

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**O PRÁXIS - COLETIVO DE EDUCAÇÃO POPULAR E A  
UNIVERSIDADE EM MOVIMENTO**

**MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO**

**CÍCERO SANTIAGO DE OLIVEIRA**

**SANTA MARIA, RS, BRASIL  
2008**

# **O PRÁXIS - COLETIVO DE EDUCAÇÃO POPULAR E A UNIVERSIDADE EM MOVIMENTO**

**por**

**Cícero Santiago de Oliveira**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Especialista em Gestão Educacional**

**Orientadora: Karina Klinke**

Santa Maria, RS, Brasil

2008

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Curso de Especialização em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora abaixo assinada,  
aprova a monografia de Especialização

**O PRÁXIS - COLETIVO DE EDUCAÇÃO POPULAR E A  
UNIVERSIDADE EM MOVIMENTO**

elaborada por

**CÍCERO SANTIAGO DE OLIVEIRA**

Como requisito parcial para a obtenção do grau de  
**Especialista em Gestão Educacional**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

.....  
**Karina Klinke, Dr<sup>a</sup> (UFMG)**  
**(Presidente/Orientadora)**

.....  
**Clóvis Renan Jacques Guterres, Dr (UNICAMP)**

.....  
**Alan Patrick Buzzatti, Ms (UFSM)**

.....  
**Paulo de Tarso Andrade Aukar, Ms (Suplente- UFSCar)**

Santa Maria, 14 de março de 2008.

Para Ana e Gabi, com muito amor.

## AGRADECIMENTOS

Aos trabalhadores da educação do Centro de Educação e às colegas do Curso de Especialização em Gestão Educacional e do GPPEJA, pelas discussões que foram fundamentais para o exorcismo de algumas das ignorâncias deste educador.

À Karina Klinke, orientadora desta pesquisa, pela admirável capacidade de interação com criaturas que, como este autor, têm o processo criativo entrancado, um estranho apego pela prática do manuscrito e a teimosia como traço da personalidade. Pela abertura para a amizade franca, postura rara nos espaços acadêmicos, pelas horas de trabalho dedicadas à avaliação do material, muitas vezes em seu período de férias, e pela companhia agradável que foi na degustação de dezenas de copos de café durante o amadurecimento das reflexões apresentadas neste relatório.

A todos(as) integrantes do Práxis, companhias incansáveis que são em reflexões e práticas comprometidas com a construção de formas de viver diferentes e melhores daquelas que hoje nos são impostas. Aos educadores(as) Atílio, Gisele, Márcio, Ariadne, Artêmio, Raquel, Jeferson, Sabrina, Fernando, Alan, Juliana, Diorge, Íris, Guilherme, Caroline, Luiza, Carlos, Tatiana, Elvis, Daniel, Rodrigo, Julia e Rogier. Todas criaturas admiráveis, pelas quais construí um irracional afeto e que, em diferentes momentos e formas, contribuíram para que o Práxis se constituísse em um espaço de re-invenção da existência.

À Ana e Gabi, criaturinhas que, com a doçura daqueles que não se deixam embrutecer pelas asperezas e perversidades do mundo, convivem comigo cotidianamente e me despertam às mais generosas indignações com as desigualdades e opressões do presente.

À Conceição Soares, Wilson Nascimento, Manoel Santiago e Evalzimira Oliveira. Negros(as), bugres (as), trabalhadores(as) missioneiros(as) sem-terra, avós queridos, a memória de suas existências foi central para o alinhamento político deste trabalho e acompanhou cada linha desta escrita.

À Íris, morena Cuña Pajé, principal companhia na celebração da vida e mulher que vem compartilhando o choro largo da existência com minha pessoa. Pela ternura com que me faz ver o mundo, por não se render ao presente e pelo apreço que tem pelas criaturas que, como eu e ela, amam a palavra sim.

Nós íamos calados pela rua.  
E o calor dos rosais nos salientava tanto  
Que um desejo de exemplo me inspirava,  
E você me aceitou por entre os santos.

Erguer do chão um toco de cigarro, fumá-lo sem saber por que boca passou,  
A terra me erriçava a língua e uma saliva seca  
Poisando nos meus lábios molhados renasceu.

Todos os boitatás queimavam minha boca  
Mas quando recomecei a olhar, oh minha doce amiga,  
Os operários passavam-se todos para o meu lado,  
Todos com flores roubadas na abertura da camisa...

O sol no poente, de novo auroral e nativo,  
Fazia em caminho contrario um dia novo;  
E as noites ficaram luminosamente diurnas,  
E os dias massacrados se esconderam no covão duma  
noite sem fim.

(Mário de Andrade)

## **RESUMO**

Monografia de Especialização  
Curso de Especialização em Gestão Educacional  
Universidade Federal de Santa Maria

### **O PRÁXIS - COLETIVO DE EDUCAÇÃO POPULAR E A UNIVERSIDADE EM MOVIMENTO**

AUTOR: Cícero Santiago de Oliveira

ORIENTADOR: Karina Klinke

Data e local da defesa: 14/03/2008.

O presente trabalho, desenvolvido através de uma abordagem qualitativa, tem como objetivo problematizar as dinâmicas de gestão do pré-vestibular popular desenvolvidas pelo Práxis – Coletivo de Educação Popular, em Santa Maria, Rio Grande do Sul. Nesta perspectiva, constituem temas de questionamento as motivações que agregam seus agentes neste espaço educacional, as estratégias empreendidas para o desenvolvimento das atividades e as dinâmicas cotidianas de gestão do Práxis, entre 2000 e 2005. A metodologia desenvolvida apropria-se de referenciais da epistemologia crítica, privilegiando a análise do objeto como uma construção social, delimitada no espaço e no tempo e, desta forma, como parte constituinte de uma totalidade histórica. O estudo é desenvolvido, assim, 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 projeto 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 este e a instituição e entre seus agentes. Ao mesmo tempo identifica-se a constituição, entre estes, de uma cultura de gestão marcada pela radicalização de democracia e da articulação entre reflexão e prática, em uma dinâmica que aproxima o grupo das lutas anticapitalistas contemporâneas.

**Palavras- chave:** educação popular; movimentos sociais; universidade

## **SUMMARY**

Monograph of Specialization in Educational Management  
Education Center  
Federal University of Santa Maria, RS, Brazil

### **THE PRÁXIS – POPULAR COLLECTIVE OF EDUCATION AND THE UNIVERSITY IN THE MOVEMENT**

AUTHOR: Cícero Santiago de Oliveira

ADVISOR: KARINA klinke

Date and Place of Defense: Santa Maria, March 14, 2008.

The current work, which was developed through a qualitative approach, aims to deal with the management dynamics of popular preparation for university entry developed by Práxis – Popular Collective of Education, in Santa Maria, Rio Grande do Sul. In this way, the motivations that collect the agents in this educational space, the undertaken strategies to the activities development and the daily life dynamics of management of Práxis between 2000 e 2005 are the subject matter. The methodology developed was next to the critic epistemology giving primacy to the object analysis like a time and space delimited social construction and, like this, as a constituent part of a historic totality. The study is developed in a movement that seeks to situate the object in a broader historic social context to, then, return to the object and identify its specificities and dynamics of manifestation. It has to be observed that the project seeks to undertake a automanagement vision of management into the formal institution of teaching, the Universidade Federal de Santa Maria, in a process marked by conflicts between this and the institution as like the agents itself. At the same time its possible to identify between the lasts the constitution of a conspicuous management culture of radicalized democracy and the connection between reflection and practice in a dynamics which brings the group near to the anticapitalists contemporaries fights.

**Keywords:** popular Education; anticapitalists movement; university

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- Assufsm-** Associação dos Servidores Técnico Administrativos da UFSM
- ASPES-** Associação Santa-mariense Pró-Ensino Superior
- BIRD-** Banco Interamericano de Desenvolvimento
- 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.
- EAD-** Educação a Distância
- 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
- FMI-** Fundo Monetário Internacional
- FHC-** Fernando Henrique Cardoso
- FIPE-** Fundo de Incentivo à Pesquisa
- Rs-** Rio Grande do Sul

**SEDUFMSM-** 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

**MARE-** Ministério da Administração e Reforma do Estado

**MNL-** Movimento Nacional de Luta pela Moradia

**MST-** Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

**MSU-** Movimento dos Sem Universidade

**MUSM-** Movimento Universitário Santamariense

**NEAB-** Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

## **LISTA DE ANEXOS**

**ANEXO – 1:** Resposta do Práxis à proposta de unificação com Alternativa à reitoria da Universidade Federal de Santa Maria.

**ANEXO - 2:** Questão semi-estrutura aplicada junto aos educadores(as) que se aproximam do Práxis em 2007.

**ANEXO - 3:** Roteiro de observação do processo seletivo do Práxis- 2007.

**ANEXO – 4:** Ficha de avaliação das atividades do Práxis - Pré-vestibular popular pelos educandos(as) 2005- 2006 -.

**ANEXO – 5:** Questionário de mapeamento dos pré-vestibulares populares do Rio Grande do Sul.

**FIGURA -6:** Apresentação do Práxis – Coletivo de Educação Popular em frente à CESMA, 2005 - .

**FIGURA -7:** Inauguração do Práxis nas instalação do 4º Andar do PADC.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>O contexto de elaboração da proposta e as intenções sociais da pesquisa.....</b>	<b>13</b>
<b>Procedimentos metodológicos e organização do texto da pesquisa.....</b>	<b>24</b>
<b>1 OS (DES) CAMINHOS DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....</b>	<b>34</b>
1.1 Trabalho, educação e a questão do acesso ao Ensino Superior.....	38
1.2 Os favoritos degradados: (des) profissionalização docente e (re) ações discentes.....	53
<b>2 CAMINHOS E DESCAMINHOS DA AUTOGESTÃO NO PRÁXIS.....</b>	<b>73</b>
2.1 Emergência e experimentações iniciais de autogestão no Práxis: 2000-2002.....	79
2.2 Inflexões, continuidades e rupturas: 2003.....	95
2.3 Ensaios de radicalização da autogestão: 2004- 2005.....	102
2.3.1 Um coletivo de educação popular para um outro mundo possível.....	105
2.3.2 Frágeis relações na busca pela qualificação.....	109
2.3.3 Aspectos da cultura organizacional do Práxis.....	115
2.3.4 Conflitos na educação de e por jovens e adultos(as).....	121
2.3.6 Convites à participação: a coordenação como indutora da autogestão.....	129
<b>3 A UNIVERSIDADE EM MOVIMENTO.....</b>	<b>136</b>
3.1 Santa Maria: uma cidade surreal?.....	138
3.2 Os cursos pré-vestibulares populares como movimentos sociais urbanos...143	
3.2.1 Somos estudantes!.....	150
3.2.2 A educação popular de Santa Maria precisa de espaço.....	154
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>162</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>166</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>172</b>

## INTRODUÇÃO

### O contexto de elaboração da proposta e as intenções sociais da pesquisa

(...) O antropólogo Claude Levy-strauss detestou a Baía de Guanabara:  
Pareceu-lhe uma boca banguela.  
E eu menos a conhecera mais a amara?  
Sou cego de tanto vê-la, de tanto tê-la estrela  
O que é uma coisa bela?  
(...) Estão às minhas costas um velho com cabelos nas narinas  
E uma menina ainda adolescente e muito linda  
Não olho pra trás mas sei de tudo  
Cego às avessas, como nos sonhos, vejo o que desejo  
Mas eu não desejo ver o terno negro do velho  
Nem os dentes quase não púrpura da menina  
(...) E ouço as vozes  
Os dois me dizem  
Num duplo som  
Como que sampleados num sinclavier:

"É chegada a hora da reeducação de alguém  
Do Pai do Filho do Espírito Santo amém  
O certo é louco tomar eletrochoque  
O certo é saber que o certo é certo  
O macho adulto branco sempre no comando  
E o resto ao resto, o sexo é o corte, o sexo  
Reconhecer o valor necessário do ato hipócrita  
Riscar os índios, nada esperar dos pretos"  
E eu, menos estrangeiro no lugar que no momento  
Sigo mais sozinho caminhando contra o vento  
E entendo o centro do que estão dizendo  
Aquele cara e aquela:

É um desmascarar  
Singelo grito:  
"O rei está nu"  
Mas eu desperto porque tudo cala frente ao fato de que o rei é mais bonito nú. <sup>1</sup>

A canção *O Estrangeiro*, de Caetano Veloso, ao chamar a atenção para a precariedade e relatividade das formas, dos instrumentos e dos recursos dos quais

---

<sup>1</sup> VELOSO, Caetano. *O Estrangeiro*. IN: VELOSO, Caetano. **Estrangeiro**. Rio de Janeiro: Polygram, 1989. Faixa 1.

dispomos para perceber os elementos do ambiente cotidiano, que fazem com que alguns aspectos óbvios ou gritantes para aqueles que o vivenciam pela primeira vez pareçam invisíveis para quem com eles se relaciona repetidas vezes, desvela simultaneamente os desafios e os riscos desta pesquisa. Isto em função do imaginário social <sup>2</sup> construído em torno dos cursos pré-vestibulares e da relação cotidiana do pesquisador com o objeto aqui analisado, o Práxis – Coletivo de Educação Popular.

A referida experiência educacional constitui um desdobramento de uma iniciativa de um grupo de estudantes universitários(as) da cidade de Santa Maria, no Estado do Rio Grande do Sul, que a partir de 1999 identificou na construção de um curso pré-vestibular popular um instrumento possível de ação coletiva nas dinâmicas de acesso, gestão e conteúdo curricular do Ensino Superior e, assim, da própria relação que a Universidade estabelece com o conjunto da sociedade, através de uma articulação com o movimento estudantil em geral, secundaristas, trabalhadores(as) e movimentos sociais populares da região. A partir de 2000, o curso Práxis Pré-vestibular Popular, inserido na dinâmica universitária como um projeto de ensino, pesquisa e extensão da Universidade Federal de Santa Maria, constitui-se como uma das maiores ações deste tipo entre as IES da região, tendo reunido nos últimos anos pelo menos 920 educandos(as) e 400 educadores(as). <sup>3</sup>

Há um senso-comum relacionado ao que é, como funciona e quais as características de um curso pré-vestibular. É possível indicar que, *grosso modo*, este é

---

<sup>2</sup> O conceito de imaginário social é compreendido aqui com base na interpretação de Evelyne Patlagean (1998), como objeto histórico, no qual as representações de uma sociedade e de uma época formam um sistema, por sua vez articulado com todos os outros. As representações do mundo social, segundo Roger Chartier (1988, p.17), “embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam.”

<sup>3</sup> Não existem levantamentos precisos sobre o número de educandos(as), trabalhadores(as) e estudantes secundaristas, e educadores(as), estudantes universitários, que já participaram do projeto de extensão desenvolvido pelo Práxis – Coletivo de Educação Popular. Os números apresentados aqui se referem ao número de vagas para educandos(as) disponibilizadas no curso pré-vestibular popular nos anos de 2000, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006 e 2007; e as listas de educadores(as) do mesmo período, disponíveis no Arquivo dos Movimentos Sociais do Práxis Pré-vestibular Popular. No entanto, é bastante provável que estes números sejam inferiores ao número de agentes que participaram do projeto nos últimos anos, uma vez que não há registros disponíveis no referido acervo relacionados aos anos de 2001 e a evidência de que muitos educandos(as) e educadores(as) tradicionalmente se agregaram às atividades ao longo do processo de seu desenvolvimento de forma esporádica ou ocupando vagas evadidas, pontos sobre os quais não há registros arquivados que permitam uma sistematização mais precisa. Da mesma forma, ainda não existem dados estatísticos sistematizados relacionados ao número de educandos(as) do Práxis aprovados nos concursos vestibulares das instituições de Ensino Superior no Estado, tarefa sem dúvida alguma necessária e que exige pesquisas de maior fôlego.

constituído da representação social de que os cursos pré-vestibulares são experiências educacionais de natureza privada, que cobram um determinado valor para preparar os indivíduos que pretendem concorrer a uma vaga no Ensino Superior, através da participação nos concursos vestibulares.

Este senso comum abarca também as suas práticas educacionais e de gestão. Existe um(a) ou mais proprietários(as) que definem os preços que os clientes irão pagar e o salário que os(as) professores(as) irão receber, têm um controle concentrado da gestão dos recursos materiais do empreendimento e obtêm lucros ou prejuízos com a experiência.

Aos estudantes, clientes, são reservadas as tarefas de pagar a mensalidade, consumir os materiais de propaganda do curso, como camisetas, bolsas, e assistir às aulas. Aos professores e professoras cabem as tarefas de elaborar o material didático, preparar e aplicar as aulas, geralmente valendo-se de tecnologias educacionais caracterizadas pela exposição, pela repetição e memorização, que serão desenvolvidas junto a grupos de clientes, geralmente bem superiores numericamente àqueles tradicionalmente formados para o desenvolvimento do trabalho educacional nas escolas.

Esta representação social relacionada ao que é um curso pré-vestibular se refere às manifestações hegemônicas deste tipo de vivência educacional que, principalmente a partir da segunda metade do século XX, passaram a constituir uma grande e lucrativa indústria educacional no Brasil (GUIMARÃES, 1984). Esta hegemonia, em certa medida, produz um tipo de representação coletiva de que todos os cursos pré-vestibulares preservam, pelo menos em traços gerais, tais características.

Em pesquisa realizada em Santa Maria, através de um projeto financiado pelo Programa de Licenciaturas da Universidade Federal de Santa Maria (PROLICEN-UFSM) que se propunha a discutir a produção de materiais didáticos para o ensino de História, sob uma perspectiva regionalizada e interdisciplinar, em parceria com as

educadoras Maria Medianeira Padoin e Sabrina Bragança Zientarski, registramos sete empreendimentos deste tipo, somente entre 2003 e 2004.<sup>4</sup>

Neste contexto, um dos desafios colocados a esta pesquisa é o de contribuir para o amadurecimento das discussões e pesquisas que vêm procurando identificar as especificidades dos chamados cursos pré-vestibulares populares emergentes no Brasil, a partir de meados dos anos 1980, tomados como ações de interesse público empreendidas por uma pluralidade de atores sociais. Este esforço vem sendo deflagrado por um número significativo de pesquisadores(as), muitos(as) deles(as) protagonistas de experiências deste tipo e que agora começam a desenvolver trabalhos de pesquisa em nível de graduação, especialização, mestrado e doutorado procurando apreender as especificidades de práticas educacionais, inserção social e metodologias de gestão materializadas por tais cursos<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Tais trabalhos pretendiam inicialmente realizar um mapeamento destas experiências educacionais na cidade, desenvolver um levantamento do número de alunos(as), analisar materiais didáticos e metodologias de ensino desenvolvidas. No entanto, a negativa da grande maioria dos cursos em disponibilizar materiais ou autorizar entrevistas com seus agentes inviabilizou a proposta inicial, encaminhando um re-arranjo das metodologias de pesquisa e produção de materiais didáticos. A este respeito ver: Oliveira, Padoin e Zienetarski (2003) e Oliveira, Padoin e Zienetarski (2004). É pertinente destacar que há uma dificuldade entre os(as) pesquisadores (as) em acessar materiais para análise junto às empresas que comercializam educação. Em trabalho sobre os cursos pré-vestibulares Pereira (2007) constatou a mesma dificuldade referida acima. A este respeito ver Pereira (2007).

<sup>5</sup> A este respeito são exemplares os casos da dissertação de mestrado “Movimentos Sociais, Educação e Cidadania – Um Estudo Sobre os Cursos Pré-vestibulares Populares”, desenvolvida por Alexandre Nascimento na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 1999 e a dissertação de mestrado “Cursinhos Alternativos e Populares – Movimentos Territoriais de Luta de Acesso ao Ensino Público Superior no Brasil”, desenvolvida por Cloves Alexandre de Castro na Universidade Estadual Paulista, em 2005. Embora o mapeamento dos espaços institucionais de produção científica e das especificidades das angulações destas sobre a temática exija uma pesquisa mais pormenorizada, tarefa que ainda esta por ser realizada pelos(as) pesquisadores (as) interessados, a revisão bibliográfica desenvolvida ao longo dos desenvolvimentos desta pesquisa indica que há um maior número de produções nas universidades do estado do Rio de Janeiro e São Paulo, havendo uma produção incipiente nas universidades do estado do Rio Grande do Sul, de forma especial na Universidade Federal de Santa Maria, aonde são referências os trabalhos “Pedagogia do Galpão: Prática Social como Prática Pedagógica” de Marcio Tascheto da Silva e “Invenções Cartográficas – uma poética da criação...imagens cotidianas”, de Alessandra Giovanella, ambos desenvolvidos no Programa de Mestrado em Educação da UFSM, respectivamente em 2005 e 2007; na Universidade do Federal do Rio Grande do Sul, um trabalho importante é o de Thiago Ingrassia Pereira (2007), intitulado “Pré-vestibulares populares em Porto Alegre:na fronteira entre o público e o privado”. Além destes trabalhos, em nível de graduação, o geógrafo Igor Corrêa Pereira defendeu em 2008 a monografia “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”, no Curso de Geografia da UFSM.

Este é um esforço deflagrado no sentido de se construírem conhecimentos que possibilitem uma problematização de tais experiências junto aos seus atores e o conjunto da sociedade. O desafio que se coloca nesta perspectiva é exatamente aquele sugerido por Caetano Veloso (1989) no sentido de potencializar novas formas de perceber uma experiência vivida repetidas vezes, um estranhamento com relação às leituras hegemônicas do ambiente cotidiano. Ou seja, potencializar uma *reeducação* das formas de aprender tais experiências educacionais.

A compreensão e a predisposição de vivenciar este desafio, evidentemente, não ocorrem sem uma série de riscos. Estes são compartilhados, a partir deste ponto, entre o(a) leitor(a) e o pesquisador.

Da parte do(a) leitor(a), cabe a necessária abertura para a possibilidade de existência concreta de cursos pré-vestibulares populares que, de diversas formas, diferenciam-se, significativamente, dos cursos hegemônicos aos quais nos referimos acima, e o espírito da curiosidade, que desperte o interesse pela temática. Em suma, que exista uma predisposição do(a) leitor(a) em constituir-se, ao longo da leitura deste texto, em um agente ativo da reflexão e, assim, da construção do conhecimento. Da parte do pesquisador, fica a tarefa de reunir elementos que permitam uma apropriação destes empreendimentos educacionais pelo(as) leitor(as), o que envolve descortinar suas especificidades, explicitar e analisar suas particularidades.

É neste contexto que se materializam os riscos da presente proposta de pesquisa. Por um lado, porque é bastante provável que o(a) leitor(a) guarde, em certa medida, elementos da caracterização do senso comum sobre os cursos pré-vestibulares e, neste sentido, o risco pode revelar-se em uma possível incapacidade de o autor desvelar as particularidades do objeto. Por outro, porque como grande parte das pesquisas que vêm sendo empreendidas sobre a temática dos cursos pré-vestibulares populares, este texto monográfico é também desenvolvido por um pesquisador que tem relações orgânicas com o objeto de estudo, através da atuação como educador e coordenador do coletivo de educação popular aqui problematizado, o que exige um particular cuidado na coleta dos dados, na análise dos fatos e documentos, de forma que se enfrente de modo contundente o risco sempre presente de se desenvolver leituras idealistas, ufanistas ou saudosistas das experiências vivenciadas que

potencializam a produção de um conhecimento que toma o processo como fenômeno isolado da totalidade histórica na qual está inserido, impedindo a identificação e a compressão das contradições, dos sentidos políticos e sociais das experiências.

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

A este respeito, Pierre Bourdieu (2001) enfatiza que as lutas sociais são também lutas teóricas e que aqueles(as) que atualmente centralizam o poder econômico contam também com cúmplices, espontâneos(as) ou remunerados(as), que desenvolvem trabalhos intelectuais concentrados e organizados em verdadeiras empresas de produção, difusão e intervenção, que constituem poderes fundados na concentração e mobilização do *capital cultural*<sup>6</sup> constituinte dos mecanismos de conservação das relações sociais existentes (BOURDIEU, 2001). Nesta perspectiva, o sociólogo francês argumenta que particularmente, mas não apenas, os pesquisadores das ciências sociais podem desempenhar um papel importante nas lutas sociais comprometidas com novos tipos de internacionalismo a partir do entendimento de que contra os poderes dominantes “apenas uma força de contestação que repouse em uma

---

<sup>6</sup> Para Bourdieu, o capital social é constituído por uma rede de relações fundamentadas e reproduzidas através de mecanismos de reconhecimento, que podem ser simbólicos, lingüísticos e até institucionais, constituindo uma rede de relações mais ou menos duráveis que um indivíduo pode mobilizar. A este respeito ver: BOURDIEU, Pierre. O Capital Social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, Alice e CATANI, Afrânio (Org.). **Pierre Bourdieu: Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2004. Nesta perspectiva, como destaca Klinke (2005), na perspectiva bourdiesiana, nenhuma cultura pode ser definida como superior à outra, existindo, no entanto, algumas culturas que são socialmente reconhecidas como legítimas constituindo, neste sentido, *arbitrários culturais*. A este respeito ver: 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 03 de março de 2008.

mobilização similar, mas orientada para fins completamente diferentes, pode ser eficaz” (BOURDIEU, 2001, p. 08).

Em sintonia com tal compreensão, o presente trabalho de pesquisa e, assim, suas opções temáticas, teóricas e metodológicas, estão interessados na possibilidade concreta de construção de conhecimentos capazes de desenvolver a crítica às múltiplas formas de exploração, opressão e dominação estabelecidas entre os seres humanos e entre estes e o ambiente contemporaneamente. Desta forma, está interessado em contribuir ou, como definiu Bourdieu (2001) ao desafiar os pesquisadores das ciências sociais à construção de conhecimentos engajados, conferir *força simbólica*<sup>7</sup> aos movimentos sociais populares que buscam um novo internacionalismo.

Para o autor da presente pesquisa os espaços que representam a potencialidade de gestação de novos tipos de internacionalismo não são outros senão as diversas *práxis* sociais que contemporaneamente tomam a construção de mecanismos que garantam o protagonismo individual e coletivo na definição dos caminhos das vivências comunitárias, sejam elas locais, nacionais ou globais, como princípios basilares. Ou seja, os focos sobre os quais os trabalhos intelectuais engajados devem conferir força simbólica são entendidos por este educador como todos aqueles que privilegiam a autogestão popular como método de organização imprescindível para qualquer proposta de constituição de relações sociais comprometidas com o respeito ao ser humano, a solidariedade e a justiça social.

Neste sentido, a discussão empreendida neste tópico, relacionada ao contexto, aos encaminhamentos teóricos, procedimentos metodológicos e aos compromissos deste trabalho monográfico parte de uma premissa: a de que as questões de dimensões cognitivas e racionais estão inseridas em um contexto mais amplo, de dimensão eminentemente social.

---

<sup>7</sup> A referência de Bourdieu ao que se refere ao capital cultural mobilizado através do trabalho intelectual tem como base o axioma apresentado por ele e Passeron (1992, p, 19) de 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”. Neste sentido, especificamente neste ponto, Bourdieu desafia os intelectuais a construção de conhecimentos engajados que questionem criticamente o arbitrário cultural dominante. A este respeito ver: BOURDIEU, 2001; e BOURDIEU e PASSERON, 1992.

Inicialmente, o tema desta monografia configurou-se como uma problematização dos instrumentos de avaliação institucional empreendidos nos sistemas escolares brasileiros a partir dos anos 1990, encaminhando o título “A Liberdade Viglada: as tensões entre as experiências de ensino aprendizagem desenvolvidas nas escolas e as políticas públicas de avaliação institucional”.<sup>8</sup> Pretendia-se, sobretudo, compreender os mecanismos desencadeados pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no cotidiano das experiências educativas, a partir de um estudo de caso de uma escola de Santa Maria, no Estado do Rio Grande do Sul, que seria definida ao longo da pesquisa (OLIVEIRA, 2005).

Esta proposta inicial configurava um desdobramento de observações empíricas relacionadas ao engessamento curricular aparentemente provocado por tais sistemas de avaliação educacional, assim como pelo concurso vestibular, no cotidiano das práticas educativas, despertadas inicialmente através de experiências como educador, vivenciadas no coletivo Práxis de educação popular a partir de 2001 e, posteriormente, aprofundadas ao longo do desenvolvimento das pesquisas *Produção de Materiais Didáticos Alternativos para o Concurso Vestibular da UFSM* e *Produção de Materiais Didáticos Regionalizados para o Ensino de História* (Bolsa PROLICEN), respectivamente em 2003 e 2004. Em ambos os casos, havia a intenção de se deflagrar um processo de autogestão político-pedagógica das experiências que, via de regra, encontrava tanto no ENEM quanto nos concursos vestibulares, obstáculos freqüentes na construção de métodos de gestão que potencializassem uma radicalização democrática, uma participação ativa dos(as) agentes na definição dos rumos das vivências educacionais<sup>9</sup>, e não apenas na sua execução, principalmente

---

<sup>8</sup> Esta foi a proposta do pré-projeto de pesquisa construído para o processo seletivo para o Curso de Especialização em Gestão Educacional do Centro de Educação da UFSM em 2005, cujo desdobramento institucional, entre outros, foi a apresentação deste texto monográfico.

<sup>9</sup> Francisco Whitaker Ferreira (1984) argumenta que todas as formas de organização social permitem algum tipo de participação, estando estas relacionadas a divisão do poder nos espaços sociais. Neste sentido, o pesquisador identifica três possibilidades de participação inter-relacionadas: 1) participação na esfera da execução; 2) participação nos resultados, isto é, na redistribuição do fruto do trabalho coletivo; 3) participação nas decisões, nos encaminhamentos da dinâmica dos trabalhos coletivos, que depende dos espaços de discussão e tomada de poder disponíveis. Nesta perspectiva, a alusão ao termo *radicalização da democracia* ou *democracia radical* sempre que referidas neste trabalho relacionam-se a democratização da propriedade, do planejamento, da avaliação, da execução e da redistribuição igualitária dos frutos do trabalho coletivo. A este respeito ver: Ferreira (1984).

por aparentar obstáculos às iniciativas que buscavam um tratamento crítico dos conteúdos curriculares ou mesmo de *práxis* educativas relacionais ou não não-diretivas.<sup>10</sup>

No entanto, ainda durante o processo de levantamento bibliográfico, este problema inicial foi re-significado e deu origem à presente pesquisa. De uma parte, devido a elementos exógenos ao processo do estudo, de caráter conjuntural; de outra, em função de particularidades deste campo de pesquisa e das limitações deste pesquisador e do espaço institucional de produção científica para o desenvolvimento adequado da proposta inicial.

A primeira questão relaciona-se à emergência pública, ao longo de 2005, 2006 e 2007, das discussões relacionadas aos sistemas de cotas nos processos seletivos para o Ensino Superior, em nível nacional, para estudantes de escolas públicas, negros, indígenas e deficientes físicos. Os chamados cursos pré-vestibulares populares constituíram-se como um dos principais protagonistas desta discussão, junto com outros movimentos sociais populares e organizações de classe, como por exemplo, o Movimento Negro, o Movimento Estudantil.

Neste contexto, foi expressiva em setores da mídia impressa e televisiva, organismos internacionais e mesmo entre setores da comunidade universitária, a apresentação dos cursos pré-vestibulares populares como instrumentos capazes de democratizar o acesso ao Ensino Superior para os setores historicamente excluídos deste nível de ensino. Nesta perspectiva, o fomento a tais experiências tornaria

---

<sup>10</sup> Fernando Becker (2001) destaca que, no que se refere à representação da relação ensino-aprendizagem, é possível identificar contemporaneamente três grandes tendências, a saber: 1) a pedagogia diretiva, dominante nas escolas, aonde o professor é o detentor de um conhecimento que deve ser transmitido aos alunos, que nada sabem; 2) a pedagogia não- diretiva, incipiente em algumas experiências educativas e que parte do princípio que os alunos possuem um conhecimento que precisam organizar, neste sentido professor assume um papel de auxiliar no processo de aprendizagem e 3) a pedagogia relacional, aonde o conhecimento é compreendido como um processo em construção, aonde o professor atua como um agente que cria o ambiente necessário, através de métodos planejados, para que os alunos problematizem uma determinada situação e construam novos conhecimentos. A este respeito ver Becker (2001).

desnecessária a implementação de sistemas de cotas nos processos seletivos para o Ensino Superior.<sup>11</sup>

Na UFSM, por exemplo, o então Magnífico Reitor Paulo Jorge Sarkis propôs à Coordenação do Práxis, em audiência realizada no dia 24 de março de 2005, que os trabalhos do projeto se dirigissem prioritariamente para a comunidade afro-descendente da região, a fim de se garantir a equidade de acesso através dos cursos pré-vestibulares populares. Segundo a proposta, tais trabalhos seriam desenvolvidos a partir de uma unificação entre o projeto Práxis e Alternativa,<sup>12</sup> sob supervisão da Comissão Permanente do Vestibular (Coperves)<sup>13</sup>.

Isto é, emergia um tipo de diagnóstico da temática relacionada ao acesso ao Ensino Superior que deixava de ter como foco a estrutura organizacional e as condições materiais deste nível de ensino no País, o que exigiria, entre outros pontos, uma problematização do ENEM, dos concursos vestibulares e das condições de trabalho docente e assistência estudantil nas universidades. Pelo contrário, o discurso emergente reafirmava uma naturalização destes instrumentos de gestão do Ensino

---

<sup>11</sup> A este respeito, é exemplar a avaliação de Paulo Jorge Sarkis (2004) que, embora admita que o melhor instrumento de equidade de acesso constituir-se-ia de uma ampliação do número de vagas e da extinção de qualquer exame seletivo, argumenta que, para que não se corra o risco de ampliar os níveis de evasão, a equidade de acesso ao ES só pode ser “perfeita” em uma sociedade que tenha equidade de acesso a todos os bens e serviços indispensáveis, que seriam 1) a gratuidade de ensino; 2) a facilidade de acesso físico; 3) a preparação pré- universidade e 4) informação. Neste sentido, para Sarkis, a introdução de mecanismos de avaliação e seleção durante o Ensino Médio, o desenvolvimento de programas formação continuada de professores e de informação sobre as carreiras universitárias, como feiras, programas de rádio e revistas, além dos cursos pré-vestibulares gratuitos, seriam instrumentos que potencializariam a qualidade do Ensino Básico e aproximariam os candidatos do universo acadêmico. Tais medidas seriam uma alternativa aos sistemas de cotas que, para Sarkis (2004) “geram uma acomodação quanto a melhoria do ensino nas escolas, uma transferência, para dentro da Universidade, das deficiências do ensino público médio e, provavelmente uma evasão futura dos candidatos beneficiados. Além disso os critérios utilizados para identificar os beneficiários são facilmente contornáveis e fraudáveis.” (SARKIS, 2004, p. 95). A este respeito ver: Sarkis (2004).

<sup>12</sup> O Alternativa Pré-vestibular Popular é um projeto de ensino, pesquisa e extensão da Universidade Federal de Santa Maria construído em 2000 a partir de uma parceria entre a Pró-reitoria de Extensão e a Organização Não-governamental Ecópolis, através da criação do Grupo Multidisciplinar Alternativa.

<sup>13</sup> Participaram da audiência com o Magnífico Reitor Paulo Jorge Sarkis, a Professora Carmem Nassar, representando o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), o professor Dário Trevisan de Almeida, representando a Coperves, o professor Luis Fernando Sangói, representando a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis e o professor João Manuel Espina Rossés, representando o Centro de Ciências Sociais e Humanas. Representando a Coordenação do Práxis, além deste pesquisador, estavam presentes o professor Diorge Alcenio Konrad (orientador) e os(as) acadêmicos(as), Alan Patrik Buzzatti, Íris de Carvalho, Rafael Fantinel Lameira e Martin Zamora. A resposta negativa do projeto Práxis a proposta apresentada pela reitoria foi documentada e está disponível no arquivo dos Movimentos Sociais do projeto Práxis Pré-vestibular Popular (Anexo 1).

Superior e uma já tradicional responsabilização dos excluídos pela sua própria exclusão.

Neste contexto, a intenção de construir um tipo de conhecimento que, de fato, contribuísse para o amadurecimento das experiências educacionais autogestionárias, evidenciava que o momento histórico exigia problematizações que extravasassem a mera identificação dos mecanismos desencadeados pelo ENEM e pelos concursos vestibulares no cotidiano das experiências educacionais: revelava-se necessária a discussão relacionada às estratégias construídas em diversos espaços com o intento de conquistar algum tipo de autonomia ou diálogo crítico com tais tecnologias de gestão.

Além disso, no que tange especificamente ao segundo elemento referido, anteriormente, o levantamento bibliográfico revelou que já há uma discussão em certa medida bastante amadurecida em termos de pesquisa educacional no Brasil relacionada à natureza, especificidade e possíveis desdobramentos dos atuais métodos de avaliação institucional, infelizmente em grande parte não disponíveis em bibliotecas públicas na região ou técnicas virtuais, o que dificultaria o acesso a materiais fundamentais para a pesquisa, em função desta não possuir financiamento adequado para o seu desenvolvimento <sup>14</sup>.

Esta situação encaminhou um resgate dos espaços sociais em que surgiram as inquietações que serviram de base para a elaboração da proposta inicial como objeto de reflexão e problematização de pesquisa. Desta forma, passei a questionar se as problemáticas que vivenciávamos no relacionamento cotidiano com o Exame Nacional do Ensino Médio e o vestibular já não eram desdobramentos de estratégias de gestão educacional e de metodologias de ensino-aprendizagem que se contrapunham a tais tecnologias.

Assim, o problema da pesquisa foi re-elaborado ainda em sua fase inicial de levantamento bibliográfico sobre a temática da avaliação institucional. A proposta tornou-se, desta forma, um esforço deflagrado no sentido de problematizar os métodos de gestão educacional empregados pelo coletivo Práxis em seu projeto de pré-

---

<sup>14</sup> A este respeito ver: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). **Avaliação: Construindo o Campo e a Crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

vestibular popular, finalmente intitulado “O Práxis – Coletivo de Educação Popular e a Universidade em Movimento”.

No bojo das dimensões de abordagem dos processos de gestão explicitados por Demerval Saviani (1999), que propõe a aferição dos aspectos relacionados às *atividades meio*, como organização global das experiências educacionais, e *atividades fim*, como a prática educativa propriamente dita, o trabalho de pesquisa que é desenvolvido aqui se concentra no primeiro aspecto. Ou seja, está interessado em problematizar as atividades meio desenvolvidas pelo Práxis para a materialização de suas atividades fim.

### **Procedimentos metodológicos e organização do texto da pesquisa**

O presente trabalho de investigação pretende possibilitar desvelar as experiências de gestão educacional empreendidas por estudantes e trabalhadores(as) no decorrer do processo de gestação e desenvolvimento do pré-vestibular popular construído pelo Práxis – Coletivo de Educação Popular. Para tanto, procura-se compreender o Práxis como uma experiência social, histórica, concreta, com conexões intencionais a projetos locais, regionais e globais de vieses contra-hegemônicos e que tem como especificidade uma articulação orgânica entre setores do movimento estudantil, trabalhadores e trabalhadoras da região centro do Estado do Rio Grande do Sul e outros movimentos sociais populares. Isto se constitui através de estratégias marcadas, em termos qualitativos, pela busca da radicalização da prática da democracia de base e de formas horizontais de exercício do poder nas instituições universitárias e nos movimentos sociais, em um processo que tem como principais características o desencadeamento de alterações nos comportamentos individuais e coletivos, vinculados à constituição de uma cultura de participação, da auto-organização democrática, de re-significação das representações sociais das universidades e do conteúdo político das vivências educacionais.

O objetivo é analisar o pré-vestibular popular do Práxis como uma das expressões educacionais de movimentações sociais críticas à globalização neoliberal, emergentes sobretudo nos anos 1990. Intenta-se, assim, identificar as relações e as

contradições deste processo através da análise dos seus métodos de gestão educacional, das suas relações com a estrutura universitária e das suas convergências com lutas empreendidas pelos movimentos contra-hegemônicos contemporâneos.

Com efeito, trata-se de uma proposta de estudo de caso cujo desenvolvimento exige a apropriação de instrumentos metodológicos que possibilitem a compreensão do objeto enquanto parte constituinte de uma totalidade histórica, de forma que o tratamento das fontes e a sistematização das análises não envolvam reducionismos ou mistificações que destruam as possibilidades de compreendê-lo em sua complexidade. Isto é, que evitem a propensão presente em parte das pesquisas engajadas a um *revolucionarismo sem objeto e sem efeito*, apontada por Bourdieu (2001), que para o sociólogo se expressa na confusão entre as coisas da lógica e a lógica das coisas, que leva muitos(as) pesquisadores(as) “a tomarem revoluções na ordem das palavras, ou dos textos, por revoluções na ordem das coisas” (BOURDIEU, 2001, p. 38).

O interesse na construção de conhecimentos articulados às necessidades das práticas sociais contra-hegemônicas, como o explicitado por esta empreitada, encontra, assim, já em seu esboço, uma série de questionamentos e desafios, onde a crítica da origem, sob que perspectiva e para que construirmos conhecimentos se destaca: a elucidação destas questões exige a opção por instrumentais teóricos e metodológicos que potencializem um tipo de percepção das experiências humanas que busquem deliberadamente romper com construções pré-fabricadas e padronizadas, impostas pela cultura hegemônica e, como destaca Vasconcelos (2000), reproduzidas por formas rotinizadas de perceber e estar no mundo, “por subjetividades pessoais medrosas, defensivas, e que temem a variação, o novo, a aventura interior e a ousadia de transformar a história” (VASCONCELOS, 2000, p. 23).

A este respeito José Clóvis de Azevedo (2007) 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 [...] As reproduções fenomênicas imediatas da mente humana, que estão vinculadas à determinada *práxis* histórica, concretizam-se como categorias do pensamento comum, não alcançam a estrutura da essência da coisa, cuja aparência se revela imediatamente no fenômeno. (AZEVEDO, 2007, p. 22).

Nesta perspectiva, a realidade não constitui um dado, mas um processo de apreensão construído pelos indivíduos, através de instrumentos, produzidos socialmente. Segundo Kosik (1976), a representação imediata de um fenômeno, fragmentada da totalidade da qual ele é parte constituinte, revela apenas sua aparência superficial, colocando sob um campo nebuloso ou inacessível sua dinâmica, sua estrutura, da qual a própria aparência é parte constituinte. O referido autor conceitua, a partir desta posição, as leituras que apreendem a aparência de um fenômeno como o próprio fenômeno, isto é, como *a coisa em si*, de *pseudoconcretas* (KOSIK, 1976).

A apreensão dos fenômenos através de uma abordagem que possibilite compreender não apenas suas aparências imediatas, mas sua estrutura e suas dinâmicas de manifestação, para Kosik (1976) exige que estes sejam analisados no contexto da totalidade da qual são partes constituintes.<sup>15</sup> 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 abordagem sob o processo de gestão do Práxis não pretende, em momento algum, desvincular o objeto, que se propõe expressão educacional de uma articulação social contra-hegemônica de sua dinâmica de contraposição com seu pretense antagônico, isto é, com o projeto social hegemônico e seu correspondente no campo educacional, pois, como destaca Konder (2004), “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*” (KONDER, 2004, p. 49). Ou seja, é exatamente na contraposição entre as metodologias de gestão educacional do Práxis com as perspectivas de gestão do projeto dominante que podemos compreender sua estrutura e sua dinâmica de manifestação.

---

<sup>15</sup> A perspectiva através da qual a obra de Kosik (1976) é tomada neste trabalho como uma referência não considera que exista uma dicotomia, uma polarização, entre realidades pseudoconcretas e concretas mas que elas se manifestam nas vivências humanas em unidade, como produto de *práxis* históricas.

Lucia Helena G. Teixeira (2000) enfatiza que, uma abordagem que pretenda apreender as contradições das experiências de gestão educacional 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 experiência educacional não é constituída apenas pelos seus aspectos formais, mas também informais, envolvendo um processo de disputa e acomodações de elementos exógenos e endógenos à experiência, como diferentes determinações econômicas, políticas públicas e tendências educacionais (TEIXEIRA, 2000).

Nesta perspectiva, esta pesquisa se propõe a analisar o pré-vestibular do Práxis em duas dimensões: uma exógena e outra endógena. A primeira discutindo o coletivo de educação no contexto da diversidade das experiências de pré-vestibulares existentes na atualidade e de suas relações com a instituição universitária e com outros setores da sociedade. A segunda problematizando as suas especificidades internas, procurando descortinar os diferentes sentidos que os agentes atribuem à sua participação no coletivo, como se relacionam para o desenvolvimento dos trabalhos e as estratégias de gestão construídas e empregadas para tanto.

Com esta intenção, o primeiro capítulo deste trabalho, intitulado “Os (Des)Caminhos do Acesso ao Ensino Superior e da Formação de Professores(as) no Brasil” é constituído por uma problematização dos métodos de acesso ao Ensino Superior no País e dos processos de formação de professores(as). Procura-se, através da problematização destes pontos, analisar as maneiras como as quais os(as) agentes do Práxis se relacionam neste contexto.

Desta forma, este capítulo procura situar o Práxis no contexto das tensões que se efetivam no sistema educacional brasileiro, em especial, no que se refere aos processos de acesso ao Ensino Superior e de formação de professores(as), uma vez que o Práxis – Coletivo de Educação Popular é uma movimentação social desenvolvida a partir de uma iniciativa de estudantes universitários, em grande parte vinculados a cursos de licenciatura e que encontra na construção de um curso pré-vestibular popular um espaço de ação sobre a estrutura de acesso e ao conteúdo deste nível de ensino. O

objetivo desta problematização é compreender o Práxis como parte constituinte desta materialidade.

Nesta perspectiva, a discussão desenvolvida neste capítulo procura trazer elementos que permitam uma reflexão sobre as seguintes questões:

- Qual a função dos concursos vestibulares no acesso ao Ensino Superior no Brasil?

- Quais as principais características dos processos de formação de professores(as)?

- Como os(as) estudantes vêm se relacionando com tal estrutura?

- Como o Práxis – Coletivo de Educação Popular se manifesta diante destas questões?

- Como os(as) agentes explicitam sua motivação em integrar no Práxis?

As questões relacionadas à função do vestibular no acesso ao Ensino Superior, dos processos de formação de professores(as) e de aspectos gerais das relações que os estudantes estabelecem com estes foram problematizadas a partir do desenvolvimento de uma revisão da literatura pertinente sobre o assunto. A análise da forma como os integrantes do Práxis dão sentido à sua participação no projeto, de suas motivações neste contexto e a identificação de suas especificidades diante de outras experiências de cursos pré-vestibulares populares exigiu, para além da revisão bibliográfica, a análise de documentos oficiais elaborados pelo coletivo de educação popular e a construção de instrumentos que permitissem a coleta de dados até então não disponíveis.

No que se refere aos documentos oficiais, nesta etapa da pesquisa foi privilegiada a análise dos textos dos projetos de ensino, pesquisa e extensão elaborados pelo Práxis entre 2000 e 2005, uma série de materiais de divulgação do projeto, construídos no mesmo período, e do texto intitulado *Práxis – Coletivo de Educação Popular*, elaborado pela coordenação do Práxis em 2005. A análise destes materiais, disponíveis ao público no Arquivo dos Movimentos Sociais do Práxis Pré-vestibular Popular, teve como objetivo a identificação das motivações dos grupos proponentes, isto é, daqueles que, anualmente, propõe uma edição do Práxis.

A identificação das motivações dos(as) estudantes secundaristas e trabalhadores(as) que se aproximam do Práxis a fim de participarem do coletivo como educandos(as) toma como matéria prima uma série de redações elaboradas ao longo dos processos seletivos para o pré-vestibular popular. Tais documentos foram elaborados entre 2002 e 2007 e tiveram a função de servir como um complemento na coleta de dados para os processos seletivos, e estão disponíveis no Arquivo dos Movimentos Sociais do Práxis.

A problematização das motivações dos(as) acadêmicos(as) que se agregam ao projeto, a fim de atuarem como educadores(as), tomou como ponto de partida o estudo de uma série de redações elaboradas por estes em atividades de formação pedagógica desenvolvidas no projeto em 2003, sob orientação dos(as) educadores(as) Atilio Alencar Corrêa, Jéferson Engelmann, Ariadne Furtado e Loen Cristy Lucatelli, que então compunham o Grupo de Formação de Educadores do Práxis. Tais dados, disponíveis ao público no Arquivo dos Movimentos Sociais do Práxis, foram complementados com a construção de uma questão semi-estruturada, disponibilizada aos(às) educadores(as) em anexo à ficha de inscrição no evento *A Educação como Práxis Popular*, aplicada em 21 de maio de 2007. (Anexo 2)

Neste sentido, há a problematização de três tipos de documentos: 1) Materiais Elaborados pelos Grupos Proponentes; 2) Materiais Elaborados pelos Educandos; 3) Materiais Elaborados pelos Educadores. A análise de tais matérias-primas foi complementada ainda com uma observação de campo, desenvolvida por este pesquisador durante o processo seletivo para educandos de 2007, nos dias 04, 05 e 06 de Junho de 2007. (Anexo 3).

Em todos os casos, sempre que forem apresentadas referências a tais materiais, serão realizadas referências à classificação de documentos apresentada acima. Tal perspectiva levou em consideração a pertinência de preservar o sigilo da autoria de tais textos nesta pesquisa.

O segundo capítulo desta monografia, intitulado “Caminhos e (Des)Caminhos da Autogestão no Práxis”, procurou, de outra parte, identificar e analisar aspectos endógenos, os métodos de gestão empregados no Práxis. Isto é, problematizar a forma

como tais agentes se organizam para empreender suas ações enquanto sujeitos organizados para uma ação coletiva.

Para Teixeira (2000), a estrutura organizacional, as regras, as políticas, os objetivos, as descrições dos cargos e os procedimentos empregados em uma organização constituem uma cultura própria, com códigos e sistemas de ação, que são revelados através de imagens, símbolos e rituais que expressam como as coisas são feitas em uma experiência educacional (TEIXEIRA, 2000). Neste sentido, esta pesquisadora chama a atenção para a evidência que a identificação e análise das concepções básicas, dos valores e crenças, das normas, ritos e tabus exigem a consideração de que a vida cotidiana de um empreendimento educacional constitui, no seu todo, uma atividade pedagógica, aonde os(as) diversos(as) agentes têm identidades e espaços de exercício de poder diferenciados.

Para a apreensão destes aspectos no Práxis, nesta fase da pesquisa, constituíram matéria-prima de trabalho, além dos projetos de pré-vestibular popular elaborados pelo Práxis entre 2000 e 2007, seus relatórios anuais e uma série de textos elaborados por educandos(as) e educadores(as) do coletivo ao longo dos últimos sete anos, através de redações, textos de formação e avaliações dos andamentos dos trabalhos. Especificamente no que se refere a estas últimas fontes foram utilizados os dados coletados por este pesquisador junto aos agentes dos trabalhos através de uma ficha de avaliação dos materiais didáticos e grupos de trabalho do projeto, aplicadas entre os educandos(as) em 2005 e 2006 (Anexo 4). O estudo de tais materiais procurou trazer a tona elementos que possibilitassem uma problematização das seguintes questões:

- Que tipo de metodologia organizacional tais agentes propõem para desenvolverem suas ações coletivas?
- Que valores e crenças dão sentido às ações dos diferentes atores da experiência, como educadores(as), educandos(as) e coordenadores(as) e que percepções estes têm destas?
- Quais os comportamentos esperados destes diferentes agentes?
- Quais as problemáticas e tensões encontradas por estes ao longo do processo de materialização das ações a que se propõe?

Esta fase da pesquisa, neste sentido, procurou compreender, duas dimensões da experiência empreendida pelo Práxis. De uma parte, a identificação das propostas de gestão educacional do coletivo em questão. De outra, desvelar as contradições que ocorrem no processo de sua materialização, ou seja, não apenas discutir as formas e os instrumentos de gestão construídos, como também apreender seu caráter vivido, suas dinâmicas cotidianas.

O terceiro e último Capítulo, intitulado “A Universidade Em Movimento”, problematiza os chamados cursos pré-vestibulares populares como movimentos sociais urbanos e procura identificar pontos de semelhança e especificidades do Práxis diante de tais cursos. A identificação das especificidades do Práxis diante da diversidade de experiências de cursos pré-vestibulares populares desenvolvidas na atualidade exigiu a construção de um instrumento de coleta de dados que possibilitasse a construção de um esboço de um estado da arte destas experiências no Rio Grande do Sul. Para tanto, foi elaborado um questionário estruturado, que procura abarcar algumas questões centrais relacionadas aos cursos pré-vestibulares populares neste estado da federação (Anexo 5).

A execução desta coleta de dados encontrou na realização do II Encontro Regional de Pré-vestibulares Populares, realizado na cidade de Santa Maria nos dias 12, 13 e 14 de novembro de 2005, um momento propício para sua realização, uma vez que se encontravam na referida cidade quinze cursos do estado do Rio Grande do Sul. O questionário foi disponibilizado a todos os participantes, tendo retorno imediato de seis destas experiências.<sup>16</sup> Informações relacionadas a alguns grupos que não responderam o questionário, que não existiam naquele momento ou que não

---

<sup>16</sup> A idéia de construção do questionário surgiu durante a realização do evento e, neste sentido, não constitui uma reflexão individual do pesquisador, mas expressão das questões colocadas naquele momento pelos grupos participantes do encontro. Neste sentido, é provável que muitos dos grupos que não responderam os questionários não o fizeram com receio de se exporem publicamente diante de temas polêmicos e controversos entre as experiências gaúchas, como financiamento, por exemplo, e que naquele momento eram ponto chave de discussão, isto é, relacionam-se com o contexto social de coleta de informações. Tais materiais foram utilizados para o desenvolvimento da pesquisa por trazerem a tona dados relevantes para a discussão a qual nos propomos e que até então não haviam sido sistematizados pela pesquisa científica, e porque se compreende que a construção e aplicação do questionário é parte do processo de formação e amadurecimento da prática da pesquisa científica deste pesquisador, no sentido atribuído por Zaia Brandão (2002) de construção de *habitus científico*, de busca cotidiana pelo rigor analítico. A este respeito ver: BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: PUC, 2002.

participaram do encontro foram coletadas através de análise de materiais de divulgação, arquivados no Arquivo dos Movimentos Sociais do Práxis Pré-vestibular Popular, de publicações sobre a temática e de espaços de divulgação virtuais disponibilizados por estas experiências educacionais na rede mundial de computadores.

Como se pode observar esta pesquisa está interessada na construção de conhecimentos que, de alguma forma, possam contribuir para a qualificação das experiências educacionais empreendidas contemporaneamente para e pelos(as) explorados(as) e oprimidos(as). Desta forma, de todas as maneiras possíveis de apropriação deste material, a menos indicada é aquela que, implícita ou explicitamente, toma os processos educativos, e os pré-vestibulares populares mais especificamente, como instrumentos de ocultação das perversidades e desigualdades existentes no campo educacional, isto é, que instrumentalizam tais experiências sociais para a fabricação de uma inclusão subordinada dos(as) trabalhadores(as) ao *status quo*.

Este trabalho foi desenvolvido por um educador que, como muitos(as) de sua geração, vivenciam ao final de seus cursos de graduação, ou mesmo durante estes, o estado que Gaudêncio Frigotto (2002), apropriando-se do termo cunhado por Viktor Frankl (2002), definiu como “existência provisória sem prazo” (FRIGOTTO, 2002, p. 15). Isto é, por um educador que, ao longo de sua graduação sobreviveu à margem do mercado de trabalho formal, processo que se manteve – e se mantém – ao final deste, e que englobou o período de desenvolvimento deste trabalho de pós-graduação.

Neste sentido, o desenvolvimento desta pesquisa foi diretamente influenciado por tal situação. Em diversos momentos, o trabalho teve de ser interrompido, em função dos horários ou das condições que os meios de sobrevivência, instáveis, determinavam; ou mesmo pela emergência de concursos públicos para o exercício da profissão, eventos que exigiram a dedicação de tempo do autor para preparar-se para tais seleções.

Este contexto condicionou todo o processo de desenvolvimento da pesquisa, que não teria se concretizado sem a postura da orientadora de permanente abertura para o diálogo e, no final do processo, durante o encerramento do relatório, avaliando o material em suas férias. Desta forma é possível dizer que a precarização das condições

de trabalho e existência do autor, ao longo do desenvolvimento deste texto monográfico, refletiram-se na sua elaboração e acabaram por significar também uma precarização das condições de exercício da profissão de sua orientadora.

A grande maioria das idéias e reflexões apresentadas neste texto não constitui, em momento algum, qualquer resultado de um esforço intelectual individual, mas fruto de seis anos de estudos e práticas, compartilhados com um número significativo de educadores(as) e educandos(as) do Práxis e militantes de movimentos sociais populares da região. Neste sentido, embora a responsabilidade pela sistematização seja inteiramente do autor, não há em nenhuma página deste trabalho originalidade capaz de dissimular o caráter coletivo das reflexões aqui apresentadas, motivo que foram de conversas intermináveis em salas de aula, corredores, praças e mesas de bar.

Em sua *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Boudireu e Passeron (1992) enfatizam que, se não existe ciência senão do que é oculto, “compreende-se que a sociologia tenha muito a ver com as forças históricas que, a cada época, constroem a verdade das relações de força a se revelar, nem que seja pelo fato de obrigá-las a se ocultarem cada vez mais” (BOURDIEU e PASSERON, 1992, p. 14). Nesta perspectiva, os compromissos sociais e as opções metodológicas propostas para este texto monográfico não pretendem outra coisa senão, como expressou Caetano Veloso (1989), potencializar um singelo grito que constitua um desmascaro “pelo fato de que o rei é mais bonito nu” (VELOSO, 1989).

## 1 OS (DES) CAMINHOS DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NO BRASIL

Na noite do dia 05 de junho de 2007, 26 pessoas foram ao Prédio de Apoio Didático e Comunitário da UFSM (PADC), localizado no centro da cidade de Santa Maria, com o intuito de se inscreverem para o processo seletivo do Práxis Pré-vestibular Popular. Sob olhar atento do vigilante responsável pela segurança do prédio naquela data, que não escondia seu desconforto com a circulação de visitantes que não eram nem estudantes nem professores da instituição, dirigiam-se ao 4º andar, onde o projeto esta locado.<sup>17</sup>

Era o antepenúltimo dia para inscrição, que havia começado dois dias antes na Associação Comunitária do Bairro Tancredo Neves e na Escola Municipal de Ensino Fundamental São Carlos, na Vila Urlânida<sup>18</sup>, e que disponibilizava 100 vagas para educandos(as). Na saída do elevador que dá acesso ao 4º andar era possível ouvir ao fundo o som de um aparelho que tocava *bossa-nova* além de gritos dos(as) acadêmicos(as) que se indagavam sobre os locais onde estavam guardados papéis e canetas ou que simplesmente brincavam entre si, chamando-se por apelidos às gargalhadas.

Imediatamente, quem chegava deparava-se com um imenso mural que expunha três cartazes. Um maior, ao centro, pintado em diversas cores, informava: *“Práxis – Coletivo de Educação Popular”*.

Ao lado direito, um cartaz menor, amarelo, apresentava um desenho do PADC laçado por um homem careca, de meia idade, vestindo terno e que se esforçava solitariamente em puxá-lo em sua direção enquanto um grupo de rapazes postava-se ao lado do prédio, puxando a corda em direção contrária, como que se quisessem mantê-lo no mesmo lugar. Acima do desenho letras grandes, em preto, declaravam: *“A UFSM não esta a venda! Contra a Privatização do Prédio de Apoio”*.

Do lado esquerdo, outro cartaz, também amarelo tinha inscrições em preto com os dizeres *“Essa Hipocrisia dá Hemorragia. Legalizar o Aborto: Direito ao Nosso Corpo”*.

---

<sup>17</sup> A descrição apresentada neste tópico refere-se a observações de campo realizadas entre os dias 03 e 08 de junho de 2007, durante o processo seletivo de educandos(as) para o ano de 2007.

<sup>18</sup> Ambos espaços geográficos guardam a particularidade de serem bairros notadamente operários e afastados do centro econômico da cidade de Santa Maria.

Abaixo da mensagem um desenho representava um grupo de mulheres que, de mãos dadas, formavam um círculo.

Logo no hall de acesso ao 4º andar as pessoas que iam chegando eram recebidas pelos(as) universitários(as), em sua grande maioria de cursos de licenciatura, recebiam uma senha e eram convidadas a dirigirem-se ao auditório, onde além das cadeiras, havia uma mesa onde eram disponibilizados café, bolachas e uma série de jornais da Seção Sindical dos Docentes da UFSM (Sedufsm) e materiais de divulgação do Diretório Central do Estudantes da UFSM (DCE), da Marcha dos Sem e do Grito dos Excluídos.<sup>19</sup> Em pouco tempo, eram chamadas em grupos de 5 para as salas de aula a fim de realizarem a inscrição.

Recebidas por trios de estudantes, eram todas convidadas a sentarem-se em um círculo de cadeiras, que já se encontravam organizadas em tal formato. Os(as) acadêmicos(as) se apresentavam de forma descontraída, falando seus nomes, idades, onde moravam e trabalhavam, a profissão de seus pais, fazendo comentários sobre sua vida escolar, quantas vezes haviam feito o concurso vestibular e como eram suas vivências na Universidade. Em seguida, solicitavam que os(as) candidatos(as) se apresentassem também.

Enquanto cada um dos(as) candidatos(as) se apresentava, geralmente demonstrando um certo desconforto em falar sobre suas vidas diante de pessoas que nunca haviam visto antes, os(as) acadêmicos faziam apontamentos em uma ficha elaborada previamente procurando o máximo de descrição nesta ação, mas sem muito sucesso. No documento, ao qual mais tarde foram anexadas cópias de alguns documentos dos(as) candidatos(as), os(as) acadêmicos(as) registravam se estes já tinham experiências em organizações como associações de bairro, grêmios estudantis, sindicatos ou movimentos sociais; se já haviam desenvolvido alguma experiência de

---

<sup>19</sup> O Grito dos Excluídos se constitui de uma série de manifestações empreendidas por diversos movimentos sociais populares brasileiros desde 1995, durante a Semana da Pátria e, especialmente, no dia 07 de Setembro. Entre seus objetivos estão a denúncia pública dos efeitos da subordinação do País aos interesses do capital financeiro internacional e das grandes corporações transnacionais, bem como apontar alternativas viáveis. A Marcha dos Sem é uma movimentação organizada através da iniciativa de movimentos sociais populares e que, desde 1996 vêm aglutinando anualmente, tradicionalmente no segundo semestre, trabalhadores e trabalhadoras do Cone Sul em manifestações públicas críticas ao neoliberalismo.

trabalho não-formal ou se tinham conhecimentos relacionados à música, dança ou teatro.

Feitas as apresentações, os(as) acadêmicos(as) passavam a falar sobre o Práxis. Invariavelmente, diziam que o pré-vestibular popular tinha a intenção de contribuir para que as pessoas que não tinham condições de comprar uma vaga em um curso pré-vestibular privado entrassem na Universidade, que o projeto existia com muitas dificuldades materiais e de recursos humanos e que, desta forma, só poderia funcionar adequadamente com a participação de todos em diversas funções, bem como que se pretendia desenvolver ao longo da preparação para o concurso atividades diferenciadas, mas sempre articuladas ao concurso vestibular, como geração de trabalho e renda e teatro, por exemplo.

Além disso, destacavam que, infelizmente, nem todos poderiam participar, pois não havia espaço físico suficiente para tanto. Por isso, informavam, que o processo seletivo daria prioridade em pelo menos 50% das vagas para aqueles(as) que tivessem um perfil potencial para as atividades diferenciadas que se pretendia desenvolver e o restante para pessoas completamente fora deste perfil, sendo que em ambos os casos o critério da renda familiar mais baixa seria determinante para seleção.

Em seguida, os(as) candidatos entregavam aos(às) acadêmicos(as) alguns documentos e eram convidados a irem para outra sala de aula, onde, se desejassem, poderiam escrever um texto com tema livre, que seria anexado as suas fichas de inscrição como um complemento de dados para o processo seletivo, material para trabalho de formação de educadores(as) e produção de materiais didáticos no curso. Todos(as) os(as) candidatos(as) produziram textos, invariavelmente, problematizando aspectos de suas vivências escolares, em família e no trabalho, procurando explicitar porque pretendiam fazer parte do Práxis.

Esta dinâmica deflagra o encontro inicial entre parte dos(as) agentes que, a partir de então, serão os(as) protagonistas do Práxis Pré-vestibular Popular. Embora a descrição apresentada acima se refira especificamente a um dos dias dos trabalhos do ano de 2007 e ao fato de que o processo seletivo envolve um planejamento prévio por parte dos(as) acadêmicos(as), este pode ser considerado o momento em que tais

agentes, educadores(as) e educandos(as) estabelecem os primeiros contatos diretos e que, de diversas formas, irão delinear a dinâmica da seqüência das atividades.

Isto é, o processo seletivo demarca no espaço e no tempo a interação direta de pessoas com histórias, origens sociais, bagagens culturais, projetos de vida, intenções e aspirações peculiares que, a partir de então, constituíram o pré-vestibular popular. Assim, a discussão relacionada à materialidade histórica em que se manifestam os interesses destes diferentes agentes torna-se uma questão central para este trabalho.

Ao discutir o emprego de abordagens qualitativas em estudos de caso nas pesquisas em educação Marli Eliza de André (1995) enfatiza que no estudo da gestão os(as) pesquisadores(as) não devem se restringir ao desenvolvimento de um mero retrato do que se passa no cotidiano educacional, mas procurarem reconstruir estas práticas, desmascarando suas múltiplas dimensões, suas contradições, de forma a recuperar as forças vivas que estão presentes no cotidiano. Neste sentido, para André (1995):

A dimensão institucional ou organizacional envolve os aspectos referentes ao contexto da prática escolar: formas de organização do trabalho pedagógico, estruturas de poder e de decisão, níveis de participação de seus agentes, disponibilidades de recursos humanos e materiais, enfim, toda a rede de relações que se forma e transforma no acontecer diário da vida escolar.

A configuração que vai assumir o contexto escolar é decisiva, pois ela afeta diretamente a forma de organização do ensino na sala de aula. Por outro lado, essa configuração vai ser grandemente afetada por determinações do social mais amplo, com o qual este contexto se articula. Por exemplo, pode haver influências mais indiretas, como oposição de classe, a bagagem cultural e os valores de cada sujeito que faz parte deste contexto. A dimensão institucional age, assim, como um elo entre a *práxis* social mais ampla e aquilo que ocorre no interior da escola (ANDRÉ, 1995, p. 42-43).

Embora as considerações de André (1995) dirijam-se especificamente ao ambiente escolar, isto é, à educação formal, contribui para a reflexão relacionada às experiências de gestão do Práxis, pois, assim como a escola, trata-se de um empreendimento educacional que guarda relações diretas com a estrutura do Estado, seja por se apresentar como um pré-vestibular ou por estar inserido na dinâmica universitária, tal qual um projeto de ensino, pesquisa e extensão. Assim como na escola, existe um currículo a ser trabalhado em um determinado período de tempo e em um contexto institucional bem definido.

A compreensão dos processos de gestão da experiência, desta forma, parte de questões delineadas previamente ao encontro dos agentes que, constituindo atores em posições diferenciadas, estudantes universitários(as) e vestibulandos(as), encontram-se em um ambiente institucional para o desenvolvimento de atividades educativas. O ponto de partida para a análise da gestão do Práxis, assim, passa pela identificação das condições materiais e simbólicas mais amplas, que delineiam as intenções, as expectativas e as formas como tais indivíduos dão sentido ao seu encontro no contexto institucional com o qual se relacionam durante sua participação no Práxis.

A identificação de tais questões permite, em parte, inferir os condicionantes exógenos a experiência cotidiana de gestão do Práxis. As formas como os agentes se relacionam entre si para o diálogo com tais elementos, as questões de ordem endógena, são em grande parte delineadas, assim, previamente.

Partindo desta compreensão, este capítulo está dividido em dois subitens: o primeiro problematiza os diferentes interesses que levam os(as) educandos(as) a aproximarem-se do Práxis; o segundo, procura inferir as motivações dos(as) acadêmicos(as) em construir e/ou aproximarem-se do projeto.

## 1.1 Trabalho, educação e a questão do acesso ao Ensino Superior

Chegou a nova leva de aprendizes, chegou a vez do nosso ritual.  
E se você quiser entrar na tribo, aqui no nosso Belsen Tropical  
E ter carro do ano, TV a cores  
Pagar imposto, ter pistolão  
Ter filho na escola, férias na Europa  
Conta bancária, comprar feijão  
Ser responsável, um cristão convicto  
Um cidadão modelo, um burguês padrão  
Você tem que passar no vestibular!  
Você tem que passar no vestibular!<sup>20</sup>

As redações elaboradas pelos(as) candidatos(as) durante os processos seletivos do Práxis Pré-vestibular Popular constituem uma rica fonte para análise e compreensão da forma como tais agentes dão sentido a sua aproximação do projeto. Ao descreverem aspectos de suas vidas no trabalho, na escola e na família, tais agentes revelam as

---

<sup>20</sup> RUSSO, Renato. Química. IN: LEGIÃO URBANA. **Que País é esse?** São Paulo: EMI-ODEON, 1987. Faixa 4.

formas como socialmente se relacionam com a esfera institucional materializada no concurso vestibular e na Universidade.

A este respeito, o fragmento de texto abaixo, escrito durante o processo seletivo de 2007 por uma candidata, nos fornece alguns pontos para problematização.

Desde que eu me conheço por gente tenho uma baita vontade de ser enfermeira, por isso consegui terminar meus estudos para poder chegar onde pretendo, foi com muita dificuldade que cheguei ao final do 2º grau, fiz o primário em 3 escolas (...) Depois parei quatro anos de estudar e passei a trabalhar em tempo integral. Em 2000 resolvi voltar a estudar e fiz o supletivo 2º grau (...) e então prestei prova ao vestibular em 2002 para enfermagem e não consegui passar, foi porque as aulas do supletivo não são tão fortes para preparar o aluno para este tipo de concurso, por isso espero que com este cursinho eu possa pelo menos melhorar mais os meus conhecimentos e mais estudar. (2007, TEXTO DE EDUCANDO (A) - 1)

Em meio à diversidade das condições materiais e simbólicas de existência que motivam os(as) candidatos(as) a participarem do Práxis, reveladas através do estudo de suas redações, há uma unidade peculiar, que o texto acima expressa de forma exemplar: a incompatibilidade encontrada, em um determinado estágio das vivências no sistema educacional, entre permanência na escola e a necessidade de trabalhar para sobreviver. Esta dimensão se expressa tanto em dinâmicas aonde as condições de trabalho inviabilizam a continuidade dos estudos quanto aonde a continuidade destes parecem ser determinantes para a possibilidade de conseguir vender a força de trabalho.

Neste sentido, a discussão do binômio escolarização-trabalho nas sociedades contemporâneas constitui um campo de problematização fundamental para a análise dos condicionantes exógenos dos sistemas de ensino e também do Práxis Pré-vestibular Popular.

Ao discutir o impacto da expansão das relações sociais capitalistas entre os trabalhadores(as) que vivenciavam formas de produção pré-capitalistas no caso Europeu, Mario Alighiero Manacorda (2006) destaca que se no trabalho rural, nas oficinas domésticas ou mesmo nas corporações de ofício homens e mulheres 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, delineando as raízes de diversas características dos sistemas educacionais modernos. 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 (MANACORDA, 2006).

Problematizando o caráter divisível do trabalho, Paulo de Tarso Andrade Aukar (2002) indica que, dado o papel central desta atividade para a reprodução da vida individual e em sociedade, sua alteração desfigura em profundidade estrutural o processo histórico. Partindo da concepção exposta por Antonio Gramsci (1979), de que todos os homens e mulheres são intelectuais, mas que nem todos exercem na sociedade a função de intelectuais, o referido autor 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. Esta se revela, em parte, na 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 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 (AUKAR, 2002).

A reflexão desenvolvida por Aukar (2002), para quem esta separação está na origem da formação de grupos sociais diferentes, contribui para a discussão empreendida neste ponto da pesquisa por contextualizar de forma mais aprofundada a relação entre trabalho e saber no contexto de sociedades cindidas em classes. Segundo Aukar (2002),

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 (AUKAR, 2002, p. 178-179. *Grifos do autor*).

O processo de consolidação do capitalismo enquanto modo de produção dominante, ao mesmo tempo em que envolveu transformações dos instrumentos de produção, exigiu que os proprietários destes meios dispusessem, assim, de operários(as) educados(as) 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.

Produtos de contextos históricos determinados, as instituições universitárias se cristalizam de maneira bastante específica no processo de consolidação do capitalismo. Embora não exista um consenso entre os pesquisadores, é possível identificar a emergência de basicamente três modelos clássicos entre os séculos XVIII e XIX, como destaca Pereira (2007): o napoleônico, o alemão e o inglês ou americano (PEREIRA, 2007).

Constituído no bojo do processo revolucionário que 1789, o primeiro surge com o objetivo de formar os quadros para o aparelho de Estado, procurando um rompimento com as heranças da feudalidade. Para tanto, concentrava suas atividades na transmissão de conhecimentos, com enfoque na profissionalização.

Gestado a partir da primeira metade do século XIX, no contexto do processo de industrialização da Alemanha, o segundo modelo baseia-se na liberdade de pensar, de aprender e ensinar. Tendo como referência central a Universidade de Berlim, tal modelo diferencia-se do primeiro por dar ênfase ao tripé ensino, pesquisa e extensão.

O modelo inglês ou americano, construído no início do século XIX, constituiu um mosaico de vários modelos, articulando profissionalização e pesquisa. Tendo como princípio a elevação do nível cultural como elemento central para o desenvolvimento, tal modelo tem como particularidade sua intenção de ampliar o nível de acesso ao Ensino Superior (PEREIRA, 2007).

Segundo Manacorda (2006), é neste contexto, de re-ordenamento das relações de produção e de gestão do Estado, principalmente a partir de meados do século XVIII, que alguns empresários passam a incentivar experiências educacionais não-formais, principalmente aquelas direcionadas a perspectivas técnico-profissionais e de alfabetização dos filhos(as) dos(as) operários(as), 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(as) no sentido de pressionar o Estado para a ampliação do acesso à escolarização, constituiu um esforço determinante para a institucionalização de algumas destas ações através da criação de asilos infantis e das escolas elementares que representam a gênese dos sistemas nacionais de ensino nas economias centrais, principalmente a partir da segunda metade do século XIX (MANACORDA, 2006).

Desta forma, 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 (2001) indica que ele é relativo a *vestíbulo*, “1. Aposento na entrada de edifício ou casa. 2. Átrio; saguão. 3. Porta principal. 4. Pátio interno” (LUFT, 2001, p. 671). Isto é, refere-se a um espaço de acesso, de separação entre dois lugares distintos.

Os concursos vestibulares constituem, atualmente, a tecnologia 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. 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 *baccalaurêat* francês, criado em 1808. Isto porque, ao selecionarem os *aptos* do Ensino Secundário para o ingresso no Ensino Superior 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” (SOBRINHO, 2002, p. 19). Neste sentido, a consolidação do novo modo de produção envolve a construção de um sistema de ensino dual, aonde um ensino primário é ofertado aos que deverão ocupar os postos de execução e os níveis mais elevados são reservados para aqueles(as) que potencialmente ocuparão os postos de gerenciamento e mando no processo produtivo e no Estado.

Esta configuração encontra variações espaciais, sociais e históricas, determinadas por uma co-relação de forças complexa entre as necessidades de realização da mais-valia por parte das classes dominantes e o poder de organização e pressão dos explorados e oprimidos no sentido de melhorarem suas condições de existência (AZEVEDO, 2001). No Brasil, inicialmente, o modelo econômico agrário-exportador, de baixa exigência tecnológica, envolveu uma exclusão dos trabalhadores(as) diretos(as) 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 (HENZ, 2002).

Ao sistematizar este perfil, Henz (2002) destaca que:

(...) 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. (HENZ, 2002, p. 150).

Para este pesquisador, 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 das escolas, uma vez que, “para o povo a educação era apenas em escolas primárias e profissionais, enquanto que ‘os filhos dos senhores’

frequêntavam um secundário acadêmico e tinham acesso as faculdades”. (HENZ, 2002, p. 150).

Gaudêncio Frigotto (1986) apresenta um resgate da história dos concursos vestibulares sintetizada em três grandes etapas associadas à organização econômico-política das sociedades: 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 - XIX 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 (FRIGOTTO, 1986, p. 178).

O Ensino Superior e suas distintas dinâmicas de acesso não são imunes, desta forma, ao contexto social mais amplo, pois são frutos das condições materiais e da correlação de forças na sociedade capitalista. Neste sentido, no Brasil, a organização do Ensino Superior acompanha a dinâmica do contexto econômico, político, cultural e social do País.

As primeiras instituições construídas no Brasil 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. Luiz Antonio Cunha (2001) 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 (CUNHA, 2001).

Para este pesquisador, esta configuração tem um duplo sentido: de uma parte expressa o caráter antiuniversitário 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).

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 construída, 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(as) candidatos(as) 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). Em um contexto em que os trabalhadores diretos estavam privados mesmo dos níveis mais elementares de ensino, o nível superior emerge como um espaço de educação para os(as) filhos(as) da elite escravocrata e como instrumento de formação dos quadros dirigentes.

No Brasil republicano, a primeira referência aos processos seletivos para o Ensino Superior é o Decreto 8.659, de 05 de abril, conhecido como Reforma Rivadávia Correa, de 1911, regulamentando os Exames de Admissão como instrumentos de avaliação intelectual, da maturidade e capacidade dos(as) candidatos(as) ao ingresso no Ensino Superior (GUIMARÃES, 1984). O processo é entendido então como exame de saída do Ensino Básico, 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, reunindo as até então isoladas faculdades de Medicina, Direito e Engenharia. Segundo Pereira (2007), é no contexto de ampliação da discrepância entre o número de vagas nas instituições de ES e o número de candidatos neste período que ocorre uma inflexão significativa no concurso vestibular: a partir de então, mais do que aferir os conhecimentos do nível básico, o concurso passava a se configurar como um instrumento de seleção dos candidatos através Decreto 16.789, de 13 de janeiro de 1925, conhecido como a Lei Rocha Vaz, aonde o vestibular é reconhecido como um exame de ingresso ao Ensino Superior (PEREIRA, 2007).

A segunda república é marcada por uma inflexão no campo educacional brasileiro. O governo Getúlio Vargas (1930-1945) expressa uma re-configuração do papel do Estado na sociedade brasileira, como uma nova estratégia das elites diante da

crise de acumulação de capital deflagrada em nível internacional em 1929. A partir de então o País passa a articular ao seu modelo de desenvolvimento econômico agrícola um intenso processo de industrialização, tendo o Estado um importante papel como indutor deste processo.

Neste contexto a educação assume uma função estratégica no projeto modernizante colocado em prática e onde o Estado passava a reestruturar-se de forma a delinear os rumos do processo de desenvolvimento econômico e social do País, 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 fruto deste processo. Em 1932, a Reforma Francisco Campos (Decreto 21.241, de 4 de abril) consagra do ponto de vista legal o nome vestibular para o exame de ingresso e consolida o padrão universitário no Brasil (Decreto 19.851/31) dispondo sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto 19.852/31). 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 (PEREIRA, 2007).

A este respeito, Clovis Renan Jacques Guterres (2001) 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 as 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, mas 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 (GUTERRES, 2001, p. 162).

Desta forma, a nova dinâmica da educação no processo de desenvolvimento do País, no que se refere ao Ensino Superior, não representou um rompimento com o padrão de instituições 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 que os segundos se sobreponham aos primeiros em termos quantitativos e se deva guardar a existência de especificidades de ordem qualitativa entre ambos.

O quarto estágio dos processos de seleção para o Ensino Superior sugerido por Frigotto (1986), tem início no Brasil, segundo a avaliação de Pereira (2007), nos anos 1960. A Reforma Universitária de 1968 expressa no campo educacional o alinhamento mais orgânico das elites do País aos Estados Unidos da América, no contexto da Guerra Fria, teve como características um processo de intenso engessamento das possibilidades de participação de docentes e discentes na gestão do ensino ao reorganizar a gestão da Universidade, extinguindo as cátedras e implementando o modelo departamental e os institutos congregando áreas de conhecimento (PEREIRA, 2007).

Esta reformulação teve desdobramentos também no processo de seleção para ingresso no Ensino Superior. Dentro do espírito tecnocrático que orientou os governos 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 ou cursos, passando a constituir um processo unificado (GUMARÃES, 1984).

É neste período que ganham notoriedade os testes objetivos, as provas de múltipla escolha e as metodologias objetivas passam a ser dominantes no contexto dos concursos vestibulares. A este respeito, Pereira (2007) 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* (PEREIRA, 2007, p. 30).

Como destaca Guimarães (1984), é neste contexto que os cursos pré-vestibulares passam a constituir uma grande indústria educacional no Brasil, tendo seu impulso fundamentalmente nas lacunas da educação regular dos níveis Fundamental e Médio e no formato de aplicação das questões do vestibular (GUIMARÃES, 1984). Neste sentido, eles constituem um espaço de qualificação para o acesso ao Ensino Superior para aqueles extratos da sociedade que podem por eles pagar a fim de

potencializar as suas chances de pontuação nos concursos e, assim, seu acesso a este nível de ensino.

Como destaca Pereira (2007), a indústria educacional privada construída em torno dos concursos vestibulares, que se expressa em monumentais aparatos de mídia, materiais didáticos, mercados imobiliários, redes hoteleiras, gráficas e fundações especializadas em preparação de testes, constituem instrumentos que potencializam o acesso das frações da sociedade que podem consumir tais produtos. Da mesma forma, acabam por instituir uma série de ritos sociais que fomentam relações de competição, cuja função pedagógica tem como extrato simbólico a legitimação dos aprovados como os mais *aptos* e a naturalização da exclusão dos não-aprovados (PEREIRA, 2007).

É no bojo deste espectro que uma aproximação com os conceitos bourdieusianos de *capital cultural* e *capital social* referidos na introdução deste trabalho podem auxiliar a compreender as motivações que levam os(as) educandos(as) a se aproximarem do Práxis e as suas expectativas em relação ao curso. Embora Bourdieu (1997, p. 07) apresente a advertência de que não gostaria de ser lido como um *teórico puro*, uma vez que os conceitos que apresenta constituem desdobramentos de esforços para resolver problemas *inseparavelmente empíricos e teóricos*, a tese de que a escolarização constitui um processo de inculcação do arbitrário cultural dominante e de que ao longo das etapas deste processo os grupos dominados são submetidos a uma superseleção, é estratégica para uma reflexão relacionada aos concursos vestibulares como instrumentos de gestão dos sistemas de ensino, centrais para a reprodução da divisão social do trabalho e para a sua legitimação e naturalização em dimensões propriamente simbólicas (BOURDIEU, 2004, p. 41-64).

Nesta perspectiva, as dificuldades encontradas pelos(as) vestibulandos(as) que se aproximam do Práxis, situadas no contexto da História do sistema educacional brasileiro, longe de constituírem deficiências do aparelho escolar ou dos próprios indivíduos, são expressões da própria lógica do modelo educacional institucionalizado pelo Estado brasileiro.

Ao discutir o acesso ao Ensino Superior no caso francês, Bourdieu (2004) argumenta que a herança cultural familiar exerce um papel considerável nas diferentes

trajetórias escolares (BOURIDIEU, 2004). A este respeito, o pesquisador francês assim se refere:

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 às de um jovem da classe média (BOURDIEU, 2004, p. 41).

Tal disparidade, para Bourdieu (2004), deve-se ao fato de que os indivíduos oriundos das camadas dominantes da sociedade aprendem uma cultura, expressa em sua relação com a língua, gostos estéticos e formas de sociabilidade que constituem um capital cultural construído desde a mais tenra infância e que é institucionalizado, reproduzido e naturalizado nos sistemas escolares (BOURDIEU, 2004). Desta forma, tais extratos sociais se relacionam com maior facilidade e desenvoltura com a cultura escolar, que reafirma o arbitrário cultural dominante, ao passo que a relação dos indivíduos das classes dominadas têm uma relação com o ambiente escolar marcada pela violência, pela negação de seu capital cultural e de inculcação do arbitrário cultural dominante.

Assim, pode-se inferir que a avaliação de que o vestibular configura uma seleção dos mais *aptos*, dos mais *competentes* e mais *esforçados* para o Ensino Superior encobre desigualdades materiais e simbólicas que se expressam nas relações que os indivíduos oriundos de diferentes extratos sociais estabelecem com a instituição escolar. Ou seja, conferem força simbólica e ares de igualdade de oportunidades, legitimidade e naturalidade a relações sociais que são marcadas, sobretudo, pela desigualdade, pela opressão, dominação e violência.

Parte de tais elementos se revela nas formas como os candidatos avaliam o fato de terem dificuldades em ingressarem no Ensino Superior, além das relações tensas entre educação e trabalho expostas anteriormente.

Com o passar do tempo, fui me acomodando, deixando os estudos de lado, a rotina da minha vida, casa, trabalho, filhos, marido. Hoje, já com meus filhos criados e com a ajuda deles pretendo ingressar no curso Práxis, pois um curso pré-vestibular lá fora não tenho condições de pagar (...) Assim, espero que ao

ingressar no Práxis eu me realize e consiga realizar um sonho que esta a muito tempo escondido no meu interior (2005, TEXTO DE EDUCANDO (A) - 2).

Entre os textos analisados para o desenvolvimento deste trabalho, o fragmento supracitado expressa uma compreensão dominante entre os(as) candidatos(as) sobre as dificuldades de acesso ao Ensino Superior. As relações de força materializadas no sistema educacional, que são expressões de relações de dominação e violência, são apreendidas como naturais e seus desdobramentos, que são distintos entre os membros de diferentes grupos sociais, são tomados como responsabilidades dos indivíduos isoladamente, e não da forma como o sistema está estruturado.

Nesta perspectiva, para a grande maioria daqueles(as) que se aproximam do Práxis para participarem como educandos(as), no que se refere à dimensão propriamente educacional, a interpretação do não acesso ao Ensino Superior é apreendida como fruto da *acomodação*, da *falta de força de vontade*, do *conteúdo do colégio ser muito fraco*. Para uma parte significativa dos(as) candidatos(as) à participação no Práxis é vista, assim, como demonstram algumas frases correntes nas redações analisadas, como *uma oportunidade de mais estudar, de fazer uma faculdade e ser alguém na vida, de ter um bom emprego*. Na dimensão da divisão social do trabalho destacada por Aukar (2002), a existência e a ocupação de diferentes espaços no processo produtivo e de circulação de mercadorias é apreendida como um desdobramento natural do *esforço individual*, do *dom* e da *competência*.

Embora dominantes, tais expectativas em relação à participação no curso não são as únicas ou, em um aspecto diverso, há a expressão de outras dimensões que precisam ser consideradas.

Procuro no Práxis uma oportunidade de revisar o conteúdo, conhecer novas pessoas, pois atualmente fico em casa de certa forma sozinha, pois minha mãe chega, às vezes no fim do dia e é estressante ficar em casa.  
Outro motivo para procurar o Práxis é procurar ingressar no mercado de trabalho, pois atualmente procuro emprego e não esta fácil, porque ensino médio já não é o suficiente, viso ser uma boa profissional. É isso.  
(2006, TEXTO DE EDUCANDO (A) - 3)

Este depoimento expressa uma dimensão que merece maior explanação no que se refere ao espaço escolar, do trabalho ou mesmo dos cursos pré-vestibulares como espaços de sociabilidade, como capital social que pode ser mobilizado por indivíduos de algumas classes ou setores da sociedade e não por outros. Algumas redações demonstram que os(as) candidatos(as) vêem no Práxis a possibilidade de fazer novas amizades, de namorar, de fazer festas, isto é, para além da preparação para o vestibular, uma chance de estabelecer laços com outras pessoas.

Ao discutir o impacto da reestruturação produtiva entre as juventudes brasileiras Marcio Pochmann (2005) destaca que, em nível econômico, uma das conseqüências sociais centrais foi a desproletarização, isto é, dificuldade estrutural de acesso ao mercado de trabalho formal ou mesmo a desocupação e, neste sentido, uma própria ampliação da faixa etária que até meados do Século XX delineava a transição juvenil para até a faixa dos 30 anos. Este fenômeno tem provocado o desencadeamento de novos conflitos culturais, frutos tanto de uma ampliação da dependência dos(as) jovens em relação à família como de um processo de dessocialização ao término do Ensino Médio. Ao analisar suas conseqüências, Pochmann (2005) argumenta que “a dependência econômica estendida no tempo por jovens representa contínua subordinação aos pais, culminando em possíveis embates intergeracionais até então pouco conhecidos” (POCHMANN, 2005, p. 222).

Na minha adolescência tinha vários sonhos, e um deles era chegar aos 30 anos com minha vida e carreira estáveis, achava que tudo era fácil. Quando me dei conta estava com 25 anos, desempregada, dependente ainda da minha mãe, pois há falta de oportunidades, jogos de interesses. Foi quando mais um de meus dias no SINE procurando emprego, deparei -me com o cartaz do Práxis. Vim fazer a inscrição com esperança de conseguir

voltar a estudar, me aprofundar, não sabia nada sobre o Práxis antes (2006, TEXTO DE EDUCANDO (A) - 4) <sup>21</sup>.

As redações analisadas expressam, nesta perspectiva, tanto a expectativa de que a participação no curso amenize as tensões familiares relacionadas à dependência financeira, como também se constitua em um espaço de sociabilidade. O perfil dos(as) vestibulandos(as) que indicam tais motivações não poderia ser outro em uma sociedade marcada pelo patriarcalismo e pelo racismo, como a brasileira e, de forma particular, a gaúcha:<sup>22</sup> são em sua maioria negros(as), mulheres e muitas mães solteiras.

Desta forma, é preciso considerar, também, que os cursos pré-vestibulares tradicionais constituem espaços de sociabilidade privados, um capital social que reforça o capital cultural dominante entre aqueles que podem por eles pagar e que esta indisponível para um grande número de estudantes e trabalhadores(as) que, ao final do Ensino Médio, perdem um importante espaço de sociabilidade que é a escola. Sem acesso a outros espaços de vivências comunitárias ao final da educação básica, como o trabalho, passam a viver mais solitariamente o cotidiano de seus dias e vêm no Práxis uma oportunidade de re-construir laços e alterar suas relações no ambiente familiar.

---

<sup>21</sup> O SINE foi instituído pelo Decreto n.º 76.403, de 08/10/1975 e tem como Coordenador e Supervisor o Ministério do Trabalho, por intermédio da Secretaria de Políticas de Emprego e Salário. Sua criação fundamenta-se na Convenção n.º 88 da Organização Internacional do Trabalho - OIT, que trata da organização do Serviço Público de Emprego, ratificada pelo Brasil. Suas esferas de atuação atuais podem ser resumidas da seguinte forma: 1) Seguro-Desemprego, 2) Intermediação de Mão-de-Obra, 3) Apoio ao Programa de Geração de Emprego e Renda. A este respeito ver: <http://www.mte.gov.br/sine/oqueue.asp>. Em Santa Maria, tal órgão está instalado no seio do centro econômico da cidade, na Rua 24 hs. A partir do final das tardes, horário de encerramento dos estabelecimentos comerciais ou públicos, do intervalo entre a final das atividades diurnas e o início das noturnas nas instituições de ensino, é possível observar que centenas de pessoas dirigem-se a frente de tal prédio para verificar as listas, geralmente bastante curtas, das vagas de trabalho disponíveis na cidade. Cotidianamente, já nas madrugadas, formam-se imensas filas de candidatos em frente a tal organização, que tem seus trabalhos abertos às 8:00 hs.

<sup>22</sup> A este respeito ver: FERREIRA, Antonio Mário. **Na Própria Pele: Os Negros no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: CORAG, 2000.

## 1.2 Os favoritos degradados: (des) profissionalização docente e (re)ações discentes

Nota dez para as meninas da torcida adversária  
 Parabéns aos acadêmicos da associação  
 Saudações para os formandos da cadeira de direito  
 A todas as senhoras muita consideração.  
 (...)  
 Meda linhas para o presidente  
 Condecorações aos veteranos  
 Bonificações para os bancários  
 Congratulações para os banqueiros  
 (...)  
 Distribuição de panfletos  
 Reivindicação dos direitos  
 Associação de pais e mestres  
 Proliferação das pestes

Porrada  
 Nos caras que não fazem nada.<sup>23</sup>

Se a discussão relacionada às intenções e expectativas dos(as) candidatos(as) que se propõem a participar do Práxis encontra nas redações elaboradas durante o processo seletivo uma unidade, um tipo de matéria-prima para sua análise, o mesmo não ocorre quando o objetivo é discutir estas temáticas entre os(as) educadores(as). Isto porque sendo o projeto elaborado por um grupo de estudantes universitários que encontrou na construção de um pré-vestibular popular um espaço estratégico de interação com outros(as) estudantes, sejam acadêmicos(as) ou secundaristas, e trabalhadores(as), torna-se necessária a busca de dados que permitam a identificação desta especificidade, bem como das motivações daqueles que, ao longo do processo de materialização das ações do projeto, predispõe-se a dialogar com este grupo inicial.

A análise destas dimensões será realizada neste tópico tomando como fonte duas ordens de documentos. De uma parte, os projetos de pré-vestibular elaborados entre 2000 e 2004, bem como o projeto de um Coletivo de Educação Popular, elaborado em 2005, que serão utilizados para problematização das motivações dos grupos proponentes. De outra, textos de avaliação elaborados por diversos(as) educadores(as) do projeto em 2003 e questões semi-estruturas aplicadas em 2007 em atividades de formação, que se constituirão como fonte para problematização de quais

<sup>23</sup> ANTUNES, Arnaldo; BRITTO, Sérgio. Porrada. In: TITÃS. **Cabeça Dinossauro**. Rio de Janeiro: WEA, 1984.

são as intenções e expectativas daqueles(as) acadêmicos(as) que se aproximam do Práxis.

Entre 2000 e 2007 o Práxis desenvolveu anualmente, de forma ininterrupta, uma edição de seu pré-vestibular popular registrado como projeto de ensino, pesquisa e extensão na UFSM. Ao longo deste período, os textos dos projetos foram revisados três vezes, após a redação original, datada de 2000, respectivamente em 2003, 2004 e 2005.

Tais re-elaborações foram realizadas pelos grupos proponentes que são organizados a cada ano, com participação aberta a todos(as) os interessados(as), e que tradicionalmente são identificados nas falas dos(as) participantes do projeto e nos documentos oficiais como Coordenação Geral. Desta forma, as redações dos textos dos projetos são expressões de disputas, acomodações de forças sobre o caráter do pré-vestibular popular tanto entre os diferentes indivíduos e grupos que compõe ou já compuseram a Coordenação Geral do Práxis, quanto na relação que estes estabelecem com a estrutura universitária e com a sociedade, em uma dimensão mais ampla.

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 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), questiona também as formas de atuação do movimento estudantil e suas metodologias de intervenção.

O grupo que elaborou inicialmente o Práxis era formado tanto por indivíduos que já tinham algum tipo de experiência em organizações estudantis, movimentos sociais ou partidos políticos, como os(as) militantes organizados na Kizomba e na Comunidade Piracema,<sup>24</sup> quanto por 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(as) de licenciaturas, principalmente do Curso de História Licenciatura Plena.<sup>25</sup>

---

<sup>24</sup> 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(as) pesquisadores (as) da área é a reunião de 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.

<sup>25</sup> 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(as), 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.

No que se referem as suas motivações em interagir com outros(as) trabalhadores(as), estudantes universitários(as) 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 (PRÁXIS, 2000, p. 02).

Ora, o contexto que leva os estudantes a questionarem o *apartheid social* expresso nos processos seletivos para o Ensino Superior se insere 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(as) acadêmicos(as) para com os(as) candidatos(as) situada exatamente na vivência dos processos de superseleção a que são submetidos a grande maioria dos estudantes no sistema de ensino.

A lacuna para a compreensão das intenções do grupo proponente e demais educadores(as) se situa, dada a proposta de ação se constituir em um projeto cujo perfil guarda uma forte identidade com a área das licenciaturas, em sua contextualização no bojo dos processos de formação de educadores(as) no País e da forma como a comunidade universitária vem interagindo em tal contexto. É na materialidade desta totalidade que se pode inferir o que motiva tais estudantes a pretender *conciliar a teoria com a prática e a colocar as pessoas em contato empírico com a realidade social*.

Marisa Bittar e Amarilio Junior Ferreira (2006), ao discutirem as políticas públicas para formação de educadores(as) no Brasil, e suas conseqüências para esta categoria profissional, na perspectiva da História Social do Trabalho, destacam que entre o início do Século XX e meados da década de 1950 os(as) profissionais da área constituíam uma categoria relativamente pequena. Composta predominantemente por mulheres oriundas das classes médias e altas, formadas principalmente nas Escolas

Normais e, em menor número, em cursos superiores, era uma categoria de trabalhadores(as) com status semelhante ao dos(as) profissionais liberais da época, como médicos e advogados (BITTAR e FERREIRA, 2006).

Este perfil, contudo, foi radicalmente transformado com as reformas educacionais empreendidas a partir da ditadura militar (1964-1985). Neste processo, foram centrais os desdobramentos da Lei Número 5.540, de 28 de novembro de 1968, que reorganizou o funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média; e a Lei Número 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reestruturou os antigos primários e ginásio, criando o ensino de 1º e 2º graus (BITTAR e FERREIRA, 2006).

Segundo Frigotto (1986), tais reformas, em termos de conteúdo epistemológico e desdobramentos práticos, estavam organicamente vinculadas a um esforço das elites nacionais em desencadear uma inserção dependente do País no sistema capitalista internacional. Assim, a passagem da década de 1960 para a de 1970 foi marcada por mudanças estruturais na educação e, como não poderia deixar de ser, na formação de professores(as), embaladas pelo *milagre econômico* e que buscavam atender a carência de técnicos de Nível Médio, problema considerado dos mais críticos na arrancada do esperado desenvolvimento econômico (FRIGOTTO, 1986).

A reforma do Ensino Superior de 1968, ao instituir o modelo departamental ao Ensino Superior, alterou substantivamente a organização e o conteúdo deste nível de ensino no País e, desta forma, a formação de professores(as) graduados(as). 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 Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta (1999) argumentam que 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 – isto é, uma formação inicial, direcionada a uma determinada área do conhecimento, acompanhada, já no final do curso, de uma formação pedagógica, sendo esta compreendida enquanto método de transmissão de conhecimentos, seguida de um estágio curricular obrigatório (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999).

De uma parte, a reforma de 1968, ao estabelecer que a formação de professores para o ensino de Segundo 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 – portanto, não só de 2º grau – fosse formada em cursos do Ensino Superior <sup>26</sup> (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999). De outra, a Lei Número 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 profissionais da área, processo que, como destacam Bittar e Ferreira Jr. (2006), foi desenvolvido articulado a fortes contenções financeiras e arrochos salariais.

Desta forma, como um desdobramento da conjunção de fatores relacionados à inserção econômica do País no sistema capitalista internacional, a constituição de novas políticas públicas para o setor educacional e, de forma especial, para a formação de professores em nível superior, e a ampliação da oferta da escolarização, vemos emergir entre os anos 1960 e 1970 um novo perfil de trabalhadores(as) nesta categoria profissional, bem distinto do anterior. Bittar e Ferreira Jr. (2006) assim sintetizam este fenômeno:

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, cujos efeitos engendraram uma nova categoria docente e, por conseguinte, no exercício da profissão em parâmetros distintos dos anteriores. 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. A combinação entre crescimento quantitativo, formação acelerada e arrocho salarial deterioraram ainda mais as condições de vida e de trabalho do professorado nacional do ensino básico, tanto é que o fenômeno social das greves, entre as décadas de 1970 e 1980, teve como base objetiva de manifestação a própria existência material dos professores públicos estaduais de 1º e 2º graus (BITTAR e FERREIRA JR., 2006, p. 07).

---

<sup>26</sup> A legislação anterior, de 1961, definia uma diferenciação entre a formação do (a) professor (a) primário (a), efetivada nas escolas normais ou institutos de educação, e a do (a) professor secundário (a), realizada nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Deste modo, ao mesmo tempo em que o professorado se tornou a maior categoria profissional do País durante a ditadura militar, deflagrou-se a degradação de suas condições de trabalho e formação. Elas se dão pela crescente dificuldade de manutenção da própria existência expressa, sobretudo, pelos baixos salários e nas medidas autoritárias de gestão do sistema educacional por parte dos militares, apontada por Bittar e Ferreira Jr. (2006), e pela desqualificação do conteúdo e do caráter de sua formação profissional, destacados por Libâneo e Pimenta (1999).

Na passagem dos anos 1970 para 1980 há uma desmistificação do trabalho docente enquanto atividade com status social associado ao dos profissionais liberais e uma aproximação desta categoria às condições materiais de existência da grande massa dos(as) trabalhadores(as) brasileiros(as). Este processo envolveu uma reconfiguração do capital social dos(as) docentes, que passaram a encontrar na organização sindical um instrumento de luta pela melhoria de suas condições de formação, trabalho e existência – o que, no período ao qual nos referimos, encontrava na crítica ao regime militar a sua síntese mais completa.

Em 1980, durante a I Conferência Brasileira de Educação, em São Paulo, a temática da formação de professores foi tomada como uma das questões prioritárias a serem discutidas pela categoria. Colocava-se em questão, sobretudo, o caráter fragmentado que a formação centrada por áreas do conhecimento desencadeava e a dicotomia entre teoria e prática ao longo das experiências de formação profissional - considerava-se, então, que isto dificultava a constituição de uma identidade profissional dos(as) docentes.

Um dos desdobramentos da conferência foi a criação de um Comitê Nacional Pró-formação do Educador e, mais tarde, da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Libâneo e Pimenta (1999) chamam a atenção para a evidência de que os resultados destas organizações se relacionam muito mais a um amadurecimento da própria categoria no que se refere à sua formação profissional ao longo dos anos 1980, do que resultados efetivos de alteração das experiências em curso, processo que foi re-colocado com as discussões relacionadas à construção das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em meados da década de 1990 (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999).

O amadurecimento da identidade dos profissionais da educação neste período se expressa, em parte, em uma unidade em torno da centralidade da redefinição das políticas de formação, que encontrou na constituição do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, composto por diversas entidades ligadas ao movimento docente, estudantil e de funcionários de escolas, uma dinâmica de manifestação particular. Já no final da década de 1980, tal fórum se constituía como um interlocutor destes setores no Congresso Nacional, amadurecendo com as bancadas que Florestan Fernandes batizou de o *bloco democrático* (PT, PC do B, PSDB, PDT, PPS e PSB), as linhas que deveriam orientar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estas negociações, no entanto, foram sendo desgastadas ao longo do processo de re-arranjo das relações de força entre o próprio bloco democrático, em períodos posteriores aos processos eleitorais, principalmente por atuação daqueles setores do poder executivo e do legislativo que, ao longo dos anos 1990, empenharam-se em constituir políticas públicas e reformas de Estado que propiciassem uma inserção tardia e dependente do País nas novas relações de força políticas, produtivas e militares que se estabeleciam em nível internacional no período (BRZEZINSKI, 2000).

Neste sentido, como destaca Vera Lúcia Bazzo (2006), embora as primeiras inflexões neoliberais em termos governamentais sejam deflagradas com a eleição de Fernando Collor de Mello, em nível federal, é durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1994-2002) que se delineiam com maior clareza as propostas neoliberais para o setor educacional no Brasil, processo que, em parte, vem tendo continuidade com a eleição de Luis Inácio Lula da Silva (BAZZO, 2006). Ao desenvolver um estudo comparativo entre as políticas para o campo educacional empreendidas pelo governo FHC e o governo Lula, traçando um paralelo entre estas e as recomendações do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), Cristina Helena Almeida de Carvalho (2006) destaca como principais instrumentos da implementação do neoliberalismo no setor a reforma do Estado, articulada pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), que redefiniu os limites entre o público e o privado e o processo de construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, durante o governo FHC e, mais

recentemente, a implementação do Programa Universidade para Todos, no governo Lula (CARVALHO, 2006) <sup>27</sup>.

Para esta pesquisadora, o conteúdo político da reforma de Estado apresentada pelo MARE, que propunha uma transição entre um modelo administrativo considerado demasiadamente burocrático e ineficiente, voltado para si mesmo, para uma administração pública de caráter gerencial e flexível, ao radicalizar a introdução de métodos de gerenciamento próprios dos meios empresariais em espaços públicos, significou não apenas uma adesão às propostas dos organismos internacionais, como também constituiu um tipo de reforma que deu uma nova roupagem aos princípios eficientista e produtivista importados pelos militares nos anos 1960 (CARVALHO, 2006). Como destaca Bazzo (2006), no setor educacional, este tipo de interpretação passou a fundamentar um diagnóstico da crise educacional à má gestão das redes, a formação inadequada dos professores, aos currículos ultrapassados diante das necessidades contemporâneas e fez emergir um tipo de discurso que advogava a introdução de mecanismos de competição empresariais no campo educacional como solução para tais questões (BAZZO, 2006).

Neste contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, construída através de um processo que isolou politicamente o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública como interlocutor na formulação da legislação educacional junto aos parlamentares, é considerada por diversos pesquisadores como a síntese mais completa de um projeto educacional que busca estreitar os vínculos entre educação e o mercado, não apenas no conteúdo da formação, mas convertendo esta própria em uma mercadoria como outra qualquer (BRZEZINSKI, 2006). Este texto, que

---

<sup>27</sup> A este respeito, é pertinente a avaliação de Pablo Gentili (2002) que, ao analisar o processo de reestruturação dos aparelhos de Estado na América Latina, nos demonstra que há diferentes formas de conjugar o verbo "privatizar" centradas em duas dimensões que diferem o público e o privado em todos os tipos de atividade: fornecimento e financiamento. Segundo este pesquisador, a privatização têm envolvido a construção de uma dinâmica aonde se combinam três modalidades complementares. A primeira modalidade relaciona-se ao fornecimento público com financiamento privado. Este é o caso, por exemplo, das universidades públicas que oferecem certos serviços pagos, como programas de pós-graduação. A segunda, é relacionada ao financiamento público, com fornecimento privado, como é o caso da concessão pelo poder público de bolsas de estudo em universidades privadas. A terceira modalidade é a privatização total, o fornecimento privado com financiamento privado, como é o caso do sistema de telecomunicação no Brasil. Ora, o Programa Universidade Para Todos, encaixa-se perfeitamente no segundo caso. Sobre este assunto ver GENTILI, P. **A Falsificação do Consenso – Simulacro e Imposição na Reforma Educacional do Neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 2002.

constituiu a base jurídica sob a qual passariam posteriormente a serem adicionados um número diverso de diretrizes e decretos que dariam o tom do sistema nacional de educação a partir de então, é assim avaliado por Iria Brzezinsk (2000) no que se refere às propostas de formação de leigos através do ensino a distância (EAD) e a idéia de formação em serviço para a formação de professores(as):

Entre os problemas, posso antever que haverá uma proliferação de cursos mais desqualificados que as questionáveis licenciaturas curtas, tão apreciadas pelas instituições isoladas e privadas de (de) formação de professores. Essas propostas retardaram cada vez mais a instalação de uma política ampla e global de uma formação do docente, na qual sejam contempladas integralmente a formação inicial, as condições de trabalho, as questões salariais, de carreira e a formação continuada de professores (BRZEZINSKI, 2006, p. 157).

Ao discutir as políticas de formação de professores(as) no Brasil, diante do processo de reestruturação das formas de organizar e distribuir as riquezas socialmente produzidas e de reforma do Estado, Bazzo (2006) identifica onze momentos determinantes que produziram uma reforma conservadora, uma reciclagem das políticas que vinham sendo questionadas pelo movimento docente desde a ditadura militar, apresentados de forma sintética a seguir, com breves apontamentos quanto aos seus desdobramentos:

1) Lei 91.931/1995 – *Exame Nacional de Curso* (Provão): Estabelece um processo de avaliação dos cursos de graduação através de uma metodologia que tem como elemento central uma prova padronizada para todo o território nacional (BAZZO, 2006). Os desdobramentos mais evidentes têm se materializado em um processo de competição entre diferentes cursos e instituições, nos quais a nota na prova transmuta-se em referência sobre a qualidade do curso. Assim, muitos(as) professores(as) e estudantes têm transformado os conteúdos solicitados nas provas no próprio currículo, em um processo evidente de homogeneização curricular. Se, por um lado, limita o diálogo das graduações com as realidades locais, corrompe qualquer possibilidade efetiva de gestão democrática do Ensino Superior, submetendo alunos(as) e professores(as) a atividades alienadas.

2) Lei 9.394/96 – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: Define os marcos legais que irão sustentar as diversas iniciativas interessadas em articular o setor educacional às lógicas mercantis (BAZZO, 2006).

3) Decretos 2.306/1997 e 3.869/2001: hierarquizam as instituições de Ensino Superior em Universidades, Centros Universitários, Faculdades e Escolas Isoladas, Institutos Superiores de Educação, sendo o último considerado lócus específico de formação de professores (BAZZO, 2006). Isto é, abre margem para uma retirada dos cursos de formação de professores(as) do ambiente universitário, despotencializando um contato dos(as) futuros(as) educadores(as) com outros cursos e laboratórios, bem como com o desenvolvimento da pesquisa.

4) Resolução CNE 01/1999: regulamenta os Institutos Superiores de Educação como espaços de formação de professores(as) fora das universidades e com menores exigências de infra-estrutura para funcionamento (BAZZO, 2006).

5) Pareceres CNE 009 e 28/2001 e Resolução CNE/ CP I / 2002: definem as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, priorizando o aligeiramento e o barateamento dos cursos de formação, sendo a noção de competências tomada como núcleo central (BAZZO, 2006).

6) Resolução 01/2002/CNE: define 2.800 horas como carga horária mínima para os cursos de licenciatura, abrindo margem para um aligeiramento da formação. Junto aos pontos anteriores, define um perfil de curso de formação de professores bem ao gosto das instituições privadas de educação: de baixo custo, rápidos e lucrativos (BAZZO, 2006).

7) Portaria do MEC 1.403/2003: cria o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Propunha uma avaliação periódica dos professores do País através de uma prova (BAZZO, 2006). Tal projeto, derrubado após intensas críticas do movimento docente, dava ao Ministério da Educação poderes para certificar ou des-certificar professores(as);

8) Decreto n. 914/2003: dispõe sobre os Centros Universitários, fortalecendo a perspectiva de cursos de formação em nível superior desvinculados da prática da pesquisa (BAZZO, 2006).

9) Medida Provisória n. 147/2003: institui o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior (BAZZO, 2006). Fortalece a competição e a homogeneização curricular apontadas no item 1;

10) Lei N° 10.816 / 04: institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BAZZO, 2006).

11) Início das discussões relacionadas à Reforma Universitária (BAZZO, 2006).

Tais pontos revelam uma ampliação da degradação das condições de formação, trabalho e existência desta categoria profissional a partir dos anos 1990. Este processo, que envolveu o privilégio de uma expansão dos espaços privados de formação em detrimento dos públicos, uma redefinição do conteúdo da formação através da adoção da noção de competências e do aligeiramento da formação, da introdução de mecanismos de competição e controle profissional, principalmente através dos sistemas de avaliação institucional e dos currículos homogeneizadores, foi constituído através do isolamento político das organizações da categoria na definição das linhas políticas gerais da LDBEN/1996, e teve severas conseqüências para estes(as) profissionais.

Desta forma, de uma parte, é em um contexto de imposição do isolamento político aos(às) trabalhadores(as) da educação e dos(as) estudantes no que se refere à definição dos rumos do sistema educacional brasileiro, e de redefinição dos processos de formação de educadores(as), que os proponentes originais do Práxis vislumbram uma possibilidade de ação conjunta entre uma fração da comunidade universitária, estudantes secundaristas e trabalhadores(as). Embora o processo de reforma dos currículos dos cursos de licenciatura na UFSM ainda não tenham sido objeto de estudo mais sistematizado, é possível inferir que a proposta de construção do Práxis expressa

a intenção de re-organização de um campo de forças sociais crítico ao processo em curso em nível local.<sup>28</sup>

Em uma dimensão diversa, a opção por empreender esta movimentação através de um projeto de ensino, pesquisa e extensão, revela três aspectos centrais para a compressão das motivações dos proponentes: 1) a avaliação de que uma mudança da estrutura educacional envolve uma articulação social que extrapole a comunidade universitária, envolvendo outros setores da sociedade;<sup>29</sup> 2) a intenção de problematizar e agir de forma imediata sobre o método e o conteúdo da formação profissional e 3) a compreensão de que tais propostas encontram um caminho central em uma articulação entre teoria e prática.

O estudo dos projetos de pré-vestibular popular e do coletivo de educação popular construídos pelo Práxis revela que, embora estas três questões encerrem uma continuidade política entre os grupos proponentes, ao longo do desenvolvimento das edições ocorreu uma alteração da forma como elas são compreendidas. No texto do projeto original, o grupo proponente avalia que “enquanto a elite favorecida de estudantes universitários compreende de maneira amorosa que nos é cabido a iniciativa de darmos comunidade a uma maior aproximação com a universidade” (PRÁXIS, 2000, p. 02) e, dentro desta perspectiva, o texto indica que esta interação pretende “democratizar ao máximo tal sistema de seleção, dando a quem é privado das condições de se preparar de igual maneira, a oportunidade de um ensino gratuito e de qualidade” (Ibidem). Ao mesmo tempo, o texto indica que a aprovação dos(as)

---

<sup>28</sup> Na UFSM, assim como em outras universidades, as ações de questionamento do movimento estudantil as reformas empreendidas que ganharam maior visibilidade pública foram os mutirões de boicote ao “Provão”. É preciso, para além de tais manifestações do fenômeno de acomodação da reforma em níveis locais, problematizar as formas como outros elementos da reforma da formação de professores(as) foram plasmados nas dinâmicas dos Diretórios Acadêmicos, Colegiados de Cursos, Departamentos e Centros das diferentes áreas. Neste sentido, o estudo que é desenvolvido neste trabalho constitui apenas uma problematização inicial, pontual, que necessita de análises mais pormenorizadas sobre como se deu este processo na UFSM. Um estudo que abre uma dimensão que propicia uma relação entre as reformas curriculares nos cursos de licenciatura na UFSM e os pré-vestibulares populares foi desenvolvido por Igor Pereira (2008). A este respeito ver: Pereira (2008).

<sup>29</sup> Este elemento é um dos pontos que fundamenta parte das críticas apresentadas pelo Práxis em seus materiais de divulgação ao conjunto do movimento estudantil, apontando uma concentração e/ou encerramento das ações nas disputas por Diretórios Acadêmicos, Diretórios Centrais dos Estudantes e da União Nacional dos Estudantes. Neste sentido, historicamente o grupo proponente do projeto, aparentemente, não desconsidera a importância destes espaços de atuação, mas é crítico as práticas que encerram a atuação do movimento estudantil exclusivamente a estes espaços ou a disputa interna pela coordenação destes.

candidatos(as) não constituí a única finalidade do projeto, pois o pré-vestibular popular é tomado como “um meio para o desenvolvimento de aulas capazes de proporcionar a reflexão, tanto de educadores quanto de educandos” (Idem, 2000, p. 02).

Nesta perspectiva, a interação com outros(as) acadêmicos(as) é tomada como uma forma de constituir um grupo de universitários capaz de oferecer a população um serviço, o pré-vestibular popular que, entende-se, pode potencializar em algum nível a democratização do acesso ao Ensino Superior. Neste sentido, a interação entre a comunidade universitária e a comunidade não universitária é apreendida como algo que os(as) acadêmicos(as) *fazem para* e que os(as) vestibulandos(as) *recebem*, e que busca um caráter diferenciado em relação a outras experiências educacionais através da intenção de desenvolver *aulas capazes de proporcionar a reflexão*.

Este texto constituiu o registro institucional do pré-vestibular popular Práxis em 2000 e 2001 e, em 2002, sofreu algumas modificações pontuais, que não revelam alterações substâncias no que se refere a tais motivações e expectativas. No entanto, o texto de 2003 é bastante distinto em sua avaliação sobre tais questões (PRÁXIS, 2003).

A este respeito, o referido material assim se refere:

Entendemos que o problema central com que o presente projeto se propõe dialogar, consiste na abertura de possibilidades para agirmos sobre, e pensarmos o apartheid social que se percebe como obviedade, existindo como ferida aberta, na organização educacional da sociedade. Incitar nossa ação, construindo com as parcelas excluídas da sociedade, a intervenção destas. Seu vir a ser, como possibilidade de uma multidão esparsa, massacrada, mas com o potencial latente das multidões: a insurreição, a soma de poder a tomada dos espaços e constituição de novas maneiras de existir sempre em resistência a opressão, gerada pela ausência de alternativas. Educador-se, o educador e o educando, sempre no sentido da autonomia, esta é a ação de nosso movimento, rerepresentada aqui em forma de projeto. Abrir “ao meio” a universidade para o livre transito de todos, é um modo de incitar tais possibilidades (PRÁXIS, 2003, p. 03).

No que se refere à compreensão, ao sentido da construção de um espaço de interação entre a comunidade universitária e não universitária, há uma inflexão significativa entre um posicionamento inicial de *fazer para*, expresso em 2000 e mantido em 2001 e 2002 <sup>30</sup>, para uma postura que se propõe a *fazer com*, a partir de 2003. O

---

<sup>30</sup> Os textos do projeto “Práxis: acadêmicos e candidatos construindo um dialogo” é assinado em 2001 e 2002 pela professora Marilú Favarin e pelos(as) acadêmicos(as) Cynthia Vargas, Marcio Tascheto da

pré-vestibular popular é tomado ainda, a partir de então, como uma experiência que guarda a potencialidade de constituir-se em um espaço onde os seus participantes podem constituir novas formas de relacionamento no ambiente físico e institucional da universidade e da sociedade – tal inflexão, aparentemente, tem como motivos alguns traços da cultura organizacional do Práxis que serão discutidos no próximo Capítulo.

Em 2001 um grupo de educandos(as) e educadores(as) passou a estabelecer uma relação orgânica com a Associação Comunitária da Vila Caturrita, em Santa Maria, em torno da construção de um galpão de reciclagem de lixo e, possivelmente, esta experiência fomentou uma reavaliação das motivações iniciais. Além disso, entre 2002 e 2003, parte do grupo original se afastou do projeto em função do encerramento de seus cursos de graduação e retorno às cidades de origem, por acessarem o mercado de trabalho ou para o desenvolvimento de pesquisas em nível de pós-graduação.<sup>31</sup> Tais alterações, neste contexto, são fruto de um amadurecimento das reflexões relacionadas às experiências vivenciadas nos dois primeiros anos do projeto como de um processo de re-articulação na correlação de forças entre diferentes posições

---

Silva, Débora Lopes Chaves, Jeferson Englmenn, Luis Eduardo Silva, Tatiana Zismann, Alan Buzzatti, Alexander Machado, Alessandra Giovanella, Alexandra Karsbug, Fernando Budini, Atílio Correa e Raquel Krugel. Parte destes (as) estudantes encontrou no Práxis a primeira experiência de organização coletiva enquanto outros já possuíam experiências desta natureza através da participação na Kizomba e /ou na Universidade Nômade, por exemplo. Segundo o “Manifesto - Por uma Universidade Nômade” ela é uma “uma “rede de redes” composta por núcleos e grupos de pesquisa, militantes de pré-vestibulares populares, movimentos culturais, filósofos, artistas, entre outros. Pretendemos constituir uma pauta comum de discussão e debate em torno dos grandes temas ligados aos desafios da mudança que marcam esse início de década no Brasil, em particular os relativos à universalização dos direitos e do acesso aos meios para a produção do conhecimento”. A este respeito ver: [http://www.universidadenomade.org.br/full\\_text.shtml?x=1](http://www.universidadenomade.org.br/full_text.shtml?x=1). Capturado em 05/03/2008.

<sup>31</sup> Sobre a experiência desenvolvida entre os integrantes do Práxis na Vila Caturrita ver: SILVA, Marcio Tascheto da. **Pedagogia do Galpão: Prática Social como Prática Pedagógica**. Dissertação de Mestrado em Educação (UFSM). Santa Maria: UFSM, 2005 e GIOVANELLA, Alessandra. **Invenções Cartográficas – uma poética da criação...imagens cotidianas**. Dissertação de Mestrado em Educação (UFSM). Santa Maria: UFSM, 2007.

teóricas e práticas sobre o Práxis no interior do grupo proponente, que passou a contar com novos participantes <sup>32</sup>.

O texto elaborado pelos proponentes do projeto de 2003 indica, pela primeira vez, que a experiência se trata de uma ação empreendida por um movimento social que encontra no pré-vestibular popular uma de suas dinâmicas de atuação, mas não a única. Esta constatação é central, porque a partir desta avaliação as atividades empreendidas pelo grupo proponente deixam de ter o pré-vestibular popular como único horizonte de intervenção possível e, neste sentido, há uma alteração no conteúdo de suas motivações – de fato, é neste ano que o grupo passa a se denominar como um *Coletivo de Educação Popular*, embora tal identidade só viesse a público em 2004. <sup>33</sup>

Esta inflexão envolve, assim, uma alteração no que se refere às expectativas de estabelecimento de interação com outros(as) estudantes(as) universitários(as). O texto informa que o Práxis pretende abrir,

no seio da universidade um campo de tensão, onde os acadêmicos possam encontrar um momento de parada, suspensão de suas posturas comuns remetendo-os a uma tomada de posição, referida a que caminho seguir. Pretender ações de construção de alternativas, que signifiquem novas posturas por parte da “elite” universitária, é motivação sempre presente no cotidiano de nosso projeto (PRÁXIS, 2003, p. 08).

Há a compreensão, a partir de então, de que a interação com outros(as) estudantes universitários(as) deve privilegiar dinâmicas que possibilitem uma desnaturalização das relações que estes estabelecem com a Universidade através de dinâmicas que extrapolem o pré-vestibular popular. Tais motivações continuam

---

<sup>32</sup> O texto do projeto de 2003 é assinado pelos(as) acadêmicos(as) Alan Patrik Buzzatti, Atilio Corrêa, Cícero Santiago de Oliveira, Fernando Budinni, Gisele Secco e Jeferson Engelmann. Parte deste grupo forma, no período subsequente, já a partir de 2004, outros coletivos de trabalho na cidade, como o Coletivo Estorvo, o Inferno 75 e o Macondo Lugar – esta questão é discutida de forma mais detalhada no Capítulo 2 deste texto monográfico. Neste mesmo ano, o projeto de pré-vestibular passa a ser orientado, além da professora Ms. Marilú Favarin, pelo Prof. Dr. Diorge Alceno Konrad. É interessante observar que a Coordenação Geral do Práxis demarca no texto do projeto uma autonomia em relação a estes. Segundo o texto: “O projeto é efetivado pelas mãos de estudantes que orientados pelo diálogo com uma professora orientadora (Centro de Educação) e outro professor orientador (Centro de Ciências Sociais e Humanas) mantém sua autonomia política e pragmática” (PRÁXIS, 2003, p. 06). Não há elementos que indiquem que qualquer um destes(as) orientadores(as) tenham empreendido qualquer tipo de ação que visasse a tutela das ações do projeto neste período. Neste sentido, a intenção é provavelmente demarcar institucionalmente o projeto como uma iniciativa de uma fração do movimento estudantil.

<sup>33</sup> Esta questão será discutida de forma mais detalhada nos Capítulos 2 e 3 desta pesquisa.

presentes nos textos re-elaborados em 2004 e 2005, embora guardem a especificidade de indicar uma articulação mais orgânicas destas ações com o Fórum Social Mundial.<sup>34</sup>

A este respeito, a redação do projeto Práxis- Coletivo de Educação Popular, de 2005, argumenta que

pela necessidade de instalação em Santa Maria de um centro de produção e divulgação do conhecimento que represente um efetivo redimensionamento do processo educativo alinhado aos interesses dos excluídos e dos chamados novos movimentos sociais (PROJETO PRÁXIS- COLETIVO DE EDUCAÇÃO POPULAR, 2005, p. 07).

É empiricamente perceptível que o isolamento político ao qual foram submetidos durante a década de 1990 desestimulou muitos(as) trabalhadores(as) da educação e estudantes a participarem das suas organizações representativas e que, simultaneamente, a implementação dos sistemas de avaliação institucional, rendimento por produtividade e acirramento da competição no mercado de trabalho, tiveram grandes desdobramentos no sentido de tornarem a busca por melhores salários, do resgate do capital social perdido a partir da ditadura militar e de qualificação profissional, em esforços individuais. Isto é, cumpriram a tarefa de extirpar violentamente aquela identidade de classe amadurecida entre os anos 1970 e 1980, acirrando a competição entre os profissionais da área e despotencializando a organização coletiva para a disputa política por um projeto educacional alternativo.

Neste contexto, é provável que nem todos os(as) educadores(as) que se dispõem a dialogar com o grupo proponente compartilhem integralmente de suas posições relacionadas aos encaminhamentos das atividades do pré-vestibular popular. Ao contrário do processo de interação inicial com os(as) vestibulandos(as), não há um processo seletivo para os(as) estudantes universitários(as) que pretendem participar do Práxis, seja como educadores(as) ou como coordenadores(as) gerais.

---

<sup>34</sup> O texto do projeto de 2004 é assinado pelo Professor Doutor Diorge Alceno Konrad e pelos(as) acadêmicos(as) Íris de Carvalho, Alan Patrick Buzatti, Martin Andres Moreira Zamora, Sabrina Bragança Zientarski, Marcio Duarte Urach e Cícero Santiago de Oliveira. Os textos de 2005, 2006 e 2007 são assinados pelo Professor Doutor Diorge Alceno Konrad e pelos(as) acadêmicos(as) Íris de Carvalho, Anita Vargas de Lima, Marcelo Noriega, Rafael Fantinel Lameira, Cícero Santiago de Oliveira, Carlos Alberto da Rosa Maciel, Rodrigo Dantas, Guilherme Argenta e Tatiana Gloor.

Uma das tarefas que a Coordenação Geral assume é o desenvolvimento de chamadas públicas para a participação no projeto. Neste sentido, se não há um processo seletivo entre os(as) universitários(as), isto não quer dizer que não existam critérios, ou seja, uma seleção dos estudantes com quem os grupos proponentes estão interessados em estabelecer interação prioritariamente, e que pode revelar-se em seus métodos de divulgação e materiais das chamadas públicas.

Um cartaz de divulgação do projeto entre os(as) estudantes universitários(as) de 2005 assim divulgava:

Práxis Pré-vestibular Popular te desafia!  
Acadêmico (as) de Licenciatura  
Redimensione sua formação acadêmica, integrando-se no maior projeto de ensino pesquisa e extensão dos cursos de licenciatura da UFSM.  
Ouse conhecer formas alternativas de pensar e fazer educação  
Participando como coordenador, educador e /ou autor de materiais didáticos de um curso pré-vestibular gratuito e popular que há cinco anos vem propondo formas alternativas de compreender as relações entre a universidade e a sociedade.  
Seja um educador (a) popular! (PRÁXIS, Cartaz de divulgação, 2005. TEXTOS DA CORDENAÇÃO- 1).

O estudo dos relatórios das sete edições do projeto Práxis Pré-vestibular Popular revelam que, embora não exista uma homogeneidade relacionada aos métodos de divulgação empregados, tradicionalmente os grupos proponentes visitam os diferentes cursos de licenciaturas, não apenas da UFSM, como de outras instituições de Ensino Superior, como o Centro Universitário Franciscano (UNIFRA). Os materiais de indicam que em tais incursões a Coordenação Geral procura apresentar a proposta do projeto aos estudantes de licenciatura das mais diversas formas, que envolvem desde a passagem pelas salas de aula, plenárias públicas e encontros para discussões com diretórios acadêmicos e cartazes.

Desta forma, pode-se inferir que, no diálogo com os(as) universitários(as), há uma prioridade, que são os(as) licenciandos(as). Os materiais de divulgação e os espaços físicos em que tais interações iniciais são desenvolvidas, não demonstram outra coisa senão a intenção, expressa nos projetos, como exposto acima, de articular a discussão política do movimento estudantil à formação e à produção científica, levando para dentro dos diretórios acadêmicos e salas de aula a discussão relacionada

ao acesso ao Ensino Superior, ao conteúdo da formação profissional e das relações que a universidade estabelece com a sociedade.

Ao mesmo tempo, uma problematização das intenções que aproximam tais estudantes do Práxis revela que o quadro de educadores(as) que compõe o projeto é marcado, sobretudo, pela diversidade. A este respeito, uma série de textos elaborados pelos educadores(as) em 2003, em uma dinâmica de formação pedagógica, evidencia outros elementos que precisam ser considerados na averiguação das motivações e expectativas dos(as) estudantes universitários(as) que se aproximam do Práxis.

O cursinho pré-vestibular para pessoas carentes que não teriam condições de pagar um “Fóton” da vida, é também a oportunidade dos universitários darem aula, assim iniciando suas jornadas profissionais<sup>35</sup>.  
(2003, TEXTO DE EDUCANDOR (A) - 1)

A antecipação da prática docente é uma argumentação recorrente entre os(as) acadêmicos(as) que se aproximam do projeto, elemento que indica que a experiência é vista como uma forma de sanar deficiências relacionadas à dicotomia entre teoria e prática nos cursos de licenciatura. Esta avaliação também está presente entre os projetos elaborados pelo grupo proponente e, neste sentido, é preciso averiguar se há alteração de conteúdo entre tais posições.

Durante o processo de formação de educadores de 2007 foi disponibilizado aos(as) 54 participantes do evento, junto a ficha de inscrição, uma questão semi-estruturada, que indagava sobre a motivação que os(as) aproximava do Práxis, a fim de dimensionar tais motivações e identificar o seu conteúdo. Dos 54 participantes, 42 responderam.

Destes, 22 usaram como resposta expressões como *para ganhar experiência e para complemento no desenvolver das aprendizagens do curso*, sendo que um deles expressa de forma peculiar a dinâmica universitária que motiva a aproximação do projeto ao informar que busca *a obtenção de certificados para buscar um lugar ao sol no mundo de papel* (2007, TEXTOS DE EDUCANDOS(AS) - 2). Os demais, totalizando 20 questionários, referiram-se de diversas formas ao interesse em discutir educação

---

<sup>35</sup> A expressão “Fóton” presente no texto refere-se a um dos maiores cursos pré-vestibulares privados existente na cidade de Santa Maria, localizado no centro da cidade.

popular e suas possibilidades como instrumento de intervenção social. Entre os participantes que receberam a questão, 12 não responderam.

Desta forma, enquanto há entre o grupo de universitários(as) proponente, mesmo diante dos pontos de ruptura apontados, uma unidade fundada na intenção de redefinir o conteúdo e o método da formação acadêmica através de uma interação com a população e de uma articulação entre teoria e prática, no que se refere aos estudantes que vão se aproximando do projeto anualmente, o conteúdo das motivações é diverso. Se, em um número reduzido, estes demonstram algum tipo de aproximação com as intenções dos proponentes, a maioria é motivada pelo acirramento da competição no universo acadêmico, onde a participação em projetos, a aquisição de certificados que comprovem experiência e formação complementar emergiram como elementos centrais para a conquista de vagas no mercado de trabalho ou a aprovação nos disputados processos seletivos para os reduzidos postos nos cursos de pós-graduação. Em um contexto de redefinição dos processos de formação de professores(as), tais motivações expressam mais do que as expectativas dos universitários para com o Práxis, mas a própria forma como estes vêm (re)agindo diante das transformações em curso, aonde, embora a busca pela constituição do capital cultural requerida pelo mercado se destaca, há também aqueles que buscam a construção de conhecimentos antagônicos aos requeridos pelo mercado.

Problematizadas no contexto histórico em que se materializam a diversidade de motivações e expectativas que dão ensejo à construção do Práxis Pré-vestibular Popular e a aproximação de estudantes secundaristas, universitários(as) e trabalhadores(as) do projeto, é possível antever que o desenvolvimento dos trabalhos é materializado em relações de tensão de interesses ora conflitantes, ora unitários, seja na relação dos(as) participantes entre si, seja na relação que estes estabelecerão com as estruturas institucionais. Neste processo, o grupo proponente tem, no início dos trabalhos de cada ano, seja na elaboração do texto do projeto, na construção de dinâmicas que aproximam outros(as) estudantes universitários(as) ou no próprio processo seletivo de educandos(as), uma unidade de ação que, mesmo sendo construída em um processo de disputas e acomodações de posições diversas internas,

não necessariamente serão compartilhadas imediatamente pelos(as) demais integrantes.

Neste sentido, a dinâmica do processo seletivo, apresentada na entrada deste Capítulo, indica que tais tensões, em dimensões institucionais, se iniciam na imediata entrada dos(as) candidatos no espaço físico da universidade, aonde o trânsito de pessoas que não são professores(as), alunos(as) ou funcionários(as) não constitui algo habitual. Tais tensões constituem, assim, elementos pré-existentes ao encontro do grupo que desenvolverá uma edição do Práxis, e serão vivenciadas em sua plenitude ao longo do desenvolvimento dos trabalhos como influências exógenas, principalmente em função da diversidade de interesses expressos pelos indivíduos que se propõe a participar do projeto.

O delineamento das dinâmicas do trabalho, a forma como os agentes darão sentido aos seus afazeres no Práxis e a configuração do próprio perfil do projeto, desta forma, encontram nas estratégias de organização dos trabalhos, nos espaços de participação, de exercício de poder, de extravasamento ou aniquilamento destas diversidades de intenções, uma dimensão central para a compreensão dos processos de gestão do projeto. De toda forma, o processo de chamada de educadores(as) e de seleção de educandos(as) já representa uma alteração imediata da dinâmica de ocupação e circulação de pessoas no espaço físico da Universidade e das Instituições de Ensino Superior de Santa Maria, bem como das energias que os estudantes(as) e professores(as) empreendem nestas instituições em suas atividades de formação, uma vez que estas passam a ser desenvolvidas junto a pessoas oriundas de estratos sociais bastante determinados, como foi demonstrado, e que até então não estabeleciam qualquer tipo de relação com as dinâmicas universitárias.

## 2 CAMINHOS E DESCAMINHOS DA AUTOGESTÃO NO PRÁXIS

Não quero regra nem nada  
Tudo tá como o diabo gosta, tá,  
Já tenho este peso, que me fere as costas,  
e não vou, eu mesmo, atar minha mão.

O que transforma o velho no novo  
bendito fruto do povo será.  
E a única forma que pode ser norma  
é nenhuma regra ter;  
é nunca fazer nada que o mestre mandar.  
Sempre desobedecer.  
Nunca reverenciar.<sup>36</sup>

As diferentes abordagens da temática da gestão educacional, de forma implícita ou explícita, referem-se à 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

---

<sup>36</sup> BELCHIOR. **Do jeito que o Diabo Gosta**. Fonte: FONTE: <http://letras.terra.com.br/belchior/344908/>. Capturado em: 05/03/2008.

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.

A este respeito, Fernando Álvares- Uría (2000), ao discutir o papel do formato do sistema educacional na consolidação e manutenção das relações capitalistas ao longo dos séculos XIX e XX argumenta que,

(...) as classes dominantes relegaram o projeto democrático da educação para igualdade em benefício da formação de um *ethos* capitalista nas novas gerações. Explica-se, assim, a importância que adquiriram a imposição de uma disciplina semimilitar, à submissão, a ordem, o respeito às hierarquias e as cerimônias que degradam o eu dos alunos, em centros de ensino.

(...) em termos gerais, pode-se afirmar que se a escola popular do século XIX, fabricada em moldes eclesiais, privilegiou a disciplina corporal e o princípio da autoridade encarnado pelo professor, a escola da segunda metade do século XX tendeu a promover o controle interior, o controle psicológico. Passa-se, portanto, de um modelo sustentado na autoridade e na coerção para outro, baseado na persuasão e na manipulação, o que não deixa de incidir na formação de novas formas de ser e de pensar, na produção de novos tipos de subjetividades (...) (ALVÁRES-URÍA, 2000, p. 143-144).

Desta forma, 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, a problematização das formas como os indivíduos se relacionam cotidianamente com elas, das formas como dão sentido aos seus afazeres, constitui um terreno privilegiado para a análise da gestão desta experiência educacional. Isso porque, 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).

A problematização relacionada às motivações que levam os(as) proponentes, os(as) educadores(as) e educandos(as) a interagirem no espaço do Práxis desenvolvida no Capítulo 1, permitiram inferir na diversidade de interesses e formas como os indivíduos dão sentido à sua aproximação do projeto. Expressam, desta forma, diversidades culturais construídas socialmente que, a partir do processo seletivo, do encontro dos agentes que desenvolverão uma edição do Práxis, passarão a interagir mais cotidianamente, delineando parte dos contornos de uma cultura organizacional própria desta experiência.

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 se referem a organizações escolares e, como o objeto desta pesquisa guarda a especificidade de se tratar de uma experiência

educacional não-formal desenvolvida no interior de uma instituição formal, e estabelecendo vínculos orgânicos com esta, torna-se necessária uma problematização prévia das formas como nesta pesquisa os conceitos de cultura instituída e cultura instituinte são trabalhados <sup>37</sup>. Uma primeira dimensão a ser considerada é que se trata de um projeto de ensino, pesquisa e extensão de uma instituição de ensino formal.

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(as) 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(as) acadêmicos(as) que participam da experiência. <sup>38</sup>

Por outro lado, como se trata de um pré-vestibular, constitui-se em uma experiência educacional que não é regulamentada pelo Estado. Isto é, não existe a possibilidade de certificação da experiência para os educandos(as) 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

---

<sup>37</sup> 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 relações orgânicas com tais esferas, podem ser consideradas experiências não-formais por estarem situadas à margem do processo educacionais institucional. GOHN, M. G. **Educação Não-Formal e Cultura Política**. São Paulo: Cortez: 2001.

<sup>38</sup> Em 2000, 2001 e 2002 o projeto certificou três tipos de atuação: Coordenação, com carga horária de 380 horas; Educador (a), 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 (a), 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.

uma obrigatoriedade em desenvolvê-lo em um determinado espaço de tempo e o seu não cumprimento não implica, em princípio, 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 instituinte é materializada nas dinâmicas com as quais seus agentes relacionam-se entre si e com ela.

A análise dos textos dos projetos elaborados pelos grupos proponentes ao longo da história do Práxis desenvolvida no Capítulo 1 permitiu a identificação de três momentos bastante delineados no que se refere ao conteúdo da motivação destes: um primeiro entre 2000 e 2002, um segundo em 2003 e um terceiro iniciado em 2005 e que perdura até hoje. Como o texto dos projetos, além de materializarem o vínculo institucional da experiência, revelam também um tipo específico de acomodação de diferentes posicionamentos teóricos e práticos relacionados aos trabalhos do Práxis entre os indivíduos que compõe a Coordenação Geral, delineando assim os contornos iniciais de sua cultura instituinte, este recorte orientará a discussão desenvolvida nesta fase da pesquisa.

Neste aspecto há uma limitação de matérias-primas de análise que condicionou um tratamento diferenciado das três fases do projeto. Os textos dos projetos e dos relatórios de 2000, 2001, 2002, 2003 e 2004 fornecem informações valiosas para apreensão da estrutura organizacional construída nestas edições e de parte das atividades desenvolvidas, mas, no entanto, não fornecem elementos suficientes para uma análise mais rigorosa da forma como os(as) educadores(as) e educandos(as) se relacionam com ela, isto é, da forma como dão sentido aos seus afazeres e dos lugares, dos espaços de poder, acessíveis aos diferentes agentes ao longo do processo.

Esta limitação restringiu o tratamento destas fases a aspectos mais gerais das estratégias de organização do Práxis e de sua relação com a instituição universitária neste período. Como o(a) leitor(a) poderá averiguar, as considerações desenvolvidas

sobre estas etapas do Práxis, neste trabalho, dão privilégio aos textos dos projetos e relatórios como fonte de problematização, embora pontualmente, o recurso a outras fontes seja empreendido, a fim de levantar lacunas que necessitam de trabalhos mais aprofundados.

Para uma análise mais detalhada do cotidiano da gestão do projeto, foram utilizados dois questionários semi-estruturados, que foram aplicados junto a educandos(as) do projeto em 2005 e 2006 e que tinham a intenção de produzir dados para uma avaliação do projeto. Utilizando tais materiais em um estudo que privilegiou um cruzamento de informações entre os dados construídos através destes, textos de projeto e relatórios, textos de formação e divulgação e documentos oficiais, procurou-se desvelar os aspectos que a documentação disponível sobre as fases anteriores tornaram inacessíveis. Neste sentido, é desenvolvido um estudo mais aprofundando deste período especificamente.

## **2.1 Emergência e experimentações iniciais de autogestão no Práxis: 2000- 2002**

Em dezembro de 2002, as vésperas do encerramento das atividades da edição do projeto *Práxis Pré-vestibular Popular: Acadêmicos e Candidatos Construindo um Dialogo* daquele ano, o texto abaixo, elaborado por um dos estudantes que fazia parte do grupo original, foi distribuído entre os educadores(as) e afixados nos murais do 4º andar do Prédio de Apoio Didático e Comunitário. O texto assim se pronunciava:

Quero falar de um rosto. Nem de idéias nem de teorias, um rosto. Um rosto magro, um rosto moreno, um rosto. Pouco sei sobre este rosto, no entanto, é repleto de sentido.

(...) É do rosto que falo, deste mesmo rosto que me fala, que me pergunta com o olhar, com o cheiro e a cor, em traços estranhos de familiaridade plena, pois o conheço pouco ainda tendo visto muitas vezes. É do rosto do povo que falo. Do rosto de Ezequiel.

(...) Ainda que Van Gogh, Gauguin, Portinari, Diego Rivera e outros pintassem, ainda que Sebastião Salgado fotografasse, ainda que Paulo Freire, Marx, Marcuse, Fanon, Fromm, Maturana, Saramago escrevessem, ainda que eu e você que estamos lendo vissemos, que ainda é preciso pintar, fotografar, escrever, cantar e poetizar esses Ezequiéis, esses imortais Ezequiéis que pelo mundo afora falam com seus rostos.

(...) A Ezequiel com quem andei meia quadra sonhando ao seu lado, a Ezequiel com quem partilhei meu pouco pão, a Ezequiel que abracei e afaguei num Domingo a noite em uma rua, a Ezequiel com quem compartilhei esperanças no

encontro acidental, a seu rosto que guardo mais do que teorias, pois nele esses anjos de uma asa só que são as teorias, podem voar encontrando a outra asa no seu corpo. Teoria e prática, como certa vez nos falou Gandhi, são como os anjos de uma asa só, precisam abraçarem-se para voar.

A Pedagogia precisa de rostos. Também precisa de mãos, muitas mãos. Precisa de gente, precisa de nós.

Ao rosto de Ezequiel que nunca mais vi, mas que porém, vejo todos os dias em meus sertões interiores, dedico as palavras, as lágrimas, e a minha pedagogia! (2003, TEXTOS DA COORDENAÇÃO- 2).

O apelo a favor da construção de uma *pedagogia com rosto* foi distribuído entre os(as) educadores(as) do Práxis em um momento bastante determinado, como foi demonstrado no Capítulo 1: em 2002, uma parte significativa do grupo original se encontrava encerrando seus cursos de graduação o que trazia novas implicações para suas vidas pessoais e profissionais.

Parte do grupo tinha a estada em Santa Maria demarcada pela realização do curso de graduação e, o final deste, significava imediatamente retornar a cidade de origem. De outra parte, mesmo para aqueles que residiam na cidade ou tinham a pretensão de permanecer vinculados(as) a UFSM, a conclusão do curso implicava a busca pela inserção no mercado de trabalho e/ou a disputa pelo reduzido número de vagas nos programas de pós-graduação.

A transitoriedade dos recursos humanos é, assim, um elemento central para a compreensão da gestão do Práxis e, neste sentido, a circulação do apelo pela construção de uma *pedagogia com rosto* revela a preocupação de parte do grupo original com a manutenção dos princípios que, no processo de construção e desenvolvimento do projeto até 2002, foram amadurecidos. O resgate deste processo é, assim, uma tarefa necessária para a compreensão desta fase do projeto.

Dada a opção do grupo original pelo desenvolvimento da ação como uma atividade ligada à UFSM, é possível supor que o seu desenvolvimento envolveu algumas atividades prévias para a materialização do projeto, ligadas especificamente à esfera administrativa da Universidade. A este respeito, em uma série de relatos gravados em VHS durante uma oficina de vídeo desenvolvida pela TV OVO com educandos(as) e educadores(as) 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 assinarem a orientação da atividade e de autorização para a utilização

dos espaços físicos da Universidade sendo que, segundo os estudantes universitários, tal fato se devia ao receio, por parte de alguns(mas) professores(as) 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 tipo de mecanismo seria construído para a garantia da preservação da limpeza e da segurança do patrimônio <sup>39</sup>.

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 às 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(as) docentes do CESH e do

---

<sup>39</sup> 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 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](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.

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 predispuseram 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-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 CESH.<sup>40</sup>

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. 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

---

<sup>40</sup> A este respeito, é fundamental o desenvolvimento de pesquisas que abarquem uma dimensão que não foi tratada neste trabalho, em função do estrangulamento dos prazos para a apresentação deste relatório exatamente na fase em que veio a tona. 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 oriundas de sub-unidades de diferentes Centros ou da Reitoria. Neste sentido o desenvolvimento de entrevistas com os(as) docentes que orientaram o Práxis neste período sobre os motivos que os levam a restringirem-se ao espaço dos departamentos e a averiguação da 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 e, como será demonstrado no Capítulo 3, 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, isto é, à co-relação de forças entre diferentes interesses na comunidade universitária em Santa Maria naquele período.

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.

Quanto ao financiamento das atividades, a documentação disponível no Arquivo dos Movimentos Sociais do Práxis revela que o grupo original buscou duas possibilidades de financiamento, internas e externas a instituição. Neste período, 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.<sup>41</sup> Da

---

<sup>41</sup> 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(as) educandos(as) 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 2003, referidos 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. De toda forma, esta dimensão carece de estudos mais aprofundados e, qualquer afirmação que não tome por base um estudo de campo junto aos arquivos da Gráfica e Editora Pallotti é, sem dúvida alguma, temerária.

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.

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.

As influências deste processo irão influenciar de forma determinante as relação que ela estabelecerá, assim, no interior do Práxis, em sua participação na dinâmica de gestão do pré-vestibular propriamente dito. Desta forma, é pertinente averiguar, pelo menos em parte, algumas das dinâmicas que a Coordenação vivenciou neste período em sua relação com a estrutura universitária.<sup>42</sup>

Uma primeira ordem de questões diz respeito à 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, como reportagens de jornais e memorandos de comunicação entre o Práxis e a Direção do CCSH: ela refere-se à preocupação dos educadores(as) do curso com a viabilidade de freqüência dos(as) educandos(as) as atividades do curso e, neste contexto, uma locação no centro facilitaria o acesso daqueles educandos(as) que residem na periferia da cidade.<sup>43</sup>

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. No entanto, há uma série de documentos que indicam que este processo de divisão de tarefas ocorreu permeado por conflitos.

---

<sup>42</sup> O critério de seleção das dinâmicas aqui analisadas foi a forma como o grupo proponente busca construir as condições básicas para a existência institucional e material do projeto.

<sup>43</sup> A este respeito ver Anexo 1.

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.

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(as) do projeto relacionados ao desconforto de parte dos(as) docentes do Departamento de História e do CCSH quanto à circulação nos espaços físicos do PADC de pessoas que não possuíam vínculo com a instituição.

Através do documento, não são apenas os(as) estudantes da UFSM que reivindicam o projeto mas, pelo menos virtualmente, todos(as) os estudantes(as) 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 indica 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, nove 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, ainda em 2000 a Direção do CCSH tenha disponibilizado de forma permanente uma sala 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 1,5 por 3,5 metros, dimensão que não deixa de expressar as tensões que envolveram a institucionalização e a locação do projeto na UFSM. De fato, o referido espaço, por suas dimensões, lembra muito mais um banheiro ou um pequeno corredor do que propriamente uma sala capaz de locar a “administração” ou a secretaria de um curso.

Tal indefinição relacionada à locação do projeto pode ser considerada uma dimensão importante para a compreensão da cultura organizacional do Práxis, pois ela tem 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 exigiram 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, como foi demonstrado no Capítulo 1, estavam interessadas na construção de um espaço de interação entre os estudantes universitários, trabalhadores(as) e secundaristas.

Neste contexto, a construção destas pré-condições de ordem institucional e material, de forma que se viabilizasse o projeto, caracteriza-se por colocar o grupo proponente em um movimento que envolveu inicialmente a verificação da viabilidade da idéia inicial, a construção do projeto, a busca por professores(as) pré-dispostos a orientar as atividades, a construção da legitimidade da proposta no âmbito dos departamentos e das unidades em que ela foi institucionalizada e a busca por financiamento dentro e fora da instituição. Desta forma, é possível inferir que quando do encontro do grupo proponente com outros(as) estudantes universitários(as), a fim de constituir o quadro de educadores(as) para as atividades iniciais, este já se encontrava plasmado de algum tipo de organicidade, de capital social construído ao longo do processo de institucionalização do projeto que, se forem consideradas as motivações que levam a aproximação dos(as) licenciados(as) ao Práxis, não é necessariamente compartilhada de forma homogênea por todos(as).

O texto do projeto *Práxis Pré-vestibular Popular: Acadêmicos e Candidatos Construindo um Dialogo* que orienta os trabalhos de 2000, 2001 e 2002 se refere à 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 <sup>44</sup>.

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,

---

<sup>44</sup> 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.

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(às) educadores(as) cabem as tarefas de se organizarem 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 (PRÁXIS, 2002).

Embora o projeto não seja específico no que tange à constituição e às 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 critérios seletivos para a participação neste espaço, mas, pelo contrário, a preocupação destes em agregar o maior número possível de educadores(as). Quanto às tarefas reservadas à 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(as); 4) seleção de educandos(as); 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 princípio, 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(as) educandos(as) nestes grupos de trabalho.

Em 2000, o projeto abriu três turmas do curso no Prédio de Apoio Didático e Comunitário da UFSM, sendo uma à tarde, com 30 vagas e duas a noite, com 40 cada uma, totalizando, assim, 110 vagas. Em 2001, o número de vagas foi reduzido para 80 e foram mantidas apenas os horários noturnos, também no PADC. Em 2002 há uma inflexão neste formato, com a criação de duas turmas noturnas de 40 alunos no Bairro Tancredo Neves, na Escola Estadual Paulo Lauda, além das duas turmas no PADC, totalizando, assim, um grupo de 120 educandos(as).

Quanto ao processo seletivo de educandos(as), o Relatório de 2000 assim relata:

A metodologia empregada no presente projeto esta ancorada nas limitações estruturais, pois cientes da enorme procura que tal iniciativa ocasionará, procuraremos não desenvolver expectativas e ilusões inviáveis em relação as nossas disposições materiais e humanos.

Portanto, contanto com o que nós é possível, somos obrigados a realizar de maneira seletiva o processo de inscrição dos estudantes, contemplando apenas aqueles que comprovarem serem de maior carência, através de um questionário de análise socioeconômica e da apresentação da mesma documentação requerida pela Pró-reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Federal de Santa Maria (PRÁXIS, 2000, p. 02).

O estudo dos projetos e relatórios de 2001 e 2002 demonstra que, além da avaliação socioeconômica, tal processo passou a contar com a realização de entrevistas individuais e a elaboração de redações. Tal metodologia propunha a construção de materiais que facilitassem a seleção, apontando aqueles(as) candidatos(as) que já tinham algum tipo de engajamento social, disponibilizando mais dados sobre os(as) candidatos(as) à Coordenação do projeto, bem como a constituição de dados que pudessem ser utilizados como base para a elaboração de pesquisas relacionadas ao perfil dos(as) educandos(as) do Práxis.<sup>45</sup>

Os textos aqui discutidos, sejam dos projetos ou dos relatórios elaborados entre 2000 e 2002, foram construídos pela Coordenação Geral e apresentam principalmente

---

<sup>45</sup> Em 2000, o autor deste texto, então estudante secundarista, participou do processo seletivo para educandos(as) do Práxis, não sendo selecionado. A participação deste pesquisador no projeto remete-se, assim, ao primeiro semestre do ano de 2002, já como estudante universitário, no período de planejamento das atividades daquele ano. Os materiais relacionados aos processos seletivos encontram-se disponíveis no Arquivo dos Movimentos Sociais do Práxis e ainda não foram objeto de estudos por parte de pesquisadores (as) da área.

informações relacionadas às suas atividades. Neste sentido, qualquer referência a uma cultura instituinte neste período, 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 deste período. 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 à experiência, que constroem tanto educadores(as) quanto educandos(as) a determinadas ações, aonde se destaca o programa do concurso vestibular e a própria dinâmica educacional interiorizada através dos processos de escolarização tradicionais.

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 desnaturalização destes elementos entre o conjunto da comunidade do Práxis. Os relatórios dos projetos deste período 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(as).

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

Constituía-se, assim, em um esforço deflagrado pela Coordenação no sentido de apresentar tanto ao quadro de educadores(as) quanto ao quadro de educandos(as) 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 deste período 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 revela que as Oficinas Temáticas reuniam de forma esporádica um determinado número de educadores(as) e educandos(as) para atividades em torno de eixos temáticos ao longo do ano. Tais oficinas, inicialmente, foram desenvolvidas por universitários(as) 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.<sup>46</sup>

As atividades chamadas de Formação de Educadores eram direcionadas especificamente aos acadêmicos(as) que atuavam no projeto como educadores(as), autores(as) de materiais didáticos(as) ou coordenadores(as), e tinham o objetivo de se constituírem em espaços de reflexão relacionados à prática educativa desenvolvida em sala de aula. O estudo dos textos dos projetos e relatórios deste período revelam que tais dinâmicas privilegiavam o estudo e a problematização dos métodos de ensino-aprendizagem e das relações entre educandos(as) e educadores(as) através de encontros específicos e esporádicos entre os diferentes grupos de trabalho disciplinar.

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

---

<sup>46</sup> 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(as) e educadores(as). Em 2004, há diversos registros de reclamações de educandos(as) 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(as) em uma atividade de avaliação do projeto, desenvolvida em 2004, sob orientação deste educador e da educadora Sabrina Bragança, disponíveis no Arquivo dos Movimentos Sociais do Práxis.

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(as) 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 apoio externo para a viabilização material dos trabalhos desvia 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, evidencia que tal dinâmica impossibilitou também a Coordenação Geral de desenvolver uma interação mais orgânica com os grupos de trabalho.<sup>47</sup>

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(as) e dos educandos(as) tenham cotidianamente vivenciado experiências educacionais que não eram estranhas às desenvolvidas pelos cursos pré-vestibulares tradicionais. A este respeito, o fato de que a grande maioria dos polígrafos se constituírem de cópias ou adaptações de materiais

---

<sup>47</sup> 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”.

utilizados em cursos privados, constitui uma evidência de tal possibilidade que, de toda forma, merece estudos mais aprofundados.<sup>48</sup>

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

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(as), alguns deles próximos à Associação Comunitária da Vila Caturrita, um grupo de educadores(as) e educandos(as) passou a propor e a participar organicamente do processo de construção de um Galpão de Reciclagem de Lixo naquele local.<sup>49</sup> Tal processo colocou o grupo em uma dinâmica que envolveu a mobilização da comunidade da Vila Caturrita em torno 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(as) dos cursos de História e Filosofia, constituída pelo desenvolvimento de eixos temáticos para o tratamento dos conteúdos a partir de impressões fotográficas da cidade, produzidas pelos educadores(as) e educandos(as). Na atividade, os estudos das referidas disciplinas deixaram de ser realizados exclusivamente na sala de aula e

---

<sup>48</sup> A este respeito, Padoin, Bragança e Oliveira (2003, 2004), ao analisar alguns materiais didáticos utilizados nos cursos pré-vestibulares privados da cidade de Santa Maria, destacam que a sua grande maioria é composta de cópias de livros didáticos construídos no centro do País e que tomam como referência os concursos vestibulares das universidades destas regiões. Isto é, em muitos casos, não são nem mesmo construídos de acordo com o programa do concurso vestibular da UFSM. Ibidem, 2003, 2004. A consideração relacionada aos materiais didáticos do Práxis refere-se aos materiais deste período disponíveis no Arquivo dos Movimentos Sociais do Práxis Pré-vestibular Popular.

<sup>49</sup> As experiências pedagógicas desenvolvidas neste processo são discutidas de forma mais aprofundada por Silva (2005) e Giovanella (2007). A construção do galpão foi desenvolvida com financiamento definido no Orçamento Participativo do Estado do Rio Grande do Sul no ano de 2001.

tomaram as ruas da cidade e o tratamento dos conteúdos passou a ser desenvolvido de forma articulada às impressões construídas na experiência.<sup>50</sup>

O estudo dos projetos revela 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 se refere à crítica para com a estrutura disciplinar, expressa 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 à 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 as materializações de uma concepção menos mecanicista das práticas pedagógicas, nas quais educandos e educadores propõem-se a construir um eixo temático e a explorá-lo de maneira crítica (PRÁXIS, 2003, p. 14)

Por outro lado, há 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 se apresenta de modo reificado em uma certa "ação". Apresenta-se sim, na construção do novo espaço a cada instante (Ibidem. 2002. p. 17).

Assim, o apelo em favor da construção de uma *pedagogia com rosto* distribuído neste período expressa não apenas a preocupação relacionada à manutenção dos princípios amadurecidos pelo grupo original ao longo das três primeiras edições do projeto, diante da necessidade de renovação de quadros para o prosseguimento dos trabalhos, dada à transitoriedade que caracteriza a condição dos estudantes

---

<sup>50</sup> Tais impressões fotográficas estão disponíveis no Arquivo dos Movimentos Sociais do Práxis Pré-vestibular Popular. As atividades referidas foram coordenadas pelo educador Atilio Alencar Correa e pela educadora Raquel Krugel.

universitários. Ao indicar que a *pedagogia não precisa apenas de rostos, mas também de mãos, precisa de gente, precisa de nós* o texto destaca que a construção de novas práticas deve ser tomada como um desafio por todos, cotidianamente, e não apenas em alguns espaços ou esporadicamente.

## **2.2 Inflexões, continuidades e rupturas: 2003**

É preciso averiguar em que termos se dá esta inflexão na estrutura de gestão do Práxis. Mesmo diante da precariedade de matérias-primas, uma vez que relacionado a este período, como no anterior, a maior parte das fontes foi construída pela Coordenação Geral, havendo poucos registros do conjunto dos educadores(as) e educandos(as), é possível, através dos textos do Projeto e do Relatório de 2003, elencar alguns dados para análise.

Um primeiro aspecto diz respeito à relação do projeto com a instituição. Neste ano o Professor Júlio Ricardo Quevedo dos Santos deixa de assinar a orientação do projeto e isso implicou para a Coordenação uma nova movimentação no 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.

De outra parte, esta edição dos trabalhos 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, especificamente nesta edição é possível que tal questão tenha sido vivida 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.

O registro 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 o 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, às pessoas de baixa renda (PRÁXIS, 2003, p. 03).

O novo texto que institucionaliza o projeto expressa uma adaptação das experiências que o grupo até então havia vivenciado, especificamente por tornar claro que, embora se apresente 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 (PRÁXIS, 2003. p. 09).

Desta forma, no que tange especificamente à proposta de gestão das atividades, o projeto sugere que não as pode estipular rigidamente, pois elas só poderão ser delineadas de forma mais precisa através da interação que o grupo proponente estabelecer com o conjunto dos(as) educadores(as) e educandos(as). Assim, as únicas dinâmicas previstas são as que viabilizam esta interação, a dinâmica de chamada de estudantes universitários(as) e de trabalhadores(as) e secundaristas, embora seja estipulada, pelo menos inicialmente, a organização em grupos de trabalho de caráter disciplinar, ainda que com a intenção de reuní-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 carácter 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 (PRÁXIS, 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 estão centradas na manutenção inicial dos grupos de trabalho disciplinar, 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 íterim, não são saldo positivo por si só: necessitam estar vinculadas às questões que 'inquietam' os educadores, e sejam de importância para os educandos (PRÁXIS, 2003. p. 4).

A observação do relatório desta edição revela que, no afã de suplantarmos 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 as seguintes oficinas: 1) Comunicação Independente; 2) Artes; 3) Fanzine<sup>51</sup> e 4) Saúde (PRÁXIS, 2003).

---

<sup>51</sup> Segundo Magalhães (1993), *fanzines* são publicações que têm carácter amador, feitas sem intenção de lucro, pela simples paixão pelo assunto focado, resultado da iniciativa e esforço de pessoas que se propõem a veicular produção artística ou informações sobre elas, que possam ser reproduzidas e enviadas a outras pessoas, fora das estruturas comerciais de produção cultural. As publicações trazem textos diversos, histórias em quadrinhos do editor e dos leitores, reprodução de HQs antigas, poesias, divulgação de bandas independentes, contos, colagens, experimentações gráficas, enfim, tudo que o editor julgar interessante.

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 se refere à construção de estruturas de organização que potencializem um tratamento crítico do programa dos concursos vestibulares. Ainda na semana de integração o grupo de educadores(as) e educandos(as) 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, foram produzidas 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.

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 que almejavam a construção de 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 específico relacionadas à viabilidade material do projeto e a sua qualificação.

Da mesma forma, há evidências que indicam que a edição de 2003 concentrou-se em atividades de formação entre os(as) educadores(as). 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(as) educadores(as) do projeto em tais atividades, alguns deles analisados no Capítulo 1 deste trabalho. Tais textos indicam que as dinâmicas de formação reuniram acadêmicos(as) de diferentes licenciaturas em atividades contínuas e que os encontros

privilegiaram o estudo e a discussão de temas relacionados à História das Idéias Pedagógicas e as relações entre o processo produtivo e o sistema educacional.<sup>52</sup>

Neste sentido, é possível supor que o desenvolvimento de forma contínua dos grupos de trabalho interdisciplinares sugeridos encontrou nas dinâmicas de formação de educadores um sustentáculo importante. No entanto, tais grupos 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(as) e educadores(as) em dinâmicas que propunham um rompimento com a pedagogia tradicional de forma contínua, não eram apreendidos também como experiências que de alguma forma instrumentalizassem os educandos(as) 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)

No primeiro semestre do 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.<sup>53</sup> Em Santa Maria, parte dos educadores(as) do Práxis participaram ativamente da construção da CMS no

---

<sup>52</sup> 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 educadores. Este grupo era constituído, segundo a agenda do projeto de 2003, pelos educadores(as) Jefereson Engelmann, Atílio Alencar Correa, Loen Cristy Lucatelli e Ariadne Furtado.

<sup>53</sup> 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/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?tpl=cms>. Capturado em 22/02/2008.

município 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 relacionada a uma nova reestruturação do perfil do projeto, principalmente entre os membros da Coordenação Geral, com a participação de alguns educandos(as). 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 diálogo mais orgânico e permanente com os movimentos sociais populares do município 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. Tal processo, novamente, encontra correspondência com a conclusão dos cursos de graduação por parte dos membros da Coordenação Geral. Neste sentido, a nova transição encontra a especificidade de que o grupo pretendia continuar organizado após o fim dos cursos de graduação, concebendo o Práxis em um outro formato, ao contrario da transição analisada em 2002, onde a relação dos formandos com o projeto se restringe à intenção de que ocorra uma preservação de seus princípios políticos e pedagógicos.

A falta de uma unidade em torno destas questões teve como desdobramento três movimentações. Parte dos(as) acadêmicos(as) 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 parte do 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. Tiveram como desdobramento, em 2005, a criação do Macondo Lugar. Tal grupo, afora a inflexão da forma como se projeta publicamente 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 Macondo 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(as) optou pela continuidade do projeto Práxis Pré-vestibular Popular<sup>54</sup>. As experiências vivenciadas no Práxis a partir de então serão discutidas de forma mais pormenorizada no tópico seguinte.

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 se apresentarem críticos ao neoliberalismo. Tal interação, por um lado, constituiu 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, que transitam de intenções inicialmente ensejadas no sentido de fazer um pré-vestibular *para* a comunidade, em direção a motivações a desenvolver ações *com* a comunidade.

Em dimensões relacionadas à gestão cotidiana do projeto, este processo envolve uma progressiva crítica à estrutura de organização submetida ao programa do concurso vestibular, materializada no interior do pré-vestibular nos grupos de trabalho disciplinar. Isto é, há a constituição, no interior do Práxis, de um capital cultural que concentra energias interessadas no desenvolvimento de grupos de caráter interdisciplinar e que rompem com as metodologias de ensino-aprendizagem até então desenvolvidas pelos grupos de caráter disciplinar, sobretudo através de uma articulação mais orgânica entre teoria e prática.

---

<sup>54</sup> O grupo de acadêmicos que permanecem compondo a Coordenação do Práxis era composto por estudantes organizados na Kizomba e de autonomistas.

Tais energias, concentradas sobretudo entre os(as) membros(as) da Coordenação Geral, enquanto têm uma unidade no que se refere às formas de atuação, fomentam sobretudo espaços de desnaturalização das práticas pedagógicas no interior do pré-vestibular. Na medida em que esta unidade é enfraquecida, no limite, tem como desdobramento a fragmentação do grupo proponente do Práxis enquanto um pré-vestibular popular.

### **2.3 Ensaio de radicalização da autogestão: 2004-2005**

Até aqui foram privilegiadas abordagens relacionadas às estruturas gerais de organização do projeto e da própria história do Práxis. Como foi exposta no início deste Capítulo, tal perspectiva se deve ao fato de que as matérias-primas disponíveis relacionadas ao período inicial do projeto se constituem hegemonicamente de materiais produzidos pela própria Coordenação Geral.

O intuito de tomar o processo de gestão do Práxis como um processo, e não como algo estático, encaminhou a utilização de dois questionários semi-estruturados que foram aplicados aos educandos(as) do projeto em 2005 e 2006 e que visaram sobretudo à construção de dados que possibilitassem apreender como estes se relacionam com o projeto, através da forma como avaliavam as atividades e os materiais didáticos do curso. Neste sentido, procura-se adentrar aqui de forma mais detalhada no cotidiano do Práxis, através de um estudo que articula a análise dos textos elaborados por membros da Coordenação Geral, dos diversos grupos de trabalho e dos dados disponíveis através da aplicação dos questionários entre os(as) educandos(as).

Além disso, no que se refere à edição de 2004, serão utilizados uma série de comentários de educandos(as) produzidas ao longo das atividades deste período. Tais comentários foram construídos por questões livres, elaboradas pelos entrevistados, em um processo de avaliação do projeto em 2004.

Em meados do segundo semestre de 2003 a Professora Marilú 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. Assim

sendo, 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.

Durante 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(as) no projeto e que, a partir deles, deveriam ser construídos grupos interdisciplinares, que aglutinassem os(as) educandos(as). 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 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 (PRÁXIS, 2004, p. 08).

A partir de então há a uma radicalização, no interior da estrutura do projeto, de uma compreensão que de que todos(as) devem estar envolvidos na construção da viabilidade do espaço de educação. O relatório indica que foram construídos diversos

grupos de trabalho, reunindo educandos(as) e educadores(as) em atividades como diálogo com a instituição, captação de recursos materiais, organização da biblioteca, participação na CMS e organização do espaço físico.

Neste processo, a temática da economia popular e solidária é introduzida como uma dinâmica com potencial de aglutinação de educandos(as) e educadores(as) 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 se constituir em uma atividade de geração de trabalho e renda, o que potencializaria a participação destes no curso, quanto por guardar a especificidade de ser utilizada para um diálogo crítico com o programa do concurso vestibular, como o fragmento acima refere (PRÁXIS, 2004).

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(as) os participantes, fossem eles(as) educandos(as) ou educadores(as).

A análise da edição 2004, tanto do relatório quanto de impressões dos educandos(as), revela que esta mudança de postura da Coordenação Geral em relação à sua interação com o conjunto da comunidade do Práxis teve dois desdobramentos importantes: de uma parte a precarização das relações com a Gráfica e Editora Pallotti, o que encaminhou uma mudança de postura no diálogo com a UFSM no sentido de se reivindicar financiamento público para a experiência; de outra, a capacidade de mobilizar recursos humanos para outras atividades, deflagradas neste em 2004 na realização do Pré-fórum Social e do Pró- fórum Mundial em Santa Maria.

### 2.3.1 Um coletivo de educação popular para um outro mundo possível

Embora existam registros freqüentes, em todas as edições, relacionadas a um atraso na entrega dos materiais didáticos da Gráfica e Editora Pallotti, em 2004 tal processo foi acentuado.<sup>55</sup> Embora o grupo de educandos(as) e educadores(as) responsáveis por viabilizar a impressão de materiais junto à empresa estivesse operando organicamente, em meados de setembro os polígrafos ainda não haviam sido impressos. (PRÁXIS, 2004) Esta situação envolveu uma precarização das atividades cotidianas do curso, como demonstra o relato de um dos(as) educandos(as):

Alguns professores estão dando o conteúdo muito devagar e outros ditam muito rápido e a maioria dos alunos acaba se perdendo e não copiando o conteúdo, os polígrafos estão demorando em ficaram prontos (...) o resto está bom (2004, RELATO DE EDUCANDO (A) -5).

É pouco provável que as dinâmicas de geração de trabalho e renda, iniciadas no projeto naquele ano, fossem capazes de solucionar a questão da impressão dos materiais didáticos.<sup>56</sup> Embora não existam nos arquivos do Práxis projeções orçamentárias relacionadas a esta questão neste período, as previsões de 2005, 2006 e 2007 indicam que elas giram em torno de 10 mil reais anualmente. (PRÁXIS 2005, 2006 e 2007)

Tal questão, no contexto da estrutura organizacional do projeto, encontraria nas atividades de formação, ao menos, um espaço de problematização e de construção de alternativas metodológicas para o uso dos polígrafos no cotidiano das atividades. No

---

<sup>55</sup> A este respeito, no que se refere às discussões das relações entre o Estado, as empresas e diversos tipos de organizações que encontram na Lei de Responsabilidade Fiscal uma forma de financiamento, é preciso que sejam realizadas pesquisas que problematizem o lugar que os serviços que serão abonados em termos tarifários ocupam nas hierarquias de prioridade das empresas. É possível que, o aumento da demanda pela prestação de determinados serviços no mercado submeta uma inferiorização hierárquica da prestação dos que serão abonados em termos tarifários pelo Estado.

<sup>56</sup> Os relatórios do Práxis deste período indicam que as atividades de geração de trabalho e renda foram desenvolvidas sob orientação dos educadores Alan Patrik Buzzatti e Martin Zamora. Estas constituíram de oficinas de produção de bom-bons, realizadas no Diretório Central dos Estudantes, e que foram acompanhadas de discussões de textos relacionados a temática. O relatório de 2004 indica que a renda gerada em tais experiências foi utilizada no financiamento de transporte para os participantes que tinham dificuldades de pagar o traslado casa-Práxis-casa, e na alimentação dos educadores e educandos do projeto que participaram do Fórum Mundial de Educação em Porto alegre naquele ano.

entanto, o relatório indica que, naquela edição, ocorreram apenas três atividades que reuniram educadores(as) de diversos grupos de trabalho em dinâmicas de estudo e problematização, ambas desenvolvidas no Diretório Central dos Estudantes, e que contaram com a participação dos professores Diorge Alceno Konrad, Guilherme Correia e Nara Silva, todos da UFSM, como palestrantes-debatedores.

A dificuldade de construção de dinâmicas de formação no pré-vestibular popular encontra paralelo cronológico ao processo de articulação do Pró- fórum Social e do Fórum Social Regional em Santa Maria, no segundo semestre de 2004, eventos dos quais a Coordenação Geral do Práxis foi protagonista. Neste sentido, é preciso averiguar em que medida a concentração de energias entre o grupo proponente do Práxis para a realização destes eventos influenciou na gestão interna do projeto.

Ao longo da década de 1990, diversas experiências críticas ao neoliberalismo passaram a articular a elaboração de um espaço internacional de problematização, trocas de experiências e construção de ações, que teve como desdobramento a construção do Fórum Social Mundial, em 2000. A este respeito, em outra oportunidade, assim definimos esta experiência social:

O desdobramento desta articulação foi a construção do Fórum Social Mundial organizado por milhares de sindicatos, organizações não-governamentais, governos democráticos e populares e movimentos sociais a partir de 2001, como um contraponto ao Fórum Econômico Mundial, evento financiado por cerca de 1.000 multinacionais e que reúne empresários e governantes de diversos países anualmente, desde 1991.

[...] Acima de tudo, as experiências das sete edições dos FSM expressaram os desafios que estão colocados para aqueles grupos interessados na construção de uma sociedade pós-neoliberal, fundada em relações internacionalistas pautadas pela solidariedade e não pela exploração e a opressão. De forma especial, demonstram que as alternativas exigem a construção de caminhos que não são apenas econômicos ou políticos, mas que valorizem dimensões geográficas, jurídicas, étnicas, religiosas, culturais e lingüísticas, entre outras. De certa forma, o próprio FSM expressa este mosaico de questões de forma positiva, bem como a importância da radicalização da democracia de base, de formas horizontais de exercício do poder para a manutenção e reprodução do próprio evento como um espaço de construção da unidade na diversidade (OLIVEIRA, 2007, p. 05).

Desde a primeira edição do Fórum Social Mundial, em janeiro de 2001, em Porto Alegre, grupos de educandos(as) e educadores(as) do Práxis participaram

ativamente das discussões e ações desenvolvidas.<sup>57</sup> Em 2004 foi definido no Comitê Internacional do evento a necessidade de enraizá-lo de forma mais efetiva na sociedade, de forma que ele constituísse um movimento perene.

De acordo com esta avaliação, o grupo de integrantes do Práxis, responsável pela relação do projeto com a Coordenação dos Movimentos Sociais de Santa Maria, passou a propor a construção de atividades prévias ao evento na cidade, que antecedessem a quinta edição do fórum em Porto Alegre, prevista para janeiro de 2005. (PRÁXIS, 2004) O processo de construção do Pró-fórum, realizado no dia 16 de outubro de 2004 e do Fórum Regional, realizado no dia 11 de dezembro de 2004, ambos tendo como palco o Largo da Gare da Estação Ferroviária de Santa Maria, envolveram uma série de organizações, grupos artísticos e instituições da cidade. Críticos ao neoliberalismo em uma série de atividades desenvolvidas no Práxis, com a participação de educadores(as) e educandos(as), como elaboração de textos de divulgação, construção de eixos de discussão às atividades culturais e cartazes.

O cartaz de divulgação dos eventos apresenta como organizadores o Práxis – Coletivo de Educação Popular, o Sub-A, o Centro de Cultura e Informação, a Coordenação dos Movimentos Sociais e o Coletivo Inferno 75 e, como apoiadores a Secção Sindical dos Docentes da Universidade Federal de Santa Maria, a Cooperativa dos Estudantes de Santa Maria, a Prefeitura Municipal de Santa Maria e a Punk House.<sup>58</sup>

---

<sup>57</sup> Em janeiro de 2002, às vésperas do II Fórum Social Mundial, em Porto Alegre a Kizomba articulou, em Santa Maria, a construção de um Comitê Municipal da Juventude Pró-fórum Social Mundial, que aglutinou diversos setores do movimento estudantil, inclusive educadores(as) do Práxis, e das juventudes do município na realização de um Pré-acampamento da Juventude na cidade. Tal evento, realizado no Parque de Exposições da UFSM em janeiro de 2002, pretendeu adiantar debates relacionados a crítica ao neoliberalismo em Santa Maria entre as juventudes e organizar o traslado os interessados até o Fórum Social Mundial em Porto Alegre. A este respeito, há uma série de registros no arquivo dos movimentos sociais pessoal da educadora Íris de Carvalho, do Práxis – Coletivo de Educação Popular. As informações relacionadas a tal evento foram gentilmente verbalizadas a este pesquisador pela farmacêutica Juliana de Almeida Costa, militante das lutas anticapitalistas e uma das protagonistas da referida atividade.

<sup>58</sup> O Sub- A é a forma como popularmente ficou conhecido o grupo Sub- asphalticos, formado por músicos e artistas plásticos na cidade e que desenvolvia atividades ligadas a geração de trabalho e renda e ações culturais. Não há registros precisos sobre a data de início e término deste grupo, apenas registros de suas intervenções em momentos de maior atividade. Parte dos registros do Sub-A, que durante o ano de 2005 chegou a constituir uma comunidade, através da construção de um espaço de convivência no Bairro Perpétuo Socorro, constituem-se de intervenções artísticas gravadas ainda hoje em muros e calçadas da cidade e da UFSM e materiais de divulgação do Carnaval do Rock, evento produzido pelo Sub- A.

A verificação da programação do evento revela um quadro diverso que envolveu oficinas de capoeira, sarais literários, oficinas de hip-hop, dança e graffit, além da realização de diversos espaços de discussão e relatos de experiências relacionadas às lutas anti-capitalistas da atualidade e da apresentação de um número significativo de bandas musicais do município, a saber: Tijolo de Seis Furos, Bispo do Rosário, BRISOKS, U.D.M, F.M.E, Atitude Consciente, Hipnotic, Exumados, Stress, Amsterdã, Das Mina, V.X, Descrença, Tarja Preta, Subupira, Bleff, Cirrose e Esther Crise.

Se for evidente que as energias que o Práxis concentra para a realização de tais eventos têm como saldo a mobilização de outros grupos e organizações da cidade em atividades culturais e de formação, é também inegável que tais atividades não correspondiam, a princípio, às demandas imediatas do curso pré-vestibular. A este respeito é interessante observar que é exatamente nos materiais de divulgação do Pró-fórum Social Mundial e do Fórum Social Regional que emerge publicamente, pela primeira vez, o termo *Práxis – Coletivo de Educação Popular*.

Há diversos materiais internos ao projeto, anteriores aos eventos, como o próprio texto do projeto registrado em 2003, que definem claramente que se trata de um coletivo de educação que tem como atividade central o desenvolvimento de um curso pré-vestibular popular que, pela sua própria metodologia, pode transfigurar-se em outras ações. Neste sentido, pode-se inferir que a identidade de um coletivo de educação popular já estava maturada e mesmo institucionalizada na UFSM.

No entanto, é durante o processo do Pró-fórum Social Mundial e do Fórum Social Regional que esta identidade assume delineamentos mais claros e que, de certa forma, é produto da radicalização da identidade forjada entre 2000 e 2003. Isto é, de dentro do pré-vestibular popular, ao longo das edições de 2000, 2001 e 2002, emerge uma identidade de um coletivo de educação que é expressa e institucionalizada no texto do projeto de 2003, que encontra um momento de expressão pública durante o

---

O Centro de Cultura e Informação era um projeto educacional desenvolvido pela Prefeitura Municipal da cidade e que desenvolvia ações culturais na Gare da Estação Férrea. Tendo como marco de suas atividades o primeiro mandato do governo da Frente Popular, em 2000, tal projeto foi encerrado após a denúncia de fraudes na gestão de sua contabilidade, que teve como desdobramento a construção de uma Comissão Parlamentar de Inquérito, ainda em andamento na Câmara de Vereadores de Santa Maria.

A Punk House é um empreendimento que comercializa equipamentos musicais e aparelhos de som em Santa Maria, além de disponibilizar um estúdio musical.

processo de discussão do Fórum Social Mundial na cidade, e que se plasma exatamente na concepção de que o coletivo é formado por diversos grupos de trabalho que, partindo do pré-vestibular, têm a possibilidade de desenvolver outras ações, que são imprevisíveis de forma imediata.

### **2.3.2 Frágeis relações na busca pela qualificação**

É preciso, ainda, averiguar que implicações este processo tem nas relações do projeto com a instituição e mesmo no cotidiano do pré-vestibular popular. A análise dos memorandos elaborados pelo projeto para comunicação com as esferas institucionais da universidade e da agenda do coletivo daquele período revela que um desdobramento imediato foi uma mudança de postura com relação ao financiamento das atividades já nos momentos anteriores à realização do Pró-fórum, em 16 de outubro de 2004. Desta forma, nos períodos de discussão sobre a sua construção.

A agenda dos trabalhos do Práxis daquele ano faz referência a uma audiência ocorrida entre a Coordenação Geral, uma representação de educandos(as), 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 à reitoria:

um projeto como o Práxis Pré-vestibular Popular, por ser elaborado por mãos que testam sua experiência didático – pedagógica no cotidiano das 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).
- 8) (...) 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 (..) (2004, TEXTO DA COORDENAÇÃO – 3).

Observa-se, assim, como um produto das relações estabelecidas entre o Práxis e os outros grupos na cidade durante o processo de construção do FSM, 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(as) acadêmicos(as) 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 do Prédio de Apoio Didático e Comunitário, onde 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\$ 3.200,00, além de uma bolsa transporte no valor de R\$ 600,00, totalizando um orçamento global de R\$ 4.400,00 para 2004.

Desta forma, por um lado o projeto passou a contar com uma viabilidade material que, internamente, possibilitava um salto quanti-qualitativo, visto que a partir de 2003 ele não contava mais com qualquer tipo de financiamento público para seus agentes, além da disponibilidade de espaço físico, a segurança que implicava para

os(as) acadêmicos(as) a impressão de materiais didáticos na gráfica da UFSM e a disponibilidade de bolsas. Em tese, no contexto da metodologia de gestão do curso, isto representava encerrar 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.

Este processo revela uma faceta da cultura organizacional da UFSM, isto é, do espaço institucional em que o objeto em discussão se insere. Como destacado na introdução deste trabalho, era posicionamento político da administração da UFSM, no período, o fomento de tais experiências a partir de um entendimento de que elas significavam uma alternativa para a implementação de cotas para estudantes negros, indígenas, deficientes físicos e oriundos de escolas públicas, que era colocado como ponto de discussão nos movimentos sociais, Universidades e no Congresso Nacional naquele período. (SARKIS, 2004)

Posicionamento este que, como a análise dos projetos Práxis demonstrou, não era compartilhado pelos grupos proponentes, uma vez que os textos, principalmente a partir de 2003, argumentam que os cursos pré-vestibulares populares não constituem instrumentos que, por si só, guardem a potencialidade de resolver as questões do acesso ao Ensino Superior. (PRÁXIS, 2003) Neste sentido, a forma como o Práxis encaminha junto à instituição o seu financiamento em 2004 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 afixada pelos conselhos, principalmente nos processos de transição de gestores(as) 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.

Ao mesmo tempo este processo colocou novas questões para a Coordenação Geral do projeto, relacionadas à gestão de tais recursos internamente. O estudo do Relatório de 2004 indica que havia um consenso entre o grupo proponente de que era

necessários fomentar a qualificação daquelas atividades que vinham procurando articular a preparação para o concurso vestibular nos grupos de trabalho interdisciplinares, que sustentou politicamente a definição de que os(as) educadores(as) que participavam dos grupos de trabalho de viés interdisciplinar receberiam uma bolsa no valor de R\$ 100, 00. Assim, foram disponibilizadas quatorze bolsas aos envolvidos nestes trabalhos, totalizando um investimento de R\$ 2.800, e reservados R\$ 400,00 para o desenvolvimento de atividades e compra de materiais extras. Além disso, foram destinados R\$ 600,00 para a aquisição de vales-transporte estudantis para todos(as) educadores(as) que necessitassem de apoio financeiro para o custeio do traslado casa-Práxis-casa. (PRAXIS, 2004)

A este respeito, a observação das listas dos bolsistas enviadas à Pró-reitoria de Assuntos Estudantis revela que todos eram membros da Coordenação Geral. Neste sentido, no que se refere à gestão financeira do projeto, a forma como os recursos foram aplicados em 2004, relatadas no relatório, revela uma dinâmica implícita, aonde os bolsistas abrem mão de suas bolsas individuais, constroem um caixa único e definem a aplicação dos recursos naqueles grupos de trabalho que consideram centrais para potencializar o projeto político destes no pré-vestibular popular.

Bourdieu e Passeron (1992) destacam que o sistema escolar constitui um aparelho de reprodução e inculcação do arbitrário cultural dominante, onde 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(as) e alunos(as). 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 à 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 da forma com que ela se relacionada com o conhecimento. Relações e estruturas

organizacionais 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 texto monográfico.

O próprio fato de se constituir 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(as). Estes afazeres são legitimados e esperados pelos(as) próprios(as) educandos(as), que compreendem que, de sua parte, cabe o comportamento de se sentarem, ouvir e copiar os conteúdos.

Este traço se revela no desconforto geral, entre educandos(as) e educadores(as), diante da dificuldade de impressão dos materiais didáticos e dos atrasos freqüentes na sua entrega. Expressa que há uma perda de sentido nestes afazeres quando não existe o polígrafo, uma vez que é considerado central nas dinâmicas de sala de aula, que, acredita-se, não podem ser outras. Segue nesta mesma perspectiva a tímida participação do conjunto dos educadores(as) nos momentos em que a Coordenação investe em se alterarem as atividades dos grupos. Isto se explica porque também parece não haver sentido em desenvolver integração entre os participantes, pois esta não faz parte dos afazeres interiorizados e considerados corretos e legítimos pelos(as) educadores(as).

No entanto, a Coordenação propõe o projeto porque tem 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 evidencia este elemento.

Nesta perspectiva, é possível ver o Práxis como uma comunidade que não tem, inicialmente, a cada edição, dada a transitoriedade de recursos humanos, seja de educadores(as) ou educandos(as), uma unidade política e pedagógica delineada. Entre seus diversos grupos de trabalho há unidade de práticas e se centra, acima de tudo, pela cultura escolar internalizada entre os agentes e que, como sugerem Bourdieu e Passeron (1992), é de matriz conservadora.<sup>59</sup>

No entanto, a Coordenação Geral tem um projeto de intervenção junto a esta comunidade. Este projeto, derivado de um processo de acomodação de forças no interior da coordenação e dos aprendizados que ela mesma vivencia no processo de construção da viabilidade material do Práxis, como a análise até este ponto demonstrou, encontra nas atividades de Formação, nas Semanas de Integração e nas Oficinas, instrumentos para a sua introdução entre os(as) educandos(as) e entre os(as) educadores(as).

Este processo não é desenvolvido de forma linear em cada edição e está relacionado às energias que a Coordenação consegue mobilizar para tanto e, muito provavelmente, ao próprio perfil dos educandos(as) e educadores(as) do curso. Neste sentido, se é bastante evidente que até este ponto da pesquisa, no que se relaciona à autogestão, poucos elementos foram explicitados quanto à sua introdução no cotidiano do Práxis, é preciso indagar se a postura da Coordenação Geral em constituir um caixa único e discutir em que grupos de trabalho os investimentos deveriam ser potencializados, revela uma faceta autoritária, centralizadora. Ou se há constituição, no seio da Coordenação Geral, no bojo dos processos que o grupo vinha vivenciando até então, de uma cultura da participação e do protagonismo na definição dos rumos da organização educacional materializada no Práxis, como uma cultura instituinte, e que se espalharia por todos os grupos.

---

<sup>59</sup> 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, ressalvadas as diferenças de Althusser (1979), tornam-se imprescindíveis para subsidiar uma leitura crítica da instituição escolar (GUTERRES, 2001, p. 19).

### 2.3.3 Aspectos da cultura organizacional do Práxis

Segundo o Relatório de 2005, em janeiro daquele ano a Coordenação Geral realizou uma atividade de planejamento anual aberta a todos os educadores(as). 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 (Práxis, 2005).<sup>60</sup>

A agenda do coletivo daquele período registra como avaliações e definições os seguintes pontos:

1) como o dialogo com a reitoria havia avançado no sentido de financiamento, mas permanecido estagnado diante da questão relacionada ao espaço físico, a Coordenação Geral apontou como meta a elaboração de uma proposta de projeto para ser instalado no prédio da UFSM, localizado na Rua Astrogildo de Azevedo, número 68, até onde então funcionava a Cooperativa dos Estudantes de Santa Maria (CESMA). Tal espaço, neste período, seria esvaziado em função da transferência da referida cooperativa para uma sede própria.

2) que tal proposta se constituiria de um coletivo de educação popular formado por diversos grupos de trabalho interdisciplinares, organizados sob uma perspectiva autogestionária, envolvendo grupo de saúde popular, grupo de geração de trabalho e renda, grupo de teatro popular, biblioteca popular, curso pré-vestibular popular, arquivo dos movimentos sociais e grupo de formação de educadores populares.

Observa-se que aquela identidade relacionada a um coletivo de educação popular que desenvolve várias atividades, onde o pré-vestibular popular é uma delas, novamente se faz presente. Da mesma forma, os grupos de trabalho que a

---

<sup>60</sup> 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, criada em 1984, que reúne as juventudes filiadas ao Partido Comunista do Brasil (PC do B) além de constituir uma organização de luta política que visa aproximar militantes identificados com o comunismo ao referido partido.

Coordenação Geral elencou como parte constituinte da proposta em seu planejamento era exatamente aqueles que, desenvolvidos inicialmente dentro do curso pré-vestibular popular, haviam alcançado os resultados que o grupo avaliava como pertinentes.<sup>61</sup>

A este respeito, o Relatório do Práxis Pré-vestibular Popular de 2005 (Práxis, 2005. p. 12-13) indica que a materialização de tal proposta passa a ser construída no curso pré-vestibular popular e havia uma expectativa de que 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 se refere à 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 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 descontruída (PRAXIS, 2005, p. 11-12).

É evidente 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(as) e educadores(as), apontados como

---

<sup>61</sup> O processo de construção do projeto de um coletivo de educação popular adaptado as instalações do prédio da UFSM em que estava locada a CESMA será discutido de forma mais detalhada no próximo Capítulo.

prioritários, como foi indicado anteriormente, ainda em 2003. Neste sentido, uma das propostas encaminhadas entre os educadores(as) foi a construção de materiais didáticos a partir de eixos-temáticos, que deveriam ser construídos através da análise das redações elaboradas pelos educandos(as) 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(as) educadores(as) que atuaram no projeto em 2005, quando a Coordenação apresentou a proposta de construção de eixos-temáticos a partir do estudo das redações que os(as) candidatos(as) 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 à proposta da Coordenação, os Grupos de Trabalho acordaram que realizariam ao longo do ano três Semanas de Integração, uma para cada módulo didático, enfocando questões relacionadas aos eixos-temáticos, que seriam definidos em um primeiro momento pelos(as) educadores(as) a partir do estudo das redações e acordados em assembléia e, a partir do início das aulas, por educandos(as) e educadores(as), 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(as) educando(as) em suas vivências cotidianas.

A coordenação passa, então, a tomar o processo de organização dos materiais didáticos como atividade de formação de educadores(as). Há registros na agenda do projeto de encontros entre os diversos grupos de trabalho, onde cada grupo disciplinar avaliou a produção dos outros grupos, sugerindo pontos de convergência possíveis entre diferentes áreas do conhecimento.<sup>62</sup>

---

<sup>62</sup> 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.

A este respeito, o texto abaixo, elaborado pela Coordenação Geral e disponibilizado aos educadores é 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 gestão 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 (2005, TEXTO DA COORDENAÇÃO - 4).

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

Com o exposto até aqui 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 (2005, TEXTOS DA COORDENAÇÃO-5).

O desenvolvimento deste processo, que demarca uma investida cotidiana da coordenação em todas as etapas do pré-vestibular, no sentido de problematizar junto com educandos(as) e educadores(as), é fruto, por um lado, do amadurecimento de uma

unidade política no âmbito da coordenação, ocorrido 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, o que permitiu que os membros da coordenação concentrassem suas energias na qualificação das atividades internas do curso.

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

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 concursos 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 Universidade 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 (2005, TEXTO DA COORDENAÇÃO – 6).

A verificação do Relatório de 2005 revela que durante a Semana de Integração, além das oficinas tradicionalmente desenvolvidas, um dia foi reservado para a realização de uma dinâmica na qual os(as) educandos(as) e educadores(as) 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.

Desta foram criados seis grupos de trabalho para a edição de 2005, e que tinham as seguintes finalidades, conforme anotações registradas na 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 a 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(as) e educadores(as) os horários, articula alterações quando da ausência de educadores(as) e o número de faltas mensais de educandos(as), 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 educados(as) e educadores(as) 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.

Além destes grupos de trabalho, a agenda do Práxis do ano de 2005 prevê 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(as) 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. Estes serão avaliados ao longo do processo e discutidos novamente em plenárias, onde se privilegia o consenso e, em última instância, é feito o uso da votação, sendo que todos têm igual direito à voz e ao voto. O estudo do relatório do Práxis de 2005 indica que esta é a estrutura organizacional global do Práxis nesta edição.

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

#### **2.3.4 Conflitos na educação de/por pessoas jovens e adultas**

O público de agentes que integram o Práxis, sujeitos que, em tese, deverão desenvolver as atividades nos grupos de trabalho já descritos aqui, são constituídos hegemonicamente por jovens e adultos, sejam educandos(as) ou educadores(as). O estudo da agenda do projeto revela que durante o processo de problematização entre os educadores(as) sobre o perfil dos materiais didáticos existia uma preocupação no que se refere à distribuição dos educandos(as) 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 aqueles(as) que trabalhavam e 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(as) compreendia que tal divisão poderia causar um fracionamento no grupo de educandos(as), 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.

A ausência de um consenso encaminhou um protelamento da discussão para a Semana de Integração, de forma que os(as) educandos(as) pudessem participar. Ao final, segundo a agenda do Práxis de 2005, a comunidade definiu pela segunda opção.

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

Eu sou uma admiradora do Práxis, só que acho, ou melhor observo que há um equívoco 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 (2005, TEXTOS DE EDUCANDOS(AS) - 6)

Ora, muitos dos educandos(as) são trabalhadores(as) 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 e ao ritmo do esforço no 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(as) próprios(as) colegas, e provavelmente por muitos educadores(as), 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 lugares silenciosos, aonde os professores(as) falam e os alunos(as) escutam.

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

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 (2005, TEXTOS DE EDUCANDOS(AS) - 7).

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(as), são sobretudo ilegítimos de ocupação das vagas do curso que, sugere-se, devem ser disponibilizadas àqueles(as) que estão interessados(as) 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(as) 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 registrada na agenda, 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 se define ao longo do processo de integração inicial, distribui entre a comunidade decisões tradicionalmente concentradas entre os(as) docentes e diretores(as). Em 2005, por exemplo, a frequência nas atividades foi discutida em plenária, sob orientação do Grupo Pedagógico, a fim de se constituir um consenso entre educandos(as) e educadores(as) sobre o número de ausências considerado razoável mensalmente para um bom aproveitamento dos trabalhos por todos(as).

A agenda do projeto indica que foi estipulado o número de seis faltas por mês para os(as) educandos(as) e que os educadores(as), quando necessitassem se ausentar, deveriam realizar permuta em seus grupos de trabalho disciplinar 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(a) educando(a), a fim de se verificar os motivos da evasão e, se possível, revertê-la; do contrário, um(a) suplente seria chamado(a) para preencher a vaga.

Esta dinâmica, assim, envolvia a saída da figura do(a) professor(a) ou do(a) diretor(a) como supervisor(a) da frequência e introdução de uma dinâmica que privilegia o acordo firmado por todos(as), e que também seria fiscalizado por uma instância definida dentro da coletividade – o Grupo Pedagógico.<sup>63</sup> 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 tem como desdobramento a criação de novos conflitos que convergem, sobretudo, para os participantes do Grupo Pedagógico.

---

<sup>63</sup> 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 pela 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(as) justificando suas ausências e solicitando autorização para voltar a assistir as aulas. Não há qualquer tipo de reprodução destas práticas a partir de 2002.

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 (2005, TEXTOS DE EDUCANDOS(AS) - 8).

O Grupo Pedagógico, na estrutura em questão, é constituído tanto por educadores(as) quanto por educandos(as), com representantes em cada turma. O relato acima indica que ao longo dos desenvolvimentos dos trabalhos, os(as) participantes de tal grupo passam a ser questionados(as) por, de certa forma, violarem a privacidade dos(as) pares. A privacidade existe apenas aparentemente nas experiências em que há um monopólio do controle por parte de professores(as) e diretores(as) 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(as) educadores(as). Neste contexto, há também aqueles(as) que compreendem que a gestão do espaço, na estrutura planejada, deve envolver uma maior abertura dos(as) 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 (2005, TEXTOS DE EDUCANDOS(AS) - 9).

De toda forma, é sob os(as) agentes do chamado Grupo Pedagógico sob os quais convergem tais conflitos que, como foi destacado, não envolvem apenas o conjunto dos educandos(as), mas também dos educadores(as). A agenda do Práxis de 2005 faz referência à 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(as) colegas e, mesmo pelos(as) educadores(as), 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. Às 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 (2005, TEXTOS DE EDUCANDOS(AS) - 10).

O relato acima indica que, no cotidiano do desenvolvimento dos trabalhos, a atuação do referido grupo se concentra, no entanto, muito mais sobre os educandos(as) do que sobre os educadores(as), evidência que sugere certo pudor, por parte dos participantes do grupo, em questionar a ausência dos(as) educadores(as). Não há, no entanto, nenhum indício de que estes(as) faltassem ou chegassem atrasados(as) menos que os educandos(as) trabalhadores(as) 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(as) professores(as) da instituição começam a desenvolver o processo de avaliação.

Neste caso há um descompasso, vivenciado pelos(as) educadores(as), entre a participação nas sub-unidades em que seus cursos de graduação são desenvolvidos e no Práxis. Tal descompasso constitui, assim, um traço da cultura organizacional da universidade, onde 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(as) são desestimulados a participarem de tais atividades.<sup>64</sup>

---

<sup>64</sup> Este pesquisador, também educador do Práxis nos últimos anos, foi muitas vezes indagado por professores(as) da UFSM e de outras instituições de ensino sobre as razões que o levavam a despendar 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(as) acadêmicos(as) nos departamentos, espaços que, contemporaneamente, constituem sub-unidades com espaços de participação importantes, embora restritos, dada a disparidade de representação. Tal evidência revela-se, por exemplo, na dificuldade que este pesquisador teve em participar ativamente nas discussões relacionadas a avaliação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Especialização em Gestão Educacional, espaço institucional de produção desta pesquisa, ocorrido em 2006, em função da atuação no Práxis. 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.

Além disso, muitos(as) dos(as) universitários(as) que atuam no Práxis são também trabalhadores(as), mães, pais e, assim, muitas vezes, realizam duplas ou triplas jornadas que envolvem a venda da força 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 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.” (2006, TEXTOS DOS EDUCADORES(AS) - 3)

Ao mesmo tempo, embora demonstrem extrema rigidez com seus pares no que se refere à atuação no projeto, parte dos(as) educandos(as) observa com admiração o desprendimento dos(as) educadores(as) que participam do Práxis, ou mesmo como benfeitores(as). 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 à matéria do vestibular, mas também para a vida em geral”. (2005, TEXTOS DE EDUCANDOS(AS) - 11) 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 à altura passando no vestibular”. (2005, TEXTOS DE EDUCANDOS(AS) - 12)

Se a idéia da prática da docência pelos educadores(as) é vista como benfeitoria por parte de muitos(as) educandos(as), há também aqueles que avaliam criticamente as motivações e as práticas dos(as) educadores(as) no projeto. Neste caso, as avaliações colocadas têm conteúdos bastante distintos do anterior e são apresentadas geralmente por educandos(as) 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 passem pelo mesmo processo, pois assim participarão, 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 (2005, TEXTOS DE EDUCANDOS(AS) - 13).

Neste sentido, para parte dos educandos(as), o fato de muitos educadores(as) 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(as) educandos(as) que estavam há 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 (2005, TEXTOS DE EDUCANDOS(AS) - 14).

A este respeito, se há a identificação de métodos que os educandos(as) consideram que não proporcionaram a integração dos adultos afastados da escolarização, há também uma expectativa relacionada à 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 às 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 (2005, TEXTOS DE EDUCANDOS(AS) - 15).

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 que dificilmente ocorreriam em espaços educacionais tradicionais, com a particularidade de que, neste caso, tais questões são discutidas abertamente nos espaços dos grupos de trabalho e nas assembléias.

### 2.3.6 Convites à participação: a coordenação como indutora da autogestão

Neste contexto, como demonstrou a análise dos textos elaborados pela Coordenação e distribuídos entre os participantes, esta atua como indutora, incentivando, através da construção de dinâmicas e da produção de materiais de formação, de dinâmicas de grupo e da potencialização dos grupos de trabalho, da desnaturalização dos instrumentos tradicionais de gestão dos espaços educacionais e da construção de novos instrumentos pelos próprios agentes da experiência. Neste processo, como demonstraram a análise das avaliações do educandos(as), estes têm um papel ativo, protagonista, seja problematizando questões relacionadas às questões de planejamento, através dos grupos de trabalho, seja executando tarefas mais operacionais, discutindo as questões que envolvem a frequência, questionando e construindo diferentes juízos de valor do comportamento dos educadores(as) diante dos grupos de trabalho e dos métodos de ensino empreendidos.

No processo de radicalização das experimentações autogestionárias, a Coordenação do projeto circula quinzenalmente entre a comunidade do Práxis um *fanzine*, intitulado inicialmente de *O Sanitário* e, depois de algumas edições de *A Latrina*, títulos que fazem referência ao tamanho da sala então disponibilizada para a locação das atividades *administrativas* do Práxis, a sala 422 do 4º andar do PADC.

Em sua primeira edição, o *fanzine* produzido através de um mimeógrafo e de uma máquina de escrever, assim se apresenta: “A imprensa sanitária não é um bom papel higiênico. No entanto, pode transformar o tempo do ônibus ou do cocô em momentos de reflexão sobre o mundo”. (O SANITÁRIO, 2005. Número 1) Afora o cinismo presente no título e na apresentação, tal *fanzine* circulou entre educandos e educadores(as) do projeto em 2005, fazendo a mediação entre a coordenação e os diversos grupos de trabalho em torno dos temas que eram discutidos no cotidiano da experiência e seu formato, composto por textos curtos e diretos, como a apresentação indica, procurava de fato adequar-se à dinâmica de vida dos educandos(as) e educadores(as).

Em um primeiro momento, os textos são elaborados de dentro da coordenação em direção aos grupos de trabalho. Tais materiais referem-se, principalmente, à crítica ao individualismo e à necessidade de fortalecimento dos grupos, da estrutura universitária e sobre autogestão. No decorrer das atividades, no entanto, outros grupos produzem textos e enviam para a coordenação para circulação em *A Latrina*, havendo registros no Arquivo dos Movimentos Sociais do Práxis de edições do periódico tratando de economia popular e solidária, História e Literatura.

Em uma das edições de *A Latrina*, infelizmente sem data de circulação, a seguinte mensagem foi divulgada:

Pense nisso...

As dificuldades que enfrentamos são, muitas vezes fruto de nossa pouca abertura para a importância do trabalho coletivo, solidário. Com o tempo, elas se tornam uma acusação! As coisas não poderiam ter sido bem melhores se todos tivessem ajudado um pouco para a realização e a partilha do fruto de um grande trabalho?

É preciso romper com o individualismo. Ele se impõe quando nos vemos como concorrentes e não como companheiros de uma mesma batalha: construir uma experiência que rompa com tudo o que nos coloca hoje nesta situação, pois enquanto os filhos e filhas das camadas que tomam para si a riqueza que todos nós produzimos tem na universidade um lugar garantido, para nós as coisas são bem diferentes.

Em breve, com a verba que conquistamos, mesmo que irrisória diante das nossas necessidades, poderemos reconstruir todos os grupos de trabalho. O funcionamento deles, quer dizer, o melhoramento do Práxis e das nossas condições de estudo, vai depender de mim e de você, dos nossos colegas... somos nós que fazemos o Práxis existir, bem ou mal (2005, TEXTOS DA COORDENAÇÃO - 6).

Uma averiguação da agenda do curso revela que a referência que o texto faz à verba destinada ao projeto se relaciona a uma nova rodada de negociações desenvolvida junto à reitoria, em 24 de agosto de 2005, e que teve como desdobramento a concessão de cinco bolsas PRAE no valor de R\$ 200,00, entre os meses de setembro e dezembro, e uma bolsa transporte, no valor de R\$ 600,00, totalizando um orçamento global de R\$ 4.800,00, além da impressão dos materiais didáticos e de cota de R\$ 600,00 em material de expediente autorizada pela direção do CCSH. A data de liberação dos recursos expressa a fragilidade da relação do projeto com a Administração Central, uma vez que os trabalhos de formação de educadores(as), seleção de educandos(as), elaboração de materiais didáticos e mesmo das aulas propriamente ditas haviam iniciado no primeiro semestre.

De toda forma, o texto de *A Latrina* revela que a Coordenação inicia, a partir de então, um processo de preparação da comunidade para uma discussão relacionada aos encaminhamentos financeiros do projeto. A este respeito, um outro material foi elaborado e distribuído entre os grupos de trabalho:

a busca por metodologias de gestão alternativas aquelas construídas e impostas pelos empresários, que lhes garantem a apropriação e o controle do fruto do trabalho da sociedade, têm marcado as ações do Práxis, fazendo com que as experiências desenvolvidas nele por educandos e educadores constituam vivências coletivas de resistência ao sistema educacional dominante [...] É ATRAVÉS DA NEGAÇÃO DA DEMOCRATIZAÇÃO DAS ESFERAS DE TOMADA DE DECISÃO QUE AS ELITES IMPÕE SEUS INTERESSES A SOCIEDADE. NESTE SENTIDO, A AUTO-ORGANIZAÇÃO DEMOCRÁTICA DOS TRABALHADORES PARA A CONQUISTA DE SEUS OBJETIVOS É UM INSTRUMENTO IMPORTANTE PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA.

É com esta convicção, que o Práxis esta implementando um processo de gestão democrática de seus recursos entre seus educadores e educandos. Isto significa subverter a lógica de gestão dos recursos públicos que impera hoje e que, de forma anti-democrática, garante que os frutos do trabalho coletivo sejam destinados a manutenção dos interesses de uma minoria privilegiada. Isto é, significa democratizar os recursos do Estado de forma responsável, colocando o destino destas verbas nas mãos e responsabilidade daqueles que os produziram. Neste sentido, estamos convidando a construção coletiva acerca de nossas necessidades, afim de que possamos dar um passo inicial em um processo de democratização da gestão financeira do projeto(2005, TEXTOS DA COORDENAÇÃO (AS) - 7).

A verificação da agenda do projeto indica que foi dado um prazo para que os grupos de trabalho discutissem necessidades e elaborassem propostas que, posteriormente, foram listadas em uma cédula e submetidas à hierarquização dos integrantes do projeto através do voto secreto. As cédulas de votação indicam que apresentaram propostas o Grupo do Café, da Biblioteca, de Geração de Trabalho e Renda e a Coordenação Geral.

As cédulas apresentavam as seguintes questões:

1- compra de térmicas para o restabelecimento imediato dos trabalhos do Grupo do Café;

2- aquisição de livros para a biblioteca;

3- aquisição de um aparelho de som;

4- pagamento do transporte para os educadores com problemas financeiros;

5- cota de xerox para as atividades extras;

6- incentivo ao grupo de geração de trabalho e renda;

7- confecção de camisetas e adesivos de divulgação.

O relatório do projeto de 2005 informa como foram definidas as prioridades:

Nas discussões foram estabelecidas seis prioridades para o destino da verba, além da liberação de três coordenadores com dedicação exclusiva a articulação das demandas do Práxis. (...) As seis prioridades por ordem de votação foram: passagens para educadores, xerox para materiais pedagógicos extras, aquisição das obras literárias de leitura obrigatória para o vestibular, verba para auxiliar o grupo de geração de trabalho e renda, aquisição de materiais para o grupo de café e aquisição de um aparelho de som portátil (...) Todas as demandas votadas foram, ou estão sendo cumpridas conforme a prioridade escolhida em votação (...) A primeira demanda – as passagens para os educadores – foram sendo executadas mensalmente na proporção de setenta passagens mensais, os xerox foram disponibilizados em cotas e na realização de um simulado com questões de vestibular, conforme acordado com os educandos a partir de sua própria necessidade. Os livros foram adquiridos logo após a realização da votação pela reivindicação dos educandos em função de tempo de leitura das obras para o vestibular. Foram adquiridos os livros: “Contos Escolhidos” de Machado de Assis; “Feliz ano novo” do Rubem Fonseca; “Quase Memória, quase romance” de Carlos Heitor Cony; “Melhores contos” de Osman Lins; “Relato de um certo oriente” de Miltom Hatoum; “Primeiras Estórias” de João Guimarães Rosa; “Terras do sem fim” de Jorge Amado e “Grandes poemas do romantismo brasileiro”. Foram também adquiridos térmicas e outros materiais para o grupo de café. As outras demandas estão em vias de serem efetivadas, todas estão sendo encaminhadas conforme a disponibilização das verbas oriundas da Universidade (PRÁXIS, 2005, p.14).

O resultado do processo de discussão coletiva do orçamento revela que foram elencadas pela comunidade as necessidades básicas para o funcionamento adequado do projeto. Neste sentido, tal experiência tem como saldo positivo a vivência que possibilita, tanto a educadores(as) quanto a educandos(as), de discutirem a gestão de uma experiência educacional, elaborarem, defenderem e votarem em propostas, isto é, o exercício de experiências de horizontalização do poder. Ao mesmo tempo, pela própria forma frágil como foi conduzida a construção do financiamento junto à instituição, mostra-se precária, uma vez que as possibilidades de elaboração e escolha são determinadas por um orçamento minguado e que tem sua origem em fundos que deveriam ser utilizados para o financiamento de auxílio a acadêmicos(as) e pesquisadores(as).

A precariedade, neste caso, é constituída de diversas facetas. De uma parte, como foi destacado anteriormente, o projeto tem seu financiamento definido única e

exclusivamente pela reitoria. Isto é, não há nenhum tipo de garantia que, uma mudança de postura da gestão ou mesmo a troca de gestores manterá o financiamento dos trabalhos do projeto.

De toda forma, ela exige, para a sua realização, um tipo de desprendimento do conjunto dos educadores(as) do projeto, principalmente daqueles que compõe a Coordenação Geral, no sentido de terem uma unidade política de intervenção capaz de sustentar um consenso através do qual os educadores(as) abrem mão dos recursos que haviam recebido individualmente e constituem um caixa único, que será administrado pela comunidade. Neste sentido, a materialização da radicalização da prática da gestão participativa dos recursos é submetida a uma co-relação de forças constituída no interior da Coordenação Geral, e que pode ser alterada a qualquer instante, dado que a participação nela é aberta a todos(as) os que assim desejarem.

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 (2005, TEXTOS DE EDUCANDOS(AS) - 16).

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". (2005, TEXTOS DE EDUCADORES(AS) - 4)

A perspectiva autogestionária no campo da gestão educacional é assim caracterizada por Libâneo, Oliveira e Tocschi (2006):

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, OLIVEIRA 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, ou seja, as assembléias, que se constituem em espaços de avaliação coletiva dos trabalhos. 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 abarcam 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. Neste processo, a Coordenação age como indutora da participação através de diversos instrumentos que visam à criação de dinâmicas que busquem a desnaturalização de uma gestão tradicional.

Nesta dimensão, é preciso considerar que os espaços de participação são abertos e a Coordenação Geral age no sentido de fomentar a sua ocupação consciente pelos(as) agentes. Dentro da diversidade de motivações que aglutinam a comunidade no Práxis, nem todos(as), como foi demonstrado, se predispõe à participação, havendo a manutenção dentro da estrutura do Práxis, de elementos culturais próprios dos processos de gestão tradicional. Ao mesmo tempo 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.

### 3 A UNIVERSIDADE EM MOVIMENTO

Saia do meu caminho.  
Eu prefiro andar sozinho.  
Deixem que eu decida a minha vida.

Não preciso que me digam de que lado nasce o sol  
- porque bate lá meu coração!

Sonho / escrevo em letras grandes (de novo)  
Pelos muros do país.  
Sob a luz do teu cigarro, na cama,  
Teu rosto – rouge / teu baton me diz:  
João  
O tempo andou mexendo com a gente sim!  
John,  
Eu não esqueço (hono! ohno!) a felicidade  
É uma arma quente!  
Quente!<sup>65</sup>

Ao discutir o impacto do esfacelamento da União Soviética entre as juventudes sérvias a partir da experiência das rádios comunitárias construídas pela nova geração socialista como estratégia de resistência ao nacionalismo conservador nos anos 1990, Matthew Collin (2004) nos apresenta alguns elementos centrais para as discussões relacionadas às condições de existência das juventudes na chamada *nova era global*. Segundo o jornalista, se nos anos 1970 e 1980 a juventude iugoslava amadureceu críticas ao caráter antidemocrático do chamado *socialismo real*, exigindo espaços de participação efetiva na arena política, a abertura ao capitalismo nos anos 1990 acabou por ampliar a degradação social deste setor, não apenas por manter as novas gerações excluídas dos espaços de poder político, como anteriormente, bem como por ampliar esta exclusão para os terrenos do trabalho formal, do lazer e da educação. (COLLIN, 2004)

Para Collin (2004), este processo tornou Belgrado uma cidade surreal para os(as) filhos(as) dos(as) trabalhadores(as). Ao apresentar Belgrado, em sua obra, o autor assim argumenta:

---

<sup>65</sup> BELCHIOR, Comentário a Respeito de John. In: BELCHIOR. **Era Uma Vez Um Homem E Seu Tempo**. São Paulo: WEA, 1979. Faixa 07.

Bem vindo a vida surreal. Uma cidade onde tudo é permitido e nada é permitido. Onde qualquer coisa é possível e tudo é impossível. Onde tudo parece possível e tudo é impossível. Onde tudo parece normal, mas nada é como parece. Bem vindo a Belgrado, cidade do caos (COLLIN, 2004, p. 13).

O caso discutido por Collin (2004) é provocador no que se refere às discussões relacionadas à educação e às organizações dos jovens contemporaneamente, por dois fatores. O primeiro se relaciona aos espaços sociais de participação política das novas gerações na ex-União Soviética, isto é, as possibilidades de exercício do poder sobre os destinos da vida individual e coletiva pelas novas gerações que vivenciaram a abertura do regime ao capitalismo. O segundo diz respeito às estratégias que as novas gerações políticas empreendem para a conquista efetiva ou ampliação deste poder e o seu exercício em níveis local, nacional e global, ou seja, a maneira como se organizam para reivindicar e/ou exercer o poder de construir de forma plena os destinos de suas existências.

A ampliação da precariedade das condições de vida dos(as) trabalhadores(as), impostas pela reestruturação produtiva e capitaneada pelo capital financeiro a partir da segunda metade do século XX, vem tendo como contra-partida uma reorganização das energias humanas comprometidas com a construção de uma sociedade pós-capitalista. Subvertendo as investidas conservadoras que procuram criminalizar ou pasteurizar as utopias libertárias, em diversas partes do globo categorias profissionais, comunidades, grupos étnicos, feministas, ambientalistas, defensores da livre-orientação sexual, cidades, províncias e nações, propõem-se a compreender criticamente o presente e transformá-lo em um futuro onde os ideais da justiça e da solidariedade prevaleçam sobre os do lucro. (CATTANI, 1996)

As novas gerações políticas, um dos setores mais degradados pelas transformações em curso, vêm construindo uma atuação importante na tarefa de reafirmação e re-invenção das utopias. De fato, a participação ativa dos(as) jovens filhos(as) das classes trabalhadoras nas mobilizações que derrubaram o governo Collor no Brasil (1992), que carregaram as bandeiras do *abaixo a globalização* em Seattle (1999) e na Tailândia (2000), que ergueram os piquetes na Argentina (2001) e que afirmaram que um outro mundo é possível nas sete edições do Fórum Social Mundial vêm se mostrando 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 também partes constituintes deste processo. De uma parte, isto se expressa no próprio *Práxis – Coletivo de Educação Popular*, nas mobilizações para reivindicar a qualificação da assistência estudantil e para propor uma reestruturação do transporte coletivo em Santa Maria. De outra, esta energia está presente nos diversos espaços políticos-culturais construídos ou mantidos pela nova geração política na cidade, como o Macondo Lugar, organizações não-governamentais em defesa da livre-orientação sexual, os diversos grupos de geração de trabalho e renda, de teatro, o movimento hip-hop, etc.

Neste contexto, é tentadora uma analogia entre a descrição de Belgrado apresentada por Collin (2004) e a cidade de Santa Maria, localidade aonde o *Práxis – Coletivo de Educação Popular* esta situado. Isto em função de certas características econômicas, políticas e sociais da cidade.

### **3.1 Santa Maria: uma cidade surreal?**

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).<sup>66</sup>

---

<sup>66</sup> 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, empiricamente é perceptível que eles vêm tendo como desdobramento um intenso processo de construção de casas populares e saneamento básico no município, eventos que, provavelmente, têm um efeito significativo na geração de empregos e na renda que passa a circular no comércio local. Tal temática não será desenvolvida de forma mais aprofundada neste trabalho pelo fato de ele concentrar-se, principalmente, no período correspondente aos anos 2000-2005.

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 se constituir 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 à Universidade Federal de Santa Maria e, com ela, como sugerido por Botega (2008), de um segundo ciclo de desenvolvimento.

Como destaca Guterres (2001), à 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 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 deste nível de ensino no município, uma vez que esta potencializa a construção de outras instituições isoladas que, reunidas em 1960, dariam corpo à Universidade de Santa Maria, através da Lei 3.384-C (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 santa-mariense 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 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, um município cujo projeto de desenvolvimento se encontra em franco processo de crise. Segundo Melo (2004), que analisa os dados do IBGE referentes ao município, em 2000, 42,64% das pessoas responsáveis por domicílios recebem até três 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 se constituir em um pólo educacional. Como as próprias redações dos candidatos às vagas no Práxis, analisadas no Capítulo 1 deste texto, indicam, há como que uma idéia plasmada de que o acesso ao Ensino Superior por si só garantirá o acesso a bons empregos, melhores salários e, uma vida melhor, mais próspera, enfim.

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 de cartazes de propagandas dos cursos pré-vestibulares privados e das próprias instituições de Ensino Superior, como também dos rituais públicos empreendidos pela comunidade universitária, como os trotes aos selecionados nos concursos e as formaturas dos recém graduados.

Neste contexto, é pertinente a analogia com a descrição de Collin (2004) sobre Belgrado, principalmente quando nos referimos às juventudes e, neste sentido, a uma parte significativa da comunidade do Práxis. A avaliação de um(a) dos educandos(as) sobre as condições de trabalho e estudo na cidade, apresentada abaixo, expressa de forma exemplar esta pertinência.

(...) Eu tenho barreiras na vida comercial e cultural. Não consigo arrumar emprego pois estão exigindo experiências e cursos. Como vou ter experiência se nunca trabalhei? Como fazer um curso se não tenho renda suficiente para isso? (2002, TEXTOS DE EDUCANDOS(AS) - 17).

Para os(as) integrantes do Práxis, Santa Maria é uma cidade de prosperidade, mas não há prosperidade. É uma cidade das oportunidades, mas não há oportunidades. Santa Maria é uma cidade universitária, mas parece impossível ser universitário(a). É uma cidade surreal.

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, as juventudes 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.

Ao longo das discussões relacionadas à implementação do sistema de cotas para estudantes de escolas públicas, negros e indígenas na UFRGS, as frases “*Voltem para a senzala*” e “*Negros, só se for na cozinha do Restaurante Universitário*” foram pichadas em frente a um prédio da instituição. Na UFSM, por sua vez, o processo envolveu a divulgação de posturas conservadoras em diversos artigos e cartas enviados aos jornais da região.<sup>67</sup>

Tais eventos, explicitam o forte componente escravocrata na constituição da sociedade brasileira, e sobretudo da gaúcha, recolocando uma série de desafios para aqueles interessados na radicalização da democracia, aonde se destaca a necessidade de investigar e resgatar as formas de resistências e as lutas empreendidas por todos aqueles setores que, como os negros, são submetidos a exploração a dominação e opressão, identificando e analisando as estratégias empreendidas para tanto. Ou seja, um esforço deflagrado no sentido de entender a forma como as classes fundamentais e os diversos grupos que às compõe se articulam, se organizam, constituem espaços de poder para fazerem chegar até ao Estado e a máquina governamental seus interesses, influenciando assim na configuração das políticas públicas.

### **3.2 Os cursos pré-vestibulares populares como movimentos sociais urbanos**

Os chamados cursos pré-vestibulares populares (CPVP) constituem um dos maiores movimentos educacionais da história recente do campo educacional brasileiro, assumindo um protagonismo inegável nas discussões relacionadas ao Ensino Superior, fazendo com que aspectos de suas reivindicações incidam diretamente na construção das políticas públicas para o setor através das políticas de cotas, da abertura de bolsas de estudos em universidades não-estatais e da ampliação das vagas na rede estatal.

---

<sup>67</sup> As políticas de cotas foram aprovadas nos Conselhos Universitários da UFRGS e da UFSM em 2007. É fundamental o desenvolvimento de trabalhos que discutam mais detalhadamente estes processos, bem como que observem a forma como se dará a recepção dos cotistas a partir de 2008, seja nos tradicionais trotes desenvolvidos por setores do movimento estudantil, na assistência estudantil e mesmo ao que refere-se as metodologias de ensino empreendidas pelos professores(as) universitários(as). Estas questões devem ser explorados imediatamente, de forma que se amadureça desde já o debate relacionado a estes temas controversos. Neste sentido, parte dos esforços desta etapa da pesquisa estão relacionados ao resgate de parte do processo que teve como desdobramento a implementação dos sistema de cotas nas universidades brasileiras.

Assim, é possível apreendê-los como estratégias de setores interessados na redefinição das políticas de acesso ao Ensino Superior no Brasil.

A discussão relacionada ao acesso e ao caráter das experiências educacionais disponíveis à população marcam significativamente a trajetória dos movimentos dos trabalhadores(as) organizados e de diversos movimentos identitários no Brasil, envolvendo uma diversidade de estratégias que buscam a ampliação do acesso, a re-significação do conteúdo político e das abordagens metodológicas dos processos educacionais, aonde se destacam a construção de experiências não-formais e uma multiplicidade de iniciativas que visam pressionar o Estado no sentido de revisar estas questões.

Estas dimensões estão presentes de diferentes formas nas reivindicações pelo acesso ao ensino básico e técnico-profissional e na estruturação das escolas operárias e bibliotecas populares pelos socialistas e comunistas desde a primeira república, na construção das escolas racionalistas, dos centros de estudos e da universidade popular pelos anarquistas no mesmo período. Da mesma forma, as experiências desenvolvidas pelo Movimento de Educação de Base, pelos Centros de Cultura Popular e pelos Movimentos de Cultura Popular entre os anos 1960 e 1970, podem ser compreendidos dentro desta dinâmica (PALUDO, 2001).

Estas experiências envolveram empreendimentos esparsos de cursos preparatórios para os exames de admissão e concursos vestibulares, aonde se destacam o chamado Cursinho da Poli, desenvolvido em 1903 a partir de uma iniciativa do Grêmio Estudantil da Escola Politécnica de São Paulo (Porto Junior, 2007); o Cursinho do CEUE, criado em 1953 pelo Centro dos Estudantes Universitários de Engenharia, da UFRGS, e algumas atividades de natureza semelhante empreendidas por estudantes da UFSM através do Movimento Universitário Santamariense (MUSM), nos anos 1970. (Oliveira, 2007) Há uma significativa literatura que indica que a ascensão dos CPVP's contemporânea remonta aos anos 1980 em um processo constituído por elementos de caráter plural, que delinearam a constituição das condições materiais da sua emergência.

De uma parte, as pesquisas de Santos (2005) evidenciam que entre os anos 1970 e 1980 desencadeou-se uma ampliação do acesso ao ensino básico, criando uma

demanda reprimida para o acesso ao Ensino Superior público, uma vez que este não teve uma ampliação proporcional da oferta. (SANTOS, 2005) De outra, a produção de Emerson dos Santos (2005) indica que, principalmente nos anos 1990, a emergência de valores pautados pela solidariedade e a participação, como pretensão contraponto ao neoliberalismo, articulados a movimentações de militância política mais ampla, que tinham como norte a transformação da sociedade, constituíram a “argamassa” das primeiras experiências dos CPVP’s. (SANTOS, 2005)

Segundo o mapeamento de Porto Junior (2007) as experiências de CPVP’s constituem esta materialidade e foram inicialmente desenvolvidas principalmente por grupos vinculados ao movimento sindical, a luta anti-racista, a pastorais da Igreja Católica, associações comunitárias e organizações estudantis, no Rio de Janeiro, na Bahia e em São Paulo, com a criação, respectivamente, do Pré-vestibular da Associação dos Funcionários da UFRJ, em 1986; da reabertura do Cursinho da Poli, em 1987; e da construção, em 1992, dos cursos Mangueira Vestibulares, na comunidade do Morro da Mangueira, da cooperativa baiana Steve Biko, e da paulistana Associação de Professores para o vestibular.

No entanto, como destaca Emerson dos Santos (2005), a constituição de uma dinâmica de experiências não isoladas e que assumiram uma expressão mais abrangente de questionamento às condições de acesso remonta a criação do Pré-vestibular para Negros e Carentes (PVNC) na Baixada Fluminense, em 1993.

Segundo este pesquisador,

O movimento dos pré-vestibulares populares que surgiu como um desdobramento das atividades do PVNC atualmente comporta milhares de cursos em todo o Brasil. Outras redes foram criadas e se nacionalizaram, como a Educafro (Educação e Cidadania para Afro-descendentes e Carentes, que atua nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Espírito Santo, com mais de 190 núcleos e quase 10.000 alunos) e o Movimento dos Sem Universidade (MSU, que está estruturado em dez estados – Bahia, distrito Federal, Espírito Santo, Maranhão, Minas Gerais, Paraná, São Paulo, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro e Tocantins são citados em sua página na Internet), além de milhares de núcleos que atuam “isoladamente” por todo o país (Ibidem, 2005, p. 05).

No Estado do Rio Grande do Sul, o primeiro registro deste movimento de ascensão dos CPVP’s refere-se à criação do Curso Pré-vestibular Desafio, na cidade

de Pelotas, como um projeto de extensão da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), em 1992. Esta experiência constitui uma importante referência, pois é a primeira dentre uma série de outras iniciativas constituídas a partir de frações da comunidade universitária ou de articulações desta com outros setores, como o movimento negro, o movimento comunitário, ONG's e governos. Somente na UFSM, no ano de 2000, são criados o Práxis e o Grupo Multidisciplinar Alternativa e, na UFRGS, o Pré-vestibular Alternativa Cidadã, todos como projetos de ensino, pesquisa e extensão (OLIVEIRA, 2007).

Desde então, constituindo projetos de extensão universitária ou utilizando espaço físico destas, desencadearam-se uma série de CPVP's, principalmente na UFRGS: em 2002, o CEUE tem os trabalhos reiniciados; no mesmo ano é constituído o Centro de Educação e Cultura Pré-vestibular Resgate e, em 2006, é criado o Pré-vestibular Esperança Popular. Evidentemente, os interesses que motivam a criação e delineiam parte do perfil destes CPVP's são diversificados, e merecem o desenvolvimento de análises mais pormenorizadas, uma vez que alguns surgem no seio do movimento estudantil e procuram manter algum tipo de autonomia política em relação às instâncias universitárias, enquanto outros emergem das próprias administrações acadêmicas, como são os casos do Práxis e do Alternativa, em Santa Maria (OLIVEIRA, 2007).

Embora tais cursos funcionem com algum tipo de precariedade material, principalmente relacionadas à disputa por espaços físicos e financiamento nas universidades, via de regra seus(suas) educandos(as) não necessitam realizar investimentos que ultrapassem o transporte para participar. Os critérios de seleção são bastante diversificados, variando desde a condição econômica e rendimento no Ensino Médio à sua participação em movimentos sociais, e os instrumentos são bastante semelhantes, geralmente compostos de avaliação socioeconômica, entrevista e, em alguns poucos casos, provas de seleção.

Com efeito, é pioneira e significativa a iniciativa de construção de CPVP's através de projetos de extensão universitária no RS, o que em parte explica o fato de que seus quadros docentes são hegemonicamente compostos por estudantes de graduação e pós-graduação. Ao mesmo tempo, encontramos uma série de cursos que

são construídos a partir de setores do movimento comunitário, por ONG's e por militantes da luta anti-racista que, invariavelmente, mantém algum tipo de relação com frações da comunidade universitária, seja através das administrações ou organizações estudantis e sindicais (OLIVEIRA, 2007).

Entre estes, o Curso Zumbi dos Palmares, construído pela Associação da Vila Cruzeiro em Porto Alegre em 1995, é uma grande referência. Com influência da pastoral do negro e inspirado nas experiências desenvolvidas na Baixada Fluminense, o Zumbi constitui uma pequena rede, com três núcleos. Como o curso Pré-vestibular Satélite Prontidão, criado em 1996 pelo Clube Associação Satélite Prontidão e o Xamã Pré-vestibular, criado pela ONG Sociedade Beneficente Cultural de Religião Africana Chama de Duas Faces, o Zumbi caracteriza-se no Estado do Rio Grande do Sul por destacar o componente étnico em sua identidade.

Em 1999, emerge uma experiência a partir de uma articulação entre estudantes da UFRGS e a Associação de Moradores do Jardim Carvalho, em Porto Alegre, com a criação da Organização Não-governamental para Educação Popular, a ONGEP, que desenvolve um CPVP. A partir de então, diversos outros cursos seriam desenvolvidos em articulação ou a partir de organizações comunitárias na região metropolitana, como a ONG Antígona, em 2002; o Pré-vestibular Alternativo Rubem Berta, em 2005, e o Resistência Popular, no mesmo ano.

Os CPVP's constituídos no Rio Grande do Sul a partir de associações de bairro, movimentos identitários e ONG's, em geral, têm maiores dificuldades materiais para o desenvolvimento de seus trabalhos. As atividades são desenvolvidas nas próprias associações, em espaços físicos cedidos por instituições públicas ou alugados. Há cobrança de taxas mensais dos(as) educandos(as), que geralmente variam entre R\$ 20,00 e R\$ 60, 00, o que tem caracterizado a construção de alternativas para o financiamento de aluguel, materiais didáticos e o transporte dos(as) educadores(as), embora esta prática não seja uma unanimidade. (OLIVEIRA, 2007)

Mais recentemente, alguns governos municipais passaram a empreender CPVP pelo País e, no Rio Grande do Sul, o Projeto Gurizada Legal, desenvolvido pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre, através da Secretaria da Juventude, é uma referência, bem como as experiências desenvolvidas através da Secretaria de Educação

de Passo Fundo e, mais recentemente, em discussão na Câmara de Vereadores de Cruz Alta (Ibidem, 2007).

As intenções sociais que deflagram a construção de um CPVP, aliadas ao conteúdo da formação dos(as) docentes, as experiências sociais e expectativas dos(as) educandos(as) e ao potencial de condicionamento intrínseco aos próprios concursos vestibulares delineiam, em grande medida, o perfil das experiências pedagógicas que são empreendidas. No caso dos CPVP's do RS não é diferente.

Há casos em que existe um consenso relacionado à finalidade única de desenvolvimento de uma preparação para o vestibular e, neste sentido, não há um questionamento do próprio concurso, das metodologias pedagógicas e de gestão empregadas cotidianamente em alguns CPVP's. Em boa medida, esta é a característica das experiências derivadas de concepções filantrópicas, re-editadas atualmente no Brasil sob a insígnia do voluntariado, e compreendem suas atividades como benfeitoria, como ações de *responsabilidade social* de caráter pretensamente apolítico e que, em suas identidades, reduzem o adjetivo *popular* ao custo do curso pré-vestibular.

Felizmente, existem também as situações em que há a expectativa, pelo menos por parte de alguns educadores(as) e educandos(as), de que a experiência de participar de um CPVP não se restrinja à preparação para o concurso vestibular e, neste caso, há uma rica pluralidade de experiências metodológicas alternativas sendo criadas e o adjetivo *popular* assume um conteúdo de identidade étnica e/ou de classe. Estas energias vêm desencadeando uma série de experimentações relacionadas a metodologias pedagógicas e de gestão que merecem estudos mais detalhados, esforço deflagrado por esta pesquisa, embora com um objeto bastante específico.

Em vários cursos foram criados espaços de aprendizagem que pretendem despotencializar o engessamento curricular dos programas dos concursos vestibulares e a competitividade que as tecnologias educacionais a ele subjacentes fomenta. São expressões deste esforço a constituição de grupos de estudo, espaços de convivência e diversas oficinas esporádicas que abarcam dinâmicas não-diretivas ou de viés

dialógico e cuja maior expressão, provavelmente, seja a constituição da chamada disciplina de Cultura e Cidadania.<sup>68</sup>

Em número mais reduzido, há relatos de experiências de cursos que compreendem que não basta constituir espaços alternativos ou disciplinas específicas para uma ampliação dos horizontes dos CPVP's, mas sem negar a preparação para o vestibular, e que procuram desenvolver metodologias críticas as perspectivas diretivas que abarquem a dinâmica cotidiana das vivências educacionais. Estas iniciativas vêm se caracterizando, sobretudo, pela busca da autogestão, da construção de grupos interdisciplinares que desenvolvem atividades teatrais, de geração de trabalho e renda, oficinas de mídia alternativa e hip-hop, por exemplo.<sup>69</sup>

Embora nos últimos anos tenham ocorrido três encontros estaduais dos CPVP's do RS (Porto Alegre, 2002; Santa Maria, 2005 e Pelotas, 2006) estes permanecem estabelecendo dinâmicas de funcionamento predominantemente isoladas. Aparentemente, os encontros regionais e em fóruns virtuais de discussão indicam que esta peculiaridade relaciona-se a certo tipo de receio dos diversos grupos de que a constituição de uma movimentação que aponte para uma unidade de atuação envolva a extirpação das identidades e da autonomia de cada curso.

Ao mesmo tempo, tais experiências têm demonstrado uma notável capacidade de mobilização social e pressão ao Estado, no sentido de ampliarem as possibilidades de acesso ao Ensino Superior de grupos historicamente excluídos de seus bancos, seja através das políticas de cotas, da conquista de espaços físicos, direito à meia-passagem para seus(suas) educandos(a), financiamento público e isenções das taxas de inscrição nos concursos vestibulares, revelando-se como estratégias de educação não-formal com grandes potencialidades de interferir diretamente no cotidiano da educação-formal, principalmente através do seu poder de fomentar uma diversificação da constituição social dos quadros discentes nas universidades, do desenvolvimento de práxis pedagógicas alternativas e da re-significação do conteúdo político da produção

---

<sup>68</sup> Há registros de que estas experimentações são empreendidas, entre outros CPVP's, no Grupo Multidisciplinar Alternativa, na ONGEP e no Zumbi.

<sup>69</sup> Existem relatos destas perspectivas, além das apontadas no Práxis por esta monografia, no Resistência Popular e no Xama Pré-vestibular. A este respeito ver: OLIVEIRA, 2005.

acadêmica, uma vez que seus educadores(as) constituem-se majoritariamente por estudantes universitários(as).

Neste sentido, é possível inferir que os cursos pré-vestibulares populares revelam-se fundamentalmente como movimentos sociais urbanos, a partir de meados dos anos 1980. Desta forma, é preciso averiguar, no conjunto das tensões da urbanidade, que tipos de dinâmicas envolvem tais grupos. A problematização das experiências do Práxis podem contribuir no sentido de apontar alguns elementos nesta discussão.

### **3.2.3 Somos estudantes!**

O desenho urbano da cidade de Santa Maria, como discutido anteriormente, tem como característica central uma concentração do comércio e de alguns serviços públicos e, em seu entorno, a existência de uma dispersão de vilas e bairros, em sua grande maioria irregulares e carentes de infra-estrutura básica, como saneamento, transporte acessível, saúde, etc. Melo (2004) destaca que, em 2004, 53% dos domicílios da cidade não estavam ligados a rede de esgotos, processo que deflagra apenas parte da precariedade das condições de existência dos(as) trabalhadores(as) no município, uma que vez, a partir da década de 1990, segundo o autor,

Santa Maria está enfrentando o problema de super população na periferia, visto as grandes migrações oriundas de cidades vizinhas e da zona rural. Esta nova população, por falta de condições financeiras e dificuldade de acesso a emprego por falta de qualificação profissional, tem formado núcleos desordenados de ocupações irregulares. Estes não possuem condições mínimas de infra-estrutura básica de habitação, de água potável, de esgoto pluvial e cloacal, de segurança, de vias de acesso, de escolas e unidades de saúde, além de estarem sujeitos a desabamentos.

São exemplos desta situação as ocupações irregulares junto às margens dos arroios Cadena e Cancela, e do rio Vacacaí Mirim, onde as famílias estão sujeitas a inundações e desmoronamentos em épocas de média elevada de chuvas. Outro exemplo é a ocupação irregular localizada nas encostas dos morros, como a do Morro Cechella, que apresenta risco de desabamento (MELO, 2004, p. 12).

Neste contexto, o transporte coletivo tem se constituído em um ponto de tensão freqüente na cidade, seja no que se refere à qualidade na prestação dos serviços pelas

empresas, seja em função do preço elevado das tarifas. A discussão relacionada a estas questões vem tendo como protagonistas centrais frações do movimento estudantil, as organizações de trabalhadores(as), como a CUT, empresários, e o governo municipal e, como palco freqüente, o Conselho Municipal dos Transportes.

A questão do traslado na cidade, como foi destacado nos capítulos anteriores, constitui um elemento central para a viabilidade de um projeto como o Práxis, tendo em vista que o custo financeiro é um aspecto essencial para a viabilidade ou inviabilidade de educandos(as) e educadores(as) participarem das atividades. Como foi demonstrado no Capítulo 2, até então a Coordenação Geral do Práxis agiu fundamentalmente através do empreendimento de atividades de geração de trabalho e renda, principalmente a partir de 2004, como forma de viabilizar o financiamento do transporte daqueles que tinham dificuldade para comprá-lo.

Em 2005, no entanto, o Práxis e o Alternativa iniciaram movimentações no sentido de pleitear para seus educandos o direito à meia-passagem. Tal movimentação teve como palco o Conselho Municipal dos Transportes (CMT), aonde educandos(as) e educadores(as) dos cursos apresentaram, no dia 10 de agosto de 2005, pedidos para que os(as) educandos(as) fossem reconhecidos(as) como *estudantes* e, assim, pudessem comprar vale-transporte pela metade do preço.

Entre a comunidade do Práxis, a agenda de 2005 indica que tal movimentação foi precedida por uma assembléia, no dia 09 de agosto, que contou com a participação do então Presidente do Conselho Municipal dos Transportes, Cláudio Scherer, e membros da coordenação do Alternativa. A proposta de encaminhamento de um documento ao conselho, realizando a solicitação, foi apresentada pelo Alternativa e pelo presidente do CMT, então representante da CUT no Conselho.

Acordada a proposta em plenária por unanimidade, foi definido que no dia seguinte se constituiria um grupo de trabalho entre aqueles(as) educadores(as) e educandos(as) que tivessem tempo livre, para acompanharem a apresentação da proposta no CMT. Na mesma noite, *A Latrina* circulou internamente uma edição, apresentada abaixo.

Contra a merda da indiferença!

Foi contra a merda da indiferença de uma sociedade e um modelo de educação que não atende aos nossos interesses que o Práxis – Coletivo de Educação Popular foi criado. É contra a merda da indiferença que nos organizamos, construímos uma biblioteca, fabricamos alfajores, tomamos café, nos conhecemos... e tornamos possível a existência deste curso, que é nosso! Amanhã, contra a merda da indiferença, no coreto da Praça Saldanha Marinho, às 9:30 h, nós nos reuniremos para conquistar o direito à meia passagem. Isso porque sentimos na pele a merda da indiferença da sociedade, da escola. De alguns colegas, da universidade...

Nós dizemos não à merda! (A Latrina, 2005. 09/08/2005) (2005, TEXTOS DA COORDENAÇÃO - 8).

Observa-se que, novamente, a coordenação age como indutora da participação. Neste caso, através do fomento à participação na atividade, relacionando-a a outros grupos de trabalho – provavelmente aqueles que, naquele momento, eram os mais ativos dentro do projeto.

No CMT, segundo registros da agenda do Práxis de 2005, a proposta é aprovada por sete votos a um. No entanto, já no dia 15, a Associação dos Transportes Urbanos de Santa Maria (ATU) informa na imprensa que estudava recurso jurídico para impedir a concessão. Na mesma data, os(as) integrantes do Práxis e do Alternativa envolvidos na movimentação definem que chamariam uma audiência pública com o governo municipal a fim de que este se posicionasse sobre o impasse.

Internamente, o grupo de trabalho do Práxis, responsável pelas discussões relacionadas à meia-passagem, propõe atividades temáticas junto aos grupos de literatura, português e redação, para a elaboração de relatos e o envio dos textos aos jornais. Tais materiais constituem uma rica fonte para apreensão da forma como tais agentes vivenciaram tais dinâmicas.

A este respeito, uma das redações elaboradas, e que posteriormente foram expostas no hall de entrada do PADC, assim se refere:

Ao falar a respeito da conquista da meia passagem, tão sofrida, discutida, debatida e pedida, me faz pensar que somos MEIO ESTUDANTES.

Estamos em uma classe de pessoas que não se enquadram no ensino básico, nem no superior; daí queremos estudar, para só então sermos considerados estudantes, e para tanto ganharmos o direito constitucional a meia- passagem. Pode ser que, pelo raciocínio dos que até agora negaram isso, não sejamos realmente estudantes.

Só falta o veredicto do senhor prefeito! Será que para Ele somos? (2005, TEXTOS DE EDUCANDOS(AS) - 18).

Em audiência com o Chefe do Gabinete do Prefeito, as representações do Práxis e do Alternativa, no dia 19 de agosto, são informadas de necessitarem de comprovação da UFSM de que constituíam projetos institucionais para a validação da solicitação. Em 24 de agosto, após audiência entre a reitoria da UFSM, o prefeito e representações do Práxis e do Alternativa, a UFSM, através da Pró-reitoria de Extensão, assim se pronuncia através de memorando enviado ao Gabinete do Prefeito:

Ao cumprimentá-lo, informamos que os projetos “Pré-vestibular Práxis” e o Pré-vestibular Alternativa” são projetos institucionais da Universidade Federal de Santa Maria. O primeiro, Práxis, vinculado ao Centro de Ciências Sociais e Humanas e, o segundo, Alternativa, vinculado a Pró-reitoria de Extensão (Pró-reitoria de Extensão, 24 de agosto de 2005).

No dia 08 de setembro, o Chefe do Gabinete do Prefeito enviou o seguinte documento aos cursos, ao CMT e à ATU.

A UFSM reconhece o vínculo com estes educandos e com o projeto de extensão, assim como realiza o controle de seleção, matrícula e frequência dos educandos. [...] Por se tratar de instituição formal de ensino, havendo o caráter de exigência de frequência e seleção pública no ato de matrícula, entendemos estar caracterizada a legitimidade do pleito. Outrossim, afirmamos que estão contemplados na legislação vigente e não necessitando de nova legislação, bastando apenas os educandos encaminharem a solicitação da meia passagem nos órgãos gestores do sistema de transporte coletivo (Gabinete do Prefeito, 2005).

Apesar de tanto a UFSM quanto o governo municipal reconhecerem a legitimidade do encaminhamento do Conselho, a compra da meia passagem só foi possível em 29 de setembro. As constantes negativas da ATU em reconhecer a deliberação do CMT fizeram com que a Associação de Proteção e Defesa do Consumidor intervisse e, caso a ATU não vendesse os vales-transportes, as empresas atuantes na cidade poderiam ter seus contratos cancelados, em função da Lei Municipal Número 562, que “concede, obrigatoriamente, em contratos a serem firmados com empresas de transporte coletivo urbano, 50% de abatimento aos estudantes”.

O processo de discussão empreendido relacionado ao direito do benefício da meia passagem para estudantes demonstra que, ao longo das atividades de gestão do pré-vestibular havia se plasmado uma organicidade entre os grupos de trabalho, capaz de articular a discussão que então se desencadeava com a própria dinâmica de

preparação para o vestibular. Isto é, as tarefas de viabilidade material do pré-vestibular passavam a ser tomadas elas próprias como práticas educativas.

### **3.2.2 A educação popular de Santa Maria precisa de espaço**

Foi referido, no Capítulo 2, uma intenção da Coordenação Geral do Práxis em constituir um projeto de coletivo de educação popular adaptado ao prédio da UFSM onde até 2005 estava locada a CESMA. Esta intenção, como destacado, segundo a agenda do projeto, foi apresentada ao conjunto de educandos(as) e educadores(as) 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 elaborado o texto intitulado *Práxis – Coletivo de Educação Popular*, que constitui a proposta de construção de um coletivo de educação popular como um espaço de produção e difusão de conhecimentos e práticas vinculados às demandas do campo democrático e popular da região, e funcione através da articulação de grupos de trabalhos interdisciplinares organizados sob uma perspectiva autogestionária. O estudo deste texto demonstra que os grupos de trabalho que são propostos para constituírem o coletivo são aquelas mesmas experiências interdisciplinares que vinham sendo desenvolvidas no Práxis Pré-vestibular popular através de grupos de trabalho ou oficinas, a saber: geração de trabalho e renda, saúde popular, formação de educadores populares, biblioteca popular e pré-vestibular popular. (PRÁXIS, 2005)

Neste sentido, a proposta se constitui de um amadurecimento daquela identidade de que a experiência tratava-se de um coletivo de educação que desenvolvia um pré-vestibular, mas que pela própria metodologia que assumia, poderia ter como desdobramentos outras ações, e que esta expressa mesmo no projeto institucionalizado na UFSM em 2003, mas que só toma a cena pública durante o processo de construção do Pró-fórum Social Mundial e do Fórum Social Regional, em 2004. Esta identidade, como foi demonstrado, é fruto de sucessivas experiências que o Práxis teve a partir de seu pré-vestibular popular e que encontra seu primeiro momento

dramático, possivelmente, com a participação o processo de construção de um galpão de reciclagem de lixo na Vila Caturrita.

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

O Práxis – coletivo de Educação Popular vem desenvolvendo um trabalho há 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 à própria Universidade, acompanhado de uma carta de apoio, intitulada “Convite para ousar construir uma universidade em movimento”, que assim se referia a sobre 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 onde 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**, reunindo 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 se transferindo 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).

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 (Coo-esperança) 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. Todas as chapas concorrentes assinaram a carta de apoio que, no dia 02 de agosto de 2005 foi apresentada à reitoria da instituição.<sup>70</sup>

A audiência entre a Coordenação Geral do Práxis, representantes dos(as) educandos(as) e a reitoria foi acompanhada por parte daquelas organizações e entidades signatárias da carta: Macondo Lugar, Esperança Coo-esperança, Movimento Nacional de Luta pela Moradia e Secretaria Municipal de Educação.<sup>71</sup>

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 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, novamente a discussão relacionada à viabilidade do projeto retorna ao cotidiano do pré-vestibular na forma de atividades pedagógicas: educandos(as) e educadores(as) passam a produzir textos,

---

<sup>70</sup> Tais cartas estão disponíveis no Arquivo dos Movimentos Sociais do Práxis Pré-vestibular Popular.

<sup>71</sup> Há, no Arquivo dos Movimentos Sociais do Práxis, a lista das entidades que participaram de tal audiência.

plantas ampliadas do prédio com a distribuição dos espaços aonde cada grupo interdisciplinar realizaria suas atividades, edições especiais de *A Latrina* e intervenções teatrais, que foram apresentados publicamente no dia 11 de agosto de 2005, em frente à CESMA, quando os integrantes do Práxis passaram a realizar um abaixo assinado para ser novamente apresentado à reitoria.

As redações elaboradas pelos(as) educandos(as) constituem documentos fundamentais 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! Policia!  
 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.  
 Incomoda-me 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”. (2005, TEXTOS DE EDUCANDOS(AS) - 19).

Na mesma oportunidade, uma edição de *A Latrina*, intitulada “Visões do Horror”, divulgava o texto “Em Revolta”, de um dos educadores do projeto.

Revolta quer dizer consciência, consciência de si e da própria vontade de ser e de viver. Revolta quer dizer, então, dar forma e força à personalidade e à individualidade. Revolta é olhar para dentro de si e reconhecer-se diante das outras pessoas.  
 Porém esta afirmação de si não pode ser um momento passageiro, um acontecimento episódico. Ao contrario, deve ser um fato constante e ininterrupto, uma condição permanente e forte, uma ação violenta e coerente

contra os seus antagonistas, uma violência construtiva, violência geradora de violência, geradora de vida e de violência existencial.

A primeira ação violenta que deve ocorrer é a destruição de todas as forças que fazem triunfar o sentido da conservação, renúncia, passividade, negação do risco e a morte. Esta deve ser apoiada pela expressão, pela inquietação, pelo ódio. Mas não o ódio mesquinho e personalista, mas sim o ódio por seus inimigos, ódio de seus desfrutadores: o ódio revolucionário! (A LATRINA, 2005). (2005, TEXTOS DE EDUCADORES(AS) - 5).

Tais textos foram divulgados durante a apresentação pública da proposta do Práxis para o prédio onde até então funcionava a CESMA. Esta dinâmica colocou a discussão envolvendo o Práxis e a reitoria como ponto central entre a imprensa municipal, contribuindo para que a discussão fosse ampliada. Os dois 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, uma intervenção do reitor da universidade, em entrevista ao jornal *Diário de Santa Maria*, de 16 de agosto, onde este afirma 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, encerra as negociações. (SARKIS, 2005)

Dilvo Ristoff (2002), ao referir-se ao ambiente universitário, argumenta que,

neste espaço estão reproduzidos, em miniatura, os representantes de grupos de interesse da sociedade como um todo, alguns mais, outros menos. É, pois, um cenário de tensão, de conflito de agentes, de agências, de métodos e técnicas, de propósitos, de ações, de forças representativas de grupos de interesses (RISTOFF, 2002. p. 17).

Nesta perspectiva, as empreitadas do Práxis, no sentido de garantir a viabilidade de transporte e espaço físico para o seu desenvolvimento, não se encerram na conquista ou não de tais reivindicações, mas em um contexto mais amplo, que está relacionado à própria co-relação de forças entre classes e setores empreendidas na sociedade como um todo e que se plasmam também no universo acadêmico, embora com dinâmicas diferenciadas. Como foi demonstrado, a especificidade do Práxis se situa na articulação entre as luta pela sua materialização, a formação de educadores(as) e a preparação para o vestibular.

Este processo envolve uma inflexão dos métodos de ensino-aprendizagem e do conteúdo político do processo educativo que, como os textos expressam, passam a ter convergência com aquelas energias sociais que são críticas à sociedade capitalista. Neste sentido, como destaca Paludo (2001), é preciso atentar para a evidência de que

Há movimentos sociais que representam os interesses do povo, assim como há os que reúnem setores dominantes do regime capitalista, os quais não tem interesse de questionar de modo absoluto, nem transformar totalmente as estruturas de dominação. [...] Podemos dizer, então, que os movimentos sociais têm, então, duas grandes manifestações: por um lado aqueles que expressam os interesses dos grupos hegemônicos e, por outro lado, os que expressam os interesses dos grupos populares. Os movimentos sociais do segundo tipo são os que conhecemos como movimentos populares (PALUDO, 2001.p. 217).

Nesta perspectiva, os(as) educandos(as) e educadores(as) do Práxis não se encontram, como a análise da própria diversidade de motivações que os agrega demonstrou, enquanto classe ou setor e, conscientemente, começam a lutar por questões que lhes parecem pertinentes, articulando-as ao processo educativo. Pelo contrário, tais agentes se encontram em uma cidade e em uma universidade estruturadas de determinada forma, experimentam a exclusão, vivenciam a exploração e a dominação e os obstáculos sociais que os impedem de chegar aos seus intentos.

Neste processo, identificam seus antagônicos, organizam-se, e passam a lutar para a satisfação daquelas necessidades que vivenciam, e que sentem ter direito de satisfazer. É neste sentido que, na vivência coletiva, descobrem-se como classe, como estudantes, como mulheres, como desempregados(as), etc.

Pierre Bourdieu (2001) argumenta que, um dos desafios centrais colocados àquelas classes e grupos interessados na construção de um internacionalismo alternativo à globalização neoliberal, é a tarefa de associar a construção do conhecimento científico e a formação de pesquisadores engajados às lutas empreendidas pelos movimentos sociais populares. (BOURDIEU, 2001, p. 70) Para o sociólogo francês,

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. Essa é uma das condições para que se possa criar coletivamente, no e pelo confronto crítico das experiências e das competências, um conjunto de respostas que deverão sua força política ao fato de que serão ao mesmo tempo sistemáticas e enraizadas em aspirações e convicções comuns (BOURDIEU, 2004, p. 70-71).

A experiência do Práxis, neste sentido, ao reunir estudantes universitários(as), secundaristas e trabalhadores(as) em atividades que articulam o ensino, a pesquisa e a ação, revela que esta tarefa é permeada por obstáculos. Ao mesmo tempo indica que sua riqueza centra-se exatamente na busca da radicalização da horizontalização do exercício do poder, da *práxis* da autogestão, seja como método organizativo ou como horizonte político.

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. Em junho do mesmo ano, a Direção do Centro de Ciências Sociais e Humanas deu início a um processo administrativo, questionando a existência dos grupos de trabalho interdisciplinares desenvolvidos no projeto, e exigindo que os trabalhos se restringissem às atividades de um pré-vestibular.

No ano seguinte, em 2007, 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.<sup>72</sup>

O documento apresentado à 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

---

<sup>72</sup> 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.

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 CESH 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).

Tais questões indicam que a tarefa apontada por Bourdieu (2004), no contexto local, é das mais importantes para aqueles(as) interessados(as) na construção de um novo internacionalismo. Da mesma forma, permitem inferir ainda que, se o Práxis tem se constituído em uma experiência central na tarefa de articular a vivências universitárias às demandas dos dominados, constituindo ele próprio um movimento popular, são exatamente estas energias que, localmente, passam a ser objeto de empreitadas que buscam as pasteurizar ou, diante de suas resistências, são questionadas no interior da UFSM.

## CONCLUSÃO

O estudo desenvolvido para construção desta monografia procurou compreender as dinâmicas de gestão do *Práxis – Coletivo de Educação Popular*, em seu Pré-vestibular Popular. Para tanto, partindo do entendimento de que elas constituem dinâmicas construídas socialmente, 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.

Observou-se que o Práxis constitui um empreendimento de uma fração do movimento estudantil crítica às 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 construção do pré-vestibular popular é, nesse sentido, uma estratégia empreendida no sentido de articular de forma orgânica a construção do conhecimento, a formação de profissionais às demandas dos(as) trabalhadores(as) e de desenvolver dinâmicas no interior do movimento estudantil que tenham algum tipo de continuidade.

O pré-vestibular popular do Práxis agrega estudantes universitários(as), secundaristas e trabalhadores(as) no município de Santa Maria, Rio Grande do Sul, em um contexto de crise do seu projeto de desenvolvimento local dominante que tem, como desdobramento para seus agentes, a ampliação do desemprego, a insegurança quanto ao futuro de suas vidas e envolvem conflitos de diversas ordens, englobando dimensões familiares, etárias, de gênero e etnia. Neste contexto, são plurais as motivações que agregam os agentes no espaço do Práxis.

Os grupos proponentes têm o interesse em articular a preparação para o vestibular e a formação de educadores(as) para uma inflexão no conteúdo político das vivências educacionais. Os/As demais universitários(as) que vão se agregando ao projeto, em sua grande maioria, são motivados(as) pela possibilidade de adiantamento de suas experiências docentes e de ampliação das suas condições de disputa de

postos no mercado de trabalho e nos cursos de pós-graduação. Os/As educandos(as), por sua vez, vêem no curso a oportunidade de ampliar as suas chances de aprovação no concurso vestibular e, assim, de conquistar postos com melhores remunerações no mercado de trabalho.

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 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, 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 à 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, onde 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 com outras organizações da cidade; inicialmente por parte de uma empresa e posteriormente por sindicatos, em uma relação fundada inicialmente sobretudo no financiamento e, em um segundo momento, no conteúdo político das ações do coletivo.

Ao mesmo tempo, há, principalmente a partir de 2001, uma aproximação orgânica com associações de bairro e sindicatos, cujo conteúdo de articulação é o desenvolvimento de práticas educacionais que rompem com a dicotomia entre teoria e prática e que estejam articuladas à produção de conhecimentos e à formação profissional, articuladas às demandas dos trabalhadores(as). Em 2003 e 2004 há uma

radicalização destas relações através da participação do projeto na Coordenação dos Movimentos Sociais e do Comitê Municipal do Pré-fórum Social Mundial e do Fórum Social Regional, e o extravasamento público da identidade de que a experiência constitui um Coletivo de Educação Popular.

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 se refere à mudança de postura com a instituição universitária, há o desencadeamento de uma série de negociações com a administração da UFSM no sentido de se garantir espaço físico e financiamento adequado. A conquista de parte destas reivindicações é marcada pela fragilidade política e investida da reitoria e da Direção do Centro de Ciências Sociais e Humanas, no sentido de alteração do conteúdo político-pedagógico da experiência.

Ao mesmo tempo, no que se refere à gestão interna do projeto, há um esforço deflagrado pelos grupos proponentes no sentido de se potencializar uma desnaturalização das experiências educacionais fundada na ampliação das experiências interdisciplinares e da prática do planejamento e do orçamento participativos, com a introdução da compreensão de que as questões relacionadas à 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(as) os(as) agentes, em dimensões de planejamento e execução, submetidos a avaliações de assembléias gerais.

O funcionamento cotidiano de tal estrutura é marcado por uma série de contradições e conflitos cujo conteúdo, invariavelmente, estão relacionados às expectativas que os agentes guardam em relação ao processo educativo. 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 *Práxis- Coletivo de Educação Popular* guardam a especificidade de constituírem um espaço onde estudantes universitários(as),

principalmente dos cursos de licenciatura, encontram uma base de reflexão e prática comum, fundada no exercício da docência. Na experiência, a interação entre estes, secundaristas e trabalhadores(as) vai, paulatinamente, aproximando-os de outras organizações de classe, desencadeando um processo de constituição de um núcleo que articula a práxis pedagógicas à práxis sociais mais amplas, cujo conteúdo político e social é a crítica e a construção de alternativas viáveis à sociedade capitalista.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVÁREZ-URÍA, F. A Escola e o Espírito do Capitalismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Escola Básica na Virada do Século: Cultura, Política e Currículo**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 131-144.

ANDRÉ, M. E. E. D. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

AZEVEDO, J. C. **Reconversão Cultural da Escola: Mercoescola e Escola Cidadã**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

AZEVEDO, J. M. Lins de. **A Educação como Política Pública**. Campinas: Autores Associados, 2001.

AUKAR, P. T. A. Dois Textos Sobre Trabalho e História. In: ANDREOLA, Balduino Antonio; et. al. **Educação, Cultura e Resistência: Uma abordagem Terceiromundista**. Santa Maria: Pallotti, 2002. p. 167-185.

BAZZO, V. L. As Conseqüências do Processo de Reestruturação do Estado Brasileiro sobre a Formação de Professores da Educação Básica: Algumas Reflexões. In: BAZZO, V. L.; PERONI, V. M.; PEGORARO, L. (ORG.) **Dilemas da Educação Brasileira em Tempos de Globalização Neoliberal: Entre o Público e o Privado**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. p. 25-45.

BELCHIOR. Comentário a Respeito de John. In: BELCHIOR. **Era Uma Vez Um Homem E Seu Tempo**. São Paulo: WEA, 1979. Faixa 07.

BITTAR, M; FERREIRA JR, A. **A ditadura militar e a proletarização dos professores**. Educ. Soc. vol.27 no.97 Campinas Sept./Dec. 2006.

BRITTO, S; ANTUNES, A. Porrada. In: Titãs – **Cabeça Dinossauro**. São Paulo, WEA, 1984. Faixa 7.

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

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Razões Práticas: Sobre a Teoria da Ação**. São Paulo: Papyrus, 1997.

\_\_\_\_\_. **Contrafogos 2**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria dos Sistemas de Ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRZEZINSKI, I.(Org.). **LDB Interpretada: Diversos Olhares que se Entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2000.

CARVALHO, A.D. **Epistemologias das Ciências da Educação**. Porto: Afrontamento, 1988.

CARVALHO, C.H.A. **Política para o Ensino Superior no Brasil (1995-2006): Ruptura e Continuidades nas Relações entre o Público e o Privado**. São Paulo: Grupo de Trabalho de Política e Educação Superior – UNICAMP, 2006.

CASTRO, C.A. **Cursinhos Alternativos e Populares: Movimentos Territoriais de Luta pelo Acesso ao ensino Público Superior no Brasil**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciência e Tecnologia Presidente prudente. Programa de Pós-graduação em Geografia. Dissertação de Mestrado, 2005.

COLLIN, M. **B-92: Rádio Guerrilha. Rock e Resistência em Belgrado**. São Paulo: Barracuda, 2004.

CATTANI, A.D. **Trabalho e Autonomia**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CUNHA, L. A. Era uma vez um reo chamado D. João VI.... Entrevista concedida a Dalila Pinheiro, Dimitritri Pinheiro e Educaro Amaral. In: **Revista Caros Amigos Especial: A Universidade no Espelho: Para onde vai o ensino superior no Brasil**. Edição Especial – Número 9- Novembro de 2001. São Paulo: Casa Amarela, 2001. p.5-9.

FERREIRA, F. W. 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.

FERREIRA, A. M. **Na Própria Pele: Os Negros no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: CORAG, 2000.

FREITAS, L. C. (Org.) **Avaliação: Construindo o Campo e a Crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

FRIGOTTO, G. **A Produtividade da Escola Improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. Campinas: Autores Associados, 1986.

\_\_\_\_\_ ( Org.). **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GENTILI, P. **A Falsificação do Consenso – Simulacro e Imposição na Reforma Educacional do Neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

GOHN, M. G. **Educação Não-Formal e Cultura Política**. São Paulo: Cortez:2001.

GUIMARÃES, S. **Como se faz a Indústria do Vestibular**. Petrópolis: Vozes, 1984.

GUTERRES, C. R. J. **A Faculdades Interamericana de Educação Projeto Multinacional de Aperfeiçoamento de Pessoal Especializado em Educação, 1970/1977. Tese de Doutorado em Educação (UFSM-UNICAMP)**. Santa Maria: UFSM, 2001.

HENZ, C. 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. p. 145-166.

JORNAL DIÁRIO DE SANTA MARIA. 16 de agosto de 2005. Santa Maria: Diário de Santa Maria, 2005.

KLINKE, K. **A Escolarização Brasileira de Jovens e Adultos na Perspectiva da Herança Cultural**. Disponível em: <<http://groups.google.com.br/group/gppeja/files>>. Acesso: 03 março 2008.

KONRAD, D. A. **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, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. e TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, J. e PIMENTA, S. G. **Formação de Profissionais da Educação: Visão Crítica e Perspectiva de Mudança**. In: Revista Educação e Sociedade, ano XX, número 68, Dezembro de 1999. P- 239- 277.

LUFT, C. P. **Minidicionário Luft**. São Paulo: Ática, 2001.

MAGALHÃES, H. **O que é fanzine**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: Da Antiguidade aos Nossos Dias**. São Paulo: Cortez, 2006.

MARX, K. **O capital. O processo de produção capitalista**. Livro 1. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, (s.d.).

MELO, I. M. (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.

MOREIRA, D. A. A Natureza da Pesquisa Qualitativa. In: MOREIRA, Daniel Augusto. **O Método Fenomenológico na Pesquisa**. São Paulo: Thomson, 2002. P- 41, 72.

NASCIMENTO, A. **Movimentos Sociais, Educação e Cidadania. Um Estudo Sobre os Cursos Pré-vestibulares Populares**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Mestrado em Educação. Dissertação de Mestrado, 1999.

NETTO, J. P. **O que é Marxismo**. São Paulo: Brasiliense, 1985. 2ª Edição.

RISTOFF, D. I. O Exame Nacional de Curso e a Avaliação Institucional. In: SOBRINHO, José Dias e RISTOFF, Dilvo I. (Org.). **Avaliação Democrática – Para Uma Universidade Cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002.

ROSINI, V. M. **Mídia, Punk e hip-hop**. Caderno Mix-Idéias. Diário de Santa Maria. Santa Maria: Diário de Santa Maria, 7 e 8 de julho de 2007, p. 14-15.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1999.

OLIVEIRA, C. S. **Fórum Mundial de Educação em Santa Maria: Considerações sobre suas Bases Políticas e Desafios Globais/locais**. Disponível em : <http://groups.google.com.br/group/gppeja/files>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2008.

\_\_\_\_\_. **Breve Esboço de Um Estado da Arte dos Cursos Pré-vestibulares Populares no Rio Grande do Sul**. Santa Maria: Anais da Segunda Semana Acadêmica do Curso de Especialização em Gestão Educacional e I Congresso Internacional de Gestão Educacional, 2007.

\_\_\_\_\_. **A Liberdade Vigida: as tensões entre as experiências de ensino aprendizagem desenvolvidas nas escolas e as políticas públicas de avaliação institucional**. Pré-projeto de pesquisa apresentado ao curso de Especialização em Gestão Educacional da UFSM. Santa Maria: UFSM, 2005. Material Impresso.

OLIVEIRA, C. S.; PADOIN, M. M. e ZIENTARSKI, S. B. **Produção de Materiais Didáticos Alternativos para o Concurso Vestibular da UFSM - Relatório Anual**. Santa Maria: PROLICEN- UFSM, 2003. Material Impresso.

\_\_\_\_\_. **Produção de Materiais Didáticos para o Ensino de História. Relatório Anual.** Santa Maria: PROLICEN- UFSM, 2004. Material Impresso.

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

PEREIRA, I. C. **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.

PEREIRA, T.I. **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.

POCHMANN, M. Juventudes em Busca de Novos Caminhos no Brasil. In: NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo. **Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação.** São Paulo: Perseu Abramo, 2005. p, 217- 241.

PORTO JUNIOR, F.G. R. **A Incidência de Pré-Vestibulares Populares: o caso do PréUnB.** Capturado de [http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev17/ed\\_podcid\\_gilson.htm](http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev17/ed_podcid_gilson.htm). Data: 28/09/2007

RUSSO, R. Química. IN: LEGIÃO URBANA. **Que País é esse?** São Paulo: EMI-ODEON, 1987. Faixa 4.

SANTOS, C. A. P. **Diversidade e Educação: A (Des) construção do Discurso.** Fonte: <http://www.senado.gov.br/PAULOPAIM/Grandes%20Temas/Negros%5CNoticias/2005/17102005.doc>. Capturado em 23/5/2007.

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

SANTOS, B.S. **Um Discurso Sobre as Ciências.** Porto Alegre: Afrontamento, 2001.

SARKIS, P. J. Equidade de Acesso ao Ensino Superior (o caso da Universidade Federal de Santa Maria). In: PEIXOTO, Maria do Carmo de (Org.) **Universidade e Democracia: Experiências de Alternativas para a ampliação do acesso à Universidade pública brasileira.** Belo Horizonte: UFMG, 2004. p. 93- 114.

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

SOBRINHO, J. D. Campo e Caminhos da Avaliação: A Avaliação da Educação Superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.) **Avaliação: Construindo o Campo e a Crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

SPINK, M. J. e Menegon, V. M. A Pesquisa como Prática Discursiva: superando os horrores metodológicos. In: SPINK, M. J. (Org.) **Práticas Discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 2000. P- 63, 92.

STAKE, R. E. La Naturaleza de la Investigación Cualitativa. In: STAKE, R. E. **Investigación com Estúdio de Casos**. Madri: Ediciones Morata, 1999. P- 41-50.

TEIXEIRA, L. H. 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. **Regimento Geral da Universidade Federal de Santa Maria**. Santa Maria: UFSM, 1988. Disponível em: [www.ufsm.br](http://www.ufsm.br)

VASCONCELOS, E. M. **Complexidade e Interdisciplinaridade- Epistemologia e Metodologia Operativa**. Petrópolis: Vozes, 2000.

VEOLOSO, C. O Estrangeiro. In: Caetano, Veloso. **Estrangeiro**. Rio de Janeiro: Polygram, 1989. Faixa 1.

## **ANEXOS**