Fazer? In: **Obras Escolhidas**. Volume 1. Lisboa: Avante, 1981.

LESSA, Carlos, M. R. Democracia e universidade pública: o desafio da inclusão social no Brasil. In: PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda (org.). **Universidade e democracia**: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à Universidade pública brasileira. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

LIBÂNEO, J.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: **Revista Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, dez.1999.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira e TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. São Paulo: Cortez, 2006.

LÖWY, Michael; BENSALID, Daniel. **Marxismo, modernidade e utopia**. São Paulo: Xamã, 2000.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft**. São Paulo: Ática, 2001.

LUXEMBURG, Rosa. **A crise da social-democracia**. Lisboa: Presença, 1974.

MAIAKÓVSKI, Vladimir. **E então, que quereis?...** Disponível em: http://www.releituras.com/maiakovski_menu.asp. Acesso em 27/08/2009.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2006.

MANDEL, Ernest. **Introdução ao marxismo**. Porto Alegre: Movimento, 1978.

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. **O Manifesto do Partido Comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2001.

_____. **A ideologia alemã.** Disponível em: http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/colecaoridendo/a_ideologia_alema.htm. Acesso em 24 jun. 2009.

MARX, Karl. **Processo de trabalho e processo de produzir mais-valia** (1973). Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/vol1cap07.htm>. Acesso em 27/08/2009.

_____. **Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política.** Disponível em: <http://www.vermelho.org.br/img/obras/critica.doc>. Acesso em 01 de agosto de 2009 a.

MARTINS, Carlos. **Ensino pago: retrato sem retoques.** São Paulo: Global, 1981.

MELO, Ilse Meincke (Org.) **Plano Municipal de Saúde 2004 – 2006.** Santa Maria: Prefeitura Municipal de Santa Maria – Secretaria Municipal de Saúde. Proposta apresentada ao Conselho Municipal de Saúde, 2004.

MENEZES, Luís Carlos de. **Universidade sitiada: a ameaça de liquidação da universidade brasileira.** São Paulo: Perseu Abramo, 2001.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola.** São Paulo: Ática, 1988.

OLIVEIRA, Cícero Santiago de. Breve esboço de um estado da arte dos cursos pré-vestibulares populares no Rio Grande do Sul. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria. *In: I Seminário Internacional de Gestão Educacional.* Santa Maria: UFSM/CE, 2007.

_____. **O Práxis – Coletivo de Educação Popular e a universidade em movimento.** Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria; Monografia de Especialização em Gestão Educacional, 2008 a.

_____. Agentes das ações afirmativas: os cursos pré-vestibulares populares no Rio Grande do Sul. *In: Anais do III Encontro Estadual de Ações Afirmativas.* Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2009 a.

_____. Fórum Mundial de Educação em Santa Maria: Considerações sobre suas bases Políticas e Desafios Locais /globais. *In: Fórum Mundial de Educação*. Santa Maria: Fórum Mundial de Educação de Santa Maria, 2008 b.

OLIVERIA, Cícero Santiago de; PADOIN, Maria Medianeira; ZIENTARSKI, Sabrina Bragança. **Produção de materiais didáticos alternativos para o concurso vestibular da UFSM** – Projeto do PROLICEN/UFSM. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2003.

_____. **Produção de materiais didáticos para o ensino de História sob uma perspectiva regionalizada e interdisciplinar** – Projeto do PROLICEN/UFSM. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2004.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de Alternativas – uma Leitura desde o Campo Democrático e Popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PEREIRA, Igor Corrêa. **A relação entre a formação inicial do professor de geografia na UFSM e os Pré-Vestibulares Alternativa e Práxis: a perspectiva do pronunciamento da palavra**. Monografia (Graduação em Geografia Licenciatura Plena) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: UFSM, 2008 a.

_____. **A contradição político-pedagógica dos Pré-Vestibulares Populares frente às políticas de ações afirmativas**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008 b.

PEREIRA, Tiago Ingrassia. **Pré-vestibulares populares em Porto Alegre: Na fronteira entre o público e o privado**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

PERONI, Vera Maria Lúcia Vidal. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. *In: PERONI, Vera Maria Lúcia Vidal; BAZZO, Vera Lúcia e PEGORARO Ludimar (Org.) Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 11-24.

PONT, Raul. **A estrela necessária**. Porto Alegre: Veraz, 2002.

PORTO JUNIOR, Francisco Gilson Rebouças. **A Incidência de Pré-Vestibulares Populares: o caso do PréUnB**. Capturado de http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev17/ed_podcid_gilson.htm. Data: 28/09/2007.

PRÁXIS. Práxis pré-vestibular popular: acadêmicos e candidatos construindo um diálogo. Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2000.

_____. **Relatório Anual do Projeto Práxis pré-vestibular popular: acadêmicos e candidatos construindo um diálogo**. Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2000.

_____. **Relatório Anual do Projeto Práxis pré-vestibular popular: acadêmicos e candidatos construindo um diálogo**. Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2001.

_____. **Relatório Anual do Projeto Práxis pré-vestibular popular: acadêmicos e candidatos construindo um diálogo**. Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2002.

_____. **Práxis pré-vestibular popular**. Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2003.

_____. **Relatório Anual do Projeto Práxis pré-vestibular popular**. Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2003.

_____. **Relatório Anual do Projeto Práxis pré-vestibular popular**. Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2004.

_____. **Relatório Anual do Projeto Práxis pré-vestibular popular**. Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2005.

_____. **Relatório Anual do Projeto Práxis pré-vestibular popular**. Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2006.

_____. **Relatório Anual do Projeto Práxis pré-vestibular popular.** Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2007.

PRIEB, Sérgio Alfredo Massem. **A redução do trabalho vivo e a tese do fim da sociedade do trabalho em Schaff e Gorz:** uma crítica marxista. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas / Instituto de Economia. Tese de Doutorado, 2002.

PUTNAM, Robert. **Comunidade e democracia:** a experiência da Itália moderna. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

QUINIOU, Yvon. Das classes à ideologia: determinismo, materialismo e emancipação na obra de Pierre Bourdieu. *In: Revista Crítica Marxista*, Número 11. Campinas: CEMARX/UNICAMP, 2000, p. 44-61.

RIBEIRO, Marlene. **Universidade brasileira pós-moderna. Democratização x competência.** Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **Reinventar a emancipação social:** produzir para viver. Os caminhos da produção não-capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, Renato Emerson dos. **Pré-vestibulares populares:** dilemas políticos e desafios pedagógicos. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Laboratório de Políticas da Cor. 2005.

SANTOS, Hélio. Negro não é problema. É solução. Entrevista concedida a Natalia Viana, Marina Amaral, Andréa Dip, Renato Pompeu, José Arbex Jr, Amâncio Chiodi, Wagner Nabuco e Sérgio de Souza. *In: Caros Amigos*. Número 69. São Paulo: Casa Amarela, nov. 2001.

SANTOS, Simone Valdete dos. Possibilidades para a EJA, possibilidades para a educação profissional: o PROEJA. Disponível em: [Http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT18-4024--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT18-4024--Int.pdf). Acesso em 15 ago. 2008.

SILVA, Marcio Tascheto da. **Pedagogia do Galpão: Prática Social como Prática Pedagógica**. Dissertação de Mestrado em Educação (UFSM). Santa Maria: UFSM, 2005.

SOBRINHO, José Dias. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: Freitas, Luis Carlos (org.) **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

SOUZA, Hebert. O pão nosso. In: **Veja: 25 anos: reflexões para o futuro**. São Paulo: Veja, 2003.

TEIXEIRA, Lucia Helena G. Cultura Organizacional da Escola: Uma Perspectiva de Análise e Conhecimento da Unidade Escolar. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre: ANPAE, V16, nº1, jan./ jun. 2000. P- 7, 22.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró-Reitoria de Pós- Graduação e Pesquisa. **Estrutura e apresentação de monografias, dissertações e teses** : MDT / Universidade Federal de Santa Maria. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. – 6. ed. rev. e ampl. – Santa Maria : Ed. da UFSM, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Regimento Geral da Universidade Federal de Santa Maria**. Santa Maria: UFSM, 1988. Disponível em: www.ufsm.br

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e interdisciplinaridade-epistemologia e metodologia operativa**. Petrópolis: Vozes, 2000.