

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

Lucas Augusto Schmidt Dornelles

**ENTRE O PEDAGÓGICO E O POLÍTICO: PENSANDO CONTRA-
HEGEMONIA E EDUCAÇÃO POPULAR A PARTIR DO PRÁXIS -
COLETIVO DE EDUCAÇÃO POPULAR (SANTA MARIA -RS)**

Santa Maria, RS
2021

Lucas Augusto Schmidt Dornelles

**ENTRE O PEDAGÓGICO E O POLÍTICO: PENSANDO CONTRA-HEGEMONIA E
EDUCAÇÃO POPULAR A PARTIR DO PRÁXIS - COLETIVO DE EDUCAÇÃO
POPULAR (SANTA MARIA - RS)**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Ciências Sociais**.

Orientadora: Prof. Dra. Laura Senna Ferreira

Santa Maria, RS
2021

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

Dornelles, Lucas Entre o pedagógico e o político: pensando contra hegemonia e educação popular a partir do Práxis Coletivo de Educação Popular (Santa Maria - RS) / Lucas Dornelles.- 2022.
156 p.: 30 cm

Orientadora: Laura Senna Ferreira
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, RS, 2022

1. Educação popular 2. Cursinhos populares 3. Contra hegemonia I. Senna Ferreira, Laura II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFPM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, LUCAS DORNELLES, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Lucas Augusto Schmidt Dornelles

**ENTRE O PEDAGÓGICO E O POLÍTICO: PENSANDO CONTRA-HEGEMONIA E
EDUCAÇÃO POPULAR A PARTIR DO PRÁXIS - COLETIVO DE EDUCAÇÃO
POPULAR (SANTA MARIA - RS)**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Aprovado em: 29 de julho de 2021.



Laura Senna Ferreira, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Everton Lazzaretti Picolotto, Dr. (UFSM)



Fernando Bilhalva Vitória, Dr. (UNIR)

Santa Maria, RS
2021

Dedico à minha mãe, Verli, que tornou tudo possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

À minha mãe, por tudo.

À minha orientadora, pela paciência e pelas valiosas trocas.

À minha companheira, pelo apoio incondicional.

Ao Práxis e aos educadores e educadoras do coletivo, pela receptividade e pela importante contribuição à democratização da educação e da cultura.

A todo o corpo docente das Ciências Sociais, pela formação.

A todos e todas os trabalhadores e trabalhadoras do CCSH e da UFSM.

Aos meus e minhas camaradas, por dividirem comigo a esperança e a luta.

RESUMO

ENTRE O PEDAGÓGICO E O POLÍTICO: PENSANDO CONTRA-HEGEMONIA E EDUCAÇÃO POPULAR A PARTIR DO PRÁXIS - COLETIVO DE EDUCAÇÃO POPULAR (SANTA MARIA - RS)

AUTOR: Lucas Augusto Schmidt Dornelles

ORIENTADORA: Laura Senna Ferreira

O Práxis é um coletivo de educação popular, organizado como cursinho preparatório para o ENEM, vinculado à Universidade Federal de Santa Maria como projeto de extensão, que reivindica a educação popular como perspectiva político-pedagógica e organiza-se a partir da autogestão. Esta pesquisa objetiva compreender o movimento através do qual o coletivo (re)afirma o caráter popular do projeto e se projeta como movimento social. Além de revisão bibliográfica, foram realizadas análise documental e entrevistas semiestruturadas com os(as) educadores(as), bem como com um dos coordenadores do projeto, a fim de apreender tanto as percepções dos membros do Práxis acerca da educação popular e dos objetivos do projeto, quanto as estratégias mobilizadas pelos(as) educadores(as) nesse processo, como a inserção nos subprojetos de cunho social, as atividades paradigmáticas, os “aulões” interdisciplinares e os espaços formativos internos. Foi possível observar que essas estratégias envolvem tanto a desnaturalização, junto aos educadores(as) e educandos(as), de elementos próprios da sociabilidade burguesa e da educação tida como tradicional, quanto a projeção do Práxis para além dos muros da universidade, inserindo-se nas mobilizações e lutas sociais e levando uma perspectiva popular aos projetos nos quais se insere, notadamente junto ao sistema prisional. Foi possível concluir que através desse movimento o Práxis se constitui em um importante agente da democratização da cultura e da educação em Santa Maria - RS, tanto através das aulas preparatórias para o ENEM quanto dos projetos e atividades nos quais se insere, bem como em um agente político, inserido nas mobilizações sociais locais e formando educadores(as) comprometidos com uma educação que seja capaz de auxiliar os sujeitos das classes populares em sua emancipação e humanização.

Palavras-chave: Práxis; Educação Popular; Cursinhos populares; Contra-hegemonia.

ABSTRACT

BETWEEN THE PEDAGOGICAL AND THE POLITICAL: COUNTER HEGEMONY AND POPULAR EDUCATION AS CONSIDERED FROM PRÁXIS - COLETIVO DE EDUCAÇÃO POPULAR (SANTA MARIA - RS)

AUTHOR: Lucas Augusto Schmidt Dornelles
ADVISOR: Laura Senna Ferreira

Praxis is a popular education collective, organized as a preparatory course for ENEM, linked to the Federal University of Santa Maria as an extension project, which claims popular education as a political-pedagogical perspective and is organized based on self-management. This research aims to understand the movement through which the collective (re)affirms the popular character of the project and projects itself as a social movement. In addition to a literature review, document analysis and semi-structured interviews were carried out with the educators, as well as with a project coordinator, in order to capture both the Praxis members' perceptions about popular education and the project's objectives, as for the strategies mobilized by the educators in this process, such as the insertion in social subprojects, the paradigmatic activities, the interdisciplinary classes and the internal formation spaces. It was possible to observe that these strategies involve both the denaturalization, with educators and students, of proper elements of bourgeois sociability and traditional education, as well as the projection of Praxis beyond the walls of the university, inserting itself in the mobilizations and social struggles and taking a popular perspective to the projects in which it is inserted, notably with the prison system. It was possible to conclude that through this movement, Praxis constitutes an important agent of the democratization of culture and education in Santa Maria - RS, both through the preparatory classes for ENEM and the projects and activities in which it is inserted, as well as in a political agent, inserted in local social mobilizations and forming educators committed to an education that is capable of helping the subjects of the popular classes in their emancipation and humanization.

Keywords: Praxis; Popular education; Popular preparatory courses; Counter hegemony.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Disciplinas ministradas atualmente no Práxis e número de educadores(as) por disciplina.....	101
Tabela 2 - Estrutura dos grupos de trabalho do Práxis.....	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASSUFMSM	Associação dos Servidores da Universidade Federal de Santa Maria
CCSH	Centro de Ciências
CEB	Comunidade Eclesial de Base
CEDEDICA	Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente
CEPLAR	Campanha de Educação Popular da Paraíba
CMS	Coordenação dos Movimentos Sociais
CPC	Centro Popular de Cultura
CPERS	Centro dos Professores do Rio Grande do Sul
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GT	Grupo de Trabalho
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MCP	Movimento de Cultura Popular
MN	Movimento Negro
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PADC	Prédio de Apoio Didático Comunitário
REDE	Regime de Exercícios Domiciliares Especiais
SEDUFMSM	Seção Sindical dos Docentes da Universidade Federal de Santa Maria
SINPROSM	Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 CONSIDERAÇÕES EPISTÊMICAS E METODOLÓGICAS	16
1.2 OBJETO E OBJETIVOS DA PESQUISA.....	20
1.3 PROBLEMÁTICA	21
1.4 APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS.....	30
2 DA TEORIA: LUTA DE CLASSES, HEGEMONIA E EDUCAÇÃO	33
2.1 FUNDAMENTOS DA CONCEPÇÃO MATERIALISTA DA HISTÓRIA	33
2.2 GRAMSCI E A LUTA DE CLASSES NAS SOCIEDADES MODERNAS: A QUESTÃO DA HEGEMONIA	40
2.3 EDUCAÇÃO E REPRODUÇÃO SOCIAL.....	50
2.4 DAS POSSIBILIDADES DE TRANSFORMAÇÃO ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO POPULAR E CONTRA-HEGEMONIA	60
3 O PRÁXIS E A EDUCAÇÃO POPULAR	67
3.1 A EDUCAÇÃO POPULAR COMO UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA: CONSCIENTIZAÇÃO E CONTRA-HEGEMONIA	70
3.2 DAS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO POPULAR AOS CURSINHOS POPULARES: A EDUCAÇÃO POPULAR EM MOVIMENTO.....	85
3.3 O COLETIVO PRÁXIS E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO POPULAR	90
4 ESTRATÉGIAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DE AFIRMAÇÃO DO CARÁTER POPULAR DO PRÁXIS.....	109
4.1 LIMITAÇÕES E POTENCIALIDADES DA AUTOGESTÃO COMO FORMA ORGANIZATIVA DO PRÁXIS.....	112
4.2 CONTRADIÇÕES, LIMITAÇÕES E ESTRATÉGIAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS NO PRÁXIS	120
4.3 O MOVIMENTO DE AFIRMAÇÃO DA DIMENSÃO POLÍTICA DO PRÁXIS E A BUSCA PELA UNIDADE.....	134
5 CONCLUSÃO.....	145
REFERÊNCIAS	149

1 INTRODUÇÃO

“O Práxis é um Coletivo de Educação Popular constituído na forma de sociedade civil de fins não lucrativos, com autonomia administrativa, que conta com subsídios da Universidade Federal de Santa Maria, pois se trata de um projeto de extensão vinculado ao departamento de História da referida universidade”; assim está definido o Práxis no artigo 1º de seu estatuto. Em linhas gerais, o Práxis é um cursinho pré-universitário popular, cujo objetivo é a democratização do acesso ao ensino superior, tendo como público-alvo as classes populares e de baixa renda da cidade de Santa Maria – RS.

Em seu projeto político-pedagógico, o Práxis formaliza sua opção por atuar nos moldes “autônomos e libertários” da educação popular. Esta perspectiva político-pedagógica remete à obra do filósofo e educador Paulo Freire e sua concepção de uma educação libertadora em oposição à educação bancária (FREIRE, 2005), bem como uma educação que seja problematizadora das relações sociais estabelecidas. Com efeito, como aponta Gohn (2015), a obra de Paulo Freire pode ser considerada a síntese do paradigma da educação popular que orientou a atuação dos movimentos sociais da educação na segunda metade do século XX no Brasil, sendo que suas concepções pedagógicas ainda influenciam a prática de movimentos sociais e cursinhos populares, a exemplo do Práxis.

O Práxis surge em 1999 como um movimento formado por estudantes da Universidade Federal de Santa Maria, entre estes, membros do movimento estudantil, estudantes de licenciaturas e sobretudo estudantes de Licenciatura Plena em História. (OLIVEIRA, 2009) É com um projeto intitulado Práxis Pré-vestibular Popular: Acadêmicos e Candidatos Construindo um Diálogo (2000), onde o movimento apresenta a análise do que entende como “apartheid social” (PRÁXIS, 2000) e da perspectiva de combatê-lo que o Práxis se apresenta à comunidade acadêmica e busca sua institucionalização junto à Universidade. É interessante notar como esse processo foi permeado por contradições no que tange a relação entre o movimento e a Universidade. Nesse sentido, aponta Oliveira (2009) a respeito do contexto de surgimento do Práxis:

[...] o espaço institucional no qual o projeto se insere coloca uma série de exigências que privilegiam os departamentos como espaços iniciais de articulação no que se refere à disponibilidade de recursos humanos para a sua execução e, ao mesmo tempo, uma adequação as linhas políticas definidas por uma esfera mais ampla, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Da mesma forma, insere-se em um ambiente organizacional com uma cultura específica que precisa ser considerada, mesmo que brevemente – o receio dos docentes do CCSH e do Departamento de História com a

circulação de pessoas da comunidade não universitária nos espaços físicos já constitui, imediatamente por si só, indícios desta dimensão. (OLIVEIRA, 2009, p. 87)

Ainda, Oliveira (2009) ressalta vários elementos do processo de institucionalização do Práxis, a exemplo do pleito por um espaço físico próprio. Oliveira destaca uma série de processos de discussão, a exemplo de uma audiência entre os membros do projeto e a direção do Centro de Ciências Sociais e Humanas, tendo em vista a viabilidade das atividades, onde se teve como síntese uma série de avanços materiais, como auxílio financeiro e salas para as aulas do Práxis, bem como uma ocupação do prédio da reitoria da Universidade contrária ao processo de privatização do Prédio de Apoio - onde o Práxis realizava suas atividades - que teve início em 2007. (OLIVEIRA, 2009, p. 97) Nesse sentido, pode-se considerar o Práxis como um movimento que efetivamente toma parte dos processos políticos dentro da Universidade de forma geral.

É em 2003 que o Práxis se apresenta como “Práxis Pré-Vestibular Popular”, em novo projeto institucional que indica o fortalecimento das atividades do coletivo:

O coletivo de estudantes da UFSM, que desenvolveu projeto, pensou na viabilidade de um projeto a curto prazo, mas que em seu decorrer pudesse desdobrar-se em quantas ações fossem possíveis, possibilitando assim uma qualificação do termo educação popular, utilizado de forma indeterminada a princípio. Não apenas o conceito é indeterminado, mas a própria prática de educação popular mostrar-se-ia falseada, se a mantivéssemos unicamente pelo fato de ‘ministrarmos’ conteúdos de vestibular de forma gratuita, a pessoas de baixa renda. (PRÁXIS, 2003, *apud* OLIVEIRA, 2009, p. 89)

Atualmente, o Práxis funciona na Antiga Reitoria, no centro da cidade de Santa Maria, onde dispõe de um andar do prédio, contando com uma sala de coordenação, uma sala de reuniões, duas salas de aula e dois banheiros, bem como a disponibilidade de uso do auditório. É construído, desde sua fundação, por educadores voluntários e bolsistas, sendo que estão previstas uma série de obrigações e tarefas aos bolsistas¹. (PRÁXIS, 2017)

Para além de sua dimensão pedagógica, o Práxis mobiliza uma dimensão política, que como observa Oliveira (2009) está presente desde a análise que fundamentou o surgimento do movimento. Nesse sentido, além de ministrar aulas preparatórias para os processos seletivos, o Práxis se insere junto aos demais movimentos sociais de Santa Maria nas lutas populares,

¹ Entre as obrigações previstas aos membros do coletivo estão “preparar aulas críticas e reflexivas” e a “participação e construção das assembleias”. Aos bolsistas está previsto: a disposição de 20 horas semanais para as atividades do Práxis; além das atividades de docência, a participação nas reuniões semanais e na coordenação em ao menos um dia da semana; garantir as atividades transversais entre as disciplinas; participar da assembleia geral; e produzir e publicar trabalhos em eventos científicos. Fonte: Estatuto do Práxis, 2017.

organizando atividades que transcendem o espaço da sala de aula, como festas, exposições de filmes em espaços públicos etc.

Para fins metodológicos, podemos situar o Práxis em um conjunto de cursinhos populares que tomam forma no período que se estende do final dos anos 1980, no contexto da redemocratização do Estado brasileiro, até a atualidade, majoritariamente vinculados às universidades públicas como projetos de extensão ou projetos institucionais, tendo como objetivo a democratização do acesso ao ensino superior.

O Práxis, a exemplo de muitos cursinhos (CASTRO, 2005), está vinculado a uma universidade pública como projeto de extensão e, dessa forma, em que pese a autonomia relativa do coletivo em relação às instâncias institucionais da Universidade, está submetido a algumas determinações como, por exemplo, a pluralidade dos educadores e a complexa relação estabelecida com a sociedade civil de forma geral.

Por ser um projeto de extensão aberto à comunidade acadêmica, o Práxis é construído por uma pluralidade de educadores, oriundos de todas as áreas do conhecimento, alinhados com diferentes concepções de mundo, militantes de causas diversas, com diferentes níveis de experiência docente, bem como educadores mais ou menos engajados com a educação popular. Nesse sentido, em que pese o fato de formalizar em seus documentos oficiais a educação popular como perspectiva político-pedagógica, não estão dadas as condições para a construção de métodos não-tradicionais de ensino e de aulas dialógicas, por exemplo.

Ainda, o Práxis é um projeto voltado para a inserção das classes populares e de baixa renda no ensino superior, tendo nesse sentido uma demanda bastante específica: garantir o acesso a determinados conteúdos aos educandos, de modo a prepará-los para processos seletivos como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Ainda que o Práxis parta de uma leitura crítica da realidade social, mais especificamente do sistema educacional, e fomenta discussões críticas sobre questões como o papel do vestibular, sua atuação está condicionada aos objetivos estabelecidos pelo Coletivo enquanto projeto de extensão, a saber, a aprovação do maior número possível de educandos nos processos seletivos. Com efeito, Oliveira (2009) destaca que o cumprimento desses objetivos é parte importante das atividades do Práxis, mobilizando parte significativa dos esforços do coletivo.

A relação entre os cursinhos populares e as universidades perpassa o trabalho de alguns autores (CASTRO, 2005; 2011; MENDES, 2011; WHITAKER, 2010; ZAGO, 2008), com maior ou menor centralidade, como um elemento importante de análise. Whitaker (2010), por exemplo, argumenta que um dos problemas dos cursinhos que tomaram forma em meados do século passado era o fato de que “essas experiências aconteciam dentro dos muros da própria

universidade e não tinham visibilidade nem abrangências”, (WHITAKER, 2010, p. 294) estando limitados enquanto projetos de extensão à inserção das classes populares nas universidades, por vezes de forma acrítica, distanciando-se em alguma medida da concepção de educação popular hegemônica na segunda metade do século XX no Brasil.

Entendemos que os cursinhos populares, ainda que estejam vinculados às universidades públicas, são ações coletivas complexas que, em maior ou menor medida, partem de uma leitura crítica da realidade social, e se constituem em espaços potencializadores de uma perspectiva contra-hegemônica de educação. Concordamos neste ponto com Castro (2005), quando afirma que os cursinhos populares “não surgiram do nada, mas são oriundos das contradições produzidas e reproduzidas pela sociedade brasileira ao longo de sua trajetória” (CASTRO, 2005, p. 100).

Há, no entanto, diferenças fundamentais entre os cursinhos populares e os movimentos que historicamente reivindicaram a educação popular como ferramenta de trabalho político com as classes populares. (BRANDÃO, 1985) O período de surgimento dos cursinhos populares coincide com a redemocratização do Estado brasileiro pós-ditadura militar, em um contexto de ressignificação da noção de sociedade civil (LEHER, 2011), e conseqüentemente, de reconfiguração dos movimentos sociais e de sua relação com o Estado.

Em suma, a atuação dos cursinhos populares enquanto movimentos sociais é perpassada por uma série de contradições, relativas à sua função enquanto projetos de extensão, à pluralidade dos membros e mesmo a relação complexa que se estabelece entre o cursinho e a sociedade civil. Essas contradições não transformam os cursinhos automaticamente em reprodutores da ordem social ou das relações sociais estabelecidas, mas se impõe como obstáculos que são superados ou não coletivamente. Para nossos fins, acreditamos ser fundamental tomar como base a obra de Antonio Gramsci, na medida em que esta fornece importantes elementos para a compreensão dos processos políticos nas sociedades modernas.

Neste sentido, destacamos, com Lole (2015), o que pensamos ser uma das principais contribuições do pensamento do filósofo sardo: “a arquitetura das categorias gramscianas tem a possibilidade de interpretar os fenômenos sociais a partir de uma relação entre o poder estruturante das estruturas sociais e as dimensões criativas e subversivas dos indivíduos e dos grupos sociais nos seus contextos históricos e sociais singulares”, de forma que seu pensamento se opõe a leituras deterministas da realidade social, que “sobrepõem a natureza à história, a sociedade ao indivíduo, ou a economia à política”. (LOLE, 2015, p. 01)

É através do desenvolvimento original de alguns conceitos de Marx, Engels e Lenin (COUTINHO, 1992) e da observação da realidade concreta da sociedade italiana do início do

século XX que o pensamento do filósofo sardo aponta para a complexa relação de forças nas sociedades modernas, fundamentalmente democráticas, caracterizadas por uma sociedade civil cada vez mais dinâmica e complexa.

É importante ressaltar que todo o pensamento de Gramsci está pautado na transformação das relações sociais (COUTINHO, 1992; MENDONÇA, 2014), sendo impossível dissociar seu pensamento de uma perspectiva revolucionária, herdada da tradição marxista. As elaborações de Gramsci (1999; 2001; 2007) sobre o partido político, os intelectuais, e mesmo suas reflexões sobre a escola unitária fundada no trabalho como princípio educativo – elementos que retomaremos no decorrer do texto - partem justamente das potencialidades que Gramsci (2002) identifica entre os grupos subalternos no processo de construção de uma vontade coletiva que subverta a correlação de forças dominantes x dominados.

Com efeito, é junto às classes populares que emergem perspectivas potencialmente contra-hegemônicas, como a educação popular, que fundamentou a atuação de movimentos sociais da educação ao longo da segunda metade do século XX no Brasil. Perspectivas como a de Paulo Freire (1985), para quem a educação libertadora deve ser aquela que problematiza as relações sociais e busca transformá-las, foram muito importantes neste processo, fornecendo as bases teóricas e práticas para o exercício da educação popular. (GOHN, 2015; 2016)

No entanto, é importante destacar que, se para Gramsci (2002), na história dos grupos subalternos é indubitável “a tendência à unificação ainda que em termos provisórios, [...] esta tendência é continuamente rompida pela iniciativa dos grupos dominantes”; dessa forma, “os grupos sofrem sempre a iniciativa dos grupos dominantes, mesmo quando se rebelam e se insurgem; [...] mesmo quando parecem vitoriosos, os grupos subalternos estão apenas em estado de defesa, sob alerta [...]” (GRAMSCI, 2002, p. 135).

Os grupos subalternos, em decorrência de determinações históricas e sociais, encontram-se em desvantagem em relação aos grupos dominantes, como observa Sousa (2012) ao afirmar que, para Gramsci, “o homem comum traz na sua prática uma noção espontânea de práxis, limitada pelo seu cotidiano inserido num determinado contexto social, sabendo que sua atividade prática é movida por uma atividade consciente” (SOUSA, 2012, 79); faz-se necessário portanto o resgate da unidade teórico-prática capaz de redundar na verdadeira práxis e fomentar uma formação omnilateral, a ser construída no trabalho de conscientização das classes populares.

É nesse sentido que compreendemos, partindo de Gramsci (2002), que as condições para a construção de um movimento contra-hegemônico não estão dadas, mas são construídas, por

meio de um processo constante de formação e afirmação da necessidade de construção de uma nova ordem social, de uma nova hegemonia.

Acreditamos, portanto, que se faz necessária uma análise aprofundada da atuação dos cursinhos populares e alternativos, não tomando apenas suas contradições, mas as resistências e os processos de superação dessas contradições, em uma perspectiva dialética. Como apontamos, os cursinhos são construídos por uma grande diversidade de estudantes, sendo espaços de debates e conflitos. Concordamos com Mendes (2011) quando a autora afirma que é “a natureza contraditória das relações que pode engendrar uma subversão da ordem” (MENDES, 2011, p. 112); nesse sentido, compreendemos os cursinhos populares como “experiências capazes de redefinir visões de mundo, despertando para a necessidade de transformação social, de uma emancipação de classe” (ibidem), através de um processo de construção das bases para essa transformação.

1.1 CONSIDERAÇÕES EPISTÊMICAS E METODOLÓGICAS

Inicialmente, o projeto de pesquisa do autor versava sobre o processo de precarização do trabalho docente de sociologia frente a mais recente Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17), tendo em vista a previsão, pela lei, da obrigatoriedade de “estudos e práticas” do ensino de sociologia, abrindo a possibilidade de eliminação da disciplina da grade curricular, a depender dos sistemas de ensino. Algumas contradições se expressaram logo no início do percurso no mestrado, tendo como ponto central a inexequibilidade dessa discussão, considerando-se que os estados ainda estão no período de adequação à Reforma.

O aprofundamento de algumas leituras ao longo do mestrado, bem como o contato com algumas discussões “novas” durante a produção e apresentação de alguns trabalhos, levaram o autor a voltar o olhar para os processos de resistência no âmbito da educação, levando ao abandono de perspectivas demasiado fatalistas que inevitavelmente levam a uma compreensão da educação como um complexo fechado, única e exclusivamente veiculador da ideologia dominante.

Essas reflexões levaram a uma necessidade de reelaboração do projeto de pesquisa e, no limite, a uma mudança radical de objeto, na medida em que as aliamos à experiência do autor como educador de sociologia junto ao Práxis, entre os anos de 2017 e 2018. Consideramos o Práxis uma expressão dos processos de resistência a um projeto de educação que se estabelece como hegemônico na sociedade e, além disso, um espaço que suscita uma série de questionamentos e reflexões, que acreditamos ser fundamental tratar de forma científica.

Há que se considerar, nesse processo, a relação do autor com o objeto específico, o Práxis, e de forma mais ampla, com a militância, que pressupõe o engajamento do autor com uma visão de mundo específica – em outras palavras, com uma ideologia. Nesse sentido, se impõe uma reflexão sobre o afastamento em relação ao objeto, bem como uma reflexão mais abrangente sobre a relação entre ideologia e ciência.

Löwy (2000) argumenta, partindo de Lukács, que “todo conhecimento da sociedade está intimamente ligado à consciência de classe de uma camada social determinada”, sendo que “os limites do conhecimento decorrem da situação objetiva de classe” (LÖWY, 2000, p. 128). Nesse sentido, considerando que a posição de classe limita as condições da objetividade do conhecimento, o afastamento de determinada concepção de mundo é um pouco mais complexo.

Löwy (2000) constrói seus argumentos a partir da metáfora do Barão de Munchausen, que ao tentar atravessar um pântano sobre seu cavalo e perceber que o cavalo já havia afundado e aos poucos ele próprio submergia na lama, tentou puxar a si próprio para fora, sem sucesso. Com efeito, estamos em grande medida limitados, mesmo em nossos esforços intelectuais, por determinações sociais e históricas, as quais não desvanecem mediante simples afastamentos teóricos ou metodológicos.

Disso decorre também a comparação do cientista social com um pintor de uma paisagem. (LÖWY, 2000, p. 112) A pintura depende sempre do ponto de vista do artista, do observatório onde ele está situado; o mesmo ocorre com o cientista, que está condicionado por diversas determinações, não somente a de classe, mas de outras pertinências sociais não classistas como nacionalidade, raça, gênero etc. (LÖWY, 2000, p. 113).

É nesse sentido que Löwy (2000, p. 216) concebe o que chama de autonomia relativa da ciência. Isso significa que, dentro de um ponto de vista de classe, “o valor científico de uma pesquisa pode variar consideravelmente em função de variáveis múltiplas que são independentes com relação às classes sociais”. Em outras palavras, a posição de classe do cientista social não elimina o caráter científico do conhecimento, como reconheceu Marx acerca da validade do conhecimento científico produzido por economistas burgueses como David Ricardo e Adam Smith (LÖWY, 2000, p. 99-114). Aponta Löwy (2000, p. 216) que o “mirante” no qual o cientista social está situado, sua posição de classe, “não faz senão definir uma possibilidade objetiva de visibilidade.”

Dessa forma, para Löwy (2000) e para o marxismo historicista em geral, o ponto de vista do proletariado é o que oferece maior possibilidade objetiva de acesso à “verdade”, pois representa um nível cognitivo mais elevado, tendo em vista que, para o proletariado, “o conhecimento mais perfeitamente objetivo de sua situação de classe é uma necessidade vital,

uma questão de vida ou de morte; a verdade é uma condição sine qua non de seu triunfo como classe revolucionária” (LÖWY, 2000, p. 131). No entanto, é fundamental destacar que “não significa absolutamente que é suficiente se situar deste ponto de vista para obter resultados científicos relativamente mais verdadeiros ou mais objetivos” (LÖWY, 2000, p. 211), de forma que deve estar presente, em todo o processo de pesquisa, a reflexão sobre estas questões de natureza epistemológica.

Pensamos ser possível garantir a objetividade da pesquisa, na medida em que não partimos de nossas concepções valorativas sobre o Práxis para atribuí-lo um caráter essencialmente revolucionário ou, por outro lado, destitui-lo de quaisquer possibilidades de construção de uma perspectiva contra-hegemônica de educação, mas precisamente compreendê-lo de forma dialética, a partir do movimento de superação das contradições que buscaremos apresentar ao longo do trabalho.

Partiremos nesta pesquisa do método dialético, que segundo Gil (2008) fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, pois compreende que os fatos sociais não podem ser entendidos isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. (GIL, 2008, p.13). Gadotti (1990) afirma que para a dialética, “a natureza, a sociedade não são entidades acabadas, mas em contínua transformação, jamais estabelecidos definitivamente, sempre inacabadas” (GADOTTI, 1990, p. 06), e é precisamente nessa perspectiva que se buscará analisar o Práxis como um coletivo em movimento, que apresenta contradições, tensionamentos etc.

Em relação às técnicas, pretendemos recorrer à pluralidade, a fim de garantir a coleta dos dados relevantes para análise. As técnicas que consideramos apropriadas são a pesquisa bibliográfica, análise documental, entrevista semi-estruturada, entrevista narrativa e observação participante. É importante levar em consideração durante todo o processo de pesquisa as reflexões de Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2005) em torno das técnicas, que apontam que o sociólogo deve, por exemplo, submeter constantemente suas próprias interrogações à interrogações sociológicas, sob o risco de, se não o fizer, não conseguir realizar uma análise verdadeiramente objetiva das respostas que pode obter.

Inicialmente, utilizaremos a análise bibliográfica e documental, como forma de entrar em contato com o que já foi produzido sobre o tema, (MARCONI; LAKATOS, 2003; GIL, 2008) bem como estabelecer as bases teóricas das quais partimos. Utilizaremos os documentos oficiais do Práxis – estatuto, projeto político-pedagógico -, bem como documentos secundários (MARCONI; LAKATOS, 2003) como trabalhos produzidos pelos educadores do Práxis, materiais gráficos, postagens em redes sociais etc., para estabelecer uma compreensão

satisfatória do coletivo. Para Cellard (2014 p. 296), o pesquisador que trabalha com documentos deve superar vários obstáculos e superar inúmeras armadilhas. É fundamental observar alguns elementos como o contexto em que o texto foi produzido, o autor ou os autores, autenticidade e confiabilidade do texto, sua lógica interna etc. A análise documental será realizada à luz destas reflexões, buscando compreender para além dos dados do documento em si, as pessoas envolvidas, sua estrutura e sobretudo o contexto em que foram produzidos.

Serão utilizados, a princípio, dois tipos de entrevista: a semiestruturada e a narrativa. Para Manzini (1991), a entrevista semiestruturada “está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista” (MANZINI, 1990/1991, p. 154). Dessa forma, pretende-se construir roteiros, mas com a possibilidade de levantar novas questões de acordo com o contexto e o desenvolvimento da entrevista. Triviños (1987) aponta que, partindo de uma abordagem histórico-cultural (dialética), a entrevista semiestruturada pode mobilizar dois tipos de questões, explicativas ou causais, com o objetivo de determinar razões imediatas ou mediatas do fenômeno social (TRIVIÑOS, 1987, p. 150).

A entrevista narrativa será utilizada tendo em vista a necessidade de tomar como objeto elementos históricos do Práxis, relativos à sua fundação, à sua atuação em diferentes períodos etc. Segundo Jovchelovic e Bauer (2010), através da narrativa as pessoas “lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso” (JOVCHELOVIC; BAUER, 2010, p. 91), e é nesse sentido que buscaremos através da entrevista apreender elementos fundamentais da história do Práxis que possam estar presentes nas narrativas dos membros fundadores e coordenadores em diferentes períodos.

Ainda, pelo fato de romper com o esquema pergunta-resposta e restringir a influência do entrevistador, a entrevista narrativa pode possibilitar uma narrativa menos imposta e por isso “mais válida” da perspectiva do informante. (JOVCHELOVIC; BAUER, 2010, p. 91) É fundamental, no entanto, levar em consideração o fato de que “as narrativas não copiam a realidade do mundo fora delas: elas propõe representações/interpretações particulares do mundo” (JOVCHELOVIC; BAUER, 2010, p. 110); é no processo de análise dos dados que estas representações serão descritas e interpretadas, visto que a narrativa, mesmo que fantasiosa, ainda constitui um dado importante. (JOVCHELOVIC; BAUER, 2010, p. 109).

Por fim, pretende-se utilizar a observação participante. Segundo Becker (1997), normalmente o sociólogo lança mão da observação participante quando está especialmente interessado em compreender uma organização específica ou um problema substantivo, em vez de demonstrar relações entre variáveis abstratamente definidas (BECKER, 1997, p. 48); dessa

forma, observa as pessoas que está estudando para ver as situações com que se deparam normalmente e como se comportam diante delas (BECKER, 1997) A observação participante pode ser fundamental para observar o coletivo em movimento, em seus espaços deliberativos e de atuação, frente às contradições que se apresentam.

Assim, pretende-se realizar a observação participante junto ao Coletivo e os espaços em que for possível a inserção, como reuniões, atividades, aulas, assembleias, espaços de confraternização. A mesma reflexão sobre a legitimidade dos dados pode ser estendida para a observação participante, uma vez que muitas evidências são declarações feitas por membros do grupo que se está estudando, carregadas por vezes de concepções valorativas, por exemplo. Cabe ao sociólogo nem as levar em conta por seu sentido literal e nem descartá-las como potenciais dados de análise. (BECKER, 1997, p. 52).

1.2 OBJETO E OBJETIVOS DA PESQUISA

O objeto desta pesquisa, em linhas gerais, é a atuação do Práxis - Coletivo de Educação Popular em uma perspectiva de totalidade, contemplando aspectos históricos do coletivo, seus métodos organizativos e práticas político-pedagógicas, a partir dos tensionamentos e contradições que perpassam sua atuação, tendo em vista a concepção que reivindica de educação popular e sua relação com a sociedade civil.

Nesse sentido, o objetivo geral deste projeto de pesquisa é compreender o Práxis a partir do movimento de superação das contradições que perpassam a atuação do Coletivo, tomando-o como uma ação coletiva complexa e em movimento. Pretendemos, assim, não classificar o Práxis como um cursinho popular por excelência, atribuindo-lhe um caráter naturalmente revolucionário, e nem o destituir de quaisquer potencialidades de construção de resistências e mesmo de um projeto contra-hegemônico de educação, mas visualizar de que forma o Coletivo busca construir seu caráter popular na prática.

Ainda, temos os seguintes objetivos específicos: identificar os pressupostos e definições do que se entende por educação popular como um projeto contra-hegemônico; visualizar em termos históricos o surgimento dos cursinhos populares e alternativos; compreender o Práxis historicamente, observando sua relação com a Universidade e a sociedade civil; e visualizar as estratégias pedagógicas e políticas mobilizadas pelos educadores, bem como o método organizativo do coletivo.

1.3 PROBLEMÁTICA

Por um lado, a educação na sociedade capitalista deve garantir a formação de uma mão de obra minimamente qualificada e disciplinada (ENGUITA, 1986) para ocupar os postos de trabalho. Por outro, como salienta Mézaros (2005), a educação tem como uma de suas funções primárias produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados (MÉSZAROS, 2005, p. 45), fazendo sua parte no processo de reprodução das relações de produção.

Da divisão entre trabalho manual e intelectual, característica do capitalismo, surge a demanda por dois tipos diferentes de escola (PONCE, 2005; GRAMSCI, 1982), nas palavras de Gramsci (1982), uma escola profissional – destinada aos filhos das classes “instrumentais” - e uma escola clássica - destinada aos filhos das classes dominantes (GRAMSCI, 1982, p. 118).

Em relação ao acesso ao ensino superior, a condição socioeconômica – ou, em outras palavras, a classe social – é um dos fatores mais relevantes para a decisão de continuar estudando e ingressar no ensino superior, ou ingressar no mercado de trabalho. Trabalhos como os de Zago (2006) e Nogueira (2003) demonstram como a posição ocupada na estrutura social reflete diretamente nas próprias perspectivas dos estudantes de continuar os estudos, por exemplo. Disso decorre que historicamente o ensino superior no Brasil é caracterizado por uma forte elitização (PEREIRA; SILVA, 2010), em que pese os processos de tentativa de democratização do acesso que tomaram forma nas últimas décadas.²

Nesse contexto, os cursinhos pré-vestibulares, de acordo com Whitaker (2010), podem ser considerados, do ponto de vista estritamente teórico, como “anomalias”. Estão presentes de forma marginal no sistema oficial de ensino, mas de forma “quase institucionalizada na trajetória escolar dos jovens das camadas médias” (WHITAKER, 2010, p. 190). Ainda de acordo com a autora, os cursinhos pré-vestibulares atestam em alguma medida o fracasso do sistema escolar em preparar os estudantes para o ingresso no ensino superior.

Mendes (2011) aponta que o descompasso entre os conteúdos ensinados no colegial e os cobrados no vestibular, a implementação do vestibular classificatório em substituição ao eliminatório – acabando assim com a figura dos excedentes-, aliados ao fato de que “a política econômica de concentração de capitais da época, ao restringir meios de ascensão social, levou as camadas médias a buscá-la através de maior escolarização”, (MENDES, 2011, p. 37) são

² Ver, por exemplo, o trabalho de Catani, Hey e Gilioli (2006). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a09n28.pdf> Acesso em 20 jan 2020.

elementos-chave para a compreensão do fenômeno da multiplicação dos cursinhos pré-universitários a partir de 1968. (MENDES, 2011, p. 38)

Estes cursinhos se transformaram com o tempo em negócios altamente lucrativos³ (MENDES, 2011; MARINI; SPELLER, 1977). Mendes (2011) aponta para o fato de que foi precisamente o sucesso dos cursinhos que “popularizou o investimento de parte do lucro em novos negócios: colégios associados aos cursinhos pré-vestibulares, baseados na mesma metodologia, ou universidades, as quais acabavam absorvendo parte da demanda dos estudantes” (MENDES, 2011, p. 38).

Ainda, os cursinhos se tornam um elemento central para a reprodução das relações sociais, sendo que “durante mais de meio século, os cursinhos caríssimos, com seus professores carismáticos, garantiam a trajetória das elites na direção dos cursos e profissões de status elevado” (WHITAKER, 2010, p. 193), contribuindo em grande medida com a manutenção do cenário de forte elitização que caracteriza o ensino superior no Brasil.

Sousa (2012) ressalta, no entanto, que “embora haja determinação da totalidade social, a educação [...] se torna também uma unidade dialética da correlação de forças antagônicas vigentes [...] refletindo, outrossim, a luta de classes da sociedade” (SOUSA, 2012, p. 29). Compreendemos a educação em todos os seus níveis portanto não como uma esfera fechada, que se impõe simplesmente como um instrumento de dominação e produção de consenso em torno de um projeto de sociedade, mas permeada por contradições, disputas e resistências.

É precisamente do diagnóstico de movimentos sociais da histórica desigualdade nas condições de acesso ao ensino superior, que surgem as iniciativas que hoje conhecemos como cursinhos populares. Os cursinhos populares podem ser caracterizados em linhas gerais como movimento sociais potencializadores de uma perspectiva contra-hegemônica de educação.

Quando falamos em perspectiva contra-hegemônica de educação, remetemos ao pensamento de Antonio Gramsci, intelectual marxista italiano, e sua concepção de Estado ampliado, da qual pretendemos partir para compreender os cursinhos populares enquanto movimentos contra- hegemônicos.

Para Gramsci (2002) a hegemonia não é apenas a dominação via coerção por meio do Estado, mas o consenso produzido pela classe dominante a partir do desenvolvimento e da afirmação de sua base ideológica através de narrativas sociais amplamente reproduzidas pelos

³ Um exemplo significativo é o caso do Króton, maior empresa educacional do Brasil, recentemente fundida com a Anhanguera, outra gigante do setor privado da educação. O Kroton surgiu em 1966 como um cursinho preparatório para o vestibular, chamado Curso Pitágoras. Fonte: <http://www.kroton.com.br/> Acesso em: 20 jan. 2020.

seus círculos intelectuais, tornando hegemônicos seus próprios valores, sua própria moral e sua própria visão de mundo nas diferentes instâncias da sociedade civil; igrejas, clubes, escolas, universidades, movimentos sociais etc.

Em suma, o pensamento de Gramsci, ao recuperar dialeticamente as formulações clássicas do marxismo e do leninismo, contribui para a compreensão dos processos políticos nas sociedades modernas e democráticas, influenciando tanto as análises sobre conflito, ação coletiva e movimentos sociais, quanto a prática política dos partidos que reivindicam seu legado teórico. Através de conceitos fundamentais como Estado ampliado, hegemonia e sociedade civil, Gramsci apresenta a complexa correlação de forças que toma forma nestas sociedades, em que a dominação de uma classe sobre a outra não se dá essencialmente por meio da coerção, mas por disputas entre as diferentes concepções de mundo em uma sociedade cada vez mais dinâmica e fragmentada.

Gramsci também se debruçou sobre a questão da educação, decorrendo daí sua formulação de uma escola unitária (GRAMSCI, 2001). Dore (2014) afirma que “o contexto no qual Gramsci discute a educação é aquele em que os próprios grupos dominantes defendem a democratização da escola pública, laica, única, tendo o trabalho como aspecto central.” (DORE, 2014, p. 299). A escola italiana observada por Gramsci era uma escola que, sob falsos princípios democráticos, “cumpria a função de eternizar às estratificações de classes e a pré-destinação da maioria ao trabalho alienante” (NASCIMENTO; SBARDELLOTTO, 2006, p. 281).

É nesse sentido que se desenha a proposta da escola unitária, uma escola “única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2001, p. 33), fundada no trabalho como princípio educativo.

Pode-se dizer que o trabalho, historicamente, tem sido um princípio educativo, na medida em que “determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto”, “coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo” e, por fim, funda uma modalidade específica de trabalho, a saber, o trabalho pedagógico. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2014, p. 04)⁴

⁴ Texto disponível em : https://www.academia.edu/download/50172049/O_TRABALHO_COMO_PRINCIPIO_EDUCATIVO_NO_PROJETO_DE.pdf Acesso: 28 jun 2021.

Saviani (2007) vai observar que, no contexto da sociedade de classes, ocorre uma separação entre instrução e trabalho, potencializada pela divisão social do trabalho, de forma que a educação, concebida como a formação das classes dominantes, ganha relativa autonomia face ao trabalho produtivo, reservado às classes dominadas em cada período histórico. O modo de produção capitalista, por sua vez, dado o desenvolvimento das forças produtivas e a complexificação da vida social, impõe novas determinações ao complexo da educação, passando-se a tensionar essa separação. Aponta, nesse sentido, Saviani (2007, p. 159), que

[...] o impacto da Revolução Industrial pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a ligar-se, de alguma maneira, ao mundo da produção. No entanto, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade.

O trabalho como princípio educativo, na perspectiva gramsciana, é recuperado da escola humanista, que tinha como objetivo “desenvolver em cada indivíduo a capacidade de saber pensar e dirigir-se na vida” (DORE, 2014). A ideia é que a escola unitária, proposta por Gramsci, instrumentalize os jovens sem distinções, e os insira “na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 1982, p. 121), garantindo-os a possibilidade, por exemplo, de serem “dirigentes”, possibilidade que é tolhida pelo aprofundamento da divisão entre escola profissional e escola clássica.

De fato, como apontam Saul e Voltas (2017), “a formação da nova hegemonia requer a educação das classes subalternas, num processo de superação do senso comum e tomada de consciência, que implica no seu reconhecimento enquanto classe social e como parte integrante de um sistema hegemônico em disputa” (SAUL; VOLTAS, 2017, p. 138). Essa educação das classes populares tendo em vista a tomada da consciência, no entanto, não pode ser atribuição exclusiva das escolas, sobretudo considerando-se o aprofundamento das contradições no sistema escolar observadas por Gramsci. Disso decorre a importância depositada pelo autor ao partido político, aos círculos operários nas fábricas etc., movimentos capazes de potencializar perspectivas contra-hegemônicas de educação.

Cabe ressaltar que a transposição da análise gramsciana para o Brasil, e para a América Latina de forma geral, deve ser feita com mediações, uma vez que o processo de democratização

ou redemocratização das sociedades latino-americanas difere do das europeias. Leher (2011), por exemplo, observa que “o fim dos regimes militares no Cone Sul criou uma onda de otimismo em relação à democratização da sociedade, em especial por meio do aprofundamento do caráter público do Estado, após um longo inverno de violência institucional” (LEHER, 2011, 145), embora na prática essa transição democrática tenha se dado com forte apoio das classes dirigentes.

Resulta desse processo uma ressignificação da noção de sociedade civil, que a desvincula da esfera econômico-social (LEHER, 2011, p. 158), dando assim origem a novos tipos de movimentos. Para Leher (2011, p. 162), os novos movimentos que se estabelecem nesse contexto são mais pragmáticos e menos ideológicos, “buscam mudanças pontuais, concretas, nas políticas de governo, não aspirando [...] a mudanças capazes de levar a rupturas”, por meio de um processo de atenuação das contradições sociais e esvaziamento do conflito de classes.

Com isso, não se quer dizer que não existam perspectivas revolucionárias dentro desses movimentos, mas apontar que se estabelece, entre os movimentos e o Estado e dentro dos próprios movimentos, um novo tipo de relação. Com efeito, há significativas diferenças entre cursinhos populares ou alternativos surgidos a partir dos anos 90 no Brasil (CASTRO, 2005), oriundos sobretudo de iniciativas de estudantes e suas entidades, vinculados às universidades públicas, e os movimentos da educação da segunda metade do século XX.

Gohn (2015) identifica que o paradigma predominante da educação popular no Brasil, entre os anos 1970 e 1980, foi um conjunto de ideias políticas, filosóficas e pedagógicas, cuja síntese pode ser considerada a obra de Paulo Freire. Para Paulo Freire (2005, p. 77), uma educação libertadora deve ser aquela “da problematização dos homens em suas relações com o mundo”, ou seja, um processo de crítica constante das relações sociais estabelecidas.

A educação libertadora, em oposição à “bancária” - uma educação “que se torna o ato de depositar (conhecimentos) em que o educando é o depositário e o educador o depositante” (FREIRE, 2005, p. 66) -, é uma educação em que “educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador ‘bancário’” (FREIRE, 2005, p. 66), superando dessa forma a “falsa consciência do mundo”.

De acordo com Gonçalves e Santos (2013), há no período entre 1960 e 1964 no Brasil o surgimento de uma série de movimentos voltados para a educação e a cultura popular, como a União Nacional dos Estudantes, os Centros Populares de Cultura etc., embora a expressão mais relevante da época tenha sido a criação da Ação Popular, ligada aos setores progressistas

da igreja católica, que objetivava alfabetizar e conscientizar politicamente as camadas populares. (GONÇALVES; SANTOS, 2013, p. 59)

Os anos 70 e parte dos 80 foram um período em que na América Latina, e sobretudo no Brasil, a educação popular se tornou sinônimo de movimento social popular, tendo como principal estratégia a conscientização, sendo vista nesse contexto “como parte integrante do processo organizativo das classes e camadas populares, que era desenvolvido pela Igreja, clero, facções políticas novas, e não somente uma tarefa dos partidos e sindicatos.” (GOHN, 2015, p. 37708)

A autora destaca ainda a atuação das Comunidades Eclesiais de Base, que se constituíram em um importante espaço de desenvolvimento da educação popular. (ibidem) Ainda, de acordo com Gohn, a educação popular foi “um elemento-chave na definição e formulação dos serviços educativos oferecidos aos setores populares”, construindo um importante campo de negociação na medida em que enfatizava junto ao Estado e à sociedade a centralidade da educação das classes populares. Os cursinhos populares, em que pese as diferenças fundamentais em relação aos movimentos da educação que os sucederam historicamente, são em grande medida herdeiros dessas experiências. Ademais, reivindicam como forma de trabalho com as classes populares a educação popular e não raro estão inseridos nas lutas sociais locais, a exemplo do Práxis.

Castro (2005) identifica quatro momentos históricos de surgimento dos cursinhos populares e alternativos no Brasil ao longo da segunda metade do século XX. O terceiro momento remete ao final dos anos 80 e se estende até a atualidade, período que se caracteriza entre outros aspectos pelas “experiências de Cursinhos Pré-Vestibulares nas universidades públicas, originados das iniciativas de estudantes e de suas representações.” (CASTRO, 2005, p. 15)

A relação entre os cursinhos populares e as instituições é tomada por alguns autores (WHITAKER, 2010; CASTRO, 2005; 2011; MENDES, 2011) por vezes como uma contradição que perpassa a atuação dos cursinhos; em alguns trabalhos, esta relação aparece de forma marginal, ao passo que em outros, como um elemento central de análise. Trata-se de uma relação que por vezes limita a atuação dos cursinhos. Nesse sentido, Whitaker (2010) argumenta que um dos problemas dos cursinhos que tomaram forma em meados do século passado era o fato de que “essas experiências aconteciam dentro dos muros da própria universidade e não tinham visibilidade nem abrangências” (WHITAKER, 2010, p. 294), distanciando-se assim do trabalho político com as classes populares que caracteriza a educação popular (BRANDÃO, 1985).

Consideramos nesse sentido que os cursinhos populares correspondem ao que se convencionou chamar novos movimentos sociais, movimentos que como aponta Leher (2011), são mais pragmáticos e menos ideológicos. Além disso, os cursinhos populares têm como público-alvo as classes populares que, por sua vez, compartilham e reproduzem concepções de mundo indiferentes ou mesmo antagônicas ao projeto que fundamenta a educação popular, por exemplo, o que em linhas gerais inviabiliza um trabalho político radical.

Tomemos o Práxis como exemplo. Há de se considerar o fato de que o Coletivo é construído por uma pluralidade de educadores mais ou menos engajados com a educação popular, de forma que nem sempre estão dadas no Práxis as condições para a construção de aulas críticas, dialógicas, para além dos métodos tradicionais, por exemplo. Com efeito, como aponta Gohn (2015), o ponto de partida da perspectiva freireana, por exemplo, que orienta a atuação do Práxis, é precisamente a realidade dada que precisa ser transformada; para a educação ser efetivamente libertadora, é necessário, entre outros aspectos, um longo processo de construção de uma consciência histórica junto aos educadores. (GOHN, 2015, p. 37708)

Ao realizarmos algumas entrevistas preliminares para a produção de um trabalho onde discutimos a relação estrutura x agência nos cursinhos populares, questionamos um educador do Práxis se conseguia visualizar alguma contradição entre a educação popular e a função do cursinho de preparação para o vestibular e, em sua fala, essa questão se expressa da seguinte forma:

O primeiro problema se dá no campo dos próprios educadores, onde a gente pode encontrar por exemplo educadores da área das humanidades que já são ligados a movimento estudantil, movimentos sociais, educadores que já leram Freire por exemplo e tentam emergir nesse campo pra dar aulas realmente populares, mas ao mesmo tempo existe a demanda de dar questões ligadas ao que vai cair no ENEM né, porque é um curso pré-vestibular. Outro ponto são os educadores de áreas que não são tão ligados a movimentos sociais, educadores da química por exemplo que nunca tiveram contato com movimento social, que nunca leram Freire, que ficaram o ano de 2019 inteiro no Práxis dando uma aula totalmente tradicional, justamente por não ter tido esse espaço de formação e também por já ser colonizado por essa educação tradicional que teve na escola e na universidade né, essa é a principal questão dos educadores. (Entrevista K. M., 2019)

O que se pode observar na fala do educador é a dificuldade em estabelecer como hegemônica, dentro do cursinho, a educação popular, a despeito da orientação formalizada pelo Práxis em seus documentos. Para além da classificação realizada pelo educador entre “áreas que não são tão ligadas a movimentos sociais” e as “humanidades”, o que se visualiza é que o Práxis é construído por uma pluralidade de educadores que, por diversas questões – ligadas a

suas trajetórias de vida, suas trajetórias escolares, engajamento com movimento estudantil etc. -, podem ser mais ou menos engajados com a educação popular.

Quando consideramos a dimensão política do Práxis, a questão é igualmente problemática. Não raro o Práxis está inserido nas lutas populares da cidade, colaborando com os demais movimentos sociais, construindo atos em defesa da educação pública, realizando projetos sociais voluntários etc. São significativos, por exemplo, a participação do Práxis nos atos em defesa da educação pública⁵, em maio de 2019, que foi deliberada e construída de forma conjunta nos espaços de debate do coletivo, e a construção coletiva da atividade de aniversário de 20 anos do Práxis em conjunto com a comemoração de 3 anos de existência da Vila Resistência⁶, ocupação urbana na cidade de Santa Maria.

No entanto, o posicionamento político do Coletivo e sua inserção nestes processos não se dá automaticamente, mas decorre da síntese das diferentes concepções e posicionamentos que constroem o cursinho. Ademais, da mesma forma que não se pode esperar um engajamento natural dos educadores do Práxis com a educação popular, não há como garantir que todos compartilhem da mesma visão de mundo, do mesmo projeto político, ou mesmo de uma visão crítica da educação de forma geral. Por fim, o Práxis tem um vínculo institucional com a Universidade, em que pese a autonomia relativa do Coletivo; as universidades de forma geral estão inseridas no que entendemos por sociedade civil (GRAMSCI, 2007; COUTINHO, 2011), não restritas a uma ideologia ou concepção de mundo específica. Na fala do educador do Práxis essas questões estão igualmente presentes:

Na estrutura tem o fato de o curso estar ligado ao curso de História da UFSM, ser um projeto de extensão da UFSM, o que muitas vezes impede o coletivo de ser radical politicamente ou de se posicionar em alguns momentos, e a outra questão é o próprio período histórico que a gente tá vivendo onde no ano de 2019 foi atacado tanto o Alternativa quanto o Práxis por um conservador de Santa Maria que polícia esses valores de famílias, valores cristãos né. Então teve o caso do polígrafo de literatura que foi fotografado e foi denunciado né. Então esse período histórico específico causa uma tensão muito maior. (Entrevista, educador do Práxis, K. M., 2019)

O educador se refere à duas situações que envolveram os dois cursos pré-universitários populares de Santa Maria (ALTERNATIVA, 2018; PRÁXIS, 2018), relativos à exposição de materiais didáticos seguida de controvérsia pública e um pedido de prestação de contas com base na Lei de Acesso à Informação. Essas situações têm como pano de fundo uma narrativa

⁵ Disponível em: <https://www.facebook.com/PraxisColetivoPopular/posts/2554649871244918> Acesso em: 20 jan. 2020.

⁶ Disponível em: <https://www.facebook.com/PraxisColetivoPopular/posts/2554649871244918> Acesso em: 20 jan. 2020.

que associa docência à militância e à doutrinação, da qual um exemplo representativo é o movimento Escola Sem Partido⁷, que recentemente tem ganhado respaldo social e mesmo institucional por parte do governo brasileiro.

Além disso, o educador menciona o vínculo do cursinho com a Universidade como uma limitação objetiva no que tange os posicionamentos políticos do Práxis. Tendo em vista os elementos que apontamos, consideramos que perspectivas como as de Castro (2005, 2011), que abstraem o caráter popular dos cursinhos da concepção político pedagógica que os orienta formalmente, são insuficientes para a compreensão dos cursinhos populares enquanto ações coletivas complexas que buscam construir um projeto contra-hegemônico de educação. Se procedêssemos dessa forma, o Práxis poderia ser automaticamente classificado como um cursinho popular, ignorando as contradições que se apresentam na atuação do coletivo; da mesma forma, destituiríamos os cursinhos que por diferentes motivos não pautam formalmente sua atuação a partir da educação popular de qualquer possibilidade de resistência e de construção de perspectivas contra-hegemônicas por parte dos educadores.

Consideramos os cursinhos populares, partindo do pensamento gramsciano, como espaços potencializadores de uma perspectiva contra-hegemônica de educação. Nesse sentido, aponta Frigotto (2000) que, se de um lado há um projeto representado pelas organizações financeiras e industriais internacionais, que tem como norte o desenvolvimento econômico, [...] do outro lado desenvolve-se a luta para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade. (FRIGOTTO, 2000, p. 31)

Em outras palavras, se de um lado temos movimentos como o Todos Pela Educação,⁸ cuja gênese parte de “um pacto entre empresários “preocupados” com os rumos da educação básica brasileira” (CARIELLO, 2019), e mesmo os cursinhos pré-universitários tradicionais, que como apontamos contribuem em alguma medida para a reprodução das relações sociais, do outro lado temos movimentos como os cursinhos populares, a exemplo do Práxis, que buscam por vezes apresentar alternativas à educação, construir práticas pedagógicas que rompam com os métodos tradicionais de ensino, instrumentalizar as classes populares em alguma medida através da educação, etc.

⁷ O Escola Sem Partido, em linhas gerais, é um movimento organizado da sociedade civil brasileira que luta contra o que entende ser a “doutrinação” de esquerda nas escolas e universidades. Para mais informações, consultar o site do próprio movimento: <https://www.escolasempartido.org/>

⁸ Em seu website, o Todos Pela Educação está definido como uma “organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural e suprapartidária. Nosso propósito é melhorar o Brasil, impulsionando a qualidade e a equidade da Educação Básica no País”. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/> Acesso em: 05 abr 2020.

Observamos, nesse sentido, algumas contradições que frequentemente perpassam a atuação dos cursinhos populares, e como algumas perspectivas tendem a tomá-los como objetos fechados, relegando a um segundo plano ou mesmo ignorando as contradições e resistências que tomam forma nos cursinhos. Acreditamos que, tendo em vista o fortalecimento dos cursinhos populares enquanto movimentos sociais da educação, é fundamental compreender o processo a partir do qual eles superam as contradições.

1.4 APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS

No que tange à organização do texto, estruturamo-lo em três momentos, a saber: 1) um primeiro momento de considerações epistêmicas e metodológicas, bem como exposição do objeto e objetivos da pesquisa e apresentação dos capítulos; 2) um primeiro momento de exposição dos elementos teóricos e categorias que fundamentam a pesquisa, 3) um terceiro momento de aprofundamento em nosso objeto e apresentação das problemáticas centrais da pesquisa e 4) um momento final onde apresentamos e discutimos os dados obtidos no processo da pesquisa, buscando cumprir os objetivos estabelecidos no projeto.

O segundo capítulo, onde discutimos os elementos teóricos, está subdividido em quatro momentos. Em um primeiro momento, apresentaremos nossa compreensão da concepção materialista da história, na medida em que partimos dela para fazer nossas reflexões e, de certa forma, é a partir dela que se desenvolve a perspectiva gramsciana da luta de classes nas sociedades modernas, fundamental para a nossa discussão. Em um segundo momento, apresentaremos nossa compreensão da obra de Gramsci a partir da exposição de seus conceitos centrais, tomando como base a ampliação da concepção marxista clássica de Estado e a noção de hegemonia, utilizando aportes teóricos que nos auxiliem na compreensão do pensamento gramsciano. No terceiro momento, abordaremos a relação entre educação e reprodução social, a partir de trabalhos que nos permitam compreender a importância da educação – e, de forma mais específica, da educação formal via escola – na manutenção da estrutura social e das relações de produção. Por fim, abordaremos as possibilidades de transformação social através da educação, bem como a educação popular como perspectiva contra-hegemônica, fundamental para os movimentos sociais da educação na segunda metade do século XX no Brasil.

No terceiro capítulo aprofundamos nossa compreensão acerca do objeto, inicialmente a partir do debate sobre os fundamentos teóricos e as condições de emergência da educação popular como perspectiva político-pedagógica das classes populares, mobilizando elementos históricos de seu desenvolvimento. Posteriormente, apresentamos nosso *locus* de pesquisa, o

Práxis, a partir de dimensões históricas do coletivo e de sua configuração atual, buscando observar os aspectos contraditórios que perpassam sua afirmação como um movimento social, por um lado, e como um projeto institucionalizado de extensão, por outro.

No quarto capítulo, apresentamos de forma mais aprofundada as contradições que se apresentam cotidianamente no Práxis, e aquilo que entendemos como estratégias mobilizadas pelo Práxis para reafirmar o caráter popular do coletivo e projetar-se para além dos muros da universidade e das aulas preparatórias para o ENEM, constituindo-se em um movimento social que, através da educação popular, busca tensionar a realidade na direção de um projeto de transformação social e emancipação e humanização das classes populares. Aqui, aprofundaremos a apresentação e a análise dos dados obtidos no processo da pesquisa, mobilizando entrevistas, documentos e elementos de nossa observação.

Por fim, tecemos considerações finais acerca dos resultados da pesquisa, sintetizando-os, bem como fazemos algumas ressalvas acerca de nossas limitações.

2 DA TEORIA: LUTA DE CLASSES, HEGEMONIA E EDUCAÇÃO

2.1 FUNDAMENTOS DA CONCEPÇÃO MATERIALISTA DA HISTÓRIA

A concepção materialista da história e seus desdobramentos derivam da crítica empreendida por Marx (2010) ao pensamento idealista hegeliano. Para nossos fins, é importante destacar a concepção de Estado hegeliana (HEGEL, 1997), como efetivação de um espírito universal representado pelo direito positivo; igualmente, destaca-se a concepção hegeliana de sociedade civil, compreendida como “a esfera das relações econômicas e, ao mesmo tempo, de sua regulação” (BOBBIO, 1982, p. 30), tendo em vista os posteriores desenvolvimentos do conceito pelo marxismo e as contribuições de Gramsci.

Para Hegel, a história não é feita por acaso, “mas executada por meio da dinâmica das ideias, que se realiza a partir da negação e da contradição como propulsores do devir” (CARVALHO, 2006, p. 34). Hegel entende que a razão universal, o espírito absoluto, decorrem da síntese das contradições entre os opostos, de forma que “a interação conflituosa entre os homens [...] produz a própria história, por meio da busca pela chamada razão universal”. (CARVALHO, 2006, p. 36) Essa concepção parte do método dialético⁹, que em linhas gerais, refere-se ao processo de síntese dos opostos, compreendendo “a realidade sensível como um dinâmico e contraditório movimento, constituído por três distintos momentos” (FERREIRA, 2013, p. 171): tese, antítese e síntese.

Toda realidade objetiva se apresenta para Hegel a partir desse movimento dialético, em que é confrontada e nega a si mesma, e então surge como uma realidade nova, mas que conserva elementos da anterior. O processo de síntese é o que Hegel chama de supressão (*Aufhebung*), termo que pode ser compreendido como negação, manutenção e superação, representando a complexidade do processo dialético. Portanto, a síntese apresenta elementos negativos e positivos; no confronto com seu contrário, a ideia conserva elementos da anterior (manutenção), elimina outros (negação) e surge como nova realidade (superação); este para Hegel é o movimento da história. (HEGEL, 1992)

Hegel, de certa forma, inaugura o uso moderno do conceito de sociedade civil, ao romper com a tradição jusnaturalista e sua concepção de Estado. (BOBBIO, 1982). Em sua Filosofia do Direito, Hegel (1997) passa a denominar sociedade civil a sociedade pré-política

⁹ Ferreira (2013) sintetiza de forma breve e didática as diferenças entre a dialética hegeliana e as demais acepções da dialética ao longo da história da filosofia, diferenças que não teremos como aprofundar neste trabalho.

que, até então, vinha sendo tratada nos termos estado de natureza ou sociedade natural; dessa forma, a antítese estado de natureza/estado civil, dá lugar aos termos sociedade civil e sociedade política. No pensamento hegeliano, portanto, a sociedade civil pode ser considerada o momento de passagem entre a sociedade pré-política e a sociedade política (NETO, 2010), ou, em outros termos, o momento intermediário entre a família e o Estado (BOBBIO, 1982).

Percebe-se que as relações econômicas, de apropriação e produção, bem como dimensão da regulação dessas relações, são centrais para o entendimento de Hegel de sociedade civil. Com efeito, como observa Bobbio (1982), ao se afastar dos jusnaturalistas e sua concepção de Estado, Hegel se aproxima do estudo dos economistas, especialmente os ingleses, “para os quais as relações econômicas constituem o tecido da sociedade pré-estatal e nos quais a distinção entre o pré-estatal e o estatal é figurada cada vez mais como distinção entre a esfera das relações econômicas e a esfera das instituições políticas.” (BOBBIO, 1982, p. 28)

O Estado, nesse contexto, é compreendido como o momento de síntese entre a família (comunidade) e a sociedade civil, da união das particularidades no que é universal. (NETO, 2010; RIBEIRO, 2009); de forma mais ampla, pode ser considerado como o momento de passagem entre o reino da necessidade e o reino da liberdade. (HEGEL, 1997) Aponta Hegel (1997, p. 170) que “ao desenvolver-se até a totalidade, o princípio da particularidade transforma-se em universalidade pois só aí encontra a sua verdade e a legitimação da sua realidade positiva”, transformando-se em uma moralidade objetiva, materializada pelo Estado e o direito positivo, através de um processo dialético.

Marx (2010) parte da concepção hegeliana, que compreende o Estado como objetivação universal do espírito subjetivo presente nas vontades particulares, e em grande medida da crítica dirigida a alguns aspectos dessa concepção pelos jovens hegelianos, para desenvolver e aprofundar o que chamamos aqui, como Marx e Engels (2009), de concepção materialista da história, dando origem ao que se conhece como materialismo histórico-dialético.

Em linhas gerais, o materialismo histórico-dialético compreende a realidade a partir das relações estabelecidas entre os indivíduos no processo de produção dos meios de sua própria existência. (MARX; ENGELS, 2009) Trata-se da aplicação, na análise histórica, do materialismo dialético, decorrente da inversão realizada por Marx no sistema dialético hegeliano. Sobre essa inversão, cabe remontar ao próprio Marx (2011), em posfácio da segunda edição de O Capital:

Meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de Ideia, chega mesmo a transformar num sujeito autônomo, é o

demiurgo do processo efetivo, o qual constitui apenas a manifestação externa do primeiro. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem. (MARX, 2011, p. 129)

O materialismo dialético consiste, portanto, no método que busca compreender a realidade como um processo constante de supressão partindo fundamentalmente das relações materiais, e adquire seu caráter histórico na medida em que “a história é a verdadeira história natural do homem” (MARX, 2004, p. 128), já que o homem se funda na própria história, se constitui como ser genérico portanto no próprio processo de produção de sua vida. Dessa forma, compreendemos o materialismo histórico-dialético como a aplicação do método materialista dialético ao estudo da história e do desenvolvimento da humanidade.

Em linhas gerais, o homem produz sua própria vida através do trabalho, atividade na qual modifica a natureza visando sua própria existência e, como consequência, é nas relações de trabalho que desenvolve em cooperação com outros homens que toma consciência de si enquanto ser social¹⁰; essas relações, somadas às forças produtivas, formam o modo de produção característico de cada período histórico. (MARX; ENGELS, 2009)

No entanto, a configuração das relações de trabalho no sistema capitalista que consiste atribui ao trabalho um caráter negativo; torna-se trabalho alienado, estranhado, quando o trabalho não constitui mais a condição de libertação do homem na medida em que transforma a natureza, ou mesmo se reconhece no produto de sua atividade produtiva, mas sim uma força alheia a si próprio, que o oprime. Sobre o trabalho estranhado, aponta Marx (2004):

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral. [...] O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisa, é a objetivação do trabalho. A efetivação do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho

¹⁰ Marx (2004) entende que o trabalho, a atividade vital e mesmo a vida produtiva constituem para o homem um meio para a satisfação de suas necessidades básicas, a fim de manter-se vivo; essa atividade vital é o que constitui uma espécie seu caráter genérico, sendo a “atividade consciente livre o caráter genérico do homem” (MARX, 2004, p. 84), o que constitui o homem enquanto espécie, diferenciando-o das demais. Para Marx, é na elaboração do mundo objetivo “que o homem se confirma, em primeiro lugar e efetivamente, como *ser genérico*” (idem, p. 85), em outras palavras, é transformando o mundo ao seu redor em função de suas necessidades a partir do trabalho que o homem de certa forma se “realiza” no mundo, “contemplando-se a si mesmo num mundo criado por ele”; daí advém a concepção de que o trabalho é a essência do homem, aparecendo no pensamento marxiano como condição fundamental do intercâmbio do homem com a natureza, atividade de autorrealização. O homem toma consciência de si, de sua força criadora através do trabalho; inicialmente uma consciência muito limitada acerca de seu ambiente mais imediato, daquilo que encontra na natureza, que se apresenta a ele como uma entidade externa, poderosa, com a qual o homem se relaciona em um primeiro momento de forma puramente animal, instintiva. A consciência da necessidade de entrar em ligação com os indivíduos a sua volta é o começo da consciência do homem de que vive de fato numa sociedade. (MARX; ENGELS, 2009, p. 45)

aparece ao estado nacional-econômico como desefetivação do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e servidão ao objeto, a apropriação como estranhamento, como alienação. (MARX, 2004, p. 80)

Marx concorda com Hegel em relação à dialética e observa a sociedade como um eterno movimento de contradições e superações. Porém, para Marx o “homem não é apenas ser natural, mas ser natural humano, isto é, ser existente para si mesmo, por isso, ser genérico que, enquanto tal, tem de atuar e confirmar-se tanto em seu ser quanto em seu saber” (MARX, 2004, p. 128). Sendo na transformação da própria natureza mediante o trabalho que o homem toma consciência de si, é justamente pelo processo de trabalho que se origina a ideia. Esta é a crítica fundamental do materialismo ao idealismo: a materialidade, a realidade deve definir em última instância as representações sociais.

Os fundamentos da crítica marxiana ao pensamento hegeliano podem ser encontrados, ainda que de forma embrionária, em textos da juventude de Marx do período em que trabalhava como jornalista na Gazeta Renana, onde, “provocado pelas ‘questões de ordem material’” (NETO, 2010), foi levado a realizar o primeiro ajuste de contas com a filosofia do direito de Hegel. (NETO, 2010, p. 41)

Para compreender de forma mais clara esses elementos, é interessante voltar a Marx (2017), em escritos onde discute de forma anônima a “lei florestal”, onde começam a ser esboçados os questionamentos centrais que posteriormente fundamentam seu pensamento, a exemplo da noção de propriedade e suas implicações na estruturação do Estado prussiano. Grosso modo, a lei florestal a qual Marx se refere surge como resposta ao pauperismo rural que crescia e o conseqüente aumento no furto da madeira (BENSAID, 2017), classificando como furto uma série de atos, como coletar madeira seca do chão. Nesse sentido, Bensaid (2017) identifica que o desafio dessa nova legislação “é fazer valer o direito de propriedade, distinguindo com rigor os títulos de propriedade dos títulos de necessidade, a economia de troca da economia de subsistência” (BENSAID, 2017, p. 17).

Em estrita ligação com o embrião de uma sociedade pautada em uma economia de mercado, o próprio direito prussiano contribuiu com a consolidação da ordem social através de legislações que legitimaram e garantiram o direito de propriedade, de uma forma que não refletia as relações materiais, das quais o pauperismo rural é uma das manifestações. Marx percebe estas contradições e insurge-se contra esta lei em seus aspectos fundamentais. Reconhece que, entre o ato de furtar madeira de uma árvore e juntar madeira seca do chão existe

uma distância muito grande e, no entanto, não é isso que aparece em forma de lei¹¹. Dessas reflexões, Marx (2017, p. 81) chega à seguinte conclusão:

A natureza jurídica das coisas não pode, por conseguinte, guiar-se pela lei, mas a lei tem de guiar-se pela natureza jurídica das coisas. Porém, quando chama de furto de madeira um ato que nem chega a ser um delito de exploração de madeira, a lei mente e o pobre é sacrificado por uma mentira legal.

Em linhas gerais, Marx observa que o Estado prussiano e o direito positivo que o dá vida, a exemplo aqui da lei florestal, não refletem as relações materiais concretas no âmbito da sociedade civil. Disso decorre que, para Marx (2008, p. 47),

[...] as relações jurídicas, bem como as formas do Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência, em suas totalidades, condições estas que Hegel, a exemplo dos ingleses e dos franceses do século 18, compreendia sob o nome de “sociedade civil”.

Portanto, se o Estado para Hegel é a materialização da Ideia, do universal, do espírito absoluto, para Marx essa relação se inverte, e o Estado passa a ser compreendido como fruto das determinações da sociedade civil. Em outras palavras, “as condições materiais constituem o nível de determinação mais essencial da sociedade”, sendo que “é delas que se deve partir para compreender a totalidade da dinâmica social.” (LIMA, 2009, p. 02)

Nesse sentido, o Estado observado por Marx, notadamente o Estado burguês, cujos marcos históricos concretos e ideais encontram-se na Revolução Burguesa de 1789 e na Declaração dos Direitos do Homem (SOUSA, 2012) emerge das contradições inerentes ao modo de produção capitalista, que pressupõe o antagonismo entre duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado. Estes marcos, como observa Souza (2012, p. 36), “favoreceram largamente a burguesia enquanto classe social, pois ela incorporava o imenso acúmulo de riquezas econômicas e poder político”, reunidos no período que Marx vai chamar de acumulação primitiva¹². Nesse contexto, os trabalhadores, de forma inversa, são expropriados de suas terras e destituídos dos meios de produção (SOUSA, 2012, p. 37), de forma que lhes resta apenas sua força de trabalho como forma de reprodução de sua vida no capitalismo.

¹¹ “No caso da madeira caída no chão [...] nada é tirado da propriedade. Tira-se da propriedade o que já foi tirado dela. O ladrão de madeira profere uma sentença autocrática contra a propriedade. O coletor de madeira apenas executa uma sentença já proferida pela própria natureza da propriedade, pois o que se possui é a árvore, mas a árvore já não possui aqueles galhos.” (MARX, 2017, p. 81)

¹² De acordo com Marx (2013), a acumulação primitiva é o ponto de partida da acumulação capitalista. Marx chega a dizer que a “acumulação primitiva desempenha na economia política aproximadamente o mesmo papel do pecado original na teologia” (MARX, 2013, p. 785)

De forma geral, o Estado surge da contradição entre o interesse particular e o interesse comunitário, assentado na base real das relações de produção que, na sociedade capitalista, estão fundadas sobre a exploração do trabalho de uma classe sobre a outra. Nesse contexto, o Estado vai ter seu principal papel na regulação dessas que são as relações fundamentais da sociedade civil-política burguesa. (ibidem). Ademais, Marx e Engels (2009, p. 112) apontam que “o Estado é a forma em que os indivíduos de uma classe dominante fazem valer os seus interesses comuns¹³ e se condensa toda a sociedade civil de uma época”.

Como observa Mello (2017), “o método marxista lega o dimensionamento de que a sociedade burguesa é uma totalidade concreta” (MELLO, 2017, p. 64), composta pela dinâmica contraditória entre o Estado e a sociedade civil. Convém retomar a formulação de Marx (2008, p. 47), no prefácio da Contribuição Para a Crítica da Economia Política, onde fornece a síntese dessa concepção:

O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de guia para meus estudos, pode ser formulado, resumidamente, assim: na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.

Nessa passagem, além de reafirmar a concepção materialista da história, Marx estabelece a compreensão de que há, na estrutura social, dois níveis: a estrutura econômica da sociedade, constituída pela totalidade das relações de produção, e a superestrutura jurídica e política. Se, como Hegel (1997), Marx caracteriza a sociedade civil como “as condições materiais de existência” (MARX, 2008, p. 47), em outras palavras, as relações econômicas e de produção, pode-se afirmar que estas correspondem ao momento estrutural, ou infraestrutural, sendo que o Estado de forma geral – a estrutura jurídica, política, e os demais complexos sociais, correspondem ao momento superestrutural.

Para nossos propósitos, é importante considerar, com Losurdo (2015), que “em virtude de sua ambição de abraçar a totalidade do processo histórico, a teoria da luta de classes se configura como uma teoria geral do conflito social” (LOSURDO, 2015, s.p), tendo sempre

¹³ É célebre também a afirmação de Marx e Engels (2005) no Manifesto Comunista: “O executivo no Estado moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa.”

como ponto de partida o conflito entre os interesses inconciliáveis das classes sociais. Se, por um lado, a classe dominante exerce a dominação via Estado – que, por sua vez, é um desdobramento de determinações da sociedade civil -, essa dominação não se dá sem a resistência da classe dominada no interior do Estado. É Gramsci (2007) quem, posteriormente, complexifica essa compreensão face às sociedades modernas.

Além disso, são importantes para nossos propósitos as considerações de Marx e Engels, decorrentes da crítica ao pensamento hegeliano, sobre o Estado, na medida em que a educação, nosso interesse teórico geral, está articulada com o Estado no interior da totalidade concreta que é a sociedade burguesa¹⁴. (MELLO, 2017)

Se em linhas gerais “o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual” (MARX, 2008), é possível afirmar que a educação, com as particularidades que lhe são características enquanto complexo social é também em grande medida determinada pelas relações materiais de produção e pela organização do trabalho de forma geral. Adiante abordaremos especificamente a educação, mas é possível dizer que, se por um lado, a educação deve criar tanto consenso quanto for possível (MÉSZÁROS, 2008) em torno do projeto de sociedade capitalista, por outro é um elemento central do desenvolvimento das forças produtivas. Em linhas gerais, é necessário não só garantir uma formação mínima para a classe trabalhadora¹⁵ - e, sobretudo, fragmentada e limitadora (ANTUNES; PINTO, 2017), mas aprofundar de forma geral a divisão do trabalho material e intelectual que caracteriza o modo de produção capitalista.

Nesse sentido, argumenta Marx (2011) que “a divisão manufatureira do trabalho opõe-lhes – aos trabalhadores – as forças intelectuais do processo material de produção como propriedade de outrem e como poder que os domina” (MARX, 2011, p. 35); e, no mesmo sentido, comenta Engels que “a manufatura o transforma e mutila o operário”, de forma que “os poderes intelectuais do trabalho desaparecem e desembocam no outro extremo” - o operário agora é apenas um apêndice da oficina do capitalista. (ENGELS, 2011, p. 32)

¹⁴ De acordo com Mello, a sociedade burguesa é considerada uma totalidade precisamente “porque não há o que esteja desconectado ou solto em relação ao campo da estrutura social e da ideologia”, e é concreta na medida em que “se desenvolveu de uma determinada forma, histórica, com atores e instituições localizados no tempo e no espaço, que condicionam materialmente o terreno e a gramática das lutas sociais.” (MELLO, 2017, p. 64)

¹⁵ A esse respeito, são significativas as palavras de Engels (2011): “O ensino obrigatório, que dotava a Prússia de um grande número de indivíduos providos de conhecimentos elementares e de escolas médias para a burguesia, era proveitoso para burguesia do mais alto grau. Com o progresso industrial chegou a ser inclusive insuficiente. Porém, na época da Kulturkampf, alguns fabricantes se lamentavam, na minha presença, por não poder utilizar como capatazes, alguns operários excelentes desprovidos, porém, de conhecimentos escolares. Isto acontecia, sobretudo, em regiões católicas.” (ENGELS, 2011, p. 40)

Em linhas gerais, embora não tenham dedicado nenhuma obra em específico à questão da educação, o pensamento de Marx e Engels permitem compreender que a educação é parte fundamental do sistema capitalista, na medida em que aprofunda a divisão social do trabalho. No capitalismo, esse processo se dá por meio da educação formal (MACENO, 2017) e suas determinações, que podem estar mais ou menos alinhadas com as necessidades de reprodução social do capitalismo nos diferentes períodos históricos.

A universidade, como *locus* do saber científico e da intelectualidade, está inserida no processo de reprodução social e por essa razão, se encontra em grande medida submetida às determinações do Estado. Com efeito, Trindade (2000) salienta o fato de que a partir do século XV, frente aos impactos das transformações oriundas do capitalismo nascente, e posteriormente a partir do século XVII, “marcado por descobertas científicas em diversos campos do saber, “a universidade começou a institucionalizar a ciência”, culminando, no século XIX, com o surgimento da universidade moderna, etapa que “introduz uma nova relação entre Estado e universidade”. (TRINDADE, 2000, p. 122) Dessa forma, “nas sociedades industriais avançadas, as universidades, a ciência e sua organização tornaram-se uma questão eminentemente política” (TRINDADE, 2000, p. 125) indicando para a relação saber-poder, que no capitalismo se expressa no monopólio do saber científico e do processo intelectual de produção pela classe social que, como apontam Marx e Engels (2005), tem seus interesses representados pelo Estado.

Nas próximas seções deste capítulo, avançaremos no pensamento de Antonio Gramsci, cuja obra, em nossa visão, permite complexificar a análise de Marx e Engels e inserir novas determinações e contradições na luta de classes, e conseqüentemente na relação entre universidade e Estado. Aprofundaremos também essa discussão buscando compreender a Universidade no Brasil e sua relação com a reprodução social sobretudo a partir do acesso ao ensino superior.

2.2 GRAMSCI E A LUTA DE CLASSES NAS SOCIEDADES MODERNAS: A QUESTÃO DA HEGEMONIA

No cerne das contribuições de Gramsci para a análise das sociedades modernas está a noção de Estado ampliado¹⁶, que remete a um desenvolvimento do pensamento marxista

¹⁶ O conceito de Estado ampliado foi cunhado por Buci-Glucksmann (1975) em seu estudo Gramsci e o Estado para sistematizar a compreensão do filósofo sardo acerca da relação entre sociedade civil e sociedade política. Embora

clássico em torno do Estado e da sociedade civil. Coutinho (1992) argumenta, nesse sentido, que Gramsci “enriquece, amplia e concretiza” as descobertas essenciais de Marx, “no quadro de uma aceitação plena do materialismo histórico” (COUTINHO, 1992, p. 74).

É a partir do desenvolvimento original de alguns conceitos básicos de Marx, Engels e Lenin (COUTINHO, 1992, p. 48) que Gramsci busca responder questões fundamentais de sua época, especialmente a questão para a qual, segundo Coutinho (1992, p. 48), os Cadernos do Cárcere buscam encontrar uma resposta: “por que, apesar da crise econômica aguda e da situação aparentemente revolucionária que existia em boa parte da Europa Ocidental ao longo de todo o primeiro pós-guerra, não foi possível repetir ali, com êxito, a vitoriosa experiência dos bolcheviques na Rússia?”.

Com efeito, essa é uma preocupação central de Gramsci, a saber, a passagem da “guerra manobrada” à “guerra de posição”, que remete a uma “atualização” da tática da luta política nas sociedades “modernas”, ou em termos gramscianos, sociedades ocidentais. (GRAMSCI, 2007) Sobre a distinção entre sociedades ocidentais e orientais, aponta Gramsci (2007): “no Oriente, o Estado era tudo, a sociedade civil era primitiva e gelatinosa; no Ocidente, havia entre o Estado e a sociedade civil uma justa relação e, ao oscilar o Estado, podia-se imediatamente reconhecer uma robusta estrutura da sociedade civil” (GRAMSCI, 2007, p. 262).

Nessa direção, Coutinho (1992) ressalta o fato de que a concepção de Estado dos clássicos (Marx, Engels), e posteriormente a de Lenin (2011), está diretamente ligada ao seu próprio período histórico, um período “de escassa participação política, quando a ação do proletariado se exercia sobretudo através de vanguardas combativas mas pouco numerosas, atuando compulsoriamente na clandestinidade” (COUTINHO, 1992, p. 75), de forma que o aspecto repressivo do Estado era tomado como central, e assume centralidade também na elaboração das estratégias da luta pelo poder.¹⁷

Já Gramsci, para Coutinho (1992), “trabalha numa época e num âmbito geográfico nos quais já se generalizou uma maior complexidade do fenômeno estatal”, em um contexto de “intensificação dos processos de participação política. (COUTINHO, 1992, p. 75) Pode-se

o termo nunca tenha sido utilizado diretamente por Gramsci, concordamos com Jessop (2009, p. 115) quando afirma que o termo pode ser “útil para compreender a especificidade histórica do Estado em um período particular”.¹⁷ Como observa Alexander (1997), os intelectuais responsáveis pela organização dos movimentos revolucionários “aceitavam como uma inevitabilidade histórica o fato de que essas lutas dependiam da coerção e da violência”. O autor identifica ainda uma grande influência do marxismo na consolidação dos modelos clássicos de movimentos sociais, a saber, os revolucionários, “ao elaborar uma narrativa meta-histórica que deu ênfase aos interesses econômicos e materiais e colocou em segundo plano a reflexão moral e a solidariedade.” Não é a intenção discutir aqui a validade dessa afirmação sobre o marxismo, mas há de se reconhecer que em grande medida, seus pressupostos teóricos e ontológicos e sua afirmação da necessidade de transformação radical das bases materiais da sociedade contribuíram sobremaneira para a formação e consolidação dos movimentos sociais revolucionários.

acrescentar que o período em que Gramsci viveu foi “marcado pela primeira grande crise civilizatória do capitalismo e sua transição da fase concorrencial ao período monopólico ou imperialista com todas as suas implicações.” (SCHMALLER; VASCONCELOS; SILVA, 2013, p. 83) Nos Cadernos do Cárcere, o filósofo sardo conceitua o Estado da seguinte forma:

[...] na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção). Numa doutrina do Estado que conceba este como tendencialmente capaz de esgotamento e de dissolução na sociedade regulada, o tema é fundamental. Pode-se imaginar o elemento Estado-coerção em processo de esgotamento à medida que se afirmam elementos cada vez mais conspícuos de sociedade regulada (ou Estado ético, ou sociedade civil). (GRAMSCI, 2007, p. 244)

Em linhas gerais, é dessa forma que Gramsci amplia a concepção de Estado, concebendo-o como uma relação dialética entre a sociedade política – compreendida como os aparelhos repressivos do Estado e sua burocracia – e a sociedade civil. Gramsci ainda aponta para um processo de “esgotamento” do Estado-coerção, em outras palavras, da dominação de classe por vias estritamente repressivas, e a afirmação cada vez maior de elementos da sociedade civil como determinantes neste processo, atribuindo à dominação de classe o caráter de “hegemonia couraçada de coerção”. Nesse sentido, aponta Gramsci (2007, p. 95):

O exercício “normal” da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública-jornais e associações-, os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados.

Pode-se compreender a hegemonia em Gramsci como a síntese de uma intensa luta entre visões de mundo antagônicas, que se traduz na dominação moral e intelectual de uma classe sobre a outra.¹⁸ Dessa forma, o pensamento gramsciano se afasta de uma compreensão estrutural do Estado enquanto instrumento de dominação coercitiva, para conceber essa

¹⁸ “O Estado é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias ‘nacionais’, isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até um determinado ponto, ou seja, não até o estreito interesse econômico-corporativo. Na história real, estes momentos implicam-se reciprocamente, por assim dizer horizontal e verticalmente, isto é, segundo as atividades econômico-sociais (horizontais) e segundo os territórios (verticalmente), combinando-se e cindindo-se variadamente: cada uma destas combinações pode ser representada por uma própria expressão organizada econômica e política.” (GRAMSCI, 2007, p. 41-42)

dominação como o consenso produzido pela classe dominante, que desenvolve e afirma sua base ideológica a partir de narrativas sociais amplamente reproduzidas pelos seus círculos intelectuais, legitimando seus próprios valores, sua própria moral e sua própria visão de mundo no âmbito da sociedade civil.

Adiante, abordaremos com mais profundidade, a partir das considerações de Gramsci, o papel da educação no processo de reprodução das condições subjetivas da dominação de classe. Pode-se destacar aqui que, para Gramsci, como observa Jesus (1985), a construção do consenso em torno da visão de mundo das classes dominantes, isto é, a hegemonia, “exige um processo educativo para justificar, legitimar e persuadir o exercício dela mesma” (JESUS, 1985, p. 14), bem como formar os “dirigentes” e os “dirigidos” de cada período histórico.

Coutinho (1992) observa que é precisamente por meio do conceito de sociedade civil que Gramsci “enriquece com novas determinações a teoria marxista do Estado”, complexificando em grande medida a análise da determinação da superestrutura pela base econômica da sociedade, processo que é tanto mais complexo e dinâmico quanto mais complexa e dinâmica se apresenta a sociedade civil. Ademais, na concepção de Estado gramsciana, é a sociedade civil a “portadora” da hegemonia. (COUTINHO, 1992)

A sociedade civil gramsciana parte “precisamente do reconhecimento da socialização da política no capitalismo desenvolvido” (COUTINHO, 1992, p. 75), das esferas de organização e formação “de sujeitos políticos coletivos de massa” (idem, *ibidem*), das quais Gramsci vê na ideia hegeliana de associações como trama privada do Estado uma expressão concreta, embora “vaga e primitiva” (GRAMSCI, 2007, p. 119). Ademais, Gramsci tem noção de que Hegel escreve “segundo a experiência histórica da época, que era muito restrita e dava um só exemplo acabado de organização, o ‘corporativo’” (GRAMSCI, 2007, p. 119). A mesma ressalva Gramsci estende a Marx, ao identificar que “o conceito de organização em Marx ainda permanece preso aos seguintes elementos: organização profissional, clubes jacobinos, conspirações secretas de pequenos grupos” (GRAMSCI, 2007, p. 119).

Com efeito, Gramsci reconhece que Marx – e menos ainda Hegel – não pôde, em decorrência de determinações históricas, considerar em seu pensamento elementos característicos do processo de intensificação da socialização da política nas sociedades modernas, como os grandes sindicatos, os partidos populares legais e de massa, os parlamentos eleitos por sufrágio universal direto, os jornais proletários etc. (COUTINHO, 1992, p. 75); em suma, não pôde “captar plenamente uma dimensão essencial das relações de poder numa sociedade capitalista desenvolvida: precisamente aquela ‘trama privada’ a que Gramsci se

refere, que mais tarde ele irá chamar de ‘sociedade civil’, de ‘aparelhos privados de hegemonia’” (COUTINHO, 1992, p. 76).

Os aparelhos privados de hegemonia são definidos por Coutinho como “um conjunto de organismos ou de objetivações sociais, diferentes tanto das objetivações da esfera econômica quanto das objetivações do Estado strictu sensu” (COUTINHO, 2011, p. 16); não possuem, portanto, vínculos explícitos com o Estado ou com a ideologia dominante¹⁹, mas constituem espaços de disputa.

Este processo de disputa é mediado pelos intelectuais²⁰ que, como observa Coutinho (2011), já não são ligados ao Estado e seus aparelhos ideológicos, mas são livres para estabelecer vínculos com as diferentes organizações e instituições da sociedade civil e se inserir na vida pública. Conforme Gramsci, cada classe elabora um grupo de intelectuais “que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político” (GRAMSCI, 1982, p. 03); estes são “os “comissários” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político” (GRAMSCI, 1982, p. 15), de modo que é imprescindível para a classe dominante produzir uma camada de intelectuais, que reafirmem seu projeto político junto à sociedade. Dessa forma, o “empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc.” (GRAMSCI, 1982, p. 15).

Se a classe dominante cria sua camada de intelectuais orgânicos, o mesmo processo ocorre com as classes populares. Para Gramsci (1982), ocorre com frequência um erro metodológico na distinção entre intelectuais e não-intelectuais, que consiste em buscar essa distinção “no que é intrínseco às atividades intelectuais, ao invés de buscá-lo no conjunto do sistema de relações no qual estas atividades (e, portanto, os grupos que as personificam) se encontram, no conjunto geral das relações sociais” (GRAMSCI, 1982, p. 18), afinal todo homem fora de seu trabalho desenvolve uma atividade intelectual, [...] “participa de uma

¹⁹ Coutinho (2011), ao discutir a diferença entre aparelhos privados de hegemonia e o conceito althusseriano de aparelhos ideológicos do Estado, aponta para essa superação. Na época absolutista faria sentido dizer, por exemplo, que a igreja era um aparelho ideológico do Estado em sentido estrito, visto que a ideologia que reproduzia era a mesma necessária para a manutenção das relações de dominação por parte das classes dominantes, havia uma unidade indissolúvel entre Estado e Igreja: a Igreja não se colocava como algo “privado, em face do Estado, como entidade “pública” (COUTINHO, 2011, p. 15). Após as revoluções democrático-burguesas e o triunfo do liberalismo, o Estado já não impõe uma visão de mundo (idem), cabendo, portanto, à religião e às demais esferas da vida social, disputar as consciências.

²⁰ Gramsci observa que elementos como o espírito de grupo, a ininterrupta continuidade histórica e a “qualificação” das categorias tradicionais dos intelectuais, a exemplo dos eclesiásticos, os levam a afirmar-se como autônomos e independentes de vínculos ideológicos e políticos com as classes sociais dominantes. Essa autocolocação reflete em grande medida uma perspectiva idealista, ao reproduz a “utopia social segundo a qual os intelectuais acreditam ser ‘independentes’, autônomos, revestidos de características próprias etc.” (GRAMSCI, 2001, p. 17)

concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar” (GRAMSCI, 1982, p. 53).

Com efeito, em Gramsci o homem é concebido “como um bloco histórico de elementos puramente subjetivos e individuais e de elementos de massa e objetivos ou materiais, com os quais o indivíduo está em relação ativa”; por outro lado, o homem “é vontade concreta, isto é, aplicação efetiva do querer abstrato ou do impulso vital aos meios concretos que realizam esta vontade” (GRAMSCI, 2019, p. 406) Portanto, para que o homem possa transformar a realidade e construir novos tipos de institucionalidades (CAVALCANTE, 2016, p. 2), se faz necessária a figura de um dirigente que transforme esse querer abstrato do qual fala Gramsci em vontade coletiva, de fato transformadora. Esse dirigente, para Gramsci, é o partido político.

O trabalho deste partido deve em tese estar assentado em dois elementos fundamentais; a construção de uma vontade coletiva nacional-popular e a reforma intelectual e moral (GRAMSCI, 2007, p. 18) da sociedade. Essa reforma intelectual e moral passa, necessariamente, pela sociedade civil, onde a concepção de mundo das classes populares deve ser reafirmada em contraposição à das classes dominantes. Cavalcante (2016) destaca o papel educativo do partido, ao afirmar que “o partido político se transforma em educador político, para a luta e para a intervenção na realidade que o grupo social quer manter ou transformar” (CAVALCANTE, 2016, p. 06); ademais, uma das tarefas do partido deve ser a de formar e educar intelectuais orgânicos que possam disputar posições na sociedade civil.

Além disso, é importante tomar as reflexões de Gramsci sobre a educação, que de forma mais ampla inserem-se nas reflexões do filósofo sobre as questões culturais formativas necessárias para a construção do Estado Proletário (NOSELLA, 2016). De fato, como apontam Saul e Voltas (2017), “a formação da nova hegemonia requer a educação das classes subalternas, num processo de superação do senso comum e tomada de consciência, que implica no seu reconhecimento enquanto classe social e como parte integrante de um sistema hegemônico em disputa” (SAUL; VOLTAS, 2017, p. 138).

Gramsci se insere no debate sobre a educação e a formação cultural das massas de forma dialética, analisando profundamente os limites e valores das principais posições em disputa no movimento socialista italiano à época, para chegar a uma posição crítica e tomar um caminho próprio e original. (NOSELLA, 2016, p. 47-48) Nosella (2016) observa que, durante a guerra (1915-1918), o pensamento cultural e educativo de Gramsci caracteriza-se pelo aspecto polêmico, frequentemente colocando-se de forma crítica contrapropostas educativas ou concepções culturais.

Com efeito, a escola italiana observada por Gramsci era majoritariamente uma escola de formação para o trabalho, em um contexto de proliferação das chamadas escolas profissionalizantes. (DORE, 2014). São significativas a esse respeito as palavras do deputado Paolo Borselli: “É preciso promover sem demora tudo o que diz respeito à glória e ao poder científico da Nação, renovar o ensino profissionalizante com disciplinas práticas, a fim de que se preparem para o nosso ressurgimento industrial operários e diretores competentes” (NOSELLA, 2016, p. 49) Observa-se que o governo italiano promove a aproximação entre escola e trabalho, ou em outras palavras, da escola com a oficina, “simplesmente para utilizar o alunos das escolas na reprodução das munições que a guerra destrói” (NOSELLA, 2016, p. 50).

Este exemplo é representativo de como operam as determinações das relações sociais de produção sobre os demais complexos sociais, a exemplo da educação. Gramsci observa que a escola italiana, enraizada na divisão de classes, busca, com o aprofundamento das contradições no contexto da guerra, aprofundar também o vínculo entre escola e trabalho, e o faz precisamente por meio da adoção do “trabalho” como princípio. Argumenta Nosella (2016) que

[...] atrás da retórica, percebe-se como, na boca da burguesia, o trabalho fica sempre com seu antigo sabor de menosprezo; também a cultura e a escola não mudam seu conhecido sabor desgostosamente retórico, e a relação do trabalho com a escola tem um sentido interesseiro e grotesco. (NOSELLA, 2016, p. 51)

É nesse sentido que se consagram no debate educacional italiano as terminologias “escola do trabalho” e “escola do saber desinteressado”, essa última utilizada por Gramsci para se contrapor a escola “interessada” do trabalho, cuja finalidade era em linhas gerais a formação de operários e dirigentes tendo em vista a reprodução social. O termo “desinteressada”, nesse contexto, não é sinônimo de “neutra”, mas o contrário de “interesseira”, “mesquinha” (NOSELLA, 2016). Nesse sentido, na interpretação de Toledo e Gomes (2013, p. 1112), o ponto de partida da crítica educacional de Gramsci

[...] foi a identificação de que o trabalho educativo desenvolvido nas escolas abandonava o estudante à sua própria sorte e, por meio de uma educação voltada para a preparação para o trabalho, o mantinha distante da formação escolar de cunho humanista, desinteressada e promotora de uma formação geral como aquela disponibilizada aos filhos do grupo hegemônico.

O confronto entre as duas concepções de escola, a saber, uma profissionalizante e vinculada ao “trabalho”, e outra que defendia a instrução de cultura desinteressada (NOSELLA,

2016, p. 54) materializa-se, como já observamos, no embate político em torno das reformas educacionais. É interessante o exemplo dos posicionamentos divergentes no debate sobre o currículo do Instituto profissional operário da cidade de Turim. De um lado, o vereador liberal Francisco Sincero defendia que o Instituto se limitasse a uma instrução profissional “útil e acessível aos operários”, em detrimento do ensino de filosofia, por exemplo; de outro lado, Zino Zini, vereador socialista, argumenta que é necessário “integrar” a dimensão humanista e a dimensão profissional, “mas deve-se lembrar que antes do operário existe o homem que não deve ser impedido de percorrer os mais amplos horizontes do espírito, subjugado à máquina.” (NOSELLA, 2016, p. 54)

Posteriormente, no período do fascismo, toma forma uma série de reformas no âmbito da educação, que aprofundam o trabalho como ponto de partida do processo formativo. É importante ressaltar, com Nosella (2015), que, se a classe dominante busca apontar a “Escola do Trabalho” como alternativa para a educação no contexto italiano, o fazia partindo da concepção de trabalho que lhe é possível em seu horizonte de classe, a saber, o trabalho estranhado característico da sociedade capitalista. Nessa direção, apontam Toledo e Gomes (2013, p. 1112-1113):

A organização escolar italiana, promovida pela reforma fascista, tinha objetivos políticos e controlava a formação cultural dos italianos, minando o acesso dos subalternos aos níveis mais elevados de ensino. Sob o signo político de democrática, a reforma restaurava os privilégios culturais tradicionais da elite econômica e fazia a defesa de um modelo de sociedade fundado na divisão social do trabalho.

Como argumentam os autores, a organização escolar nesse contexto controla a formação cultural dos italianos, oferecendo-os o horizonte intelectual necessário para a reprodução social; em outras palavras, não era interesse do fascismo promover a formação integral da classe trabalhadora, ou mesmo garantir seu acesso a níveis superiores de ensino, sob o risco de promover a tomada de consciência por parte das massas e o conseqüente enfraquecimento do regime. É nesse sentido que se pode argumentar, considerando a divisão do trabalho material e intelectual, que a formação para o trabalho na sociedade capitalista é uma formação unilateral, na medida em que privilegia a dimensão material do trabalho. Argumenta Sousa (2012, p. 98):

O trabalhador não encontra espaço e oportunidade de desenvolver sua inteligência e de elevar-se culturalmente. Ao contrário, encontra um meio social, e também escolar, o qual estagna sua inteligência ao mínimo necessário para reprodução do capital, esvaziando seu ser de sua característica ontológica de ser social, ser de mediações e relações ricas e complexas, [...].

À classe trabalhadora está destinada, portanto, a unilateralidade em todos as dimensões da vida, sobretudo na escola. No entanto, se no âmbito da realidade o trabalhador é unilateral, no âmbito da possibilidade, é omnilateral (MANACORDA, 2010; SOUSA, 2012); “por isso é a classe que, embora excluída, deverá, ao libertar-se, libertar também consigo todas as demais, pois “na sua emancipação está encerrada a emancipação humana universal” (SOUSA, 2012, p. 100). É precisamente essa libertação, caracterizada pela ruptura com o modo de produção capitalista e as relações de trabalho a ele intrínsecas, que pode garantir uma formação humana omnilateral, integral, que consiga contemplar a dimensão material e espiritual do homem. Aponta Sousa (2012, p. 100) nesse sentido que:

Essa satisfação omnilateral, ou seja, material e espiritual, tem sua gênese na coincidência entre realização pessoal e vida concreta coletiva decorrente da supressão da propriedade privada, possível somente quando todos os indivíduos e a propriedade privada forem suplantados pela totalidade das forças produtivas como um produto social, isto é, para satisfazer necessidades genuinamente humanas.

É nessa direção que Gramsci pensa a “cultura desinteressada”, “como sendo uma cultura de ampla visão, séria, profunda, universal e coletiva, que interessa a todos os homens” (SOUSA, 2012, p. 52), a ser fomentada pela escola “desinteressada”. Argumenta Gramsci:

Para o proletariado é necessária uma escola desinteressada. Uma escola que dê à criança a possibilidade de se formar, de se tornar homem, de adquirir aqueles critérios gerais necessários para o desenvolvimento do caráter. Uma escola humanista, em suma, assim como a entendiam os antigos e mais próximos homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro do garoto, nem obrigue sua vontade, sua inteligência, sua consciência e informação a se mover na bitola de um trem com estação marcada. Uma escola de liberdade e livre-iniciativa e não uma escola de escravidão e de mecanicidade. Também os filhos dos proletários devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os campos livres para poder realizar sua individualidade de forma melhor e, por isso no modo mais produtivo para eles e a coletividade. (GRAMSCI *apud* NOSELLA, 2015, p. 55)

É possível afirmar, portanto, que Gramsci concebe a educação no âmbito da discussão mais ampla sobre a formação cultural e histórica da classe trabalhadora, necessária para a construção do Estado Proletário, e desenvolve suas reflexões tendo como ponto de partida a realidade do sistema educacional italiano, expressão das determinações da sociedade capitalista que, em virtude da guerra, se aprofundam e cristalizam-se nas posteriores reformas educacionais realizadas pelo fascismo.

Tendo em vista a complexidade do pensamento de Gramsci e o caráter fragmentário de boa parte de sua obra, nos foi necessário dedicar nossa atenção a determinados aspectos. Para nossos propósitos, é fundamental apreender em um primeiro momento a noção gramsciana de

que a luta de classes adquire novos contornos nas sociedades modernas, de forma que os movimentos sociais incorporam essas determinações de acordo com cada período histórico específico. Muitas perspectivas (MELUCCI, 2001; ALEXANDER, 1998; GOHN, 1997; ALONSO, 2019) apontam para essa reconfiguração dos movimentos sociais; nesse sentido, compreender os movimentos na modernidade, a exemplo dos cursinhos populares, requer a compreensão da relação que estes estabelecem com o Estado e a sociedade civil, bem como as determinações que orientam suas perspectivas políticas.

As instituições da sociedade civil nas sociedades modernas, a exemplo das universidades, embora sejam, em grande medida, reprodutoras da concepção de mundo da classe dominante, são também espaço onde se confrontam diferentes perspectivas e visões de mundo. A análise da relação do Estado com a universidade, por exemplo, deve considerar as situações históricas concretas, que variam muito no espaço e no tempo; “são as condições históricas, determinadas pela luta de classes, que determinam a vinculação ou desvinculação, assim como o grau de uma e outra, da universidade em relação ao Estado” (MARINI; SPELLER, 1977, s.p.).

Ademais, a universidade, para além de sua função de reprodução social da ordem capitalista, e precisamente por cumprir um papel político central nessa reprodução, constitui um dos pontos críticos do sistema de dominação (MARINI; SPELLER, 1977) sendo possível observar durante todo o século XX os desdobramentos da luta de classes que se expressam nas mobilizações do movimento estudantil em toda a América Latina.

É possível afirmar, portanto, que se complexifica a relação entre Estado e universidade na medida em que surgem novos atores sociais, a exemplo dos movimentos da educação, estudantil, docente e popular, movimentos da sociedade civil que somam-se às discussões sobre o projeto educacional nacional e em maior ou menor medida colocam-se em luta pela construção de um projeto educacional contra-hegemônico. Expressão disso são os cursinhos populares, que surgem no contexto de redemocratização da sociedade brasileira pós-ditadura militar (CASTRO, 2005), herdeiros de movimentos que se consolidaram na segunda metade do século XX no Brasil e que, como as demais instituições, não estão parados no tempo, mas acompanham as transformações sociais de forma geral.

Pensamos que a obra de Gramsci, por meio de sua concepção de Estado ampliado e a ideia de hegemonia, fornece importantes pontos de partida para a análise dessa relação, bem como para a análise dos cursinhos populares enquanto movimentos sociais, suas particularidades, limites, contradições e potencialidades. Ainda, a concepção educativa de Gramsci permite uma compreensão da educação enquanto processo de formação integral do

indivíduo, em contraposição a uma “educação” pensada para eternizar as contradições de classe (FREIRE, 2005). Essa concepção, com efeito, é o ponto de partida de perspectivas como a educação popular, que orienta a atuação dos movimentos sociais da educação no Brasil (GOHN, 2015), a exemplo dos cursinhos populares. (MENDES, 2011; PRÁXIS, 2017)

Na próxima seção deste capítulo, buscaremos discutir de forma mais ampla e aprofundada a relação entre educação e reprodução social, buscando compreender essa relação historicamente, dando ênfase ao acesso ao ensino superior como um elemento central no processo de reprodução social mediante a educação para em seguida discutir as potencialidades contra-hegemônicas da educação, onde serão retomadas, entre outras contribuições de outros autores, as elaborações de Gramsci sobre a escola unitária e a importância das organizações operárias de base no processo de formação cultural da classe trabalhadora.

2.3 EDUCAÇÃO E REPRODUÇÃO SOCIAL

Lessa (1997), em sua leitura do húngaro Giorgy Lukács, aponta que para o filósofo, a reprodução social comporta e, ao mesmo tempo, requer outros tipos de ação que não especificamente de trabalho. Estes, como observa Sousa (2012, p. 28), são os diferentes complexos que compõe a práxis social, e “mantém com o trabalho uma relação de dependência ontológica e de uma determinação recíproca, além de terem uma autonomia relativa”; é nesse sentido que se pode afirmar que “o trabalho determina a educação, que, em certa medida, de forma sempre relativa e não absoluta, também determina o trabalho, numa relação dialética entre fundante e fundado” (SOUSA, 2012, p. 28).

A educação está presente entre as sociedades desde o surgimento da humanidade, tendo papel fundamental inclusive na conservação da espécie, cumprindo a função de socialização e de assimilação das novas gerações ao ambiente da sociedade, a partir dos conhecimentos adquiridos ao longo do tempo. (PONCE, 2005, p. 22) Ademais, neste sentido específico, a educação não está restrita ao gênero humano (LUKÁCS, 2013); a reprodução dos animais, por exemplo, depende também em grande medida da transmissão de certos conhecimentos sobre a realidade, conhecimentos apreendidos através da observação do comportamento dos outros animais, “marcadamente determinada pelo aspecto biológico”. (MACENO, 2017, p. 92)

A educação humana, de modo diverso, transcende a esfera biológica; “exatamente porque os homens precisam adquirir, para a sua reprodução social, comportamentos e habilidades que não são biologicamente herdados, é que a educação no ser social é

marcadamente social”²¹ (MACENO, 2017, p. 92). Isso equivale a dizer que o desenvolvimento do gênero humano, de forma mais ampla, é socialmente determinado (MACENO, 2017, p. 91), a despeito de sua peculiaridade biológica.

Há uma diferenciação importante na obra de Lukács (2013) entre educação em sentido amplo e educação em sentido estrito.

A educação em sentido estrito diferencia-se da educação em sentido mais amplo pelo fato de que sua transmissão ocorre de modo conscientemente elaborado, mesmo quando o nível de elaboração é elementar; já a segunda caracteriza-se por uma transmissão de conhecimentos quase sempre espontânea. (MACENO, 2017, p. 97)

Pode-se compreender a educação em sentido amplo como o processo constante através do qual apreende determinados conhecimentos, habilidades e comportamentos que a vida em sociedade demanda. A educação em sentido estrito, seu conteúdo, seu método, sua duração etc., são “as consequências das carências sociais daí surgidas” (LUKÁCS, 2013, s.p.). Disso compreendemos que cada formação social, com as relações sociais que lhe são características, demanda uma educação em sentido estrito específica. Maceno (2017) sintetiza dessa maneira: “a educação em sentido estrito [...] é uma determinação ontológica que se origina da necessidade que todas as sociedades possuem de assegurar, para a sua reprodução social, a apreensão de um conjunto de conhecimentos por parte de seus membros” (MACENO, 2017, p. 97).

É fundamental ressaltar a diferença entre estes aspectos da educação em sentido estrito, do que se entende por educação formal – esta, característica da sociedade de classes. A educação formal, nesse sentido, “é uma particularidade de um momento da história do homem”, tornando-se a escola, nesse contexto, um complexo essencial para assegurar a reprodução social das sociedades de classes” (MACENO, 2017, p. 97).

Com efeito, com o advento da propriedade emerge a contradição entre o interesse comum no qual se baseava a comunidade e os interesses particulares, o que passa a demandar processos educacionais distintos, e é nesse momento que a educação passa a incorporar não mais a função social a qual estava restrita anteriormente, mas também de transmitir conhecimentos específicos às diferentes classes sociais. (PONCE, 2005)

O surgimento e a posterior consolidação do capitalismo exigiram profundas transformações na educação de forma geral. Como apontado por Marx (2008) e Engels

²¹ “Assim sendo, como anteriormente já foi exposto, a educação é um processo puramente social, um formar e ser formado puramente social”. (LUKÁCS, 201-, n.p. Disponível em: <https://gpect.files.wordpress.com/2016/12/ff130318ae9d9b74571de73bdc7d1509.pdf> Acesso em: 20 fev. 2020.)

(MARX; ENGELS, 2009), o capitalismo, em linhas gerais, se estrutura sobre a divisão social do trabalho, que pressupõe a divisão entre trabalho intelectual e trabalho material. Consequentemente, se faz necessária uma nova divisão, entre os saberes correspondentes às diferentes posições sociais nesse processo de produção, os quais podemos caracterizar preliminarmente como teórico e prático.

O primeiro, conforme Ferreira (2013), “está associado às abstrações, conceitos, direção, projetos” e o segundo “aos objetos materiais do próprio processo de trabalho” (FERREIRA, 2013, p. 37), portanto, à dimensão prática do processo de trabalho. É nesse sentido também a divisão que Gramsci (1982) faz entre escola profissional e escola clássica: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica se destinava às classes dominantes e aos intelectuais. (GRAMSCI, 1982, p. 118) Brandão (1985, p. 24) aponta que

[...] mesmo entre grupos tribais, em aldeias e sociedades mais amplas, onde as relações com a natureza especializam o trabalho e começam a opor categorias de sujeitos sociais, deixando a uns o puro exercício do poder, pequenas confrarias de senhores “feudais”, de magos e feiticeiros, de artistas e artesãos, separam do repertório do conhecimento comum (ciência, tecnologia, arte, mitos e crenças tribais) setores de saber de que se apropriam, saberes que reelaboram, com os quais produzem o exercício da prática e a legitimidade de seu ofício e que, em muitos casos, tornam parcial ou totalmente interditos aos “outros”.

Com efeito, como observa Ponce (2005) sobre a educação na antiguidade, conforme a estrutura da sociedade foi ficando mais complexa e o trabalho escravo acabou por assegurar às classes nobres um bem-estar cada vez maior, novos elementos foram incorporados ao que era conhecido como “virtude”, necessária aos nobres e dirigentes, e afastar cada vez mais o que era conhecido como virtude das atividades práticas e relativas ao trabalho, à produção da vida. Em suma, é um momento de afirmação da teoria em relação à prática (PONCE, 2005, p.49) - afirmação esta que permitiu o surgimento da filosofia, da arte, e da ciência -, e que cristaliza um momento histórico importante: o surgimento da escola elementar, instituição destinada sobretudo a reafirmar os privilégios das classes nobres.

Ponce (2005) destaca ainda, em relação ao feudalismo que, com a dissolução das escolas pagãs, a Igreja, instituição que permeava todas as instâncias da sociedade, apressou-se em tomar para si a tarefa da educação pública, a partir dos monastérios, que eram de duas naturezas: as chamadas escolas para oblatas, que eram destinadas à instrução dos futuros monges a partir da instrução religiosa necessária para época, e as “escolas monásticas”, destinadas a instrução da plebe. Sobre a segunda, destaca Ponce (2005, p. 91):

Apressemos-nos a esclarecer que nessas escolas - as únicas que podiam ser frequentadas pela massa - não se ensinava a ler, nem a escrever. A finalidade dessas escolas não era instruir a plebe, mas familiarizar as massas camponesas com as doutrinas cristãs e, ao mesmo tempo, mantê-las dóceis e conformadas. [...] E, de fato, se recordarmos que, para a Igreja, tudo o que não desvia o homem do pecado é positivamente danoso, nada tem de estranho que, longe de se preocupar com o nível cultural das massas, ela barrasse cuidadosamente todos os caminhos que pudessem servir para o esclarecimento dessas massas.

Com a formação das cidades e o surgimento de uma nova classe social composta por artesãos e comerciantes – as bases do que viria a ser a burguesia -, os servos e colonos começam a vislumbrar uma forma de limitar o poder do senhor feudal; surgem na Europa correntes de pensamento em oposição ao conhecimento transmitido tradicionalmente pela Igreja, sendo que nesse contexto a Universidade foi um ambiente que proporcionou um desenvolvimento intelectual para a burguesia. (PONCE, 2005) Surgem, também, as escolas primárias, destinadas à pequena burguesia, onde os alunos pagavam diretamente aos professores conforme o grau de dificuldade dos ensinamentos - dessa forma, continuavam sendo instituições para privilegiados.

No século XX, as transformações no âmbito da educação formal tem como pano de fundo as reestruturações do capitalismo, oriundas de suas crises internas. Trabalhos como os de Enguita (1987) e Antunes e Pinto (2017) demonstram como a instituição escolar acompanhou as transformações no mundo do trabalho.²² Com efeito, cada reestruturação produtiva demanda um novo tipo de trabalhador e a escola, como agente direta da formação da força de trabalho qualificada e disciplinada, caminha lado a lado com as inovações organizacionais e tecnológicas.

²² Para formar o trabalhador “apêndice da máquina”, cumpridor de tarefas específicas, o taylorismo-fordismo apostou em um projeto de educação baseado em escolas técnicas ditas “profissionalizantes”, basicamente com o intuito de formar mão de obra qualificada, um projeto de educação que prioriza a prática sobre a teoria e, sobretudo, estabeleceu um novo paradigma à educação: a pragmática da especialização fragmentada. Em contraposição à rigidez fordista e impulsionado pelo contexto particular do Japão no pós-guerra, surge a partir dos anos 70 uma nova reestruturação produtiva dentro do capitalismo, que se conhece por toyotismo ou acumulação flexível. Conforme Antunes, é o período em que “novos processos de trabalho emergem, onde o cronômetro e a produção em série e de massa são “substituídos” pela flexibilização da produção, pela “especialização flexível”, por “novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado”. (ANTUNES, 2008, p. 24) Nessa reestruturação, o trabalhador superespecializado e individualizado necessário ao modelo de produção em massa dá lugar a um trabalhador pró-ativo, coletivo e sobretudo flexível, o que demanda uma reestruturação também do processo de qualificação da força de trabalho. Antunes e Pinto observam que neste momento, a força de trabalho deixa de ser uma capacidade homogênea de executar tarefas previamente planejadas, operar máquinas específicas, etc., e passa a compreender “um conjunto de saberes-fazeres específicos, de habilidades, destrezas, conhecimentos teóricos e práticos que podem e devem ser desenvolvidos previamente pelos(as) trabalhadores(as). (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 101), Em suma, se o projeto de educação do fordismo, em sua essência, afastava a teoria da prática e enfatizava esta segunda dimensão, o projeto de escola necessário para garantir a estabilidade do modelo de acumulação flexível e suprir as expectativas do mercado de forma geral deve preparar o trabalhador multifuncional e polivalente, capaz de enfrentar os desafios de um mercado de trabalho cada vez mais caracterizado pela flexibilidade.

A educação no Brasil, no mesmo sentido, se estabelece e se transforma em conformidade com as transformações sociais em um caráter mais amplo, acompanhando a modernização e a industrialização da sociedade brasileira e suas implicações. Necessário lembrar, nesse sentido, que os processos educacionais são também perpassados por disputas entre diferentes visões de mundo, como se demonstra na história da educação no Brasil. (RIBEIRO, 1993)

A educação no período colonial e no período imperial, de acordo com Ribeiro (1993), era uma educação da qual o “povo” estava excluído, de forma que “o Brasil permaneceu, por muito tempo, com uma educação voltada para a formação da elite dirigente.” (RIBEIRO, 1993, p. 16) Nos primeiros anos da República, tem lugar uma série de propostas de reformas educacionais, influenciadas sobretudo por duas correntes de pensamento: o positivismo e o liberalismo (RIBEIRO, 1993, p. 18); no entanto, aponta Ribeiro (1993, p. 18) que:

Estas reformas pedagógicas não foram suficientes para que os problemas educacionais fossem resolvidos, e o que percebemos é que a educação tradicional manteve-se durante este período como consequência do próprio modelo sócio-econômico [sic], que não havia substancialmente sido alterado com o advento da República.

Na década de 1920, caracterizada pelo declínio das oligarquias, a crise do modelo agrário-comercial-exportador e o impulso à industrialização (RIBEIRO, 1993, p. 19), há o fortalecimento da burguesia enquanto classe social, bem como de sua ideologia, de forma que eclodem uma série de movimentos importantes, entre eles a Escola Nova no âmbito da educação, movimento que se contrapunha à “escola tradicional” (KULESZA, 2010) em prol de uma reforma educacional.

Kulesza (2010) coloca o movimento escolanovista em um conjunto de transformações propostas tendo como substrato a ideologia liberal, no bojo do processo de modernização da sociedade brasileira, rumo à “formação e desenvolvimento da ordem social competitiva” (KULESZA, 2010, s.p.), o que, em linhas gerais, demandava a formação de um “novo homem”. Com efeito, como observa Ribeiro (1993), a educação era tomada nesse contexto como um fator determinante na mudança social; nessa direção, tomam forma na década de 1920 uma série de reformas inspiradas pelo movimento escolanovista a nível estadual. (RIBEIRO, 1993, p. 20)

Na década de 30, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, ocorrem reformas no ensino superior e no ensino secundário, sendo que o mérito da segunda foi dar ao ensino secundário “organicidade, estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental de cinco anos e outro complementar de dois anos, e a exigência de habilitação neles para ingresso no curso superior.” (RIBEIRO, 1993, p. 21)

Durante o período do Estado Novo (1937-1946), destaca-se a “tentativa de se traçar uma política educacional de âmbito nacional” (RIBEIRO, 1993, p. 22), tendo em vista as determinações mais amplas decorrentes da industrialização e da conseqüente ascensão da burguesia industrial. Com esse processo, emerge também a necessidade de um processo de formação do operariado industrial de uma forma rápida e prática, o que leva à criação do SENAI – Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial – em 1942 e posteriormente do SENAC – Sistema Nacional da Aprendizagem Comercial – em 1946.

Posteriormente, no período da ditadura militar (1964-1985), retoma-se um acentuado desenvolvimento do setor industrial. Frigotto (2007) aponta que a pedagogia do Sistema S, em especial a do Senai, “como pedagogia do capital, foi incorporada como política dos governos militares para o campo da educação”, adotando a ideologia do capital humano “sob a égide do economicismo e do pragmatismo” (FRIGOTTO, 2007, p. 1136). Brandão (1985, p. 33-34) argumenta nesse sentido:

No interior de uma sociedade que divide o trabalho e o poder , e que faz de tal divisão a condição de sua ordem e a base de outras tantas divisões, o sistema de educação escolar acompanha, ao lado de outros, processos e práticas sociais de reprodução, controle e manipulação da própria desigualdade.

Ainda, de acordo com Brandão (1985), no campo do discurso é importante que se estabeleça a importância da educação para todos, tendo em vista que é “impossível negar os números e esconder com eles que entre vidas diferentes, a educação ajuda a traçar destinos desiguais” (BRANDÃO, 1985, p. 34), de modo que se torna um consenso: a educação é parte importante da construção de uma sociedade com menos desigualdade. No entanto, na prática, é necessário

[...] que a educação escolar não seja oferecida a todos da mesma maneira e, assim, dos bancos e das salas de aula dos seus vários “níveis” ou “graus”, saiam desigualmente repartidos para a vida e o trabalho: uma pequena fração de senhores do poder e/ou do capital (para quem não raro o seu próprio “estudo” não é tão importante); uma faixa intermediária de trabalhadores funcionários ou liberais, funcionalmente colocados a meio caminho entre o puro trabalho e o puro poder e, portanto, liberados de serem trabalhadores “braçais”; finalmente, uma massa multiplicada destes últimos: sujeitos pobres e subalternos, a quem “o nível de ensino” dado civilize e torne eficazes para o trabalho, sem alcançar ser, no entanto, melhor do que a sua condição de classe e maior do que devem ser as suas “aspirações” de vida. (BRANDÃO, 1985, p. 34)

Em linhas gerais, o sistema de educação formal, fundado na divisão social do saber, produz um quadro de “desigualdade persistente de oferta dos bens de escola” (BRANDÃO, 1985, p. 35). Com efeito, há uma série de estudos (NOGUEIRA, 2003; ZAGO, 2006;

ROSENBERG, 1981) que demonstram, entre outros elementos, a relação entre a renda familiar e o sucesso na trajetória escolar dos estudantes, bem como suas “aspirações”. Ademais, como afirma Ferreira (2013), “de modo geral, o sistema escolar exerce função de classificação e de seleção, e tende a conservar as ordens de desigualdades e as escolhas controladas, mantendo a estabilidade da ordem social” (FERREIRA, 2013, p. 39), de forma que é mais provável para uma criança da classe trabalhadora ingressar diretamente no mercado de trabalho ao concluir os estudos secundários, ou mesmo abandonar os estudos antes de concluí-los, ao passo que, para os filhos das camadas médias e altas, é frequentemente assegurada, por meio de uma série de mecanismos como os cursinhos pré-vestibulares (WHITAKER, 2010), a continuidade dos estudos e o ingresso no ensino superior.

Com efeito, a Universidade, no contexto do sistema de educação formal, é o locus do saber científico²³ e de formação dos profissionais liberais, intelectuais e especialistas. Historicamente, de forma resumida, a universidade tem sido palco “de diversos embates, refletindo conflitos sociais externos, bem como lidando com os que a ela são intrínsecos” (MENDES, 2011, p. 21); é a partir do século XVII que a universidade passa a ser marcada “pelas descobertas científicas e pelo Iluminismo, valorizando o racionalismo, a liberdade, o espírito crítico, nos marcos do desenvolvimento da burguesia enquanto classe.” (MENDES, 2011, p. 22)

Marini e Speller (1977) observam que a universidade cumpre na sociedade burguesa três funções principais: uma função de “reprodução das condições ideológicas nas quais a burguesia assenta as bases de sua dominação de classe”, mediante a reprodução da divisão do trabalho na esfera da universidade e da transmissão de valores ideológicos; uma função de ordem econômica, que se expressa na lógica de “transmissão e mesmo criação, através da pesquisa, de técnicas de produção”, produzindo a ciência e a técnica necessárias ao capitalismo; e uma função de caráter político, sendo a universidade “um dos campos no qual a burguesia pode concretizar as alianças de classes que necessita para afirmar sua dominação.” (MARINI; SPELLER, 1977)

Na América Latina, a universidade foi concebida a partir de um forte viés colonial e colonizador (RAMPINELLI, 2018, p. 133), como demonstra a análise de Mariátegui (1979) sobre a universidade peruana. A partir dessa análise:

²³ De acordo com Mendes (2011, p. 24), ocorre ao longo do tempo um processo de “institucionalização e organização das práticas de saber que eram antes espontâneas, limitando-as e fixando-as nas universidades”, de modo que “a história da universidade, portanto, foi a de valorização do cientista/profissional/especialista em detrimento do ‘sábio’”.

As classes dominantes – incluídos a aristocracia latifundiária, a burguesia urbana e os liberais - conceberam as universidades como ‘fábricas de gentes de letras e de leis’, colocando-os de costas para os reais interesses da nação e de olhos vedados para a maioria da população, que eram os indígenas. (RAMPINELLI, 2018, p. 134)

Rampinelli (2018) ainda aponta como um importante marco para a universidade na América Latina a Reforma de Córdoba (1918), fruto de uma mobilização pela democratização da universidade latino-americana protagonizada pelo movimento estudantil. Através de uma série de reivindicações, o movimento de Córdoba tornou-se “a afirmação de um ‘espírito novo’, entendido como revolucionário” (MARIÁTEGUI *apud* RAMPINELLI, 2018, p. 134), dando origem a uma geração contestadora e um movimento estudantil com efetiva participação nos processos políticos na América Latina.

A despeito dos movimentos e processos de democratização das universidades, a lógica de produção do conhecimento e mesmo de acesso a essas instituições segue mediada em grande medida pelas determinações históricas, sociais e econômicas particulares de cada período e cada País. No Brasil, a universidade se institucionaliza somente a partir da década de 1930, no bojo da industrialização e modernização²⁴ da sociedade brasileira, bem como da consequente ascensão da burguesia industrial e comercial.

Nas palavras de Mendes (2011), a universidade brasileira, no contexto de seu surgimento e consolidação, “é uma instituição capaz de formar quadros da elite dirigente e de produzir bens culturais, ou seja, reproduzir a ideologia da classe dominante”. (MENDES, 2011, p. 24) Com a obrigatoriedade do ensino secundário para o ingresso na universidade, este quadro se aprofunda, tendo em vista que “apenas os filhos dos grandes proprietários de terra, dos industriais e da classe média alta (profissionais liberais) tinham acesso ao ginásio e ao colegial.” (MENDES, 2011, p. 24)

É no início da década de 1960 que se verifica um aumento da procura pelo ensino superior, sobretudo pelas camadas médias, que começam a vislumbrar a escolarização superior como meio de ascensão social em um contexto de crise política e econômica. (RIBEIRO, 1993; MENDES, 2011) Esse movimento de crescimento deu origem a figura dos “excedentes” (MENDES, 2011; BACCHETTO, 2003), uma das pautas centrais das movimentações estudantis que reivindicavam, entre outras questões, maior investimento para as universidades públicas e o fim do vestibular. (BACCHETTO, 2003, p. 12)

²⁴ Castro (2005) identifica que as universidades tiveram papel significativo no próprio processo de modernização e de inserção do Brasil no cenário internacional do desenvolvimento capitalista (CASTRO, 2005, p. 74), sobretudo por meio da reprodução de uma elite dirigente.

As reivindicações do movimento estudantil e da sociedade de forma geral por uma maior escolarização culminaram na Reforma Universitária de 1968 (Lei n. 5.540/68), cujos alguns aspectos continuam a orientar, em grande medida, a organização da universidade no Brasil. Castro (2005, p. 76) sintetiza da seguinte maneira os efeitos da reforma, evidenciando seu caráter contraditório:

A resposta do regime militar às reivindicações por mais vagas foi a instituição do caráter 'eliminatório' do vestibular, junto com o já existente "classificatório", e a "permissão" para que o setor privado entrasse no lucrativo e promissor mercado da educação superior. Com isso, atendeu-se, no interior do Estado brasileiro, a uma demanda pública por vagas no ensino superior e facilitaram-se as condições para que agentes privados associados aos governos militares fizessem do ensino superior privado um negócio bem rentável.

As reformas que tomam forma no período da ditadura militar tem como principal desdobramento a longo prazo a abertura e o fortalecimento do setor privado da educação superior. Passado esse período, que Mendes (2011) caracteriza como "modernização conservadora" das universidades, "a universidade segue sofrendo as influências de políticas aplicadas pelas classes dirigentes do Estado, após o período de "redemocratização" (MENDES, 2011, p. 29), sobretudo no contexto de aprofundamento das políticas neoliberais.²⁵

Esse aprofundamento se dá durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), no contexto de uma Reforma do Estado que, redefine o papel deste "em relação à educação, em termos classistas, reduzindo funções sociais de cunho universalista em favor da ampliação do poder dos interesses privados" (MENDES, 2011, p. 30)

Algumas análises (GENNARI, 2001; BANDEIRA, 2002) apontam para a centralidade do que se convencionou chamar Consenso de Washington no impulsionamento do receituário neoliberal na América Latina, através de um conjunto de medidas para a superação da crise, ao final daquela que ficou conhecida como a "década perdida" para o desenvolvimento (BANDEIRA, 2002, p. 135). Em suma, o consenso de Washington recomendava que o "Estado se retirasse da economia, quer como empresário quer como regulador das transações domésticas

²⁵ Nesse sentido, aponta Mendes (2011), partindo de Gentili (2001): As políticas neoliberais ditadas por organismos multilaterais fizeram o sistema monopolizado pelo setor público entrar em colapso devido à forte precarização. Com isso, aumentaram as instituições privadas de ensino, em número e em quantidade de matrículas; reduziu-se o financiamento das universidades públicas, incluída aí a manutenção do sistema científico-tecnológico nacional; ocorreu uma realocação de recursos estatais para o financiamento de instituições privadas; implementaram-se mecanismos de captação de recursos privados em substituição ao financiamento governamental para educação universitária pública (cobranças de taxas, convênios com unidades produtivas, venda de serviços, etc.); estimulou-se a diversificação das instituições de ensino superior, rompendo com a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, através de faculdades isoladas e centros universitários - estas duas últimas amplamente majoritárias dentre as instituições de ensino privado.

e internacionais, a fim de que toda a América Latina se submetesse às forças do mercado”. (BANDEIRA, 2002, p. 136)

Gentili (1996) aponta que, no âmbito da educação, “a grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-a a sua condição de propriedade”. Altmann (2002) aponta que as políticas do Banco Mundial para a educação começam a ser impulsionadas com maior intensidade a partir do relatório de 1995 Prioridades e estratégias para a educação (ALTMANN, 2002, p. 80), que recomenda a organização da educação a partir de um tipo de planejamento de currículo que especifique os objetivos da aprendizagem em termos observáveis (idem).

Oliveira (2009), ao afirmar que “as políticas educacionais do governo Lula nos seus dois mandatos podem ser caracterizadas por políticas ambivalentes que apresentam rupturas e permanências em relação às políticas anteriores” (OLIVEIRA, 2009, p. 208) sinaliza para o fato de que não houve uma ruptura substancial nos dois primeiros governos do PT em relação à educação. Embora se tenha avançado na garantia de direitos garantidos na constituição, “adotam-se políticas que estabelecem nexos entre a elevação dos padrões de desempenho educativo e a crescente competitividade internacional”. (OLIVEIRA, 2009, p. 208) Ainda, se concebermos a educação em sua totalidade, destaca-se que houve um significativo processo de democratização do acesso ao ensino superior no Brasil, embora na esteira de projetos como o PROUNI, que mantém os mesmos moldes privatizantes traçados durante os anos 1990 (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, p. 136).

Embora não nos seja possível no âmbito deste trabalho abordar de forma aprofundada as transformações do ensino superior ao longo da segunda metade do século XX no Brasil, é suficiente para nossos propósitos compreender que a relação do Estado com a educação historicamente pauta-se de acordo com uma visão de mundo hegemônica, embora não sem resistências. No contexto da educação formal, a universidade se estabelece como locus do saber científico, reservado, em decorrência da divisão social do saber (BRANDÃO, 1985), às classes dominantes. Com o aprofundamento da democracia, ocorre o processo de democratização de acesso a esse nível de ensino, embora não sem contradições como as que derivam do fortalecimento do ensino superior privado em detrimento do público (MENDES, 2011). É importante ressaltar que, com o avanço da democratização do acesso ao ensino superior, passa a ser incorporada como pauta dos movimentos sociais, o acesso e a permanência das classes populares na universidade; expressão dessa incorporação é o surgimento, no final da década de 1980, dos cursinhos populares.

2.4 DAS POSSIBILIDADES DE TRANSFORMAÇÃO ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO POPULAR E CONTRA-HEGEMONIA

Argumentamos, em linhas gerais, que pensar a educação requer compreender a forma pela qual a humanidade historicamente se relaciona tendo em vista a produção e reprodução de sua vida. Isso significa dizer que a forma como a educação em sentido estrito se apresenta em determinado período histórico está relacionada com a configuração das relações sociais de produção e a lógica a elas inerente.

Mészáros (2008) argumenta nesse sentido que os processos educacionais e os processos mais abrangentes de reprodução social estão intimamente ligados (MÉSZÁROS, 2008, p. 25), no bojo daquilo que chama de “lógica incorrigível do capital”, que torna impossível transformações significativas no âmbito da educação sem a transformação mais ampla das relações sociais.²⁶

No entanto, é fundamental lembrar, com Frigotto (2000), que o fato de a educação estar ligada às relações de produção e conseqüentemente a interesses de classe não exclui categoricamente a contradição e o surgimento de forças sociais antagônicas, realizando o confronto com a visão de mundo socialmente legitimada que paira sobre a sociedade e sobre a educação, em um contexto de disputas. Ademais, no contexto das sociedades modernas, como observamos a partir de Gramsci, a visão de mundo dos dominantes não se impõe sobre os dominados de forma linear e unilateral a partir dos diferentes complexos sociais, mas torna-se hegemônica a partir de um processo, no qual é afirmada e legitimada na sociedade civil.

Dore (2014) afirma que “o contexto no qual Gramsci discute a educação é aquele em que os próprios grupos dominantes defendem a democratização da escola pública, laica, única, tendo o trabalho como aspecto central.” (DORE, 2014, p. 299). A escola italiana observada por Gramsci era uma escola que, sob falsos princípios democráticos “cumpria a função de eternizar às estratificações de classes e a pré-destinação da maioria ao trabalho alienante” (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2006, p. 281) Como observam Nascimento e Sbardelotto (2008, p. 276), é através da recuperação dialética de algumas formulações do marxismo que

²⁶ Nesse sentido, argumenta também Maceno (2017, p. 150): “Em qualquer que seja a forma de sociabilidade erguida pelos homens, essa sua função social [de reprodução da estrutura social será sempre exercida Isto que dizer que não é possível alterar a forma pela qual a educação se apresenta sem que se altere o fundamento da sociabilidade—no caso da sociedade a que estamos nos referindo, o trabalho alienado. Se este permanece sendo o fundamento da socialidade, a educação continua a se configurar como uma educação do capital.”

Gramsci “passou a enxergar na escola pública uma das possibilidades concretas de obter-se consciência de classe, associada à ideia do processo de trabalho como um princípio educativo”.

Dessa reflexão surge a proposta de Gramsci da escola unitária, uma escola “única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2001, p. 33), fundada no trabalho como princípio educativo.

Essa proposta recupera a concepção do trabalho como elemento fundador do ser humano, como atividade prática de mediação de sua relação com a natureza, constituindo-se através do trabalho em ser genérico. (MARX, 2004, p. 84-85) O trabalho como princípio educativo é recuperado por Gramsci da escola humanista, que tinha como objetivo “desenvolver em cada indivíduo a capacidade de saber pensar e dirigir-se na vida” (DORE, 2014)

A ideia é que a escola instrumentalize os jovens sem distinções, e os insira “na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 1982, p. 121).

Nesse processo, o partido desempenha uma função fundamental, na medida em que se transforma em educador político, para a luta e para a intervenção na realidade que o grupo social quer manter ou transformar” (CAVALCANTE, 2016, p. 06); no entanto, o “germe” da formação cultural e política da classe trabalhadora encontra-se nas organizações de base da própria classe²⁷. Como aponta Nosella (2016), a conjuntura do pós-guerra abre novas tarefas para os socialistas italianos, e é nesse contexto que Gramsci desenvolve suas ideias educativo-políticas, bastante influenciado pelas estratégias dos bolcheviques, sobretudo os soviéticos.

Aponta Nosella (2016) que, para Gramsci, “os partidos e os sindicatos são necessários, mas não são as instâncias organizativo-culturais últimas. Ou seja, elas devem sim educar, mas antes devem ser educadas pelas instâncias organizativo-culturais de base, imbricadas ao próprio trabalho industrial moderno” (NOSELLA, 2016, p. 72). Tomemos as palavras de Gramsci:

O Estado socialista já existe potencialmente nas instituições da vida social características da classe trabalhadora explorada [...]. A vida social da classe trabalhadora é rica de instituições, se articula em numerosas atividades. Essas instituições e essas atividades precisamos juntamente desenvolver, organizar complexivamente, interligar um vasto sistema agilmente articulado que absorva e discipline a inteira classe trabalhadora. A oficina com suas comissões internas, os círculos socialistas, as comunidades camponesas, são os centros de vida proletária nos quais é preciso diretamente operar. (GRAMSCI, 1987, *apud* NOSELLA, 2016, p. 72)

²⁷ Ver, por exemplo, o trabalho de Mesquida, Brighente, Pinheiro e Zanela. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/7/artigo_simposio_7_631_miriambri ghenti@yahoo.com.br.pdf Acesso em 03 dez. 2019.

Nesse sentido, a ideia de uma educação para a tomada de consciência das classes populares historicamente embasa movimentos que buscam construir perspectivas contra-hegemônicas para além do espaço escolar formal, a exemplo da educação popular que pode ser sintetizada, nas palavras de Brandão, como “movimento de trabalho político com as classes populares através da educação.” (BRANDÃO, 1985, p. 61) É interessante observar nesse sentido que a educação popular se origina junto às próprias classes populares; aponta Brandão (1985) que “o lugar estratégico que funda a educação popular é, portanto, o dos movimentos de cultura popular, centros populares de cultura, movimentos de educação de base.” (BRANDÃO, 1985, p. 66). Tomemos a seguinte afirmação de Maceno (2017):

[...] a formação educacional da classe trabalhadora via educação formal escolar é uma necessidade ontológica do modo de produção capitalista; nasce com o capitalismo e está em pleno acordo com a própria natureza reprodutiva do sistema do capital; todavia, a manifestação dessa determinação ontológica da educação no capitalismo não segue um desenvolvimento linear e progressivo. A forma pela qual essa determinação se manifesta dependerá do desenvolvimento da totalidade capitalista, da constituição histórica da formação social particular na qual a reprodução social se processa e das contradições internas no interior dessas particularidades. (MACENO, 2017, p. 98)

É no começo da década de 1960 que começa a tomar forma junto aos movimentos sociais a educação popular (BRANDÃO, 1985; GOHN, 2015; PEREIRA; PEREIRA, 2010), como uma perspectiva contra-hegemônica de educação.

Uma primeira experiência de educação com as classes populares a que se deu sucessivamente o nome de educação de base, de educação libertadora, ou, mais tarde, de educação popular surge no Brasil no começo da década de 60. Surge no interior de grupos e movimentos da sociedade civil, alguns deles associados a setores de governos municipais, estaduais ou da federação. Surge como um movimento de educadores, que trazem, para o seu âmbito de trabalho profissional e militante, teorias e práticas do que então se chamou cultura popular, e se considerou como uma base simbólico-ideológica de processos políticos de organização e mobilização de setores das classes populares, para uma luta de classes dirigida à transformação da ordem social, política, econômica e cultural vigente. (BRANDÃO, 1985, p. 66)

Com efeito, é com a perspectiva de transformação da ordem social e das relações sociais que a educação popular surge junto aos movimentos populares²⁸ como uma possibilidade de

²⁸ É importante que se faça a distinção entre outras acepções do termo educação popular, que antecedem a prática destes movimentos, a saber, o “processo geral de reprodução do saber necessário anterior à divisão social do saber, como educação da comunidade” e “o trabalho político de luta pela democratização do ensino escolar através da escola laica e pública” (BRANDÃO, 1985, p. 45), este último frequentemente restrito a iniciativas de “pessoas eruditas, educadores, políticos e intelectuais de gravata”. (BRANDÃO, 1985, p. 48)

construção de uma contra-hegemonia, a partir do trabalho político com as massas através da educação. (BRANDÃO, 1985, p. 61) Brandão observa que já nos primeiros escritos de Paulo Freire, cuja obra pode ser considerada a síntese das ideias que mobilizaram a educação popular de forma ampla (GOHN, 2015), “a educação popular, uma forma de ‘prática cultural para a liberdade’, deveria transformar todo o sistema e toda a lógica simbólica da educação tradicional” (BRANDÃO, 1985, p. 69).

Para Paulo Freire (2005, p. 77), uma educação libertadora deve ser aquela “da problematização dos homens em suas relações com o mundo”, ou seja, um processo de crítica constante das relações sociais estabelecidas. A educação libertadora, em oposição à “bancária” - uma educação “que se torna o ato de depositar (conhecimentos) em que o educando é o depositário e o educador o depositante” (FREIRE, 2005, p. 66) -, é uma educação em que “educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador ‘bancário’” (FREIRE, 2005, p. 66), superando dessa forma a “falsa consciência do mundo”.

No pensamento freireano (FREIRE, 1985), a concepção “bancária” da educação se configura em um instrumento de opressão, na medida em que as relações estabelecidas por ela entre educadores e educandos são fundamente “narradoras”, “dissertadoras”, o que tende a “petrificar” os conteúdos. Aponta Freire (1985) nesse sentido que “falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia.” (FREIRE, 2018, p. 79)

Ainda, precisamente pelo fato de ser “narradora”, a educação bancária pressupõe o narrador – o professor – e o ouvinte – o educando -, como simples receptáculo das informações transmitidas pelo professor de forma unilateral. Uma educação libertadora deve, de forma oposta, ser dialógica, “não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro”. Freire (2018) sintetiza da seguinte forma:

Enquanto, na concepção ‘bancária’ o educador vai ‘enchendo’ os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos, na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo. (FREIRE, 2018, p. 100)

A educação libertadora, ou problematizadora, diz respeito à exposição da realidade como um processo de constante transformação, em uma perspectiva dialógica, representando uma ruptura com os métodos tradicionais de ensino associados a uma concepção bancária de

educação. É precisamente essa dimensão pedagógica que confere à educação popular um sentido “humano” (BRANDÃO, 1985, p. 82), reproduzindo-se como um movimento pedagógico junto a projetos e iniciativas que em alguma medida buscam romper com a concepção “bancária” de educação.

É importante salientar que a educação popular não tem como objetivo “conscientizar” as massas da superioridade ou inferioridade de determinado projeto político, tampouco incutir-las de uma consciência abstrata de forma verticalizada, “conscientizando-as” de sua posição no mundo, a exemplo do que ocorre com a educação bancária e suas práticas fundamentalmente antipedagógicas que, no limite, tornam-se instrumento de opressão. (FREIRE, 2005) Sobre isso, aponta Brandão: “A educação popular é a negação da negação. Não é um ‘método conscientizador’, mas é um trabalho sobre a cultura que faz da consciência de classe um indicador de direções (BRANDÃO, 1985, p. 71-72).

É nesse sentido que estava pautada a atuação de movimentos que surgiram na década de 1960 como o CPC²⁹ da UNE (RAMOS, 2006), o MEB e a Ação Popular (GONÇALVES, SANTOS, 2013), que embora apresentassem divergências de pensamento, “tinham afinidade estabelecida no ponto convergente: tomar o conhecimento como instrumento de emancipação política” (GONÇALVES, SANTOS, 2013, p. 59).

Os anos 70 e parte dos 80, segundo Gohn (2015), foram um período em que na América Latina, e sobretudo no Brasil, a educação popular se tornou sinônimo de movimento social popular, tendo como principal estratégia a conscientização, sendo vista nesse contexto “como parte integrante do processo organizativo das classes e camadas populares, que era desenvolvido pela Igreja, clero, facções políticas novas, e não somente uma tarefa dos partidos e sindicatos” (GOHN, 2015, p. 37708). Ainda, de acordo com Gohn, a educação popular foi “um elemento-chave na definição e formulação dos serviços educativos oferecidos aos setores populares”, construindo um importante campo de negociação na medida em que enfatizava junto ao Estado e à sociedade a centralidade da educação das classes populares.

Com efeito, ao analisar a educação popular é necessário compreendê-la em sua historicidade, não como um conjunto homogêneo de práticas e filosofias, mas como um

²⁹ Sobre o CPC, aponta Ramos (2006): “A arte popular revolucionária, defendida pelo grupo que redigiu o Anteprojeto do Manifesto, passou a ser utilizada como um instrumento de conscientização e de transformação. O teatro, a música e a poesia, por exemplo, não modificaria diretamente a realidade brasileira, mas poderia agir nas pessoas em forma de esclarecimento, e através dessa tomada de consciência elas seriam capazes de realizar uma mobilização social para acabar com a distinção entre as classes. O povo a ser alcançado era aquele que se encontrava oprimido pelo sistema vigente e que poderia se unir coletivamente. Os camponeses, operários e estudantes eram os mais visados no início das atividades cepecistas, a intenção de criar um sentimento de pertencimento a um grupo tornou-se a principal meta desse movimento” (RAMOS, 2006, s.p.).

trabalho político que adquire diferentes contornos em função de determinações históricas e sociais; ademais, ao longo do tempo, os movimentos sociais da educação se transformam (GOHN, 2016), acompanhando os processos de transformação nas relações entre o Estado e a sociedade. (LEHER, 2011; DAGNINO, 2004)

Nos anos 80, nas palavras de Castro (2005), “das ações políticas de atores engajados em projetos e mobilizações cujo eixo é a transformação social da realidade por meio do incentivo e da preparação das classes populares para o ingresso no ensino superior gratuito” (CASTRO, 2005, p. 48), surgem os cursinhos populares em sua forma mais “recente”, em um novo contexto da correlação de forças na sociedade brasileira, pós-redemocratização, “renovado com os ventos da democracia, que trazia a esperança de construção de alternativas para uma sociedade mais solidária e socialmente justa” (CASTRO, 2005, p. 48).

De certa forma, os cursinhos populares são a forma de manifestação da educação popular no contexto de redemocratização da sociedade brasileira, em que o debate em torno da democratização do acesso ao ensino superior ganha novos contornos e agentes, e a própria relação dos movimentos sociais com o Estado é de natureza diversa.

Como já apontamos, os cursinhos populares são oriundos sobretudo de iniciativas vinculadas às universidades públicas, construídos por estudantes de diversas áreas de conhecimento e instituições, carregando diferentes concepções de mundo e diferentes trajetórias políticas, não estando necessariamente vinculadas a um projeto político em específico. Dessa forma, sua atuação não está mais pautada essencialmente na transformação das relações sociais, a exemplo de movimentos como as CEBs e os CPCs (GOHN, 2015; GONÇALVES, SANTOS, 2013; PEREIRA; PEREIRA, 2010), mas em conquistas pontuais, como a democratização do acesso ao ensino superior para as classes populares.

Além disso, Mendes (2011) afirma que os cursinhos de forma geral tendem a proceder a transmissão dos conhecimentos mecanicamente; ademais, a preparação para o ingresso no ensino superior pressupõe em alguma medida a inserção em uma lógica que reproduz essas práticas, tendo em vista a estrutura dos processos seletivos. Da mesma forma, Whitaker (2010) argumenta que os cursinhos pré-vestibulares em grande medida criam e reproduzem estratégias e práticas antipedagógicas.

Nesse sentido, em que pese o fato de os cursinhos populares reivindicarem a educação popular, não estão dadas nesses movimentos as condições para a construção da educação popular como perspectiva contra-hegemônica; como aponta Gohn (2015), o ponto de partida de Paulo Freire é precisamente a realidade dada, que precisa ser transformada; para a educação

ser efetivamente libertadora, é necessário, entre outros aspectos, um longo processo de construção de uma consciência histórica junto aos educadores. (GOHN, 2015, p. 37708)

Dessa forma, achamos pertinentes os questionamentos de Brandão (2013), que sintetizam em alguma medida algumas de nossas questões:

[...] em tempos de agora seria viável a uma Educação Popular preservar ainda a essência de sua proposta original, nas diferentes situações em que ela se realiza entre suas diferentes modalidades e vocações hoje em dia? Ou seja, como lidar hoje com compreensões de pessoa humana, de comunidade, de sociedade e de nação, a partir de visões de mundo, de projetos ideológicos de crítica do presente de construção social do futuro, de propostas políticas concretas de partidos de esquerda, de diferentes programas criados por tantos diversos movimentos socioculturais dirigidos ao povo, de ONGs a serviço dos movimentos populares? (BRANDÃO, 2013, p. 14)

Nesse sentido, pensamos que seria incoerente analisar os cursinhos populares que reivindicam a educação popular como perspectiva político-pedagógica à luz de uma concepção formal do que se entende por educação popular em termos conceituais. Movimentos como as CEBs e os CPCs surgiram em um contexto histórico e social específico, com determinações específicas da luta de classes no Brasil, a partir de uma leitura crítica da educação e a perspectiva de construção de um projeto educacional contra-hegemônico; os cursinhos populares, surgidos no período de redemocratização pós-ditadura militar, por sua vez, encontram-se em outro período histórico, com diferentes determinações, novos atores sociais e sobretudo uma sociedade civil mais complexa e diversificada, de forma que a análise da atuação desses movimentos deve levar em consideração esses elementos.

3 O PRÁXIS E A EDUCAÇÃO POPULAR

De certa forma, para usar um termo de Brandão (2009), a Educação Popular pode ser compreendida como uma “educação da sociedade igualitária”, na medida em que tenciona a superação da “situação concreta de opressão” (FREIRE, 1969, 1974) própria da sociedade de classes, expressa na desumanização dos indivíduos como realidade histórica. Frente a essa realidade, a educação popular se coloca o problema da humanização como possibilidade, como manifestação da vocação dos homens para o “ser-mais” (FREIRE, 1974; BRAGA, 2012), materializando-se em uma práxis educativa transformadora ainda nos marcos da sociedade de classes.

De maneira geral, portanto, a educação popular é essencialmente práxis, posto que é ação e reflexão sobre uma realidade que se pretende transformar. Daí que sua tradição seja constituída tanto dos esforços empreendidos por uma diversidade de movimentos sociais, centros culturais, entidades de base, administrações públicas mais ou menos progressistas, cursinhos populares etc., cientes da importância da educação para o processo de construção de uma nova sociedade; quanto por contribuições teórico-metodológicas essenciais para a objetivação de uma prática educativa que contribua para o desenvolvimento de uma consciência crítica e o conhecimento cada vez mais concreto da realidade.

Nos anos 1990, emergem a partir do movimento estudantil e outros setores progressistas da sociedade, um conjunto de experiências que se conhece como cursinhos populares, cursinhos preparatórios para processos seletivos como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os vestibulares cujo público-alvo são as classes populares/população de baixa renda, majoritariamente por iniciativa do movimento estudantil no interior das universidades públicas brasileiras.

Os cursinhos populares, de forma geral, reivindicam a educação popular como perspectiva político-pedagógica, apropriando-se de seu arcabouço teórico-metodológico, político e filosófico e o enriquecendo cotidianamente com novas contribuições. É o caso do Práxis, *locus* da presente investigação, um coletivo de Educação Popular, organizado na forma de um cursinho pré-vestibular, vinculado a uma instituição pública de ensino superior, a UFSM, que reivindica formalmente os moldes “libertários e autônomos” da EP como princípio estruturante da prática pedagógica agenciada junto às classes populares de Santa Maria, bem como de sua inserção crítica em causas sociais e lutas políticas locais.

Essa opção político-pedagógica encontra-se formalizada nos documentos especiais do coletivo, a saber, o estatuto, alterado pela última vez via assembleia em 2017, e o projeto do coletivo, cuja versão mais recente é também de 2017.

No artigo 3º do estatuto, onde delimita-se a finalidade do projeto, lê-se “o Coletivo tem por finalidade democratizar o acesso ao ensino superior para as classes sociais menos favorecidas da cidade de Santa Maria, desenvolvendo práticas alicerçadas na Educação Popular”. Essa orientação embasa outros pontos do estatuto, notadamente os itens IV e VII do artigo 10º, que versa sobre os direitos e deveres dos educadores e educadoras, em que se reafirmam como obrigações o “compromisso com uma educação libertadora” e a preparação de “aulas críticas e reflexivas” (PRÁXIS, 2017b).

Em seu projeto, o Práxis salienta que suas experiências “são construídas à luz da educação popular” e reivindica particularmente “a obra do pensador Paulo Freire” como fonte de “inspiração, estudos e ferramentas para atuar dentro do Coletivo”, destacando a importância das contribuições do filósofo brasileiro para o cotidiano do projeto (PRÁXIS, 2017a).

Com efeito, a obra de Paulo Freire serviu de inspiração para o grupo de estudantes que, em 1999, passou a se articular em torno da organização de um cursinho popular na UFSM, que posteriormente tornaria-se o Práxis. Um dos coordenadores do projeto reforça nesse sentido, mencionando sua contribuição no processo de afirmação da educação popular como perspectiva político-pedagógica:

O reforço da minha contribuição desde o primeiro momento foi em ter essa concepção geral, defender a base da concepção freireana né, desde o primeiro momento os projetos do Práxis, nos registros oficiais, eles seguem a obra e a concepção do Paulo Freire, que sempre serviu de inspiração. E o Práxis apresentava também institucionalmente como um laboratório de ensino e aprendizagem, sabedores de que a pedagogia freireana sempre foi importante pra permitir às classes populares a possibilidade de superação da sua condição de opressão e marginalização. O Práxis passa a ser construído com esse intuito. (Entrevista, C. P., 2020)

Daí que entendamos o Práxis como uma expressão contemporânea da Educação Popular na medida em que compreende, enquanto coletivo, que a educação, embora tenha sido historicamente um instrumento de manutenção da ordem social, “também pode cumprir um papel emancipador e transformador do modus operandi da atual sociedade, desde que construída pela própria classe trabalhadora e vinculada a um projeto de desconstrução do atual sistema e construção de um novo” (PRÁXIS, 2017, s.p), e consolida essa compreensão em um trabalho político-pedagógico que, como pudemos observar em nossa investigação, é de extrema relevância para a democratização do conhecimento e, de maneira geral, constitui-se em base

fundamental da construção de um novo horizonte social e político, pautado na humanização como possibilidade histórica. A esse respeito, o coletivo traz em seu projeto (2017), ao refletir sobre as tarefas do(a) educador(a) popular:

Na prática docente na educação popular, os educadores populares devem se instrumentalizar para, em conjunto aos educandos, agir no reconhecimento de suas maiores problemáticas da nossa sociedade e modo de produção, e na organização de formas coletivas para superar os desafios dentro de uma sala de aula, pressupondo esses encontros como laboratórios políticos para a formação de indivíduos capacitados em problematizar a realidade, ou seja, elementos político-sociais extra escola, ou até mesmo político-sociais dentro do ambiente escolar. O principal objetivo com isso é conscientizar o estudante das problemáticas político-sociais que os cercam no cotidiano. (PRÁXIS, 2017)

Esse processo não se dá sem contradições. O Práxis é um movimento social, mas também é um projeto institucional de extensão, e, portanto, está inserido na cultura organizacional da UFSM, embora tenha uma forma organizativa distinta, a autogestão. Além disso, é um cursinho pré-ENEM/pré-vestibular, e portanto, por um lado, tem como objetivo a preparação para esses processos seletivos, preparação que frequentemente envolve, por diversos motivos, a reprodução de práticas antipedagógicas, em termo utilizado por Whitaker (2010) e, por outro, aglutina uma diversidade considerável de educadores e educadoras, de diferentes áreas do conhecimento, mais ou menos engajados politicamente, com diferentes níveis de aproximação e experiência com a educação popular.

O objetivo deste capítulo é compreender, de maneira geral, de que forma o Práxis se insere na tradição política da Educação Popular. Para isso, entendemos que há dois movimentos importantes, a saber, a compreensão da educação popular como uma concepção político-pedagógica e de seus fundamentos, tanto político-pedagógicos quanto filosóficos, e a compreensão mais aprofundada possível do Práxis, suas dinâmicas internas, forma organizativa etc.

Para esse objetivo, portanto, realizaremos uma revisão bibliográfica do debate em torno da Educação Popular, suas origens históricas e princípios teórico-metodológicos, políticos e filosóficos, percorrendo autores como Freire (1967, 1974, 1970, 1997), Brandão (1981, 2009), Gadotti (1995, 2000, 2007) e outros(as), ao passo em que, à luz dessa revisão, refletimos sobre o Práxis e a concepção de Educação Popular que o Coletivo reivindica, e o apresentamos, bem como suas particularidades.

3.1 A EDUCAÇÃO POPULAR COMO UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA: CONSCIENTIZAÇÃO E CONTRA-HEGEMONIA

Não se pode compreender a Educação Popular enquanto uma concepção político-pedagógica sem, por um lado, compreender os princípios teórico-metodológicos, filosóficos e políticos que a sustentam e desenvolvem e, por outro, as condições históricas, políticas e sociais que possibilitaram seu surgimento junto aos movimentos populares e sociais da década de 1960 no Brasil.

Gohn (2015) vai observar que o paradigma dominante do que se entende como educação popular, isto é, seu núcleo central, tem como síntese o pensamento de Paulo Freire e suas contribuições teóricas e práticas. Com efeito, parece ser um consenso³⁰ a centralidade da obra de Freire e sua importância para o desenvolvimento da EP, desde as primeiras experiências em Recife (BRANDÃO, 2006) até os dias atuais, em que seu legado continua sendo reivindicado pelos movimentos populares e sociais.

Nesse sentido, justifica-se elegermos alguns conceitos freireanos para dar sustentação teórica a esse momento de nossa investigação, que objetiva, entre outros aspectos, compreender a Educação Popular a partir de seus fundamentos. Entre os conceitos centrais do conjunto da obra de Freire, ou inspirados por ele, que podem auxiliar nesse processo estão humanização – e sua antinomia, desumanização –, libertação (ou emancipação), conscientização, bem como os conceitos de educação bancária e educação libertadora.

Para Freire (2018, p. 39/104), a humanização, ou a busca pelo “ser-mais”, constitui a vocação ontológica dos homens e mulheres, aquilo a que estão destinados pelo seu próprio ser, enquanto seres essencialmente incompletos e conscientes de sua incompletude. Diferente dos animais, também seres incompletos, porém inconscientes, o ser humano, ao tomar consciência de sua condição de incompletude, lança-se em um processo de busca por autorrealização, pela superação dessa condição (PEROZA; SCHIFFER, 2008), pelo qual “humaniza” a si mesmo e a sua realidade objetiva, isto é, torna-se e torna sua realidade cada vez mais humana.

A autorrealização do homem, por sua essência ontológica, se dá através do trabalho³¹ (MARX, 2004), atividade na qual “projeta sua consciência e desenvolve suas habilidades

³⁰ Conferir, por exemplo, Fávero (2007) e Gohn (2015).

³¹ O trabalho é essencialmente práxis, visto que é ação e reflexão sobre a realidade consubstanciadas na mesma atividade, constituindo-se em modelo genérico da práxis humano-social. (SANTOS, 2009; LUKÁCS, 2013; LESSA, 2015) É também por meio do trabalho que o homem torna-se um “ser social”, isto é, distingue-se radicalmente do ser orgânico. Daí que a produção da vida, para os homens, não seja uma mera relação natural, de interação com a natureza, mas também social, ao passo que estabelecem necessariamente relações de cooperação com outros homens. (MARX; ENGELS, 2009, p. 42-43)

motoras e mentais”, elabora o mundo objetivo e se efetiva, por fim, como ser genérico. Nesse sentido, é fonte de humanização³², que torna os homens criadores, tanto no sentido material quanto no sentido intelectual³³ (TÔNUS, 2012, p. 04).

Se a humanização corresponde ao processo de busca por “ser-mais”, a desumanização é a negação dessa possibilidade por parte das classes dominantes, “resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos.” (FREIRE, 2018, p. 41, itálico do autor) O ser menos é, portanto, distorção do ser-mais, distorção que é possível na história sem, no entanto, configurar-se em uma vocação histórica. (FREIRE, 2018, p. 41) Ademais, como observa Freire, “se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desprezo” (FREIRE, 2018, p. 41).

A gênese dessa situação de opressão, de desumanização, de maneira geral, pode ser localizada junto ao surgimento da sociedade de classes e da divisão social do trabalho, embora se expresse de diferentes formas ao longo da história. É possível dizer que a divisão do trabalho, além de ser uma divisão entre “trabalho e não-trabalho”, é também uma divisão entre os homens, que agora são trabalhadores e não-trabalhadores, servos e senhores, proletários e burgueses (MANACORDA, 2007, p. 77).

Nos marcos do modo de produção capitalista, em nosso entendimento, a desumanização se expressa no fato de que o trabalhador, “durante toda sua vida, não é senão força de trabalho, razão pela qual todo o seu tempo disponível é, por natureza e por direito, tempo de trabalho,

³² Lukács (2013) vai enfatizar que é um mérito de Engels ter colocado o trabalho no centro da “humanização” do homem. Observando as diferenças entre a função vital da mão entre macacos e homens, por exemplo, Engels vai observar que embora os macacos utilizasse as mãos para pegar alimentos, construir abrigos etc., e embora suas mãos tenham estrutura muscular semelhante e o mesmo número de articulações, “não houve, até hoje, mão de macaco, por mais hábil, que tivesse feito a mais simples faca de pedra”. (ENGELS, 1979, p. 216) E Engels assevera: “a mão não é apenas o órgão do trabalho: é também um produto deste. Somente pelo trabalho, por sua adaptação a manipulações sempre novas, pela herança do aperfeiçoamento pessoal assim adquirido, dos músculos e tendões (e, em intervalos mais longos, de ossos), a mão humana alcançou esse alto grau de perfeição por meio do que lhe foi possível realizar a magia dos quadros de Rafael, das estátuas de Thorwaldsen, da música da Paganini.” (LUKÁCS, 2013, p. 217)

³³ De maneira geral, as “realizações artísticas, filosóficas, contemplativas, socializantes etc.” (JÚNIOR, 2012, p. 120), expressões da expansão da capacidade criativa dos indivíduos, de uma atividade inicial de troca metabólica entre si e a natureza “para atividades mais mediadas e complexas, onde o conjunto das capacidades humanas encontra forma incomparável de expressão autônoma” (idem, ibidem), correspondem ao que Marx, dialogando com o pensamento hegeliano, chamará de “reino da liberdade”. (LUKÁCS, 1968; MANACORDA, 2007; TODAI JÚNIOR, 2012) O “reino da liberdade”, no entanto, “só pode florescer sobre a base do ‘reino da necessidade’”, isto é, da reprodução econômico-social da humanidade, fato que, para Lukács (1968, p. 17), demonstra que a liberdade humana é resultado de sua própria atividade. Daí que para Marx, como vai observar Eagleton (2002), a liberdade equivalha “a uma superabundância criadora que, precisamente porque excede o que é materialmente essencial, escapa por definição a qualquer medida material e acaba por só poder ser avaliada pelo seu próprio padrão” (EAGLETON, 2002, p. 13). Dito de outra forma, onde cessa o trabalho diretamente produtivo, materialmente essencial, o homem encontra a liberdade para desenvolver suas potencialidades, como um fim em si mesmo. (MANACORDA, 2007; LUKÁCS, 1968)

que pertence, portanto, à autovalorização do capital”. (MARX, 2013, p. 337), estando alijado de sua autonomia e das possibilidades de um desenvolvimento “onilateral” enquanto indivíduo.³⁴

Precisamente por não ser uma realidade eterna e imutável, mas historicamente estabelecida, a desumanização se coloca como superável, passível de transformação. Daí que para Freire (2018) se imponha, aos oprimidos, o engajamento na luta pela superação dessa realidade histórica. Nas palavras do autor:

A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, (...) só é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos. (FREIRE, 2018, p. 41)

Para o marxismo, é apenas a partir da apropriação de uma totalidade de forças produtivas objetivamente existentes, bem como da superação da condição de opressão, que os circunscreve a posições pré-determinadas e imutáveis e limita seu desenvolvimento físico, material e espiritual, é que os indivíduos encontram as condições para “o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades” inerentes a si mesmos (MARX; ENGELS, 2009, p. 108-109; MANACORDA, 2007, p. 88) e para a continuidade de sua busca por humanização.

De maneira geral, entende-se que essa apropriação só pode se dar a partir de um processo revolucionário, que subverta a ordem social e estabeleça as condições para o desenvolvimento dos indivíduos a partir da abolição da propriedade privada dos meios de produção. (MARX; ENGELS, 2009) O sujeito revolucionário desse processo é necessariamente o proletariado, “inteiramente excluído de toda autoatividade”, cujas condições de vida tornam-se cada vez mais insuportáveis à medida em que se aprofundam as contradições do capitalismo.

³⁴ Manacorda (2007) vai conceitualizar a onilateralidade como “a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de consumos e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho”. (MANACORDA, 2007, p. 89-90) A unilateralidade, de forma oposta, é a condição dos indivíduos na sociedade de classes, onde encontram-se circunscritos à possibilidade de desenvolvimento de apenas uma dimensão de sua atividade. O autor chama a atenção para o fato de que essa não é uma condição, no caso do modo de produção capitalista, apenas dos proletários, mas também dos próprios capitalistas. Daí que a “imoralidade, a monstruosidade, o hilotismo, são, conjuntamente, dos operários e dos capitalistas, e se um poder desumano domina o operário, isso vale também para o capitalista. Quem frui a riqueza, de fato, se realiza como ser efêmero, irreal, débil, um ser sacrificado e nulo, que considera a realização humana como realização da sua desordem, do seu capricho, das suas ideias arbitrárias e extravagantes” (MANACORDA, 2007, p. 79-80) Freire (1974) trabalha com termos semelhantes ao asseverar que a desumanização “não se verifica, apenas, nos que tem sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam” (FREIRE, 1974, p. 30); e que “os opressores, violentando e proibindo que os outros sejam, não podem igualmente ser.” (FREIRE, 1974, p. 46) Daí que a tarefa dos oprimidos seja libertar não apenas a si mesmos, mas a toda a humanidade.

De certa forma, esse processo é reconhecido como uma necessidade também por Freire (2018), que observa a centralidade dos “oprimidos” no processo de libertação:

Quem melhor que os oprimidos se encontrarão preparados para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá melhor que eles os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão por acaso, mas pela práxis de sua busca, pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 2018, p. 42-43)

A libertação³⁵, portanto, aparece em Freire (2018) como um processo de superação da condição de desumanização à qual estão submetidos os homens nos marcos da sociedade de classes. A libertação é, nesse sentido, um “parto”, que traz ao mundo o homem novo, um homem que não é mais ou opressor ou oprimido, “mas homem libertando-se”. (FREIRE, 2018, p. 48)

Para Freire, os oprimidos encontram-se em um estado de “imersão” na realidade, não sendo capazes de distinguir as determinações da “ordem” social com clareza. Sofrem de uma dualidade existencial, “hospedando” o opressor em si mesmos. Convencem-se da existência de uma incapacidade inerente a si, assumem atitudes fatalistas diante da vida e da realidade, praticam a autodesvalia, e não se percebem enquanto oprimidos, não conseguem tomar consciência da realidade na qual estão inseridos; logo, não conseguem atuar no sentido de transformar essa realidade. Argumenta Freire que “os oprimidos [...], acomodados e adaptados, ‘imersos’ na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la”. (FREIRE, 2018, p. 47)

Por “engrenagem da estrutura dominadora”, entendemos que Freire faz referência à sociedade como um todo estruturado, composto por diferentes complexos articulados em um processo mais amplo de reprodução social. Nesse sentido, pode-se compreender que os oprimidos não são voluntariamente “acomodados” nem possuem tendências naturalmente fatalistas frente a realidade, mas são em certa medida condicionados a esses comportamentos pela educação, pela religião, pela política etc.

³⁵ Fávero (2011) vai observar que se pode identificar com facilidade a “libertação” como o princípio fundamental da concepção freireana de educação, o que é coerente com a forte influência que exerceram em seu pensamento, por um lado, o humanismo cristão (FÁVERO, 2011), através de autores como Mounier (MENDONÇA, 2006) e, por outro lado, o marxismo e sua perspectiva revolucionária de transformação social. Daí que o pensamento de Freire tenha sido construído em torno da ideia de necessidade da emancipação humana, de busca pelo “ser-mais”. Dentro do humanismo cristão, a perspectiva personalista de Mounier defende que “toda produção humana tem que ter uma função emancipatória” e, nesse sentido, “nenhuma prosperidade pode ser libertadora se, de fato, não estiver a favor das exigências da pessoa humana”, ao passo em que se compreende o homem como um “ser aberto, um ser de procura, um ser de possibilidades”. (MENDONÇA, 2006, p. 29)

Em linhas gerais, entende-se que a função da educação, em seu sentido amplo, é a de instrumentalizar os indivíduos com o conjunto de conhecimentos necessários para que reajam às diferentes situações impostas pela vida produtiva e social. Nos períodos iniciais do desenvolvimento da humanidade, supõe-se que a educação tenha sido, nesse sentido, um processo espontâneo desempenhado pelo conjunto da comunidade, a partir do qual inseriam as novas gerações na vida coletiva³⁶. (PONCE, 2001; BRANDÃO, 2015)

O advento da divisão social do trabalho e a divisão da sociedade de classes vai pôr novas determinações ao complexo educativo, que se complexifica. Pode-se dizer que se torna necessário, para as classes dominantes, como condição necessária para o exercício e a manutenção de sua dominação, erigir um sistema hierárquico de distribuição dos conhecimentos necessários, essencial para a formação dos indivíduos livres, do qual estiveram historicamente excluídas as classes dominadas³⁷. (MANACORDA, 1992; SAVIANI, 2007; BITTAR, 2009; BRANDÃO, 2015) Tem-se, aí, o surgimento histórico da educação formal, materializada na escola.³⁸

O processo de estabelecimento do modo de produção capitalista vai impor profundas transformações ao complexo educativo. Saviani (2007) observa que as transformações e a complexificação do processo produtivo, bem como a afirmação dos valores democrático-burgueses e de um novo tipo de sociedade, a partir do declínio da estrutura social feudal, impuseram à burguesia revolucionária a reflexão acerca da formação dos indivíduos.

³⁶ Brandão (2015, s.p) sustenta que o primeiro sentido que se pode atribuir à educação refere-se às “primeiras situações em que a convivência estável e a comunicação simbólica transferem intencionalmente tipos e modos de saber necessários à reprodução da vida individual e coletiva.” Dito de outra forma, refere-se a um processo de formação, por meio do qual os homens, através do trabalho e da convivência social, adquiriam coletivamente os saberes necessários para a produção de sua vida material e de sua vida simbólica, isto é, “o conhecimento técnico dos vários meios, então rudimentares, de lidar com o mundo da natureza; os códigos de regras de conduta que, ao mesmo tempo, constituem e preservam a ordem de pequenos mundos sociais; os repertórios de significados regidos por ideias e palavras, por símbolos e saberes que instauram e multiplicam os mundos simbólicos do imaginário do homem”. (BRANDÃO, 2015)

³⁷ Por certo, isso não significa dizer que as classes dominadas, escravos, servos etc., nada aprendiam. Brandão (2015) argumenta que estes aprendiam uns com os outros tudo que era necessário para a vida produtiva e para o entendimento da “ordem do mundo em que viviam”, ainda que nos marcos da consciência ingênua que possuíam acerca da realidade. O essencial é compreender que estavam excluídos do acesso formal ao saber “erudito, dominante, oficial” que, necessariamente, concretiza-se em poder; poder de dizer a palavra, de ditar e transformar a ordem das coisas.

³⁸ Como observa Maceno (2016), não se pode confundir a educação em sentido estrito com a educação formal em si. Em alguma medida, o sentido estrito da educação sempre se manifestou, tendo em vista que há um atraso entre a função preparatória da educação e a dinamicidade da vida social, tornando a educação parcialmente defasada e fazendo necessária a transmissão consciente e organizada de determinados conhecimentos específicos. (MACENO, 2016, p. 134) A educação formal, por sua vez, é a “configuração majoritária” que a educação em sentido estrito assume na sociedade de classes, materializada na escola. Para Maceno (2016, p. 137), a educação formal surge com a sociedade de classes, sendo uma particularidade de um momento da história, e, portanto, ontologicamente datada.

É esse contexto que vai possibilitar historicamente o estabelecimento dos sistemas nacionais de ensino³⁹ e as tentativas de universalização da escola primária, como forma de promover “a socialização dos indivíduos nas formas de convivência próprias da sociedade moderna” (SAVIANI, 2007, p. 159), familiarizando-os com os códigos formais necessários para a integração no processo produtivo, bem como formando suas consciências⁴⁰, adequando-as aos modelos sociais⁴¹ hegemônicos do tipo de sociedade que se buscava construir. (CHARLOT, 1983; SAVIANI, 1999)

O estabelecimento dos sistemas nacionais de ensino foi animado pelo surgimento do pensamento pedagógico moderno, em linhas gerais, um conjunto de teorias sobre a prática educativa “assentadas na manutenção de uma ordem social mais estável, garantidas pela racionalidade e pelo progresso em todos os campos, especialmente na ciência” (LIBÂNEO, 2005, p. 05), em particular o que se entende como pedagogia tradicional (LIBÂNEO, 2005; SAVIANI, 1999), concepção que se caracteriza, entre outros elementos, pela importância atribuída à transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e pela predominância de um agente externo no processo formativo.

Para a pedagogia tradicional, de maneira geral, a mente da criança é uma tábula rasa, que cabe ao professor “moldar”. Daí que a escola tradicional, erigida no bojo dessa concepção, seja “uma agência centrada no professor, (SAVIANI, 1999, 2005) o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos” (SAVIANI, 1999, p. 18), aos quais cabe unicamente a assimilação desse acervo, de forma passiva e acrítica.⁴²

³⁹ Fontes (2016) vai demonstrar que a educação nas sociedades capitalistas é apresentada como limitada à educação formal, sendo esta, de fato, sua expressão hegemônica, a qual responde a dois movimentos contraditórios: por um lado, formar todo tipo de trabalhadores, de níveis diversos, a garantir o desenvolvimento econômico – e a coesão social – de determinado país e, por outro, responder às exigências “de massas crescentes de trabalhadores, que aspiram (e reivindicam) inúmeras saídas pela educação”, como o letramento e o conhecimento, a ascensão social, a própria sobrevivência, igualdade de condições, etc. (FONTES, 2016, p. 14-15) Cabe reforçar nesse sentido que os sistemas nacionais de ensino, bem como os demais avanços e conquistas objetivas no que se refere ao acesso, políticas públicas educacionais, reformas etc., não podem ser visto como “presentes” da burguesia à classe trabalhadora, ou às classes populares, caso contrário ou corre-se o risco de esvaziar as lutas por escolarização e acesso ao conhecimento de seu sentido e de seu papel nessas conquistas.

⁴⁰ O modo de produção capitalista, ao passo que abole, em teoria, as relações servis de trabalho, dá lugar às relações de trabalho assalariadas, baseadas em um “contrato livre” entre os indivíduos., passando a exigir um novo tipo de trabalhador, não mais apenas “piedoso e resignado”, mas disciplinado, capaz de aceitar a ordem social, passivamente submisso. O instrumento idôneo para garantir essa submissão, como observa Enguita (1989, p. 113-114); ademais, nada mais seguro que moldar a vontade do trabalhador, isto é, sua consciência, desde os primeiros estágios de sua formação. Opera-se um deslocamento, nesse contexto, do doutrinamento para a disciplina, de modo que uma característica da escola burguesa é a obsessão pela ordem.

⁴¹ Charlot (1983, p. 13-14) sustenta que a educação, além de outras funções específicas, transmite os modelos de comportamento hegemônicos em determinada sociedade. São “modelos de trabalho, de vida, de troca, de relações afetivas, de relacionamento com a autoridade, de conduta religiosa, etc.”, que “definem o comportamento dos indivíduos em face dos outros indivíduos e das instituições e regulam sua participação na vida dos grupos sociais.”

⁴² Setúbal e Maldaner (2010) asseveram nesse sentido que, para a pedagogia tradicional, pouco importam os problemas sociais mais amplos ou qualquer experiência exterior, própria do mundo empírico; “seu compromisso

Detentores absolutos do saber, os professores utilizam-se predominantemente do “treino repetitivo” e da memorização, de forma que ao aluno cabe apenas assimilar; nunca questionar ou transcender os limites da transmissão mecânica dos conhecimentos, que são apresentados sem relação alguma com o cotidiano (SILVA, 2012, p. 02), impedindo que se desenvolvam as disposições intelectuais que permitiriam, por exemplo, estabelecer uma ligação entre a cultura transmitida pela escola na forma dos conhecimentos historicamente desenvolvidos pela humanidade e sua própria vida, as relações nas quais estão inseridos, etc.

Esse método de ensino, mobilizado pela pedagogia tradicional, assentado na narração e na memorização dos conteúdos e na centralidade da instrução, isto é, da formação intelectual, não é uma criação absolutamente nova da modernidade. Manacorda (1992) vai observar que a sociedade grega, no contexto do modo de produção escravista, vai fundar um método destinado a durar milênios (MANACORDA, 1992, p. 54), caracterizado pela “mecanicidade mnemônica e a lentidão exasperante”, consagrando a memória como principal instrumento de ensino, que será aprofundado pela sociedade romana e se mantém como hegemônico na educação feudal.⁴³

A pedagogia tradicional, embora venha sendo criticada há mais de um século, dando origem a diferentes concepções de educação e de sua relação com a sociedade⁴⁴, permanece, no entanto, fortemente enraizada na prática escolar (SETÚBAL; MALDANER, 2010), tanto no que se refere aos profissionais da educação, que majoritariamente privilegiam a metodologia tradicional de ensino sem mobilizar uma reflexão e análise crítica sobre suas práticas pedagógicas, quanto no que se refere à estrutura das escolas, às metodologias, às formas de avaliação, etc.

É significativo observar que essa predominância dos métodos tradicionais de ensino, baseada na transmissão mecânica e dissertadora dos conteúdos e tendo a memorização como principal estratégia de aprendizagem, aparece com certa frequência nas entrevistas que realizamos com os educadores e educadoras do Práxis, sobretudo quando se referem a dificuldades de adaptação a métodos pedagógicos que fujam do “tradicional”, isto é, da mera

fundamental fundamenta-se apenas na transmissão da cultura” já produzida pela humanidade. Daí que os conteúdos sejam vistos como verdades absolutas e transmitidos aos alunos de acordo com a apreensão que deles possui o professor.

⁴³ Conferir o trabalho de Garcia (2011) em que discute o método de ensino na escola romana, baseado fundamentalmente na repetição e na memorização, e o de Diel (2017), que vai observar a persistência desse método nas escolas monásticas, no contexto da sociedade medieval.

⁴⁴ A exemplo da pedagogia nova que, pela primeira vez em termos históricos, desloca a centralidade do processo de ensino e aprendizagem do professor ao aluno, bem como concebe uma forma diversa de organização da experiência escolar, em que pese o fato de não ter logrado transformações estruturais nos sistemas de ensino e, na prática, ter contribuído para rebaixar o ensino destinado às camadas populares (SAVIANI, 1999, p. 19-20)

transmissão de conteúdos, dada a persistência desse tipo de metodologia em seus percursos formativos, da educação básica ao ensino superior.

De maneira geral, é a essa dimensão da prática educativa, assentada na transmissão mecânica dos conhecimentos que, por sua vez, aparece como imutáveis, eternos, bem como na compreensão de que o aluno é uma “vasilha” que cabe ao professor preencher com esses conhecimentos, moldando sua consciência, adaptando-o à realidade, que Paulo Freire critica em toda sua trajetória intelectual e política e mobiliza para construir uma proposta de prática pedagógica assentada no diálogo como pressuposto para a aquisição de um conhecimento crítico sobre a realidade.

Freire (1974) compreende essa educação como “bancária” (FREIRE, 1974; BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016), precisamente pelo fato de que a transmissão do conhecimento se torna um ato de depósito, à semelhança de um banco, em que os educandos se tornam depósitos e os educadores os depositantes. “Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem.” (FREIRE, 1974, p. 66) Trata-se, essencialmente, de uma prática educativa “incapaz de promover a conscientização por não problematizar o mundo imediato”.

As relações entre educador e aluno, nesse contexto, são relações “fundamentalmente narradoras, dissertadoras” (FREIRE, 1974, p. 65); em nosso entendimento, é possível dizer que, pelo menos desde o surgimento da educação formal como forma histórica da educação na sociedade de classes, a tônica da educação tem sido “preponderantemente esta: - narrar, sempre narrar”. (FREIRE, 1974, p. 65)

Nessa concepção, o saber não é construído coletivamente, mas “doador”, daquele que possui o saber, o educador, àqueles que, em tese, nada sabem, os educandos. Educador e educando aparecem aqui como antinomias, circunscritos à posições fixas e invariáveis; o primeiro é necessariamente o que sabe e, portanto, o que pensa, educa, disciplina, escolhe os conteúdos, etc., em suma, o sujeito do processo; os segundos são, necessariamente, os que nada sabem e, portanto, os que devem ser educados, disciplinados, “pensados”, adaptados; são meros objetos do processo educativo que se pretende realizar.

Para Freire (1974, p. 67), a rigidez dessas posições – o educando enquanto objeto do processo educativo, aquele que nada sabe; e o educador como sujeito, aquele que sempre sabe – nega a educação em si e o conhecimento como processo de busca.⁴⁵ A narração, característica

⁴⁵ Pitano (2017, p. 92) vai observar nesse sentido que o conhecimento não pode resultar de um ato passivo, pois o próprio saber não é estático, mas um recriar constante. Ademais, para Freire (1997), “o saber humano implica uma unidade permanente entre a ação e a reflexão sobre a realidade” (FREIRE, 1997, p. 20), do contrário não é

da educação “bancária”, tende a petrificar e esvaziar os conteúdos de sua ligação concreta com a realidade, eliminando sistematicamente o diálogo como parte do processo pedagógico. Diz Freire (1974, p. 65) a esse respeito:

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la.

Essa compreensão, de certa forma, é o ponto de partida dos movimentos que reivindicam a educação popular como metodologia de trabalho político através da educação, buscando mobilizar, em suas experiências, uma educação que não seja apenas um “depósito” de conhecimentos pré-concebidos, mas um processo coletivo de busca pelo saber, que seja capaz de potencializar uma inserção crítica na realidade. É interessante observar como essa compreensão se manifesta no Práxis, a partir, por exemplo, das palavras de um educador:

[...] acho que isso é central, romper com essa ideia de que tu tem um conhecimento acumulado e tu vai depositar nas outras pessoas assim a partir de uma discussão, uma exposição, enfim, que é um pouco do que o Freire chamava de educação bancária né, o cara depositar o conteúdo assim, e isso até na real em termos de ensino é o que mais prejudica né, porque isso da perspectiva do educando ele absorve isso como uma coisa cumulativa, tipo “eu tenho que acumular saber”, não que não seja importante o cara ter uma bagagem, um acúmulo, sempre bom, só que não se reduz a isso, a questão é qual é a razão né, qual é a aplicabilidade, o sentido daquilo né, geralmente é o acúmulo pra ir lá depois e vomitar numa prova e passar, de ano, sei lá, ser aprovado em alguma coisa, e depois esqueço tudo. Então se torna uma coisa tipo, ok, se acumula, mas não tem uma razão social, tipo, é só uma coisa formalista pra ti ser aprovado por alguma razão, num concurso, em alguma prova, enfim. (Entrevista G. Z., 2021)

Com efeito, a educação na sociedade de classes, e particularmente na sociedade capitalista, pode ser concebida, de forma geral, como, uma educação que entende os homens como seres da “adaptação”, do “ajustamento”. Para Freire (1974), quanto mais se acostumar os educandos com uma prática educativa que seja mero “arquivamento” de conhecimentos transmitidos unilateralmente, tanto menos estes “desenvolverão em si a consciência crítica de

conhecimento real, mas palavra vazia. Aponta Freire (1997): “Se o saber fosse alguma coisa de puramente estático e a consciência fosse uma espécie de vazio, ocupando um ‘espaço’ no homem, então este tipo de educação – a educação ‘bancária’, narradora, dissertadora – poderia ser correto. Mas o saber é um processo [...]”. (FREIRE, 1997, p. 20)

que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele”, isto é, como sujeitos. (FREIRE, 1974, p. 68)

Por esse motivo, a superação da condição de desumanização que caracteriza a sociedade de classes, e particularmente a sociedade capitalista, é, nas palavras de Freire (2018), um parto doloroso, um processo extremamente difícil. Ademais, a realidade é “funcionalmente domesticadora”, e libertar-se dessa força domesticadora implica, para Freire, um processo de “emersão”, de inversão dessa própria realidade, de “volta sobre ela”. (FREIRE, 2018, p. 52) Exige, em outras palavras, “a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela.” (FREIRE, 2018, p. 53)

A partir da inserção crítica na realidade – que já é, em si mesma, ação sobre essa mesma realidade (FREIRE, 2018, p. 53) – os indivíduos tornam-se aptos para, de maneira geral, representar “as coisas e os fatos como se dão na existência empírica”, isto é, apreender as correlações causais e circunstanciais da realidade, (PINTO *apud* FREIRE, 1967, p. 105) submetendo sua realidade a um rigoroso julgamento crítico e atuando sobre ela, objetivando transformá-la.

Freire (1967) chamará esse estágio da consciência de consciência crítica, (FREIRE, 1967; OLIVEIRA; CARVALHO, 2007), uma consciência que abandonou uma concepção mágica ou ingênua de mundo. (CORREIA; BONFIM, 2008, p. 59) No mesmo sentido, para Pinto (1960, p. 16), a principal característica da consciência crítica é a objetividade, na medida em que não vê o real existente como objeto de representação, mas como espaço concreto onde, além da possibilidade de conhecê-lo, está posta a possibilidade de agir, modificando o real “de maneira a fazê-lo mais propício à satisfação das exigências humanas”.

Freire (2011) ao refletir sobre os estágios da consciência argumenta que sempre que uma sociedade relativamente fechada passa por transformações, há um processo de “promoção” da consciência, que deixa um estado de intransitividade e assume um estágio de transitividade⁴⁶, onde inicialmente é uma consciência ingênua, podendo concretizar-se em duas direções: a uma consciência fanatizada, própria do homem massificado, “distorção da consciência transitiva”

⁴⁶ Esse estágio da consciência, que se pode caracterizar como transitivo-ingênua (FREIRE, 2011), caracteriza-se por uma tendência a um entendimento simplista da realidade e à aceitação de formas massificadas de comportamento, bem como apresenta uma forte compreensão mágica dos fatos naturais e sociais e apreende a realidade como estática, imutável. De maneira geral, representa um aprofundamento no diálogo dos homens com seu mundo e com os outros homens, sem, no entanto, redundar em uma capacidade de interpretar exaustivamente os fatos e as relações sociais em que estão inseridos. (OLIVEIRA; CARVALHO, 2007, p. 222) Esse estágio é o primeiro passo em direção ao abandono de uma consciência mágica, própria das sociedades fechadas, caracterizada por uma apreensão mítica dos conhecimentos, isto é, uma consciência que simplesmente capta os fatos naturais e sociais, “emprestando-lhes um poder superior, que a domina de fora e que tem, por isso mesmo, de submeter-se com docilidade”. (FREIRE, 1967, p. 105)

(OLIVEIRA; CARVALHO, 2007, p. 223); e a consciência crítica, caracterizada por um aprofundamento do entendimento dos homens acerca de seu mundo, pré-condição para uma inserção efetivamente consciente na realidade social.

Como observam Correia e Bonfim (2008), a passagem a uma consciência crítica só pode ocorrer quando há o abandono da consciência mágica, e o desvio da ingenuidade e do fanatismo – dois caminhos possíveis para a consciência que entra em transição. A criticidade alcançada nesse processo, para os autores,

[...] possibilita uma acurada e profunda percepção da realidade, uma vez que o portador dessa consciência compreende as razões pelas quais uma dada sociedade se configura de um jeito, e não de outro, porque ela tem como estrutura um sistema econômico, e não outro; um regime político, e não outro; uma determinada cultura, e não outra. Isso é fundamental a que ele compreenda o jogo entre saber-poder entre os segmentos e as classes sociais que, normalmente, condiciona a existência de dominantes e dominados. (CORREIA; BONFIM, 2008, p. 59)

Dado que a realidade e, portanto, também a educação em sua expressão hegemônica, na perspectiva freireana, são funcionalmente domesticadoras, esse processo de passagem a uma consciência crítica não está dado, mas precisa ser construído; constitui-se em tarefa importante de uma educação que se pretenda como um instrumento de emancipação humana.

O desenvolvimento de uma consciência crítica depende, portanto, de um processo de conscientização (FREIRE, 1963, 1967, 2018) no qual a educação tem um papel fundamental, na medida em que possibilita aos indivíduos a apropriação de uma base fundamental de conhecimentos – no caso, por exemplo, da alfabetização – e das disposições necessárias para que não somente se “adapte” à realidade dada, mas que a questione e, potencialmente, atue para transformá-la.

Rosas (1986) vai observar que a conscientização constituía a palavra de ordem fundamental dos movimentos de cultura popular da década de 1960, onde floresceram os princípios teórico-metodológicos, filosóficos e políticos da Educação Popular. De certa forma, foi a partir da ideia da necessidade de um processo de conscientização das classes populares, visando sua plena participação no processo mais amplo de democratização da sociedade brasileira, que passaram a se organizar os principais movimentos do período, como o Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife e o Centro Popular de Cultura.⁴⁷

⁴⁷ Garcia (2004, p. 144) argumenta a esse respeito que “na maioria das formulações sobre ‘cultura popular’ promovidas pelos integrantes do CPC através, sobretudo, da revista Movimento, da UNE, e do jornal O Metropolitano, da União Metropolitana de Estudantes — UME, é possível identificar nas ideias de conscientização do ‘povo’ o objetivo central das propostas cepecistas”. A ideia de dramaturgos como Oduvaldo Vianna Filho e Gianfrancesco Guarnieri era, portanto, como demonstra a autora, conscientizar as classes populares através da

Autores como Gadotti (2012) e Brandão e Fagundes (2016) vão defender que o embrião do que veio a se tornar a Educação Popular surge no interior desses movimentos fortemente influenciado pela oposição às políticas de educação de adultos impulsionadas pelo Estado, em consonância com as propostas educacionais pensadas pelas entidades internacionais aos países subdesenvolvidos como forma de atender a “aceleração e a modernização do processo econômico brasileiro”. (BRANDÃO, FAGUNDES, 2016, p. 91)

Brandão (2009, p. 22-23) argumenta que as formas sucessivas de educação de adultos que emergem nesse período

[...] tinham por objetivo a participação de sujeitos marginalizados em um processo de “desmarginalização”. As teorias da marginalidade social estavam então em plena voga. Sujeitos pedagogicamente defasados (sem escola, ou com insuficiência de ensino escolar) e socialmente marginalizados (pobres, subempregados, desnutridos e, conseqüentemente, postos “à margem” dos processos sociais de “desenvolvimento” e “modernização”) seriam reintegrados a uma vida social ao mesmo tempo digna e produtiva. Se, de um lado, a educação de adultos e o desenvolvimento de comunidades marginalizadas eram um direito e um benefício social, de outro lado, eram também um investimento, porquanto pretendiam ser processos sistemáticos e meios participativos de integração de contingentes de pessoas e grupos postos “à margem”, no interior do mercado de trabalho, no pleno exercício da cidadania e no desenvolvimento da sociedade.

Trata-se de um contexto em que, a despeito da hegemonia de uma concepção de educação como formadora de recursos humanos para a indústria e o mercado de trabalho, no bojo da necessidade de superação do subdesenvolvimento, começava a tomar forma concreta uma concepção de educação radicalmente oposta, que compreende a educação como “formadora da consciência nacional e instrumentalizadora de profundas transformações político-sociais na sociedade brasileira, como possibilidade de emancipação humana.” (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016, p. 92)

Começa a tomar forma, portanto, um projeto político educacional mais amplo, que, “por meio da conscientização e da politização das classes populares, pudesse superar a dominação do capital e transformar, pelas mãos do povo, a ordem das relações de poder e da própria vida do país” (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016, p. 93). No interior desse processo, começam a se desenvolver as bases teórico-metodológicas de uma educação que pudesse garantir uma efetiva democratização da cultura, na medida em que potencializasse uma inserção crítica dos indivíduos em sua realidade partindo dessa própria realidade, em oposição a uma

linguagem teatral. (GARCIA, 2004, p. 153) A autora demonstra, ainda, que a ideia de uma “cultura popular”, que ensejava o processo de conscientização e teria o potencial de provocar profundas transformações na sociedade brasileira serviu para aglutinar os intelectuais em torno desse processo e convocá-los à participação como sujeitos ativos da transformação revolucionária da sociedade.

política educacional desenhada e imposta “para” o povo, sobretudo no que se refere à alfabetização, entendida, em sua forma hegemônica, como “adestradora”, tendo pouco a contribuir com a real emancipação dos indivíduos. Ademais,

[...] o núcleo da alfabetização é uma fala que virou escrita, uma tala social que virou escrita pedagógica. Mesmo quando há quem diga que ali tudo é neutro e que foi escolhido ao acaso, ou por critérios de pura pedagogia, todos nós sabemos que quem dá a palavra dá o tema, quem dá o tema dirige o pensamento, quem dirige o pensamento pode ter o poder de guiar a consciência. (BRANDÃO, 2006, p. 10)

Daí que o ponto de partida de Freire e de um considerável grupo de educadores e intelectuais tenha sido a preocupação com a questão da alfabetização, embora não na mesma direção da proposta de educação de base mobilizada pela UNESCO. Para Freire e, de forma geral, para os movimentos populares que surgem na década de 1960, o analfabetismo constitui um obstáculo para a democratização da cultura em um quadro mais amplo de democratização da sociedade, e não apenas um entrave para uma “modernização” que não considere a subjetividade e o saber popular em seu processo de desenvolvimento. (FREIRE, 1967)

Desde logo, afastáramos qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica. Desde logo, pensávamos a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência, na emersão que fizera no processo de nossa realidade. Num trabalho com que tentássemos a promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que alfabetizássemos. Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização. Numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem, não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito. Na verdade, somente com muita paciência é possível tolerar, após as durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem ‘trabalho’, lições que falam de ASA — ‘Pedro viu a Asa’ — ‘A Asa é da Ave’. Lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas. ‘Eva viu a uva’. Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação. (FREIRE, 1967, p. 103-104)

Daí que a síntese do pensamento freireano tenha sido o desenvolvimento dos princípios de uma educação libertadora, ou uma educação como prática da liberdade. (FREIRE, 2018) A partir do princípio de que ninguém educa a ninguém e ninguém se educa sozinho, mas que os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo, a educação como prática da liberdade recusa o conhecimento pré-fabricado e o ato de depositá-lo, porque seu objetivo não é a adaptação, mas a conscientização que, para Freire (2018), prescinde do diálogo. Brandão (1981, p. 09) argumenta nesse sentido:

Métodos de alfabetização têm um material pronto: cartazes, cartilhas, cadernos de exercícios. Quanto mais o alfabetizador acredita que aprender é enfiar o saber-de quem-sabe no suposto vazio-de-quem-não-sabe, tanto mais tudo é feito de longe e chega pronto, previsto. Paulo Freire pensou que um método de educação construído em cima da ideia de um diálogo entre educador e educando, onde há sempre partes de cada um no outro, não poderia começar com o educador trazendo pronto, do seu mundo, do seu saber, o seu método e o material da fala dele.

Ademais, como observa Freire (1983, s.p.), “o sujeito pensante não pode pensar sozinho, não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto”; daí que o pensamento, a consciência e, mais especificamente, o conhecimento acerca dos objetos do mundo material e simbólico prescindam necessariamente da comunicação entre os indivíduos, comunicação que é, em si mesma, diálogo.

Brandão e Fagundes (2016) vão demonstrar que a equipe de Paulo Freire junto ao Serviço de Extensão da então Universidade de Recife desenvolveu uma proposta do que se pode chamar de um “sistema de educação”, que, como se pode observar, começa com a alfabetização como ponto de partida da democratização da cultura, que devia ser um elo entre as diversas etapas do processo educativo, “transformando-se em um sistema de educação integral e fundamental”. (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016, p. 101)

Um aspecto a ser reforçado à luz dessas reflexões, importante para este trabalho, é a inserção desse conjunto de princípios em um projeto mais amplo de transformação social vinculado ao ponto de vista das classes populares, na medida em que constitui inegavelmente parte incontornável do pensamento de Paulo Freire (FÁVERO, 2011; GOHN, 2015) e, de forma geral, dos movimentos populares que organizam suas experiências pedagógicas e/ou formativas a partir da educação popular.

Gohn (2015) e Borges (2018) destacam que para Paulo Freire, a conscientização não pode existir fora da práxis, isto é, da ação-reflexão sobre a realidade, objetivando transformá-la. As experiências do autor no Chile e na Guiné-Bissau, no contexto de seu exílio, como observam Fávero (2011) Gohn (2015), foram decisivas para a redefinição de algumas de suas concepções iniciais, e amplia sua abordagem da educação como um fato cultural, indo de um destaque inicial às ações - culturais e problematizadoras - como geradoras de consciência, à uma ênfase também na questão da organização política das classes populares. (FÁVERO, 2011, p. 40; GOHN, 2015, p. 37707)

Para Fávero (2011), esse processo é resultado, também, do “mergulho” de Paulo Freire na literatura marxista - que teria sido fundamental, particularmente, para o desenvolvimento de sua Pedagogia do Oprimido. O autor sustenta que a releitura de algumas obras freireanas, como

a própria Pedagogia do Oprimido, Extensão ou Comunicação? e Ação Cultural Para a Liberdade,

[...] nos mostra como Paulo Freire vai ampliando a primeira noção, ainda abstrata, de pessoa humana para ao conceito de oprimido, situando-o e datando-o, como exigência das próprias experiências feitas, e progressivamente incorporando a categoria de classe social. Mais tarde, inclusive por aceitação de críticas a ele feitas, incorpora também as noções de etnia e gênero, ampliando cada vez mais a abrangência dos mesmos conceitos. (FÁVERO, 2011, p. 41)

Essas reflexões demonstram, por um lado, a abrangência do pensamento de Paulo Freire e de suas categorias, bem como sua capacidade de reelaborá-las à luz de novas contribuições e experiências; por outro lado, reforçam a indissociabilidade entre os princípios da educação popular, expressos, em grande medida, no pensamento freirerano, e um projeto político-social mais amplo, de classe, a saber, as classes populares, cujo objetivo final é a superação da desumanização mediante a transformação da sociedade capitalista.

Com efeito, é a partir da influência do materialismo histórico, aliado às raízes humanistas de seu pensamento, que Paulo Freire vai incorporar em sua obra uma dimensão revolucionária, dialogando com o marxismo. Em nosso entendimento, na mesma direção de Mesquida (2011) e Todai Junior (2012), pode-se observar uma aproximação entre o pensamento de Freire e do marxista italiano Antonio Gramsci.

Para Mesquida (2011), a confluência entre os dois autores se dá, entre outros aspectos, na ideia de uma educação para a liberdade, na medida em que Gramsci via na formação humana integral o caminho para um desenvolvimento autônomo do indivíduo, e na ideia dos círculos de cultura, notabilizados por sua mobilização pelo método Paulo Freire (BRANDÃO, 1981), que, para Gramsci, seriam espaços de produção de “uma nova cultura a partir da união entre a concepção de mundo dos dominados (senso comum) e a visão de mundo dos intelectuais revolucionários (filosofia da práxis).” (MESQUIDA, 2011, p. 35)

Todai Junior (2012) vai observar uma convergência, em nosso entendimento, mais indireta, também em relação ao conceito de hegemonia. O autor destaca que a ideia de hegemonia “foi uma constante na obra dos dois pensadores, que a usaram para denunciar a passividade, o ‘senso comum’ dos indivíduos diante de uma força de dominação disfarçada de assistencialismo pelo próprio sistema.” (TODAI JÚNIOR, 2012, p. 1131)

Daí que, como vai observar Brandão (2009, p. 33), um dos pontos de partida da educação popular seja, necessariamente, “a criação de uma nova hegemonia, o que significa um saber popular, no sentido de saber das classes populares, que se constitua como base de um

trabalho de acumulação de poder popular”, acumulação de poder no sentido de construção de um projeto contra-hegemônico de sociedade.

3.2 DAS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO POPULAR AOS CURSINHOS POPULARES: A EDUCAÇÃO POPULAR EM MOVIMENTO

As primeiras experiências que mobilizaram esses princípios se deram junto ao MCP e ao Serviço de Extensão Universitária, onde Paulo Freire era diretor do Departamento de Extensões Culturais. De uma primeira experiência em uma casa garantida pelo MCP na periferia de Recife, onde, de 5 alfabetizando, 3 concluíram o processo, passou-se a experiências mais amplas em Angicos e Mossoró, no Rio Grande do Norte, e na Paraíba, junto ao CEPLAR. (BRANDÃO, 1981, p. 07)

Dessas, a mais discutida e referenciada é, sem dúvida, a de Angicos. Essa experiência teve início no dia 18 de janeiro de 1963, sendo que, ao ser concluída, a 2 de abril do mesmo ano, Paulo Freire e sua equipe haviam alfabetizado cerca de 300 angicanos. (BRANDÃO, 1981; FERNANDES; GADOTTI, 2014, p. 14) O sucesso de Angicos levou o então presidente da República João Goulart a convidar Freire coordenar uma Campanha Nacional de Alfabetização; no entanto, como aponta Brandão (1981), não foi possível avançar a trabalhos de alfabetização de mais amplo fôlego a partir do método empregado em Angicos, tendo em vista o advento do golpe civil militar, que denunciou a Campanha como “perigosamente subversiva”.

A despeito disso, a ditadura civil-militar não logrou solapar as bases da Educação Popular. Maciel (2011) vai demonstrar que os anos 1970 e 1980, pelo contrário, constituem precisamente o momento em que as diferentes denominações, até então difusas – educação de base, educação de adultos etc. - “unificam-se” em torno da denominação Educação Popular. Trata-se de um período de constituição de novos sujeitos sociais coletivos (CALDART, 2004), em que os movimentos sociais tomam o protagonismo no processo de mobilizações pela democratização da sociedade brasileira (MACIEL, 2011, p. 334), mobilizando também a ideia de educação popular.

Com efeito, um aspecto relevante da Educação Popular em geral – e, como observa Gohn (2015), do pensamento de Paulo Freire em particular – é “a sua utilização junto aos movimentos populares”, utilização que, pelos próprios princípios pedagógicos e teórico-metodológicos que incorpora, não pode ser transposição mecânica, mas uma apropriação que “transforma” e “incorpora novos elementos” em diferentes propostas educativas, constituindo

um “fazer pedagógico” que se desenvolve de acordo com o movimento do real. (ANTONIO; LUCINI, 2007, p. 181)

Nesse sentido, ocorre, na perspectiva de Frei Betto uma “mudança do lugar social” da educação popular (BETTO, 1985), que passa a ser “acolhida” e mobilizada por novos sujeitos sociais, como, nos anos 1970, as Comunidades Eclesiais de Base⁴⁸ (CEBS), surgidas no bojo de uma reoxigenação da organização popular, sobretudo a partir da contribuição do setor mais progressista da Igreja Católica, constituindo importantes espaços de trabalho com as classes populares através da religião e da educação, tendo em vista sua emancipação.⁴⁹

Os anos 1980 foram palco, no Brasil, da emergência de novos movimentos sociais, possibilitada por “uma nova configuração das classes populares no cenário público”⁵⁰, representando “modalidades particulares de elaboração das experiências vividas pelos trabalhadores”. (SADER, 1988, p. 199) Pode-se dizer que esses movimentos⁵¹ incorporaram, em grande medida, os princípios da educação popular, a partir de “um referencial que levava em conta a cultura e as especificidades nos processos de formação e organização popular”. (MARQUES, 2008, p. 111)

⁴⁸ Pinheiro (2009) demonstra que o surgimento das CEBs remonta às contradições dentro da Igreja Católica, no contexto da ditadura civil-militar, em que as alas progressistas, representadas por organizações e movimentos como a AP – Ação Popular, a JUC – Juventude Universitária Católica e a JOC – Juventude Operária Católica, passam a se opor frontalmente ao regime e seus aspectos econômicos e sociais. Como síntese desse processo, surgem as CEBs, “pequenos grupos organizados em torno de uma paróquia (urbana) ou da capela (rural), por iniciativa de leigos, padres ou bispos” (BETTO, 1985, p. 7), em que, essencialmente, a comunidade, além de exercer sua fé, discute a Bíblia contextualizando-a com sua realidade e refletindo sobre seus problemas cotidianos. Betto (1985) destaca que as CEBs não se fecham em si mesmas, estando profundamente ligadas às classes populares e, portanto, aos movimentos populares. Destaca-se o papel da reflexão sobre os problemas do bairro, da família e do trabalho, potencializada nas CEBs, no fortalecimento e no surgimento de movimentos populares autônomos (movimentos de mães, grupos de teatro, movimento custo-de-vida, etc.), bem como no fortalecimento do movimento operário. (BETTO, 1985, p. 8)

⁴⁹ Betto (1985) assinala que a palavra “libertação” se destaca no vocabulário das CEBs, dando ênfase para seu papel na passagem de uma “consciência social reformista para a consciência da transformação social, da modificação do modo de produção capitalista.” (BETTO, 1985, p. 9) Daí que, na perspectiva de Betto, para que a Igreja cumpra seu verdadeiro papel no processo de libertação do povo latino-americano, “é necessário que ela esteja comprometida com as classes populares, o que implica em ruptura com os interesses e privilégios das classes dominantes”. (BETTO, 1985, p. 5)

⁵⁰ Na perspectiva de Marques (2008), nas décadas de 1970 e 1980 “a classe trabalhadora realmente se diversificou com a emergência de sujeitos até então excluídos da política brasileira” (MARQUES, 2008, p. 111). A autora vai destacar a emergência de movimentos de mulheres, bem como o MNU e movimentos por moradia, além de novas expressões organizativas dos setores mais progressistas da Igreja Católica, o MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens, notadamente, os movimentos sociais do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

⁵¹ Marques (2008) entende que a Campanha das Diretas Já, em 1984, foi um momento em que a diversidade de movimentos que emergiam no cenário político brasileiro se “mostrou” nacionalmente, destacando-se o envolvimento de organizações e movimentos como associações de moradores de bairro, CEBs e sindicatos. Estes agrupamentos, apesar de sua diversidade organizativa, teórica etc., foram denominados genericamente de “movimentos populares”, como forma de demarcar as diferenças entre esse conjunto de movimentos e o movimento sindical tradicional. (MARQUES, 2008, p. 112) Freire, Gadotti e Guimarães (em GADOTTI, 1995) vão destacar de forma interessante a dimensão pedagógica, ou, dito de melhor forma, político-pedagógica das Diretas Já.

Na década de 1980 pode-se destacar o MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que tem como um de seus eixos precisamente a educação, entendida como uma necessidade para a construção e reconstrução do movimento. (ANTONIO; LUCINI, 2007, p. 182) Autores como Caldart (2000; 2012), Antonio e Lucini (2007) e Gohn (2015) vão destacar a importância que a educação popular - e o método Paulo Freire em particular - exercem historicamente sobre a prática político-pedagógica do MST.⁵²

O contexto socioeconômico e a conjuntura política dos anos 1990, pós-reabertura democrática, influenciam de forma particular os movimentos sociais, como demonstra Leher (2000). O autor destaca que a noção de sociedade civil passa a ser resignificada, em um movimento que, em linhas gerais, busca reforçar a tese do fim da centralidade do trabalho na vida social. (LEHER, 2000, p. 160) Esse movimento influencia fortemente o que o autor chama de movimentos sociais realmente novos, movimentos que, na interpretação de Leher, caracterizam-se especialmente pela articulação da subjetividade - “como a etnia, o gênero, a opção sexual, a religião, a nacionalidade, o meio ambiente, entre outros”, privilegiando esses aspectos em detrimento à uma crítica radical do modo de produção capitalista; são, em geral, movimentos pragmáticos e pouco ideológicos“. (LEHER, 2000, p. 161) Aponta Leher (2000, p. 161) a esse respeito:

Os movimentos realmente novos buscam mudanças pontuais, concretas, nas políticas de governo (um processo denominado de focalização), não aspirando, felizmente, a mudanças capazes de levar a rupturas. Outro aspecto igualmente elogiável, ainda na ótica dominante, é que estes movimentos muitas vezes se colocam na condição de “parceiros” do Estado na implementação de determinadas políticas, contribuindo, desta forma, para a despolitização das mesmas [...].

Na mesma perspectiva, Gomes e Coutinho (2008) vão sustentar que a década de 1990 caracteriza-se por um adentramento do neoliberalismo na seara dos movimentos sociais. De maneira geral, a esquerda brasileira opera um movimento de tentativa de afastamento do chamado “socialismo real”, caminhando à uma adesão à democracia enquanto valor universal. No âmbito dos movimentos sociais, observa-se um abandono, ou um enfraquecimento, de uma perspectiva revolucionária de transformação social, em favor de disputas pontuais dentro da institucionalidade democrática. (GOMES; COUTINHO, 2008, p. 4)

⁵² O debate sobre a pedagogia do MST, bem exposto por Caldart (2012), compreende uma discussão acerca de um conceito próprio, a saber, Educação do Campo, que nasce “como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas”. (CALDART, 2012, p. 2) A autora vai destacar que no MST, sobretudo através de sua pedagogia, os sem-terra aprendem que “o mundo e o homem estão para ser feitos”, e que “o movimento da realidade, constituído basicamente de relações que precisam ser compreendidas, produzidas ou transformadas, deve ser o grande mestre deste fazer.

Tanto Leher (2000) quanto Gomes e Coutinho (2008) privilegiam em suas discussões as ONGs, entendidas como novos sujeitos políticos, constituintes da chamada “terceira via”, independentes dos movimentos sociais e, ao menos em tese, do Estado. Entendemos, no entanto, que essas reflexões, acerca da influência do neoliberalismo e de uma transição democrática, em certa medida, conservadora, sobre o paradigma político-organizativo dos movimentos sociais pode ser utilizada para pensar, entre outros, os cursinhos populares que passaram a surgir nesse período.

Cabe destacar que isso não significa dizer que não havia perspectivas revolucionárias nos movimentos sociais que surgiram ou se reorganizaram nos anos 1990, mas que se desenhava uma hegemonia de uma concepção pragmática, de luta por direitos e conquistas pontuais. Apesar disso, os movimentos sociais sempre foram espaços de disputa entre diferentes perspectivas políticas, teóricas e organizativas, que não podem ser desprezadas.

É o contexto dos anos 1990, portanto, marcado de uma reoxigenação política e social possibilitada pela reabertura democrática, que possibilitará o surgimento de um grande número de experiências, conhecidas como cursinhos populares (ou alternativos)⁵³, cursinhos preparatórios para o vestibular destinados majoritariamente à população de baixa renda e às classes populares, tendo como objetivo, de forma geral, a democratização do acesso ao ensino superior.⁵⁴ (CASTRO, 2005; MENDES, 2011; CASAUT, 2019)

Castro (2005, p. 15) vai identificar diferentes momentos de gênese dos cursinhos alternativos e populares, sendo que o quarto e mais recente remete ao contexto dos anos 1990 e início dos anos 2000, onde se pode falar de um encontro entre as experiências e acúmulos dos

⁵³ Castro (2005) propõe uma distinção entre cursinhos alternativos e populares, baseado majoritariamente em duas dimensões, espacial e formal. Na perspectiva do autor, enquanto os cursinhos alternativos, utilizam principalmente espaços das universidades públicas (e de sindicatos e escolas), os cursinhos populares tomam forma sobretudo “fora dos muros da universidade”, junto à Igreja, associações de bairro, etc. Ainda, na dimensão formal, enquanto os cursinhos alternativos têm uma visão restrita de seu objetivo e se limitam a ser uma forma de igualar as condições de acesso à universidade entre as classes sociais, os cursinhos populares incorporam uma concepção mais ampla de educação e se compreendem como movimentos sociais, inseridos em um contexto mais amplo de luta social, não raro reivindicando a educação popular e o legado de Paulo Freire como orientadores de sua prática político-pedagógica. Entendemos que essa distinção pode ser analiticamente importante, mas entendemos que ela não se sustenta apenas a partir da dimensão espacial e/ou formal, uma vez que o caso do Práxis já a problematiza, uma vez que entendemos ser o Práxis um movimento social, inserido na tradição política da Educação Popular, ainda que esteja inserido na lógica formal da UFSM enquanto projeto de extensão e se utilize dos espaços físicos da Universidade. Realizamos uma discussão acerca dessa distinção em trabalho recente, sobre a necessidade de compreensão do movimento através do qual os cursinhos se inserem ou não na tradição da EP, a partir da superação das contradições que se apresentam em sua atuação. (DORNELLES; FERREIRA, 2020)

⁵⁴ É o caso do Práxis que, enquanto projeto de extensão, tem como principal objetivo a preparação da população de baixa renda de Santa Maria para o vestibular e, mais recentemente, para o ENEM. Embora o Práxis não se limite à preparação para o ENEM, pode-se dizer que esse objetivo ainda joga um papel central na organização do coletivo.

momentos anteriores e, ao mesmo tempo, em um “retorno à prática e ao método da educação popular”.

Com efeito, como observa Casaut (2019, p. 58), uma das principais diferenças que distinguem as experiências dos anos 1970 e 1980 dos cursinhos que surgem nesse contexto está “na forma como se apropriaram e reelaboraram as práticas dos consagrados cursinhos privados do país”. Ao passo em que os cursinhos populares das décadas anteriores reproduziam acriticamente as práticas pedagógicas tradicionais, associadas aos cursinhos tradicionais (privados), aqueles que surgem na década de 1990 “perceberam a necessidade de reelaborar as práticas que se apropriavam, de forma a se adaptar às camadas que pretendiam atender” (CASAUT, 2019, p. 58).

Estes cursinhos surgem majoritariamente vinculados ao movimento estudantil, no âmbito das universidades públicas - e em algumas católicas -, por vezes a partir de entidades representativas como os DCEs, por vezes por meio de oposição estudantil às entidades representativas. (CASTRO, 2005, p. 22; CASAUT, 2019, p. 59-63) São frequentemente apropriados pelas instituições “por meio da extensão universitária” (CASTRO, 2005, p. 35), estabelecendo vínculos institucionais formais, portanto, com as universidades.

Whitaker (2010) vai destacar que as principais limitações das primeiras experiências, que constituíram o embrião dos cursinhos populares, em meados do século passado, advinham do fato de que estas se davam dentro das universidades, o que diminuía sua abrangência e visibilidade junto às classes populares. Aliado a isso, entende-se que, enquanto projetos vinculados institucionalmente às universidades, os cursinhos submetem-se à cultura organizacional da instituição (OLIVEIRA, 2009), o que pode ou não comprometer suas dinâmicas organizativas e mesmo seus princípios político-pedagógicos.

Ademais, pensando em termos gramscianos, a universidade pode ser considerada um aparelho hegemônico, através do qual as classes dominantes afirmam, no plano cultural, sua concepção de mundo e de sociedade, embora esse processo não se dê sem disputas, sendo marcado pela luta de classes, podendo ser o locus de importantes avanços no sentido de um acúmulo de forças que enseje a transformação social. Como observa Sheen (2007, p. 05) a esse respeito:

A conquista e o exercício da hegemonia exigem uma atuação tanto em nível da estrutura quanto da superestrutura, uma vez que a hegemonia se dá em todos os níveis: político, econômico, ideológico e cultural. O aparelho escolar (incluindo as Universidades) como uma instância superestrutural, é o lócus privilegiado onde se pode desencadear ou sedimentar a luta pela hegemonia cultural, ideológica e, conseqüentemente, pela hegemonia política e econômica. O aparelho escolar é, assim,

uma realidade contraditória. A luta de classes está presente na escola, assim como na fábrica, na Igreja. O grupo hegemônico utiliza-se da escola para impor sua concepção de mundo (ideologia) aos outros grupos, como sendo uma concepção universal, a única verdadeira. Mas essa imposição é apenas um dos possíveis a ser determinado no desenrolar da luta hegemônica.

Este conjunto de reflexões nos ajuda a problematizar a própria educação popular, que na última década, a exemplo das décadas anteriores, passa por um processo de redefinição e adaptação ao contexto político, econômico e social, sem, no entanto, abandonar o núcleo fundamental, referente à necessidade de transformação social, bem como, a partir do Práxis, a problematizar o lugar dos cursinhos populares na tradição política e teórica dos movimentos populares e sociais que fundaram e, posteriormente, desenvolveram a educação popular, consolidando-a como uma concepção político-pedagógica das classes populares.

3.3 O COLETIVO PRÁXIS E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO POPULAR

O surgimento do Práxis se deu no ano de 1999, no interior do movimento estudantil universitário de Santa Maria, a partir de um grupo de estudantes, majoritariamente do curso de História da UFSM - embora no primeiro registro do projeto conste a participação de estudantes de diversas áreas do conhecimento, bem como de outra instituição, a então UNIFRA. Constituíam esse grupo tanto estudantes vinculados a organizações estudantis, quanto estudantes que vão ter no Práxis a sua primeira experiência de organização coletiva. (OLIVEIRA, 2009, p. 79-80)

Esse grupo de estudantes vai identificar “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” (BAGOLIN, 2020, p. 44), identificando nesse processo uma possibilidade de transformar a relação da universidade com a sociedade, vinculando-se a uma concepção não-assistencialista de extensão universitária (GADOTTI, 2017, p. 3), tomando como fundamentação político-pedagógica a Educação Popular.

A educação popular, como observa um dos coordenadores do projeto, está, por definição, voltada para o mundo do trabalho, “e não para o mundo dos intelectuais, dos educadores, dos cientistas, ou o mundo das classes dominantes.” (Entrevista C. P., 2020) Como uma concepção fundamentalmente vinculada, portanto, às demandas históricas das classes trabalhadoras, a educação popular busca também tensionar a própria divisão do trabalho, entendida como um dos elementos que sustenta a sociedade de classes, qual seja, a separação entre trabalho material e trabalho intelectual.

O Práxis, a começar pelo nome do projeto, tensiona essa divisão, buscando construir uma forma organizativa que não reproduza uma separação entre quem pensa e quem cumpre as tarefas, bem como práticas e projetos pedagógicos construídos coletivamente, partindo dos princípios da educação popular, voltados para as classes populares e trabalhadoras e suas demandas, particularmente o acesso ao ensino superior. Aponta, nesse sentido, um dos coordenadores:

Práxis significa o rompimento dessa metafísica que vem claramente da concepção não só do iluminismo, mas consolidada anteriormente pelo método cartesiano mecanicista de compreensão do mundo, né, o mundo dos que conhecem e o mundo dos que praticam, o mundo dos que tem o domínio do conhecimento e os que tem o domínio da mão de obra, a separação entre trabalho formal, da mão humana, e outras pessoas que só utilizam o intelecto. Então, o que nós chamamos de divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual também é quebrada na educação popular, por isso que o grande sujeito da educação popular é o trabalhador, e o locus é o mundo do trabalho. (Entrevista C. P., 2020)

Oliveira (2009, p. 81) identifica, nessa direção, três eixos centrais entre as motivações que levaram os(as) acadêmicos(as) a iniciar as reflexões que culminaram no surgimento do Práxis, a saber: “1) potencializar o acesso à universidade de setores excluídos de seus bancos; 2) construir uma qualificação profissional através do diálogo com estes setores e assim 3) diminuir a “distância” entre a universidade e a sociedade.”

As conclusões do autor partem de análise do primeiro projeto formal do Práxis, intitulado “Práxis Pré-Vestibular Popular: Acadêmicos e Candidatos Construindo um Diálogo”, em que os estudantes expõe as fundamentações político-pedagógicas do projeto e questionam largamente o que entendem como “apartheid social”, expresso nos processos seletivos para o acesso ao ensino superior e potencializado pela lógica dos cursinhos privados. Essa concepção é reafirmada pelo coordenador do projeto, em entrevista realizada no âmbito deste trabalho:

[...] na parte então do então pré-vestibular, claramente a nossa concepção era de possibilitar que as pessoas sem condições de frequentar essa lógica perversa dos cursinhos pagos de Santa Maria, que preparam os filhos das elites pra entrar na universidade pública porque ali tá concentrada a maior qualidade de ensino, caracterizado ao longo das décadas em nosso país. (Entrevista C. P., 2020)

Nesse sentido, o Práxis, e os cursinhos populares de forma geral, tensionam a realidade de exclusão das classes populares e trabalhadoras das universidades, apropriando-se de uma estratégia histórica das classes médias brasileiras de ingresso no ensino superior (WHITAKER, 2010), a preparação extraescolar para os processos seletivos, buscando inserir-se em um movimento paulatino de democratização do acesso ao ensino superior. Nesse contexto,

problematiza-se também a divisão do trabalho, que condiciona os indivíduos a posições específicas no processo produtivo e, nessa direção, condiciona os indivíduos das classes trabalhadoras a uma vida para o trabalho, e não para o desenvolvimento intelectual.

O marco institucional do Práxis data do ano 2000, mais precisamente do mês de maio, e remonta aos registros do projeto acima mencionado nos gabinetes de projetos do Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH) e do Centro de Educação (CE) da universidade. (OLIVEIRA, 2009) Neste arranjo, o registro do projeto se deu duplamente, tendo o CCSH se responsabilizado pela concessão do espaço físico, e o CE se responsabilizado pelos equipamentos essenciais, como cadeiras, armários, computadores etc. Essa “duplicidade” permanece até o ano de 2004, em que o Práxis passa a ter vínculo apenas com o CCSH, via Departamento de História. (BAGOLIN, 2020, p. 44-45)

Nesse sentido, desde o início o coletivo passa a desenvolver suas atividades em espaço cedido pelo curso de História, no 4º andar do Prédio de Apoio Didático Comunitário (PADC), no centro da cidade. Cabe destacar que a decisão por esse local parte dos próprios membros do coletivo, a partir do entendimento de que uma locação no centro da cidade seria de mais fácil acesso à população periférica de Santa Maria. A esse contexto, refere-se um dos coordenadores do projeto:

Ele [o Práxis] funcionava no quarto andar do antigo hospital inicialmente, numa sala que era um banheiro desativado, então uma sala que não tinha mais que 2 metros por 3 metros quadrados e, por sua vez, as salas de aula que utilizava eram noturnas no próprio curso de História, haja vista que o curso de História era um curso diurno, nós tínhamos na época só uma especialização que necessitava de uma sala no noturno, então era tranquilo em relação ao espaço físico, já que a Universidade também, muito criticada pelo Práxis desde o início, pouco apoio dava aos cursos noturnos. (Entrevista C. P., 2020)

Oliveira (2009) destaca que esse processo de institucionalização é, de certa forma, permanente, uma vez que o Práxis precisa justificar anualmente sua legitimidade enquanto projeto de extensão junto à Universidade, bem como pleitear a utilização dos espaços físicos e materiais através da instituição. Nesse sentido, é um processo permeado por conflitos, que gera um “clima de constante insegurança” quanto à institucionalização do projeto e a disponibilidade de recursos materiais. (OLIVEIRA, 2009, p. 93)

Entendemos, ainda com Oliveira (2009), que o plano de fundo desses conflitos é um tensionamento mais amplo, no âmbito da “cultura organizacional”. O autor trabalha, nesse sentido, com os conceitos mobilizados por Libâneo, Oliveira e Toschi (2005), para pensar a relação entre a cultura instituída, referente à estrutura organizacional definida pelos órgãos

oficiais, isto é, às normas, rotinas, horários e dinâmicas de funcionamento impostas institucionalmente à organização, e a cultura instituinte, referente à cultura que é criada e recriada cotidianamente pelos envolvidos com o projeto. (OLIVEIRA, 2009, p. 84)

Nesse tensionamento, o Práxis afirma uma cultura organizacional própria, “que permite que a diversidade de agentes que o compõem convivam, vivenciem os conflitos e as riquezas de sua interação de forma aberta, redefinindo quando considerarem necessário, os caminhos a seguir”. (OLIVEIRA, 2009, p. 124) Trata-se de uma perspectiva autogestionária, marcada sobretudo pela ausência, no coletivo, de uma direção centralizada e a participação direta de todos os envolvidos - educadores(as) e educandos(as) - no projeto, tanto nas atividades/tarefas, através dos grupos de trabalho (GTs), quanto nos espaços deliberativos como reuniões e assembleias. (OLIVEIRA, 2008, 2009)

Essa concepção se afirma no Práxis em grande medida por influência da concepção libertária de parte significativa de seus membros fundadores⁵⁵, como destaca um dos coordenadores do projeto, uma concepção radicalmente oposta à certa tendência de institucionalização e burocratização do movimento estudantil tradicional, bem como da hierarquia presente nas estruturas organizacionais tradicionais e nas demais instâncias da Universidade. Aponta, nesse sentido, um dos coordenadores do Práxis:

[...] aqui tem algo fundamental pra construção de uma sociedade do futuro, que é a autogestão e que o Práxis já pratica desde o primeiro momento, então aprender com a autogestão, aprender a que as nossas posições individualistas se submetam ao coletivo, é uma forma extraordinária de aprendizado [...], o Práxis é o grande aprendizado. (Entrevista C. P, 2020)

⁵⁵ A despeito da crítica aos movimentos sociais tradicionais, o Práxis sempre estabeleceu relações com uma diversidade de movimentos, incluindo sindicatos, partidos políticos etc. Aponta o coordenador do projeto: “os primeiros estudantes que foram buscar os professores [...] eles tinham uma crítica ao movimento estudantil tradicional, que se apegava aos diretórios acadêmicos e em resumo ao DCE. E eles compreendiam que esses espaços tinham muitos limites pra ajudar a construir experiências desse tipo, e ao mesmo tempo trazer uma concepção dos movimentos sociais pra dentro de si, né. Então, a institucionalização também de um movimento social como o estudantil, passava a ser questionado. Quando eu voltei do meu doutorado e fui convidado justamente pelos, foi uma reunião com os coordenadores de então, eles trouxeram essa concepção, eu problematizei da seguinte forma, né, eu espero que o Práxis não seja um movimento social que tem estudantes no meio que seja contra os diretórios acadêmicos e contra o DCE, tá, porque eu sentia na fala de alguns que a autonomia se referia a propor novos espaços de organização estudantil e que significavam romper, então algumas tradições libertárias tavam dentro do Práxis entre os educadores, libertária no bom sentido da palavra, que era romper com a institucionalidade. Mas defensor que sou do sindicalismo, do movimento social organizado, estudantil, como é, mesmo que possa ter crítica interna, em DCEs, em outros movimentos como o movimento de mulheres, movimentos negros, e que tem, movimento de luta pela terra, um exemplo o MST, movimento negro, o Movimento Negro Unificado, tudo isso né, são instituições caras para os movimentos sociais, que as construíram independente da luta social pra levar adiante as suas demandas. Então, estabelecido né, que o Práxis não tinha contrariedade em essência e que também compartilhava muitas das lutas e das demandas dos movimentos sociais organizados e institucionalizados, os movimentos eram desde o início parceiros, cada um com a sua autonomia, pra construir lutas conjuntas, e aqui no sentido mesmo do termo construir.”

A autogestão, portanto, é “o conteúdo e o método” (PRÁXIS, 2017a) do coletivo; “resume tanto o objetivo pedagógico quanto o político”. (idem) Como observa Lins (2013), a autogestão tem sido uma metodologia adotada historicamente por diferentes movimentos, organizações etc., notadamente anarquistas e socialistas, como forma de contrapor-se, no plano econômico, à gestão capitalista da produção, e no plano político, à centralização do poder e da tomada de decisões, que se manifesta também nos próprios movimentos sociais.

Nesse sentido, a autogestão é concebida no Práxis como uma forma de, por um lado, assegurar a autonomia do projeto frente à cultura organizativa institucional e, por outro, radicalizar a democracia no coletivo, ao passo em que busca reproduzir uma divisão não alienada do trabalho. Aponta a esse respeito um educador:

[...] o Práxis é organizado em autogestão né, tentando defender uma espécie de horizontalidade em um espaço onde nem um grupo de indivíduos ou um indivíduo tenha mais poder na tomada de decisão do que os outros membros do coletivo. Toda decisão do coletivo é discutida em reunião, reuniões que são feitas geralmente semanais, e essa discussão é potencializada por todo o coletivo, de forma que seja feita uma discussão horizontal que a gente possa tomar uma decisão do coletivo sobre todos os assuntos, visando atingir, visando ser o mais democrático possível né. (Entrevista K., 2021)

Além disso, a autogestão contribui, no Práxis, para a problematização de relações baseadas em relações de poder e obediência, características da sociedade de classes, possibilitando o estabelecimento de relações de novo tipo, baseadas na autonomia e na solidariedade, auxiliando no avanço da consciência dos(as) próprios(as) educadores(as). Esse aspecto se expressa na fala de duas educadoras:

[...] a autogestão ela te forma enquanto pessoa sabe, ela, a gente vem num modelo de sociedade onde sempre tem alguém que tá te mandando, e tu tá obedecendo, ou você manda e outra pessoa obedece, é assim dentro de casa, é assim no nosso ensino, é assim até mesmo nas nossas relações sociais muitas vezes, então tu chegar em um ambiente onde supostamente a gente tem essa horizontalidade né... onde você tem que se colocar nas tarefas né, e é toda uma desconstrução interna porque não basta apenas se colocar na tarefa, se colocar na tarefa muitas vezes é fácil, mas fazer a tarefa. (Entrevista A. S., 2021)

A consolidação da autogestão depende de uma estrutura interna capaz de garantir o funcionamento das atividades do coletivo, distribuindo as tarefas de forma que nenhum(a) educador(a) fique “sobrecarregado(a)”⁵⁶, ao mesmo tempo em que assegure o máximo de

⁵⁶ Afirma uma educadora que “a partir dos Gts cada um dos educadores vai assumindo o que pode na medida do possível e vai se ajudando e sempre fazendo repasses, então é uma coisa que funciona, porque nenhum dos educadores se sobrecarrega de atividades, todos participam e vão se encaixando onde acham que conseguem atuar melhor, e assim vai funcionando, a gente vai construindo o coletivo assim.” (Entrevista A. G., 2021)

democracia possível nas tomadas de decisão. Como observa uma educadora, os GTs são muito importantes nesse sentido:

[...] acho que isso também é normal na autogestão, autogestão não é todo mundo fazer tudo também né, é se dividir, é ter os Gts, os gts são fundamentais dentro da autogestão né, a divisão de trabalhos ali né, tipo, eu fico responsável por isso, você fica responsável por isso e eu sou responsável por isso né, trabalho de todo mundo é trabalho de ninguém, então assim, a gente se divide em tarefas, em grupos, alguns grupos funcionam mais, outros grupos funcionam menos [...] (Entrevista A. S., 2021)

Oliveira (2008) vai demonstrar que, de imediato quando de sua institucionalização, o coletivo adota uma metodologia de trabalho interno a partir de equipes, ou GTs, cujo critério de formação é a estrutura disciplinar do programa então exigido para o concurso vestibular; delineiam-se, assim, 12 grupos de trabalho disciplinares (matemática, física, química, biologia, português, inglês, espanhol, italiano, redação, literatura, história e geografia) além da coordenação geral, composta majoritariamente por educadores(as) também inseridos(as) nos grupos disciplinares, cujas tarefas específicas compreendem tanto captação de recursos e relação com a instituição, quanto elaboração de atividades e espaços de debate, bem como as chamadas de educadores(as) e educandos(as) anuais. (OLIVEIRA, 2008, p. 88)

Um aspecto a ser destacado é o diálogo, também estabelecido imediatamente quando do surgimento do Práxis, entre o coletivo e outros movimentos sociais, diálogo que se aprofunda ao longo dos anos, com avanços e recuos no que se refere à inserção do Práxis nas mobilizações populares locais. Aponta a esse respeito o coordenador do projeto:

[...] o Práxis, por ser um coletivo de educação popular e ao mesmo tempo ser concebido como um movimento social, ele se articulou com vários movimentos sociais, foi importante pra construir em Santa Maria os pré-fóruns sociais mundiais, isso é as discussões prévias que levavam pros fóruns sociais mundiais que aconteciam no início do século lá em Porto Alegre, e de muitos eventos integrados com desde associações de moradores, sindicatos e outros mais, aonde ele sempre contou com apoio. (Entrevista C. P., 2020)

Nos anos seguintes, intensifica-se nacionalmente o debate sobre ações afirmativas, notadamente o sistema de cotas de acesso ao ensino superior, sendo que os cursinhos populares foram, ao lado de outros setores da sociedade civil, protagonistas nessa discussão. (OLIVEIRA, 2008, p. 21; PEREIRA, 2010, p. 24-6) Nesse contexto, verifica-se um tensionamento entre o Práxis e a UFSM, sobretudo a partir da proposta, apresentada pela administração de então, de unificar o Práxis e outro cursinho popular vinculado à UFSM, o Alternativa, em um só projeto,

que priorizasse a atuação junto à comunidade negra de Santa Maria, “a fim de se garantir a equidade de acesso através dos cursos pré-vestibulares populares”. (OLIVEIRA, 2008, p. 22)

Com efeito, Pereira (2010) vai destacar que esse não é um movimento isolado da UFSM, mas insere-se em um contexto em que os pré-vestibulares populares são vistos, tanto por grupos dentro do governo quanto por setores da universidade, de forma geral como “válvula de escape” para eximir as administrações públicas das pressões internas e externas para a adoção do sistema de cotas.⁵⁷ Acerca desse contexto, refere-se um dos coordenadores do Práxis:

[...] (a administração da universidade) nos chamou pra uma reunião, e defendeu que o Práxis fosse incorporado ao Alternativa, sob o argumento da unificação institucional, buscando a diminuição de gastos, e transformar o Práxis numa preparação para o vestibular, haja vista que a administração de então era contra as cotas, e, portanto, que os polígrafos fossem produzidos vinculados à Coperves. Isso significaria, de fato, o rompimento com a concepção de educação popular e de autonomia que o Práxis sempre teve como projeto. (Entrevista C. P., 2020)

De acordo com Pereira (2010), embora o Alternativa tenha posteriormente se inserido no programa Diversidade na Universidade - que tinha como um de seus eixos centrais o fortalecimento e financiamento dos pré-vestibulares populares, direcionando-os a um recorte étnico-racial para, em tese, eliminar a necessidade do sistema de cotas -, em um primeiro momento, ambos os projetos não aceitaram a proposta inicial da administração da instituição, em um movimento de reforço, também, de sua autonomia. A esse respeito, reforça o coordenador do projeto que o coletivo compreendeu, coletivamente, que tratava-se de uma forma de instrumentalizar o Práxis⁵⁸, e também o Alternativa, transformando-os em reprodutores da concepção de mundo, de sociedade e de universidade hegemônicas na universidade.

Ora, como salientou um dos coordenadores do projeto, esse movimento de “tutela” dos cursinhos populares, além de buscar submetê-los à cultura organizacional instituída da universidade, tensiona a autonomia político-pedagógica desses projetos e a própria concepção

⁵⁷ Aponta o autor a esse respeito que a necessidade de um sistema de cotas passa a ser inserido com mais força no debate público a partir da Conferência Mundial Contra o Racismo, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, de 2001. O Brasil foi um dos signatários dos documentos resultantes dessa conferência. Para além disso, nesse período essa bandeira passa a fazer parte, mais fortemente, da pauta dos movimentos sociais, especialmente o movimento negro. (PEREIRA, 2010, p. 24)

⁵⁸ O coordenador pontua que essa situação “foi resolvida porque o coletivo compreendeu que nós não deveríamos aceitar aquela tutela, né, proposta pela reitoria de então. E a reitoria aceitou né, por que? Porque de fato se queria instrumentalizar o Práxis, inclusive com argumentos de que o Práxis era composto, argumento errôneo, ele era composto entre os seus educandos por uma maioria afrodescendente, e que, portanto, bastava essa qualificação pro acesso à Universidade fora das cotas.” (Fonte: Entrevista C. P., 2020) A ideia, nesse caso, seria utilizar os cursinhos populares da UFSM para oferecer à população afrodescendente de Santa Maria a preparação para o ingresso na universidade, em uma tentativa de arrefecer o debate sobre as ações afirmativas.

de Educação Popular, uma vez que expressa uma perspectiva assistencialista de extensão universitária, compreendendo os cursinhos como meras políticas de auxílio aos setores da população excluídos dos bancos da universidade, enfraquecendo o debate e a mobilização em torno de transformações substanciais na relação entre universidade e sociedade.

Ao longo de seus primeiros anos de institucionalização (2000-2004) o Práxis produz coletivamente diversos acúmulos a partir do amadurecimento político interno do coletivo (OLIVEIRA, 2009, p. 93), potencializado, em parte, pelos tensionamentos, tanto de ordem institucional quanto de ordem interna, bem como pela relação com os movimentos sociais.

Nesse contexto, Oliveira (2009, p. 100) chama a atenção para uma mudança de postura do coletivo “diante das possibilidades de viabilização material” do projeto, representando “uma aproximação mais orgânica com as concepções que entendem que o financiamento das experiências educacionais deve ser realizado pelo Estado”. Nessa direção, em audiência com a reitoria e o CCSH, em setembro de 2004, o Práxis apresenta uma solicitação para que a UFSM se responsabilize pelo financiamento das atividades do projeto, contribuindo com espaço físico adequado e os materiais básicos para as atividades, bem como com a concessão de bolsas de estudo e transporte aos(as) acadêmicos(as) envolvidos com o projeto. (OLIVEIRA, 2009)

No mesmo período, o coletivo passa a buscar construir alternativas organizacionais (OLIVEIRA, 2009, p. 104), buscando, por um lado, romper com a estrutura disciplinar que caracterizava a formação dos GTs, entendendo a fragmentação dos saberes no âmbito do coletivo como um obstáculo a ser superado. O Práxis põe em prática, nessa direção, um aprofundamento das discussões em torno da necessidade de superação de tal estrutura.

Oliveira (2009) destaca nesse sentido os desdobramentos da Semana de Integração do coletivo, espaço em que se buscou avançar coletivamente na resolução desses problemas. Desse espaço, saem as oficinas temáticas, que pretendiam ser atividades continuadas, sendo elas a de comunicação independente; artes; fanzine e saúde, embora apenas a de fanzine tenha tido certa continuidade. (OLIVEIRA, 2009, p. 107)

Pode-se destacar, também, nesse período, o surgimento de GTs específicos, por exemplo, o GT Biblioteca e o GT Formação, que passam a ser construídos a partir do diagnóstico do coletivo da necessidade de garantir o acesso à leitura aos envolvidos com o projeto, bem como de formar os(as) educadores(as) em torno dos princípios da educação popular; e o movimento de inserção dos(as) educandos(as) nos GTs, como uma forma de radicalizar a democracia interna no coletivo. (BAGOLIN, 2020, p. 45)

De certa forma, a nosso ver, síntese desses acúmulos é o projeto apresentado em 2005, intitulado “Práxis - Coletivo de Educação Popular”, em que o Práxis afirma o entendimento da

necessidade de construção de um coletivo amplo de formação política e educacional, interdisciplinar e aglutinador dos setores progressistas da cidade⁵⁹, reafirmando o compromisso do projeto com “a luta pela construção de uma cidadania emancipatória”. (PRÁXIS, 2005, *apud* OLIVEIRA, 2009, p. 94)

Esse projeto contempla também uma reivindicação de ocupação do espaço físico do prédio da UFSM onde até então (2005) funcionava a CESMA - Cooperativa dos Estudantes de Santa Maria, em grande parte motivada pela permanente insegurança em face da mudança dos cursos até então locados no PADC, entre eles o curso de História, cujo espaço físico era utilizado também pelo Práxis, para o campus, em Camobi, bem como da necessidade de ampliar o escopo do projeto.

Esse processo produz uma nova expressão do tensionamento entre a UFSM e o Práxis, materializado na disputa pelo espaço físico da universidade. Ao fim das discussões, a reitoria acaba por negar a solicitação do Práxis, alegando que o prédio já estava destinado para o mestrado em Administração, o que coloca o coletivo diante de um impasse: mudar-se para o campus ou ficar sem um local para as atividades.

De acordo com um dos coordenadores, parte do próprio CCSH a ideia de que o Práxis ocupasse todo o quarto andar do PADC, onde se instala a partir de 2016 e onde desenvolveu suas atividades até 2018. Há uma significativa ampliação, portanto, do espaço físico, permitindo ao Práxis a utilização de todas as salas de aula e de um auditório com capacidade para 100 pessoas, bem como a posterior constituição de uma biblioteca e cozinha comunitárias. Salienta este coordenador que, desde o primeiro momento, compreendendo que “a educação popular não é dona dos espaços públicos”, mas os ocupa coletivamente, o Práxis dividiu o espaço físico do 4º andar do PADC com o Alternativa e demais projetos de extensão mais ou menos efêmeros. (Entrevista C. P., 2020)

No entanto, reafirmando o “clima de permanente insegurança” de que fala Oliveira (2009), que caracteriza a relação do Práxis com a universidade no que se refere à ocupação dos espaços físicos, já no ano seguinte, 2007, a direção do PADC apresenta ao conselho universitário a proposta de privatização do prédio. Diante desse processo, como demonstra

⁵⁹ De acordo com Oliveira (2009), o projeto inicial foi apresentado à sociedade civil, organizações e movimentos da cidade em forma de carta, assinada e posteriormente apresentada à administração da universidade. São essas organizações a Seção Sindical dos Docentes da UFSM (SEDUFMS), a Associação dos Servidores da Universidade Federal de Santa Maria (ASSUFMS), o Diretório Central dos Estudantes (DCE), a Secretaria de Município de Educação de Santa Maria (SMED), a 8ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), O Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria (SIMPROSM), o Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS), Macondo Lugar, Movimento Nacional de Luta por Moradia (MNLN), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Coesperança e Coordenação dos Movimentos Sociais (CMS). (OLIVEIRA, 2009, p. 95)

Oliveira (2009, p. 97), setores do movimento estudantil decidem, em assembleia geral, pela ocupação do prédio da reitoria, reivindicando, entre outras questões, a imediata retirada da proposta de privatização das discussões do conselho. A reivindicação foi acatada dias depois, embora tenha sido retomada sua discussão nos anos seguintes.

Em 2016, tem início um processo de “venda” do PADC através de licitação, sendo que a empresa vencedora deveria construir, em troca, um ou mais prédios no campus de Camobi, que é aprofundado no ano seguinte, quando da conclusão de uma série de obras no campus, que permitiria a realocação dos projetos locados no PADC. De 2007 a 2017 pode-se observar o processo de deterioração da estrutura do prédio, o que levou a administração da universidade a desconsiderar um processo de reforma no local, de forma que a venda, de acordo com a UFSM, acabaria sendo o destino mais provável.⁶⁰

Esse processo culmina na mudança do Práxis, em 2018, do PADC para o prédio da antiga reitoria, em local mais centralizado. O projeto passa a dispor de duas salas de aula, uma sala de reuniões, e uma pequena sala de coordenação no 2º andar do prédio, bem como duas salas no 6º andar, sendo uma um depósito/arquivo e outra um espaço reservado para a biblioteca do coletivo, havendo ainda a possibilidade de locação do auditório, vinculado ao curso de Direito, que também utilizava o prédio.

Um aspecto a ser destacado a respeito desse período refere-se à estrutura organizativa do Práxis, particularmente aos GTs. Os GTs, de forma geral, são, em essência, flexíveis, sendo formados e dissolvidos de acordo com as necessidades postas ao coletivo, levando em consideração os acúmulos das edições anteriores e suas experiências.

Nesta direção, dos GTs iniciais, organizados a partir da estrutura disciplinar que, de certa forma, reproduz a fragmentação do saber historicamente criticada pela Educação Popular, avançou-se aos poucos a uma organização por grupos temáticos e operativos. Pode-se destacar, também, nesse processo, uma descentralização da coordenação geral, que ocorre em 2012, com o objetivo de ampliar a democracia e descentralizar as decisões. (CORRÊA, HIRTZ, FREITAS, s.d)⁶¹

A nosso ver, isso se confirma pelo fato de não existirem menções nos relatórios mais recentes aos quais tivemos acesso (2017, 2018, 2020), a atividades centralizadas na Coordenação Geral. De maneira geral, esses relatórios indicam uma organização por GTs mais

⁶⁰ Fonte: <http://coral.ufsm.br/midia/?p=39555> Acesso em: 30 abr. 2021.

⁶¹ Texto disponível em: <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2008/Marcos%20Britto%20Corr%C3%AAa.pdf> Acesso em 05 jun 2021.

específicos e operativos, que contemplam as tarefas antes concentradas na Coordenação, como gestão de educadores(as) e educandos(as), finanças, formações, etc.⁶² Nesse sentido, o “núcleo duro” que em outros períodos historicamente constitui a Coordenação Geral - estudantes mais experientes no projeto, com maior aproximação à educação popular, com outras experiências em cursinhos populares, que acabam “puxando para si” um maior número de tarefas, etc. - encontra-se distribuído nos diferentes GTs, eliminando a necessidade de um GT específico para a Coordenação Geral.

Em 2020, o coletivo passou por um processo significativo de reestruturação em diversos aspectos. Entre os dias 5 e 7 de março, realizou-se a primeira chamada de educandos do ano, amplamente divulgada em suas redes sociais. Nesse contexto, começa a se desenhar globalmente o cenário da pandemia de COVID-19, o que põe ao Práxis um dilema acerca da continuidade das atividades, dando origem a um debate interno no coletivo.

Em um primeiro momento, o Práxis alinha-se à UFSM, suspendendo suas atividades por pelo menos 30 dias, até que fossem avaliadas as condições sanitárias para a continuidade das atividades.⁶³ Posteriormente, posiciona-se favorável ao adiamento do ENEM, por entender que não existiriam condições sanitárias tanto para a realização da prova quanto para a preparação dos candidatos, sobretudo entre a população de baixa renda e, em nota publicada 24 de abril de 2020 em suas redes sociais, expõe a deliberação do coletivo de não ofertar as aulas preparatórias para o ENEM no ano de 2020, posicionando-se da seguinte forma:

Não podemos ignorar as dificuldades existentes no desenvolvimento de nossas atividades neste momento, principalmente sobre a implementação da modalidade de Educação à Distância, alternativa adotada neste contexto. Embora seja importante preservar o direito ao acesso às atividades pedagógicas domiciliares durante a quarentena, é preciso compreender que há uma série de limitações na utilização das ferramentas da EaD. A primeira delas é a existência de uma grande desigualdade social no acesso à internet em nosso país, no qual, de acordo com a pesquisa TIC Domicílios 2018, 33% da população não tinha acesso à internet neste ano. Além desta desigualdade, a fragilidade na saúde mental de grande parte da população frente aos prejuízos da pandemia, limita o processo de ensino-aprendizagem. A segunda é que esta modalidade exige uma estrutura pedagógica adaptada às plataformas virtuais – de forma diferente da educação domiciliar complementar – sobre a qual o Práxis não se propõe a atuar por trabalhar exclusivamente com educação presencial. Isso porque compreendemos a educação enquanto um processo de troca entre pessoas, que permite

⁶² O relatório anual de 2017 faz referência à existência de 4 GTs: comunicação, infraestrutura, formação e finanças. O de 2018, por sua vez, traz um aumento significativo do número de GTs, indicando um movimento no sentido de melhor operacionalizar as tarefas do coletivo. Existem, neste ano, 11 GTs, a saber, apostilas e material pedagógico, comunicação, biblioteca, finanças, formação continuada, geral, informática, monitorias, administrativo, gestão de alunos e gestão de professores. (PRÁXIS, 2017; 2018)

⁶³ Diz a nota publicada pelo coletivo no dia 18 de março de 2020: “Visando seguir o mesmo posicionamento que a UFSM em relação a pandemia de Covid-19. O Práxis - Coletivo de Educação Popular comunica que, TODAS as suas atividades estão paralisadas pelo prazo inicial de 30 dias, sendo este passível de prorrogação. A seleção de novos educandos também estará congelada até que haja um novo posicionamento da UFSM.” (PRÁXIS, 2020)

a construção de um ambiente pedagógico sobre o qual estimulamos a criticidade. (PRÁXIS, 2020)

Com o adiamento do ENEM e adoção do REDE pela UFSM, o Práxis realiza um mapeamento junto aos(às) candidatos(as) inscritos na chamada de educandos, buscando avaliar o interesse destes em participar das aulas de forma de remota, bem como compreender a realidade material dos(as) inscritos(as), condições de acesso à internet etc. Os debates internos se intensificam, e o coletivo acaba por reavaliar seu posicionamento anterior, como indica em seu relatório anual de 2020, optando por realizar as atividades de forma remota, entendendo que a não-oferta das aulas acabaria por “negligenciar a preparação da prova do ENEM às camadas mais populares” (PRÁXIS, 2020), uma vez que a prova seria realizada de qualquer forma.

Após chamada de educadores(as) realizada em agosto/2020, o Práxis passa a contar com um quadro de 54 educadores(as), sendo 20 bolsistas. Deste quadro, 3 estão vinculados a atividades de acompanhamento especial e promoção de saúde mental. Os restantes estão inseridos nas áreas de Linguagens e Redação, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ciências Exatas, divididos da seguinte forma:

Tabela 1. Disciplinas ministradas atualmente no Práxis e número de educadores(as) por disciplina.

DISCIPLINAS	Nº DE EDUCADORES(AS)
LINGUAGENS E REDAÇÃO	
Redação	6
Língua Portuguesa	2
Língua Inglesa	3
Língua Espanhola	3
Literatura	4
Teatro	1
Artes Visuais	2
CIÊNCIAS HUMANAS	
História	8
Sociologia	4
Filosofia	4
Geografia	9
CIÊNCIAS DA NATUREZA	
Química	2
Física	2
Biologia	3
CIÊNCIAS EXATAS	
Matemática	1
DEMAIS ATIVIDADES	
Educação Especial	1
Psicologia	3

Fonte: Relatório Práxis, 2020.

Algumas problemáticas passam a ganhar corpo na modalidade remota, sobretudo referentes à evasão e ao baixo engajamento dos(as) educandos(as) com o projeto. Internamente, o coletivo busca compreender esse processo e construir alternativas, a exemplo de uma primeira experiência de abertura das atividades à educandos(as) de outra localidade, Canoinhas (SC), em parceria com o IFSC, por intermédio de um ex-educador do projeto, bem como a criação de novos GTs.

Atualmente, a estrutura do coletivo é composta por 12 GTs, sendo que quase a totalidade dos(as) educadores(as) está inserida em algum. No quadro abaixo, os GTs ativos e suas respectivas funções na estrutura organizativa do Práxis:

Tabela 2 - Estrutura organizativa dos grupos de trabalho do Práxis.

(continua)

GT AULÕES	Programar os “aulões” interdisciplinares criar um cronograma para essas atividades
GT BOLSISTAS	Conferir a assiduidade dos bolsistas do projeto nas atividades, enviar as listas e manter contato com a coordenação do projeto
GT CERTIFICADOS	Registrar as atividades através do livro ponto, garantir a confecção dos certificados via Centro de Processamento de Dados (CPD) da UFSM
GT COMUNICAÇÃO	Produzir artes, administrar as redes sociais do coletivo e a comunicação de forma geral
GT CLUBE DE LEITURA	Gerenciar as leituras propostas pelo grupo e mediar os encontros de discussão
GT DOSSIÊ	Construir e encaminhar projeto de levantamento e organização dos arquivos do Práxis, no prédio da Antiga Reitoria
GT EDUCANDOS	Garantir a comunicação com os(as) educandos(as), fazer as entrevistas com os(as) educandos(as) nas chamadas
GT FINANÇAS	Administrar o caixa do coletivo, prestar contas
GT FORMAÇÕES	Pensar e organizar as formações internas do coletivo

Tabela 2 - Estrutura organizativa dos grupos de trabalho do Práxis.

(conclusão)

GT HÍBRIDO	Garantir a comunicação com o Pré-Universitário Popular Alternativa, cursinho “irmão” do Práxis
GT POLÍTICO-INSTITUCIONAL	Estabelecer contato com os movimentos sociais, produzir notas políticas, mediar a relação do coletivo com a universidade
GT PRESÍDIO	Construir as próximas atividades do Práxis junto aos presídios da região

Fonte: elaboração do autor com base no relatório de 2020. (PRÁXIS, 2020)

Pode-se dizer, a partir da literatura disponível produzida sobre os documentos do coletivo em seus primeiros anos, bem como a partir dos dados obtidos em campo, que, ao longo do processo histórico que caracteriza sua existência, o Práxis buscou de diferentes formas reafirmar a opção político-pedagógica pela educação popular e seus moldes libertários.

Embora haja diferentes compreensões acerca da educação popular no Práxis, expressão, em grande medida, da diversidade de sujeitos que constrói o coletivo, de maneira geral todas se alicerçam sobre a ideia da emancipação dos(as) educandos(as), notadamente através do acesso ao conhecimento, tornando-os(as) capazes de desenvolver uma consciência crítica de sua própria realidade. Essa compreensão expressa-se nas palavras dos(as) educadores(as), quando questionados acerca da compreensão que possuem da educação popular:

A educação popular, pra mim [...] pensando mais num método de educação popular, no método pedagógico e político né também, que é partir sempre da realidade do educando né, a gente não pode ver um educando, um sujeito enfim, um trabalhador, que é um sujeito vazio e tu vai lá e preenche ele com conteúdo, seja lá qual for, enfim, qualquer coisa, um assunto... sempre tem que partir da realidade dele né, pra gente conseguir encontrar as mediações pra a partir disso se construir o conhecimento, né, e o conhecimento crítico que seja voltado pra a compreensão da realidade mas não só né, mas principalmente pra transformar ela, da emancipação desse sujeito. [...] Então quando a gente fala nesse uso social do conhecimento é justamente utilizar ele pra compreender a realidade e contribuir pra transformações qualitativas né, do ponto de vista das classes populares, que são as classes exploradas e oprimidas, enfim, da sociedade. Acho que era isso. (Entrevista G. Z., 2021)

Então eu acho que a educação popular é a educação muito além da educação pra... pro trabalho, entende, ah, vamos formar trabalhadores. É educação pra vida, entende, educação crítica, educação libertadora, emancipatória, então o estudante, o educando né, ele saber se posicionar, é uma educação que tem que servir pra vida, não só pra tu responder uma prova do ENEM ou pra tu responder uma prova do vestibular [...] (Entrevista N., 2021)

Esse processo envolve necessariamente a reafirmação a dimensão política da atuação do coletivo, expressa no entendimento de que a preparação para o vestibular constitui apenas um aspecto do projeto. Esse entendimento serve como base para o surgimento do Práxis e, como demonstra Pereira (2010), permanece presente uma década depois, nas percepções dos membros do coletivo.⁶⁴

Como também pudemos observar duas décadas depois, esse entendimento ainda faz parte da concepção geral que orienta o coletivo. No projeto mais recente do Práxis (2017), onde estão elencados os objetivos do projeto, tem-se um conjunto de atividades pedagógicas, alicerçadas na interdisciplinaridade, visando a preparação para o ENEM, aliadas a uma reafirmação da dimensão política do coletivo:

Ainda tendo em vista o viés popular, e visando atuar de forma mais direta e política na comunidade, os educadores do coletivo divulgarão e participarão de eventos sociais como manifestações, palestras e formações de temas relacionados à defesa dos interesses de minorias sociais e de combate às desigualdades. É papel também dos educadores fomentar a participação dos educandos nesses eventos. (PRÁXIS, 2017)

Ainda, observa-se que, embora coexista com um entendimento que reduz os objetivos do Práxis à “democratização do acesso ao ensino superior” por parte de alguns(as) educadores(as), se mantém fortemente presente, entre os(as) entrevistados(as), a noção de que o Práxis é mais do que apenas a preparação para o vestibular/ENEM.

Ao solicitarmos para uma educadora discorrer sobre o que entendia ser o objetivo do Práxis, ela responde da seguinte forma:

[...] eu acho que tem a resposta mais tradicional que é, né, democratizar o ensino superior, que essa, que os nossos educandos consigam acessar a universidade, mas particularmente eu acho que pra mim assim tem muito mais uma visão de tentar mostrar uma outra forma de educação pros nossos educandos, assim, plantar aquela sementinha, uma visão crítica, iniciar um debate crítico com eles sabe, a partir da educação, a partir do Práxis, eu acho que isso é muito mais importante e significativo pra vida deles no total assim, porque não basta só tu acessar o ensino superior também né, tu pode, isso não é o suficiente pra ti se transformar numa pessoa minimamente crítica da sociedade, e não só crítica né, uma pessoa que entenda nossa sociedade, que entenda nossa realidade, eu acho que isso é muito importante pros nossos educandos e pra grande maioria das pessoas assim né, não só ter aquele domínio, aquele conhecimento técnico dos fatos, dos acontecimentos, mas compreendê-los né, saber como uma universidade funciona, saber como a nossa cidade funciona, né [...]. (Entrevista A. S., 2021)

⁶⁴ Pereira (2010) concluiu que existe, no Práxis, uma coerência a respeito da principal orientação do Práxis, o que, para o autor, permite afirmar que existe um projeto consolidado em curso, que aponta para além da preparação para o vestibular.

Essa compreensão, no entanto, não está dada, como observa Pereira (2010), visto que os cursinhos populares, de maneira geral, constituem espaços absolutamente diversos, em que podem coexistir diferentes visões de mundo e perspectivas educacionais. Ademais, por ser aberto à comunidade acadêmica e constituir, também, um “laboratório” de ensino, pesquisa e extensão a estudantes das diversas áreas do conhecimento e de inclinações pedagógicas diversas.

Oliveira (2009) destaca ainda, nesse sentido, a transitoriedade de recursos humanos, visto que a maioria dos educadores fica de um a dois anos no projeto. Dessa forma, não estão dadas as condições para uma unidade política ou pedagógica entre os educadores, de forma que parte dos esforços mobilizados, geralmente pelos(as) educadores(as) mais antigos(as), envolve um processo de familiarização e de formação dos(as) novos(as) educadores(as) em torno dos princípios político-pedagógicos do coletivo, bem como de desnaturalização e problematização das relações educacionais. (OLIVEIRA, 2009, p. 113)

Nesse sentido, a nosso ver, a dimensão política do Práxis constitui-se de forma dupla, na medida em que, por um lado, através de uma prática pedagógica crítica, pretende contribuir não apenas para a aprovação dos(as) educandos(as) no vestibular/ENEM, mas para sua formação enquanto sujeitos políticos construtores de cidadania. É interessante, a esse respeito, relato de um dos coordenadores:

[...] quando o integrante, educando do Práxis, ele se coloca em outras partes do projeto, educação solidária que eu te dei o exemplo, participação em movimentos sociais, né, quando ele nunca obrigado, é convidado, e vai pra movimentos sociais mais amplos, né, de construção coletiva, junto com outros, inclusive nos momentos de reflexão pública, muitos dos educandos dizem isso pra nós, ‘eu vim aqui só pra entrar na universidade e tô saindo como outro sujeito, um sujeito que sabe que as transformações sociais vão além do meu acesso individual enquanto sujeito, e isso eu vou levar pra vida, mesmo que eu não passe no vestibular, quando tinha o vestibular, ou não entre via ENEM na universidade, esse aprendizado serve pra mim como cidadão, como construtor da cidadania, como sujeito político’. (Entrevista C. P., 2020)

Por outro lado, o Práxis constitui um espaço importante de discussão teórica, pedagógica e política, contribuindo para a formação de educadores(as) engajados(as) com práticas pedagógicas libertadoras e, de forma geral, com a transformação social. Exemplos dessa dimensão são encontrados nos relatos dos(as) educadores(as). Uma educadora, por exemplo, aponta que se aproximou do movimento negro da cidade através do Práxis,

particularmente através da atividade de produção da segunda edição do documentário *Juventudes Negras Periféricas*⁶⁵, produzido pelo coletivo. (Entrevista E. F., 2021)

Como pudemos observar, o Práxis, ao longo dos anos, adapta-se às questões conjunturais mais amplas, bem como aos elementos contraditórios que própria natureza dupla do coletivo, que por um lado, é um movimento social e, por outro, um projeto de extensão inserido na lógica formal de ensino. Estes elementos não constituem obstáculos às atividades e projetos do coletivo, mas pontos de partida para a busca coletiva por alternativas e estratégias, bem como para a reafirmação dos princípios político-pedagógicos que norteiam o projeto.

A nosso ver, a compreensão da relação do Práxis com a Educação Popular demanda, necessariamente, um olhar para essas alternativas e estratégias, bem como a relação estabelecida pelos sujeitos que constroem o coletivo com a estrutura organizacional dele, na medida em que é essa estrutura, ou forma organizacional, que permite ao Práxis afirmar e reafirmar seus compromissos pedagógicos e políticos, bem como reelaborar suas metodologias e formas de atuação de acordo com as necessidades postas.

Entendemos que, para compreender a direção empreendida pelo Práxis, é necessário apreender, ainda que aproximadamente, quais os elementos presentes na concepção geral de Educação Popular mobilizada pelo coletivo, bem como o entendimento dos(as) educadores(as) acerca da importância das atividades “extracurriculares” e do engajamento político do Práxis para a efetivação de uma educação popular de recorte freireano, reivindicada historicamente pelo coletivo, mesmo nos marcos de um cursinho pré-vestibular e as limitações que aí estão colocadas.

Optamos por dialogar com os(as) educadores(as) que, em observações iniciais, nos pareceram estar mais engajados com a organização interna do coletivo, inseridos em um ou mais GTs e/ou contribuindo ativamente com as discussões do coletivo.

Também pensamos que a análise dos relatórios mais recentes aos quais tivemos acesso (2017, 2018, 2020), bem como do projeto mais recente do coletivo (2017) podem fornecer elementos importantes para a compreensão da leitura conjuntural político-social mais ampla feita pelo coletivo, e das limitações e contradições postas ao Práxis, de ordem interna e externa, bem como das estratégias mobilizadas pelos(as) educadores(as) nesse processo.

⁶⁵ Trata-se de um documentário produzido pelo Práxis em 2013, em parceria com o Museu 13 de Maio (Santa Maria - RS), a UFSM e a Secretaria de Educação do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. A produção da segunda edição do documentário está, no presente momento, em andamento. A primeira edição encontra-se disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XYq2-63p_xg Acesso em: 20 jun 2021.

4 ESTRATÉGIAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DE AFIRMAÇÃO DO CARÁTER POPULAR DO PRÁXIS

Podemos afirmar que o Práxis é um movimento social, que apresenta a complexidade de uma ação coletiva construída historicamente por uma diversidade de sujeitos e subjetividades. Nesse sentido, a afirmação do coletivo enquanto um movimento social, bem como da Educação Popular como perspectiva pedagógica e de trabalho político, dependem de uma construção cotidiana, que envolve a disputa entre diferentes concepções de mundo, de educação e, particularmente, de cursinho popular.

Pode-se afirmar também que, por outro lado, o Práxis constitui-se como um empreendimento educacional híbrido (OLIVEIRA, 2009, p. 85). Por um lado, trata-se de uma experiência de educação formal, na medida em que agrega estudantes de diversos cursos em atividades de ensino, pesquisa e extensão e certifica essas experiências; por outro lado, por se tratar de um curso preparatório para os processos seletivos, “constitui uma experiência educacional que não é regulada pelo Estado” (idem, *ibidem*), o que abre um conjunto de possibilidades ao coletivo no sentido de desenvolver atividades de cunho não-formal e de orientação popular.

Esse conjunto de questões coloca ao Práxis, e, de maneira geral, aos cursinhos populares que surgem junto às universidades públicas, algumas contradições, tanto externas quanto internas. Alguns autores como Whitaker (2010), Costa (2011) e Mendes (2011) realizam discussões nesse sentido.

Whitaker (2010) vai destacar o distanciamento das primeiras experiências de pré-vestibulares populares, em meados do século passado, em relação às classes populares, dado o fato de permanecerem muito restritos aos muros das universidades, tendo pouca visibilidade e abrangência fora da lógica formal das instituições. Já Costa (2011) e Mendes (2011) vão, cada um à sua maneira, debater a diversidade de visões de mundo e de entendimentos acerca dos objetivos dos cursinhos populares no interior dessas experiências.

Entendemos que, de forma geral, essas e outras contradições tem como pano de fundo uma contradição principal, a saber, entre a educação popular como uma concepção político-pedagógica contra hegemônica, e a educação formal. Esse entendimento é reforçado por um dos coordenadores do Práxis, que aponta como um dos desdobramentos dessa contradição o conflito entre a formação tradicional dos(as) educadores(as) que se juntam ao Práxis, e os princípios da educação popular.

Um problema é a contradição gerada entre a educação formal na UFSM e a concepção de educação popular desde o início, isso é, os educadores formados nas licenciaturas com teorias e métodos tradicionais, com aplicação pedagógica de visões tradicionais de educação, às vezes de cunho autoritário, que vão pra um projeto e exercem aquilo que aprenderam como ensino e não como educação popular na própria universidade. E praticam eventualmente situações autoritárias que vão na contramão do projeto, gerando conflitos e contradições. Nós não deixamos de ter isso ao longo do tempo e desde o início essa é uma das contradições pra ser resolvidas. Por que? Porque os voluntários, principalmente os educadores quando chegam no Práxis, eles não tem essa concepção formada e nem tem quando saem, porque o processo de educação popular é um processo em formação, é continuada, a educação popular tá sempre em construção na nossa concepção, e isso é da concepção freireana, e os cursos tradicionais na UFSM, ou no geral tradicionalmente, mesmo nas licenciaturas, mesmo em áreas menos técnicas como as licenciaturas das humanas, e aqui eu falo da geografia, da história, da filosofia, dos educadores que vem da área da educação com formação em pedagogia, onde tem mais similaridade com as discussões pedagógicas de fundo, ainda são muito tradicionais até os dias atuais, apesar também de mudanças né. (Entrevista C. P., 2020)

É possível observar que essa contradição principal, entre a educação popular e a educação formal, expressa-se em uma diversidade de situações contraditórias que, a nosso ver, podem ser agrupadas em três diferentes dimensões: organizativa, pedagógica e política. De maneira geral, entendemos que as dificuldades de apropriação e adaptação, de parte dos educadores, à autogestão enquanto forma organizativa, as dificuldades em desenvolver práticas pedagógicas dialógicas e, de forma geral, não-tradicionais e os conflitos entre as diferentes subjetividades que constituem o coletivo são desdobramentos dessa contradição, que, em maior ou menor medida, estão sempre presentes no cotidiano do coletivo.

É preciso pontuar que entendemos as contradições em uma perspectiva dialética e, portanto, não como obstáculos, mas como potencializadoras do movimento que historicamente constitui o Práxis. Ademais, a unidade político-pedagógica do coletivo não é algo dado, mas construído precisamente a partir das contradições e tensionamentos. Nesse sentido, também a contradição entre educação popular e educação formal não é somente a negação da educação popular, mas a possibilidade de construção de “algo novo”.

Um dos maiores educadores do país, seguidor de Paulo Freire, é o Moacir Gadotti, e o eixo da pedagogia do Gadotti é o que ele chama de pedagogia do conflito, né. Aonde opiniões consagradas e naturalizadas pela educação formal que são reproduzidas, inclusive, na família, nos espaços não escolares, eles entram em contradições com a pedagogia crítica, ou a pedagogia do oprimido, como defendeu sempre Paulo Freire, e que em choque geram uma educação onde ali surge o novo, não é necessariamente aquilo que tá dado, estabelecido já pra reflexão crítica da pedagogia dos oprimidos e nem a pedagogia tradicional. (Entrevista C. P., 2020)

Em outras palavras, a educação popular não é essencialmente incompatível com a educação formal, embora essa seja, inegavelmente, uma relação contraditória. Costa (2011) vai destacar nesse sentido, com Pereira e Pereira (2010), que embora a educação popular tenha surgido em ambientes não formais de educação, notadamente as experiências educativas dos próprios movimentos populares, seus princípios emancipatórios atravessam os muros da escola, influenciando cada vez mais a prática pedagógica de educadores(as) comprometidos(a) com uma educação crítica, por exemplo.

Ademais, pode-se compreender a extensão universitária, âmbito no qual está inserido o Práxis, como uma “arena” de disputas políticas, ideológicas etc., na qual é necessário “marcar posição, garantir conquistas e conquistar novos direitos, trabalhando com as contradições e limites existentes” (GADOTTI, 2012) e buscar avanços qualitativos no que se refere ao avanço de uma consciência contra-hegemônica. Em uma perspectiva gramsciana, portanto, ainda que hegemonizada por uma concepção assistencialista, a extensão universitária pode ser lugar de significativas contribuições para a construção e o fortalecimento de um projeto contra-hegemônico de sociedade, do qual sejam protagonistas as classes populares.

Não obstante, como destaca Costa (2011), conciliar a preparação para os processos seletivos e suas particularidades “antipedagógicas” (WHITAKER, 2010) com elementos próprios da educação popular, como “respeito aos saberes dos educandos, reflexão crítica sobre a prática, apreensão da realidade, disponibilidade para o diálogo etc.” (COSTA, 2011, p. 7) é uma tarefa árdua, ainda que possível, que demanda a busca por alternativas e a reafirmação cotidiana dos princípios político-pedagógicos da educação popular, frente às contradições que se apresentam à atuação do Práxis.

Neste capítulo, buscaremos observar o movimento de superação dessas contradições, através do qual o Práxis pôde se manter por duas décadas como um importante projeto de democratização do acesso à educação e à cultura em Santa Maria, bem como um agente das mobilizações sociais e populares locais.

Em um primeiro momento, discutiremos aspectos organizativos do Práxis, retomando elementos teóricos sobre a autogestão como forma organizativa dos movimentos sociais e buscando observar como e através de quais mecanismos esta se materializa no Práxis. No mesmo sentido, tentaremos dar conta das potencialidades da autogestão no coletivo, das limitações e contradições observadas e expressas pelos(as) educadores(as), bem como das estratégias ou ausência de estratégias para superá-las.

No mesmo sentido, em um segundo momento, abordaremos as contradições decorrentes da natureza do Práxis enquanto um projeto de extensão com um objetivo formal de preparação

das classes populares para o ingresso no ensino superior que reivindica a educação popular, a saber, as dificuldades observadas e expressas pelos(as) educadores(as) no que se refere à práticas pedagógicas contra-hegemônicas e distantes do “tradicional”. Também na mesma direção, destacaremos as estratégias mobilizadas atualmente pelo coletivo no sentido de superar essas contradições e tensionar suas atividades pedagógicas na direção de uma prática libertadora e capaz de fortalecer a autonomia e a consciência crítica dos sujeitos.

Por fim, buscaremos debater o movimento de afirmação da dimensão política do Práxis e a busca pela unidade, processo que, sem excluir as subjetividades e posicionamentos individuais dos(as) educadores(as), tensiona na direção de um consenso em torno dos princípios políticos da educação popular e da necessidade de transformação social. (PRÁXIS, 2017) Tentaremos identificar as contradições que se manifestam também nesse processo e as estratégias postas em prática pelo coletivo diante das contradições e do movimento da conjuntura.

Em todos esses momentos, nos valeremos de elementos oriundos da análise dos documentos oficiais do Práxis (2017, 2019, 2020, 2021), bem como das entrevistas realizadas com educadores(as) e com um dos coordenadores do projeto, além de nossas observações junto aos espaços do coletivo, como reuniões e formações.

4.1 LIMITAÇÕES E POTENCIALIDADES DA AUTOGESTÃO COMO FORMA ORGANIZATIVA DO PRÁXIS

Pontuamos que o método organizativo do Práxis é a autogestão, reivindicada como “conteúdo e método” pelo coletivo desde seu surgimento. Nesse sentido, é entendida coletivamente não apenas como uma forma de gestão das atividades e organização dos trabalhos, mas também como potencializadora da prática da educação popular⁶⁶ e, conseqüentemente, de relações baseadas na autonomia, na horizontalidade e na democracia interna.

Assim como a opção pela educação popular, a escolha da autogestão como forma organizativa não se dá de forma abstrata, mas decorre das influências que em alguma medida

⁶⁶ Pode-se dizer que a opção pela autogestão decorre, em grande medida, da afirmação da educação popular como concepção político-pedagógica norteadora, uma vez que esta possibilita um trabalho sob bases “libertárias” e “autônomas” (PRÁXIS, 2017) e, no entendimento do coletivo, estão intrinsecamente ligadas.

contribuíram com a formação dos(as) educadores(as) que fundaram e passaram pelo coletivo ao longo dos anos.

Um dos coordenadores do projeto destaca, ao descrever o método organizativo do Práxis, a influência do pensamento do educador russo Moisey Pistrak, cujas contribuições foram fundamentais para a edificação da pedagogia socialista na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), particularmente de suas propostas de auto-organização escolar, que “apontam para a autogestão pedagógica”. (GOLOVATY, 2017, p. 230)

[...] um outro educador foi sempre bastante importante pra nós, que foi o educador russo Pistrak. Pistrak defendia que a educação e a autogestão significa uma relação horizontal entre educador e educando, onde nos espaços coletivos a decisão seja de fato pela maioria, convencida do argumento contraditório entre todos. Portanto, sempre a decisão do coletivo foi por maioria. Se há uma reunião de coordenação, os votos vencidos passam a respeitar, mesmo que tivesse votado contra, o voto vencedor. Aqui, no máximo, quem não aceita não pode participar da autogestão, né. A razão individual não é a razão do coletivo. Então, se errarmos, erramos coletivamente, e se acertarmos, acertamos coletivamente. (Entrevista C. P., 2020)

Oliveira (2008, 2009) demonstra que a autogestão é a forma organizativa que se consolida nos primeiros anos do coletivo, e estudos como os de Bagolin (2020) e Menegazzi (2020) apontam que a democracia direta via autogestão segue sendo, atualmente, uma orientação central da organização interna do coletivo, tida como fundamental para a construção de uma nova sociedade. Uma educadora, ao comparar as experiências que teve no Práxis e em outro coletivo de educação popular da cidade, se expressa da seguinte forma acerca da democracia interna:

Eu gosto muito de como é organizado assim, porque como eu já disse no outro coletivo eu não participava muito, não tinha... na gestão da coordenação, na época que eu estava dentro do coletivo, eu não tinha, eu e a grande maioria dos educadores a gente não tinha acesso ao que acontecia né, dentro dessas reuniões, e aí fora disso tinha as reuniões dentro do grupo de cada disciplina, então a gente decidia ali junto mas não tinha uma decisão coletiva assim, não tinha um debate maior pra além disso, então ali dentro do Práxis eu me sinto muito mais à vontade assim, porque desde o início, desde a primeira reunião que eu participei já me senti muito à vontade assim pra colaborar com ideia, com sugestão, expôr o que eu penso, se eu tiver alguma dúvida também né, sempre me senti muito à vontade, então eu acho que é uma organização que funciona muito bem, porque é o coletivo decidindo tudo ali, a gente tá trabalhando em conjunto né, pra construir isso que o coletivo se propõe, então eu acho que é uma organização que funciona bastante. (Entrevista A. G., 2021)

A organização da democracia interna do coletivo se dá de forma horizontal (BAGOLIN, 2020), sendo a horizontalidade compreendida em oposição à verticalidade de estruturas hierárquicas, que envolvem tomadas de decisão por frações restritas do coletivo e a alienação

de grande parte dos membros das discussões mais importantes. Documentos mais recentes do coletivo, a exemplo do relatório anual de 2018, corroboram essa compreensão:

Ao se construir como um coletivo de educação popular, o Práxis, além de auxiliar educandos de baixa renda a ingressarem em universidades, entende que ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando, e que ensinar exige apreensão da realidade, exige saber escutar e exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Por essa razão, o coletivo adota o modelo de autogestão e busca desmistificar as barreiras que separam educador de educando. O coletivo entende que é pela educação que podemos intervir no mundo e que devemos ter sempre presentes em qualquer debate educativo o projeto de sociedade que queremos. Se nosso desejo é uma sociedade justa, igualitária, democrática, anti-imperialista e em favor do povo, nossa prática pedagógica e curricular deve seguir os mesmos ideais. Assim como no ambiente político, na educação popular a horizontalidade precisa vencer a hierarquia e, portanto, dar voz aos educandos para que possam se tornar sujeitos de sua própria aprendizagem se torna um aspecto fundamental em um processo educativo que visa a autonomia das classes populares por meio da educação. (PRÁXIS, 2018)

Cabe destacar que a autogestão se estende, também, aos(as) educandos(as) que, embora atualmente não integrem os grupos de trabalho (GTs)⁶⁷, possuem abertura para participar de reuniões, sugerir discussões e construir o coletivo, como sujeitos políticos autônomos, sendo a mediação entre educandos(as) e educadores(as) estabelecida pelo GT Educandos, responsável pelo diálogo com os(as) educandos(as). Embora dadas as nossas limitações não tenhamos conseguido dialogar com os(as) educandos(as) acerca da percepção dos mesmos sobre o método organizativo do coletivo, a democracia interna etc., nos parecem se colocar algumas questões no sentido de resgatar aspectos históricos do coletivo e das expressões da autogestão ao longo dos anos, buscando estratégias para uma maior integração dos(as) educandos no processo de tomada de decisões.

Pode-se dizer que a autogestão, no contexto dos movimentos, organizações, coletivos etc., não é apenas uma ferramenta para “gerir” os trabalhos e recursos, mas de organizar os membros e as atividades de forma a criar, entre os envolvidos, novas formas de sociabilidade, produção etc. e de solidariedade em torno de um objetivo político. Os fundamentos históricos da autogestão nesse sentido remetem aos movimentos socialistas do século XIX, notadamente setores anarquistas do movimento operário (MENEGAZZI, 2020), manifestando-se nas experiências socialistas do início do século XX e nas lutas operárias desse período, sendo retomada com bastante força após o chamado “maio de 1968” francês, que através da juventude coloca a autogestão social como uma pauta central de seu movimento de contestação (VIANA, 2011, p. 12) e, conseqüentemente, reivindica a autogestão também como método organizativo.

⁶⁷ Ver o Capítulo 3 deste trabalho, p. 92 e p. 100.

Com efeito, a autogestão ocupa um lugar importante nas reflexões de autores que se dedicaram a pensar a revolução socialista, como Rosa Luxemburgo e Antonio Gramsci. Machado (2020) vai demonstrar que em Luxemburgo, socialismo é sinônimo de autogoverno operário, e Gramsci, por sua vez, privilegia a democracia operária por meio dos conselhos de fábrica, sendo que o socialismo, na perspectiva do autor, “encontra seus fundamentos na autogestão do processo produtivo, de modo a não separar o econômico do político” (DEL ROIO *apud* MACHADO, 2020, p. 32), processo levado à cabo pelos conselhos de fábrica.

Enquanto forma organizativa, a autogestão busca subverter tanto as formas hegemônicas de sociabilidade e organização, rompendo com a hierarquia e fortalecendo a democracia interna nos movimentos e organizações, quanto a contradição fundamental entre capital e trabalho, na medida em que potencializa a gestão democrática da produção. Machado (2020) vai demonstrar nesse sentido que, no pensamento gramsciano, os conselhos de fábrica, autogestionados pelos(as) trabalhadores(as), são, por um lado, órgãos capazes de autogerir o processo de produção e, por outro, órgãos de luta e poder, “capazes de transformar a psicologia operária” (MACHADO, 2020, p. 32) e incidir, por exemplo, na conscientização das massas trabalhadoras acerca da necessidade de uma transformação social radical.

Nesse sentido, a autogestão tem sido o fundamento organizativo do que se entende como economia solidária (SINGER, 2002), um modo de organização das atividades econômicas que busca romper com as características do modo de produção capitalista, notadamente no que se refere à democracia nas tomadas de decisão acerca do processo produtivo, bem como na apropriação dos frutos do trabalho.

O coordenador do projeto destaca que o Práxis, ao longo de sua história, buscou desenvolver atividades inseridas em uma lógica da economia solidária, a partir da autogestão, a exemplo da produção e venda de alfajores realizadas pelo coletivo. De modo geral, essas experiências surgem como tentativas de garantir a permanência de parte dos(as) educandos(as) no projeto⁶⁸ e fortalecer a solidariedade entre os membros do coletivo. No caso da venda de

⁶⁸ Aponta uma educadora que tentativas recentes de garantir auxílio para o transporte dos(as) educandos(as), junto à Universidade e à Associação dos Transportadores Urbanos (ATU) não foram bem-sucedidas, indicando a possibilidade de retomada de um debate acerca da economia solidária como forma de garantir esse auxílio de forma independente e garantindo a autonomia do projeto. Aponta: “a gente sabe que muitos deles (os(as) educandos(as)) trabalham, a gente tem alunos que às vezes tão no ensino médio, trabalham ainda, ou de tarde, de manhã, no contraturno das aulas, e que de fato, chegam muito cansados, os mais velhos tem família, às vezes tem filhos, tem a casa pra cuidar, então assim, a gente sabe que esse contexto de sociabilidade que a gente tá lidando trabalha muito mais problemas de uma realidade material que muitas vezes leva à evasão né, as faltas constantes, hã... ano passado, ano retrasado né, 2019, a gente tentou um certo auxílio ali de transporte pra alguns alunos que não tavam conseguindo pagar, não rolou muito bem né, tu sabe como as coisas funcionam, mas eu acho que é uma ideia que a gente pode tentar retomar pra esse ano assim, [...] teve épocas que o Práxis já conseguiu tocar bem essa coisa da economia solidária né, é um ponto que a gente pode tentar retomar pra 2021 se a gente tiver gás, claro,

alfajores, esta foi realizada de forma coletiva, desde a produção até a venda, e os fundos gerados, chamados de “orçamento participativo”, eram destinados à aquisição de passagens de ônibus para o centro da cidade, buscando garantir que educandos(as) residentes nas áreas periféricas pudessem frequentar as aulas.

Todas as questões que envolvem a afirmação da autogestão como forma organizativa, de sua assimilação pelos(as) educadores(as) até a prática cotidiana do coletivo, não se dão sem contradições:

Claro que isso não acontece sem conflitos, porque numa sociedade como a nossa né, de característica liberal, onde não o indivíduo que deve ter sua autonomia, mas o individualismo ele é presente, onde as pessoas não aceitam a decisão da maioria e se rebelam no sentido egoísta do termo, esse tipo de prática é inaceitável pro Práxis, isso deteriora um coletivo, então aqui tem um princípio, mas a autogestão é mais que isso. A autogestão é que as decisões também tenham e sejam assumidas de forma coletiva [...] (Entrevista C. P., 2020)

Bagolin (2020) demonstra em seu estudo que, com efeito, no que se refere às percepções dos(as) educadores(as) do Práxis, estas frequentemente expressam, além das potencialidades da autogestão, notadamente a possibilidade de desenvolvimento da autonomia e da democracia em oposição ao autoritarismo, as limitações dessa forma organizativa, sobretudo em relação à divisão de tarefas e à espontaneidade na tomada de decisões. (BAGOLIN, 2020, p. 66)

Essas percepções se mantêm, como pudemos observar e apreender das entrevistas realizadas. Aponta uma educadora neste sentido:

[...] na teoria (a autogestão) é muito interessante, e é muito formativa enquanto sujeito, nós nos formamos enquanto sujeitos ativos, enquanto sujeitos participativos, se você leva a autogestão a sério, se você se insere bem ali no projeto, eu fui uma pessoa que assim, isso me impactou bastante, foi muito importante pra minha formação mesmo assim, uma formação quase de tu ser mais independente em relação ao fazer as coisas, ao aprender a fazer as coisas né, não depender tanto dos outros. Mas é claro que não funciona pra todo mundo, tem pessoas que, como a gente é muito aberto, a gente acaba recebendo, e somos muito dependentes de outras pessoas assim que muitas vezes entram no coletivo sem ter a mínima noção do que é o Práxis, sem ter muita noção do que é a educação popular, sem ter muita noção do que é a autogestão. (Entrevista A. S., 2021)

A educadora destaca o fato de o Práxis ser aberto à comunidade acadêmica e, portanto, construído por uma diversidade de sujeitos que, como já destacamos, possuem diferentes concepções de mundo, bem como diferentes trajetórias formativas e diferentes experiências com educação e com militância organizada. Ainda, deve-se considerar que uma das

até porque esse dinheiro da economia solidária realmente voltaria pros estudantes, principalmente pra aqueles educandos que não tem condição de arcar com a passagem né.” (Entrevista A. S., 2021)

características do coletivo é a transitoriedade dos(as) educadores(as), de forma que ano a ano renova-se o quadro de membros, renovando-se também a diversidade que constitui o Práxis.

O fato de nem todos(as) os(as) educadores(as) estarem previamente familiarizados com a autogestão é, de certa forma, “esperado”, como sinalizam o coordenador e os(as) educadores(as) entrevistados. De forma geral, considera-se que todos estão inseridos em uma sociabilidade própria da sociedade capitalista, que privilegia o individualismo e as formas hierárquicas de organização⁶⁹, bem como passaram, de diferentes formas, por formações escolares e acadêmicas tradicionais, em diferentes níveis.

Ademais, como aponta Singer (2002, p. 21), as pessoas não são naturalmente inclinadas nem à heterogestão, forma particular de administração da empresa capitalista, nem à autogestão⁷⁰. Para o autor, a adaptação a heterogestão como forma de organização do trabalho e, também, da sociabilidade, tida como hegemônica na sociedade capitalista, é construída e fomentada ao longo da vida, sobretudo nas instituições escolares, que reprimem, desde cedo, a curiosidade e a espontaneidade dos sujeitos, familiarizando-as com uma organização rígida e hierárquica do processo educativo.

É possível observar que esse fato se desdobra, frequentemente, em algumas limitações, notadamente, como já mencionamos, relativas à divisão de tarefas que, como apontam alguns(as) educadores(as), gera uma certa “centralização” da gestão do coletivo em algumas pessoas específicas, de forma “espontânea”. Nesse sentido, aponta uma educadora: “Nem todo mundo cumpre suas atividades né, ah, fulano vai falar com fulano, fulano vai fazer isso... nem todo mundo cumpre, eu também muitas coisas que eu fiz às vezes não cumpri, mas também é um aprendizado né, essa questão da autogestão.” (Entrevista N., 2021)

É possível observar que, com efeito, no plano individual, não se consegue uma divisão equitativa das tarefas, o que se expressa no fato de que alguns(as) educadores(as) construirão, simultaneamente, dois ou mais GTs, ao passo em que outros(as), apenas um, ou mesmo nenhum por certo período. Isso se dá por diferentes motivos: questões subjetivas, acúmulo de tarefas em outros espaços, estudo, trabalho etc.; dito de outra forma, nem todos dispõem do mesmo tempo

⁶⁹ Por exemplo, aponta um educador que se surpreendeu positivamente com a forma organizativa do Práxis, tendo em vista suas experiências anteriores: “[...] eu não poderia dizer que era mais autogestão dentro do pré-universitário que eu atuava, mas que existia toda uma escala hierárquica. E aí cheio de processos seletivos, de burocracia e tudo mais que a universidade exige, vir pro Práxis foi um choque muito grande pra mim, não ideológico, não de nossa eu não quero isso, mas sim de eu já tá super acostumado com aquele método lá.” (Entrevista M. M., 2021)

⁷⁰ Nas palavras do autor: “Poucos optariam espontaneamente por passar a vida recebendo ordens, atemorizados com o que lhes possa acontecer se deixarem de agradar os superiores. Aprende-se a obedecer e a temer os “superiores” desde os bancos escolares, num processo educativo que prossegue a vida inteira. As crianças são espontaneamente inquietas, curiosas e desejosas de participar em todos os jogos e brincadeiras. A escola reprime esses impulsos e as obriga a obedecer a horários, a ficar quietas e imóveis durante a aula, a decorar coisas que nada lhes dizem e a renunciar a satisfazer boa parte da sua curiosidade.” (SINGER, 2002, p. 21)

para dedicar-se ao coletivo, ou mesmo dão ao Práxis a mesma prioridade em suas vidas pessoais.

Singer (2002), discutindo sobre alguns aspectos da autogestão nas empresas de economia solidária, aponta que a administração democrática dessas empresas e, conseqüentemente, a prática democrática da autogestão, demanda um esforço adicional dos sócios, no sentido de se apropriar dos problemas da empresa e trabalhar coletivamente para sua resolução.

Aplicando esses elementos à reflexão acerca dos cursinhos populares, pode-se afirmar que a prática da autogestão nesses espaços, além de demandar dos(as) educadores(as) um envolvimento ativo com as tarefas do coletivo, para além da tarefa básica de cada um(a) de ministrar as aulas de sua disciplina das quais ficou encarregado(a), o que se dá por meio dos GTs, demanda também um engajamento adicional, isto é, uma inserção mais profunda nos debates em curso e nas tomadas de decisão do coletivo, pré-requisito para uma ampla democracia interna.

Acerca da centralização das tarefas e, em certa medida, das discussões centrais do coletivo em alguns membros, aponta um educador:

[...] sempre acaba se formando um núcleo duro, querendo ou não, dirigente sabe, só que totalmente informal, inclusive mais baseado em amiguismo e tal do que propriamente a partir de uma alocação mais científica das qualidades dos militantes, membros, enfim, o que seja. Tipo algumas pessoas vão centralizando mais tarefas porque claro, que é um destaque né que a pessoa tem, mas é totalmente voluntário sabe, ah eu vou centralizar aqui porque eu faço isso, sei lá, eu me destaco nisso assim, mas de uma forma meio irrefletida sabe, e é geralmente também porque não tem outras pessoas, sabe. Tipo, inclusive pessoas que centralizam mais seguido reclamam, “tudo fica pra mim” e tal, acaba que essas pessoas meio que abraçam o coletivo como um todo [...] (Entrevista G. Z., 2021)

De maneira geral, esse “núcleo duro” acaba, portanto, centralizando tanto as tarefas mais burocráticas desenvolvidas pelos GTs quanto as discussões centrais do coletivo, por exemplo, os posicionamentos políticos, as inserções em mobilizações, o caráter dos subprojetos desenvolvidos etc. É possível observar que, com efeito, apenas uma parte dos(as) educadores(as) participa ativamente dos debates nas reuniões semanais, que possuem a legitimidade das assembleias gerais e, portanto, são tanto espaços de debate quanto instâncias deliberativas, essenciais para a gestão democrática do coletivo.

Esse processo gera conflitos, à medida em que se passa a questionar a ideia de horizontalidade e, conseqüentemente, a democracia interna. Embora, a nosso ver, a democracia interna se mantenha, uma vez que todos os posicionamentos do coletivo passam pelas reuniões

semanais e podem ser posteriormente re-debatidos e revistos, é possível observar certos tensionamentos de parte dos(as) educadores(as), sendo frequentemente retomados em reuniões, por exemplo, desconfortos individuais, e mesmo coletivos, de parte das equipes dos GTs, com o andamento das tarefas, a falta de uma participação qualitativa das bases nas discussões e deliberações, etc. Aponta, nesse sentido, um educador:

O que acontece, e assim como acontece em outras organizações também, é que essa horizontalidade muitas vezes é falha, ela fica próxima de um modelo ideal de discussão democrática, de tomada de decisão democrática, mas acaba falhando justamente por pegar essa horizontalidade que como a gente sabe não se respeita tanto na prática. (Entrevista K., 2021)

Com efeito, Singer (2002) observa que a prática autogestionária corre o perigo de se “degenerar” ou “corroer”, sobretudo em virtude da “lei do menor esforço”, que leva tendencialmente as bases a depositar na direção ou na coordenação geral a maior parte das tarefas e decisões, recusando o “esforço adicional”; esse processo decorre, em grande medida, da “insuficiente formação democrática” (SINGER, 2002, p. 21) dos membros, seja da empresa, seja do movimento social ou organização. Corrêa, Hirtz e Freitas (s.d) observam que em alguns momentos, algumas lutas, debates e discussões, bem como a organização interna do coletivo, tiveram significativo declínio, decorrente sobretudo do fluxo constante de educadores(as), levando a um atrofiamento da ideia de educação popular e mesmo a quase extinção do projeto, demandando um processo de reorganização interna e de reafirmação dos fundamentos político-pedagógicos e organizativos do Práxis.

Pode-se afirmar, nesse sentido, que a prática autogestionária demanda um processo educativo, de apropriação tanto da teoria quanto da prática. Embora tenha-se o entendimento de que parte do processo de familiarização com os princípios da autogestão se dá na própria prática, através do trabalho nos GTs e do exercício da democracia interna, isso não exclui a necessidade de espaços formativos que aproximem os(as) educadores(as) desses fundamentos. Aponta nesse sentido um educador:

[...] eu ainda sinto falta da presença viva assim dos debates do coletivo, do estatuto né, pra todo mundo estar ciente de como que funciona o coletivo, porque algumas coisas parecem que não são tão claras assim né, não são dadas, e conforme o pessoal vai entrando, como é um coletivo aberto, fica difícil se apropriar disso no meio do caminho, dos trabalhos né, então seria muito legal se fosse revivido, atualizado e debatido o tempo inteiro. [...] Não existe uma forma pronta de organizar, eu acho que isso aí surge conforme as demandas do coletivo e onde a gente nota que a nossa forma organizativa não tá dando conta de cumprir né, daí a gente aperfeiçoa. (Entrevista L. A., 2021)

Essa compreensão parece ser compartilhada pelos(as) educadores(as), manifestando-se com força no início dos trabalhos do presente ano (2021), resultando em críticas e balanços internos sobre o andamento da divisão de tarefas, por exemplo, o que colocou na ordem do dia a necessidade de elaboração de uma formação sobre autogestão, em discussão no presente momento, como forma de possibilitar um debate sobre aspectos teóricos da autogestão como forma organizativa e retomar seus fundamentos junto aos(às) educadores(as).

4.2 CONTRADIÇÕES, LIMITAÇÕES E ESTRATÉGIAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS NO PRÁXIS

Da mesma forma que a prática autogestionária não está dada no coletivo, também a prática pedagógica “libertadora” em termos freireanos, essencialmente dialógica e crítica, não está garantida. Por um lado, observam-se limitações oriundas das formações escolares e acadêmicas tradicionais pelas quais passaram os(as) educadores(as), que se expressam em resquícios de práticas pedagógicas tradicionais, próprias da educação bancária. Aponta, nesse sentido, um educador:

[...] uma das limitações também é a limitação dos próprios educadores, que são formados em ensino médio através dessa ótica conteudista, entram na universidade pra aprender sobre a sua área do conhecimento, seja ela matemática, seja ela química, seja ela física, e não tem um rompimento com essa mesma lógica, mesmo dentro da universidade né, dentro da universidade continua se reproduzindo esse tipo de aula, esse tipo de estrutura de se dar uma aula, e aí eles como frutos desse tipo de espaço acabam reproduzindo mais uma vez o espaço que fizeram parte a vida toda né [...] são também educadores que foram também vítimas de alguma forma desse processo conteudista e tradicional né, passaram por uma escola tradicional e entram na universidade continua reproduzindo a mesma didática, a mesma performance de educação bancária. (Entrevista K., 2021)

Em seu relatório anual de 2020, o coletivo reconhece que, com efeito, é possível observar que parte dos(as) educadores(as) se aproximam do projeto com certa “bagagem teórica e prática e da educação popular”, ao passo em que outros(as) não tem tanta proximidade com uma perspectiva crítica da educação, exceto pelos possíveis debates em seus próprios cursos. O Práxis aponta, nessa direção, que uma das tarefas do coletivo é contribuir com a experiência formativa dos(as) educadores(as) e, nesse sentido, “não basta apenas jogar para dentro do Coletivo sujeitos dos cursos de licenciatura e esperar que a afinidade com a educação popular dê conta do processo pedagógico que esperamos a partir dos pilares em que o Práxis é estabelecido”. (PRÁXIS, 2020)

É possível afirmar, que ao longo da história, foram desenvolvidas pelo Práxis uma diversidade de estratégias político-pedagógicas no sentido de superar as limitações encontradas, integrar e familiarizar os(as) educadores(as) com os princípios político-pedagógicos da educação popular e pensar estratégias para promover o acesso à cultura por outros meios que não exclusivamente a sala de aula.

Nesse sentido, são importantes exemplos as Semanas de Integração de que fala Oliveira (2009, p. 111), expressões de um “esforço deflagrado pela coordenação no sentido de apresentar tanto ao quadro de educadores quanto ao quadro de educandos os princípios políticos e pedagógicos que ela entendia como os mais adequados para o desenvolvimento das atividades a partir de então”, bem como de integração entre os membros do coletivo; e atividades como “alterações artísticas do espaço físico do 4º andar do PADC, oficinas de teatro, artes plásticas, sexualidade, educação popular em saúde e mídia independente” e as Oficinas Temáticas, que “reuniam de forma esporádica um determinado número de educadores e educandos para atividades em torno de eixos temáticos ao longo do ano. (OLIVEIRA, 2009, p. 111)

Atualmente, são importantes expressões desses esforços as formações internas, como forma de desnaturalizar os elementos tradicionais presentes na prática pedagógica dos(as) educadores(as) e aproximá-los(as) da educação popular, capacitá-los para as novas questões que se apresentam cotidianamente⁷¹, bem como trocar experiências. Aponta uma educadora:

As formações é a questão justamente de integrar o pessoal no coletivo, porque, como o pessoal tá entrando, a gente tem que conhecer ali [...] então a gente tenta pegar, fazer as formações, conforme a demanda sabe, ah, vamos fazer uma formação sobre educação popular, aí a gente convida os educadores pra participar pra eles aprenderem o que é educação popular, porque como eu te disse, eu entrei e não sabia né o que que era, enfim, então é geralmente conforme a gente tá sentindo a necessidade ali, e também pra gente aprender né, trocar conhecimento, porque muitas coisas que eu posso desenvolver na biologia lá de metodologia da biologia pode ser útil pra física, pra geografia né, enfim, então eu acho as formações muito importantes, e também pra integração da gente né, pra nós trocar ali, conversar, enfim né, porque muitas vezes a gente só se vê nas trocas dos períodos né, a gente vê o profe ali, no presencial né, agora online não deu muito, e daí as formações é um período de a gente trocar conhecimento, ah que que tu achou, a gente fez isso e não deu muito certo, essas coisas assim. (Entrevista N., 2021)

Observam-se, também, limitações que derivam da própria natureza do projeto, isto é, da preparação para processos seletivos como o ENEM e vestibulares que, historicamente, demandam uma lógica particular de estudos que não favorece o desenvolvimento do

⁷¹ Uma educadora destaca, por exemplo, uma formação sobre educação especial realizada no ano de 2019, cuja necessidade se colocou pelo fato de o Práxis contar, naquele ano, com um educando portador de necessidades especiais de aprendizagem. (Entrevista A. S., 2021)

pensamento crítico e a assimilação crítica dos conhecimentos, bem como reproduz a fragmentação do processo de ensino e aprendizagem em que as disciplinas se encontram isoladas.

Whitaker (2010) destaca que nos cursinhos tradicionais, por exemplo, predominam práticas pedagógicas “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. Enfim, são ações pedagógicas dotadas apenas de “violência simbólica” sem grandes preocupações com as descobertas no campo da aprendizagem, ligadas aos estudos científicos sobre Educação e suas epistemologias.” (WHITAKER, 2010, p. 290)

Alguns(as) educadores(as) mencionaram uma limitação objetiva, a saber, a questão do tempo, isto é, do pouco tempo disponível para cada disciplina no contexto do ano letivo, que, na visão do coletivo, dificulta o aprofundamento de certos debates e a utilização de metodologias não-tradicionais e favorece a transmissão dos conteúdos cobrados nos processos seletivos, na medida em que, como aponta uma educadora, “uma educação crítica leva tempo”. (Entrevista N., 2021). Aponta outra educadora a esse respeito:

Eu acho que é muito difícil né, eu acho que assim, a gente tem um ano ali, não chega a ser um ano, 7, 8 meses, 7 meses né, eu acho que às vezes a educação popular fica muito mais no nome do cursinho do que na prática né, eu acho que a própria, como eu falei, a própria sala de aula não fomenta que esse seja um espaço de educação popular, o fato de a gente ter uma prova ali no final do ano onde a gente tem que saber os conteúdos, eles têm que saber os conteúdos [...] (Entrevista A. S., 2021)

Nesse contexto, desenha-se outro conflito de maior dimensão, a saber, entre a orientação e os objetivos do Práxis, por um lado, que apontam para uma atuação que transcende a mera transmissão dos conteúdos consagrados como parte do ENEM; e, por outro lado, a expectativa dos(as) educandos(as), suas demandas e interesses imediatos.

Os(as) educandos(as) do Práxis, geralmente, são jovens das classes populares de Santa Maria, majoritariamente trabalhadores(as) ou filhos(as) de trabalhadores(as), que buscam o projeto principalmente para complementar os estudos, objetivando o ingresso no ensino superior⁷². O primeiro movimento importante do coletivo, nesse sentido, é compreender a realidade desses sujeitos, a partir de sua posição de classe.

⁷² Aponta a esse respeito uma educadora: “a gente sabe que os alunos têm uma expectativa, eles vão ali pro Práxis com uma expectativa, a gente tenta subverter essa expectativa deles, a gente tenta transformar essa expectativa

Do ponto de vista das classes populares e trabalhadoras, o acesso ao ensino superior representa tanto a possibilidade objetiva de “conseguir um emprego, conseguir um trabalho melhor de menos tempo, conseguir ajudar a família” (Entrevista L. A., 2021), quanto uma forma mais ou menos consciente de resistência a uma realidade que, historicamente, como expressão do processo de divisão social do saber (BRANDÃO, 1985), as exclui dos bancos universitários.

Essa realidade se expressa nos(as) educandos(as) do Práxis, tendo em vista que “muitos deles trabalham”, às vezes estão no ensino médio e trabalham, “ou de tarde, de manhã, no contraturno das aulas”, educandos(as) com “família, com filhos, com a casa pra cuidar” (Entrevista A. S., 2021), que frequentemente chegam às aulas muito cansados da rotina de trabalho e/ou do deslocamento até o centro da cidade. (Entrevista G. C., 2021; Entrevista A. S., 2021)

Nesse sentido, entende-se que esses(as) educandos(as) não dispõem dos mesmos recursos e estratégias, por exemplo, que os jovens das classes médias, como observa Nogueira. (1995). Um educador, por exemplo, destaca que, se o Práxis, e demais ações afirmativas como o Alternativa, não existissem, muitos(as) desses(as) educandos(as) “não teriam como estudar, porque estudar em casa, são diversos fatores que influenciam, às vezes não tem o ambiente em casa pra estudar [...]”. (Entrevista G. C., 2021)

Nesse sentido, os cursinhos populares podem ser tidos também como estratégias das classes populares e trabalhadoras no sentido de superar barreiras “dadas pela estratificação em classes” na sociedade capitalista. (WHITAKER, 2010, p. 291) Tendo em vista, ainda, que “estudar é uma tarefa árdua, difícil, e é difícil tornar uma tarefa cotidiana” (Entrevista K., 2021), o Práxis contribui nesse processo, por exemplo, sistematizando os conteúdos cobrados nos processos seletivos, possibilitando “uma rotina de estudo para além da sala de aula” (idem), o aprofundamento “do contato com a educação em mais um turno” do dia dos(as) educandos(as) e potencializando debates críticos.

Parte da atuação dos cursinhos populares consiste, como pudemos observar, em desenvolver mecanismos para estabelecer uma mediação entre a realidade concreta dos(as) educandos(as) e suas demandas e interesses imediatos e os princípios da educação popular, possibilitando tanto a formação e a aquisição de conhecimentos sistematizados tendo em vista os processos seletivos, quanto uma educação problematizadora e potencializadora do desenvolvimento de uma consciência crítica. Aponta um educador nesse sentido:

deles, mas também a gente não pode apagar totalmente essa expectativa, eles querem passar no ENEM né, então a gente tem que saber administrar essa relação [...] (Entrevista A. S., 2021)” (Entrevista A. S., 2021)

[...] eu acho que a educação popular tem que conciliar essas duas coisas, o interesse imediato do aluno, tem que incluir e englobar com certeza toda a realidade imediata deles, empírica, só que tem que ir pra além disso sabe [...] tem que aliar isso aí a ideia de mediar com os clássicos, com o conteúdo, pra conseguir dar um horizonte maior pros estudantes né, pra que eles consigam compreender a sua situação empírica, exatamente como era antes, mas dentro de uma perspectiva de totalidade maior, saber mais ou menos ao menos como o mundo funciona, como a realidade opera, como, o básico assim pra eu conseguir compreender a sua situação dentro de uma situação maior, sabe. (Entrevista L. A., 2021)

De maneira geral, embora haja tentativas individuais de parte dos(as) educadores(as) no sentido de fazer essa mediação e desenvolver práticas pedagógicas não tradicionais, reconhece-se que o espaço da sala de aula em um contexto de preparação para o ENEM tende a ser limitador da potencialidade de desenvolvimento da criticidade e da conscientização⁷³, à medida em que restringe os debates em favor da transmissão dos conteúdos e fragmenta o processo de construção do conhecimento.

Com efeito, foi possível observar que embora os(as) educadores(as) adotem estratégias como a pré-leitura, momentos em que se trabalha previamente o conhecimento dos(as) educandos acerca dos conteúdos da aula, mobilizem tentativas de aproximar os conteúdos da realidade concreta dos(as) educandos, utilizem recursos como slides, vídeos etc., há uma dificuldade geral de mobilização de práticas que fujam da transmissão unilateral dos conhecimentos dos(as) educadores(as) aos(as) educandos(as), que foi potencializada, a nosso ver, no contexto do ensino remoto.⁷⁴ Apontam, por exemplo, os(as) educadores(as) de Química no relatório anual de 2020:

Após a análise das aulas, conclui-se que não foi um ano tão produtivo quanto os anteriores, pois houve muitas desistências por parte dos alunos. Os alunos também eram pouco participativos, tornando as aulas unilaterais e monótonas. Para o próximo ano, visa-se estudar formas de ter uma aula mais dinâmica e de tornar as participações mais recorrentes. (PRÁXIS, 2020)

⁷³ No relatório de 2019, os(as) educadores(as) de História se manifestam nesse sentido: “As dificuldades de se trabalhar com educação popular em um ambiente cuja a finalidade é passar em uma prova meritocrata, que vai totalmente de encontro às propostas de uma educação libertadora são inúmeras. As expectativas das educandas e educandos, o encontro de metodologias e de práticas de transposição de conteúdos que gerem uma aula didática e reflexiva, a própria falta de experiência dos educadores e educadoras, enfim as dificuldades são inúmeras, contudo acreditamos que só conseguimos construir o caminho através da caminhada.” (PRÁXIS, 2019)

⁷⁴ Um dos elementos observados no ano de 2020, nesse sentido, refere-se à uma queda na participação dos(as) educandos(as) nas aulas e demais atividades, tanto no que diz respeito à evasão, isto é, o abandono do projeto, quanto à participação nas discussões, tornando as aulas majoritariamente expositivas e não dialogadas. Não se pode afirmar que existe aqui uma relação de causa e efeito entre a modalidade remota e essa queda na participação dos(as) educandos(as), mas sem dúvida constitui um elemento interessante para análises futuras acerca desse período.

Uma das estratégias encontradas pelo coletivo nesse sentido são os chamados “aulões”, aulas interdisciplinares construídas por educadores(as) de duas ou mais disciplinas, onde são mobilizadas temáticas consideradas importantes para o desenvolvimento do pensamento crítico. (Entrevista A. S., 2021; Entrevista N., 2021; Entrevista M. C., 2021)

No ano de 2020, foram realizados 7 aulões, sendo 2 cine-debates e 1 peça-debate, onde se buscaram problematizar questões como o racismo estrutural, o encarceramento em massa, a história do fascismo etc. Foram eles os aulões “Como a Agroecologia e Plantas Alimentícias Não-Convencionais contribuem para uma agricultura sustentável e fome zero?”, “A história do Fascismo e o Fascismo no Brasil”, “Cidadania, Espaço e Educação Popular”, “Sistema Punitivista e Racismo Estrutural – Análises sobre as Instituições de Privação de Liberdade e os impactos do Direito Penal”; os cine-debates “A Lei das águas e o novo Código Florestal” e “Reflexões sobre Educação Popular e Encarceramento em Massa”; e a peça-debate “Traga-me a cabeça de Lima Barreto”. (PRÁXIS, 2020)

Pode-se destacar a predominância de disciplinas ligadas às humanidades e linguagens nos aulões deste ano, o que pode indicar a necessidade de um aprofundamento do diálogo coletivo acerca de estratégias para aproximar também as ciências exatas dessas atividades. A participação dos(as) educandos(as) nesses aulões, em geral, foi positiva, embora os debates tenham sido restritos em alguma medida, a nosso ver, sobretudo pela dinâmica virtual dos espaços.

Também pode-se destacar a grande participação nos aulões de 2020, possivelmente, potencializada pelo formato virtual, uma vez que, no ano anterior, os aulões eram presenciais e aconteciam às sextas-feiras à noite, nas dependências do Práxis no prédio da Antiga Reitoria.

[...] no ano de 2020 que foi esse online o pessoal participou bastante, que eu acho que facilitou porque era em casa, não precisa sair, mas quando era presencial sabe, 2019, toda sexta a gente tinha aulão, aí na sexta eles não iam sabe, eu entendo né, de repente tavam cansados do trabalho, mas pra eles, eu acho que, não sei né, to falando, mas de repente eles não viam como conteúdo, ah, não vou aprender nada, não vou ir sabe, então era uma coisa bem complicada, ou de repente nossa abordagem de aulão não tava agradando eles, mas eu acho que é uma forma que a gente viu de contribuir sabe. (Entrevista N., 2021)

Aqui está colocada outra questão fundamental, relacionada com o público-alvo do Práxis, jovens trabalhadores(as) e/ou filhos(as) de trabalhadores(as), uma vez que seu engajamento nos aulões parece estar condicionado, em grande medida, à dinâmica de suas vidas pessoais e profissionais, visto que se pôde observar que a frequência nos aulões que ocorriam presencialmente às sextas-feiras à noite, por exemplo, era significativamente reduzida. Isso

pode ter relação com inúmeros fatores, como, por exemplo, mencionado pela educadora acima, a rotina de trabalho, o cansaço acumulado de uma semana de trabalho etc.

Aliado a isso, também estão presentes receios dos(as) educandos(as) em relação à “utilidade” dos aulões no contexto da preparação para o ENEM, materializando-se, por exemplo, em questionamentos acerca da dinâmica interdisciplinar e dos conteúdos discutidos nesses espaços (Entrevista C. P., 2020), sobretudo considerando-se, também, a trajetória escolar desses(as) educandos(as), geralmente de viés tradicional.

Esses questionamentos expressam, a nosso ver, não uma simples recusa ao formato interdisciplinar dos aulões, ou mesmo uma falta de sensibilidade dos(as) educandos(as) acerca da importância dos temas discutidos, mas certa “urgência” no que se refere à sua preparação para os processos seletivos, seu ingresso no ensino superior e, conseqüentemente, a possibilidade de mudança de sua realidade.

Nesse sentido, parecem estar postas algumas questões ao coletivo, no sentido de potencializar a participação dos(as) educandos(as) nos aulões quando do retorno das atividades presenciais, bem como do engajamento dos mesmos nas discussões fomentadas pelos aulões, o que pode envolver desde questões como horário e local das atividades quanto tentativas de aproximar as temáticas dos aulões da realidade dos(as) educandos(as) e seus interesses concretos, sem, no entanto, secundarizar debates importantes que possibilitem o desenvolvimento de uma consciência crítica.

A despeito dessas questões, os aulões são espaços importante, uma vez que, por um lado, possibilitam aos(as) educadores(as) uma experiência de interdisciplinaridade, em que precisam, de certa forma, “sair da zona de conforto” e dialogar com outras áreas do conhecimento; por outro lado, no que se refere aos educandos, contribui para a reflexão e problematização de questões atuais sobre sociedade, educação etc. (PRÁXIS, 2021) e para a compreensão da articulação entre as áreas do conhecimento na apreensão da realidade. Aponta a esse respeito uma educadora:

[...] a gente prioriza que ele (o aulão) seja interdisciplinar né, então por exemplo, ah, de biologia, química e geografia. Por que, pra mostrar que o conteúdo não é fragmentado apesar de nas aulas ele estar fragmentado, o aulão é uma forma de interligar esses conteúdos né. E pra minha questão da biologia né, é o aulão a forma de eu fazer a crítica entende [...] (Entrevista N., 2021)

No mesmo sentido, outra educadora entende que os aulões são espaços responsáveis por potencializar uma certa “formação social” aos(as) educandos(as), em oposição à formação conteudista frequentemente reproduzida nas aulas.

Os aulões que entram muitas vezes o pensar no social, pensar criticamente, pensar na forma de agir no mundo, pensar no papel deles no mundo, sabe, é os aulões que dão esse amparo pra gente, porque só com aulas não teria nem como, porque daí não daríamos conta nem de uma coisa nem de outra, sabe, então é essa a importância dos aulões pro Práxis, é ele que dá a formação social. (Entrevista M. C., 2021)

Além dos aulões, os chamados subprojetos também são espaços importantes nesse sentido, onde há a potencialidade de, através de atividades pedagógicas, culturais etc., fomentar, através de relações horizontais, trocas de conhecimentos com os sujeitos dessas experiências; de forma geral, são espaços que “carregam, talvez, o caráter mais popular do Práxis.” (Entrevista G. C., 2021) Aponta nesse sentido uma educadora:

Então, justamente por ser um coletivo e né, um movimento social, essa ideia de que o Práxis serve não só pra uma possível ascensão social né, o ingresso ao ensino superior, mas à realidade né, a gente usar isso na nossa vida, no mundo, eu penso que essas atividades extra-sala de aula são fundamentais [...]. (Entrevista E. F., 2021)

Em projeto de 2021, o Práxis elenca os 3 subprojetos desenvolvidos nos últimos anos, indicando a perspectiva de continuidade dessas atividades para este ano. São eles:

1) Remição pela Leitura no Presídio Estadual de Agudo - RS

Remição pela Leitura é um projeto do governo federal, que consiste na redução de 4 dias de pena para cada resenha produzida pelos internos. O Práxis participa desse projeto desde 2019, deslocando duplas de educadores(as) para realizar atividades em dois momentos; no primeiro, “é feita uma avaliação e auxílio para a escrita da resenha, além da escolha de futuras leituras” e, posteriormente, “procura-se refletir acerca da linguagem, da literatura, da arte e da própria existência dos sujeitos no mundo, com base nas obras lidas, sendo este um momento mais flexível e de debate”. (PRÁXIS, 2021)

Uma educadora que participou dessa experiência relata que o Práxis teve críticas ao projeto oficial apresentado ao coletivo pela assistente social responsável, precisamente porque “engessava” as discussões e não favorecia os debates, uma vez que resumia-se à produção de uma resenha sobre alguma obra literária. A educadora relata que o Práxis propôs a realização de dois espaços mensais distintos,

[...] duas rodas de conversa por mês pra gente discutir sobre o que eles tavam lendo. No primeiro momento cada educando nosso ali no presídio lia um livro diferente, isso era muito difícil, esse projeto eu participei, esse daí eu já fui várias vezes pra Agudo

né. Era difícil porque como cada um tava lendo um tema diferente a gente não conseguia de fato debater obra, mas então o que a gente fazia, a gente levava uma música, a gente levava um texto, a gente levava uma parte de um filme, e debatava com eles isso, né, em um momento, em uma semana assim, a gente instigava a leitura a partir de outros, de outras mídias né. E na segunda ida daí a gente trabalhava em grupo ali o que eles tavam lendo de fato, a gente meio que ajudava eles a construir a resenha né, que era necessária pro projeto em si, [...] isso facilitou a discussão né porque daí de fato a gente discutiu sobre o livro, e daí na outra semana, depois de quinze dias, a gente, nós ajudamos na construção da resenha assim, e daí esses dois debates foram bem interessantes assim, muitas vezes eles não liam os livros, mas também o debate acontecia, tinha os que liam e era bah, muito massa quando a gente via que eles liam, ou leram parte sabe, uma parte da história eles sabiam contar [...]. (Entrevista A. S., 2021)

2) Rodas de conversa no Presídio Estadual de Júlio de Castilhos - RS

Desde 2018, o Práxis realiza oficinas/rodas de conversa com os internos do presídio. Em grupos de quatro educadores(as), de forma rotativa, as atividades são realizadas buscando dialogar e trocar experiências com os internos, além de “contextualizar conhecimentos acadêmicos com a realidade e vivências dos participantes a fim de trabalhar tais tópicos de maneira interdisciplinar”. Nesse espaço, como nos outros subprojetos, “procura-se fomentar a presença e as colocações dos participantes, por compreender que esse é um dos poucos espaços de escuta coletiva possível dentro do atual sistema carcerário.” (PRÁXIS, 2021)

Menegazzi (2019) argumenta que esse espaço tem a intenção, sobretudo, de “respeitar os sujeitos ali presentes, assim como seus saberes e sua história” (MENEGAZZI, 2019, p. 43), pensando-se a partir disso atividades flexíveis e passíveis de mudança, de acordo com o andamento dos trabalhos. Sobre a experiência no presídio de Júlio de Castilhos, aponta um educador:

[...] quando eu fui no presídio de Júlio de Castilhos como eu tinha mencionado, nossa, foi um bagulho muito engrandecedor sabe, pessoas que só queriam tá ali sendo ouvidas e ouvir alguma coisa de fora, poder fazer uma troca muito horizontal, eu lembro que esse dia eu levei um texto do Eduardo Galeano, que era Los Prisioneros, que daí eu fiz toda a minha tradução e falava justamente sobre essa coisa, acho que tu acaba bastante na vida deles sabe, então teve bastante feedback, daí também ver o lado mais, talvez, triste do nosso sistema né, total punitivista, e que às vezes não dá outra chance pra galera tá ligado, e poder ouvir isso de pessoas que tão tipo completamente na margem da sociedade e ver que esse trabalho realmente tocou eles, [...] tipo o Zine do Práxis tinha altos poemas, escritos assim, direto da galera lá do presídio, e é uma história que já acontece há bastante tempo né, e eu acho que é uma ideia que tem que ser mais difundida sabe, porque não parece ter muito trabalho, muito... o presídio que a gente vai de Júlio de Castilhos ele é menor, é claro, o diretor é bem mais cabeça aberta, a gente sabe que a realidade dos outros presídios, aqui de Santa Maria e tal, é bem mais pesada e mais complicado né, mas acho que esse trabalho tinha que ser desenvolvido e fomentado assim, até pra além do Práxis sabe, [...]. (Entrevista G., 2021)

3) CEDEDICA

No Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDEDICA), o Práxis passou a se inserir realizando atividades semanais com os jovens em cumprimento de medida socioeducativa. Nessas atividades, “promove-se a discussão por meio de cine-debates e oficinas sobre temas gerais, buscando incentivar o pensamento crítico sobre a sociedade” (PRÁXIS, 2021). A participação nas atividades reduz uma hora do período de trabalho de cada jovem e, neste projeto, estão inseridos outros projetos de extensão da UFSM.

De maneira geral, entende-se que as medidas socioeducativas utilizadas junto aos jovens em conflito com a lei geralmente mobilizam um trabalho “nada educativo” (Entrevista A. S., 2021), sendo majoritariamente braçal, não favorecendo um desenvolvimento das potencialidades intelectuais, criativas etc. dos jovens. O relato de uma educadora é bastante significativo:

[...] na maioria das cidades esse tempo de trabalho não é nem um pouco educativo né, tu capinar um lote em um cemitério, é tu fazer um trabalho ali no hospital, são trabalhos braçais assim, então esse projeto do CEDEDICA ele tenta levar esses jovens em conflitos com a lei pra projetos educacionais, então vários projetos da UFSM se juntaram, o Práxis, a comunicação lá da reitoria, o planetário, a editora, enfim, vários projetos da UFSM se juntaram e assim, daí esses jovens em conflitos com a lei em vez de pagar essa pena fazendo trabalho braçal eles vão pagar essa pena nesses projetos. (Entrevista A. S., 2021)

De forma geral, os subprojetos são tidos como formas de se projetar para além dos muros da universidade e ter experiências “com a sociedade⁷⁵” (Entrevista E. F., 2021) através da educação popular, na medida em que buscam contribuir com a humanização dos sujeitos envolvidos.

Como observa uma educadora, as atividades realizadas no presídio de Júlio de Castilhos, por exemplo, tem um retorno fundamental para a sociedade, visto que busca “reduzir a imagem de que as pessoas privadas de liberdade são monstros” e mitigar a “desumanização” que se manifesta tanto para quem está nessa situação quanto para seus familiares. (Entrevista E. F., 2021) No mesmo sentido, aponta a educadora acerca das atividades junto ao CEDEDICA:

[...] antes a redução da pena que eles cumpriam, era sei lá, capinar o cemitério, pintar um muro, não são medidas educativas de fato né, então como é que tu vai sei lá, se a

⁷⁵ Aponta um educador nesse sentido: “acho que esses trabalhos são uma oportunidade de a gente ter contato com coisas que muitas vezes a gente não sabia que existia sabe, a gente ouve histórias e coisas que enriquecem bastante a nossa compreensão de educação, e vão depois se converter na nossa concepção político-pedagógica e tal.” (Entrevista L. A., 2021)

ideia é “passar uma lição”, o que que isso tá ensinando, sei lá, o adolescente foi lá, fez alguma coisa, foi pego com alguma coisa, e aí vai pintar um muro, o que que ele aprende com isso né, então o Práxis leva essa ideia de fazer oficina, e realmente tentar conversar e falar sobre a realidade, trabalhar hip hop, trabalhar alguma coisa que pudesse articular com a realidade deles, então acho que é nesse sentido mais educativo, sabe, tanto com o adolescente como com adultos né [...] (Entrevista E. F., 2021)

A nosso ver, o engajamento do Práxis nos subprojetos ligados aos sujeitos privados de liberdade representa um aprofundamento do vínculo do coletivo com o combate às opressões, entendendo que o processo de construção de uma transformação social envolve a problematização e o combate às desigualdades e às opressões de qualquer natureza, bem como a tentativa de aproximar os(as) educadores(as) dessa discussão através da prática junto aos próprios sujeitos. Ademais, como aponta Bagolin (2020, p. 72):

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.

Também deve-se destacar, no contexto das atividades do Práxis que transcendem a sala de aula, as atividades culturais realizadas pelo coletivo, entendendo que “a Educação Popular também atravessa a esfera dos espaços culturais e de lazer da nossa juventude” (PRÁXIS, 2021) e que a democratização do acesso à educação e à cultura se dá, também, através dessas dinâmicas.

Pode-se destacar nesse sentido os cine-debates, a exemplo da exibição pública do filme Bacurau⁷⁶, realizada em dezembro de 2019, em uma praça do centro da cidade, precedida por intervenções de coletivos do movimento negro de Santa Maria; e o “Rolezão Popular”, evento pré-aniversário de 20 anos do coletivo, onde foram realizadas exposições de arte, peças de teatro e apresentações musicais de bandas independentes locais, além do chamado “palco aberto”, para quem desejasse se manifestar. Cabe recordar que esse evento contou com uma “rede de economia solidária”, com brechós, vendas de alimentos e artesanato. (PRÁXIS, 2021)

O Práxis entende a dimensão pedagógica dessas atividades culturais, de ocupação do espaço urbano e fomento da diversidade artística local, uma vez que são também espaços não-formais de educação e importantes ferramentas “no processo de formação e construção da

⁷⁶ Bacurau é um filme franco-brasileiro de 2019, dirigido por Kleber Mendonça Filho e Juliano Dornelles.

cidadania”. Nesse sentido, são atividades não apenas pedagógicas, mas também políticas, na medida em que fortalecem a organização popular, a solidariedade e “luta por uma vida mais digna”. (PRÁXIS, 2019)

Em linhas gerais, pode-se o caráter popular do Práxis é afirmado também através do conjunto de atividades e projetos de cunho pedagógico e cultural desenvolvidos pelo coletivo, sendo o Práxis um espaço também de mediação entre os interesses e demandas mais imediatas dos(as) educandos(as) das classes populares que buscam o projeto, notadamente o ingresso no ensino superior como uma possibilidade de ascensão social, e a problematização da sociedade e das relações nas quais estão inseridos.

Nesse sentido, em nosso entendimento, embora alguns(as) educadores(as) atribuam especificamente aos aulões, ou à participação nos subprojetos, o caráter “popular” do Práxis, não há uma separação objetiva entre atividades populares e atividades “tradicionais”; tanto nas aulas preparatórias quanto nos aulões, nos subprojetos e nas atividades paradidáticas, o Práxis busca constituir-se como um agente de fortalecimento do saber e da educação populares e da democratização da cultura, seja contribuindo com a formação das classes populares para os processos seletivos, através da transmissão de conhecimentos historicamente construídos, seja possibilitando o desenvolvimento de uma consciência crítica entre os sujeitos envolvidos através de práticas pedagógicas e culturais “libertadoras”, em sentido freireano. (FREIRE, 2018)

O ano de 2020, em muitos sentidos, foi um ano atípico, considerando-se que a pandemia de Covid-19⁷⁷ e seus desdobramentos políticos, econômicos e sociais, influenciaram consideravelmente a educação em todos os níveis. Inicialmente, como já destacamos, como forma de fomentar o distanciamento social e seguir as diretrizes da UFSM, o Práxis suspendeu suas atividades, iniciando um período de reorganização das formas de trabalho, retomando-as apenas após intenso debate interno acerca da necessidade de ofertar as aulas preparatórias para o ENEM.

No entanto, dado o contexto de insegurança sanitária, como indica o projeto do Práxis de 2021, foi possível retomar apenas as aulas, de modo remoto, paralisando as demais atividades. No início do ano de 2021, aos poucos retomaram-se os debates para a continuidade dos subprojetos, sendo criado, por exemplo, o “GT Presídio”, para avançar na construção destes

⁷⁷ A Covid-19 é uma nova cepa de coronavírus, cujas primeiras manifestações em humanos das quais se tem registro ocorreram em Wuhan, na República Popular da China, ainda em dezembro de 2019. Em 11/03/2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) caracterizou a Covid-19 como uma pandemia, tendo em vista que os surtos de Covid-19 já se estendiam por todo o mundo. Conferir o website da Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS): <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19> Acesso em: 16 jun 2021.

espaços junto às instituições. Até o presente momento, no entanto, não se tem perspectiva concreta de retorno para as atividades presenciais.⁷⁸

Esse processo impôs ao coletivo uma série de reflexões, em torno da pertinência do ensino remoto e, posteriormente, das potencialidades das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, entendendo que a modalidade remota não poderia ser entendida apenas negativamente, como um “golpe” no caráter popular do projeto. Nesse sentido, como apresenta o relatório de 2020, “o Coletivo, no ano de 2020, realizou dois calendários de formação visando formar nossos educadores para o desafio político e pedagógico para a complexa jornada da educação que se torna ainda mais desafiadora neste ano atípico” (PRÁXIS, 2020), buscando capacitar os(as) educadores(as), portanto, para os desafios impostos pela nova configuração dos trabalhos.

Destacam-se, nesse sentido, uma formação interna direcionada aos(às) educadores(as), realizada em abril, ainda no início das discussões em torno do ano letivo, sobre Educação em EaD⁷⁹; uma formação intitulada Educação Inclusiva em Tempos de Pandemia, realizada em julho; uma formação sobre aspectos técnicos da plataforma utilizada como “sala de aula virtual”, realizada em agosto; e uma formação intitulada “Tecnologias Educacionais e Paulo Freire”, realizada em outubro, buscando dialogar criticamente sobre o uso das tecnologias nos processos educativos.

Ademais, a educação popular não é e nem poderia ser essencialmente contrária à tecnologia em si, visto que

[...] a técnica bem socializada é um grande instrumento pra construção do conhecimento, e a gente precisa desse conhecimento técnico. Como lidar com o power point no primeiro momento quando ninguém nunca fez isso? Como agora, na pandemia, ter aula só virtual, como a gente tá tendo, na preparação do ENEM? Tudo isso precisa dessa construção coletiva. (Entrevista C. P., 2020)

No contexto das aulas em formato virtual, embora consideremos como experiências pedagógicas importantes no que se refere ao uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, foi possível observar que o caráter “tradicional” das aulas, que em alguma

⁷⁸ No presente momento, a pandemia de Covid-19 segue progredindo globalmente. No caso do Brasil, em que pese o lento avanço do processo de imunização da população brasileira, mantém-se uma média de mais de 2 mil mortes diárias, chegando ao assustador número de 496 mil mortes até o momento (18/06/2021). Conferir, por exemplo, matéria do UOL de 16/06/2021: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2021/06/16/covid-19-coronavirus-casos-mortes-16-de-junho.htm> Acesso em: 18 jun 2021. Nesse sentido, ainda não se tem uma perspectiva concreta de retorno das atividades presenciais em todos os níveis de ensino.

⁷⁹ Deve-se destacar que essa formação não discutiu sobre o ensino remoto, isto é, a modalidade de trabalho que se desenvolveu no Práxis ao longo de 2020, mas especificamente sobre a Educação à Distância, abordando as particularidades desse tipo de ensino, contribuindo, também, com o debate sobre as atividades remotas.

medida já existia no formato presencial, se aprofundou. Aponta nesse sentido o relatório da disciplina de teatro (2020):

Diferentemente dos encontros presenciais, onde os educandos manifestavam suas ideias e percepções, no formato digital isso aconteceu de forma bastante dura. Em poucos momentos foi obtido uma interação por parte deles, o que acreditamos ser prejudicial para o processo educacional, já que em alguns momentos as aulas praticamente passaram a ser somente expositivas por parte da educadora. (PRÁXIS, 2020)

Outra problemática observada foi a questão da evasão que, apesar de não ser nova, também se aprofundou no contexto da modalidade remota. A equipe de História, por exemplo, menciona em seu mais recente relatório (PRÁXIS, 2020) que terminou o ano letivo com apenas 3 alunas e que isso coloca algumas questões, como a dificuldade de adaptação à modalidade tanto por parte dos(as) educadores(as) quanto dos(as) educandos(as) e a dificuldade material de acesso aos meios necessários para acompanhar as aulas. Nesse sentido, constatando-se a grande evasão durante o ano, o Práxis ampliou o escopo do projeto, processo que se repetiu em 2021, como expressa a divulgação da chamada de educandos(as) do Práxis por organizações e movimentos a nível estadual e o diálogo com o Colégio Estadual Professora Edna May Cardoso (Santa Maria - RS) ofertando as aulas preparatórias para os estudantes do colégio, o que se expressa na participação, em 2021, de educandos(as) de outras cidades e até mesmo outros estados acompanhando as aulas de forma virtual.

Desde o início do processo das aulas remotas, essa questão foi considerada pelo coletivo em alguma medida, como já demonstramos, de forma que todas as aulas foram gravadas e disponibilizadas virtualmente para os(as) educandos(as) que, por algum motivo, não conseguiram participar de alguma aula síncrona ou quisessem retomar alguma questão de alguma aula específica. Também nesse sentido as aulas gravadas possibilitaram, como indica a equipe de Filosofia em seu mais recente relatório, “uma experiência singular de autocrítica e auto melhoramento” (PRÁXIS, 2020), na medida em que possibilitava a resolução de problemas didáticos. A equipe indica, no entanto, que as atividades foram prejudicadas em alguma medida pela distância e salienta que, continuando-se a modalidade remota, “meios de superar a distância devem ser pensados e melhorados”. (PRÁXIS, 2020)

É possível dizer que a busca por meios de superar as contradições é uma constante no Práxis, como demonstram as tentativas de adaptação à modalidade remota que, embora tenha suas problemáticas, possibilitou ao coletivo seguir realizando suas atividades, ainda que limitando-se apenas às aulas. Entende-se que o processo de se apropriar das tecnologias e de

discutir criticamente suas potencialidades e limitações no processo de ensino e aprendizagem podem contribuir qualitativamente para a reflexão posterior sobre as atividades do Práxis e para a busca por alternativas futuras frente a outros contextos que podem se apresentar.

4.3 O MOVIMENTO DE AFIRMAÇÃO DA DIMENSÃO POLÍTICA DO PRÁXIS E A BUSCA PELA UNIDADE

Podemos observar que a afirmação da dimensão política do Práxis acompanha o projeto desde sua gênese, enquanto um coletivo de estudantes fortemente influenciados por teorias políticas e pedagógicas libertárias, inseridos criticamente no contexto do movimento estudantil da década de 1990, marcada pelo enfraquecimento dos movimentos sociais populares e a busca por alternativas frente a esse quadro. (CORRÊA; HIRTZ; FREITAS, s.d)

Um dos coordenadores do projeto destaca, no mesmo sentido, a influência das tradições libertárias, como ressalta, libertárias “no bom sentido da palavra”, no sentido de “romper com a institucionalidade.” (Entrevista C. P., 2020) Com efeito, o grupo de estudantes que deu vida ao Práxis vinculava-se a uma perspectiva crítica ao movimento estudantil tradicional e suas tendências hierárquicas e burocráticas, “e eles compreendiam que esses espaços tinham muitos limites pra ajudar a construir experiências desse tipo, e ao mesmo tempo trazer uma concepção dos movimentos sociais pra dentro de si”. (Entrevista C. P., 2020)

Cabe destacar que, a despeito da crítica aos movimentos sociais e populares “institucionalizados”, uma vez que não existe contrariedade em essência entre as pautas e demandas do Práxis e as pautas e demandas desses movimentos, historicamente o Práxis tem estabelecido com estes uma fértil relação, dialogando tanto com o ME através dos Diretórios Acadêmicos (DAs) e o DCE, quanto com o movimento sindical⁸⁰, bem como com os diversos movimentos populares locais, como o movimento de mulheres, movimento negro e movimento de luta pela terra, guardando sua autonomia em relação a esses movimentos e contribuindo com a articulação das diferentes lutas locais, institucionalizadas ou não. (Entrevista C. P., 2020)

Atualmente, é possível dizer que se mantém um consenso acerca da dimensão política do Práxis, expresso formalmente nos documentos oficiais do coletivo, sobretudo nos objetivos postos pelo coletivo, como o objetivo geral, “promover um espaço para a discussão e a construção da educação popular, tida como ferramenta para fomentar o pensamento crítico e,

⁸⁰ Destaca-se a relação com a Seção Sindical dos Docentes da UFSM (SEDUFMSM), que sempre contribuiu, na medida do possível e dado o contexto, com as demandas materiais do Práxis, como por exemplo impressões de panfletos para divulgação das chamadas de educandos. (Entrevista C. P., 2020)

assim, promover a transformação social”, e os objetivos específicos, como “fomentar espaços de discussão e aprendizado para construção de um pensamento crítico e autônomo de todos os participantes” e “atuar em ações de defesa dos interesses das minorias sociais e de combate às desigualdades em parceria com grupos, entidades, movimentos sociais e coletivos”. (PRÁXIS, 2017)

Inicialmente, essa dimensão aparece vinculada a uma compreensão da prática docente pautada nos princípios da educação popular como essencialmente política, no sentido de que contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica tanto dos(as) educandos(as) quanto dos(as) educadores(as) através da problematização de questões político-sociais e do próprio processo de ensino e aprendizagem. Aponta o coletivo:

Na prática docente na educação popular, os educadores populares devem se instrumentalizar para, em conjunto aos educandos, agir no reconhecimento de suas maiores problemáticas da nossa sociedade e modo de produção, e na organização de formas coletivas para superar os desafios dentro de uma sala de aula, pressupondo esses encontros como laboratórios políticos para a formação de indivíduos capacitados em problematizar a realidade, ou seja, elementos político-sociais extra escola, ou até mesmo político-sociais dentro do ambiente escolar. O principal objetivo com isso é conscientizar o estudante das problemáticas político-sociais que os cercam no cotidiano. (PRÁXIS, 2017)

Nesse sentido, as atividades pedagógicas, tanto as aulas quanto os aulões e os subprojetos, são tidas como parte de um processo mais amplo de busca pela transformação social, que não é imediato, mas cotidiano, no qual a educação para a autonomia, e não para a adaptação, tem um papel central. Como aponta um educador, a educação popular tem a potencialidade de transformar os indivíduos, mediante o acesso à educação, à cultura etc., e esse é o ponto de partida para uma transformação das relações sociais.

Não dá pra encarar o coletivo como pré-ENEM, tipo “ah, o objetivo é fazer as pessoas passarem na prova, colocar as pessoas na universidade”, sem pensar que isso que a gente tá fazendo é um motor de mudanças, sabe. Boto fê que os educandos do Práxis tem uma estrutura pra entrar mais criticamente dentro da universidade saca, e às vezes transformar o seu discurso, ver algumas contradições, [...] dentro do seu próprio discurso e tentar sair diferente sabe, no final de um ano assim, de um trabalho, poder sair transformado, e tipo, transformando os indivíduos a gente começa a transformar as relações, e as relações vão transformando tudo pela frente [...] (Entrevista G. C., 2021)

De maneira geral, esse processo envolve a desconstrução, junto a educadores(as) e educandos(as) de algumas perspectivas e ideologias, e a reflexão crítica sobre questões como a própria universidade e as dinâmicas de acesso ao ensino superior. Como aponta um educador:

O que mais me atraiu aqui pra além desse trabalho, o Práxis defende uma concepção politizada de educação sabe, então dentro ali do curso a gente não vai simplesmente como alguns cursinhos fazem, levar um conteúdo pra se decorar, simplesmente pras pessoas conseguirem entrar, a gente faz todo o esforço né, a gente dá o máximo da nossa capacidade pra conseguir aprovar os estudantes, só que ao mesmo tempo a gente sempre deixa claro nas aulas, nas formações e nos outros espaços que eu percebi que rolam no coletivo né, a gente explica a natureza da universidade né, primeiro pra gente conseguir compreender porque que precisa existir um curso de educação popular como existe o Práxis pra conseguir ajudar as pessoas, os filhos da classe trabalhadora a conseguir entrar na universidade, a gente não pode simplesmente naturalizar esse trabalho e aceitar a universidade assim como tá, a gente tem que colocar em xeque a forma da universidade atual por exemplo, por que que ela é assim? Por que ela é elitista? A gente passou por um processo de democratização da universidade, por que que isso é insuficiente? Por que ela tá sendo desmontada agora? Por que quem entrava conseguia ficar, por exemplo? Então seria muito insuficiente se a gente só se preocupasse em mandar as pessoas pra dentro, sem antecipar os alunos e avisar eles dessas contradições que eles vão se deparar né. Então a gente faz um trabalho duplo, a gente pode preparar os alunos pra entrar, e não só vão entrar mas vão entrar cientes de como a universidade tá, como ela opera, a quem ela serve, e eles cientes disso eles vão ter muito mais ferramentas pra se for interesse deles na hora que entrar, conseguirem trabalhar lá dentro pra mudar esse caráter da universidade né, pra gente conseguir quem sabe uma universidade popular e construir isso lá dentro. (Entrevista L. A., 2021)

Nesse sentido, seja junto aos jovens de classe trabalhadora, trabalhadores e trabalhadoras que procuram o Práxis visando a ascensão social através do ingresso ao ensino superior, seja com pessoas privadas de liberdade, jovens em conflito com a lei, etc., as atividades são pensadas e realizadas tendo em vista um avanço qualitativo no que se refere à conscientização e o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos envolvidos.

Para além das atividades de cunho pedagógico, a dimensão política também se manifesta na projeção do coletivo enquanto movimento social, e a conseqüente inserção em um amplo processo cotidiano de diálogo com os movimentos populares locais e de inserção nas lutas e mobilizações coletivas da cidade. Aponta o Práxis (2017) que

tendo em vista o viés popular, e visando atuar de forma mais direta e política na comunidade, os educadores do coletivo divulgarão e participarão de eventos sociais como manifestações, palestras e formações de temas relacionados à defesa dos interesses de minorias sociais e de combate às desigualdades. É papel também dos educadores fomentar a participação dos educandos nesses eventos. (PRÁXIS, 2017)

Nesse sentido, aponta uma educadora que “não basta a gente só falar que a gente é movimento social se a gente não atua enquanto movimento social, se a gente não vai na sociedade ali se movimentar” (Entrevista A. S., 2021) e, nesse processo, mobilizar os sujeitos envolvidos com o projeto, tanto os(as) educadores(as) quanto os(as) educandos(as). Aponta outra educadora:

Os nossos alunos quando tem ato, quando tem manifestações eles estão lá com a gente, eles sabem que a gente tem um posicionamento dentro da sociedade, em outros anos a gente até já teve discussões sobre isso, porque teve educandos quando entraram que tinham um posicionamento mais voltado pra uma vertente, pra um lado, e aí deu choque lá dentro, porque é um movimento social, sabe, é um movimento social mas também um coletivo de educação, claro que sempre tem diálogo, sempre tem espaço pra outras pessoas, mas sim, a gente tem um posicionamento. (Entrevista M. C., 2021)

Desde seu surgimento, como já pontuamos, o Práxis tem se articulado com diversos setores da sociedade civil e movimentos sociais, como expressam, por exemplo, o envolvimento do coletivo com as discussões prévias que ajudaram a construir os pré-fóruns sociais mundiais, em preparação para o Fórum Social Mundial em Porto Alegre (2001)⁸¹, as participações nas mobilizações estudantis como as ocupações de 2016⁸², a participação nas mobilizações contra a reforma trabalhista de 2017, os eventos integrados com associações de moradores, como mais recentemente junto à Vila Resistência em Santa Maria⁸³ etc.

O ano de 2020, marcado pela pandemia de Covid-19, teve implicações também no que se refere às articulações e mobilizações políticas dos movimentos sociais e populares, o que também ocorre com o Práxis. O contexto de insegurança sanitária frente a um vírus bastante letal e agressivo coloca, em um primeiro momento, as mobilizações presenciais como inviáveis,

⁸¹ “Conforme define sua Carta de Princípios, o Fórum Social Mundial é um espaço internacional para a reflexão e organização de todos os que se contrapõem à globalização neoliberal e estão construindo alternativas para favorecer o desenvolvimento humano e buscar a superação da dominação dos mercados em cada país e nas relações internacionais. O Fórum Social Mundial (FSM) se reuniu pela primeira vez na cidade de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul, Brasil, entre 25 e 30 de janeiro de 2001, com o objetivo de se contrapor ao Fórum Econômico Mundial de Davos. Esse Fórum Econômico tem cumprido, desde 1971, papel estratégico na formulação do pensamento dos que promovem e defendem as políticas neoliberais em todo mundo. Sua base organizacional é uma fundação suíça que funciona como consultora da ONU e é financiada por mais de 1.000 empresas multinacionais.” Fonte: Website do Fórum Social Mundial - Porto Alegre. Disponível em: <http://forumsocialportoalegre.org.br/forum-social-mundial/> Acesso em: 18 jun 2021.

⁸² As ocupações em grande parte das universidades brasileiras ocorreram no segundo semestre de 2016, no contexto das mobilizações estudantis que pautavam, entre outras demandas, a não aprovação da Emenda Constitucional 95, posteriormente Proposta de Emenda Constitucional 55, conhecida como “PEC do teto de gastos”, que na prática passou a limitar por 20 anos o investimento público em saúde e educação, por exemplo. Nesse movimento, o Práxis somou-se às ocupações na UFSM, ocupando, junto a outros cursos da UFSM que frequentavam as dependências do Prédio de Apoio Didático Comunitário, o quarto andar do prédio, permitindo a continuidade dos demais serviços prestados no local, como de fonoaudiologia, mas paralisando as atividades de ensino.

⁸³ Em outubro de 2019, o Práxis comemorou seus 20 anos de existência junto às comemorações de aniversário da Vila Resistência, ocupação urbana de Santa Maria ativa na luta pelo direito à moradia. A Ocupação se manifestou da seguinte forma nas redes sociais, celebrando a união entre a Vila e o Práxis: “Vida longa a Vila Resistência! Vida longa ao Práxis! Resistência por uma moradia e vida digna, três anos de construção coletiva, articulações e auto-organização a caminho da construção de um povo forte. E são 20 anos do Práxis, cursinho popular que vem a partir da educação popular contribuindo para a entrada do nosso povo no ensino superior. Assim reafirmamos que enquanto nosso povo seguir sofrendo com a fome, a desigualdade, a falta de oportunidade e a negação de direitos nós jamais iremos arredar o pé da luta por acesso e direito à moradia, cultura, lazer, educação e saúde para todas(os) as(os) de baixo.” (Fonte: Facebook da Ocupação Vila Resistência, 21/10/19. Disponível em: <https://www.facebook.com/media/set?vanity=VilaResistencia1&set=a.943349466023483> Acesso em: 15 jun 2021.

pelo menos até maio de 2021, momento em que diversos setores da sociedade civil passam a tomar as ruas novamente em oposição sobretudo à política do governo federal.

Nesse contexto, também as manifestações pelas redes sociais se fazem importantes, como forma de divulgar o posicionamento do coletivo acerca da conjuntura, sobretudo no que se refere ao ENEM, bem como a intenção do coletivo de disputar a consciência da sociedade. De maneira geral, o eixo das manifestações do Práxis, por meio de notas e posicionamentos públicos, se deu em torno do possível adiamento do ENEM, ao qual o Práxis desde o primeiro momento se posicionou favorável. Aponta o Práxis em nota de abril de 2020:

Os erros do ENEM 2019 e do SiSU 2020/1 demonstram uma tentativa de deslegitimar este exame, mas nós, do Coletivo Práxis queremos que o ENEM, junto ao SiSU e às cotas, siga sendo uma importante ferramenta de acesso à educação superior e, por isso, nos posicionamos em favor do seu adiamento e contra a desigualdade na educação. (PRÁXIS, 2020)

Nesse momento, como já mencionamos, a posição do Práxis foi favorável à paralisação de todas as atividades do coletivo, entendendo as dificuldades de ofertar aulas preparatórias para o ENEM na modalidade remota aos jovens da classe trabalhadora. Embora o coletivo tenha, nas semanas seguintes, revisado sua posição, deliberando pela manutenção das aulas na modalidade remota, manteve-se firme na defesa do adiamento do ENEM, por entender que a realização da prova no contexto da pandemia aprofundaria as desigualdades de acesso ao ensino superior. Aponta o Práxis em nota⁸⁴ de maio de 2020:

Em meio ao caos generalizado causado pelo novo coronavírus [...] o MEC lançou uma campanha nesta segunda-feira (04) que não deixa dúvidas: sua intenção é manter a realização do ENEM mesmo que isso signifique ampliar a desigualdade na educação e deixar de fora milhares de estudantes. O Coletivo Práxis de Educação Popular se manifesta em defesa do adiamento do ENEM, [...] em defesa da vida, da educação e dos direitos, pela revogação da EC 95/16! (PRÁXIS, 2020)

Ao longo do primeiro semestre de 2021, os movimentos sociais e populares passam a colocar novamente no horizonte as mobilizações e a tomada das ruas como ponto de partida para um processo de lutas a ser iniciado, tendo como eixo central a condução do governo federal em relação à pandemia.

O Práxis se insere nesse movimento, afirmando também a crítica em relação à condução das políticas educacionais, sobretudo no que se refere à aplicação do ENEM/2021. Em nota de maio de 2021, o coletivo critica a confirmação da presidência do INEP (Instituto Nacional de

⁸⁴ Disponível em: <https://www.facebook.com/PraxisColetivoPopular/posts/3022939111082656> Acesso em: 10 jun 2021.

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) de que a edição de 2021 deve ser transferida para 2022, alegando “problemas no orçamento”, bem como o fato de a realização do exame não constar no plano de metas globais do Instituto para 2021. Assevera o coletivo em nota⁸⁵:

Mas afinal, o que está por trás desse possível adiamento e como isso afeta a classe trabalhadora? [...] Neste caso, o da educação, os ataques se dão em forma de cortes de verba, precarização da assistência estudantil e repressão contra alunos, professores e movimentos estudantis que lutam contra o desmonte; sendo a redução orçamentária uma das principais ferramentas. Ou seja: se o principal meio de ingresso no ensino superior é posto em xeque por “problemas no orçamento”, e se já sabemos que ano após ano o investimento no MEC está cada vez menor, colocando em risco até mesmo o funcionamento das universidades públicas (enquanto as instituições de ensino privado prosperam), será que o governo está interessado em investir na educação da classe trabalhadora? Estão interessados em uma educação de qualidade e igualitária? É interesse do governo uma sociedade em que a educação seja um instrumento de libertação? A resposta é não. (PRÁXIS, 2021)

Na mesma nota, o Práxis se manifesta favorável à construção de um dia nacional de lutas unificado, observando-se os protocolos de segurança como distanciamento social, reivindicando a educação popular como ferramenta política e de conscientização das classes populares.

O rumo da educação e do país não será garantido e construído em um próximo governo, muito menos esperará pelas próximas eleições ou pelo fim da pandemia. O futuro começa agora e será garantido através da luta e da unidade de forças. Assinam esta nota: Coletivo Práxis - Educação Popular, Pré-Universitário Popular Alternativa. (PRÁXIS, 2021)

Chama a atenção, nesse movimento, a busca por unidade com o Pré-Universitário Popular Alternativa, sendo criado o Bloco da Educação Popular, que consiste em uma articulação entre os dois cursinhos populares, entendendo que a transformação no quadro político, econômico e social brasileiro, bem como avanços qualitativos no que se refere à educação, prescindem de uma ampla unidade de forças da sociedade civil.

Nos parece que nos últimos anos e, particularmente, no final do ano de 2020 e início de 2021, foi potencializada no Práxis a ideia do chamado “poder popular⁸⁶” como embrião de uma nova forma de organização econômica e social que aponta para uma ruptura revolucionária, cujos fundamentos já estão em Lenin e são posteriormente desenvolvidos por Gramsci.

⁸⁵ Disponível em: <https://www.facebook.com/PraxisColetivoPopular/posts/4092780550765168> Acesso em: 10 jun 2021.

⁸⁶ Em nota de 05/06/2020 de apoio ao ato antirracista mobilizado pelo movimento negro de Santa Maria, o Práxis anuncia: “Estaremos, neste domingo (07), na Praça Saldanha Marinho ao lado dos companheiros de luta pretas e pretos, pelo direito à vida, ao emprego digno, à saúde, à democracia, pela construção do poder popular e de uma sociedade livre de todos os tipos de opressão!” (Fonte: Facebook do Práxis, 2020)

(FAZZIO, 2019) Trata-se de uma recuperação da compreensão gramsciana de que é necessária uma articulação entre as lutas políticas e econômicas e as lutas ideológicas no processo de construção de uma contra-hegemonia, notadamente no plano cultural, através das quais disputam-se as consciências e apoios decisivos nos organismos e organizações das classes populares, como é o caso do Práxis.

Essa concepção, a nosso ver, vai de encontro com as reflexões de Brandão (2009), quando argumenta que “a educação popular é, hoje, a possibilidade da prática regida pela diferença, desde que a sua razão tenha uma mesma direção: o fortalecimento do poder popular, através da construção de um saber de classe” (BRANDÃO, 2009, p. 37), considerando, portanto, a mediação entre a diversidade inerente à educação popular e a razão de ser da própria educação popular enquanto concepção político-pedagógica, a transformação da sociedade e das relações sociais.

Deve-se destacar, no entanto, que o consenso em torno da dimensão política do coletivo e de sua orientação não estão dados, considerando-se a diversidade dos sujeitos que constroem o projeto, isto é, educadores(as) com diferentes concepções de mundo, sociedade e educação, vinculados ou não a outras organizações e movimentos etc. Nesse sentido, aponta um dos coordenadores:

Aqui se explicita a contradição que tem entre a sociedade civil e a sociedade política, entre aqueles que pertencem às entidades da sociedade civil e que ao mesmo tempo pertencem a partidos da sociedade política, e que levam, assim como militantes do movimento estudantil, pra dentro do Práxis, muitas vezes as suas disputas internas, seja de correntes, quando o partido tem correntes, seja, né, intrapartidária. (Entrevista C. P., 2020)

É possível afirmar que, a despeito das disputas políticas serem tidas, em grande medida, como expressões positivas da riqueza e da diversidade que constituem o Práxis enquanto uma experiência de educação popular, bem como expressam uma forte democracia interna⁸⁷, há historicamente um cuidado para que o coletivo não seja “consumido” pelas disputas, sejam intrapartidárias ou entre diferentes organizações e movimentos, bem como instrumentalizado por um projeto político específico. Nesse sentido, as disputas podem tanto fortalecer a organização e coesão internas quanto tender ao esvaziamento do sentido do projeto.

⁸⁷ Aponta uma educadora: “mas eu vejo um pessoal muito massa e organizados também né, eu gosto quando tem, eu acho muito interessante essas pessoas que são organizadas que tã dentro do coletivo, porque elas dão um gás, elas dão uma puxada assim na questão formativa que é muito importante, que nos últimos anos tava muito caído [...]” (Entrevista A. S., 2021)

É claro que lá dentro não tem como impedir a militância individual de um educador, de um educando, em defesa do seu candidato, por exemplo, em época eleitoral, de disputa do DCE se tem disputa do DCE, mas a disputa não pode colocar em perigo o projeto, e essa é uma questão difícil de ser trabalhada mas consensual entre nós. Todas as vezes, né, que houve esse risco, eu inclusive entrei com o debate qualificado pra demonstrar para os que disputavam que o mais importante é o projeto. Não adianta uma corrente hegemonizar o Práxis e acabar com o Práxis, né, porque vai ficar ensimesmada. (Entrevista C. P., 2020)

Costa (2011, p. 07) observa nesse sentido que, sendo os cursinhos populares espaços diversos, “temos que pensar minimamente em consonâncias e dissonâncias entre tais sujeitos e seus fazeres docentes” e, a nosso ver, também entre seus fazeres políticos, no sentido de vincular sua atuação enquanto educadores(as) a um projeto mais amplo de transformação social. Nesse sentido, também educadores inexperientes politicamente, isto é, sem experiências prévias de organização coletiva em organizações ou movimentos sociais, podem apresentar impasses no sentido de afirmação de uma unidade política no coletivo.

Cabe destacar que, quando o coletivo se refere a unidade política, não faz referência à qualquer tipo de adesão ou vínculo de natureza partidária ou programática, mas a um entendimento coletivo, que os membros do coletivo se voltam para construir forma democrática nas instâncias do Práxis, acerca dos objetivos do projeto e sua vinculação com um projeto mais amplo de transformação social, cujo ponto de partida, como observa-se com base nas entrevistas e documentos, é o processo de construção do poder popular, o que por sua vez, para os membros do coletivo, não exclui a legitimidade dos posicionamentos individuais de cada educador(a).

Nesse sentido, predomina no coletivo a perspectiva de que a autogestão possibilita a manifestação de opiniões divergentes entre si, críticas e autocríticas, em um ambiente democrático, em que as posições vencidas devem invariavelmente respeitar a posição vencedora, até que seja o momento de retomar o debate para efetivar balanços e, se necessário, revisar as posições. Dessa forma, os(as) educadores(as) argumentam que assim se tem uma mediação entre a diversidade de sujeitos do coletivo, ao mesmo tempo em que se reforça a necessidade da unidade em torno da posição que, democraticamente, venceu o debate. Aponta um educador:

[...] se a gente não tem um objetivo, uma finalidade clara, apesar de a gente defender a educação popular né, tem que ser pra além disso esse objetivo, tem que ser um objetivo político pra sociedade, não simplesmente pra educação. E se esse objetivo não é claro eu acho que a gente erra na hora de planejar os meios sabe. (Entrevista L. A., 2021)

Também os espaços formativos internos são percebidos como importantes no que se refere à afirmação da dimensão política e a busca por unidade, uma vez que são espaços que

possibilitam aos(às) educadores(as) a desnaturalização de elementos próprios da sociabilidade burguesa, como o individualismo, quanto de formação teórica e reflexão crítica em torno da educação popular e de temas considerados importantes. Aponta um educador:

[...] há dois anos atrás por exemplo a gente já tava com uma grande massa de pessoas no coletivo que ingressaram sem ler os documentos internos do coletivo e também ficavam num processo de fazer parte do coletivo durante alguns anos onde não acontecia espaço de formação política, então pessoas que já faziam parte do coletivo sem fazer parte de formações políticas já há algum tempo, pessoas que estavam ingressando no coletivo sem uma formação política, acaba causando um determinado impacto né, no coletivo. [...] No ano passado e neste ano a gente conseguiu realizar formações onde a gente pode discutir problemáticas da universidade, qual a função da universidade, onde a gente pode discutir qual era nossa função ali enquanto programa de extensão né, onde a gente pode fazer algumas diferenças ali entre educação popular e educação tradicional que muitas vezes esses educadores que não tem acesso à discussão não estão familiarizados mesmo fazendo parte de um coletivo de educação popular, então assim, as formações considero o espaço mais importante justamente porque pontua coisas que muitas vezes a implicitude não dá conta pra alguns educadores, né. (Entrevista K., 2021)

Pudemos acompanhar durante a pesquisa alguns espaços formativos em que foram potencializadas discussões importantes, como uma formação em junho sobre cultura e o movimento negro (MN) de Santa Maria, onde foram discutidos aspectos sobre a historicidade do MN na cidade e problematizados elementos como o racismo estrutural; duas formações em agosto, uma sobre a atualidade do fascismo e outra sobre o trabalho como princípio educativo, onde se discutiram respectivamente um resgate histórico do fascismo e uma análise de suas manifestações nos dias atuais, e aspectos teóricos sobre a relação entre o trabalho e a educação à luz da pedagogia histórico-crítica. Essas formações, de modo geral, caracterizaram-se por momentos expositivos seguidos de espaços de debate aberto mediante inscrições.

Nesse sentido, o Práxis se constitui, como observa Oliveira (2009), em um espaço de educação política, que, no entendimento predominante construído pelos membros do coletivo, possibilita a formação de intelectuais orgânicos, em sentido gramsciano, isto é, educadores(as) e demais profissionais, vinculados a diferentes áreas do conhecimento e de trabalho, em maior ou menor medida comprometidos com a construção cotidiana de um processo de transformação social em seus locais de trabalho, estudo, moradia, etc.⁸⁸

⁸⁸ Embora nem todos os(as) educadores tenham esse horizonte previamente, essa é uma possibilidade que está posta quando do ingresso no coletivo. O próprio processo de ingresso na chamada regular de educadores consiste de uma formação introdutória para todos(as) os(as) novos(as) educadores(as); no mesmo sentido, desenvolveu-se nos últimos anos um mecanismo que se assemelha a um processo de “recrutamento”, em que o(a) novo(a) educador(a) passa por uma apresentação individual do coletivo, realizada com um(a) ou mais educadores(as) “antigos”, e tem a oportunidade de familiarizar-se, tirar dúvidas, etc.

Os(as) educadores(as) encontram no coletivo uma “base de reflexão e prática comum” (OLIVEIRA, 2009, p. 131) e, ao projetar-se “para fora” da universidade, articulando-se com movimentos sociais e populares, engajando-se em debates tidos como importantes para o avanço da consciência das classes populares e para os rumos políticos, econômicos, sociais e da educação no Brasil, o Práxis desencadeia “um processo de constituição de um núcleo que articula a práxis pedagógica a práxis sociais mais amplas” (OLIVEIRA, 2009, p. 131), possibilitando uma inserção crítica dos(as) educadores(as) em suas próprias realidades e os aproximando, na prática, das contradições postas pela luta de classes.

5 CONCLUSÃO

Realizar essa pesquisa foi, em diversos sentidos, uma experiência desafiadora e, na mesma medida, enriquecedora. O contexto pandêmico em que atualmente vivemos teve inegáveis e significativas implicações sobre a pesquisa e sobre nosso objeto de forma geral, que devem ser consideradas.

Para pensar o Práxis, nos propusemos a retomar o pensamento de Marx e Engels, através da apreensão do que chamamos de concepção materialista de história, bem como dos desenvolvimentos do marxismo através de alguns de seus intérpretes. Esse processo, em muitos sentidos, iluminou nosso caminho de pesquisa, na medida em que, por um lado, nos ajudou a esboçar uma base ontológica e teórica para nossas reflexões e, por outro, metodologicamente, evitou que caíssemos em uma visão unilateral e antidialética do nosso objeto, garantindo que, mais do que buscar por respostas fechadas, pudéssemos nos deter na observação de suas contradições e de seu movimento.

Também o aprofundamento no pensamento de Gramsci nos parece ter sido importante neste sentido, uma vez que o rico desenvolvimento do marxismo possibilitado pelas leituras e reflexões do filósofo italiano seguem bastante atuais e ajudam a compreender a luta de classes nas sociedades contemporâneas, em que a chamada guerra de posições ocupa uma posição central, bem como “elevam a cultura e a educação política a dimensões estratégicas para a conquista e a permanência no poder.” (OLIVEIRA, 2009, p. 41) Nesse sentido, os conceitos de hegemonia e contra-hegemonia, as discussões em torno do conceito e das funções dos intelectuais e as reflexões sobre a educação e a luta de classes no terreno da cultura abrem caminho para a compreensão da centralidade da educação, notadamente a educação política, entendida como uma educação crítica para o desenvolvimento autônomo dos indivíduos e, conseqüentemente, de uma consciência “para-si”, no processo de construção de uma contra-hegemonia, capaz de dar as bases para um processo de transformação social, do qual são protagonistas os movimentos sociais e populares e os organismos das classes populares e trabalhadoras.

A partir dessas bases, nos foi possível adentrar na compreensão da educação popular, retomando aspectos de sua historicidade e desenvolvimento como uma concepção contra-hegemônica de educação, bem como de sua vinculação com as lutas sociais e populares da segunda metade do século XX no Brasil. Também pudemos abordar os fundamentos políticos, filosóficos e pedagógicos que constituem a educação popular como uma concepção diversa e

em movimento, vinculada ao projeto histórico de transformação social das classes populares através, sobretudo, do desenvolvimento de uma consciência crítica que, por sua vez, possibilita uma inserção crítica na vida social e produtiva.

Dialogando com Brandão (2013) quando questiona se, na atualidade, é viável uma educação popular preserve sua essência nas diferentes situações em que se realiza, entendemos que não só é viável como é possível observar essa relação em contextos como o Práxis e outras experiências de educação popular, vinculadas ou não à institucionalidade, entendendo-a não a partir de uma “compreensão mais uniforme e radical do que ela seja e de como deve realizar-se” (BRANDÃO, 2013, p. 15), mas como uma concepção em movimento que preserva, historicamente, sua diversidade, na medida em que é a educação das classes populares, também diversas e complexas, e adapta-se às diferentes conjunturas políticas, econômicas e sociais.

No que se refere ao nosso objeto, tivemos a oportunidade de olhar para as contradições do Práxis de forma científica, com as ferramentas teóricas e metodológicas que mobilizamos, buscando apreender tanto os acúmulos já produzidos pelo Práxis sobre essas contradições, sintetizados nos documentos oficiais, quanto as percepções dos sujeitos que constroem o coletivo. Ao longo da pesquisa, passamos a entender como fundamental o olhar para o movimento de superação dessas contradições, que se expressa nas estratégias individuais e, sobretudo, coletivas encontradas pelo Práxis para projetar-se junto à sociedade civil, particularmente junto às classes populares, como um movimento social, comprometido com o processo de transformação social.

Pudemos compreender o Práxis em sua complexidade, complexidade que, a nosso ver, é inerente a um movimento social que reivindica a educação popular e, ao mesmo tempo, se encontra institucionalmente vinculado a uma universidade pública, inserido na lógica da educação formal e, portanto, no processo de reprodução social, ainda que guardando relativa autonomia organizativa, política e pedagógica em relação à instituição. Tivemos a enriquecedora oportunidade, nesse processo, de conhecer mais aprofundadamente a história do coletivo, embora lamentavelmente, dadas as condições em que essa pesquisa foi realizada, não tenhamos tido acesso a materiais que enriqueceriam nossas análises, notadamente os materiais que se encontram no arquivo de movimentos sociais do Práxis, cujo acesso foi dificultado no período da pandemia. É digno de nota, nesse sentido, o surgimento recente do GT Dossiê, cuja tarefa é, nos próximos períodos, mapear e organizar esses materiais, bem como garantir sua conservação etc.

Lançamos nosso olhar para as contradições do Práxis e, conseqüentemente, para o movimento de superação dessas contradições, materializado nas estratégias individuais e

coletivas mobilizadas pelo coletivo, já consagradas historicamente, como os aulões enquanto importantes espaços de prática pedagógica interdisciplinar; os subprojetos, através dos quais recentemente o Práxis aprofundou a reflexão sobre o sistema carcerário e o racismo estrutural e pôde desenvolver atividades no sentido de tensionar essa realidade para fora dos muros da universidade, possibilitando aos(às) educadores(as) do coletivo experiências enriquecedoras junto aos sujeitos privados de liberdade; as formações internas, como espaços de desnaturalização de elementos próprios da educação e da sociabilidade burguesas e de fortalecimento da dimensão política do coletivo e de sua unidade e coesão internas; as mobilizações nas quais o Práxis se insere, levando suas demandas e disputando a consciência tanto dos sujeitos envolvidos com o projeto quanto da sociedade civil de forma geral.

Deve-se salientar que, dadas as nossas limitações, não foi possível adentrar em dimensões que poderiam contribuir qualitativamente com a pesquisa, como o impacto das atividades do Práxis nas subjetividades dos(as) educandos(as)

Esperamos contribuir, a partir dessa pesquisa, em primeiro lugar, com as reflexões sobre o Práxis, nos somando a um conjunto de trabalhos já produzidos pelo coletivo, no intuito de aprofundar a compreensão das estratégias mobilizadas historicamente pelos educadores(as) para superar contradições e tensionamentos, buscar uma unidade política e pedagógica e garantir sua projeção junto à sociedade civil santa-mariense como um importante projeto de educação popular e de democratização do acesso à cultura e à educação, bem como um reconhecido agente político no que se refere às lutas sociais e populares locais.

Esperamos que essas contribuições sejam úteis também para as reflexões acerca dos cursinhos populares de forma geral, particularmente os cursinhos vinculados à universidades como projetos de extensão, uma vez que são importantes iniciativas de luta contra as desigualdades e “a falta de perspectiva presente nas escolas formais” (PRÁXIS, 2021) para as classes populares, bem como potenciais agentes no processo de constituição de uma contra-hegemonia popular que possibilite a construção de uma sociedade em que a educação não seja reprodutora de desigualdades e de relações de dominação, mas uma ferramenta do desenvolvimento integral dos sujeitos e de sua humanização.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. PINTO, G. A. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.
- BAUER, M. *et al.* A entrevista narrativa. *In*: BAUER, M. GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BECKER, H. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BETTO, Frei. **O que é comunidade eclesial de base?** 1985. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/freibetto/livro_betto_o_que_e_cebs.pdf. Acesso em: 30 mar. 2021.
- BITTAR, M. **História da educação**: da antiguidade à época contemporânea. São Carlos: EdUFSCar, 2009.
- BOBBIO, Norberto. **O conceito de sociedade civil**; tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- BOURDIEU, P. CHAMBOREDON, J. PASSERON, J. **O ofício de sociólogo**: metodologia da pesquisa na sociologia. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BRAGA, M. M. S. C. **Prática pedagógica docente-discente e humanização**: contribuição de Paulo Freire para a escola pública. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2012.
- BRANDÃO, C. R. **Educação popular**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire?** 2006. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4219/2/FPF_PTPF_12_102.pdf. Acesso em: 30 mar. 2021.
- BRANDÃO, C. R. **Cultura rebelde**: escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.
- BRANDÃO, C. R. Educação popular antes e agora. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**. v. 15, n. 1, 2013. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/8505/6256>. Acesso em: 20 fev. 2020.
- BRANDÃO, C. R.; FAGUNDES, M. C. V. Cultura Popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 89-106, jul./set. 2016.
- CALDART, R. S. Sobre educação do campo. *In*: III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Anais do [...]**. Luziânia, 2012. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18577_7958.pdf. Acesso em: 30 de mar. 2021.

CARVALHO, G. O Estado como produto do autodesenvolvimento histórico em Hegel. **Rev. Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 29, n. 02, p. 33-4, maio/ago. 2016.

CASAUT, R. C. **Cursinhos populares da UNESP**: histórico, conquistas e desafios. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de São Paulo. Araraquara, 2019

CASTRO, C. **Cursinhos alternativos e populares**: Movimentos Territoriais de luta pelo acesso ao ensino público superior no Brasil. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Geografia. Universidade Estadual de São Paulo. Presidente Prudente, 2005. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/89799>. Acesso em: 20 jan. 2020.

CASTRO, C. **Movimento socioespacial de cursinhos alternativos e populares**: a luta pelo acesso à Universidade no contexto do direito à cidade. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011.

CATANI, A. HEY, A. P., GILIOLI, R. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Educ. rev.**, n. 28, p. 125-140, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200009>. Acesso em: 10 jul. 2021.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al* (Orgs.). **A pesquisa qualitativa** - enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**: Realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

COUTINHO, C. N. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

COUTINHO, C. N. **Cultura e sociedade no Brasil**: ensaios sobre idéias e formas. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

DORE, R. Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 94, p. 297-316, set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n94/0101-3262-ccedes-34-94-0297.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

DORNELLES, L. FERREIRA, L. S. Reflexões preliminares sobre a importância da compreensão do movimento de superação das contradições nos cursinhos pré-universitários e alternativos. *In*: VIII Simpósio Internacional de Trabalho, Relações de Trabalho, Educação e Identidade. **Anais [...]**. Disponível em: <https://sitre.appos.org.br/wp-content/uploads/2021/01/GT-25---Pedagogias-alternativas-e-inovacoes-sociais.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

ENGUITA, M. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo; tradução Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes médicas, 1989.

FÁVERO, O. **O legado de Paulo Freire**: passado ou atualidade? **REVEJ@** - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007. Disponível em:

https://www.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/SOCIALES_8/Pedagogia/78.pdf. Acesso em: 30 mar. 2021.

FERREIRA, F. A dialética hegeliana: uma tentativa de compreensão. **Rev. Estudos Legislativos**, Porto Alegre, ano 7, n. 7, p. 167-184, 2013. Disponível em: http://submissoes.al.rs.gov.br/index.php/estudos_legislativos/article/view/112/pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

FERREIRA, L. S. **Processos de resistência e novos desafios identitários**: o ofício do mecânico e a racionalização da indústria da reparação automotiva. Tese (Doutorado) - Programa de Pós- Graduação em Sociologia e Antropologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

FONTES, V. Formação dos trabalhadores e luta de classes. **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 25, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/9618>. Acesso em: 30 mar. 2021.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. O processo de alfabetização política. **Rev. da FAEEBA**, Salvador, n. 7, jan./jun. 1997. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/1126/FPF_OPF_01_0021.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

GADOTTI, M. A dialética: concepção e método. In: GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**: um estudo introdutório. 7 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990. p. 15-38.

GOHN, M. G. A relação entre a educação popular e os movimentos sociais na construção de sujeitos coletivos. In: XII EDUCERE. **Anais do [...]**. Curitiba, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18577_7958.pdf. Acesso em: 21 jan. 2020.

GONÇALVES, L; SANTOS, D. Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e a educação: contribuição dos movimentos sociais para a formação docente. **Revista de Educação Popular**, v. 12, n. 01, 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/issue/view/998>. Acesso em: 21 jan. 2020.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 3.

JESSOP, B. Althusser, Poulantzas, Buci-Glucksmann: desenvolvimentos ulteriores do conceito gramsciano de Estado integral. **Crítica Marxista**, n. 29, p. 97-121, 2009. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo173artigo4.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

KULESZA, W. Genealogia da Escola Nova no Brasil. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, 2010. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/061.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

HEGEL, G. W. F. **Princípios da filosofia do direito**; tradução: Orlando Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

JESUS, A. T. **A educação como hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci**. Dissertação (Mestrado). Universidade de Campinas. Campinas, 1985.

LIMA, R. Notas sobre a teoria do Estado em Marx. *In*: 6º Colóquio Internacional Marx e Engels. **Anais do [...]**. Campinas, 2009. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2009/trabalhos/notas-sobre-a-teoria-do-estado-em-marx.pdf. Acesso em: 29 fev. 2020.

LEHER, R. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. *In*: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LENIN, V. I. **O Estado e a revolução**. Campinas: FE/UNICAMP, 2011.

LESSA, S. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 4. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

LOSURDO, Domenico. **A luta de classes: uma história política e filosófica**; tradução Silvia de Bernardinis. São Paulo: Boitempo, 2015.

LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MACENO, T. E. **O complexo social da educação na reprodução da sociedade: entre a autonomia e a dependência**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Alagoas. Maceió, 2016.

MACENO, T. E. **Educação e reprodução social: a perspectiva da crítica marxista**. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARINI, R. M.; SPELLER, P. A Universidade Brasileira. **Revista de Educación Superior**, México, n. 22, abr./jun. 1977. Disponível em: http://www.marini-escritos.unam.mx/pdf/053_universidade_brasileira.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**; tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**; tradução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **Os despossuídos: debates sobre a lei referente ao furto da madeira**; tradução de Daniel Bensaïd, Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia alemã**; tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MELLO, L. A relação entre base, superestrutura e consciência social em Marx. **Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política**, v. 46, jan./abr. 2017.

MENDES, M. T. **Inclusão ou emancipação?** Um estudo do cursinho popular Chico Mendes/Rede Emancipa na Grande São Paulo. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

MENEGAZZI, T. K. D. **Práxis, educação popular e autogestão: sobre transbordamentos discursivos**. Monografia (Especialização). Curso de Especialização em Gestão Educacional. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19366/TCCE_GE_2019_MENEGAZZI_THEMIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 abr. 2021.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MENDONÇA, S. O Estado ampliado como ferramenta metodológica. **Marx e o Marxismo** v. 2, n. 2, jan./jul. 2014.

MOTTA, V. FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2018.

NASCIMENTO, M. SBARDELOTTO, D. Escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 30, p. 275-291, 2008. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/30/art17_30.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

NETO, E. Sobre a sociedade civil em Hegel, Marx e Gramsci. *In*: do IV Simpósio Lutas Sociais na América Latina: Imperialismo, nacionalismo e militarismo no Século XXI. **Anais do [...]**. Londrina, 2010. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/anais_ivsimp/gt8/5_estevamneto.pdf. Acesso em: 08 jan. 2020.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

OLIVEIRA, C. S. **O Práxis** - Coletivo de Educação Popular e a universidade em movimento. Monografia (Especialização). Especialização em Gestão Educacional. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2008.

OLIVEIRA, C. S. **Os pré-vestibulares como espaço de educação política**: o caso do Práxis. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6889/OLIVEIRA%2c%20CICERO%20SANTO%20DE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 abr. 2020.

PEREIRA, I. C. **As implicações do programa de ações afirmativas nos pensares e fazeres dos pré-vestibulares populares Alternativa e Práxis**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização). Especialização em Gestão Educacional. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/377/Pereira_Igor_Correa.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 30 abr. 2021.

PEROZA, J. SCHIFFER, M. B. **Paulo Freire**: utopia, educação e emancipação. 2008. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/4192>. Acesso em: 30 mar. 2021.

PINTO, A. P. **Consciência e realidade nacional**: A consciência crítica. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Ensinos Brasileiros, 1960. v. 2.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**; tradução de José Severo de Camargo Pereira. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PONS, S. Antonio Gramsci e a Revolução Russa: uma reconsideração (1917-1935). **Rev. Ciência Bras. Hist.**, São Paulo, v. 37, n. 76, set./dec. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882017000300091. Acesso em: 10 jan. 2020.

PRÁXIS. **Projeto do Práxis** - Coletivo de Educação Popular. Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão. Universidade Federal de Santa Maria, 2017a.

PRÁXIS. **Estatuto do Práxis** - Coletivo de Educação Popular. Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão. Universidade Federal de Santa Maria, 2017b.

PRÁXIS. **Relatório anual do projeto Práxis** - Coletivo de Educação Popular. Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão. Universidade Federal de Santa Maria, 2017.

PRÁXIS. **Relatório anual do projeto Práxis** - Coletivo de Educação Popular. Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão. Universidade Federal de Santa Maria, 2018.

PRÁXIS. **Relatório anual do projeto Práxis** - Coletivo de Educação Popular. Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão. Universidade Federal de Santa Maria, 2019.

PRÁXIS. **Relatório anual do projeto Práxis** - Coletivo de Educação Popular. Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão. Universidade Federal de Santa Maria, 2020.

PRÁXIS. **Proposta preliminar de trabalho** - Credenciamento de ações para compor o quadro de atividades do espaço de ações comunitárias e empreendedoras - PRE/UFSM. Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão. Universidade Federal de Santa Maria, 2021.

RAMPINELLI, W. A ciência e o conhecimento nas universidades: à que e a quem serve? *In*: OURIQUES, Nildo; RAMPINELLI, Waldir José (Orgs.). **Crítica à razão acadêmica** – reflexões sobre a universidade contemporânea. Florianópolis: Insular, 2018. v. 2.

RIBEIRO, F. A constituição do Estado no pensamento de Hegel. **Rev. Fac. Direito UFMG**, Belo Horizonte, n. 55, pp. 11-32, jul./dez. 2009.

RIBEIRO, P. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 4, fev./jul. 1993.

ROSAS, P. **O Movimento de Cultura Popular**. *In*: Memorial do MCP. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1986. p. 19-36. Disponível em: http://forumeja.org.br/df/files/mov_cult_popular_paulo_rosas.pdf. Acesso em: 30 mar. 2021.

SOUSA, Joseline Rodrigues de. **A formação humana omnilateral e a proposição da escola unitária de Antonio Gramsci**: Uma análise à luz da ontologia marxiana. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7508/1/2012-DIS-JRSOUSA.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

SAUL, A. VOLTAS, F. Paulo Freire e Antonio Gramsci. Aportes para pensar a formação de professores como contexto de construção de práxis docentes contra-hegemônicas. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 134-151, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/8961/pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. 2005.

Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/dermeval_saviani_artigo.pdf
Acesso em: 20 jan. 2021.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SCHMALLER, V. VASCONCELOS, K. SILVA, M. (Re)visitando Gramsci: considerações sobre o Estado e o poder. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 82-90, jan./jun. 2013.
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v16n1/v16n1a09.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

SHEEN, M. R. C. C. A política educacional como momento de hegemonia: Notas metodológicas a partir das contribuições de Antonio Gramsci. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 25, p. 3-12, mar. 2007. Disponível: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4959/art01_25.pdf. Acesso em: 30 abr. 2021.

SILVA, A. P. O embate entre a pedagogia tradicional e a educação nova: políticas e práticas educacionais na escola primária catarinense (1911-1945). *In: IX ANPED Sul. Anais do [...]*. Caxias do Sul, 2012. Disponível em:
<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1259/13>.
Acesso em: 10 fev. 2021.

SOUZA, J. Estado e sociedade civil no pensamento de Marx. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 101, jan./mar. 2010.

TODAI JÚNIOR, Wanderley. **O trabalho entre a necessidade e a liberdade**: ontologia e emancipação na tese do livro III de O Capital, de Karl Marx. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012.

TOLEDO, C. GOMES, J. Antonio Gramsci e a organização da escola italiana (1922-1932). **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 1105-1120, set./dez. 2013.

TÔNUS, K. A Humanização e a Desumanização Decorrentes das Formas de Trabalho Historicamente Determinadas. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 3, n. 1, 2012.
Disponível em: <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v3-n1-2012/karla.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

WHITAKER, D. Da "invenção" do vestibular aos cursinhos populares: um desafio para a Orientação Profissional. **Rev. bras. orientac. Prof.**, São Paulo, v. 11, n. 2, dez. 2010.
Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902010000200013. Acesso em: 14 dez. 2019.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

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/10298/9569>. Acesso em: 02 jan. 2019.