

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

GABRIEL AVILA BAGOLIN

**PRÁXIS - COLETIVO DE EDUCAÇÃO POPULAR: UMA ANÁLISE
DAS COMPREENSÕES E PRÁTICAS DOS EDUCADORES**

**Santa Maria, RS
2020**

Gabriel Avila Bagolin

**PRÁXIS - COLETIVO DE EDUCAÇÃO POPULAR:
UMA ANÁLISE DAS COMPREENSÕES E PRÁTICAS DOS EDUCADORES**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura de Ciências Sociais, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Licenciado em Ciências Sociais**.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Monalisa Dias de Siqueira

**Santa Maria, RS
2020**

Gabriel Avila Bagolin

**PRÁXIS - COLETIVO DE EDUCAÇÃO POPULAR:
UMA ANÁLISE DAS COMPREENSÕES E PRÁTICAS DOS EDUCADORES**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura de Ciências Sociais, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Licenciado em Ciências Sociais**.

Aprovado em 02 de outubro de 2020:

Monalisa Dias de Siqueira

Monalisa Dias de Siqueira, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Cícero Santiago de Oliveira

Cícero Santiago de Oliveira, Me. (UFSM)

Renata Colbeich da Silva

Renata Colbeich da Silva, Me. (UFSM)

Santa Maria, RS

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é parte do fim de um ciclo e não seria possível sem algumas pessoas que estiveram comigo deste antes de seu desenvolvimento.

Ao meu companheiro Thales, gostaria de agradecer pela compreensão durante as noites em que fiquei com a luz ligada escrevendo até tarde, pelo carinho que tem comigo e pelos sonhos compartilhados durante esta trajetória.

A minha família, minha mãe Solange, meu pai Cláudio e meus irmãos Maria Luisa e Guilherme, fica a gratidão por todos apoios e incentivos que recebi durante a trajetória educacional que me levou até a conclusão de uma graduação.

A minha orientadora Monalisa, tenho muito a agradecer por todos olhares, escutas e sugestões atenciosos nas conversas que tivemos durante este trabalho, assim como, por todos incentivos para seu desenvolvimento frente as dificuldades da pesquisa.

Aos educadores do Práxis, que construíram esta pesquisa junto comigo, deixo o agradecimento pelo acolhimento e pela disponibilidade para as conversas que tivemos.

Ao Práxis - Coletivo de Educação Popular, tenho a agradecer pelo espaço em que pude sonhar e viver a transformação da educação através de trocas que colaboraram muito em minha formação como educador.

A Universidade Federal de Santa Maria, agradeço pelo acolhimento durante a trajetória que tive nesta instituição e pela resistência, enquanto universidade pública e gratuita, durante o período assombroso que vivemos;

Por fim, a todos que sonham com a possibilidade de um mundo melhor, agradeço pela constante lembrança que não estamos sozinhos, ainda que estejamos distantes.

EPÍGRAFE

“Vou aprender a ler
Pra ensinar meus camaradas.”

(Yáyá Mاسemba -
Jose Carlos Capinam e Roberto Mendes)

RESUMO

PRÁXIS - COLETIVO DE EDUCAÇÃO POPULAR: UMA ANÁLISE DAS COMPREENSÕES E PRÁTICAS DOS EDUCADORES

AUTOR: Gabriel Avila Bagolin
ORIENTADORA: Monalisa Dias de Siqueira

Este trabalho apresenta uma análise das compreensões e práticas de educação popular entre educadores do Práxis - Coletivo de Educação Popular. Por meio deste, busca-se contribuir para a reflexão sobre as práticas educativas dentro do coletivo em questão e também dentro do campo da educação popular. Para subsidiar o entendimento do Práxis, contextualizamos a educação superior no Brasil e suas dinâmicas de acesso, assim como, a educação popular e suas dinâmicas no interior do coletivo. Partindo de tal contextualização, o problema de pesquisa construído foi: quais compreensões e práticas de educação popular estão presentes entre os educadores e coordenadores do Práxis? Para responder esta questão objetivamos conhecer o perfil dos educadores e coordenadores do Práxis, conhecer e compreender as práticas e compreensões de educação popular entre eles e conhecer e compreender as especificidades destas práticas e compreensões durante o período de distanciamento social. A pesquisa foi desenvolvida acompanhando parte dos anos de 2019 e 2020, através da técnica de observação participante, assim como, através da aplicação de questionários e realização de entrevistas com estes sujeitos. Percebemos que os educadores do Práxis apresentam um perfil diversificado. Entendemos também que suas compreensões de educação popular, fora ou dentro do ambiente do coletivo, também são diversificadas. Tais compreensões, para estes sujeitos, se relacionam a métodos e a intenções no espaço educativo. Dentro do Práxis são compreendidas através de quatro aspectos: 1) a gestão; 2) as atividades do curso pré-ENEM; 3) os projetos; 4) as atividades políticas e culturais. Concluímos que as relações do Práxis com a educação superior e com a educação popular interferem nas compreensões e práticas desenvolvidas pelos educadores do coletivo, apresentando a democratização da educação superior como elemento para o qual tais compreensões e práticas apontam.

Palavras-chave: Práxis. Educação Popular. Educadores

ABSTRACT

PRÁXIS - COLLECTIVE OF POPULAR EDUCATION: AN ANALYSIS OF THE EDUCATORS UNDERSTANDINGS AND PRACTICES

AUTHOR: Gabriel Avila Bagolin
ADVISOR: Monalisa Dias de Siqueira

This work presents an analysis of the understandings and practices of popular education among educators of the Práxis - Collective of Popular Education. Through this, we seek to contribute to the reflection on educational practices within the collective in question and also within the field of popular education. To support the understanding of Práxis, we contextualize higher education in Brazil and its dynamics of access, as well as popular education and its dynamics within the collective. Based on this context, the research problem built was: what understandings and practices of popular education are present among the Práxis educators and coordinators? To answer this question, we aim to know the profile of Práxis educators and coordinators, to know and understand the practices and understandings of popular education among them and to know and understand the specifics of these practices and understandings during the period of social distancing. The research was developed following part of the years 2019 and 2020, through the technique of participant observation, as well as through the application of questionnaires and interviews with these individuals. We realized that Práxis educators have a diversified profile. We also understand that their understandings of popular education, outside or inside the collective environment, are also diversified. Such understandings, for these individuals, are related to methods and intentions in the educational space. Within Práxis, these are understood through four aspects: 1) the management; 2) the pre-ENEM course activities; 3) the projects; 4) the political and cultural activities. We conclude that the relations of Práxis with higher education and popular education interfere in the understandings and practices developed by the educators of the collective, presenting the democratization of higher education as an element to which such understandings and practices point.

Keywords: Práxis. Popular Education. Educators.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASSUFISM	Associação dos Servidores Técnico Administrativos da Universidade Federal de Santa Maria
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAASO	Centro Acadêmico Armando Sales de Oliveira
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEDEDICA	Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente
CMS	Coordenação dos Movimentos Sociais
CESMA	Cooperativa de Estudantes de Santa Maria
CNTE	Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
COPERVES	Comissão Permanente do Vestibular
CREAS	Centro de Referência em Assistência Social
EAD	Educação à Distância
EDUCAFRO	Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNE	Fórum Nacional da Educação
FSM	Fórum Social Mundial
GTs	Grupos de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFTs	Institutos Federais Tecnológicos
JOC	Juventude Operária Católica
JUC	Juventude Universitária Católica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCPs	Movimentos de Cultura Popular
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
MSU	Movimento dos Sem-Universidade
OS	Organizações Sociais
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional da Educação
PPPs	Projetos Político-Pedagógicos
PROIES	Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior
PROS	Partido Republicano da Ordem Social
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PSDB	Partido Social Democrata Brasileiro

PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
REDE	Regime de Exercícios Domiciliares Especiais
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEDUFMS	Seção Sindical dos Docentes da Universidade Federal de Santa Maria
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SUSEPE	Superintendência dos Serviços Penitenciários
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNB	Universidade de Brasília
USAID	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo
VUNESP	Vestibular da Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E SUAS DINÂMICAS DE ACESSO	12
2.1. A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	12
2.2. AS DINÂMICAS DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E OS PRE-VESTIBULARES	23
3. A EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL E O PRÁXIS	31
3.1. A CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR	31
3.2. A CONTEXTUALIZAÇÃO DO PRÁXIS	43
4. CAMINHOS METODOLÓGICOS E A EDUCAÇÃO POPULAR NO PRÁXIS	54
4.1.OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA.....	54
4.2.CONHECENDO OS EDUCADORES DO PRÁXIS	59
4.2.1.O perfil geral dos educadores e coordenadores	59
4.2.2.O perfil dos educadores e coordenadores entrevistados	62
4.3.COMPREENSÕES E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO POPULAR ENTRE EDUCADORES DO PRÁXIS	64
4.3.1.As compreensões de educação popular	64
4.3.2.A educação popular e a gestão	66
4.3.3.A educação popular e o curso pré-ENEM	67
4.3.4.A educação popular e os projetos	69
4.3.5.A educação popular e as atividades políticas e culturais	73
4.4.COMPREENSÕES E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO POPULAR ENTRE EDUCADORES DO PRÁXIS DURANTE O DISTANCIAMENTO SOCIAL.....	75
5.CONCLUSÃO	79
6.REFERÊNCIAS.....	82

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é o resultado do contato que tive com o Práxis – Coletivo de Educação Popular. Os resultados da pesquisa sistematizados nestas páginas são uma parte de diversas trocas e aprendizados que tive junto aos membros do coletivo em parte dos anos de 2019 e 2020. Ainda que esta pesquisa seja relatada por mim, ela só foi possível devido ao trabalho de todos os educadores e coordenadores que passaram pelo Práxis ao longo de mais de vinte anos de história. A pesquisa busca compreender quais são as compreensões e práticas de educação popular entre educadores e coordenadores do Práxis – Coletivo de educação popular.

O Práxis é um coletivo de educação popular vinculado a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) através de um projeto de extensão junto ao Departamento de História, e é envolvido com a educação popular através de práticas educativas que buscam a democratização da educação superior. Os educadores e coordenadores são parte dos membros responsáveis pela organização e viabilização das atividades do coletivo. Estes sujeitos formam um grupo plural e se relacionam de modo diverso com as práticas educativas construídas no coletivo. Nesse sentido, o problema desta pesquisa é: quais compreensões e práticas de educação popular estão presentes entre os educadores e coordenadores do Práxis?”.

O objetivo do trabalho é entender de que formas estes sujeitos compreendem a educação popular e como a desenvolvem. Buscamos primeiramente contextualizar a educação superior, a educação popular e o Práxis. Posteriormente, objetivamos compreender as práticas e compreensões de educação popular presentes entre os educadores e coordenadores do Práxis. Para isto, buscamos conhecer os educadores e coordenadores do Práxis, conhecer e compreender as práticas e compreensões de educação popular entre os educadores do Práxis e, ainda, as particularidades das práticas e das compreensões de educação popular entre estes educadores e coordenadores do Práxis durante o período de distanciamento social em decorrência da pandemia de coronavírus¹.

Entendemos que este trabalho tem capacidade de proporcionar contribuições para fomentar as reflexões sobre as educações populares entre os educadores e coordenadores do Práxis e ainda, além do coletivo, entre os sujeitos envolvidos com a educação superior e com a educação popular em todo o país. A pesquisa tem o potencial de contribuir com os entendimentos sobre a educação no período de distanciamento social através da sistematização

¹ A pandemia de coronavírus começou no final do ano de 2019 na China e se alastrou por todo o globo ao longo do ano de 2020. A alta taxa de contaminação do vírus fez com que grande parte das atividades presenciais fossem suspensas e medidas de distanciamento social fossem adotadas. Dentre estas medidas está a política de atividades remotas via internet adotada pela UFSM.

e compartilhamento de práticas e compreensões dos educadores do Práxis sobre as atividades desenvolvidas durante este período.

No primeiro capítulo buscamos brevemente contextualizar a educação superior no Brasil, desde seu surgimento até o período em que se desenvolve a pesquisa, através do desenvolvimento das Instituições de Ensino Superior e de suas relações com a sociedade brasileira. Buscamos, ainda, apresentar as dinâmicas do acesso à educação superior no país a partir do surgimento do exame vestibular, da formação dos cursos preparatórios para o exame vestibular e da formação dos cursos populares com o objetivo de democratizar a educação.

No segundo capítulo buscamos contextualizar a educação popular através de sua formação e das principais experiências sistematizadas. Além disso, buscamos contextualizar o Práxis através das pesquisas já produzidas junto ao coletivo. Entendemos o Práxis como um coletivo vinculado a universidade através de um projeto de extensão com a UFSM, e vinculado aos movimentos sociais da cidade e do país com o engajamento na luta pela democratização da educação superior.

No terceiro capítulo apresentamos os caminhos seguidos na pesquisa com a escolha da utilização das técnicas de observação participante, questionários e entrevistas para dar conta das especificidades do distanciamento social proveniente da pandemia de coronavírus que acometeu o mundo no ano de 2020. Apresentamos o perfil dos educadores e coordenadores do Práxis e refletimos sobre as práticas e compreensões de educação popular construídas por estes sujeitos. Assim como refletimos sobre as especificidades destas práticas e compreensões durante o período de distanciamento social. Por fim, expomos as conclusões da pesquisa e as questões que ficam com base nelas.

2. A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E SUAS DINÂMICAS DE ACESSO

Neste capítulo buscamos contextualizar brevemente a educação superior no Brasil e suas dinâmicas de acesso. Entendendo educação como um termo que envolve fenômenos plurais, propomos dividir estes fenômenos com base em dois aspectos: o primeiro, a educação institucionalizada e, o segundo, a educação não institucionalizada. Optamos por utilizar o termo educação superior ao invés de ensino superior porque compreendemos a educação como um processo mais amplo do que o ensino².

A contextualização da educação superior neste capítulo a tratará como um fenômeno institucionalizado, conforme o primeiro aspecto, a partir do desenvolvimento das Instituições de Ensino Superior (IES) e das dinâmicas de acesso a estas instituições. Ainda que o enfoque do capítulo seja o desenvolvimento da educação superior e seu acesso, em diversos momentos são feitas conexões com outros níveis de educação institucionalizada e não institucionalizada, pelo fato da educação superior existir em conexão com estes outros espaços.

Dentro da análise da dinâmica do acesso é onde mais ocorrem estas conexões através do enfoque no desenvolvimento do vestibular e de cursos privados ou caráter popular que preparam para os vestibulares e para Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Estes cursos são chamados de vários modos, tais como pré-vestibulares, pré-vestibulares populares, pré-vestibulares alternativos, cursos Pré-ENEM populares, cursos pré-universitários, entre outros. Para melhor compreensão do texto, utilizaremos as nomenclaturas cursos preparatórios privados e cursos preparatórios populares.

2.1. A educação superior no Brasil

Brandão (2017) afirma que um trabalho educacional institucionalizado no Brasil inicia ainda no período colonial com a educação que os Jesuítas³ propuseram as crianças indígenas, mestiças e brancas. Este trabalho pedagógico foi apresentado pelo autor como o germe de um sistema escolar no país. Tal sistema era formado por três tipos de escolas: uma para indígenas, outra de caráter religioso para filhos dos senhores e uma rede de primeiras letras.

² A perspectiva de educação como um processo mais amplo do que ensino está baseada na perspectiva da educação popular de Freire (1983, 1987, 1996).

³ Conforme Neto, A. e Maciel (2008) os jesuítas era padres pertencentes a Companhia de Jesus, que vieram ao Brasil em busca da pregação do evangelho pelo mundo através do ensino da catequese.

Com relação à educação superior, Neto, A. e Maciel (2008) afirmam que neste período houve primeiramente cursos de caráter confessional criados pelos jesuítas. Os autores destacam o que a formação jesuítica tinha como base o método de *Ratio Studiorum*⁴ e apresentava como possibilidades para a educação superior os cursos de filosofia e de teologia. O acesso a estes foi limitado e restrito a poucos durante todo o período em que os jesuítas atuaram na colônia portuguesa. Os conflitos entre o Estado e a Igreja fizeram com que a educação jesuítica passasse a ser vista como um problema e fosse desincentivada.

Conforme afirma Castro, C. (2005), os primeiros cursos não teológicos surgem com as faculdades criadas por D. João XI simultaneamente com a transferência do aparelho de Estado português para o território brasileiro. Estas instituições são a Academia Real da Marinha, Academia Real Militar de Aplicação e as Faculdades de Medicina, assim como em 1820 também foi criada a Academia Real de Desenho, que depois se transformou na Escola Nacional de Belas Artes.

De acordo com Brandão (2017) a formação das IES, acompanhando outros níveis de educação na nação, inicialmente era tímida e tinha inserção de pequenos setores da sociedade. Situação que passa a se transformar somente a partir da década de 1920, com o entusiasmo de grupos liberais que percebiam no sistema educacional um poder de desenvolvimento social para o país. A educação era entendida neste contexto como a base para a construção de uma sociedade democrática, incluindo nessa concepção a transformação das formas de participação dos sujeitos na política, cultura e economia. Para tanto, compreendia-se que era necessário melhorar os indicadores sociais de uma república em desenvolvimento. Em 1932 foi publicado o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* que grande impacto no desenvolvimento da educação no país até a década de 1960. Tal manifesto pautava a educação como processo formador do indivíduo e a escola pública como o centro deste processo (VIDAL, 2013).

Como indica Cezne (2006), a lógica deste argumento se confirma com o estabelecimento, pela primeira vez, da educação como um direito de todos na Constituição Federal de 1988. Na década de 1930, por sua vez, além das poucas e dispersas IES existentes, surgem as duas primeiras referências para universidade no país (CASTRO, C., 2005). São elas a Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934, e a Universidade do Brasil, chamada posteriormente de Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), criada no ano de 1937.

A USP surgiu primeiramente de modo passageiro entre o período de 1911 e 1917, ressurgindo com maior força em 1934. Apresentava um perfil diferente do anterior e

⁴ Neto, A. e Maciel (2008) enfatizam que *Ratio Studiorum* um método de ensino marcado por regras e prescrições práticas utilizado para embasar toda as ações dos padres jesuítas durante atividades de catequização.

incorporava as demandas das elites que tomaram o poder político na década de 1930. O surgimento da Universidade do Brasil tem como base as faculdades criadas com a vinda da família real portuguesa para a colônia, que em 1920 foi transformada em Universidade do Rio de Janeiro, primeira IES com o nome de universidade no país. Em 1937 ela se transforma na Universidade do Brasil e posteriormente passa a ser chamada de UFRJ. A USP e a UFRJ foram expressivas proponentes de um projeto nacional com a grande quantidade de intelectuais formados nessas instituições que se lançavam tanto como dirigentes de Estado assim como os seus críticos.

Retomando ao raciocínio de Brandão (2017), é possível pensar que ainda que houvesse um entusiasmo com a educação neste período que coincide com a formação das primeiras universidades brasileiras, o quadro do sistema educacional no país continuava com deficiência no atendimento das necessidades da sociedade. Buscando responder a essa realidade, houve diversas mobilizações de grupos marginalizados que se organizavam em movimentos populares, tais com associações de bairro, coletivo de mulheres, dentre outras forças políticas, no intuito de pressionar por melhores condições de acesso à educação. Além de pressão estes grupos também construíram experiências educacionais distintas, como as escolas para filhos de operários, escolas partidárias e escolas construídas por militantes anarquistas e comunistas que desencadearam em outras perspectivas educacionais para o país, como veremos no capítulo seguinte.

A execução do Golpe Civil-Militar em 1964, como indica Cunha (2013), é um marco na educação brasileira, pois diversos setores da educação que se opuseram ao novo regime foram perseguidos. Reitores foram demitidos, professores foram afastados, bibliotecas foram expurgadas. As transformações também ocorreram nas políticas educacionais durante a ditadura militar, iniciando com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), expressa na Lei nº 4.024, de 20 e dezembro de 1961 (BRASIL, 1961). A aprovação desta lei demonstrava a organização de setores políticos para a inclinação de caráter privatista na educação antes mesmo do Golpe Civil-Militar. Durante o regime o setor privado teve grande inserção no campo educacional, principalmente na educação superior com o aumento da demanda de formação.

Empurrada pela elevação dos requisitos educacionais para o emprego, espontâneos e induzidos, a busca de diplomas de cursos superiores, nas mais diversas especialidades, abriu um mercado imenso para os empresários da educação. De norte a sul, são conhecidos exemplos de escolas de nível médio de pequeno porte que passaram a

abrigar cursos superiores noturnos, as quais, após alguns anos, transformaram-se em grandes universidades. O lugar da mais rápida acumulação de capital havia passado, então, do nível médio para o nível superior. (CUNHA, 2013, p. 363).

O acordo do Ministério da Educação (MEC) com a *United States Agency for International Development* (USAID), de 1961, levou a transformação em todos os níveis educacionais no país e em especial com o nível superior. A Reforma Universitária expressa na Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 alterou o modo de organização das universidades para o modelo de departamentos e instaurou o caráter eliminatório do vestibular, que anteriormente funcionava como classificatório (BRASIL, 1988). De acordo com Cunha (2013), o projeto de reforma universitária estava em construção por professores e estudantes anteriormente ao Golpe Civil-Militar. Neste período, contudo, o projeto foi transformado e aprovado de modo arbitrário junto a uma série de mudanças, como a promulgação da Constituição Federal de 1967 e a aprovação do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968 (BRASIL, 1968)⁵. Junto a reforma universitária houve a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que tinha como objetivo recolher recursos de diversas fontes para aplicar à educação. Porém, este fundo teve boa parte de sua verba destinada a setores privados da educação em troca de bolsas para os estudantes. Uma parcela maior da verba do FNDE deixou de ir para instituições públicas e passou a fomentar instituições privadas. O cenário da educação superior durante a ditadura militar foi marcado pela repressão política a setores opostos aos governos, pela verticalização da estrutura das universidades públicas e pelo incentivo ao desenvolvimento de IES privadas.

No processo de redemocratização do país a educação passou por novas transformações e ganhou espaço na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Guimarães (2015) entende a educação na Constituição Federal de 1988 como promotora de “participação social, com respeito às diversidades, valorização do profissional em educação e implementação de gestão democrática nas escolas” (p. 11). Afirma ainda que o papel atrelado a educação na constituição encontra o neoliberalismo como obstáculo para sua efetivação. O autor apresenta seu argumento em um panorama do cenário educacional desde o primeiro governo democrático com Fernando Collor de Mello até o início do primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Busca entender quais foram as políticas criadas no campo da educação e apontar a influência do neoliberalismo no país.

⁵ Este período foi o marco de consolidação do Regime Civil-Militar no Brasil e os anos que o sucederam ficaram conhecidos como anos de chumbo, onde a repressão política e a verticalização do Estado tomaram maior expressão (Cunha, 2013).

O primeiro governo eleito após a constituição de 1988 foi o de Fernando Collor de Mello pelo Partido Republicano da Ordem Social (PROS). O governo durou entre 1990 e 1992 e manteve a tendência iniciada com a ditadura militar no cenário educacional. Collor sofreu um *impeachment*⁶ que acabou com seu curto governo e deu lugar a Itamar Franco, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que governou entre 1992 e 1994 e não alterou a agenda em curso para a educação. Este governo destacou-se pela elaboração do Plano Real⁷ por Fernando Henrique Cardoso, que ganhou popularidade com a medida e garantiu sua eleição para a presidência da república na disputa eleitoral posterior.

Fernando Henrique Cardoso, do Partido Social Democrata Brasileiro (PSDB), governou entre 1995 e 2002. Trouxe para sua gestão a descentralização e desregulamentação para setores controlados pelo Estado, acompanhando o que se desenvolvia com o neoliberalismo. Como indica Andrade (2019), tal conceito passou a ser usado a partir das reformas de Estado com desregulamentação de mercados, privatização e desmonte da experiência de Estado de bem-estar social na segunda década do século XX. Na década de 1990 tais reformas se tornaram frequentes ao redor do globo e

[...] o conceito depreciativo se estendeu para além de um modelo de política econômica, passando a designar uma ampla série de fenômenos políticos, ideológicos, culturais e espaciais e, por fim, a própria época, convertendo-se no termo pelo qual a sociedade contemporânea se apresenta a si mesma. (ANDRADE, 2019, p. 211)

As medidas eram colocadas na agenda governamental brasileira por organismos internacionais como o Banco Mundial⁸, que a partir da ditadura militar começaram a investir massivamente no país e a ter grande influência sobre os mecanismos de Estado. Com a fragilização do Estado porções do capital passaram a entrar cada vez mais em setores que eram assegurados gratuitamente para a população no momento. No governo de Fernando Henrique Cardoso as medidas educacionais buscaram relacionar as demandas colocadas pela constituição de 1988 e as demandas impostas pelo neoliberalismo. Para fazer um panorama da educação brasileira foram criados mecanismos de avaliação educacional com o Censo Educacional e

⁶ O impeachment é um processo previsto no Artigo 52, incisos I e II da Constituição Federal de 1988. Ele existe para julgar crimes de responsabilidade de autoridades que ocupam cargos públicos (BRASIL, 1988).

⁷ O plano real buscou estabilizar economicamente o Brasil e conter a inflação crescente no período que assolava o país. O plano contou com o ajuste fiscal nos gastos do Estado, a implementação da Unidade Real de Valor e a oficialização do uso da moeda (GUIMARÃES, 2015).

⁸ O Grupo Banco Mundial é uma agência financeira que elabora empréstimos para o fomento do desenvolvimento de países e produz políticas para implementação nestes países. Críticos afirmam que o grupo interfere na autonomia dos países por impor a agendas políticas junto aos financiamentos (GUIMARÃES, 2015).

[...] a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, Exame Nacional de Avaliação de Cursos (Provão), a Avaliação dos Cursos Superiores, todos esses sistemas que serviram e ainda são utilizados para avaliar a qualidade da educação nas diversas modalidades. (GUIMARÃES, 2015, p. 10)

As reformas educacionais ganharam grande expressão neste governo com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) expressa na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). A LDB começou a ser elaborada no início da década e quando foi aprovada passou a guiar o desenvolvimento educacional do país. Na lei está proposta a formação do Plano Nacional da Educação (PNE), que foi finalizado no ano de 2001 ao final do período de governo de Fernando Henrique e passou a ser implementado principalmente durante o governo sucessor. No que se refere à educação superior tal governo criou o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) para facilitar o financiamento da formação de estudantes de baixa renda em IES privadas. Cunha (2003) afirma que os governos foram marcados pela expansão das IES privadas.

Em um balanço dos governos, com dados do Censo da Educação, o autor afirma que no ano de 2001 as faculdades eram a maioria das IES no país e sendo 92% delas de caráter privado. A maioria dos estudantes estavam matriculados nas Universidades, mas estas instituições também eram majoritariamente privadas. Dentre as 156 universidades no país naquele momento, 85 eram privadas e 71 eram públicas. Os centros universitários passaram a existir durante o governo em questão e em 2001 já eram 66. O número de alunos nas IES públicas era de 939.200 pessoas, e nas IES privadas 2.091.600. A privatização e queda na qualidade foram a síntese da educação superior nos governos de Fernando Henrique Cardoso, como afirma o autor:

A privatização do ensino superior, isto sim, foi acelerado no período em análise. Como vimos acima, o número de instituições privadas aumentou consideravelmente, em especial na categoria universidades e na dos centros universitários, o que resultou na ampliação do alunado abrangido pelo setor. Tal crescimento fez-se com a complacência governamental diante da qualidade insuficiente do ensino ministrado nas instituições privadas e até mesmo com o benefício do credenciamento acadêmico e do crédito financeiro. (CUNHA, 2003 p.58)

Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), atuou em dois governos, entre 2003 e 2010. Iniciou sua atuação com o legado do cenário educacional apresentado anteriormente e com a necessidade de implementação do PNE, que tinha como meta atingir a marca de 30% da população na educação superior. Carvalho (2014) afirma que neste governo houve grande expansão na oferta de vagas na educação superior do setor público e privado, assim como também houve expansões nas políticas para a permanência estudantil.

Dentro da expansão das IES públicas destaca-se a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2005, com objetivo de desenvolver parcerias com os entes federativos (estados e municípios) para ampliar o acesso à educação superior no interior do país através de educação à distância e de polos de apoio presencial. A criação dos Institutos Federais Tecnológicos (IFTs) também precisa ser destacada. Tais instituições passaram a ofertar cursos superiores dentro de suas áreas de atuação.

Outra medida em destaque sobre a expansão das IES públicas foi a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Implementado durante o período de 2008 a 2012, o REUNI buscou criar condições de acesso e permanência na educação superior ao nível de graduação, através de melhorias de estrutura física e material das universidades existentes, de criação de novas universidades e de criação de novos cursos superiores nas universidades existentes. Tal política proporcionou a expansão da educação superior, mas a qualidade destas novas instituições e cursos deixam questionamentos sobre o modo como ela ocorreu. Junto ao REUNI foi desenvolvido o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que tinha como objetivo alocar verbas buscando garantir a permanência dos estudantes na educação superior.

As IFES participantes poderiam usar as verbas orçamentárias para alimentação, transporte, moradia, apoio pedagógico, inclusão digital, assistência à saúde, cultura, esportes e creche. (CARVALHO, 2014, p. 236)

No que se refere às IES privadas, o governo teve como destaque a implementação do Programa Universidade para Todos (PROUNI) no ano de 2005. Neste programa a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) dos estudantes de baixa renda poderia ser utilizado para o acesso a bolsas de estudos parciais ou integrais nestas instituições privadas. A ampliação do ENEM é ainda um elemento importante para pensarmos sobre este governo. O exame foi ampliado e passou a ser instrumento de seleção para as IES públicas através da criação do Sistema de Seleção Unificada (SISU), o que veremos de maneira mais aprofundada no tópico

posterior. O número de inscritos no ENEM era menos de dois milhões no primeiro ano deste governo e passou para mais de quatro milhões e meio no último ano. Sintetizando o demonstrado sobre a educação superior no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a autora afirma:

[...] conclui-se que o governo Lula direcionou a política pública em duas frentes: deu início ao PNAES, destinado ao alunado do segmento federal, e concedeu bolsas de estudos aos estudantes das IES por meio do Prouni. Tais inovações em prol das camadas sociais mais pobres foram gestadas sob a lógica de não apenas permitir o ingresso, mas também dar condições para os estudantes permanecerem no nível superior. (CARVALHO, 2014, p. 242)

É necessário destacar que essa ampliação da educação superior ainda foi insuficiente frente a grande demanda de sua democratização com a implementação das políticas afirmativas. De todo modo, tais iniciativas foram inéditas para a democratização deste nível educacional se comparadas com sua trajetória no país.

A continuidade do governo do PT ocorreu com a eleição de Dilma Rousseff ao executivo no período de 2011 até 2016. Ferreira (2019) analisa a educação superior na continuação do projeto educacional a partir de dados sobre o governo Dilma. É necessário contextualizar que o início do governo ocorreu em meio à crise financeira internacional que afetou o Brasil e desacelerou o projeto de desenvolvimento em andamento⁹.

O governo continuou a ampliação das universidades federais e dos IFTs através do Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES). Dentro da rede federal de educação superior a autora evidencia o aumento da educação à distância. Tal aumento ocorre desde a criação da UAB e os dados apontam que de 2006 até o ano de 2016 há aumento de 324,41% das vagas da modalidade à distância, enquanto o aumento é de apenas 92,32% na modalidade presencial. Neste governo foi notória a expansão das IES privadas. Em 2016, das 2.407 IES existentes, 2.111 eram privadas e 296 públicas. As IES privadas eram responsáveis pela oferta de 23.824 cursos de graduação, enquanto as IES públicas ofertavam 10.542. O número de estudantes das IES privadas era de 6.058.623, equivalendo a 75,3% do total, e das IES públicas 1.990.078, 24,7% do total. Em cada quatro estudantes de graduação três estavam matriculados em IES privadas.

⁹ A crise econômica de 2009 afetou grande parte da economia ocidental que estava em queda desde o ano de 2008. A crise fez com que o setor industrial sofresse uma queda de produção causando desemprego no país (POCHAMANN, 2009).

A autora afirma que durante o governo Lula e também no governo Dilma houve um expressivo aumento da educação superior no país. O aumento da rede privada foi maior do que o aumento da rede pública. Ferreira (2019) avalia ainda que a forma como se desenvolveu a educação superior no governo Lula e no governo Dilma é marcada pela busca da ampliação do desenvolvimento econômico e redução das desigualdades sociais, mas que o estabelecimento de um projeto de educação superior sem confrontar os interesses de setores privados traz apenas conquistas parciais na democratização do acesso à educação superior no país.

O governo do PT com Dilma Rousseff acabou através de um processo de *impeachment* em 2016. O processo foi caracterizado como golpe por diversos setores da esquerda brasileira. No momento de transição assumiu o cargo de presidência o até então vice-presidente Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Uczak, Bernardi e Rossi (2020) avaliam que o processo de saída da presidente e a entrada de seu vice como uma disputa de projetos políticos. Afirmam que este processo já estava em curso ao menos desde o ano de 2015, com a mobilização de setores da sociedade civil e setores do capital para a retirada da presidente de seu cargo devido a insatisfações com as medidas de seu governo. Michel Temer, ao assumir, passou a impulsionar politicamente a agenda neoliberal de desmonte do Estado através da abertura do mercado a empresas estrangeiras e venda de estatais como, por exemplo, o leilão do pré-sal, e sobretudo através da aprovação da emenda constitucional (EC) nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que congela gastos em setores do Estado por até vinte anos (BRASIL, 2016).

No campo educacional foram apresentados diversos projetos e apontamentos em consonância com o neoliberalismo durante este governo. Michel Temer apresentou a Reforma do Ensino Médio através Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 como uma medida sugerida pelo Banco Mundial que propõe a flexibilização da formação de estudantes com separação das disciplinas por áreas de conhecimento e incorporação da formação técnica profissional como uma das áreas de formação, além da flexibilização do trabalho docente com a adoção do critérios como "notórios saberes" para seleção de professores na redes de educação. Foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), construída majoritariamente pelo empresariado e sem ampla participação da sociedade civil nas tomadas de decisão dos rumos do país. Uczak, Bernardi e Rossi (2020) analisam estes fenômenos como um projeto político, pois se apresentam acompanhados de diversas campanhas de outros setores na deslegitimação das universidades públicas e da autonomia dos professores, como podemos ver através do movimento Escola Sem Partido que, valendo-se da ideia de acabar com a suposta "doutrinação ideológica" nas escolas, persegue e ataca professores no país.

Na educação superior o cenário foi de cortes e desarticulação. Um exemplo é o esvaziamento político produzido no Fórum Nacional da Educação (FNE). O Fórum surgiu a partir da demanda de organizações que levantaram a importância de mobilizações para acompanhar o desenvolvimento da educação no país durante a Conferência Nacional de Educação (CONAE) e é feito anualmente desde o ano de 2010. Em 2017, Michel Temer interferiu na composição do Fórum, restringindo a participação de organizações que tradicionalmente acompanharam a discussão sobre educação no país.

Em abril de 2017, o Ministério da Educação do governo Temer arbitrariamente redefiniu a composição do Fórum Nacional de Educação, excluindo entidades de classe como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped e a Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTEE, legítimos representantes da sociedade civil e entidades de classe, incluindo órgãos governamentais como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, este ligado ao próprio MEC. Ao liquidar o FNE, o governo Temer inviabilizou também a realização da CONAE 2018 nos moldes em que vinha sendo planejada por este colegiado. (UCZAK; BERNARDI; ROSSI, 2020 p. 8)

A privatização das IES públicas neste contexto é apresentada por Figueiredo (2017) ao afirmar que os constantes cortes de verba nas universidades fazem parte da agenda neoliberal de sucateamento da educação superior pública como medida de abertura deste nível educacional como um mercado para o setor privado. Ainda que indiretamente o sucateamento é uma medida de privatização pois inviabiliza o funcionamento do setor público e abre o caminho para a entrada do capital no setor educacional. O autor afirma que este processo se apresenta também através do discurso de empreendedorismo nas IES públicas, da entrada de iniciativas privadas, de incubadoras de empresas, empresas juniores e ainda outros espaços que privilegiam o entendimento da educação como mercadoria em detrimento do entendimento da educação na perspectiva democrática. Como visto nas discussões anteriores, a educação superior no Brasil está há décadas em um processo de privatização, mas é neste governo que passa a se intensificar novamente.

O governo de Jair Messias Bolsonaro, pelo Partido Social Liberal (PSL), sucedeu o governo de Temer. Pereira R. (2018) nos auxilia a compreender a dinâmica da educação neste período. Analisando o programa eleitoral e as diversas colocações públicas do presidente, o autor afirma que a educação superior é compreendida de modo diferente dos governos anteriores e está vinculada a três aspectos: o primeiro são as Forças Armadas, o segundo é a

ideia gerencialista de educação e o terceiro é relacionado ao desenvolvimento técnico. Com relação as universidades o autor afirma que a

[...] concepção de universidade do governo que podemos apreender do exposto no programa e nos discursos, que inclusive guardam coerência entre si, é de uma universidade voltada ao mercado, marcada pela formação empreendedora e pela estreita relação com a iniciativa privada, autônoma do financiamento exclusivamente público, e politicamente, enquanto sua comunidade não for contrária a esse ideário. (PEREIRA, R., 2018, p. 340)

Com relação ao financiamento, a prioridade apresentada pelo governo Bolsonaro é a educação básica, deixando a educação superior de lado. Os dois ministros da educação do governo, Ricardo Vélez Rodríguez e Abraham Weintraub, apresentaram diversas colocações públicas sobre a possibilidade de cobrança de mensalidade nas universidades (PEREIRA, R., 2018). Tais ideias apresentam as bases para a construção do programa Future-se, proposto durante a atual gestão do governo. Sobrinho (2019) nos auxilia a compreender a proposta, e a apresenta como um programa de adesão não obrigatória pelas IES públicas que busca proporcionar o financiamento das instituições através de parcerias com fundações de apoio a Organizações Sociais (OS). O programa se insere em um contexto de corte de gastos na educação superior e se apresenta como um retrocesso as ampliações neste nível educacional.

Portanto, o Future-se é um programa imposto num contexto de chantagem e destruição da educação superior. Esse ataque à educação vem junto com a tentativa de pilhagem das riquezas nacionais e junto com a tentativa de se retirar da universidade pública a função de autarquia, subordinando-a ao regime de direito privado e a uma constelação de contratos precários em relação a docentes e demais servidores, extinguindo-se conquistas da cidadania, tais como: a exigência do concurso público; a transparência das contas públicas; a valorização do docente; e a estabilidade dos servidores públicos em geral. (SOBRINHO, 2019, p. 63)

Tanto em ações governamentais quanto em colocações públicas, os gestores do governo Bolsonaro apresentam uma postura indubitável com relação aos objetivos de privatização da educação superior. Com o governo Bolsonaro em andamento no momento em que se desenvolve esta pesquisa, nos deparamos com a falta de garantias sobre o futuro da educação superior pública, seja através de sua manutenção com a fragilidade de sua existência no país,

como vimos neste tópico, ou seja através da manutenção do acesso de setores populares a ela, como veremos no tópico seguinte.

2.2. As dinâmicas de acesso à educação superior no Brasil e os pré-vestibulares

Além do desenvolvimento das IES no Brasil, é importante compreender como estas instituições se relacionam com a sociedade. Objetivamos compreender neste tópico como ocorrem as dinâmicas de acesso à educação superior, discorrendo sobre a criação do vestibular, o surgimento dos cursos preparatórios privados e cursos preparatórios populares e como estes fenômenos se relacionam até o momento atual.

A formação dos vestibulares e dos pré-vestibulares no país ocorrem de modo quase síncrono. Whitaker (2010) afirma que os cursos pré-vestibulares surgem em um curto período após a formação de vestibulares em algumas instituições de educação superior existentes entre as décadas de 1910 e 1920. Neste contexto, o número de vagas para a educação superior era menor do que a demanda de acesso dos estudantes e a estratégia de um exame vestibular para seleção passou a ser adotada pelas IES dispersas ao longo do país. A adoção do vestibular levou alguns setores a criação de cursos preparatórios para o vestibular.

A formação de cursos preparatórios, que surgiu inicialmente para os vestibulares de cursos politécnicos, de medicina, de direito e de filosofia, pode ser considerada como o embrião dos pré-vestibulares no país. Desde este momento os cursos preparatórios se expandiram por todo o país conforme ocorreu a expansão das redes de educação superior públicas e também privadas. As primeiras experiências de cursos pré-vestibulares se caracterizavam como empreendimentos feitos por grupos pequenos de professores e eram geralmente focados em alguma área de conhecimento específica.

Somente no contexto da Ditadura Civil-Militar, principalmente a partir da década de 1970, que grandes conglomerados de cursos pré-vestibulares se formaram no país. No contexto da Ditadura Civil-Militar a demanda por acesso à educação superior se intensificou e levou os setores das classes altas e médias a recorrer a preparação para a seleção. A lacuna das desigualdades do acesso à educação superior passou a se intensificar cada vez mais entre os sujeitos que tinham acesso a preparação para o vestibular e os sujeitos que não tinham oportunidade de se prepararem.

Whitaker (2010) desenvolve o conceito de “efeito cursinho” para compreender a desigualdade de aprovação gerada pela desigualdade de preparação para o exame vestibular. Observando dados do Vestibular da Universidade Estadual Paulista (VUNESP) durante os

períodos de 1985 a 1986 e também de 1995 a 1996, afirma que há perceptível recorrência de maior aprovação de vestibulandos que realizaram um ou dois anos de cursos em relação a candidatos que não realizaram. Quando se analisam os dados de cursos de maior prestígio esta vantagem dos estudantes de cursos se intensifica ainda mais. A diferença entre os resultados do vestibular destes dois grupos de estudantes é analisada pela autora conforme a condições de classe social e urbanização do espaço em que os sujeitos vivem. Os sujeitos que têm acesso aos cursos têm acesso a determinados espaços e a preparação para o vestibular apresentam vantagem, como “efeito cursinho”, nos exames de admissão à educação superior. Por fim, Whitaker (2010) afirma que os cursos preparatórios para o vestibular podem ser pensados como um paradoxo em si mesmos, por um lado mostram a defasagem da formação educacional no país, mas por outro lado não apresentam estratégias pedagógicas que visem romper com esta defasagem.

De um ponto de vista estritamente teórico, um cursinho pré-vestibular pode ser considerado uma “anomalia”. Sua presença, marginal ao sistema de ensino oficial, e ao mesmo tempo quase institucionalizada na trajetória escolar dos jovens das camadas médias [privilegiadas] em nosso país, se constitui em verdadeiro paradoxo. Por um lado, atesta o fracasso do sistema em preparar seus jovens para o vestibular – tanto para os que cursaram a escola pública quanto para aqueles que vieram da particular (Whitaker, 1989; Whitaker & Fiamengue, 1999, 2001) enquanto, por outro lado, usa e cria práticas e metodologias de ensino, as mais antipedagógicas possíveis, ligadas à memorização pura e simples, como a aula-show e a repetição de fórmulas químicas em ritmos populares, sem tempo para debates, reflexões, críticas e mobilização dos esquemas de assimilação (Piaget, 1966) construídos ao longo do desenvolvimento das estruturas de pensamento do aluno. (WHITAKER, 2010 p. 290).

Os cursos atestam a restrição cada vez maior do acesso à educação superior, mas não apresentam estratégias políticas que busquem sua ampliação, naturalizam as desigualdades do vestibular e lucram mais conforme estas desigualdades se intensificam. Em contraponto a estas desigualdades e em busca de preencher as lacunas que existem na formação dos sujeitos das classes populares surgem as primeiras experiências de cursos pré-vestibulares populares por todo o país. Whitaker (2010) também analisa estas experiências e as vê enquanto apropriação do efeito cursinho por grupos que não tinham acesso aos pré-vestibulares privados. Afirma que não bastam modificações somente para garantir o acesso dos sujeitos de classes populares aos cursos preparatórios, mas são necessárias modificações na forma como se desenvolvem estes cursos para que eles dialoguem com a realidade dos sujeitos de classes populares assim como

são necessárias modificações no exame vestibular. Deste modo, os cursos preparatórios populares espalhados pelo país são apresentados como uma proposta educacional, mais ampla do que apenas preparação para o vestibular, no sentido da democratização da educação superior.

Com Castro, C. (2005) podemos compreender as experiências que levaram ao surgimento dos cursos preparatórios populares. O autor afirma que são acontecimentos dispersos e que remetem a ao menos quatro momentos. O primeiro deles diz respeito a formação dos cursos preparatórios do Grêmio da Faculdade Politécnica da USP, do Centro Acadêmico Armando Sales de Oliveira (CAASO) da USP de São Carlos em 1950 e o da Faculdade e Filosofia da USP. O segundo momento foram os anos de ditadura militar no Brasil, entre 1964 e 1985, onde as experiências de movimentos populares se transformaram e passaram a pautar a prática de solidariedade e organização social herdadas das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). O terceiro momento diz respeito ao período da redemocratização do país, com a mudança nas instituições brasileiras e formação de novas formas de atuação pelos movimentos sociais. Período onde se caracteriza o início das experiências de pré-vestibulares populares articulando as universidades e os movimentos sociais. Este período também é marcado pelo neoliberalismo e nele surgem cursos preparatórios com o intuito de substituição do Estado na formação educacional. O quarto período inclui a assimilação das três experiências anteriormente citadas na formação dos cursos preparatórios populares com características de movimentos sociais, momento que, de acordo com o autor, é possível visualizar o surgimento de cursos de caráter popular.

Contextualizando o primeiro momento o autor nos leva ao surgimento do Curso Politécnico, ou cursinho da Poli, em 1950 por meio do grêmio estudantil da Escola Politécnica da USP. Em seu primeiro ano de existência o curso era voltado a quem desejava entrar na Poli. Posteriormente, passou a ser para quem queria entrar na universidade pública e não tinha condições de se preparar ou pagar um curso pré-vestibular privado. Em 1950, os alunos da USP de São Carlos membros do Centro Acadêmico Armando Sales de Oliveira criaram o cursinho do CAASO, outra referência para pensar os cursos surgidos nas universidades brasileiras. Inicialmente o segundo curso surgiu com o objetivo de sanar a defasagem educacional dos alunos que entravam na USP, mas posteriormente passou a ter como foco a preparação para a educação superior de sujeitos sem condições de pagar um curso preparatório. Ainda se destaca a experiência do curso da Faculdade e Filosofia da USP que surgiu posteriormente. Dos três primeiros cursos, somente o CAASO continuou público, porém com um modo de funcionamento empresarial dentro da universidade pública. Estes cursos contribuíram ao levantar a reflexão sobre a necessidade de a universidade pública proporcionar a preparação

para o acesso à educação superior de sujeitos sem condições de arcar com uma preparação privada.

O segundo momento ocorre junto a dura repressão política que marcou a Ditadura Civil-Militar e proporcionou uma brusca paralisação para os movimentos sociais no país, efeito que durou até a segunda metade da década de 1970, quando passaram a se reorganizar para fazer oposição ao regime em questão. Tal reorganização teve como base setores da igreja católica que tinham espaço privilegiado dentro do regime devido aos princípios cristãos sustentados na sociedade civil durante este contexto. A igreja católica não era um grupo hegemônico e apresentava setores internos contrários ao regime, entre eles a Juventude Universitária Católica (JUC) e a Juventude Operária Católica (JOC). Estes grupos tinham como referências as ideias e práticas de Camilo Torres, padre colombiano ideólogo da teologia da libertação¹⁰, e do educador brasileiro Paulo Freire, que escreveu sobre a educação popular, temática do próximo capítulo deste texto. Neste contexto os espaços institucionais das igrejas proporcionaram a consolidação das CEBs como ferramentas de organização da sociedade civil em oposição à Ditadura Civil-Militar e em articulação com movimentos sociais.

O terceiro momento se contextualiza junto ao enfraquecimento da ditadura e a nova organização dos movimentos sociais. Surgem, neste período, os cursos pré-vestibulares populares na baixada fluminense na década de 1980. Tal ação se deu a partir da inquietação de setores do movimento negro com a baixa representação de negros na educação superior e no mercado de trabalho e através da articulação de um movimento de luta pela democratização do acesso à educação superior, que posteriormente culminaria na formação do Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes (EDUCAFRO). Tal organização representa uma das mais bem sucedidas experiências de cursos populares no Brasil pois, além da preparação para o vestibular, este curso se movimenta na luta pela democratização do acesso à educação superior sendo um dos articuladores, por exemplo, da política de ações afirmativas com cotas raciais e sociais para os vestibulandos. As únicas experiências de cotas para o Ensino superior conhecidas ocorreram através da Lei nº 5.465, de 03 de julho de 1968, conhecida como “Lei do Boi” destinava vagas do ensino agrícola para filhos de donos de terras e corroborava com a desigualdade no acesso à educação superior. Além do EDUCAFRO outros cursos emergiram em comunidades e universidades por todo o território nacional durante este período. Dados gerais sobre estes cursos são dificilmente sistematizados devido às suas diversidades, mas de

¹⁰ A teologia da libertação é um movimento de parte da Igreja Católica que, inspirado o trabalho social da Igreja, atua em busca da libertação dos mais pobres de injustiças econômicas, políticas ou sociais. (GUTIÉRREZ, 1996)

acordo com Zago (2008) no ano de 2001 havia aproximadamente 800 núcleos desses cursos espalhados pelo país.

O contexto educacional que se formou no país após a redemocratização com a entrada do neoliberalismo no Brasil, como já discutimos, demonstrou a insuficiência da democratização da educação superior por parte do Estado. Assim, formaram-se mobilizações dos cursos preparatórios populares para pressionar, desde o âmbito local até o âmbito nacional, as instituições para tal democratização. O Movimento dos Sem-Universidade (MSU) se destaca como um espaço de articulação destes cursos. O MSU surge no ano de 2001, inspirado na organização do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), buscando trazer para agenda nacional a pauta da democratização da educação superior, principalmente através da discussão sobre a política de cotas neste nível educacional.

Dois elementos importantes para pensar o acesso à educação superior são o ENEM e o SISU. O ENEM existe desde a década de 1990 e na década de 2000 passa a ter grande importância com seu uso nos processos de seleção para IES públicas e privadas, principalmente a partir de 2009, como nos afirma Machado (2014), quando foi reformulado para ser utilizado como uma estratégia de democratização do acesso à educação superior. Em 2010 foi criado SISU que buscou padronizar em um exame e levar para âmbito nacional os processos de seleção para educação superior.

Neto, R., Medeiros, Paiva e Simões (2014) analisam o impacto do ENEM na democratização do acesso à educação superior. Afirmam que o exame tem por um lado potencial para diminuir as desigualdades do acesso à educação superior através da nacionalização da seleção, diminuindo os custos de locomoção para realização dos exames e também pela diferenciação do conteúdo abordado, priorizando questões interdisciplinares e retirando o poder de treinamento da mão dos cursos preparatórios. Por outro lado, o exame mantém a reprodução de desigualdades com o ranqueamento da nota dos estudantes com igualdade apenas de modo formal na realização do exame, não considerando especificidades dos estudantes que realizam a prova. O ENEM e o SISU podem ser entendidos como tentativas de democratização do acesso à educação superior, ainda que não sejam suficientes para as demandas da sociedade brasileira que vive um cenário de aprofundamento das desigualdades sociais.

O crescimento das universidades privadas desde a redemocratização exige que sejam analisadas as formas de acesso a estas universidades. Em 1999, durante o governo Fernando Henrique, o FIES surgiu como um mecanismo de financiamento da educação de estudantes de baixa renda em IES privadas. No governo de Lula, ainda que tenha ocorrido investimentos

massivos na educação superior pública, as IES privadas contaram com o fomento de bolsas advindos do PROUNI, programa de destaque naquela gestão. O PROUNI consiste em uma permuta do governo de isenções fiscais por vagas garantidas através de bolsas nas IES privadas para estudantes de baixa renda. Durante este governo, a demanda por parte dos estudantes para as bolsas foi acirrada, com a média de sete estudantes disputando uma bolsa no pico da demanda. No primeiro ano do programa foram ofertadas 111.275 bolsas e no último ano de governo foram 241.273 bolsas. O programa facilitou o acesso de estudantes de baixa renda a educação superior e deu continuidade para o processo de privatização da educação superior.

As políticas afirmativas entraram na pauta governamental durante o governo Lula. No primeiro ano de governo a escolaridade de brancos no nível superior era de 16,6% e negros e pardos somavam 4,4%. Tal desigualdade é fruto do processo de formação histórica de uma nação sem nenhuma reparação significativa para descendentes das pessoas que foram violentadas na experiência de escravização. As cotas são uma demanda do movimento negro desde, ao menos, a criação do Movimento Negro Unificado (MNU), que impulsionou a necessidade de uma forma diferenciada da inclusão do negro na universidade pública. Existem pressões ao Estado por estas ações de democratização do acesso à educação superior há anos e no governo Lula tais pressões aparecem com a proposta de uma política para acesso especial de negros e indígenas nas IES públicas.

Dutra (2018) afirma que a política toma expressividade na agenda governamental brasileira após a participação do país na III Conferência contra o Racismo e a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida na África do Sul em 2001. Em tal conferência se considerou o tráfico de escravos e a escravidão como crimes contra a humanidade que necessitam de políticas reparatórias. O projeto foi arquivado e as experiências de acesso por cotas eram pontuais em universidade pioneiras como a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade de Brasília (UNB) que aprovaram no ano de 2003 uma Lei neste sentido.

Tal experiência só se expandiu com o estabelecimento das ações afirmativas no governo Dilma. Foi instituída a Lei de Cotas através da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, estabelecendo a garantia de 50% das vagas para estudantes oriundos de ensino médio integralmente cursado em escola públicas, dentre as quais 50% das vagas são reservadas para estudantes de família com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio. Com relação aos estudantes declarados pretos, pardos e indígenas, as instituições precisam reservar uma quantidade proporcional a representação na sociedade da unidade da Federação dentre o total de 50% de vagas garantidas nas cotas (Brasil, 2012). Dutra (2018) afirma que a Lei de cotas se

pautou mais em um cunho social do que em um cunho racial, mas apresentou um avanço no sentido de democratização da educação superior. Tratando especificamente dos estudantes cotistas negros, a autora questiona em que medida as cotas bastam para garantir o acesso dos estudantes a educação superior, afirmando que para evitar a evasão se fazem necessárias também políticas de permanência para estes estudantes.

Nos governos posteriores aos governos do PT, com Michel Temer e Jair Messias Bolsonaro, a democratização do acesso à educação superior pode não ter continuidade. As políticas neoliberais com relação a este nível educacional apresentadas anteriormente podem apresentar indícios do que será desenvolvido neste período histórico em que o país se insere. A possibilidade de cobrança de mensalidade em universidades públicas é uma demanda dos últimos chefes no ministério da educação.

Além das estratégias governamentais para a restrição do acesso à educação superior, no ano de 2020, durante o governo de Bolsonaro, surgiu a pandemia de coronavírus, também chamado de Covid-19. A fácil transmissão do vírus fez com que medidas de distanciamento social fossem adotadas para evitar o contágio em espaços de aglomeração social. As atividades nas instituições de educação foram suspensas ou transferidas para ambientes virtuais. As instituições privadas apresentam grande vantagem em relação as instituições públicas durante este período, devido as melhores condições de acesso as tecnologias necessárias para o desenvolvimento de atividades. A manutenção da realização do ENEM 2020, junto a uma série de medidas governamentais que afirmam que a economia não pode parar¹¹, pode acarretar a maior desigualdade da história do exame entre os alunos com diferentes situações socioeconômicas.

Abordamos neste capítulo o desenvolvimento da educação superior no Brasil e as dinâmicas de suas formas de acesso. Consideramos, a partir desta discussão, que a educação superior no país foi marcada por poucas IES em boa parte de sua história e, quando se consolidaram instituições públicas como universidades, estas IES passaram por duras transformações que as inclinaram ao neoliberalismo. A expansão das redes privadas neste nível de educação foi maior do que nas públicas, ainda que em um período tenha ocorrido investimentos massivos na expansão das redes públicas.

O acesso à educação superior foi marcado pela desigualdade através da adoção do exame vestibular e da criação dos cursos preparatórios privados, com o “efeito cursinho” nos resultados das seleções. A criação de cursos preparatórios populares buscou diminuir as

¹¹ Fala do presidente Jair Messias Bolsonaro em reunião com ministros de estado e representantes do setor produtivo brasileiro no dia 20 de março de 2020 (ECONOMIA..., 2020).

desigualdades nos resultados destes exames e pautar a democratização da educação superior. A democratização é tratada como um problema e uma meta, pautando a transformação de toda estrutura deste nível de educação e não apenas as transformações de seu acesso. Nesse sentido, foram criadas políticas como o SISU e a Lei de Cotas, mas os efeitos dessas ações foram parciais. Além disso, surgiram políticas de acesso de pessoas de baixa renda à educação superior privada, como o FIES e o PROUNI, mas tais políticas não confrontam os interesses de setores privados da educação e também não alcançam a democratização efetiva. Tal democratização fica mais distantes depois da ascensão dos governos recentes, marcadamente neoliberais, que não escondem os interesses de privatização. A pandemia de COVID-19 durante o último governo e a manutenção do ENEM 2020 aponta para a intensificação da desigualdade no acesso à educação superior no Brasil.

3. A EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL E O PRÁXIS

Neste capítulo discutiremos o que se entende como educação popular a partir de dois pontos. O primeiro acompanha o desenvolvimento de experiências educacionais não institucionalizadas entre os setores populares da sociedade, e o segundo busca compreender a sistematização feita por Freire em parte de sua obra. Ainda se contextualizará o Práxis em sua relação com a educação popular. Utilizaremos a bibliografia de pesquisa levantada sobre o coletivo buscando compreender o seu surgimento, seu desenvolvimento e suas dinâmicas de funcionamento em relação à educação popular.

3.1. A contextualização da educação popular

Neste tópico buscamos contextualizar o desenvolvimento da educação popular através das experiências educacionais construídas por grupos populares e através da sistematização feita por Paulo Freire (1983, 1987, 1996). Tomando como referência o trabalho de Brandão (2017), podemos pensar a educação como um fenômeno ligado à cultura. Para construir seu argumento, o autor remonta a formação das primeiras sociedades e afirma que a educação é uma ferramenta essencial de convivência entre seres humanos que passaram a se relacionar uns com os outros em algum momento da história. Eles desenvolveram formas de comunicação, transmissão de saberes e formas de conviver conjuntamente. A educação é, nesse sentido, a intermediação da convivência entre os seres humanos e é através dela que se desenvolvem formas de linguagem.

As formas de linguagem são diversas e os sujeitos não conseguem compreendê-las se não houver um processo educacional. Brandão (2017) propõe que o leitor pense em um dia viajar para outro país com cultura completamente diferente da sua. O leitor terá muita dificuldade, senão impossibilidade, de se comunicar com os sujeitos deste país. Encontrará obstáculos em compreender não só a linguagem como também todo o conjunto de práticas compartilhadas entre eles. Sem a atribuição de sentido à estas práticas elas podem parecer incoerentes, mesmo apresentando coerência para aqueles que compartilham seu sentido. Com isto, ele afirma que a educação é um processo pelo qual se compartilha a cultura. Entende-se por cultura o produto das relações entre as pessoas como, por exemplo, os sentidos atribuídos as práticas e as ideias.

Ainda acompanhando o pensamento de Brandão (2017), podemos considerar que a educação nem sempre ocorreu em salas de aula. A formação da escola foi um processo que

levou muito tempo após as primeiras experiências de convivência conjunta entre os seres humanos. Anteriormente ao surgimento da escola, o ensino e aprendizagem eram desenvolvidos por todos em uma determinada sociedade, ocorrendo nas casas, nas lavouras, nas oficinas e em todos os outros espaços onde as pessoas desenvolviam suas atividades. Em algumas sociedades a complexificação do trabalho passou a exigir diferentes formas de educação para diferentes trabalhos, onde alguns aprendem algumas atividades e outros aprendem outras.

Karl Marx e Friedrich Engels (2007), dentro da teoria marxista, chamaram esse processo de divisão do trabalho. A expressão divisão do trabalho não se aplica somente as atividades atribuídas aos sujeitos, mas também a todo o processo produtivo. No entendimento destes autores existe uma apropriação desigual dos produtos no processo entre os sujeitos que os produzem. Alguns sujeitos passam a administrar e reter cada vez mais o produto do trabalho enquanto outros retém cada vez menos. Um dos conceitos chave utilizados por Marx e Engels (2007) para este argumento é o de propriedade privada. A propriedade privada é a posse dos frutos do processo produtivo e dos meios pelos qual estes frutos são produzidos nas mãos de poucas pessoas. Tal posse fez com que surgissem relações sociais desiguais entre os sujeitos no processo produtivo. Esta desigualdade produziu o que os autores categorizam como classe social. Classes sociais são grupos com interesses distintos e adversos no processo produtivo. A busca por estes interesses desencadeia um processo de movimentação social chamado luta de classes. A luta de classes se desenvolve com a disputa de poder pelas distintas classes no desenvolvimento das sociedades ocidentais.

Brandão (2017) pactua com as ideias sobre as classes sociais apresentadas pelos autores acima e afirma que as posições desiguais dos sujeitos na sociedade produzem diferenciações para pensar a educação. O autor pensa em educações, no plural, e não em educação no singular. As educações ocorrem de modo distinto e contraditório, conforme os interesses e as necessidades das classes sociais no processo produtivo. Algumas práticas educacionais passam a ter caráter próprio através da educação escolar e se distanciam das práticas comuns da vida cotidiana. As práticas do cotidiano dos sujeitos continuam sendo educativas, mas as práticas de educação que se afastam delas passam a privilegiar a experiência educacional escolar em detrimento da experiência do cotidiano. Surge, assim, uma relação de preponderância dos saberes da educação escolar com relação as outras práticas educativas. Brandão (2017) traz esta contextualização para afirmar que, ao contrário do que parece, o saber popular proveniente da vida cotidiana não é uma forma deturpada do “saber educacional”, mas é um saber precedente a este.

A produção de um saber popular se dá, pois, em direção oposta àquela que muitos imaginam ser a verdadeira. Não existiu primeiro um saber científico, tecnológico, artístico ou religioso “sábio e erudito” que, levado a escravos, servos, camponeses e pequenos artesãos, tornou-se, empobrecido, um “saber do povo”. Houve primeiro um saber de todos que, separado e interdito, tornou-se “sábio e erudito”; o saber legítimo que pronuncia a verdade e que, por oposição, estabelece como “popular” o saber do consenso de onde se originou. A diferença fundamental entre um e outro não está tanto em graus de qualidade. Está no fato de que um, “erudito”, tornou-se uma forma própria, centralizada e legítima de conhecimento associado a diferentes instâncias de poder, enquanto o outro, “popular”, restou difuso — não centralizado em uma agência de especialistas ou em um polo separado de poder — no interior da vida subalterna da sociedade. (BRANDÃO, 2017, n.p.)

A educação se desenvolveu de modo plural nas sociedades marcadas pela divisão de classes sociais. O Brasil passou pelo mesmo processo com o desenvolvimento de duas formas de educação, as escolares e as fora da escola. A formação de educações institucionalizadas começou a se desenvolver no país com as missões jesuíticas, como vimos no primeiro capítulo. Em paralelo com estas, outros modos se desenvolviam em diferentes oficinas de trabalho por toda a colônia, e os saberes eram difundidos nos grupos populares por meio das práticas cotidianas como, por exemplo, a formação de seleiros, ferreiros, marceneiros, serralheiros, pedreiros, pintores e músicos. Neste tópico temos como objetivo contextualizar o desenvolvimento destas formas de educação fora dos ambientes institucionalizados até a formação da educação popular.

Para entender o uso do termo popular podemos nos referir a Brandão e Assumpção (2009) no resgate dos Movimentos de Cultura Popular (MCPs) como formação de experiências educacionais novas junto a grupos diversificados no Brasil. As experiências educacionais institucionalizadas apresentavam uma perspectiva vertical onde o saber era posto sobre os sujeitos. Os MCPs buscavam colocar a vida e os valores específicos dos grupos com que trabalhavam como o ponto inicial para o processo educativo. Os saberes da educação escolar como a alfabetização, por exemplo, eram incorporados como uma parte do processo educativo, mas não eram seu ponto final. Estas experiências foram inovadoras na valorização das culturas populares junto a sujeitos que começam a se articular com outros setores da sociedade para contrapor projetos verticais impostos há muito tempo no país. Assim, as educações construídas pelos setores populares são entendidas como ferramentas políticas de transformação das relações sociais.

Pois, não se tratava de aprender apenas a ler e escrever em uma língua, como nos programas tradicionais de alfabetização de adultos. Tratava-se, antes de aprender a “ler o seu próprio mundo através de sua própria cultura”. E, assim, a comunicar-se com o outro como um sujeito consciente. Uma pessoa participante das decisões de seu destino, e comprometida com o processo histórico de construção de uma sociedade igualitária. (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009, p. 53)

Uma das mais nítidas sistematizações das experiências educacionais junto a grupos populares foi feita por Freire (1983, 1987, 1996). Em sua obra o autor buscou sistematizar as experiências de educação popular de diversos modos. Apresentou conceitos como opressor e oprimido, educação bancária e educação problematizadora, teorias da “ação antidialógica” e da “ação dialógica”, comunicação e extensão, além de outros. Buscou tanto compartilhar as experiências que viveu em sua atuação como educador quanto subsidiar outros educadores para suas próprias experiências através de apontamentos sobre a prática docente.

Para pensar as bases teóricas da obra de Freire (1987), retomamos Marx e Engels (2007). Os autores afirmam que não é possível pensar objetividade e subjetividade como campos distintos. A objetividade separada da subjetividade torna-se objetivismo e a subjetividade separada da objetividade, por sua vez, subjetivismo. Para que seja compreendida a realidade em si é preciso que estas duas estejam em dialeticidade, em uma relação constante de *práxis*. Neste sentido os sujeitos são agentes capazes de transformar a realidade pois agem objetivamente no mundo por intermédio do pensamento subjetivo.

A relação de opressão de uma classe social sobre outra se faz tanto objetivamente como subjetivamente, de modo que a superação desta relação deve ser feita através da *práxis*¹². Freire (1987) acrescenta a afirmação de que esta opressão é centrada em um processo de desumanização. Nesta perspectiva, o opressor, buscando a manutenção de sua posição social, age no sentido de suprimir a humanidade dos oprimidos, fazendo com que estes não se reconheçam enquanto sujeitos capazes agir e transformar o mundo. Portanto, para que haja uma transformação real nesta sociedade, é necessário o fim da relação de opressão com a diluição de opressores e oprimidos. A educação é apontada como a ação cultural capaz de mudar esta relação, pois tem o poder de transformar os sujeitos. Enquanto construída pelos opressores e submetida à lógica de opressão, a educação age pela manutenção da opressão, mas quando

¹² A *Práxis* se refere a transformação da realidade por meio da ação. A realidade material tem uma determinação sobre a ação dos sujeitos, porém esta determinação pode ser contraposta pela ação dos sujeitos na realidade, gerando a sua transformação (GRAMSCI, 1995).

construída com o objetivo de humanização pelos sujeitos oprimidos, ela se torna uma ferramenta de transformação da sociedade.

A ação antidialógica é a perspectiva pela qual os opressores constroem a sua ação no mundo (FREIRE, 1987). Esta ação é feita de quatro formas: conquistar; dividir para manter a opressão; manipular; e invadir culturalmente. A primeira forma, a conquista feita pelos opressores, ocorre através de inúmeras estratégias que estes desenvolvem para conquistar os oprimidos. Apresentam o mundo como algo dado e estático, subtraído de problematização. Os mitos são exemplos de estratégias de conquista, como afirma o autor:

“O mito, por exemplo, de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade. De que todos são livres para trabalhar onde queiram. Se não lhes agrada o patrão, podem então deixá-la e procurar outro emprego. O mito de que esta “ordem” respeita os direitos da pessoa humana e que, portanto, é digna de todo apreço. O mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários – mais ainda, o mito de que o homem que vende, pelas ruas, gritando : “doce de banana e goiaba” é um empresário tal qual o dono de uma grande fábrica. O mito do direito de todos à educação, quando o número de brasileiros que chegam às escolas primárias do país e o do que nelas conseguem permanecer é chocantemente irrisório. O mito da igualdade de classe, quando o “sabe com quem está falando?” é ainda uma pergunta dos nossos dias. O mito do heroísmo das classes opressoras, como mantenedoras da ordem que encarna a “civilização ocidental e cristã”, que elas defendem da “barbárie materialista”. O mito de sua caridade, de sua generosidade, quando o que fazem, enquanto classe, é assistencialismo, que se desdobra no mito da falsa ajuda que, no plano das nações, mereceu segura advertência de João XXIII. O mito de que as elites dominadoras, “no reconhecimento de seus deveres”, são as promotoras do povo, devendo este, num gesto de gratidão, aceitar a sua palavra e conformar-se com ela. O mito de que a rebelião do povo é um pecado contra Deus. O mito da propriedade privada, como fundamento do desenvolvimento da pessoa humana, desde, porém, que pessoas humanas sejam apenas os opressores. O mito da operosidade dos opressores e o da preguiça e desonestidade dos oprimidos. O mito da inferioridade “ontológica” destes e o da superioridade daqueles. (FREIRE, 1987, p. 163-164)”

Retomando ao esquema da ação antidialógica, a divisão é a segunda forma de manutenção da opressão. Trata-se de uma estratégia que consiste em pulverizar uma sociedade, seja um país, um continente ou até o produto de todas as relações em comum entre os seres humanos, transformando estas em comunidades específicas longe do campo de visão das inter-relações que as comunidades têm com outras. A divisão ocorre também dentro dos sujeitos, que

se percebem como sujeitos oprimidos através e ao mesmo tempo reproduzem a lógica da opressão. Isto dificulta o reconhecimento entre oprimidos, a comunicação e elaboração de uma forma conjunta de libertação.

A manipulação é a terceira forma da ação antidialógica. Tomando como exemplo um momento de efervescência das massas e de rompimento do imobilismo na situação de opressão, o autor afirma que é estratégico dos opressores tomar os rumos das mobilizações e mudar seu caráter para que deixem de oferecer perigo. Isso se dá através da manipulação. A quarta e última estratégia apresentada pelo autor é a invasão cultural. Os opressores adentram ao universo dos oprimidos e impõe sua visão de mundo a eles, não respeitando as singularidades do universo destes sujeitos. Tendo em mente estas estratégias de opressão que concernem ao tema da ação antidialógica, Freire (1987) afirma que só será possível obter o êxito desejado em sua superação através de um contraponto. E esse contraponto é nomeado de ação dialógica.

A ação dialógica consiste em proporcionar elementos para reagir à ação-antidialógica e para a construção do diálogo. É pautada através de quatro estratégias opostas as estratégias opressoras. São elas a colaboração, a união, a organização e a síntese cultural.

Enquanto a ação de conquista dos opressores propõe uma visão de mundo estática, a colaboração propõe uma visão do mundo problematizadora. Esta problematização só pode ocorrer através do reconhecimento da mesma situação de opressão entre os sujeitos.

A segunda estratégia perpassa o diálogo proveniente deste reconhecimento e tem na união o contraponto à divisão feita pelos opressores. Tal união constitui, além do reconhecimento da situação de opressão dos indivíduos, a criação de uma consciência de classe e possibilidades de ação conjunta através da ação cultural.

A organização é a terceira estratégia, pensada em contraposição à manipulação. Enquanto a perspectiva opressora propõe a direção das mobilizações para longe da construção de uma superação das condições de opressão, a organização busca evitar a tomada do controle destas mobilizações pelos opressores. Ela é mais do que justapor sujeitos a relações mecânicas, é buscar em si a construção de práticas de liberdade, é começar a lançar as bases para outro modo de relação entre os sujeitos. Esta organização ocorre através de liderança, disciplina, ordem, decisões, objetivos, tarefas e avaliações das ações.

Por fim, a síntese cultural é a quarta estratégia proposta por Freire (1987) em contraponto a perspectiva opressora de invasão. Buscando superar a opressão na cultura, os atores se integram como oprimidos e constroem a partir de suas próprias culturas as perspectivas da superação em questão.

Referindo agora mais especificamente a educação, o autor apresenta a seguinte questão: “se, porém, a prática desta educação implica no poder político e se os oprimidos não o têm, como então realizar a pedagogia do oprimido antes da revolução?” (FREIRE, 1987, p. 23). Como uma possível resposta, ele afirma que uma educação do oprimido pode ser pensada em dois momentos distintos. O primeiro diz respeito à quando as relações de opressão já estão superadas, onde a educação deixa de estar nas mãos do opressor e passa estar nas mãos dos oprimidos. O outro diz de um período anterior ao processo de superação das relações de opressão, situação em que cabe aos oprimidos começar a construir o desvelamento e problematização das condições em que estão inseridos. Assim, os oprimidos começam a desenvolver sua educação enquanto ainda estão na situação de opressão, pois este é o modo como constroem o processo de libertação. Esta libertação não pode ser feita por apenas um sujeito, pois mesmo que transformando a sua consciência, sozinho ele não é capaz de transformar aspectos gerais da sociedade.

Nesse sentido, também não se pode libertar ninguém apenas através da transformação de aspectos gerais da sociedade, esperando que os sujeitos passivamente se transformem juntos. Trata-se de uma concepção de liberdade que só é possível conjuntamente, com os sujeitos se reconhecendo como oprimidos e mudando suas situações de opressão. O autor afirma que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p. 29).

Com o objetivo de sistematizar a educação do oprimido, Freire (1987) apresenta os conceitos de educação bancária e educação problematizadora. Ele afirma que na escola tradicional a educação ocorre por meio da narratividade de conteúdo, onde o professor é o sujeito narrador e os alunos apenas escutam e anotam. Este modo petrificado de educação se assemelha com o modelo de funcionamento bancário, onde são feitos depósitos em uma conta, e quanto mais depósitos ela receber, melhor estará. No âmbito educacional, quanto mais depósitos receberem os alunos, mais educados estarão. O problema é que, deste modo, os alunos se transformam em colecionadores de conteúdos e não em sujeitos que relacionam estes conteúdos às situações de suas vidas.

A educação proposta por ele, em contramão a educação bancária, precisa ser problematizadora, relacionada a situações existenciais dos sujeitos e não pode ser feita apenas como um depósito. O pensamento não pode chegar aos sujeitos já concluído, precisa ser construído entre os educandos e os educadores. A educação precisa ser mediada pela comunicação entre os sujeitos envolvidos no processo educacional. Deste modo, o educador

não deve somente educar o educando, mas aprender com ele também. Educador e educando devem educar-se conjuntamente.

Para construir a educação problematizadora o autor aponta a necessidade de construção do diálogo ou dialogicidade. Uma educação problematizadora começa antes mesmo do encontro entre educador e educando, desde a reflexão sobre o que se vai dialogar no encontro. Não há diálogo ao chegar nos educandos com um conteúdo vertical que não os envolve, muito menos no ato de aplicá-lo contra a escolha destes sujeitos. Esta é justamente a forma de fazer educação do opressor.

A educação problematizadora precisa falar a língua dos educandos, falar sobre o universo deles e ser construída entre os oprimidos. Ainda que possa não ser uma tarefa fácil adentrar ao universo específico dos educandos, é uma tarefa necessária para o educador problematizador. O autor sistematiza, com a busca pelos temas geradores, algumas experiências de processos importantes para adentrar e compreender o universo dos educandos. Investigar o tema gerador é investigar as situações limites¹³ em que os sujeitos estão envolvidos, os problemas ou as situações que não são problematizadas e que fazem parte da vida destes sujeitos. Codificar estas situações a partir dos elementos que as constituem é um primeiro passo para trabalhar com elas na educação problematizadora. Um segundo passo, no que o autor chamou de círculos de cultura, é decodificar estes elementos junto aos educandos, refletindo sobre suas situações e buscando conjuntamente superar as visões individuais e limitadas sobre elas através da análise crítica.

Os temas geradores precisam ser conhecidos pelos sujeitos e precisam que os sujeitos se reconheçam neles. Eles se encontram em situações que fazem a mediação entre os sujeitos e o mundo, sua investigação é a do pensar, do agir e da *práxis* dos sujeitos na realidade. Deste modo, os temas geradores, junto aos círculos de cultura, são pontos centrais para a o início da construção de uma educação do oprimido.

Em outro trabalho Freire (1983) também disserta sobre a construção de uma pedagogia do oprimido e coloca a extensão como tema central na discussão desta obra. Ele analisa nesta obra o trabalho do agrônomo, mas suas contribuições abrangem também outras áreas. Ele inicia a reflexão a partir do conceito de extensão, focado no sentido linguístico da palavra e em sua relação com a “invasão cultural”. Entendendo que os sentidos de uma palavra estão estabelecidos na associação com outros sentidos, ele afirma que a palavra extensão tem mais

¹³ As situações limites são pensadas nesta colocação conforme o entendimento de Álvaro Vieira Pinto sobre elas. O autor contrapõe o entendimento pessimista sobre as situações limites como ponto limite entre o ser e o nada conforme pensou Karl Jaspers e afirma que estas situações são o ponto entre o ser e o ser mais (Freire, 1987).

de um sentido, mas todos relacionados a uma ação de estender algo de um lugar superior a alguém em um lugar inferior. Tal entendimento cria uma relação de verticalização no ato de estender. Isto se apresenta quando o extensionista leva sua técnica para substituir as técnicas dos sujeitos que recebem. A extensão se faz assim como "domesticação" e não como educação. A educação, como já exposto, requer uma postura de abertura do educador e do educando, e não pode ser dar por meio de um depósito.

Com base em algumas de suas experiências de contato com agrônomos extensionistas, o autor destaca a dificuldade de trabalhar de modo diferente com os "sujeitos ignorantes" como uma das principais defesas feitas por eles para justificar a falta de diálogo. Cria-se uma barreira entre os "que sabem", aqueles que levam o conhecimento, e os "ignorantes", aqueles que somente o recebem. Destaca ainda que a posição de ignorante se encontra sempre no outro, nunca em quem a cria, ninguém chama a si mesmo de ignorante, a não ser por meio imposição de um saber verticalizado que vem do outro. A posição de ignorância nos camponeses com os quais os agrônomos extensionistas trabalhavam é depositada sobre eles anteriormente ao encontro. Se o diálogo com os camponeses aparentemente é difícil, seria necessário focar em pensar por que isto ocorre e não tomar esta premissa como imutável. Provavelmente se encontrariam razões de ordem social para compreender o porquê deste fenômeno como, por exemplo, as diferentes posições sociais que os agrônomos e camponeses ocupam.

Não cabe ao educador, como faz o extensionista, o papel de levar um pensamento construído em torno de um universo de significados e somente aplicá-lo a sujeitos que compartilham de outro universo de significados. Cabe a ele o papel de construir as problematizações das situações de vida destes sujeitos, visando a superação conjunta das limitações sobre elas. Ele não apresenta nenhuma fórmula pronta para construir esta perspectiva de educação, apenas aponta alguns caminhos e afirma que, seja como for, não é o antidiálogo que transformará as situações em que estão colocados os sujeitos. O diálogo entre os sujeitos é o melhor caminho para a superação das relações de opressão e mesmo que às vezes seja um caminho dificultoso e demorado, não é um tempo perdido.

Tempo perdido, do ponto de vista humano, é o tempo em que os homens são "reificados" (e até este, de um ponto de vista concreto e realista, não rigorosamente ético, não é um tempo perdido, posto que é onde se gera o novo tempo, de outras dimensões, no qual o homem conquistará a sua condição de homem). [...] Tempo perdido, ainda que ilusoriamente ganho, é o tempo que se usa em blá-blá-blá, ou em verbalismo, ou em palavreado, como também é perdido o tempo do puro ativismo, pois que ambos não são tempos da verdadeira práxis. [...] Não há que considerar

perdido o tempo do diálogo que, problematizando, crítica e, criticando, insere o homem em sua realidade como verdadeiro sujeito da transformação. Ainda quando, para nós, o trabalho do agrônomo-educador se restringisse apenas à esfera do aprendizado de técnicas novas, não haveria como comparar a dialogicidade com a antialogicidade. [...] Toda demora na primeira, demora simplesmente ilusória, significa um tempo que se ganha em solidez, em segurança, em autoconfiança e interconfiança que a antialogicidade não oferece. (FREIRE, 1983, p. 33)

O lugar de estender algo a alguém que nos leva o conceito de extensão contraria a prática educativa. A comunicação, ao contrário, busca fazer de uma situação concreta da vida dos sujeitos objeto de reflexão e compreensão mútua. Assim, tanto agrônomos e camponeses quanto educadores e educandos constroem conjuntamente o conhecimento.

A questão da formação docente também é abordada por Freire (1996) através da reflexão sobre as práticas educativas que visam a autonomia de educadores e educandos. Por meio de alguns apontamentos a respeito da formação docente, da produção do espaço educativo e da autoridade do educador, ele inclina o trabalho ao ambiente escolar e produz apoio para docentes educadores construïrem suas práticas pedagógicas libertadoras.

Afirmando que não há docência sem discência, Freire (1996) apresenta seu argumento em nove apontamentos. No primeiro apontamento, ele afirma que ensinar exige rigorosidade metódica, de forma que ensinar não é apenas refletir superficialmente sobre o objeto, mas é a produção de condições de reflexão crítica sobre eles. No segundo, por sua vez, afirma que ensinar exige pesquisa, pois não há como construir possibilidades de produção de conhecimento sem a constante busca curiosa por parte do educador e do educando. No terceiro diz que ensinar exige respeito pelos saberes dos educandos, uma vez que eles não chegam na escola como sujeitos desprovidos de saberes, mas chegam com experiências de vida que precisam ser associadas ao conhecimento produzido na escola. Em quarto lugar reconhece que ensinar exige criticidade, sendo necessária a rigorosidade em relação aos conhecimentos, sem apresentar negação aos conhecimentos proeminentes dos sujeitos, mas uma apresentando as possibilidades de superação deles. No quinto apontamento alega que ensinar exige ética e estética, pensando na impossibilidade do educador se situar fora do campo da ética. Ele precisa tomar posição com relação ao conhecimento produzido.

Em sexto lugar, anuncia que ensinar exige corporificação das palavras pelo exemplo, de modo que as palavras do educador não sejam apenas palavras, mas sejam práticas de suas vidas, sem dissociar o pensar e o fazer. No sétimo apontamento diz que ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. Sem a possibilidade de saber

anteriormente os resultados de uma nova experiência o educador precisa assumir riscos frente a elas. Assim como a rejeição de qualquer forma de discriminação é uma posição que o educador precisa tomar frente a produção de conhecimento como parte de seu princípio como educador. Em oitavo lugar ensinar exige reflexão crítica sobre a prática para o autor, pois a educação exige do educador a relação constante entre teoria e prática como *práxis*, para sempre haver a superação das formas de educação defasadas e a criação de novas possibilidades educacionais. Por último, no nono apontamento, afirma que ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural. O sujeito reconhece e assume seu papel social e histórico, reconhece o papel que tem dentro do espaço da cultura em que está inserido. Assim, uma formação docente verdadeira, para o autor, se relaciona a postura constante em direção a curiosidade crítica e com o reconhecimento dos valores que estão em questão na educação.

Na mesma obra Freire (1996) afirma que ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar as condições para a sua construção, dissertando sobre a prática de ensino e as possibilidades para que ela aconteça. Ele afirma as ideias também em nove tópicos. Primeiro afirma que ensinar exige consciência e inacabamento, de modo que o educador não é um sujeito finalizado, ele está, assim como o educando, em processo de formação. Posteriormente, aponta que ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado, através da constante consciência de que os espaços da sociedade produzem os sujeitos, mas sem deixar de pensar que estes sujeitos têm a capacidade e possibilidade de ir além do modo como são produzidos. Em terceiro, alega que ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando. Este tópico é onde talvez esteja um dos pontos centrais defendidos pelo autor, pois o educador precisa respeitar o sujeito com quem trabalha do mesmo modo como respeita a si mesmo, precisa reconhecer que este sujeito tem capacidade de agir e precisa evitar tutelar suas ações. Em quarto lugar, reitera que ensinar exige bom senso por parte do educador, exige a disposição ética de avaliação das situações sem sobrepor suas concepções ao processo educativo. No quinto tópico, afirma que ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, uma vez que a defesa dos direitos é parte importante do processo educativo enquanto prática ética.

Em sexto aponta que ensinar exige a apreensão da realidade, pois é preciso para ensinar sempre aprender com o mundo ao redor, assim como, agir com este mundo. Em sétimo, afirma que ensinar exige alegria e esperança. Alegria e esperança são, para ele, alguns dos conceitos que melhor explicam a experiência humana “A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela não haveria História, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da história.” (FREIRE, 1996, p. 43). Em oitavo, afirma que ensinar exige a convicção de que a

mudança é possível, pois, de acordo com o que foi posto anteriormente, não há ato educativo se não houver esperança de mudança. A mudança da situação dos sujeitos é o principal sentido de todo o processo educativo. Por último, ainda aponta que ensinar exige curiosidade, de modo que a curiosidade precisa ser incentivada no ato educativo para que este ato seja uma ação genuína dos próprios sujeitos envolvidos.

O autor ainda escreve sobre a autoridade do educador. Para ele, o educador precisa estar seguro de sua autoridade, pensando no sentido da posição que ocupa e evitando justificar sua posição através do autoritarismo. Sua autoridade, portanto, se legitima na medida em que relaciona suas ideias com suas ações. Novamente em nove tópicos o autor apresenta o argumento. Começa afirmando que ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade. A competência é basilar para a atividade docente, o educador precisa ter qualificação e ser seguro de sua qualificação. Isto não significa ser mesquinho ou arrogante com os educandos, mas o contrário, ser generoso com aqueles que educa conforme sua qualificação para o ato. Em segundo, afirma que ensinar exige comprometimento, pois é preciso o engajamento com a realidade que se está refletindo e a aproximação entre o que diz e o que faz. Em terceiro, alega que ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, que deve ser pensada como uma ação ativa e não como uma ação passiva, pois, independente da forma como é desenvolvida, está sempre transformando e orientando as ações dos sujeitos. No quarto tópico anuncia que ensinar exige liberdade e autoridade. A liberdade para o autor precisa ter limites e ser orientada conforme objetivos colocados pelos sujeitos. Com a elaboração conjunta de objetivos pelos educadores e educandos, se constitui uma autoridade para que ambos apostem na liberdade e busquem o objetivado. Em quinto lugar, alega que ensinar exige tomada consciente de decisões, entendendo tal tomada como uma ação política de educador e educando.

Por sexto, afirma que ensinar exige saber escutar. É na escuta que se conhece os sujeitos e se cria o espaço de transformação de si para o contato com eles. O silêncio é tão importante quanto a palavra para o educador, pois escutar significa disponibilidade de sua parte. Em sétimo, afirma que ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica, dado que ela se desenvolve em um contexto marcado pela ideologia. Reconhecendo isto é preciso pensar que não há educação neutra, todo o conhecimento produzido até então foi produzido de acordo com objetivos e com necessidades de grupos. É importante o educador ter consciência de que sua posição junto aos educandos não é a de neutralidade. No oitavo tópico anuncia que ensinar exige disponibilidade para o diálogo, o educador precisa estar ciente de que também está na posição de quem não sabe e construir o conhecimento em diálogo com o educando. Este é o

modo como se cria a confiança e a autoridade, não pressupondo que se sabe tudo, mas colocando-se como um ser inconcluso e que busca saber junto aos outros. Por fim, aponta que ensinar exige querer bem aos educandos, sendo necessário para o educador construir relações humanas com eles. A atividade docente não é alegre por si, como muitas vezes é erroneamente vista, mas pode ser alegre se construída e compartilhada a alegria entre os sujeitos que nela se envolvem.

A pedagogia do oprimido foi e continua sendo construída em diversos espaços com os quais o autor teve contato. O autor afirma que “se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar” (FREIRE, 1987, p. 218). Compreendendo a educação popular para além de um método ou um projeto específico, mas algo desenvolvido de diversas formas em com diversas finalidades. As práticas de educação popular ocorrem nas escolas, geridas pelo Estado ou por outros setores, assim como ocorrem dentro dos movimentos populares e movimentos sociais. Pode-se considerar a educação popular como um compromisso de educadores e educandos para a construção de um saber compartilhado e para a superação das relações de opressão.

3.2. A contextualização do Práxis

Para contextualizar o Práxis - Coletivo de Educação Popular, buscamos compreender o que já foi produzido em pesquisas científicas que se relacionam com o coletivo. Em uma pesquisa nos portais “Scielo”, “Google Acadêmico”, “Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações” e “Portal de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Santa Maria” com os termos “Práxis”, “Coletivo” e “Educação Popular”, foram encontrados quatro resultados que se relacionam com o Práxis. Por ordem cronológica são a monografia de conclusão de curso de especialização em gestão educacional de Oliveira (2008), que tem como objetivo problematizar as dinâmicas de gestão do pré-vestibular popular desenvolvidas pelo Práxis. O segundo foi a dissertação de mestrado em educação de Oliveira (2009), que tem como objetivo problematizar as dinâmicas de gestão do Práxis como práticas políticas educativas. O terceiro trabalho é a monografia de conclusão de curso de especialização em gestão educacional de Pereira, I. (2010), que objetiva problematizar as implicações da implementação do Programa de ações afirmativas da UFSM no Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) do Pré-Vestibular Popular Alternativa e no Práxis. O quarto e último trabalho é a monografia de conclusão de curso de especialização em gestão educacional de Menegazzi (2019), como uma tentativa de

compreender o(s) discurso(s) produzido(s) acerca de educação popular e de autogestão no contexto do Práxis.

A leitura destes trabalhos precisa ser entendida a partir de alguns problemas e objetivos, portanto, alguns elementos podem receber mais atenção do que outros devido as necessidades desta pesquisa. O objetivo é compreender o surgimento do coletivo e seu desenvolvimento até o momento em que se produz esta pesquisa, tendo como elemento central a educação popular. A leitura proporcionou o entendimento de que o coletivo apresenta duas orientações de sentido para suas ações. A primeira é sua vinculação institucional com a UFSM como um projeto de extensão, no modo de curso preparatório para o processo seletivo da educação superior. A segunda orientação diz respeito à relação do coletivo com movimentos sociais e movimentos de educação popular através da atuação fora da institucionalidade. Neste tópico busca-se compreender como o Práxis se relaciona com estas duas orientações, ainda que sem desvencilhar uma da outra, pensando que elas se atravessam constantemente no pensar e fazer do coletivo.

De acordo com Oliveira (2008), o coletivo teve início a partir da movimentação de um grupo de estudantes que em 1999 identificou na construção de um curso pré-vestibular popular um instrumento possível de ação coletiva nas dinâmicas de acesso, gestão e formulação de conteúdo curricular da educação superior. Estes estudantes identificaram também a possibilidade de transformação da relação que a universidade estabelece com o conjunto da sociedade através do coletivo.

O Práxis se institucionalizou como projeto de ensino, pesquisa e extensão no ano 2000, através da articulação entre UFSM e movimentos sociais compostos por trabalhadores, secundaristas e estudantes de graduação. Com a institucionalização o Práxis se tornou uma das primeiras experiências pré-vestibulares das IES da região central do Rio Grande do Sul.

Oliveira (2009) aponta que três eixos centrais parecem motivar os proponentes do projeto em seu processo inicial. Um primeiro eixo buscava potencializar o acesso à universidade de setores excluídos de seus bancos. O segundo eixo buscava construir uma qualificação profissional no diálogo dos educadores com estes sujeitos. Um terceiro eixo, por sua vez, visava a redução do distanciamento entre a universidade e a sociedade.

O registro do projeto junto à UFSM ocorreu de modo duplo. Um registro foi feito no Gabinete do Centro de Ciências Sociais e Humanas, orientado pelo professor Doutor Júlio Ricardo Quevedo dos Santos junto ao Departamento de História, de 2000 até 2003, assim como foi orientado posteriormente pelo professor Doutor Diorge Alceno Konrad, também do Departamento de História, do ano de 2003 até atualmente. Outro registro foi feito no Gabinete

de projetos do Centro de Educação, orientado pela professora Mestra Marilú Favarin no Departamento de Administração Escolar¹⁴. O primeiro centro disponibilizou o espaço físico para viabilização do projeto e o segundo disponibilizou equipamentos como computador, armários, classes e cadeiras. A partir do ano de 2004 o projeto deixou de ser orientado pela professora do Centro de Educação e passou a existir somente vinculado ao Centro de Ciências Sociais e Humanas (Oliveira, 2008).

Os recursos para viabilizar o projeto foram tanto internos quanto externos. Internamente a UFSM disponibilizou o espaço físico, materiais, bolsas e verbas para insumos, ainda que houvesse grande dificuldade para conseguir a viabilização destes recursos diante da necessidade constante de legitimar o projeto frente a universidade. Externamente contou-se com a contribuição do Departamento de Assistência Social da Gráfica e Editora Pallotti que imprimiu os polígrafos para o projeto entre os anos de 2000 a 2004, assim como da Seção Sindical dos Docentes da Universidade Federal de Santa Maria (SEDUFSM) e da Associação dos Servidores Técnico Administrativos da UFSM (ASSUFSM) na forma de impressões de materiais para divulgação e para outros fins (OLIVEIRA, 2008).

De acordo com o autor referido, a organização do Práxis se desenvolveu por meio de Grupos de Trabalho (GTs). Aos educadores cabia a organização de GTs baseados em disciplinas com os objetivos de produzir materiais didáticos e propostas pedagógicas para elas. Cada GT precisava definir um responsável por manter a comunicação com o GT de Coordenação Geral. A Coordenação Geral formava outro GT que desenvolvia atividades com relação ao contato com a administração universitária, a captação de recursos e apoios, a chamada de educadores, a seleção de educandos e a construção de espaços de formação e integração entre educadores e educandos.

O autor contabilizou dez GTs no coletivo e, inicialmente, eles eram compostos somente por educadores e coordenadores do coletivo. No ano de 2004, a Coordenação Geral fez o esforço de incluir os educandos junto aos GTs aos processos de gestão do coletivo, buscando radicalizar a democracia dentro do Práxis e também impulsionar viabilidade das atividades, descentralizando as tarefas e buscando maior dinamismo na organização. Oliveira (2008) aponta estas transformações como acúmulo de experiências quanto a autogestão, entendendo-a como uma forma de organização com metodologia crítica que busca abarcar as dinâmicas cotidianas da vivência dos sujeitos. Oliveira (2009) sustenta o argumento de que aplicação as experiências de autogestão têm um caráter educativo dentro do coletivo.

¹⁴ Relatos orais indicam que o Prof. Dr. Jorge Luis da Cunha, do CE, também atuou como orientador na fase inicial, no ano de 2000.

Ao mesmo tempo, no que refere-se a gestão interna do projeto, a um esforço deflagrado pela vanguarda no sentido de se potencializar uma desnaturalização das experiências educacionais entre a base, fundada na ampliação das experiências interdisciplinares e na busca da auto-gestão, com a introdução da compreensão de que as questões relacionadas a viabilidade material do projeto constituem também experiências educativas. (OLIVEIRA, 2009, p. 130)

Menegazzi (2019) nos auxilia na tarefa de compreender a autogestão resgatando as experiências auto gestionárias dos movimentos anarquistas do século XIX e relacionando-as com a autogestão no Práxis. A autora afirma que a organização dos primeiros sindicatos de trabalhadores adotou pela anarquia como forma de organização. “Ao contrário do que a manipulação semântica da palavra anarquia faz crer, esta não significa ausência de ordem, mas sim uma ordem que respeita a individualidade de todos os sujeitos e não os aprisiona em regras prontas ditadas por dominantes.” (MENEGAZZI, 2019, p. 25). Aproximando estas experiências da gestão do Práxis, a autora afirma que uma década e meia depois da implementação da autogestão no coletivo, a democracia direta continua sendo uma orientação de sua organização. Oliveira (2008) nos ajuda com um exemplo para pensarmos a autogestão no coletivo. A gestão dos recursos do coletivo ocorre por meio da coordenação. O coletivo, como um projeto de extensão, conta com bolsistas para garantir a viabilidade e continuidade de suas atividades. Os bolsistas são integrantes da coordenação geral e muitas vezes destinam parte de seus ganhos como bolsistas para comprar mantimentos que não são obtidos com a instituição. Não há qualquer obrigação desta destinação pelos bolsistas, o ato ocorre pelo entendimento de que, enquanto membros, eles podem colaborar com a viabilidade do projeto. Este processo indica precariedade no projeto, pois, o financiamento público não corresponde as demandas do e, voluntariosamente e de forma solidária, os bolsistas investem recursos para viabilizar a ação.

Conforme Oliveira (2008) o quadro de educadores que compõe Práxis é marcado pela diversidade. De acordo com um questionário disponibilizado pelo autor em uma formação de educadores no ano de 2007, 22 educadores afirmaram ser motivados a participar do coletivo com intenções próximas a ganhar experiência e complementar as atividades desenvolvidas no curso. Já os demais, 20 educadores, afirmaram se interessar na aproximação da educação popular como uma possibilidade de intervenção social.

Nos grupos que propuseram o projeto, o interesse era geral sobre a intervenção no processo de seleção da educação superior, mas ao longo do tempo, outros sujeitos que foram sendo incorporados ao coletivo, os interesses passaram a ser diversos. Estes educadores passam

a ter contato com o Práxis de diferentes modos, pois não há um processo seletivo para os estudantes universitários que pretendem participar do coletivo como educadores e como coordenadores. A seleção destes sujeitos é feita por meio de chamadas públicas divulgadas em cartazes e convites dentro dos espaços da UFSM.

Os educandos que compõem o Práxis constituem um grupo selecionado entre todos os inscritos no processo de seleção de educandos (OLIVEIRA, 2008). Devido às limitações de espaço e recursos não é possível atender a todos os inscritos, o que justifica a necessidade de um processo seletivo. Eles integram o pré-vestibular assim como outras atividades desenvolvidas pelo coletivo. O número de educandos varia conforme a capacidade do coletivo no ano, incluindo o número de educadores presentes.

Na seleção são utilizados marcadores socioeconômicos buscando contemplar aqueles que têm mais necessidade. Além da avaliação socioeconômica, a coordenação passou a contar com a elaboração de redações e realização de entrevistas para aprofundar a seleção qualitativamente, assim como produzir dados para a compreensão do perfil destes sujeitos. Este é um contato com as pessoas e com suas trajetórias, seus projetos de vida e seus objetivos que objetiva humanizar os sujeitos na seleção. A formulação e o aprofundamento do processo seletivo também dependem da capacidade do coletivo e variam conforme o ano.

Oliveira (2008) analisou o material de seleção de educandos e afirmou que a relação entre o trabalho e o estudo aparece como uma das maiores dificuldades para os candidatos às vagas. Os educandos que precisam trabalhar têm tempo menor para estudar e os educandos que não trabalham, muitas vezes, têm poucos recursos. As potencialidades do contato com o pré-vestibular popular para os educandos também são analisadas pelo autor quando afirma que grande parte dos educandos vê no Práxis um espaço com potencialidade para ascender socialmente. Além destas expectativas, o contato com um ambiente educacional aparece como um espaço privilegiado de sociabilidade e de estabelecimento de relações com outras pessoas (OLIVEIRA, 2008).

As demandas materiais para construção do pré-vestibular frente a fragilidade de sua existência como projeto institucional e as demandas dos contextos sociais que educandos e educadores se encontravam produziram necessidades de construir um espaço educativo que fosse além do programa do vestibular e afetasse a vida destes sujeitos de modo mais amplo. Isto inicialmente gerou três outras atividades no coletivo. A semana de integração, as oficinas temáticas e a formação de educadores.

A semana de integração se constituiu em uma série de atividades desenvolvidas na primeira semana de aula com o objetivo de integrar os educandos e educadores, construir

vínculos e pensar sobre as atividades do curso. As oficinas temáticas buscavam produzir espaços diferentes da sala de aula ao trabalhar temas diversos. As formações de educadores eram voltadas somente para os educadores e buscavam produzir espaços de reflexão sobre as práticas educativas e os métodos empregados.

Estas dinâmicas levavam o coletivo cada vez mais próximo da educação popular e germinavam outras perspectivas educacionais no Práxis. As oficinas de elaboração de *fanzines*¹⁵, que resultaram nas edições de “A latrina” e “Não Me Calo”, movimentaram a comunicação da coordenação com educadores e educandos e circularam textos com diversos conteúdos entre os integrantes do coletivo. A construção de uma biblioteca popular envolveu a mobilização dos membros para solicitação de doações e contribuiu para que o contato entre educandos e educadores extrapolasse as atividades do curso pré-vestibular.

Com as necessidades de renda de educandos e educadores, o coletivo desenvolveu também iniciativas como um grupo de geração de trabalho e renda para auxiliar estes sujeitos. Silva (2005) verifica os germes destas experiências com a aproximação de um grupo de educandos e educadores do coletivo à uma comunidade de recicladores na cidade de Santa Maria, bairro Caturrita, em 2001. Tal aproximação ocorreu após a exibição e discussão do filme “Ilha da Flores”¹⁶, onde surgiu a proposta de conhecer a comunidade de recicladores da região de Santa Maria.

A aproximação com a comunidade resultou na participação de membros do coletivo na construção de um galpão de reciclagem na comunidade da Caturrita. O Práxis não pode ser entendido somente em suas dinâmicas de curso pré-vestibular, mas como um coletivo de educação popular que tem uma relação com os acontecimentos em seu contexto histórico, político, econômico e cultural, sendo essencial

[...] 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 [...] é exatamente na contraposição entre as metodologias de gestão educacional do Práxis com as perspectivas de gestão do

¹⁵*Fanzine* vem da expressão *fanatic magazine* e significa em português revista de fãs. São publicações sobre assuntos específicos feitos para circular entre os admiradores de um determinado tema. Se destacaram pela facilidade de produção e circulação como uma forma de barata e rápida de disseminação de conteúdo.

¹⁶ “Ilha das Flores” é um documentário do cineasta brasileiro Jorge Furtado gravado em uma comunidade de Porto Alegre no ano de 1988. O documentário expõe a desigualdade entre moradores da cidade.

projeto dominante que podemos compreender sua estrutura e sua dinâmica de manifestação. (OLIVEIRA, 2008 p. 26)

Para além da dinâmica de organização interna e de suas relações com a universidade, o Práxis se relaciona com um processo social mais amplo. O problema dos educandos com dificuldades para relacionar estudo e trabalho, por exemplo, não é uma singularidade dos educandos do Práxis, mas sim uma realidade da classe trabalhadora inserida em um sistema educacional marcado pela lógica do capitalismo em que poucos tem acesso à educação superior. De acordo com Menegazzi (2019) a educação escolar se apresenta de modo duplo, como um espaço de aprendizado para os filhos das elites e como produtora de subjetividade em massa dos filhos dos trabalhadores sob as mesmas lógicas que as fábricas.

Oliveira (2009) afirma que o Práxis está inserido no contexto de neoliberalismo e em constante resposta a este contexto. Em 2003 houve uma mudança no projeto do coletivo, que deixa de entender os educadores como uma elite favorecida de estudantes que fazem a aproximação da universidade com a comunidade, passando a se pensar como um grupo que abre espaços dentro da universidade para que outros grupos possam ocupar estes espaços na construção de conhecimento. Deixa de “fazer para” e passa a “fazer com”. Oliveira (2008) observa que as transformações nas práticas educativas e as necessidades de agir frente ao contexto em que o coletivo estava inserido estreitaram as relações com outros grupos quando

[...] 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. Em Santa Maria, parte dos educadores(as) do Práxis participaram ativamente da construção da CMS no 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. (OLIVEIRA, 2008, p. 99-100)

O coletivo passava a ser formado por vários grupos de trabalho que, além do curso pré-vestibular, também se envolviam em outras atividades. Neste contexto entrou em discussão a possibilidade de encontrar formas de viabilizar o coletivo fora da universidade. A discussão teve por fim três movimentações distintas.

Parte dos componentes passaram a constituir outro projeto de extensão, chamado Práxis EJA, que teve existência efêmera e acabou no ano de 2004. Outra parte passou a constituir o

Coletivo Estorvo e, em seguida, o Coletivo Inferno 75, propondo a construção de atividades culturais e atividades de geração de trabalho e renda. Como desdobramento do coletivo, em 2005 houve a criação do Macondo Lugar e o desenvolvimento do Festival Macondo Circus¹⁷. Um terceiro grupo continuou desenvolvendo as atividades do projeto no Práxis. Os educadores e educandos que davam continuidade ao coletivo passaram a se aproximar do Fórum Social Mundial (FSM) desde sua primeira edição no ano 2000. No ano de 2004 o coletivo passou a construir o FSM. Visando uma maior aproximação do FSM com a sociedade no ano de 2004, o Práxis, junto a outros grupos da cidade, esteve presente na construção das etapas regionais através da organização de atividades no Largo da Gare da Estação Férrea de Santa Maria¹⁸.

No ano de 2005 o Práxis se propôs a construir um coletivo de educação popular com sede própria. A proposta era a ocupação do antigo prédio da Cooperativa de Estudantes de Santa Maria (CESMA)¹⁹, localizado na região central da cidade. Naquele momento a CESMA passava para uma sede própria e o prédio da universidade ocupado anteriormente por ela estava vago. Com apoio de diversos movimentos sociais e entidades da educação da cidade de Santa Maria e região o coletivo buscou a ocupação do prédio junto a universidade. A proposta, que inicialmente foi corroborada pela reitoria da UFSM, posteriormente foi negada sob a afirmativa de que o prédio passaria a ser ocupado por outro setor da universidade. Restou ao Práxis o quarto andar do Prédio de Apoio Didático e Comunitário da UFSM²⁰ assim que o curso de História foi transferido para o campus da UFSM. A ocupação deste prédio ocorreu em uma constante instabilidade frente às tentativas de privatização de seu espaço.

Desde sua criação, o Práxis se colocou na luta pela democratização do acesso à educação superior. É interessante a pontuação feita por Oliveira (2008) sobre a tentativa, por parte da UFSM, de integrar o Práxis junto a outro pré-vestibular popular da instituição chamado Alternativa, sob a supervisão da Comissão Permanente do Vestibular (COPERVES). A proposta era dirigir as atividades dos cursos as comunidades afrodescendentes da região na tentativa de garantir a equidade do acesso à educação superior. Os membros do Práxis compreenderam que a proposta não garantiria a equidade de acesso e a rejeitaram, em busca de

¹⁷ O Macondo Lugar foi uma boate existente em Santa Maria muito popular entre os jovens pelos eventos culturais desenvolvidos, dentre eles destaca-se o Macondo Circus que foi um festival gratuito construído na cidade que contou com artistas de todo o país durante duas edições.

¹⁸ A Gare da Estação Férrea de Santa Maria é um espaço revitalizado e sob Proteção da Prefeitura Municipal de Santa Maria onde se desenvolvem atividades culturais na cidade.

¹⁹ A CESMA é uma cooperativa de estudantes existente sediada no centro de Santa Maria. Seu antigo prédio situado na rua Dr. Astrogildo de Azevedo oferece uma posição privilegiada no centro da cidade.

²⁰ O Prédio de apoio Didático e Comunitário da UFSM é situado na rua Floriano Peixoto, região central da cidade, e abrigava projetos de extensão da UFSM.

continuar a pressionar a construção de condições efetivas de democratização do acesso à educação superior para estes grupos.

Pereira, I. (2010) analisou este processo e afirmou que o Práxis se apresenta de dois modos frente ao acesso à educação superior, um deles é como política pública de Estado, visando proporcionar condições iguais de acesso à educação superior, o outro é como um movimento social, questionando o Estado frente a desigualdade deste acesso. O vestibular não é o ponto de chegada objetivado, mas o ponto de partida para construções coletivas frente à problemática do acesso à educação superior. Projetando-se junto aos movimentos sociais, não busca “tapar buraco” do Estado, mas criticar suas limitações e propor perspectivas para superá-las.

A recusa do Práxis em fazer parte da COOPERVES se constitui uma crítica a soluções limitadas apresentadas para democratização do acesso à educação superior pela universidade. O coletivo coloca como demanda não só o acesso destes sujeitos aos espaços da educação superior, mas também o acesso a construção dos projetos de universidade e dos projetos de sociedade para que estes contemplem as demandas das camadas populares.

Oliveira (2009) afirma que as experiências do coletivo guardam a especificidade de construir um espaço politicamente educativo que reúne estudantes da educação superior, secundaristas e trabalhadores à práxis sociais mais amplas.

Menegazzi (2019) aponta também a mobilização política como um elemento central da identidade do Práxis. Os educadores e educandos estiveram presentes em diversas manifestações em Santa Maria em defesa da educação. Um exemplo é a mobilização em 2019 frente a uma declaração do ministro da educação Abraham Weintraub sobre o caráter das atividades desenvolvidas nas universidades²¹. A autora observa a produção de uma faixa em resposta do coletivo através da elaboração e exposição de uma faixa com a frase “Educação popular não é Balbúrdia” que foi exposta ao lado do prédio em que se situa o coletivo.

No contexto de sua pesquisa, Menegazzi (2019) observou ainda atividades junto a presídios da região central do Rio Grande do Sul. Ela entendeu estas atividades como um marco de ampliação das atividades educativas para fora das salas de aula tradicionais. Relata que em 2019 o coletivo retomou atividades que já desenvolvia junto ao Presídio Estadual de Júlio de

²¹ Após afirmação do ex-ministro da educação Abraham Weintraub sobre "balbúrdia" nos campos das universidades federais, muitos setores da UFSM se mobilizaram para mostrar para sociedade o que é produzido dentro da universidade de diversas maneiras como, por exemplo, o evento "Balbúrdia na Praça" em que o Práxis esteve presente mostrando para a comunidade da cidade e região seu trabalho.

Castilhos, através de oficinas e rodas de conversa para discussão de temas de interesse dos apenados.

Relata também que o coletivo iniciou atividades no Presídio Estadual de Agudo através do projeto de remição pela leitura²². O projeto reduz quatro dias de pena para cada livro lido e resenhado. Neste projeto o Práxis fez avaliação das resenhas, como o projeto originalmente propõe, e ainda buscou auxiliar na escrita e desenvolver rodas de conversa sobre os livros.

Outros espaços que o coletivo atuou foram o Centro de Referência em Assistência Social (CREAS) de Santa Maria e junto ao Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDEDICA) da mesma cidade. Neste projeto foram desenvolvidas atividades junto a adolescentes em conflito com a lei através de oficinas de caráter educativo, buscando auxiliar nas medidas socioeducativas destes jovens que, geralmente, são relacionadas à desenvolvimento de trabalho e não a atividades educativas.

A construção do Evento de 20 anos do Práxis em 2019 ainda é um elemento destacado pela autora como um movimento que buscou incorporar o meio acadêmico e o meio popular, pela arte, educação, ocupação da cidade pela juventude e alegria. O evento contou em sua preparação a construção de materiais de divulgação do coletivo, como o “Zine Práxis”²³. Em seu desenvolvimento foram quatro dias com atividades variadas construídas na cidade.

O primeiro dia foi o “Rolezão Popular” em uma praça da cidade. O segundo dia foi um espaço acadêmico que contou com uma mesa de discussão, apresentações de trabalhos e uma roda de conversa. No terceiro dia as atividades foram realizadas em uma praça da cidade, através de uma roda de conversa e um cine-debate com o documentário “Juventudes Negras Periféricas”²⁴. No último dia o Práxis se juntou à comunidade da Ocupação Vila Resistência²⁵ que também comemorava seu aniversário na mesma data. As práticas educativas do coletivo não se restringem ao ambiente da sala de aula e se conectam com diversos espaços do mundo que o cerca.

A contextualização do coletivo feita aqui é breve e parcial. Existe um longo tempo entre os trabalhos que não foi sistematizado por meio de pesquisas acadêmicas, mas com o que foi

²² A remição de pena para apenados é prevista na Lei n. 7.210/84 de Execução Penal (LEP). A lei estabelece que a remição possa ser feita através de trabalho ou através de estudo, sendo uma das possibilidades de estudo a leitura e a elaboração de resenhas de obras literárias. “A atividade de leitura pode ser considerada para fins de remição de parte do tempo de execução da pena.” (CASTRO, L., 2018).

²³ *Fanzine* desenvolvida pelo Práxis com objetivo de divulgação de suas atividades no ano de 2020.

²⁴ O documentário *Juventude Negras periféricas* foi um documentário desenvolvido por membros do Práxis para compreender como é a vida de estudantes negros e negras que após a implementação da política de cotas na universidade federais.

²⁵ A Ocupação Vila Resistência é uma ocupação por moradia situada na zona oeste de Santa Maria existente desde o ano de 2016.

sistematizado é possível ter um entendimento inicial significativo sobre que é o coletivo. Entende-se o Práxis como um coletivo de educação popular ligado a UFSM através de um projeto de extensão e ligado a setores de movimentos sociais e de educação popular através de seu engajamento na luta pela democratização da educação superior no Brasil. O Práxis é composto por um grupo de educadores e coordenadores e por um grupo de educandos. Suas dinâmicas podem ser compreendidas através de suas relações internas e através de relações com o contexto amplo da sociedade brasileira.

Contextualizamos neste capítulo a educação popular e o Práxis. Entendemos a educação popular como uma diversidade de experiências educacionais construídas por grupos populares como ferramentas de atuação política. A sistematização da educação popular feita por Freire (1983, 1987, 1996) contribui na reflexão desta educação como ferramenta de superação das relações entre opressores e oprimidos. Ela é sistematizada pelo referido autor, mas apresenta peculiaridades em cada espaço em que é construída. No Práxis a educação popular é situada em dois sentidos, a universidade e a dinâmica do acesso à educação superior e os movimentos sociais. As particularidades da educação popular no coletivo ainda se apresentam nas diferentes motivações de atuação no coletivo pelos sujeitos que os compõem. Assim, entendemos que a educação popular no Práxis é um fenômeno diverso.

4. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS E A EDUCAÇÃO POPULAR NO PRÁXIS

Neste capítulo apresentamos os caminhos de construção da pesquisa e as escolhas tomadas ao longo de seu desenvolvimento. Conhecemos os educadores e coordenadores do Práxis conforme os dados levantados nos questionários e entrevistas. Compreendemos as práticas e as compreensões de educação popular entre estes sujeitos através dos dados do diário de campo, questionários e entrevistas e ainda compreendemos as especificidades das práticas e compreensões durante o período de distanciamento social. O capítulo está organizado em quatro tópicos: 1) os caminhos seguidos na pesquisa; 2) Conhecendo os educadores e coordenadores do Práxis; 3) Práticas e compreensões de educação popular entre educadores e coordenadores do Práxis; 4) Práticas e as compreensões de educação popular entre educadores e coordenadores durante o distanciamento social.

4.1. Os caminhos percorridos na pesquisa

O contato com o Práxis ocorreu de algumas maneiras nos anos anteriores ao início da pesquisa. O primeiro contato aconteceu em 2015 quando estava em busca de uma vaga na educação superior e encontrei no coletivo um espaço de apoio para esta jornada. Fui educando no Práxis durante o processo de preparação para o ENEM. Quando iniciei minha formação acadêmica no ano de 2016 como estudante de licenciatura em ciências sociais na UFSM levei as trocas educacionais que tive neste espaço para minha formação como professor. No ano de 2018 me aproximei da educação popular e retornei ao coletivo como educador. No ano de 2019, frente ao desafio de produzir uma pesquisa para a conclusão de minha trajetória na graduação, vi no Práxis um espaço com potencial para o desenvolvimento de reflexões sobre as ciências sociais e a educação.

Era um campo de pesquisa em que eu já estava inserido e a entrada no Práxis como pesquisador precisava ser diferente da entrada como educador. Tive alguns cuidados para a construção de uma posição de pesquisador dentro deste campo. Busquei em DaMatta (1978) subsídio para a construção da posição de pesquisador. O autor aponta a necessidade do estranhamento do pesquisador com a cultura do grupo em que está inserido. Entendendo cultura como o conjunto de práticas e compreensões compartilhadas por um grupo, este autor afirma que a pesquisa no sentido antropológico precisa transformar o exótico em familiar, no caso de pesquisadores que adentram em outra cultura, ou o familiar em exótico, para o caso de

pesquisadores que buscam compreender uma problemática dentro de sua própria cultura. Ele afirma que

A segunda transformação parece corresponder ao momento presente quando a disciplina se volta para a nossa própria sociedade, num movimento semelhante a um auto-exorcismo, pois já não se trata mais de depositar no selvagem africano ou melanésio o mundo de práticas primitivas que se deseja objetificar e inventariar, mas de descobri-las em nós, nas nossas instituições, na nossa prática política e religiosa. O problema é, então, o de tirar a capa de membro de uma classe e de um grupo social específico para poder - como etnólogo - estranhar alguma regra social familiar e assim descobrir (ou recolocar, como fazem as crianças quando perguntam os <<porquês>>) e o exótico no que está petrificado dentro de nós pela reificação e pelos mecanismos de legitimação. (DAMATTA, 1978, p. 5)

O estranhamento do familiar exige do pesquisador uma viagem para dentro de si, para atingir o fundo do poço da própria cultura e olhar com estranheza para ela. O ofício do pesquisador aparece como um ofício solitário ainda que, muitas vezes, seja acompanhado por diversos outros sujeitos. Ele chamou este processo de *anthropological blues*, em referência aos cantos de lamento de solidão expressos no *blues*²⁶. Porém, não se deu por contente com a ideia de que o pesquisador está só em seu trabalho e, ao concluir o argumento, afirmou que assim como há um estranhamento do pesquisador em relação a cultura também há um estranhamento da cultura em relação ao pesquisador. O pesquisador é afetado e afeta a cultura em que está inserido e é necessário que ele compreenda as dimensões de sua presença durante o trabalho.

Velho (1987) também nos ajuda a pensar sobre as aproximações e distanciamentos possíveis entre o pesquisador e a cultura em estudo. Para ele, dentro da cultura ocidental não há homogeneidade, há, ao contrário, uma grande distinção entre os grupos que a constituem. Esta distinção produz estranhezas internas à cultura. Ele põe em questão as possibilidades de estranhamento e distanciamento em campo ao afirmar que

A "realidade" (familiar ou exótica) sempre é filtrada por determinado ponto de vista do observador, ela é percebida de maneira diferenciada. Mais uma vez não estou proclamando a falência do rigor científico no estudo da sociedade, mas a necessidade de percebê-lo enquanto objetividade relativa, mais ou menos ideológica e sempre interpretativa. [...] Esse movimento de relativizar as noções de distância e

²⁶ O *blues* é um gênero musical que surgiu nos Estados Unidos através das canções de lamento das pessoas escravizadas que trabalhavam nas plantações de algodão. Era baseado apenas no canto pois as condições do momento não permitiam a utilização de instrumentos musicais por estas pessoas.

objetividade, se de um lado nos torna mais modestos quando a construção do nosso conhecimento em geral, por outro lado permite-nos observar o familiar e estudá-lo sem paranoias sobre a impossibilidade de resultados imparciais, neutros. (VELHO, 1987, p. 129)

O pesquisador precisa relativizar as noções de exótico e familiar. Mesmo que não seja vantajoso o abandono total da distância e da objetividade da pesquisa, sua relativização é necessária e o pesquisador precisa pensar constantemente sua presença junto com a cultura em que está inserido. Com base nos argumentos dos autores, me propus a construir uma pesquisa qualitativa que compreendesse a educação popular no coletivo e, para isto, busquei na dimensão da cultura no Práxis dois elementos: as práticas e as compreensões. As práticas para entender o que se faz no coletivo e as compreensões para entender como são refletidas estas práticas.

Ao me inserir no coletivo conversei com os membros e comecei a acompanhar as atividades e produzir um diário de campo com o objetivo de acompanhar o cotidiano do Práxis. Presenciei diferentes práticas de educação popular e diferentes atribuições de sentidos para estas práticas por parte dos sujeitos que constroem o coletivo, de modo que, no início do primeiro semestre de 2020, construí como problema para a pesquisa a seguinte pergunta: quais práticas e compreensões de educação popular estão presentes entre os educadores e coordenadores do Práxis? Inicialmente a posposta era pensar estas práticas e compreensões junto aos educadores, coordenadores e educandos, mas não havia educandos no coletivo no primeiro semestre de 2020 devido as suspensões das atividades pela UFSM, incluindo as atividades do Práxis, em decorrência da medida de distanciamento social para enfrentamento da pandemia de coronavírus.

Portanto o objetivo construído para o trabalho foi: compreender as práticas e compreensões de educação popular presentes entre os educadores e coordenadores do Práxis. Para organizar a pesquisa foram elaborados objetivos específicos como: 1) conhecer os educadores e coordenadores do Práxis; 2) conhecer e compreender as práticas e compreensões de educação popular entre estes sujeitos; e ainda 3) conhecer e compreender as particularidades das práticas e compreensões de educação popular entre estes sujeitos durante o período de distanciamento social.

Os caminhos para a construção da pesquisa iniciaram com a inserção do educador como pesquisador no coletivo e se reforçaram com o acompanhamento das atividades do coletivo através da observação participante. Victora, Knauth e Hassen (2000) sistematizam esta técnica de coleta de dados ao afirmar que o pesquisador precisa observar e descrever uma problemática

através de sua observação. Com esta técnica ele observa aspectos como o ambiente, os comportamentos, as linguagens, os relacionamentos e o tempo em que se desenvolve o acontecimento observado. É importante ter em mente que o pesquisador não está fora do acontecimento observado, mas é parte dele e precisa fazer avaliar os efeitos de sua presença.

O instrumento de registro da observação participante foi o diário de campo. Ele é um dos mais básicos instrumentos de registro para o pesquisador onde são anotados todos os acontecimentos captados. Ele é um instrumento para subsidiar o pesquisador no desenvolvimento da pesquisa e pode auxiliar na construção do relatório de pesquisa. O diário de campo construído nesta pesquisa abordou um período entre 29 de março de 2019 e 29 de julho de 2020. Partindo da ideia de que a observação participante sozinha não seria capaz de levantar os dados necessários para o desenvolvimento da pesquisa, foram utilizadas outras técnicas de coletas de dados como aplicação de questionários e desenvolvimento de entrevistas.

O questionário foi desenvolvido e aplicado com o objetivo de levantamento de dados gerais sobre os educadores e coordenadores do Práxis. Para Flick (2013) “Os estudos de questionário têm por objetivo receber respostas comparáveis de todos os participantes. Por isso, as questões, assim como a situação de cada entrevista, são designadas de forma idêntica para todos os participantes.” (FLICK, 2013, p. 110). Assim, o questionário é utilizado como uma forma de obter dados de um número amplo de pessoas e foi aplicado nesta pesquisa para o grupo de educadores e coordenadores do Práxis.

A aplicação ocorreu de forma online através da ferramenta de formulários do Google entre os dias 01 e 10 de junho de 2020. A divulgação ocorreu nos grupos do Facebook e WhatsApp do coletivo, por email para os educadores e coordenadores, assim como, em reunião do coletivo via Google Meet. A participação do questionário foi voluntária e vinte educadores e coordenadores responderam.

O questionário contou com Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) que apresentava os pesquisadores e a IES em que esta pesquisa está sendo desenvolvida, apresentava o projeto de pesquisa com problema, objetivos e metodologia aplicados e ainda as disposições sobre a participação na pesquisa como garantia de sigilo e utilização dos dados somente para a pesquisa e possibilidade de recusar ou retirar a participação em qualquer momento de seu desenvolvimento da pesquisa, caso o colaborador assim julgasse necessário.

O questionário foi dividido em cinco sessões: identificação, participação no Práxis, educação popular no Práxis, atividades durante o isolamento social no Práxis e participação das entrevistas. A sessão sobre identificação contou com dados gerais sobre idade, gênero, cor de pele, nacionalidade, estado civil, escolaridade, ocupação e grupo familiar e renda. A sessão

sobre participação no Práxis abarcou tempo de participação, perfil de educador ou coordenador, participação em atividades do coletivo e participação de outras atividades. A sessão sobre educação popular abarcou as compreensões sobre educação popular e sua relação com o coletivo. A sessão sobre atividades durante o isolamento social no Práxis abrangeu o acesso, o acompanhamento e a viabilidade destas atividades pelos educadores e coordenadores as atividades, além de perguntas sobre o ENEM. A última sessão contou com espaço para sinalização de interesse em participar das entrevistas da pesquisa.

As entrevistas foram desenvolvidas com os objetivos de conhecer as práticas e as compreensões de educação popular entre os educadores e coordenadores do Práxis. De acordo com Flick (2013) entrevistas são instrumentos de coleta de dados qualitativos e podem ser elaboradas e desenvolvidas de diversas maneiras, afirmando que "O objetivo da entrevista é obter as visões individuais dos entrevistados sobre um tema. Por isso, as questões devem dar início a um diálogo entre o entrevistador e o entrevistado." (FLICK, 2013, p. 115). A técnica adotada para os objetivos deste trabalho é a entrevista semiestruturada, que conta com um roteiro para o pesquisador organizar a entrevista.

As entrevistas contaram com o TCLE que apresentou os pesquisadores e a instituição, apresentou a pesquisa, a metodologia de entrevista e as disposições sobre a participação. Foram selecionados seis entre os dez sujeitos que se dispuseram a participar das entrevistas, buscando colocar os esforços no aprofundamento de densidade das entrevistas em detrimento do número de entrevistados. A seleção dos entrevistados visou contemplar a diversidade de gênero, de raça e etnia, de renda, de idade e ainda de área do conhecimento de atuação no Práxis.

As entrevistas foram realizadas por ambiente virtual através das plataformas Jitsi Meet e Google Meet. A adaptação das entrevistas foi a possibilidade para viabilizar o trabalho no contexto de distanciamento social. As entrevistas foram realizadas entre o período de 24 de junho a 20 de julho de 2020 e todas foram gravadas. Contaram com roteiro com questões referentes a quem são os educadores e coordenadores, quais suas relações com o Práxis, com a educação e com os movimentos sociais de modo geral, o que compreendem como educação popular, quais práticas de educação popular desenvolvem no Práxis e quais compreensões têm destas práticas. O roteiro buscou compreender ainda as especificidades destas práticas e compreensões durante o contexto de isolamento social.

Os nomes dos entrevistados foram preservados através de pseudônimos escolhidos por eles, ou por escolha dos pesquisadores quando houve a abstenção do entrevistado na escolha. Os entrevistados são Ana, Olga, Andrés, Josefa, Rosa e Lineu e no tópico a seguir apresentaremos brevemente cada um deles.

4.2. Conhecendo os educadores do Práxis

Com o objetivo de conhecer quem são os educadores e coordenadores do Práxis utilizaremos dados levantados por meio de aplicação de questionários e de entrevistas com estes sujeitos. Buscaremos no primeiro subtópico conhecer quem são estes sujeitos e quais são suas relações com o Práxis de modo geral através das respostas obtidas no questionário. No segundo subtópico buscaremos conhecer quem são os sujeitos entrevistados e quais suas relações com o coletivo.

4.2.1. O perfil geral dos educadores e coordenadores

A primeira sessão trata sobre a identificação destes educadores. Conforme os dados sobre identificação obtidos com o questionário, a idade destes educadores e coordenadores varia entre vinte e quarenta e nove anos. São três pessoas com até vinte anos, treze pessoas com até vinte e cinco anos, duas pessoas com até trinta anos e apenas uma pessoa com mais. Com relação a gênero doze pessoas se identificam com o gênero masculino e oito pessoas com o gênero feminino. Apesar de espaço aberto ninguém se identificou com outro gênero. Sobre cor de pele²⁷, dezessete pessoas se identificam enquanto brancos, duas pessoas se identificam enquanto pardos e uma pessoa preferiu não dizer. Ninguém se identificou enquanto negro ou amarelo. A respeito de nacionalidade todas as pessoas são brasileiras. Em referência à estado civil dezoito pessoas são solteiras e uma pessoa é casada. Nenhuma pessoa é separada, divorciada ou viúva. A partir destes dados iniciais de identificação percebemos que o perfil do Práxis é em grande parte formado por jovens brasileiros brancos e solteiros, mas apresenta uma divisão de gênero sem grandes disparidades.

Quanto às trajetórias educacionais desses sujeitos vemos que treze pessoas estudaram sempre em escola pública, duas sempre em escola privada, duas em escola pública e escola privada, duas sempre em escola privada, mas como bolsista, e ainda uma pessoa em escola pública e escola privada como bolsista. Sobre o acesso a curso preparatório para o vestibular ou ENEM, nove pessoas não acessaram nenhum curso, oito pessoas acessaram cursos privados, sendo uma delas como bolsista e três pessoas acessaram cursos populares. Em referência a

²⁷ A utilização da identificação por cor de pele seguiu a utilização do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e apresenta limitações quando a autoidentificação étnica que pode ser melhor aprofundada em futuros trabalhos junto ao Práxis.

escolaridade, treze pessoas têm ensino superior incompleto e sete pessoas tem ensino superior completo, dentre as quais três estão cursando pós-graduação e duas pessoas tem pós-graduação completa.

A formação acadêmica de todos está sendo, ou foi feita, em IES públicas. Refletindo sobre o acesso e permanência na educação superior, onze pessoas fizeram uso de alguma política ou programa de ação afirmativa, oito não fizeram e uma pessoa não sabe. Das pessoas que fizeram uso de política ou programa de ação afirmativa para o ingresso e permanência na IES, sete pessoas afirmaram ter utilizado a política de cotas para o acesso. Dentre estas, quatro utilizaram cota para escola pública, duas utilizaram cota para escola pública e baixa renda e uma cota para pretos, pardos e indígenas oriundos de escola pública. Além das políticas de acesso, para a permanência no ensino superior uma pessoa afirmou usar o benefício socioeconômico, uma afirmou estar inscrita para seleção do benefício socioeconômico e uma afirmou usar o restaurante universitário.

Existe grande diversidade nas trajetórias educacionais destes sujeitos, desde a escola até a preparação para educação superior. As diferentes trajetórias convergem no acesso a IES públicas, onde as políticas de acesso e permanência na trajetória destes sujeitos apresentam grande importância.

Para conhecer a dinâmica de vida destas pessoas perguntamos sobre suas ocupações. As respostas mostram que onze pessoas não trabalham ou estão desempregadas, cinco pessoas trabalham como autônomas sem tempo fixo determinado e quatro pessoas trabalham meio turno próximo a vinte horas. No tocante a seus grupos familiares, entendendo aqui grupo familiar como família ou grupo de pessoas que compartilham renda, seis delas responderam que têm quatro pessoas no grupo familiar, cinco que tem três pessoas, cinco que têm duas pessoas, duas que têm cinco pessoas e ainda duas que são apenas elas o grupo familiar. Quando a questão foi a renda média mensal destes grupos, sete afirmaram receber até dois salários mínimos, cinco afirmaram receber até cinco salários mínimos, quatro afirmaram receber até três salários mínimos e ainda dois afirmam receber até dez salários mínimos enquanto outros dois afirmaram receber até um salário mínimo.

As ocupações dos grupos familiares e as rendas destes educadores e coordenadores são diversificadas. Existem educadores e coordenadores que trabalham e também que não trabalham. São sujeitos que tem até cinco pessoas no grupo familiar e também que são apenas uma pessoa no grupo. Ainda há diferenças quanto a renda alguns pois alguns deles tem renda familiar de até dez salário mínimos enquanto outros tem apenas até um salário mínimo.

Dentro da educação superior a formação destes educadores e coordenadores também é feita em cursos diversos. Dois deles afirmaram ter formação na geografia, três na história, dois nas ciências biológicas, um na engenharia química, um na licenciatura em teatro, um nas letras - língua portuguesa e inglesa, um na licenciatura em ciências sociais, um na psicologia, um na filosofia – licenciatura, um na educação especial e um da comunicação social - publicidade e propaganda. Das vinte pessoas, cinco afirmaram ser de cursos de licenciatura e ao menos quatro afirmaram ser de cursos de bacharelado. Com relação as outras onze pessoas, não foi possível saber especificamente por esta questão ser aberta. As formações destes educadores são em cursos diversificados e, ainda que os dados sejam limitados, percebe-se uma grande presença de estudantes de bacharelado em relação quase igual a de licenciatura. A presença de estudantes de bacharelado em um espaço educacional levanta a dúvida sobre as atuações profissionais destes sujeitos nestes espaços.

Na sessão sobre participação dos educadores e coordenadores no Práxis, o tempo de participação foi variado, uma pessoa afirmou participar desde 2016, quatro pessoas afirmaram participar desde 2017, duas pessoas afirmaram participar desde 2018, nove pessoas afirmaram participar desde 2019 e quatro pessoas afirmaram participar desde 2020. Nove pessoas participam como educadores e como coordenadores, sete pessoas afirmaram participar como educadores, apenas participando nas aulas e ainda quatro pessoas afirmaram participar como coordenadores, participando somente da gestão. É perceptível aqui uma geração de educadores e coordenadores que está a no máximo cinco anos em contato com o coletivo. O coletivo é formado por grupos que mudam em um período de tempo curto gerando dinamicidade nestas participações, que ocorrem nas posições de educadores, de coordenadores ou de ambas simultaneamente.

Dezesseis pessoas participam como educadores, quatro são da geografia, três da história, uma da filosofia, uma do teatro, uma do espanhol, uma da literatura, uma da biologia, uma da física, uma da química, uma da matemática e uma da educação especial. Quando as áreas do conhecimento, 8 pessoas são da área das ciências humanas e suas tecnologias, três pessoas são da área das linguagens e suas tecnologias, três pessoas são da área das ciências da natureza e suas tecnologias, uma pessoa é da área da matemática e uma pessoa é da educação especial, desenvolvendo um trabalho interdisciplinar. Tais dados apontam para pluralidade na formação dos educadores do coletivo, ainda que metade esteja na área das ciências humanas, onde o projeto está vinculado institucionalmente através do Departamento de História da UFSM, existe grande adesão de educadores de todas as áreas.

Relativamente a participação dos projetos que vão além do curso preparatório para o ENEM, quatorze pessoas não participam de nenhum projeto, quatro pessoas participam das oficinas no projeto com o CREAS e CEDEDICA, três pessoas participam das oficinas no Presídio Estadual de Júlio de Castilhos, duas pessoas participam das oficinas no Presídio Estadual de Agudo. Embora não exista grande adesão da parte dos educadores e coordenadores a estes projetos, observa-se que existe um grupo que participa de mais de um deles.

Quando a questão é a participação da gestão do Práxis, doze pessoas afirmaram participar das reuniões, seis afirmaram participar parcialmente e duas afirmaram não participar. Referindo-se ao acompanhamento dos relatórios das reuniões, quatorze pessoas afirmaram acompanhar, cinco afirmaram acompanhar parcialmente e uma afirmou não acompanhar. Estes dados podem estar relacionados ao acompanhamento dos grupos do coletivo na internet. Quinze pessoas afirmaram acompanhar estes grupos, enquanto cinco pessoas afirmaram acompanhar parcialmente e nenhuma pessoa afirmou não acompanhar, mas como o questionário foi disponibilizado através deles, quem não acompanha pode não ter respondido. A maioria dos educadores participa da gestão acompanhando as reuniões, os relatórios e os grupos do coletivo.

Relacionando a participação no Práxis com a participação de outros grupos ou projetos acadêmicos, dez pessoas afirmaram participar e dez pessoas afirmaram não participar. A respeito da participação de outros coletivos ou movimentos sociais, quinze pessoas afirmaram não participar, quatro afirmaram participar e ainda uma preferiu não dizer. Percebe-se maior engajamento dos sujeitos com outros projetos acadêmicos do que com outros coletivos ou movimentos sociais, ainda que haja engajamento com estes também.

4.2.2. O perfil dos educadores e coordenadores entrevistados

Com base nas entrevistas realizadas foi possível conhecer de outro modo os educadores e coordenadores do Práxis. Os dados sobre o perfil dos seis sujeitos entrevistados serão apresentados neste tópico, antes de iniciarmos as discussões sobre as práticas e as compreensões da educação popular entre eles. Buscamos compreender qual o perfil destes sujeitos e como conheceram e se aproximaram do Práxis de modo geral. Falaremos sobre cada um preservando seus nomes.

Ana tem 23 anos, possui pós graduação completa e trabalha meio turno. Afirmou que conhecia o Práxis há tempos, mas nunca pode participar pois tinha aulas da faculdade à noite durante as aulas do coletivo. Foi quando estava na pós-graduação em 2018 que, através de uma

chamada de educadores, teve o primeiro contato. Participa atualmente como educadora de literatura e como coordenadora no coletivo.

Olga tem 25 anos, possui graduação completa e trabalha meio turno. Conhecia o Práxis desde quando entrou para a faculdade, mas teve o primeiro contato com o coletivo durante as ocupações de 2016²⁸ e decidiu participar desde o início de 2017. Atualmente ela participa como educadora de história e como coordenadora no Práxis.

Lineu tem 22 anos, está cursando graduação e trabalha como autônomo. Conheceu o Práxis durante a graduação e passou a participar quando ficou sabendo que o coletivo precisava de educadores em 2017. Desde então está atuando como educador de filosofia e como coordenador no coletivo.

Josefa tem 27 anos, está cursando graduação e não trabalha no momento. Conheceu o Práxis através de uma amiga que fazia parte do coletivo. Participou de uma aula em 2017 e depois da chamada de educadores em 2018. Desde então passou a compor o coletivo como educadora de teatro e como coordenadora.

Rosa tem 20 anos, está cursando graduação e trabalha como autônoma. Conheceu o Práxis em 2015 ou 2016, mas passou a participar do coletivo apenas no ano de 2019 como educanda. Após ingressar na universidade decidiu continuar participando como coordenadora e possivelmente educadora. Participa atualmente como coordenadora do coletivo.

Andrés tem 21 anos, está cursando pós-graduação e não trabalha no momento. Ouviu falar do coletivo no ano de 2019 e teve o primeiro contato durante o Evento de 20 Anos do Práxis no mesmo ano. Passou a compor o coletivo desde o início das atividades em 2020 e participa atualmente como educador de espanhol e como coordenador.

Com o perfil geral de educadores e coordenadores traçado aqui podemos entender que eles se constituem em um grupo variado. É um grupo composto majoritariamente por jovens brancos brasileiros e solteiros, mas que não apresenta muita diferença com relação à diversidade de gênero. A escolaridade e a ocupação deste grupo são diversas, e isto tem relação com suas rendas. O coletivo é composto por uma geração que participa no máximo há cinco anos, apresentando grande dinamicidade na entrada e saída de seus membros. A dinamicidade está presente na forma de participação destas pessoas, através do curso preparatório para o ENEM,

²⁸ As ocupações de escolas e universidades começaram no ano de 2015 com a ocupação de escolas paulistas em recusa a uma proposta de reorganização escolar feita pelo governo estadual e no ano de 2016 alcançavam milhares de escolas e universidades por todo o país em resposta a medidas de desmonte da educação em todos seus níveis (MARAFON, 2017).

dos projetos e ainda da gestão do coletivo. Estes sujeitos participam também de outros grupos ou projetos acadêmicos e outros coletivos ou movimentos sociais.

Quanto aos educadores e coordenadores entrevistados, percebemos que este grupo também é variado em seus marcadores sociais e em suas participações. Para entender melhor as relações destes sujeitos com o Práxis ocorrem, buscaremos no próximo tópico compreender quais são suas práticas de educação popular e quais compreensões apresentam sobre estas práticas.

4.3. COMPREENSÕES E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO POPULAR ENTRE EDUCADORES DO PRÁXIS

As práticas e as compreensões de educação popular entre os educadores e coordenadores do coletivo são pensadas de dois modos aqui. Primeiro através das compreensões de educação popular destes sujeitos de um modo geral e segundo através das práticas de educação popular construídas no coletivo e das leituras destas práticas feitas por estes sujeitos. A educação popular é compreendida como um método e como uma atitude pelos entrevistados. As práticas de educação popular no coletivo são compreendidas através de quatro aspectos: 1) a gestão do Práxis; 2) as atividades do curso preparatório para o ENEM do Práxis; 3) os projetos que o Práxis participa; 4) as atividades políticas e culturais que o Práxis constrói. Estes dados foram levantados através da observação participante, da aplicação de questionário e das entrevistas realizadas com educadores e coordenadores do coletivo.

O tópico está organizado em cinco subtópicos: 1) as compreensões de educação popular; 2) a educação popular e a gestão; 3) a educação popular e o curso pré-ENEM; 4) a educação popular e os projetos; 5) a educação popular e as atividades políticas e culturais.

4.3.1. As compreensões de educação popular

Em referência as respostas do questionário entendemos que quatorze pessoas tem alguma compreensão sobre educação popular, seis pessoas afirmaram ter alguma compreensão parcialmente e nenhuma pessoa afirmou não ter qualquer compreensão. Em maior ou menor grau há alguma compreensão de educação popular que orienta as práticas desenvolvidas pelos sujeitos no coletivo. Podemos pensar a educação popular a partir de dois aspectos conforme as compreensões emitidas pelos educadores e coordenadores. Um deles seria o entendimento da educação popular de modo metódico e o outro de modo substancial. No primeiro aspecto esta

educação é compreendida como um conjunto de práticas que podem ser utilizadas para construir o espaço educativo como, por exemplo, a utilização de dinâmicas para envolver os educandos em uma discussão. Uma educadora elucida isto através do relato sobre a participação em um curso de educação popular.

Eu acho que a questão do método é muito central porque, na maneira como eu tive contato com a educação popular pela primeira vez, que foi nesse curso, o que mais me chamou atenção foram as dinâmicas [...] Tipo, por exemplo, ele fazia curso manhã, tarde e noite. Tinha momentos que a galera estava super dormindo e ele pedia para todo mundo erguer os braços e balançar e tal, e falava ‘vamos participar dessa aula’. E eu acho isso muito massa porque a gente as vezes, inclusive enquanto educadores dando formação para outros educadores, a gente insistia, insistia, insistia para eles falarem, mas, na real, o ambiente para eles falarem não estava bem criado, entendeu? O ambiente pedagógico não estava propício para aquilo. (Rosa em trecho de entrevista)

A compreensão de um modo metódico da educação popular pode ser relacionada ao que Freire (1987) sistematizou através das experiências de educadores com as pesquisas dos temas geradores, as construções dos círculos de cultura e as avaliações destes espaços. São formas de sistematizar a educação popular e construir considerações que podem ser experimentadas, avaliadas e transformadas por outros educadores em espaços diferentes.

A educação popular como algo substancial é também parte das compreensões dos entrevistados. Aparece em suas falas atrelada com intencionalidades e formas de agir no mundo através da educação como vemos, por exemplo, na fala de uma educadora ao afirmar que

A educação popular estaria em um lugar de. De quando a gente tá numa parada de ônibus, a gente dá um bom dia e conversa com aquela pessoa de forma aberta. Geralmente isso acontece com as pessoas que são mais de idade, né? Não tá num lugar de aprender conceitos. É um lugar mais de uma simpatia, um olhar atento. (Josefa em trecho de entrevista)

Olhar atento, tentativa, ouvir, esperança e ainda outros termos nos mostram que a educação popular é, além de métodos, composta também pelo sentido em que está sendo construída. Não basta que sejam utilizadas as experiências sistematizadas por educadores populares no ambiente educativo se não houver intencionalidades nestes usos. Freire (1987) afirma que a humanização é o único sentido possível para a construção de uma educação que

visar a superação das relações de opressão, e que a educação construída pelos oprimidos precisa caminhar neste sentido. Método exige reflexão e intencionalidade exige ação, de modo que não podem ser pensados separados para a construção da *práxis* de transformação. A reflexão e a ação são elementos imprescindíveis para a construção da educação, popular. As compreensões de educação popular para os sujeitos caminham nestes dois sentidos e não opõem um ao outro. Através da conversa com estes sujeitos, sistematizamos em quatro aspectos as práticas de educação popular no Práxis seus entendimentos. Estes aspectos são: 1) a gestão; 1) as atividades do curso preparatório para o ENEM; 1) os projetos; 1) as atividades políticas e culturais. Cada um dos aspectos será apresentado e discutido em subtópicos posteriormente.

4.3.2. A educação popular e a gestão

Conforme afirma Menegazzi (2019) a gestão do Práxis é caracterizada através da autogestão. Entende-se autogestão como uma experiência de organização baseada na democracia direta em que a organização ocorre de modo horizontal. Conforme a observação participando percebi que no coletivo ela ocorre através da coordenação e de GTs. A coordenação é composta por todos os educadores e coordenadores bolsistas e também pelos demais interessados em atuar na gestão do coletivo. Os GTs são criados conforme as necessidades de organização de tarefas específicas que não envolvam toda a coordenação. Existem GTs fixos, como os grupos de disciplinas, os grupos dos projetos e outros, e existem também GTs temporários, como grupos para organização de espaços ou tarefas específicas sem continuidade. A divisão de tarefas é um elemento importante para a autogestão. As tomadas de decisão da coordenação são feitas na reunião da coordenação e as tomadas de decisão dos GTs são feitas nas reuniões. A participação nas tarefas ocorre conforme a possibilidade de cada sujeito.

Os entrevistados, sem exceção, apontaram limitações e potencialidades na gestão do Práxis. As principais limitações apresentadas foram a grande flexibilidade e a desorganização proveniente desta forma de gestão. De acordo com as falas, muitas vezes os processos de tomada de decisão não conseguem ser organizados e algumas coisas são decididas espontaneamente, ou ainda, muitas vezes as tarefas não são bem definidas e acabam não sendo cumpridas pelos responsáveis. Conforme compreende uma educadora, isto pode ser relacionado a forma hierárquica como os sujeitos são socializados em outros espaços que circulam e que carregam consigo o autoritarismo como forma de relação.

Como um projeto de extensão nosso coordenador nos deixa muito livres, e isso é porque ele também acredita que a autogestão deve ser construída nas bases, educadores e educandos. Um problema disto é que não apresentamos isto para quem entra. Quem já tem familiaridade entende melhor, mas quem já está mais engessado em uma estrutura de autoritarismo não entende muito bem a proposta. (Olga em trecho de entrevista)

Além de limitações, a organização do Práxis é pensada pelos educadores e coordenadores através de suas potencialidades com relação a educação popular. Eles reconheceram, por exemplo, que a liberdade de construir conforme o envolvimento, ao mesmo tempo que apresenta limitações, faz com que exista um comprometimento diferente de produzir por obrigação através do autoritarismo. Uma educadora pontua isto quando afirma que a gestão

Funciona justamente pois algumas pessoas contribuem mais em umas tarefas e outras em outras tarefas. Existe uma divisão de tarefas na autogestão de onde a pessoa contribui onde se sente confortável em contribuir. A gente tem funcionado e busca sempre melhorar. (Ana em trecho de entrevista)

As compreensões dos educadores sobre a gestão são variadas e apresentam limitações e potencialidades quanto a educação popular.

4.3.3. A educação popular e o curso pré-ENEM

As atividades do curso pré-ENEM podem ser descritas como atividades de caráter regular desenvolvidas no Prédio da Antiga Reitoria, localizado no centro da cidade de Santa Maria, durante as noites de segunda-feira a sexta-feira. As aulas são divididas por disciplinas conforme as áreas do ENEM. Os grupos que fazem parte das aulas são os educadores, os coordenadores e os educandos. Os educadores são em sua maioria estudantes universitários, conforme o perfil apresentado anteriormente, e geralmente começam a participar do coletivo através de eventos para chamada de educadores ou ainda através de convites informais. Se organizam em GTs de disciplinas e tem autonomia no planejamento e execução das aulas. Algumas disciplinas contam com até dez educadores e outras disciplinas contam apenas com um educador. A organização das disciplinas é feita conforme a decisão dos educadores. É comum as aulas serem desenvolvidas entre dois ou mais educadores.

Outro grupo imprescindível para a existência do curso preparatório para o ENEM são os educandos. Compreendemos que este grupo busca no Práxis espaços de preparação para entrar na educação superior e espaços para socialização conforme afirma Oliveira (2008). Passam a integrar o coletivo a partir de um processo seletivo para preencher o número de vagas disponível. São selecionados os educandos com menor renda e os demais ficam em uma lista de espera e são chamados conforme abrem novas vagas. Eles participam das aulas do curso preparatório e também de outras atividades que vão além do curso. A divisão de educadores e educandos, em detrimento de professores e alunos, vai além da simples troca de palavras e busca, com base na educação popular busca pensar em construções de novas formas de relação no processo educativo.

As aulas do curso preparatório são compreendidas pelos educadores e coordenadores como aulas diferentes das aulas na universidade ou na escola. Diferentes por proporcionar um contato educacional diferenciado do contato nas disciplinas da universidade, como espaços formativos para estudantes de licenciatura. São dinâmicas de aulas diferentes como, por exemplo, as aulas desenvolvidas conjuntamente pontuadas por uma educadora

O que eu acho que é outra experiência muito louca que é isso de a aula não ser só tua. Além de tu dividir aquela aula com os educandos, tu divide todo o processo de preparação, mandar slides, mandar textos, perguntar "o que que tu acha", dar abertura para outra pessoa falar. Acho que isso é uma coisa que nos forma bastante enquanto educadores populares, tira um pouco esse egocentrismo de tu ser o chefe e o centro da aula. (Ana em trecho de entrevista)

Por ser a primeira experiência em lecionar aulas para muitos sujeitos, alguns apontam também que as aulas podem ser um processo de aprendizado com relação ao nervosismo conforme o relato de um educador

E eu acho que uma coisa legal de se falar assim é que na primeira aula eu estava muito nervoso, me tremendo. Nunca tinha entrado em uma sala de aula. E quem foi me tranquilizando foram os educandos. Eles diziam "não precisa ficar nervoso. A gente entende. Fala com mais calma. Vamos ver isso aí. (Lineu em trecho de entrevista)

Os aulões são outras atividades desenvolvidas no curso preparatório. Eles são aulas com duração maior, abertas para a comunidade e sobre um tema específico. São regularmente desenvolvidos na sexta feira. Os aulões caracterizam o Práxis por tratarem de discussões que

vão além do curso preparatório, seja na maior abrangência de participação com pessoas externas do curso, ou seja na abrangência de temas, que se relacionam vida cotidiana, acontecimentos políticos ou também eventos culturais. As metodologias dos aulões são variadas e vão desde espaços expositivos até espaços interativos com dinâmicas de aulas diferentes das dinâmicas de aulas comuns. Acompanhei com a observação participante este espaço em um aulão chamado “poéticas do cotidiano”. Neste aulão os participantes se dividiram em grupos e exploraram o espaço do Prédio da Antiga Reitoria, com a gravação de vídeos e captura de fotos, inventaram outros usos para o prédio. Ao final, cada grupo ainda compartilhou o que produziu com os outros. O aulão proporcionou muitas risadas, conversas e contatos diferentes das formas que ocorrem em aula.

O processo de aprendizado para os educadores é um importante elemento da educação popular sistematizada por Freire (1996). É necessário abandonar a perspectiva de educador como detentor do saber e buscar construí-lo junto aos educados. O educador precisa de espaço para agir, refletir e aprender com sua ação. Ainda que a todos educadores e coordenadores compreendam as atividades do curso como atividades com caráter de educação popular, existem ponderações quanto a isto.

Durante as entrevistas apareceram apontamentos sobre existir contradições em um curso preparatório para o ENEM se vincular com a educação popular “Porque um cursinho tem uma lógica de ‘vomitar’ informação na cara das pessoas para que elas absorvam de modo superficial, porque é muito conteúdo para pouco tempo” (Rosa em trecho de entrevista). Conforme estas limitações pode se pensar que o curso não é em sua totalidade composto por práticas de educação popular, pois nas palavras de uma educadora “a gente aplica métodos de educação popular, mas a gente não consegue ser integralmente educação popular por que a gente tem limitação de tempo e de coisa para passar.” (Rosa em trecho de entrevista) O curso se situa entre a dinâmica de acesso à educação superior e as especificidades da produção do “efeito cursinho”, conforme Whitaker (2010), e entre as práticas de educação popular. Os aulões foram destacados por se aproximarem mais do que os sujeitos compreendem como educação popular. Estes espaços podem ser relacionados ao que Freire (1987) chamou de temas gerados.

4.3.4. A educação popular e os projetos

Os projetos do que o Práxis constrói são outro aspecto das práticas de educação popular no coletivo. Ao longo da pesquisa acompanhei três projetos desenvolvidos por educadores e coordenadores do coletivo. São eles o projeto no Presídio Estadual de Júlio de Castilhos, o

projeto no Presídio Estadual de Agudo e o projeto no CREAS e CEDEDICA. Vamos apresentar as atividades desenvolvidas em cada projeto e também como os sujeitos os compreendem em relação à educação popular.

O projeto no Presídio Estadual de Júlio de Castilhos consiste em oficinas desenvolvidas junto aos apenados na instituição. Tive contato com o presídio na participação de algumas oficinas e entendo ele como um espaço diferente das ideias de presídios comumente compartilhadas devido à falta de contato das pessoas com estes espaços

Quando cheguei ao presídio pude ver uma estrutura que parecia ter sido uma casa em algum momento, como o que ocorre com os postos de saúde. Era bem menor do que imaginei. A estrutura era protegida por um cerca de arame não tão alta, diferente das grandes estruturas de segurança corriqueiras nos filmes. Em uma parte mais elevada da construção lia-se Presídio Estadual de Júlio de Castilhos. (Trecho do diário de campo)

A particularidade de ser um presídio pequeno, diferentes das grandes estruturas de segurança das penitenciárias, confere a liberdade para desenvolvimento de espaços educativos descontraídos e confortáveis, tanto para os educadores quanto para os sujeitos privados de liberdade, conforme também descrevo na participação que fiz em uma oficina no presídio

O Diretor nos acompanhou até a sala de aula e fizemos um círculo com as cadeiras para a roda de conversa. Nas paredes havia diversos cartazes com expressões matemáticas e outros com figuras sobre a água, parecia uma sala de aula como qualquer outra de uma escola regular. Aos poucos eles foram chegando na sala e conforme entravam cumprimentavam o diretor e a nós. O diretor nos apresentou enquanto Práxis e depois nos deixou a sós na sala de aula, isto foi algo que proporcionou a construção de um espaço acolhedor para ambos os lados. (Trecho do diário de campo)

A autonomia para os educadores no desenvolvimento das oficinas relatada anteriormente é algo comum nas atividades neste presídio. As oficinas são interdisciplinares e tem temas escolhidas entre os educadores e os educandos. Elas não são construídas por todos os educadores e coordenadores do coletivo, mas entre os entrevistados dois deles participam das atividades e as entendem como atividades abertas, interdisciplinares e incríveis.

O projeto construído no Presídio Estadual de Agudo é mais fechado do que as oficinas desenvolvidas no outro presídio por tratar especificamente de oficinas de remição pela leitura.

A remição pela leitura é prevista de um projeto de Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 Lei de Execução Penal (Brasil, 1984). Foi regulamentado no Rio Grande do Sul conforme a Portaria 033/2019 publicada pela Superintendência dos Serviços Penitenciários (Susepe) (PORTARIA..., 2019).

As atividades consistem na escolha de obras e na avaliação de resenhas junto aos apenados uma vez por mês. Ao longo do semestre o projeto contou com a participação de dez apenados e quatro educadores. Tendo em mente a limitação educativa do projeto de remição o coletivo propôs que, além da atividade de avaliação e escolha da obra, fossem realizados encontros no meio do mês com oficinas e discussões sobre as obras. As obras lidas eram provenientes da biblioteca do presídio, mas, com base as insuficiências de seu acervo, os educadores se mobilizaram em campanhas de arrecadação e de cópias de obras, na impressora do coletivo, buscando potencializar o acesso à leitura. Os encontros ocorreram quinzenalmente. Duas educadoras entrevistadas participaram deste projeto e uma afirma que

A primeira vez que eu fui com minha colega, a assistente social falou que não era para a gente chegar muito próximo, não dividir mate, não ir com legging por que muitos deles estavam lá por abuso sexual. Eu e ela pensamos ‘o que a gente pode, enquanto educadoras populares, trazer para este contexto?’. Então a gente levou um conto sobre abuso. [...] teve um deles, que era acusado de abuso sexual e que dizia que ‘não, no conto não era bem assim, que não era bem um abuso’. Foi legal ver os outros companheiros dele falando que foi sim, que este pensamento dele não era um pensamento certo. Neste próprio debate ele foi mudando um pouco o discurso dele e depois já realmente aceitando que o que acontecia no conto era sim um abuso. (Ana em trecho de entrevista)

Apesar do espaço de atuação mais restrito é perceptível a busca pela construção de espaços educacionais diferenciados dentro deste presídio através do entendimento de que apenas a participação dos educadores como foi proposta ao coletivo não bastava. O levantamento das obras para conseguir a viabilidade do projeto e a organização de espaços além da remição pela leitura são compreendidos pelos entrevistados também como construção de formas de educação popular dentro do projeto.

As atividades nos presídios podem ser relacionadas a educação popular quando pensamos em uma forma de educação construída horizontalmente por sujeitos que buscam a superação da relação de opressão. A opressão é pensada conforme Borges (2018) afirmando que no Brasil existe a terceira maior população carcerária do mundo, com tendência de

crescimento devido ao processo de encarceramento em massa em curso no país. Tal população é majoritariamente negra e a criação de estigmas na sociedade sobre estes sujeitos está intrinsicamente atrelada ao racismo. O sistema prisional aparece como uma ferramenta de reprodução de estruturas de Estado que pouco mudaram desde a invasão colonial e escravização dos povos de África até atualmente. A manutenção do sistema prisional e sua ampliação como ocorreu, por exemplo, com a aprovação da Lei nº 11.343, de 23 de agosto de 2006, conhecida como Lei de Drogas²⁹, são demonstrativos da manutenção das situações de opressão dentro da sociedade brasileira atual.

É uma tarefa, para superação das relações de opressão, a construção do diálogo entre os sujeitos privados de liberdade dentro das instituições de cárcere e a sociedade que os cerca. A educação popular construída nos projetos do Práxis nestes presídios é entendida pelos educadores como uma ferramenta que promove o diálogo dentro destes espaços e pode ser entendida aqui como uma ferramenta capaz de ir de encontro ao rompimento de estigmas sobre estes sujeitos na perspectiva de humanização das relações.

O projeto junto ao CREAS de Santa Maria e o CEDEDICA de Santa Maria consiste na atuação de educadores do coletivo com jovens em conflito com a lei. O projeto se desenvolve através do acompanhamento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de Prestação de Serviço à Comunidade e Liberdade Assistida. São desenvolvidas oficinas com estes jovens objetivando a construção de ambientes educativos durante as medidas socioeducativas. Três dos entrevistados participaram deste projeto. Uma educadora que participou afirmou que, em comparação com os outros projetos, este foi o mais desafiador pois

[...] teve menos adesão por se tratar de adolescentes que, querendo ou não, estão cumprindo certa pena, mas estão em liberdade. O que é bem diferente de pessoas adultas de presídio, que estão ali vinte e quatro horas por dia e eu percebia que tinham uma receptividade bem maior com a gente. Os adolescentes eram um pouco mais fechados e a gente ainda estava tentando quebrar um pouco daquele gelo, imagino que eram alguém que pensa ‘pô eu poderia estar fazendo qualquer coisa, jogando bola e tal, mas estou aqui ouvindo esses caras nesta tarde’, mas mesmo assim eu acho que rolou e foi uma experiência bacana. (Ana em trecho de entrevista)

²⁹ A Lei 11.343 fez com que o sistema prisional Brasileiro passasse por um abrupto crescimento. Em 1990 a população carcerária era próxima a 90 mil pessoas, em quinze anos, até 2005, o crescimento foi próximo a 270 mil pessoas, em dez anos, até 2016, o crescimento foi próximo 300 mil pessoas (BORGES, 2018).

Conforme o relato, houve diversas experiências para tentar se aproximar dos adolescentes e construir um vínculo. Os temas trabalhados citados pelos educadores e coordenadores envolvem artes, sociologia, teatro, história, literatura e ainda outras disciplinas de modo interdisciplinar. Foi um espaço desafiador e foi um dos espaços que mais se buscou estudar a educação popular sistematizada por Freire (1983) na construção da comunicação como um elemento inicial para o processo educativo. Assim como nos presídios, as atividades neste projeto buscam construir espaços educativos em ambientes onde eles tradicionalmente não são construídos.

4.3.5. A educação popular e as atividades políticas e culturais

As atividades políticas e culturais também são um aspecto em que podemos pensar as práticas e as compreensões de educação popular destes sujeitos. Como vimos na contextualização do Práxis, durante toda a existência do coletivo ele sempre esteve engajado nos acontecimentos políticos e levantou as bandeiras de defesa da educação pública e de qualidade, assim como se solidarizando com outras lutas. Busco pensar junto aos educadores e coordenadores quais são as práticas políticas que o Práxis desenvolve e quais suas relações com a educação popular. Acompanhei a participação do Práxis no “Ato - Greve Nacional da Educação: rumo à greve geral” em 2019 e descrevo a participação no diário de campo

O ato em seu início mesmo já surpreendeu a todos por ser uma imensidão de pessoas. Fomos em um bloco do Práxis com educadores e educandos, ainda que poucos educandos porque não divulgamos bem o ato com as turmas. Entramos em bloco no meio da marcha e conforme ela se formava é que tínhamos dimensão do tamanho. Foi um dos maiores atos que já vi e era difícil de enxergar onde estava o início da marcha e onde estava acabando. Dentre educadores, educandos e todos aqueles sujeitos eu só conseguia pensar que aquilo ali também era um ato educativo, era um processo onde os saberes eram compartilhados, onde quem já tinha alguma experiência em manifestações auxiliava aqueles que estavam tendo o seu primeiro contato naquele momento. As falas dos participantes sobre o ato eram no sentido de uma sensação de estar carregando o futuro nas costas. (Trecho do diário de campo)

Pensando junto com Freire (1996) as práticas educativas se desenvolvem também fora do espaço da sala de aula, quando o educador justifica suas ideais com suas ações. A defesa da educação e da IES públicas diante dos ataques neoliberais contextualizados é também prática

educativa, na medida em que o conhecimento construído não se restringe ao ambiente da sala de aula, perpassando a ação cultural para transformar as relações sociais.

As atividades culturais, por sua vez, podem ser destacadas como construção de espaços de cultura e lazer. Ao longo da pesquisa acompanhei diversos espaços culturais construídos pelo Práxis ou em que o Práxis se envolveu. Estes espaços são as edições do “RoLeZãO Popular” e os “Cine-Práxis”.

Os eventos do “RoLeZãO Popular” foram eventos culturais abertos e gratuitos construídos pelo coletivo como parte da programação do evento “20 Anos de Educação Popular: Uma Práxis Possível?” que objetivaram proporcionar espaços de cultura, lazer e trocas educativas na cidade de Santa Maria. O “RoLeZãO Popular” foi feito na “Praça do Brahma” e contou com apresentações de teatro, bandas e palco aberto, além de espaço para feiras de trocas. A organização do espaço ocorreu por educadores e educandos do coletivo e os materiais necessários para elaboração do evento foram obtidos através de arrecadação.

O segundo evento “RoLeZãO Popular da Resistência” foi feito na Ocupação Vila Resistência junto ao aniversário de três anos desta ocupação por moradia. O Evento contou com apresentação de bandas, músicos e feiras de trocas. Estes eventos aconteceram em um contexto de contenção de eventos culturais gratuitos na cidade de Santa Maria, marcado principalmente pela aprovação do Código de Ética e Convivência Discente³⁰ da UFSM, que dentre suas medidas proibiu parte das poucas atividades culturais gratuitas desenvolvidas por estudantes na cidade.

Os “Cine-práxis” foram desenvolvidos após o final das atividades do curso preparatório no ano de 2019. Acompanhei a organização e a execução da exibição do filme “Bacurau”³¹ na Praça dos Bombeiros. O coletivo entrou em contato com a produtora do filme e conseguiu a autorização para exibir o filme, conseguiu autorização da prefeitura para utilização do espaço e montou a estrutura de exibição. O evento contou com grande adesão do público, com espaços para assistir disputados, e ressaltou a importância do cinema gratuito e construído em espaços públicos. A exibição do documentário “Juventudes Negras Periféricas” durante o Evento de 20 anos do Práxis é outra experiência de cinema gratuito construída em espaço público pelo coletivo.

Dentro do que foi acompanhado e do que foi afirmado pelos educadores e coordenadores do coletivo sobre as atividades culturais, parece ser se consenso que estas atividades também

³⁰ O Código foi instituído através da Resolução n. 017/2018 publicada pela UFSM (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2018).

³¹ O filme “Bacurau” no lançado no 2019 e teve grande repercussão dentro dos cinemas nacionais.

são educativas. Elas podem ser pensadas como educativas de acordo com o que Brandão e Assumpção (2009) afirmaram ao refletir sobre a cultura popular no processo educativo. As atividades políticas e culturais do Práxis são elementos constitutivos de suas práticas de educação popular que não se separam, uma atividade política é cultural e uma atividade cultural é política.

As práticas e compreensões de educação popular entre educadores e coordenadores do Práxis são diversas. As compreensões destes sujeitos caminham em dois sentidos. O primeiro é da educação popular como um método e o segundo é como uma atitude. As práticas de educação popular apontadas pelos entrevistados dizem respeito a quatro aspectos que apresentam continuidades e descontinuidades em suas compreensões por parte dos entrevistados, mas apresentam em comum práticas de educação popular que são particulares do Práxis.

4.4. COMPREENSÕES E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO POPULAR ENTRE EDUCADORES DO PRÁXIS DURANTE O DISTANCIAMENTO SOCIAL

Durante o ano de 2020 o Práxis teve suas atividades reduzidas de acordo com a medida de distanciamento social adotada pela UFSM para enfrentar a pandemia de coronavírus³². Conforme Aquino et al. (2020) a contaminação pelo vírus chamado SARS-CoV-2 iniciou no final de 2019 na China e se expandiu por todos os continentes ao longo do ano de 2020. Apesar da letalidade baixa deste vírus, em comparação com outras formas de coronavírus, o alto nível de transmissão ocasiona um número de mortes maior do que as epidemias conhecidas anteriormente. O desconhecimento da comunidade científica sobre o vírus leva a inexistência de vacinas para imunização da população em nível. Assim, outras estratégias estão sendo adotadas para reduzir as transmissões do vírus e diminuir o número de mortes como afirmam os autores

Tais medidas incluem o isolamento de casos; o incentivo à higienização das mãos, à adoção de etiqueta respiratória e ao uso de máscaras faciais caseiras; e medidas progressivas de distanciamento social, com o fechamento de escolas e universidades, a proibição de eventos de massa e de aglomerações, a restrição de viagens e transportes públicos, a conscientização da população para que permaneça em casa, até

³² As atividades acadêmicas foram suspensas e o Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE) foi implementado no dia 16 de março de 2020 conforme as medidas de distanciamento social adotadas pela UFSM (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2020).

a completa proibição da circulação nas ruas, exceto para a compra de alimentos e medicamentos ou a busca de assistência à saúde. (AQUINO ET AL., 2020, p. 2424)

Com a adoção de tais medidas, as atividades do Práxis foram suspensas, e posteriormente, retomadas de modo remoto e reduzido conforme a regulamentação pela UFSM do Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE). A pesquisa acompanhou este processo e foram levantados dados sobre este fenômeno através da observação participante, da aplicação do questionário e da realização das entrevistas junto aos educadores e coordenadores do Práxis. As atividades desenvolvidas no coletivo ao longo deste período foram reuniões e espaços de formação para educadores e coordenadores.

Conforme o que se acompanhou, as reuniões foram realizadas de modo remoto com a utilização de espaços diferentes, primeiramente utilizou-se a plataforma Discord, depois a plataforma Jitsi meet e, em seguida, a plataforma a Google meet. As reuniões foram realizadas semanalmente. Trataram de temas como a reorganização das atividades do coletivo, produção de vídeos sobre educação popular, participação em mobilizações neste período, organização de espaços formações e organização do curso preparatório para o ENEM por meio de plataformas na internet. Os espaços de formação ocorreram desde a retomada das atividades e foram feitos através da plataforma Google meet. Ao longo do período em que a pesquisa foi desenvolvida ocorreram nove formações: 1) aulas EAD e o ensino domiciliar; 2) educação popular e método Josué de Castro; 3) universidade popular; 4) escola popular; 5) educação popular frente ao fascismo e antifascismo; 6) uberização do trabalho docente; 7) educação em espaços não formais; 8) a situação atual da Amazônia; 9) a educação especial e o eterno isolamento social da diferença.

Para entender como os educadores e coordenadores participam e compreendem as práticas do Práxis neste período foi incluído um tópico sobre isto no questionário. Dezesesseis pessoas afirmaram ter acesso à internet banda larga e quatro afirmaram ter acesso à internet por dados móveis em casa. Um quinto deles não têm acesso a internet banda larga para participar das atividades do coletivo. Doze pessoas afirmaram acompanhar as atividades do coletivo durante este período e oito pessoas afirmaram acompanhar parcialmente. Nenhuma pessoa afirmou não ter acesso à internet ou não acompanhar as atividades do coletivo, mas, como o formulário foi disponibilizado através da internet nos grupos do coletivo e através de e-mail, caso alguém não tenha acesso à internet pode não ter recebido o formulário.

Quando a questão foi a viabilidade de alguma forma de atividade do Práxis durante o distanciamento social, dez pessoas afirmaram que acham viável, nove que acham parcialmente

viável e uma que acha inviável. Perguntando especificamente sobre a viabilidade das atividades do curso preparatório para o ENEM do Práxis, cinco pessoas acham viável, doze acham parcialmente viável e três acham inviável. Já sobre o desenvolvimento das atividades dos projetos do Práxis, apenas duas pessoas acham viável, doze acham parcialmente viável, cinco acham inviável e uma não soube responder. A maioria dos educadores e coordenadores acha viável o desenvolvimento das atividades no coletivo durante o contexto de isolamento, ainda que grande parte destes entenda que as atividades podem ser desenvolvidas apenas parcialmente. O curso preparatório para o ENEM é visto com maior viabilidade do que os outros projetos desenvolvidos pelo coletivo, ainda que não possa ser feito do modo como era feito antes. Isto pode se relacionar a compreensão, por todos os educadores e coordenadores, de que as medidas de distanciamento social têm algum impacto sobre o ENEM e de que há necessidade de adiamento do exame.

Através das entrevistas buscamos compreender mais a fundo o que estes sujeitos pensam sobre as práticas do coletivo neste momento. As afirmações foram no sentido de que o Práxis está conseguindo se manter como coletivo, ainda que de forma limitada. Afirmam que está sendo difícil o desenvolvimento de atividades durante este período devido ao adoecimento mental e a sobrecarga de trabalho doméstico proporcionados pela pandemia. No que se refere a qualidade das atividades, afirmaram que a interação pelo computador é difícil e limita as atividades. Outras dificuldades apontadas ainda são a dificuldade de se organizar para as atividades, a sobrecarga de tarefas, a dificuldade de acesso e, sobretudo, a dificuldade de comunicação. Tais dificuldades são provenientes da falta de preparo para uma situação como esta, conforme a fala do educador

A gente parou numa situação em que as pessoas não puderam ter tempo ou condições para se preparar para manter um home office, estudar em casa, ou ter atividades de cursos presenciais do nada virando EAD. A ironia é a gente abrir o moodle lá no presencial, em que na verdade, só o botãozinho tá no presencial, porque a gente está em uma [educação a distância] EAD absurda. (Andrés em trecho de entrevista)

Os entrevistados apresentaram preocupação com o desenvolvimento de atividades de educação popular neste período por ser difícil o acesso de educandos de baixa renda as tecnologias utilizadas para a mediação das aulas via internet e demonstraram preocupação especial com a desigualdade nas condições de realização do ENEM 2020, com uma possível intensificação na desigualdade do acesso à educação superior, proveniente da suspensão das atividades em escolas públicas e manutenção das atividades via internet por escolas privadas.

As perspectivas de atuação frente a este cenário são de dificuldade, como coloca uma educadora

É um ano que eu penso que está complicado, e está difícil de reagir. Por que a arma mais forte que a gente sempre teve foi a união, estar junto se articulando, estar se encontrando e agora a gente não está conseguindo fazer isso direito. (Ana em trecho de entrevista)

As falas sobre perspectivas de atuação para o Práxis caminham em dois sentidos, o primeiro é sobre não se cobrar e esperar este momento passar para buscar futuramente reconstruir todas as atividades do coletivo que precisaram ser paradas neste momento. O segundo sentido é sobre o coletivo se renovar e aprender com este momento para enfrentar as condições atuais e poder construir, desde então, as bases para superar as adversidades que se apresentam, principalmente no que se refere ao acesso dos educandos a educação superior, tendo em vista que o ENEM não foi cancelado.

Compreende-se que as práticas de educação popular no Práxis, durante o distanciamento social, ocorrem de modo reduzido como uma adaptação visando o enfrentamento da pandemia de coronavírus. Entende-se também que os educadores e coordenadores do coletivo compreendem que estas atividades são limitadas em relação as atividades desenvolvidas no coletivo no período anterior a pandemia, mas que, na medida do possível, elas estão se adaptando e sendo repensadas com o objetivo de frear a ampliação da desigualdade do acesso à educação superior neste período.

Comprendemos que os caminhos escolhidos na pesquisa buscaram abarcar as situações que apareceram durante seu desenvolvimento. Comprendemos que os educadores e coordenadores do Práxis constituem um grupo diverso e com práticas e compreensões de educação popular igualmente diversas. Como já mencionado, as compreensões de educação popular entre estes sujeitos caminham em dois sentidos, no sentido metódico, através de um conjunto de métodos educativos, e no sentido substancial, através de atitudes no processo educativo, ainda que estes sentidos não deixem de se relacionar. As práticas realizadas são lidas de modo diverso pelos educadores e coordenadores, mas apresentam a educação popular como um elemento basilar para suas construções. Tais práticas precisaram ser reduzidas durante o período de distanciamento social e são compreendidas pelos educadores como limitadas, mas também como passíveis de transformação visando enfrentar as adversidades do contexto.

5. CONCLUSÃO

No primeiro capítulo deste trabalho contextualizamos o desenvolvimento da educação superior no Brasil e de suas formas de acesso. Compreendemos que a educação superior surge no país ainda no período colonial, mas que se consolida somente durante o período republicano com o surgimento das primeiras universidades. Compreendemos que durante a ditadura militar teve início um processo de privatização da educação superior que se intensificou com o advento do neoliberalismo. Durante os primeiros governos do século, a educação superior pública passou por um processo de expansão, mas tal processo não superou a expansão do setor privado que, com os governos após o golpe, cresceu mais ainda.

Com relação ao acesso à educação superior, compreendemos que o vestibular surge como um exame de seleção para o pequeno número de vagas oferecidas com relação ao número de candidatos ao nível educacional referido. Compreendemos que os cursos preparatórios para o vestibular surgem como iniciativas de caráter privado em busca de ampliar as chances à aprovação dos candidatos. Tais iniciativas constituíram um “efeito cursinho”, onde, quem tem acesso aos cursos preparatórios tem mais chances de acessar educação superior. Compreendemos que diversas experiências de grupos populares culminaram na criação dos cursos preparatórios para o vestibular populares. Estes cursos buscam democratizar a educação superior através da preparação para o vestibular de sujeitos sem condições de pagar um curso privado e através de mobilizações por mudanças na educação superior em seu acesso e de modo geral.

No segundo capítulo deste trabalho contextualizamos a educação popular e algumas de suas principais experiências sistematizadas. Compreendemos com Brandão (2017) e Brandão e Assumpção (2009) que as educações são plurais e construídas em diversos espaços das sociedades de acordo com interesses de classes distintos. Compreendemos também que o surgimento da educação popular ocorre através de experiências educacionais de grupos populares que buscam construir educações a partir de suas próprias culturas. Pensamos junto a Freire (1983, 1987, 1996) que a educação popular é uma ferramenta de transformação social capaz de superar as relações de opressão. Ela só pode ser construída através do diálogo, em contraposição ao antidiálogo, como forma de humanização das relações. A educação popular é composta por educador e educando e precisa ser horizontal.

Com relação à educação popular no Práxis, compreendemos através das pesquisas já realizadas no coletivo que ela tem dois sentidos constituintes. O primeiro é sua vinculação com

a universidade a partir de um projeto de extensão e o segundo é sua vinculação a movimentos sociais através das atividades construídas junto a eles.

No terceiro capítulo contextualizamos os caminhos metodológicos tomados nesta pesquisa e apresentamos os dados levantados. Como problema de pesquisa buscou-se compreender “quais práticas e compreensões de educação popular estão presentes entre os educadores e coordenadores do Práxis”. Os caminhos para responder esta questão foram o contato com o coletivo através da observação participante, com as aproximações e os distanciamentos possíveis nesta técnica para um pesquisador envolvido com coletivo em pesquisa. Buscamos conhecer os educadores e coordenadores do Práxis através de técnicas de levantamento de dados como formulário e entrevista. As condições de realização da pesquisa precisaram ser adaptadas devido as medidas de distanciamento social para enfrentar a pandemia de coronavírus e o contato com os educadores foi feito de modo virtual.

Comprendemos os educadores e coordenadores do Práxis como um grupo diverso com práticas e concepções também diversas. Compreendem a educação popular de modo metódico e de modo substancial. Tal entendimento vai de encontro com o que foi apresentado por Freire (1996) ao afirmar que os educadores precisam de rigorosidade metódica assim como alegria e esperança. Com relação às práticas de educação popular no Práxis, os educadores e coordenadores compreendem sua presença em quatro aspectos 1) a gestão; 2) as atividades do curso pré- ENEM; 3) os projetos; 4) as atividades políticas e culturais. Cada um dos aspectos foi apresentado e discutido em subtópicos. Cada sujeito compreende estas práticas de modo particular, mas constroem a educação popular no coletivo de modo conjunto.

Ainda compreendemos as singularidades destas práticas e concepções durante o período de distanciamento social. As compreensões dos educadores sobre estas práticas apontam para suas limitações, mas não para sua total suspensão, de modo que elas são entendidas como experiências de aprendizados e mudanças para dar continuidade a busca pela democratização da educação superior.

Ao relacionarmos o contexto de acesso à educação superior apresentado com todo o tempo de existência do Práxis, podemos compreender que, no contexto atual, o coletivo enfrenta um cenário novo no que diz respeito a intensificação das desigualdades do acesso a esta educação. Tal contexto é marcado pela agenda neoliberal de desmonte da educação pública posta pelos governos Temer e Bolsonaro no pós-golpe com medidas como a EC 95, a Reforma do Ensino Médio e o Future-se. O Práxis sempre defendeu o acesso de grupos populares à educação superior com o preparo para o vestibular e para o ENEM ou com a defesa de democratização da educação superior no país.

As práticas e compreensões de educação popular compartilhadas por educadores do Práxis apontam para a continuidade desta perspectiva mesmo que em período de adversidades como o período de pandemia do coronavírus. As compreensões de educação popular entre os coordenadores e educadores são diversas, mas isto não impede a construção de práticas conjuntas no coletivo. Compreendemos, por fim, que o Práxis se mantém através da organização de educadores e coordenadores para construção das atividades do coletivo, mas também se mantém através do sonho destes sujeitos de mudar o mundo através da educação.

Este trabalho conclui-se com mais dúvidas do que respostas, pois a entrada na problemática da pesquisa movimenta o pensamento e leva a situações antes não problematizadas. Pensando no problema do acesso à educação superior e no contexto educacional brasileiro atual fica a questão sobre quais serão os desdobramentos e outros impactos das medidas de desmonte da educação pública como a EC 95, a Reforma do Ensino Médio e o Future-se na educação superior? Pensando nas particularidades das práticas educacionais durante o período de distanciamento social a questão que fica é sobre quais impactos as medidas de distanciamento social deixam na educação pública e no acesso à educação superior por parte dos grupos populares? Pensando este contexto específico do Práxis nos questionamos sobre quais os impactos o distanciamento social deixará nas práticas de educação popular no Práxis?

6. REFERÊNCIAS

ANDRADE, D. P. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 34, n. 1, p. 211-239, jan./abr., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922019000100211>. Acesso em: 16 set. 2020.

AQUINO, E. M. L.; et al. Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciênc. Saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, supl. 1, p. 2423-2446, jun., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232020006702423&script=sci_arttext>. Acesso em: 16 set. 2020.

BORGES, J. **Encarceramento em massa**. Belo Horizonte: Letramento, 2018. 113p.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2017. Não paginado.

_____; ASSUMPÇÃO, R. **Cultura Rebelde**: escritos sobre a Educação Popular ontem e agora. 1 ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. 107 p.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988: íntegra das emendas constitucionais: textos originais dos artigos alterados (Adendo especial): novas notas remissivas: índice sistemático, cronológico e alfabético-remissivo: súmulas vinculantes. 45. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

_____. Ato Institucional 5, de 13 de dezembro de 1968. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jan. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm>. Acesso em: 16 set. de 2020.

_____. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 16 set. de 2020.

_____. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 de dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 16 set. 2020.

_____. Lei 5.465, de 03 de julho de 1968. Dispões sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 de jul. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5465.html> Acesso em: 08 out. 2020.

_____. Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário**

Oficial da União, Brasília, DF, 28 nov. 1968. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 16 set. 2020.

_____. Lei 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 jul. 1984. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm#:~:text=L7210&text=LEI%20N%C2%BA%207.210%2C%20DE%2011%20DE%20JULHO%20DE%201984.&text=Institui%20a%20Lei%20de%20Execu%C3%A7%C3%A3o%20Penal.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20execu%C3%A7%C3%A3o%20penal,do%20condenado%20e%20do%20internado.>. Acesso em: 16 set. 2020.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 16 set. 2020.

_____. Medida Provisória 746 de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 set. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm>

_____. Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20ingresso%20nas,m%C3%A9dio%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs>. Acesso em: 16 set. 2020.

CASTRO, C. A. de. **Cursinhos alternativos e populares**: movimentos territoriais de luta pelo acesso ao ensino público superior no Brasil. 2005. 110 p. Dissertação (Mestrado em Geografia)—Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2005.

CASTRO, Leonardo. Lei 7.210/84 - Resumo da Lei de Execução Penal. 2016. Disponível em <<https://leonardocastro2.jusbrasil.com.br/artigos/310916668/lei-7210-84-resumo-da-lei-de-execucao-penal>> Acesso em: 16 set. 2020.

CARVALHO, C. H. A. de. Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento. **Rev. Inst. Estud. Bras.**, São Paulo, n. 58, p. 209-244, jun. 2014. Disponível: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0020-38742014000100010&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 16 set. 2020.

CEZNE, A. N. O direito à educação superior na Constituição Federal de 1988 como direito fundamental. **Revista Educação (UFSM)**, Santa Maria, RS, v. 31, n. 01, p. 115-132, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1532>>. Acesso em: 16 set. 2020.

CUNHA, L. A. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 35, n. 127, p. 357-377, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v35n127/v35n127a02.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2020.

_____. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr., 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000100003>. Acesso em: 16 set. 2020.

DAMATTA, Roberto. O ofício de etnólogo, ou como ter anthropological blues. **Boletim do Museu Nacional**, Rio de Janeiro, n.º. 27, p. 1-12, mai., 1978. Disponível em: <<https://www.semanticscholar.org/paper/O-oficio-de-etn%C3%B3logo%2C-ou-como-ter-anthropological-Matta/9839a797117047da58441de48bb6acea3963ac81?p2df>>. Acesso em: 16 set. 2020.

DUTRA, M. R. P. **Cotistas negros da UFSM e o mundo do trabalho**. 2018. 211 f. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

ECONOMIA não pode parar, diz Bolsonaro ao setor produtivo brasileira. **Planalto**. Brasília, mar. 2020. Disponível em <<https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2020/03/economia-nao-pode-parar-diz-bolsonaro-ao-setor-produtivo-brasileiro>> Acesso em: 16 set. 2020.

ENGELS, F.; MARX, K. **A ideologia alemã**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2007. 616 p.

FERREIRA, S. As políticas de expansão para educação superior dos governos do Partido dos Trabalhadores (2003-2016): inclusão e democratização? **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 23, n. 2, p. 257-272, abr./jun., 2019. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2019.232.04/60746957>>. Acesso em: 16 set. 2020.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: uma guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013. Tradução de Magda Lopes. Revisão de Dirceu da Silva.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 65 p.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 107 p.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 76 p.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da História**. 10. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1995. 341 p.

GUIMARÃES, C. S. A educação no Brasil após a redemocratização (1985-2002). **Revista Fundamentos**, Teresina, v. 2, n. 1, 2015. Disponível em: <<https://revistas.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/view/3780>>. Acesso em: 16 set. 2020.

GUTIÉRREZ, G. **Teologia da libertação** – perspectivas. São Paulo: Edições Loyola, 2000. 368 p.

MACHADO, B. V. **Acesso à educação superior: o sistema de seleção unificada**. 2014. 80 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Pedagogia)—Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.

MARAFON, G. Recusa à judicialização e ao projeto de lei escola sem partido: análises a partir das ocupações. **Sisyphus editors**, Lisboa, v. 5, n. 1, 2017, p. 9-30.

MENEGAZZI, T. K. D. **Práxis, educação popular e autogestão: sobre transbordamentos discursivos**. 54 p. Monografia (Especialização em Gestão Educacional)—Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

NETO, A. S.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602008000100011&script=sci_arttext&tlng=en>. Acesso em: 16 set. 2020.

NETO, R. D. M.; MEDEIROS, H. A. V.; PAIVA, F. S.; SIMÕES, J. S. O impacto do Enem nas políticas de democratização do acesso ao Ensino Superior Brasileiro. **Comunicações**, Piracicaba, v. 21, n. 3, p. 109-123, jun./dez., 2014. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2070/1375>>. Acesso em: 16 set. 2020.

OLIVEIRA, C. S. de. **O Práxis coletivo de educação popular e a universidade em movimento**. 2008. 172 p. Monografia (Especialização em Gestão Educacional)—Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

_____. **Os pré-vestibulares populares como espaço de educação política de jovens e adultos: o caso do Práxis**. 2009. 142 p. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

PEREIRA, I. C. **As implicações do programa de ações afirmativas nos pensares e fazeres dos pré-vestibulares populares Alternativa e Práxis**. 2010. 75 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Educacional)—Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

PEREIRA, R. S. A educação superior no Brasil sob o governo Bolsonaro: o que revelam o programa eleitoral e os discursos do governo. In: BAGGIO, V. (Org.). **Rumos da Educação: reflexões críticas de profissionais da educação que têm compromisso com as direções do ensino na atualidade**. 2. ed. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2019, p. 332-354.

POCHMANN, M. O trabalho na crise econômica no Brasil: primeiros sinais. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 23, n. 66, p. 41-52, 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10408>>. Acesso em: 16 set. 2020.

PORTARIA da Susepe regulamenta a Remição pela Leitura nas unidades prisionais do RS. **Imprensa Susepe**. Rio Grande do Sul, ago. de 2019. Disponível em <http://www.susepe.rs.gov.br/conteudo.php?cod_menu=4&cod_conteudo=4226>. Acesso em: 16 set. 2020.

SILVA, M. T. **Pedagogia do galpão**: prática social como prática pedagógica. 2005. 93 p. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

SOBRINHO, Z. P. Future-se: a fúria neoliberal sobre a educação superior pública e gratuita. **FIDES**, Natal, v. 10, n. 2, jul./nov., 2019. Disponível em: <<http://www.revistafides.ufrn.br/index.php/br/article/view/385>>. Acesso em: 16 set. 2020.

UCZAK, L. H.; BERNARDI, L. M.; ROSSI, J. A. O governo Temer e a asfixia dos processos de democratização da educação. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 45, p. 1-23, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/33740/pdf>>. Acesso em: 16 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Resolução 017, de 17 julho de 2018. Institui o Código de Ética e Convivência Discente da Universidade Federal de Santa Maria. **Portal de Documentos**. Santa Maria, 17 jul. 2018. Disponível em <<https://portal.ufsm.br/documentos/publico/documento.html?id=9979048>> Acesso em: 16 set. 2020.

_____. Portaria 97.935, de 16 de março de 2020. **Portal de Documentos**. Santa Maria, 16 de mar. De 2020. Disponível em < <https://www.ufsm.br/app/uploads/2020/03/PORTARIA-97.935-1.pdf>> Acesso em: 16 set. 2020.

VELHO, G. **Observando o Familiar**. In: NUNES, E. O. de. A Aventura Sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 36-46.

VICTORA, C. G.; KNAUTH, D. R.; HASSEN, M. N. A. **Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000. 133p.

VIDAL, D. G. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 3, jul./set. 2013. p. 577-588. Disponível em <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013005000007&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 08 out. 2020.

WHITAKER, D. C. A. Da invenção do vestibular aos cursinhos populares: um desafio para a orientação profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 11, n. 2, p. 289-297, 2020. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/125179>>. Acesso em: 16 set. 2020.

ZAGO, N. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 149-174, jan./jun., 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795x.2008v26n1p149/9569>>. Acesso em: 16 set. 2020.