

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO
EDUCACIONAL
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**PRÁXIS, EDUCAÇÃO POPULAR E AUTOGESTÃO:
SOBRE TRANSBORDAMENTOS DISCURSIVOS**

**Santa Maria, RS
2019**

Themis Karine Dutra Menegazzi

**PRÁXIS, EDUCAÇÃO POPULAR E AUTOGESTÃO:
SOBRE TRANSBORDAMENTOS DISCURSIVOS**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do título de **Especialista em Gestão Educacional**.

Orientador: Prof. Dr. Joacir Marques da Costa

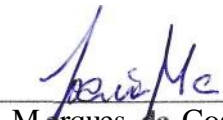
Santa Maria, RS
2019

Themis Karine Dutra Menegazzi

PRÁXIS, EDUCAÇÃO POPULAR E AUTOGESTÃO: SOBRE TRANSBORDAMENTOS DISCURSIVOS

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do título de Especialista em Gestão Educacional.

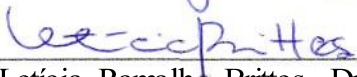
Aprovado em 19 de outubro de 2019:



Joacir Marques da Costa, Dr. (UFSM)
(Presidente Orientador)



Guilherme Carlos Corrêa, Dr. (UFSM)



Leticia Ramalho Brittes, Dra. (IFFarroupilha)

Santa Maria, RS

2019

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos os sonhadores, utópicos, poetas, loucos. A todos os revolucionários, os apaixonados, os subversivos, os transgressores. Gostaria de agradecer a todas as mulheres inspiradoras que, muitas vezes, não obtiveram o reconhecimento merecido devido ao sexismo cultural, histórico, linguístico. Gostaria de agradecer a todos os professores com quem tive contato, desde o mais amigável até aqueles que me causavam repulsa. Quero agradecer a cada colega, a cada amigo, a cada funcionário de cada escola por onde estive.

Todos esses sujeitos participaram da minha própria constituição polifônica de educadora. Todos esses discursos vivem em mim de alguma forma. Sob essa forma, me relaciono com o mundo, com os educandos e educadores do Coletivo Práxis, com a minha família. Mas, sobretudo, gostaria de agradecer a uma professora em especial, a professora Tania Menegazzi, minha mãe.

Minhas primeiras inserções em sala de aula foram no ventre dessa mulher. Com ela aprendi a ler, com ela conheci o que era escola, o que era educação especial, o que era dar aula, o que era ser humano. Ela me deu minhas primeiras alunas, minhas bonecas, alunas quietas, silenciosas, apáticas, alunas que me entediavam. Ela me mostrou o poder da educação e é por ela que cheguei até aqui e para ela que dedico esse trabalho e a quem desejo que a chama do sonho nunca se apague.

Ela amava o mundo, amava o que fora criado — amava com nojo.

Clarisse Lispector

RESUMO

PRÁXIS, EDUCAÇÃO POPULAR E AUTOGESTÃO: SOBRE TRANSBORDAMENTOS DISCURSIVOS

AUTORA: Themis Karine Dutra Menegazzi

ORIENTADOR: Joacir Marques da Costa

Este trabalho é uma pesquisa desenvolvida ao longo do Curso de Especialização em Gestão Educacional, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Tal pesquisa é uma tentativa de releitura da educação popular e de autogestão com o objetivo de compreender o(s) discurso(s) produzido(s) acerca de educação popular e de autogestão no contexto do Coletivo Práxis de Educação Popular. O Práxis é um coletivo vinculado à UFSM que atua como movimento social de educação popular e é autogerido pelos seus componentes. Deste modo, buscou-se apresentar, mediante uma contextualização histórica, algumas noções de educação popular no Brasil; compreender as possíveis significações de autogestão em contexto educativo e suas relações com os discursos de educação popular e de gestão democrática; contextualizar o Coletivo Práxis de Educação Popular do município de Santa Maria/RS e produzir uma analítica a partir de conexões entre autogestão e educação popular no Coletivo Práxis, mediante a Análise Crítica de Discurso (ACD). Para tanto, foi realizada uma análise discursiva tanto em documentos como o Estatuto e o Projeto do Coletivo quanto nas práticas sócio-político-discursivas do coletivo, entendendo o discurso como uma prática construtiva de significação do mundo. Assim, o Coletivo Práxis se apresenta como uma produção discursiva hibridizada em que a educação popular e a autogestão são re/significadas frente a uma negociação/disputa discursiva democrática/neoliberal. Tal fato representa uma perspectiva de mudança social a partir do discurso, abarcando modos de transgressão, de cruzamento de fronteiras, tais como a reunião de convenções existentes em novas combinações.

Palavras-chave: Práxis. Educação Popular. Autogestão. Discurso.

ABSTRACT

PRAXIS, POPULAR EDUCATION AND SELF-MANAGEMENT: ABOUT DISCURSIVE OVERFLOWS

AUTHOR: Themis Karine Dutra Menegazzi

ADVISOR: Joacir Marques da Costa

This work is a research developed during the Specialization Course in Educational Management, of the Postgraduate Program in Public Policy and Educational Management (PPPG) of the Federal University of Santa Maria (UFSM). Such research is an attempt to reread popular education and self-management in order to understand the discourse (s) produced about popular education and self-management in the context of the Collective Praxis of Popular Education. Praxis is a collective linked to UFSM that acts as a social movement of popular education and is self-managed by its components. Thus, we tried to present, through a historical contextualization, some notions of popular education in Brazil; to understand the possible meanings of self-management in the educational context and their relationship with the popular education and democratic management discourses; to contextualize the Collective Praxis of Popular Education of Santa Maria / RS and to produce an analytical from the connections between self-management and popular education in Collective Praxis, through Critical Discourse Analysis (ACD). Therefore, a discursive analysis was performed in documents such as the Statute and the Collective Project as well as in the social, political and discursive practices of the collective. This analytical perspective understands discourse as a constructive practice of world meanings. . Thus, the Collective Práxis presents itself as a hybridized discursive production in which popular education and self-management are re / signified in a democratic/neoliberal discursive negotiation/dispute. This fact represents a perspective of social change from the discourse, encompassing modes of transgression, border crossing, such as the gathering of existing conventions in new combinations.

Keywords: Práxis. Popular Education. Self-management. Discourse.

SUMÁRIO

1. PRIMEIRAS PALAVRAS.....	9
1.1 DIMENSÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA.....	13
1.2 PRODUÇÃO DE DADOS (SUJEITOS DA PESQUISA)	15
2. EDUCAÇÃO POPULAR: UMA POSSÍVEL CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA.....	16
2.1 A INSTRUÇÃO PÚBLICA	16
2.2 REPENSANDO A EDUCAÇÃO ELITISTA	18
2.3 EDUCAÇÃO POPULAR, DISCURSOS E CONTEMPORANEIDADE	21
3. AUTOGESTÃO E DISCURSOS (NEO)LIBERAIS NA EDUCAÇÃO: QUE DEMOCRACIAS VÊM À TONA?	23
3.1 O NASCIMENTO DE UMA NOVA FORMA DE ORGANIZAÇÃO	23
3.2 AUTOGESTÃO E OS DESAFIOS ATUAIS	25
3.2.1 Democracias Liberais	25
3.2.2 Discursos neoliberais e educação.....	28
4. AUTOGESTÃO E EDUCAÇÃO POPULAR: O (CON)TEXTOS PRÁXIS	32
4.1 O PRÁXIS COMO PRÁTICA DISCURSIVA	33
4.2 O PRÁXIS COMO PRÁTICA SOCIAL.....	38
5. CONCLUSÕES TRANSBORDADAS	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51

1. PRIMEIRAS PALAVRAS

*Preso à minha classe e a algumas roupas, vou de branco pela rua cinzenta.
Melancolias, mercadorias, espreitam-me.
Devo seguir até o enjôo?
Posso, sem armas, revoltar-me?*

*Olhos sujos no relógio da torre:
Não, o tempo não chegou de completa justiça.
O tempo é ainda de fezes, maus poemas, alucinações e espera.
O tempo pobre, o poeta pobre
fundem-se no mesmo impasse.*

*Em vão me tento explicar, os muros são surdos.
Sob a pele das palavras há cifras e códigos.
O sol consola os doentes e não os renova.
As coisas. Que tristes são as coisas, consideradas sem ênfase.*

*Vomitam este tédio sobre a cidade.
Quarenta anos e nenhum problema
resolvido, sequer colocado.
Nenhuma carta escrita nem recebida.
Todos os homens voltam para casa.
Estão menos livres mas levam jornais
e soletram o mundo, sabendo que o perdem.*

*Crimes da terra, como perdoá-los?
Tomei parte em muitos, outros escondi.
Alguns achei belos, foram publicados.
Crimes suaves, que ajudam a viver.
Ração diária de erro, distribuída em casa.
Os ferozes padeiros do mal.
Os ferozes leiteiros do mal.*

*Pôr fogo em tudo, inclusive em mim.
Ao menino de 1918 chamavam anarquista.
Porém meu ódio é o melhor de mim.
Com ele me salvo
e dou a poucos uma esperança mínima.*

*Uma flor nasceu na rua!
Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.
Uma flor ainda desbotada
ilude a polícia, rompe o asfalto.
Façam completo silêncio, paralisem os negócios,
garanto que uma flor nasceu.*

*Sua cor não se percebe.
Suas pétalas não se abrem.
Seu nome não está nos livros.
É feia. Mas é realmente uma flor.*

*Sento-me no chão da capital do país às cinco horas da tarde
e lentamente passo a mão nessa forma insegura.
Do lado das montanhas, nuvens maciças avolumam-se.
Pequenos pontos brancos movem-se no mar, galinhas em pânico.
É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.¹*

Era início do mês de fevereiro de 2003 e ia eu, com 6 anos de idade, para meu primeiro dia de aula na primeira série do Ensino Fundamental. Não tenho muitas recordações deste dia, mas lembro-me que estava ansiosa por essa nova etapa da minha, até então, tão curta vida. Era um colégio particular religioso, tínhamos o momento de oração antes de se iniciar a aula, usávamos uniforme, tínhamos uma agenda... Permaneci até a quarta série nesta escola. O restante do ensino fundamental realizei no Colégio Militar de Santa Maria. (Até hoje sinto o peso do nome. Até hoje tenho sonhos/ pesadelos em que retorno para esse lugar). Essa experiência um tanto traumática me leva a pela primeira vez estudar em escola pública, no Ensino Médio.

Eu nunca fui a aluna favorita dos professores, salvo algumas exceções que, não entendo o porquê, me adoravam. Eu não suportava a subordinação. Um exemplo disso era quando algum professor me mandava trocar de lugar, eu me recusava. Um misto de privilégios, mimos, petulância e revolta me levava a não aceitar imposições. Havia em mim a clássica revolta construída discursivamente e atribuída aos adolescentes e às crianças birrentas. Revolta deslegitimada pela minha infantilidade, falta de conhecimento sobre a vida e dependência financeira. Condição de infantilidade e dependência que historicamente foi a condição de mulheres, negros, índios, trabalhadores, camponeses, sujeitos com necessidades especiais, enfim, todos aqueles que em algum tipo de hierarquia social estavam na base.

Nasci em um mundo erguido sobre as bases de um pensamento ocidental moderno que insistiu/insiste em separar, classificar, nomear, departamentalizar, institucionalizar, disciplinarizar. Estrutural, dicotômico e burro, esse modo de pensar se esforça em apagar as raízes fluidas, rizomáticas, do índio, do africano, do nativo. Com essa obsessão em controlar, o homem racional moderno oprime a natureza, segura a mulher, farda o jovem e mata a criança, deixando-a em uma sobrevivência quase que assujeitada. E, ainda, a pior de todas as atrocidades da razão que se pensa iluminada: desveste a educação de emoção.

Dito isto, minha história e a da educação começam a se entrelaçar. História repleta de emoção, dúvida, medo... mas uma vontade ardente que me fez cursar uma licenciatura. Formei-me, então, em Letras – língua portuguesa e inglesa, participando por toda a graduação

¹ Carlos Drummond de Andrade, A flor e a náusea.

do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e fui motivada a buscar uma especialização na área da educação. Motivada pela vontade de me fazer ouvida, de estar em um ambiente educativo e não permitir que outras crianças passassem pelo que passei. Vontade de estudar para criar algo novo.

Então, no segundo semestre de 2018, minha história e a do Coletivo Práxis de Educação Popular começam a se entrelaçar. Vi uma chamada online de educadores de literatura e, no mesmo dia, saí da aula e fui para o Coletivo me informar sobre como poderia participar. O Práxis estava, nesse momento, para fazer um recesso de férias de inverno, de modo que, no retorno, eu já começaria a atuar.

A história do Coletivo em questão começa em 1999, com uma forma embrionária, na região centro do estado do Rio Grande do Sul. Em 2000, ele se institucionaliza oficialmente como projeto de extensão da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e com atores, estudantes da mesma instituição, sobretudo de cursos de licenciatura, cria as bases de um coletivo de educação anti-imperialista e alternativo à onda neoliberal que se encontrava em plena ascensão.

No momento de estar cursando Especialização em Gestão Educacional (2018-2019), sofria uma grande metamorfose com as novas noções e produções teóricas com que estava tendo contato. Tal confronto de experiência me levou a uma ebulição de pensamentos a ponto de mudar radicalmente minha proposta inicial de pesquisa. Hoje, posso dizer, que a educação me conquista, a educação popular, autogestionária, livre, a práxis educacional, a vivência, acima de tudo a vida da educação foi/é/está sendo uma vida em mim, numa relação de troca, a utopia que me move a cada dia enquanto sujeito do mundo, sujeito político do mundo, enquanto educadora.

Assim, colocam-se em relevo tensionamentos e ideias a partir de possibilidades de compreensão do Práxis², por metonímia, da educação, de me fazer sacudir o uniforme e a refletir sobre o sempre escapável presente. Surge, a vontade de entender o Práxis hoje, o práxis minúsculo, o práxis coletivo, o práxis sujeitos.

O Coletivo foi/é formado por estudantes que não aceitavam/aceitam a naturalização de uma universidade hegemonicamente branca, de classe média, composta de alunos provenientes de escolas e/ou cursos particulares. Estudantes que não aceitam a lógica de mercantilização da educação por cursos preparatórios que corrobora para que apenas uma parcela privilegiada da população tenha acesso ao conhecimento. Os mesmos são

² “Práxis” ou “Coletivo”, assim em maiúsculo, serão utilizados no texto para designar o Coletivo Práxis de Educação Popular.

influenciados por uma onda de criação de pré-vestibulares populares por todo o país que se inicia a partir dos anos de 1990.

O Práxis elabora sua proposta educativa, então, e se assume enquanto um Movimento Social e “como estratégia dos movimentos populares de acesso à educação superior” (ALMEIDA, 2016, p. 13), sendo inspirada pela obra de Paulo Freire e por suas concepções de educação popular. Ainda, o Coletivo se diferencia de outros setores da universidade por possuir autonomia em relação ao órgão, autonomia tanto pedagógica quanto gestonária, de modo que toda sua criação é voltada para um projeto de sociedade com um discurso libertário e emancipatório, ainda que financiado por e voltado para o ingresso à universidade.

É nessa questão que encontra sua contradição maior. O Práxis é um coletivo autogestionário e de educação popular ligado a uma instituição. Penso que essa contradição representa por si só o que é estar dentro do jogo discursivo neoliberal no qual o capital se torna central e absorve até os territórios mais afastados e difíceis. Educação, Popular, Trabalho, Anarquia, Movimento Social, são termos que são re/significados na contemporaneidade. São fragmentados, multiplicados, repartidos e distribuídos, adquirindo cada vez novas formas e outras nem tão novas assim.

Deste modo, esse trabalho científico se constitui como uma tentativa de releitura da educação popular e de autogestão. Uma releitura baseada no organismo vivo que se constitui o Práxis. No entanto, apesar do que a semântica da palavra remete, não serão utilizados métodos positivistas influenciados pelas ciências naturais, mas sim os métodos fluidos do discurso. Discurso também vivo, sendo produzido e produzindo sujeitos e sentidos.

Nesse sentido, tem-se como problemática de pesquisa a seguinte indagação: *que discurso(s) são produzidos acerca de educação popular e de autogestão no contexto do Coletivo Práxis de Educação Popular?* Portanto, nosso objetivo geral passa a ser: compreender o(s) discurso(s) produzido(s) acerca de educação popular e de autogestão no contexto do Coletivo Práxis de Educação Popular. Para tanto, apresentam-se os objetivos específicos:

- Apresentar, mediante uma contextualização histórica, algumas noções de educação popular no Brasil;
- Compreender as possíveis significações de autogestão em contexto educativo e suas relações com os discursos de educação popular e de gestão democrática;
- Contextualizar o Coletivo Práxis de Educação Popular do município de Santa Maria/RS;
- Produzir uma analítica a partir de conexões entre autogestão e educação popular no Coletivo Práxis, mediante a Análise Crítica de Discurso (ACD).

Nessa perspectiva, além de uma fundamentação bibliográfica, possibilito um olhar para minhas próprias práticas vivenciadas como educadora. Adoto, assim, a concepção de Britzman (apud Kincheloe, 1997, p. 30) de que “teorizar é um processo tentativo de reflexão sobre a própria experiência com o objetivo de tornar-se autor desta mesma experiência.” Para isso, me disponho a transbordar, a cruzar fronteiras, a rever rotas, a navegar e circular.

Dizem os antigos que a menor distância entre dois pontos é uma linha reta. A menor distância entre o nascimento e a morte é uma vida em linha reta, um método reto, aquele que vai direto ao ponto. A menor distância entre o início de uma ideia e as conclusões que ela propicia é *um* método, não *o* método nem *o* melhor. Nem é, também, o método que escolhi. (ROVAI, 2001, p. 45).

Deste modo, essa pesquisa é a tentativa de um olhar diante da experiência nebulosa que é o presente. Ao passo que “escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida” (DELEUZE, 1997, p. 11).

1.1 Dimensões metodológicas da pesquisa

*Deixaremos os métodos para os botânicos e os matemáticos.
Existe um ponto em que os métodos se dissolvem.*³

Tomando por base a concepção de Gadotti (1987, p.27) sobre discursos em educação, no qual sua eficácia “não se deve à rigorosa lógica interna de sua metodologia. Deve-se, antes de mais nada, à coerência do conteúdo do discurso com o sujeito que o pronuncia”, adotarei uma postura de analista de discurso. Além disso, não posso me desprender da minha posição de educadora de literatura que sou. Enxergo o mundo por ela. A poesia é minha religião!

Por essa razão, meu objeto de estudo será visto como discurso, como narrativa, como texto, como poema. Compreendo que essa postura pode causar um certo estranhamento, mas lembro das palavras de Feyerabend, sabiamente trazidas por Rovai em sua dissertação em Ciências Sociais na qual se aventura pelos oceanos da literatura e me serve de inspiração:

Devo confessar que esse quase universal anseio por diretriz “objetiva” é, para mim, fonte de perplexidade. Não me surpreende quando especialistas avançados em anos, com uma reputação a manter (ou a ganhar rapidamente, antes que morram) e muito naturalmente confundindo o conhecimento com o rigor *mortis* mental, olham com má vontade para tentativas de afrouxamento da ciência ou para tentativas de demonstrar que a grande ciência (...) é uma aventura intelectual que não conhece

³ Frantz Fanon, *Pele negra, máscaras brancas*. (2008, p. 29).

limites e não conhece regras, nem mesmo as regras da lógica. (FEYERABEND apud ROVAI, 2001, p. 49.)

Nessa aventura intelectual, me ponho a dialogar. Seja comigo, seja com autores, com colegas, com educandos, educadores, enfim, com discursos. Eles próprios desempenham uma relação dialógica com a sociedade. Discurso “desenraizado, disperso, confuso, condenado a ver se dissolverem, uma após as outras, as verdades que elaborou (FANON, 2008, p. 26).

Nesse sentido, utilizarei a concepção tridimensional do discurso proposta por Fairclough (2001). Para o autor, o discurso se divide em texto, prática discursiva e prática social. Desse modo, nele se manifestam disputas ideológicas, relações de poder, além de fatores sociais como produção, distribuição, consumo, intertextualidades e significados. Assim, o discurso produz identidades, significações de mundo e sistemas de conhecimento e crença, contribuindo tanto para reproduzir uma sociedade quanto para transformá-la.

Figura 1 - Concepção tridimensional do discurso



Fonte: Fairclough (2001, p. 101)

Ainda, um discurso, não possui um significado fixo e oculto, mas sim um campo onde coexistem diferentes interpretações, até mesmo contraditórias. Com isso, analisar um discurso é produzir outros discursos sobre ele, trazer vozes já ditas, e adentrar nesse jogo infinito e conectado que é a linguagem.

Nesse sentido, o Coletivo Práxis em si é um discurso, algo que precisa ser analisado de diferentes formas. Espaços, sala de aula, corredores, coordenação, assembleias, aulas, reuniões, relações, contatos, conversas, desentendimentos, relatórios, confraternizações, protestos, etc., são todos discursos que significam e, portanto, serão considerados nessa pesquisa quase que, poderíamos dizer, etnográfica. Portanto, o Coletivo será visto como texto a ser analisado nas dimensões de prática discursiva e social.

1.2 Produção de dados (sujeitos da pesquisa)

Minha posição é de educadora-pesquisadora. “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo”. (FREIRE, 1996, p. 29). Faço parte do Coletivo desde o segundo semestre de 2018 como educadora de literatura e bolsista. Com isso, minha visão é de alguém que vive a práxis semanalmente, o que me autoriza a falar e analisar, não me abstenho de minhas emoções, mas entendo que as mesmas colaboram para uma análise mais fiel ao que acontece no local, uma vez que sou constantemente afetada pelos discursos a minha volta. Sou produto e produtora a um só tempo.

Assim, o corpus analítico deste trabalho constitui-se a partir de textos fixos, o Estatuto e o Projeto do Práxis, no entanto, a maior parte das contribuições foram de textos fluídos encontrados na vivência no Coletivo. Ao considerar textos, adoto a visão de Leyla Perrone-Moisés, na qual:

O texto não é discurso de um sujeito imutável e pleno, prévio ou posterior ao discurso, é antes, o lugar onde o sujeito se produz com risco, onde o sujeito é posto em processo e, com ele, toda a sociedade, sua lógica, sua moral, sua economia. (PERRONE-MOISÉS apud SEGOLIN, 1992, p. 31-32).

Por esta razão, essa pesquisa é viva, constituída de sujeitos. Em cada linha há um pouco de meus sonhos, minhas leituras, minhas utopias. Há muito de meus colegas educadores, meus colegas educandos, acima de tudo meus amigos. Os dados dessa pesquisa, não são dados, mas construídos a cada reunião, a cada aula, a cada encontro no bar do Brass, o qual inclusive é o local de maiores revelações de anseios, contradições e desafios do fazer popular contemporâneo.

Portanto, esta é uma pesquisa implicada e repleta de sujeitos que afetaram meu ser desde o segundo semestre de 2018 até o “final” da redação desse texto. O diálogo, a fala, o

discurso, são os temas centrais da pesquisa onde, “falar é existir absolutamente para o outro” (FANON, 2008, p. 33). Educar é um processo de diálogo, de troca, de existência. É a partir de mim e da minha caminhada por esse exercício teórico/prático, acima de tudo práxis, que é ser um educador/educando. Mais uma vez trago a concepção de Gadotti (1987, p.27), de que “falar de educação é falar de mim mesmo”.

2. EDUCAÇÃO POPULAR: UMA POSSÍVEL CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

O adjetivo “popular” ao lado do termo “educação” produz sentidos e também uma historicidade. Ao passo que restringe a noção de educação, também a amplia e incorpora a ela novas concepções. Nesse capítulo procuraremos compreender esse modo particular de fazer educação, discutir, mediante uma contextualização histórica, algumas concepções de educação popular no Brasil.

2.1 A instrução pública

*(...) na secretaria da Instrução Pública. A expectativa mortal das chamadas; uma insignificância: o terror acadêmico! Que nos sobressalta, que nos deprime com o que há de mais grave.*⁴

Pensando na nossa história enquanto civilização, a instrução pública como conhecemos hoje é bastante recente. Ela começa a surgir no país em um contexto de revolução industrial e recente descolonização/consolidação do Estado-nacional. Nesse cenário, à educação pública é incorporado todo um projeto de sociedade que se desejava para o momento, bastante influenciado pelo contexto sócio-cultural Europeu ocidental e Norte-Americano.

Sob uma influência positivista, cartesiana, capitalista, é desenvolvida nossa educação formal. A escola moderna se consolida, assim, como propedêutica, como um espaço-tempo de preparação para mundo do trabalho. Larrosa, ao definir um sistema totalitário, denuncia a base totalitária dessa formação da escola:

Un sistema totalitario es un orden estable y estabilizado al que repugna la incertidumbre. Por eso el totalitarismo supone la pretensión de proyectar, planificar y fabricar el futuro aunque para eso haya que anticipar y producir también a las personas que vivirán en el futuro de modo que la continuidad del mundo quede garantizada. (LARROSA, 2000, p.171).

Uma vez que a escola é a única grande instituição que se situa entre a família e o mercado de trabalho, ela controla a produção de significados do sujeito em processo de aprendizagem. A criança desde cedo aprende a diferenciar instrumentos de trabalho dos de brinquedo, a obedecer quem detém a autoridade, a controlar seu corpo e sua fala aos espaços e momentos oportunos e a incorporar o modelo de consciência positivista (APPLE, 2006).

⁴ Raul Pompeia, O Ateneu. (2009, p. 111)

Ainda, sob as mesmas lógicas administrativas das fábricas e subordinado ao capital, é desenvolvido o currículo escolar para uma produção em massa de subjetividades.

No que se refere à educação escolar, o que se observa é que quanto mais se expandia, incluindo camadas mais vastas da classe trabalhadora, mais aumentava sua subordinação ao controle do capital. Não só se instituiu a obrigatoriedade da matrícula de crianças e jovens em idade escolar, como as escolas sob o controle dos trabalhadores, especialmente as de orientação libertária e anarquista, foram rapidamente fechadas e algumas vezes violentamente reprimidas pelos poderes constituídos. (BRUNO, 2011, p. 547)

Ainda, os ideais liberais contribuíram para levar ao imaginário social a necessidade de um desenvolvimento econômico. Nossa postura cultural, ainda muito marcada pelos séculos de colonização e pelo imperialismo presente em um mundo a ser globalizado, é de quem precisa estar constantemente se aprimorando para chegar aos níveis do chamado primeiro mundo. Somos tachados como “país em desenvolvimento” ou “país emergente”. Essa noção coloca um peso salvacionista na educação escolarizada e também a direciona para o projeto de sociedade que se deseja. A escola passa a ser, com isso, o local de garantia de um processo de desenvolvimento onde cada criança e adolescente tem um papel a ser seguido para ser um adulto que contribua para esse processo.

A organização de um sistema nacional de ensino foi a questão educacional que predominou nos últimos anos do Império e continuou por toda a Primeira República. Nesse âmbito, já no final de 1860, a discussão que interessava a todos era relativa à substituição da mão-de-obra escrava pelo trabalho livre. (MARINHO, 2012, P 53).

No entanto, há a divisão do trabalho. Seja ela internacional, sexual, de classe, ela existe/persiste e limita, sob um ponto de vista, as possibilidades dos educandos. Para uma sociedade desigual é desvantajoso educar indivíduos em um mesmo nível. “Do ponto de vista do capital, seria um desperdício formar a totalidade das novas gerações num mesmo grau de complexidade.” (BRUNO, 2011, p. 558). Sob essa perspectiva, a alguns cabe o direito de ser um ser pensante, inventivo, aventureiro, criativo, descobridor. Aos outros, aos subordinados, cabe o dever de obedecer e seguir as ordens do chefe, do especialista, do detentor do conhecimento, do professor. Assim, o conhecimento se torna um produto a ser transferido, depositado e a educação como processo de criação de conhecimento passa a ser reservada para uma elite.

2.2 Repensando a educação elitista

*Escola é ... o lugar que se faz amigos.
Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é sobretudo, gente.
Gente que trabalha, que estuda
Que alegre, se conhece, se estima.*

*O Diretor é gente,
O coordenador é gente,
O professor é gente,
O aluno é gente,
Cada funcionário é gente.*

*E a escola será cada vez melhor
Na medida em que cada um se comporte
Como colega, amigo, irmão.
Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”
Nada de conviver com as pessoas e depois,
Descobrir que não tem amizade a ninguém.
Nada de ser como tijolo que forma a parede, Indiferente, frio, só.*

*Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
É também criar laços de amizade, É criar ambiente de camaradagem,
É conviver, é se “amarrar nela”!*

*Ora é lógico...
Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,
Fazer amigos, educar-se, ser feliz.
É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.⁵*

No seio desse grande espaço geográfico chamado América-Latina, borbulham ideias de um povo colonizado, híbrido, mestiço, revolucionário. “Desde o início, a forma de inserção dos países latino-americanos no mercado mundial implicou a edificação de estruturas sociais profundamente desiguais” (CORBUCCI, 2011, p. 565). Desses porões da desigualdade eclodiram inúmeras revoltas, protestos, ideais, uma cultura orgânica de luta por emancipação e liberdade.

A própria história do capital e da formação dos Estados nacionais é uma história que conta subalternamente a história da América Latina, nomeada assim justamente em referência a seus colonizadores. Se fizeram presente sob diferentes véus, as mais variadas formas de opressão de corpos em que pulsavam sangue Azteca, Inca, Maia... Sangue de um povo, povos, seres humanos que a Antropologia etnocêntrica, a Economia, a Política e a Geografia se esforçaram a pô-los na base de hierarquias cruéis e exploratórias. “Mas o fantasma de *los de abajo* recusava um sepultamento definitivo” (GUAZZELLI, 1997, p. 18).

⁵ Paulo Freire.

Diferentes foram as formas de resistência de diferentes regiões aos mais variados ataques que a nossa história nos impôs. Concentrando-nos apenas no período de formação dos Estados-modernos, pelo fato de ser o início do que poderíamos chamar de uma educação pública de gestão pública, temos inúmeras figuras bastante conhecidas, desde os tidos como revolucionários como Che Guevara, Fidel Castro, até os, quem sabe, populistas como Perón e Vargas. Como sombras que se multiplicam exponencialmente, são (re) criados discursos sobre cada persona, cada evento, fato social, ou como queiram chamar.

Una característica propia de América Latina es que no existen movimientos sociales puro ou claramente definidos, dada la dimensionalidad no sólo de las relaciones sociales, sino también de los mismos sentidos de la acción colectiva. Por ejemplo, um movimiento de orientación classista probabelmente este acompañado por sentidos étnicos y de género que lo diferencian y asimilan a otros movimientos de orientación culturalista com contenidos classistas. Así, los movimientos sociales se vem nutridos por múltiples energias que incluyen em su constitución desde formas orgánicas de acción social por el control del sistema político y cultural, hasta modos de transformación y participación cotidiana de autoproducción societal. (CALDERÓN, 1986, p. 76).

No Brasil, durante os anos 50/60, em função do incremento da industrialização, da aglomeração urbana, do direito de voto condicionado à alfabetização, dentre outros elementos, há um aumento da mobilização popular, principalmente no que diz respeito à cultura e educação populares. Sob influência também de movimentos sociais como a UNE (União Nacional dos Estudantes) e o MEB (Movimento de Educação de Base), passa-se a, mais amplamente, discutir e problematizar o significado de história, ideologia, educação e cultura. Com isso, percebeu-se a necessidade de repensar a posição do povo no meio intelectual. Pois, somente a partir da alfabetização, da consciência de classe e da autonomia cultural e política, o povo seria capaz de se fortalecer e se organizar para defender seus interesses. Surge, assim, um movimento de cultura popular (FÁVERO, 1983).

A cultura popular é, em suma, a tomada de consciência da realidade brasileira. Cultura popular é compreender que o problema do analfabetismo, como o da deficiência de vagas nas Universidades, não está desligado da condição de miséria do camponês, nem da dominação imperialista sobre a economia do país. Cultura popular é compreender que as dificuldades por que passa a indústria do livro, como a estreiteza do campo aberto às atividades intelectuais, são frutos da deficiência do ensino e da cultura, mantidos como privilégio de uma reduzida faixa da população. (...). É compreender, em suma, que todos esses problemas só encontrarão solução se se realizaram profundas transformações na estrutura socioeconômica e consequentemente no sistema de poder. Cultura popular é, portanto, antes de mais nada, consciência revolucionária (GULLAR apud FÁVERO, 1983, p. 51/52).

Essa consciência revolucionária é construída pela arte, cultura, comunicação e, sobretudo pela educação. No campo desta última, Paulo Freire protagoniza uma inovação no

que até então se entendia por educação no Brasil. Nascido em Recife em 1921, o educador deparou-se desde cedo com a pobreza econômica e política. Durante sua trajetória, consolidou-se como professor e não consegue passar ileso pelo movimento de cultura popular. Essas influências o levam a prisão por 75 dias em 1964, ano do golpe civil-militar, sob acusação de “subversivo internacional” (BESSA, 2011). Esse mesmo educador subversivo participa da fundação do MCP (Movimento de Cultura Popular) e passa a coordenar o Projeto de Educação de Adultos.

A base do MCP eram os círculos de cultura, formados por duas, três, ou até vinte pessoas, letradas ou não, que discutiam temas por elas mesmas propostos, sem que houvesse programação elaborada pelos educadores. Cultura, natureza, política, eis alguns temas dos debates. (...) O objetivo era fazer com que os trabalhadores praticassem uma “leitura de mundo” (...) (BESSA, 2011, p. 23).

Com esse objetivo de “leitura de mundo”, os trabalhos do MCP se aliam ao MEB e se propagam pelo país, em especial no Nordeste. Cria-se a campanha “De pé no chão também se aprende a ler” com a luta pela libertação popular a partir da cultura, onde essa assume um papel de revolução econômico-social. As palavras de ordem eram, assim, as que expressassem que “nenhum povo é dono de seu destino se antes não é dono de sua cultura”⁶. A teoria por trás de tal sistema é a de que cultura se faz no coletivo. (FÁVERO, 1983). Portanto, a noção do diálogo e da interação é tida como elemento fundamental para a cultura e, conseqüentemente, para a educação.

Além disso, a noção de que ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando, de que ensinar exige apreensão da realidade, exige saber escutar e exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 1996). Tendo em vista o processo de dominação sobre o qual se ergue o sistema capitalista, a educação popular localiza essa tentativa de libertação contra a alienação do trabalhador.

A educação popular deve ser compreendida, portanto, como educação para e da classe trabalhadora, tendo como perspectiva o acesso ao conhecimento humano historicamente desenvolvido. O significado desta afirmativa diz respeito à garantia de conhecimentos que tornem os trabalhadores capazes de compreender o mundo no qual estão inseridos, os processos de trabalho, a cultura, sua potencialidade e as formas de desenvolvimento individual e social, sem perder de vista sua cultura e história. (LANDINI, 2011, p. 532).

Sobrevoando essa abordagem mais materialista de trabalho, classe e educação, as concepções freireanas (1996) nos lembram que ensinar é um ato de amor. Dito isso, é impossível, enquanto sujeitos da educação, nos desprendermos de nossas emoções, elas

⁶ Frase difundida por José Martí e pela revolução cubana.

atuam, na verdade, como algo fundamental para que sejamos capazes de nos conectar com os outros sujeitos que compõe uma aula, para que possamos perceber nossos alunos, suas necessidades, seus limites e seus potenciais, uma vez que “o homem está afetivamente presente no mundo” (LE BRETON, 2009, p. 3). Em outras palavras, é a partir do significado emotivo que atribuímos a certa experiência que construímos nossas avaliações da mesma.

É preciso, portanto, atentarmos para a dimensão micropolítica das emoções. Ou seja, a sua capacidade “de expor e afetar as relações de poder e hierarquia de um modo amplo” (REZENDE & COELHO, 2010, p. 17). A violência psicológica contra os estudantes, já tão violentados fora dos muros da escola, é umas das principais causas de evasão/expulsão escolar, uma aula que provoca angústia, medo, afasta o aluno da prática educativa. Desse modo, na educação, é preciso compreender o outro e estranhar a si próprio, estabelecer um processo dialético de troca, compreensão e interpretação para que não acabe em autoritarismo e violência. Com isso, o diálogo se torna a chave central da educação popular. Educação que enfoca vozes e não silenciamentos. Vozes, gritos, ecos, discursos.

2.3 Educação popular, discursos e contemporaneidade

Caso pensemos nos discursos na contemporaneidade, numa dita pós-modernidade, poderíamos compreendê-los como práticas que produzem modos desconcertantes, desconstrutores, nos inscrevendo em posições de incertezas. A própria ideia de pós-modernidade já é uma incerteza que acarreta inúmeras discussões epistêmicas. Uma suposta crise dos paradigmas, das grandes narrativas, começa a colocar em cheque as certezas do mundo moderno, e em diferentes áreas começam a borbulhar ideias mais fluídas. “A teorização pós-moderna coloca sob suspeita toda a tradição filosófica e científica ocidental moderna, desafiando as crenças na razão, no progresso e na ciência.” (MOREIRA, 1999, p. 17). Nesse sentido, o trabalho e o conhecimento são revisitados e ressignificados, assim como a própria pedagogia crítica. É preciso, portanto

[...] afirmar e demonstrar práticas pedagógicas engajadas na criação de uma nova linguagem, na ruptura das fronteiras disciplinares, na descentralização da autoridade e na reescrita das áreas limítrofes institucionais e discursivas onde a política se torna um pré-requisito para reafirmar a relação entre atividade, poder e luta. (GIROUX & MCLAREN apud HOOKS, 2013 p.173).

A que parece ser a era dos *pós* e *neos* se apresenta com um momento de necessidade de reinvenções de tudo que parecia sólido e estável. Com isso, não há mais um inimigo

específico a ser combatido, não se sabe na verdade se há um inimigo, se um dia houve, se este não passou de construção discursiva. Parecem, agora, duvidosas certas dicotomias como oprimido/opressor, teoria/prática, e a própria concepção de emancipação se dissipa no ar. A ciência moderna e suas leis observáveis e invariáveis falham ao tentar explicar o mundo de uma maneira totalizante e as fronteiras antes tão bem marcadas são cruzadas constantemente em um processo contínuo de desterritorialização.

Processos como a “globalização” e a revolução tecnológica não ocorrem sem que se alterem nossos sentidos de significação de mundo. A proximidade com diferentes culturas e essa mestiçagem, diálogo de modos de vida, produz novos e novos sentidos, de modo que:

[r]ompe com a divisão das identidades culturais em duas categorias separadas e discretas (na linha “opressor-oprimido”), desafiando a reificação e a homogeneização dessas partes e passado a assumir as conexões, a fluidez das fronteiras entre culturas e identidades que levam a hibridizações e outros processos relacionais entre elas.”(CANEN & XAVIER, 2011, p.644).

Desse modo, a dicotomia de opressor/oprimido se dissolve e incorpora nova roupagem. Além disso, outros termos centrais da educação popular, a cultura e a emancipação, tem sido frequentemente postos em cheque pela grande indústria, uma vez que

a esmagadora maioria dos produtos da indústria cultural e da mídia não se dirige ao conhecimento, que transforma e emancipa o sujeito, mas sim ao reconhecimento de estereótipos, clichês e chavões, que reproduzem o mundo e os interesses que estão ganhando. O clichê político dos jornalões e da TV brasileira, em época recente, de chamar de “chavismo” e “bolivarianismo” qualquer crítica a si mesmo ajuda em que a reflexão? As novelas, filmes de grande bilheteria, livros de autoajuda e best-sellers que repetem as mesmas fórmulas gastas e repetitivas de provocar seu público ajudam em que a reflexão verdadeira? (SOUZA, 2017, p. 72).

Com isso, compreendemos uma hibridização discursiva que nos possibilita recontextualizar a produção discursiva de educação popular e de autogestão. Numa dimensão de que as relações de saber e de poder se modificam, distanciando-se de binarismos, nos conduzimos ao debate sobre gestão democrática e discursos (neo)liberais. Ou seja, coexistem na arena educacional uma espécie de negociação discursiva/ neoliberal.

3. AUTOGESTÃO E DISCURSOS (NEO)LIBERAIS NA EDUCAÇÃO: QUE DEMOCRACIAS VÊM À TONA?

A partir da Constituição Cidadã de 1988 (BRASIL, 1988) emergem discursos sobre Gestão Democrática, sendo produzida uma vasta rede de discussões sobre a mesma. No entanto, a noção de autogestão parece estar marginalizada e silenciada assim como o movimento que a difundiu. Iremos, então, sublinhar algumas questões sobre esse sistema ou não-sistema.

3.1 O nascimento de uma nova forma de organização

Esse é tempo de partido, tempo de homens partidos.

*Em vão percorremos volumes, viajamos e nos colorimos.
A hora pressentida esmigalha-se em pó na rua.
Os homens pedem carne. Fogo. Sapatos.
As leis não bastam. Os lírios não nascem
da lei. Meu nome é tumulto, e escreve-se na pedra.*

*Visito os fatos, não te encontro.
Onde te ocultas, precária síntese,
penhor de meu sono, luz
dormindo acesa na varanda?
Miúdas certezas de empréstimos, nenhum beijo
sobe ao ombro para contar-me
a cidade dos homens completos.*

*Calo-me, espero, decifro.
As coisas talvez melhorem.
São tão fortes as coisas!
Mas eu não sou as coisas e me revolto.
Tenho palavras em mim buscando canal,
são roucas e duras,
irritadas, enérgicas,
comprimidas há tanto tempo,
perderam o sentido, apenas querem explodir.⁷*

A partir do entendimento de que não se supera a dominação dominando, o movimento operário começa, em meados do século XIX, a elaborar a prática de autogestão, com base na seguinte lógica: Uma vez que toda organização hierárquica implica em subordinação, certos indivíduos são privados de sua capacidade de tomada de decisões e impedidos de serem sujeitos de suas próprias ações. Àqueles que se encontram no topo da pirâmide, cabe o ato de pensar, de refletir, de inventar e de criar, enquanto os outros são destinados à realização das

⁷ Carlos Drummond de Andrade, *Nosso Tempo*.

ideias do outro, reduzidos a instrumentos, a somente mãos que agem, mas que não representam um ser em sua totalidade.

Desde o surgimento da noção de propriedade privada e da dominação de um ser humano sobre outro, certas mulheres e homens passaram a ter sua vida, ou parte dela, escravizada. Seja no modelo escravocrata, feudal ou capitalista, os corpos e a força produtiva são transformados em mercadorias pertencentes a quem detém os meios de produção. Tal modelo se perpetua ao longo dos séculos pelo seu modelo de gestão que se renova, transforma, agrega e chega a se dizer, por vezes, democrático, mas que não modifica sua “estrutura” básica de hierarquia.

Contra a propriedade privada e contra o poder hierárquico, do mercado ou do Estado, surge o movimento anarquista, principal promotor da ideia de autogestão. Sucumbidos nas condições trabalhistas do século XIX, vivenciando epidermicamente a Revolução Industrial, operários começam a se organizar e a refletir sobre sua posição no mundo capitalista em ascensão. O racionalismo burguês, ironicamente, os leva a perceber que tal “liberdade, igualdade e fraternidade” não se aplicavam a quem não possuísse o poder intrínseco ao dinheiro.

Começam a ser construídos, então, os primeiros sindicatos e associações de trabalhadores com ideais populares. Destas primeiras tentativas de organização, consolidam-se articulações proletárias como o Comunismo e o Anarquismo, ou Socialismo real e Socialismo utópico/libertário. Essa própria denominação já carrega um forte peso ideológico e avaliativo que suscita uma vasta discussão, no entanto, dado os limites da pesquisa, nos concentremos em questões mais superficiais.

De modo bastante objetivo, o que os une é a socialização dos meios de produção de modo igualitário e o fim da propriedade privada. No entanto, o Comunismo aponta o Socialismo (autoritário ou de Estado) como um modelo provisório de gestão social, no qual o poder se encontra nas mãos do Estado, responsável pela distribuição de riquezas, educação, propaganda e expansão do regime para outras regiões até que este possa ser extinto. Rejeitando uma mudança social que perpetua a dominação de um ser humano sobre outro, mesmo que provisoriamente, o Anarquismo defende um modelo de organização social autogestionário.

Em todas as épocas e em todos os países, quando, após ter derrubado um governo, o povo submeteu-se a um novo governo ao invés de continuar sua obra de libertação, este governo, para permanecer no poder e impedir que a revolução continue e desenvolva-se, sempre empregou meios de repressão do mesmo tipo ou piores que aqueles utilizados pelo regime derrubado. Os pretensos “tribunais revolucionários”

sempre foram injustos, do mesmo modo que os tribunais militares e, a pretexto de defender a “revolução”, como os outros para defender a “ordem”, dirigiram seus golpes principalmente contra os revolucionários que eram uma ameaça ao poder recentemente constituído. (MALATESTA, 2014, p. 216).

Ao contrário do que a manipulação semântica da palavra anarquia faz crer, esta não significa ausência de ordem, mas sim uma ordem que respeita a individualidade de todos os sujeitos e não os aprisiona em regras prontas ditadas por dominantes. Tal ordem nega a necessidade da hierarquia e propõe uma democracia direta, horizontal, onde todos os participantes de uma instituição são responsáveis em igual proporção pela sua administração.

3.2 Autogestão e os desafios atuais

“Os problemas culturais que fazem mover a humanidade renascem a cada instante sob um aspecto diferente” (WEBER, 1986, p. 100). Ainda, “como diria Weber, os privilegiados não querem apenas exercer o privilégio, mas querem também que esse mesmo privilégio seja percebido como merecido e como um direito” (SOUZA, 2017, p.85). Sob essa noção sociológica, passaremos a esboçar os atuais dilemas da autogestão.

3.2.1 Democracias Liberais

Os processos decisórios são criados de modos que se resguardem os direitos individuais, sobretudo o da propriedade privada. Assim, nascem as democracias liberais com o objetivo de que todos os sujeitos de uma sociedade possam participar politicamente de acordo com seus interesses, de modo que as decisões tomadas pelo Estado ganhem legitimidade e sejam seguidas. Essa noção começa a ser incorporada, então, em diferentes setores da esfera pública.

Para muito além de eleições para cargos políticos em uma democracia representativa, a lógica da gestão democrática é incorporada a outros aparelhos do Estado, como a escola. Presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e no Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014), a gestão democrática está prevista no ensino público, visando a participação social e transparência de decisões. A gestão escolar possui, assim coordenadas consignadas na Constituição de 1988. A nossa Carta Magna preconiza no seu artigo 206, Inciso VI: “o ensino será ministrado, dentre outros, com base no princípio da “gestão democrática do ensino público, na forma da lei””. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 1996) em seu artigo 14 prescreve que a Gestão Democrática é a maneira de

administrar uma escola de forma que os vários segmentos da comunidade estejam envolvidos, contribuindo com suas peculiaridades para a elaboração das normas de gestão.

As normativas acima citadas reafirmaram e consolidaram mecanismos de democratização, reverberando numa maior participação dos envolvidos no ambiente escolar, de modo a promover decisões conjuntas, contemplar a eleição de diretores, a criação dos conselhos escolares e elaboração dos Projetos Político Pedagógico (PPP) da escola. Essa mudança de concepção e os instrumentos criados fundamentam-se, assim, nos princípios de descentralização administrativa, participação, flexibilidade, transparência e autonomia de cada instituição educativa nas suas decisões. Com isso, esta visão pretende propiciar a cada instituição analisar suas prioridades e atender as peculiaridades locais em um contexto próprio e singular. Além disso estimula, a interação entre a gestão da escola e seus contextos educacionais, incluindo alunos, pais, professores, funcionários, entre outros, de modo a conectar-se com o mundo atual e afastar o sistema de estagnação (LUCK, 2000).

No entanto, no seio desse processo contínuo de exercício da democracia, percebe-se a ausência de sujeitos. Ora, sem sujeitos não há democracia. Sem a participação de alunos/as, pais, professores/as, comunidade em geral, não há gestão democrática (ou ao menos, sob uma perspectiva, um “ideal” de democracia). Contudo, uma questão se abre, havendo essa participação, haveria democracia? Do latim *participatio*, *ōnis*, participação significa ‘partilha’, assim: como incentivar a participação se não há uma real partilha das escolas?

Essa mesma questão segue também para outros âmbitos do Estado. Conforme aponta Dahl (2012), a desigualdade de recursos afeta o processo democrático. Desses recursos podemos entender o capital, o conhecimento e, sobretudo, a posição social em que se encontra um indivíduo. Em uma sociedade hierárquica, por mais que haja uma participação, uma descentralização, e uma tentativa de democratização, ela falha. Ela falha porque a sentença decisória segue sendo de uma minoria. Uma minoria que decide o que ensinar, para quem e como. Ela falha porque não há participação e, muito menos a partilha. A escola não é aberta, a escola é burocratizada, a escola é imperialista, a escola é burguesa.

O tensionamento criado é de que a gestão democrática da escola segue as mesmas falácias da democracia representativa no momento que ela não assume uma postura autogestionária. Ela segue produzindo sensações no/a aluno/a de que ele/a deve estar atento/a aos problemas políticos e participar do jogo decisório, contudo, sempre restrito em sua posição subalterna na qual outro sujeito o representa nas decisões mais importantes. Nesse processo, o/a aluno/a segue sem poder escolher o que aprender, que horas, em que lugar e

como deseja. A questão é, há uma gestão democrática quando o aluno, por exemplo, sequer pode ir ao banheiro quando deseja?

O simples fato de ser participativo, não torna um sistema político menos coercitivo. Enquanto a maioria tiver a capacidade de impor as suas decisões sobre a minoria, estamos falando de um sistema político idêntico em espírito ao que governa o Brasil hoje – um sistema que também precisaria de prisões, polícia, cobradores de impostos, ou então, outras formas de realizar as mesmas funções. A verdadeira liberdade não é uma questão de quão participativo é o processo de responder perguntas, mas a extensão até onde podemos definir as perguntas nós mesmos – e a possibilidade de impedirmos que os outros imponham suas respostas sobre nós. (COLETIVO CRIMETHINC, 2016. p. 25).

Como aponta Bordignon (2009), os indígenas já possuíam um sistema de ensino, no entanto, em um processo de colonização, coube aos jesuítas “levar” a educação até os povos “não-civilizados”. Sob uma lógica elitista, colonial, paternalista e centralizadora foi se constituindo a educação ao longo da história do Brasil. Mais de 500 anos depois da chegada dos portugueses, algumas conquistas foram traçadas em termos de descentralização, autonomia e democratização. “Mas, em alguns momentos de nossa história, a descentralização significou transferência de responsabilidades, omissão e abandono” (BORDIGNON, 2009, p. 19).

Conforme este autor, foi na constituição de 1934 que a educação no país aparece de forma sistêmica. É aprovado, então, uma proposição de Plano Nacional de Educação, no entanto, algumas rupturas políticas provocam discontinuidades na educação, sendo, na constituição de 1988, instituído o regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, assim como seus sistemas de ensino. Desse modo, não há uma relação de subordinação entre os entes, podendo, por exemplo, o município constituir seu próprio sistema de ensino se assim desejar, desde que respeite as normas federais.

A instituição do Sistema por lei municipal explicita e afirma o espaço da autonomia do município e as responsabilidades educacionais próprias. O Sistema tem um caráter de afirmação de princípios e valores mais permanentes na construção da cidadania e da sociedade que se deseja no projeto municipal de educação. Ao assumir, com autonomia, a responsabilidade de suas atribuições prioritárias, o município possibilita a dimensão concreta do exercício do poder local, da cidadania ativa. (BORDIGNON, 2009, p. 38).

Esse exercício dessa suposta cidadania implica na criação de conselhos e em mais participação da sociedade nas decisões da esfera pública. Nesse processo, muitos interesses privados acabam entrando em jogo, de modo que uma dicotomia entre público/privado se torna nebulosa e fluida. Segundo Bobbio (2018), o direito público nasce muito depois do direito privado, a partir da consolidação do Estado moderno. Em uma concepção liberal de

sociedade, são postos em cheque os interesses individuais e os coletivos, com isso, há um grande debate sobre os limites de intervenção estatal. Há hoje, dois processos ocorrendo com base nessa influência mútua dos “dois setores”, a publicização do privado e a privatização do público de modo que um reflete os interesses de outro (BOBBIO, 2018).

3.2.2 Discursos neoliberais e educação

Privatizado

*Privatizaram sua vida, seu trabalho,
sua hora de amar e seu direito de pensar.
É da empresa privada o seu passo em frente,
seu pão e seu salário. E agora não contente querem
privatizar o conhecimento, a sabedoria,
o pensamento, que só à humanidade pertence.⁸*

Além dessas contradições dentro da própria concepção de gestão democrática, a gestão educacional sofre outro ataque. Com o desmonte da URSS, o processo cada vez mais acelerado de globalização, novas tecnologias, multiculturalismos e aparente domínio do capitalismo como modelo econômico mundial, a lógica neoliberal passa a reger não somente a esfera privada, como também a gestão pública, incluindo a educação. O neoliberalismo se torna um modo de vida que ressignifica até mesmo o conceito de liberdade.

Conforme Giroux, “a liberdade se transformou em sinônimo de interesse próprio desenfreado e em uma racional para abdicar de qualquer senso de responsabilidade moral e política.” (FREITAS, 2018, p. 16). Tal concepção difere da noção anarquista de liberdade, na qual esta não é entendida como um fato individual, mas um fato coletivo. Bakunin, um dos maiores representantes do anarquismo no séc. XIX, em um contexto de Associação Internacional dos Trabalhadores e Comuna de Paris, deixa claro em seus escritos sobre liberdade a sua concepção:

Só sou verdadeiramente livre quando todos os seres humanos que me cercam, homens e mulheres, são igualmente livres. A liberdade do outro, longe de ser um limite ou a negação de minha liberdade, é, ao contrário, sua condição necessária e sua confirmação. (...) de forma que quanto mais numerosos forem os homens livres que me cercam e quanto mais extensa e ampla for a sua liberdade, maior e mais profunda se tornará minha liberdade. (...) Minha liberdade pessoal, assim confirmada pela liberdade de todos, se estende até o infinito (BAKUNIN, 1999, p. 47/48).

⁸ Bertolt Brecht, Privatizado.

Essa distinção de conceito lexical também nos mostra uma distinção ideológica. Diferente da noção liberal de que a liberdade de um indivíduo vai até onde começa a do outro, a concepção anarquista é de uma liberdade infinita. Há, com isso, uma quebra epistemológica que demonstra a incompatibilidade de diferentes projetos de sociedade. Freitas (2018) evidencia em um estudo recente que o neoliberalismo implica em uma sociedade vertical e hierarquizada, deste modo a planificação da economia e da sociedade como um todo no projeto socialista representa um medo que acelera e reinventa a lógica liberal até chegar em um autoritarismo social. Ainda, conforme o autor:

Na América Latina, o esgotamento da primeira onda neoliberal nos anos 1990, seguido da ascensão de governos progressistas ocorrida em seguida, criou a ilusão de que o neoliberalismo havia passado. Produziu também um efeito complementar: chamou nossa atenção para o lado das reformas econômicas e seus impactos, retirando a nossa atenção do lado obscuro do neoliberalismo – sua ligação política com os conservadores, seu significado ideológico e os métodos pelos quais se propaga (FREITAS, 2018, p. 14).

Dentre esses métodos, a reforma empresarial da educação ganha um lugar de destaque. A busca por padronização curricular, avaliações em larga escala, sistema de responsabilização, *accountability*⁹, sistemas de recompensas, competitividade e desenvolvimento de competências, são noções que ganham cada vez mais espaço nas políticas educacionais.

O alargamento do campo de estudos dedicado a essa temática alimentou a gradativa imposição e legitimação de um novo vocabulário (centrado em termos como eficiência, mercado, renda, ativos, vulnerabilidade, pobre etc.), em detrimento de outro (como igualdade, exploração, dominação, classe, luta de classe, trabalhador etc.) (PEREIRA, 2014).

Hoje, há ainda o que se chama de Nova Gestão Pública, que nada mais é que a entrada do setor privado e da Terceira via no setor público. Com isso, a lógica de mercado passa a reger cada vez mais o Estado e a coisa pública. Ao analisar políticas educacionais em todas as etapas da educação básica no Brasil, Peroni (2015) constata diferentes formas de privatização do público. A autora percebe uma redefinição do papel do Estado frente ao contexto neoliberal. Ao passo que há um incentivo do livre-mercado, o Estado também é chamado a intervir no capital produtivo em momentos de crise, assim como a atrair capital financeiro estrangeiro. Em uma política globalizada, acaba por ocorrer um processo de *mercadificação* da educação pública, definindo também o conteúdo da educação. “Essas mudanças ocorrem através da disseminação de valores e práticas de empreendimento, empreendedorismo e transposição do discurso internacional do gerencialismo” (PERONI, 2015, p. 24).

⁹ Em língua portuguesa traduziríamos como “*prestação de contas*”.

Esta mesma autora questiona, então, as consequências dessa dinâmica para a democratização do ensino brasileiro. Segundo ela, o Estado nasce vinculado aos interesses privados e recentemente tem adotado formas timidamente democráticas e, em uma correlação de forças, o setor privado segue oferecendo parcerias principalmente a partir da precarização do serviço público. Com isso, perpetuam sua proposta através da formação, gestão, monitoramento e avaliação da educação.

Nestas condições, a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica. A educação vista como um “serviço” que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica sua privatização. Do ponto de vista ideológico, a privatização também propicia um maior controle político do aparato escolar, agora visto como “empresa” (FREITAS, 2018, p. 29).

Sobretudo na América Latina e em regiões ditas de 3º mundo, o neoliberalismo adota um caráter ainda mais perverso, pois ultrapassa a questão econômica e material. Ele incorpora e coloniza até nosso modo de pensar, a ponto que pouco temos o que Martins chama de:

Una crítica epistemológica que contribuya a explicar que el neoliberalismo no es un simple sistema de dominación de base económica sino sobre todo la expresión pragmática de una filosofía moral, el utilitarismo, que se produce como fetiche para justificar la explotación y el consumo ilimitado como esencias de la condición humana (MARTINS, 2011, p. 117).

Tal debate nos leva a pensar no papel social da universidade. Nas diferentes conferências que levaram ao Fórum Latino-americano sobre Educação Superior em 2014, fica evidente o esforço latino em “inserir a universidade na centralidade das mudanças sociais e econômicas no contexto da pobreza, das desigualdades regionais e da agressão ao meio ambiente (...), inserção da universidade como bem público” (CUNHA, 2015, p.87). Desse modo, a universidade não poderia estar à mercê de políticas mercadológicas e meritocráticas que focalizam apenas na relação “custo-qualidade-benefício”.

Contudo, o Brasil tem enfrentado um turbulento processo político de fortalecimento da direita, no qual ela:

Enxerga a universidade como disfuncional ao modelo neoliberal que não necessita que ela faça pesquisa, em decorrência mesmo da própria condição periférica do país que não demanda conhecimentos localmente gerados. Esta visão da universidade conduz a um pragmatismo das elites que se manifesta com o consequente corte de tudo o que é considerado “desnecessário” e ainda pela pressão sobre salários e condições de trabalho. (CUNHA, 2015, p. 91).

Tudo isso se reflete nos cortes de verbas, bolsas de pesquisa, assistência estudantil que vem ocorrendo no ano de 2019, causando um futuro de incerteza sobre a possibilidade de

continuação das atividades em diferentes universidades públicas. Está, hoje, em discussão a nova proposta do governo, o projeto “Future-se”, que justamente coloca como única perspectiva de futuro para o ensino superior a incorporação de elementos mercadológicos e ultra-neoliberais que aos poucos pretende cobrar por serviços que deveriam ser públicos e universais. A própria existência crescente de empresas Jr. nas universidades já coloca um outro sentido sobre o que seria estar no ensino superior. Seria, então, a inserção nesses espaços uma forma de democratização do conhecimento ou uma democratização de produção de mais-valia?

No contexto do mundo econômico atual, o capitalismo neoliberal, através de estratégias político-econômicas muito sutis e de uma lógica mais depurada a partir da racionalidade instrumental pretensamente hegemônica, tornou-se perverso para as classes sociais mais desprotegidas e historicamente marginalizadas, causando uma verdadeira inversão na ordem dos embates político-sociais. Ou seja, a regra dos não proprietários, que em tempos anteriores era lutar para não serem explorados pelo patrão, hoje, salvo exceções, é lutar para que se consiga um lugar no sistema de exploração da força de trabalho, que, cada vez mais, se transforma em um verdadeiro turbilhão da concorrência e da luta por um emprego, não importando a qualidade e condições de remuneração do mesmo (ZITKOSKI, 2007, p. 08).

Com isso, as universidades tem enfrentado uma desvalorização tanto do governo quanto da sociedade. Na luta pela sobrevivência, a ciência, a pesquisa e o ensino superior não são vistos como garantia de aumento de renda, ao contrário. Parte da opinião pública considera os gastos do Estado para esse setor como um desperdício, algo que deveria ser realocado para outros setores, em tese, mais produtivos economicamente. Ainda, há uma diminuição do interesse de estudo em inúmeras áreas, principalmente de humanas, e um incentivo a cursos rápidos e técnicos de qualificação para o mercado de trabalho. De modo que o tempo para reflexão e busca de alternativas sociais tem sucumbido à busca de um lugar no mercado ou em alternativas de complementação de renda e trabalho informal precarizado.

Nessa conjuntura, de política educacional de cunho neoliberal, tanto escola como universidade passam a ter corroídos seus processos de gestão democrática e de participação, ao passo que se reverbera o discurso da meritocracia, da balbúrdia do setor público, do produto imediato, entre outros. Assim, o desmonte da universidade representa um desmonte dos projetos como o Práxis, talvez única alternativa de muitos tentarem acessar a universidade, mas também enquanto força de discussão e embate político, social e cultural. Se a sociedade está disposta a adentrar esse embate de narrativas talvez não saibamos em uma “totalidade”, mas que há microfissuras de produção de novos discursos via Coletivo é um fato, ou ao menos construções discursivas permeadas por outras possibilidades e sonhos.

4. AUTOGESTÃO E EDUCAÇÃO POPULAR: O (CON)TEXTO PRÁXIS

*Você tenta ser feliz, não vê que é deprimente
Seu filho sem escola, seu velho tá sem dente
Você tenta ser contente, não vê que é revoltante
Você tá sem emprego e sua filha tá gestante
Você se fáz de surdo, não vê que é absurdo
Você que é inocente foi preso em flagrante*

*É tudo flagrante
É tudo flagrante*

*A polícia matou um estudante
Falou que era bandido, chamou de traficante
A justiça prendeu o pé-rapado
Soltou o deputado e absolveu os PM's de Vigário*

*Acordo, não tenho trabalho, procuro trabalho, quero trabalhar
O cara me pede diploma, num tenho diploma, não pude estudar
E querem que eu seja educado, que eu ande arrumado que eu saiba falar
Aquilo que o mundo me pede não é mundo que me dá*

*Consigo emprego, começo o emprego, me mato de tanto ralar
Acordo bem cedo, não tenho sossego nem tempo pra raciocinar
Não peço arrego mas na hora que chego só fico no mesmo lugar
Brinquedo que o filho me pede num tenho dinheiro pra dar*

*Escola, esmola
Favela, cadeia
Sem terra, enterra
Sem renda, se renda. Não, não!*

*Até quando você vai levando porrada, porrada?
Até quando vai ficar sem fazer nada?¹⁰*

Este capítulo visa contextualizar o Coletivo Práxis de Educação Popular do município de Santa Maria/RS, bem como produzir uma analítica a partir da prática de autogestão e de educação popular do/no Práxis, mediante a Análise Crítica de Discurso (ACD). Para isso, o Práxis como discurso é posto em suspenso e adquire, na perspectiva da ACD, o caráter de texto, prática discursiva e prática social. Assim, o capítulo se divide em duas partes. A primeira busca analisar o texto Práxis na dimensão de sua prática discursiva, enquanto, na segunda sessão, buscamos compreender a prática social do Coletivo, suas relações de poder e de luta hegemônica. É preciso, no entanto, deixar claro que as fronteiras entre as dimensões são porosas, de modo que elas se confundem, se complementam e se enlaçam, demonstrando a complexidade daquilo que denominamos discurso.

¹⁰ Gabriel Pensador, Até quando?

4.1 O práxis como prática discursiva

O que ocorre quando as ideias são transformadas em propriedade? Bens materiais há muito têm sido alvo de discussões filosóficas, jurídicas, econômicas e sociais. A propriedade privada adquiriu um carácter sagrado de modo que frases como “propriedade é roubo” são vistas com horror e desconfiança. Hoje, sobretudo no meio acadêmico, ideias e reflexões são constantemente transformadas em propriedade, “o conceito de propriedade intelectual está entranhado na psicose coletiva ainda mais fundo que o conceito de propriedade material” (COLETIVO CRIMETHINC, 2001, p. 201). Ora, em uma concepção polissêmica de discurso, é impossível atribuir uma ideia a apenas uma pessoa.

Ainda, outro perigo dessa obsessão é seguir ortodoxamente o suposto dono de uma ideia, elaborando uma cadeia hierárquica entre quem inventa, quem ensina e quem aprende. Desse modo, um coletivo que pretende uma autogestão e uma educação popular não deveria disseminar propriedades intelectuais como produtos a serem apreendidos e refletidos em uma prova. Mas é isso que o Práxis, muitas vezes, faz. Professores preparam as aulas. Professores detêm a maior parte do turno de falas. Alunos entram e saem do coletivo sem que praticamente nada se altere nas aulas. Os alunos vêm em busca de um cursinho, são 15, 16, 20, 40 anos de formação em um molde ocidental moderno burguês colonizado de vida, alguns meses de aula mal conseguem respingar rebeldia. E quando ela atinge algum ponto sensível de nós, o que fazer? Todos querem entrar na universidade, a promessa de uma melhora de vida soa como um sonho. Precisamos de comida, abrigo, amor. A questão é, aprendemos sobre isso na escola? O que de fato aprendemos no Práxis?

Não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação. Vale dizer, uma educação que longe de se identificar com o novo clima para ajudar o esforço de democratização, intensifique a nossa in experiência democrática, alimentando-a (FREIRE, 1999, p. 93).

No entanto, minha visão é de uma educadora um tanto quanto utópica e iludida de fazer alguma diferença. Quanto ao Práxis, o projeto do Coletivo traz algumas concepções que nos ajudam a entender sob que noções ele se constrói. “Nossa opção político-pedagógico nos moldes libertários e autônomos da educação popular nos definiu também como um espaço que privilegia a autonomia e a democracia entre os envolvidos com o projeto (2017).” Os termos centrais, passam a ser, então, libertação e autonomia. Em uma pedagogia libertadora,

“todos os sujeitos são responsáveis pela construção de um conhecimento democrático, solidário, inclusivo e libertário.” (PROJETO PRÁXIS, 2017).

A autonomia é desenvolvida, portanto, pela autogestão do sujeito com o coletivo e com si próprio. “A autogestão é, assim, conteúdo e método; resumo tanto do objetivo pedagógico quanto do político. (PROJETO PRÁXIS, 2017)”. Nesse ponto, uma pergunta vem à mente: o que a gestão conhece sobre o trabalho que precisa gerir? Em uma prática autogestionada, ela conhece o mais próximo de tudo. O educador é coordenador, ao passo que é faxineiro, técnico, porteiro, decorador, e tantas profissões quanto forem necessárias. No Práxis, aprendemos mais do que dar aula, ou fazer uma prova de seleção, aprendemos nossa responsabilidade com o outro, com o espaço e com a sociedade. Percebemos, por exemplo, que “não ter responsabilidade com a própria sujeira é um privilégio burguês¹¹”, e que somos nós e apenas nós os únicos que podem por em prática aquilo que planejamos para o Práxis.

Contudo, a autogestão do Práxis se apresenta de um modo diferenciado e, em parte, contraditório. O Coletivo é vinculado a UFSM e, assim, é dependente financeiramente e se vê obrigado a seguir o jogo institucional. Com isso, a autogestão do Coletivo é híbrida, institucionalizada, ou seja, “um espaço institucional definidor das relações sociais contemporâneas, produtor de sujeitos e locus de mediações sociais e políticas” (SILVA, 2011 p. 335). Tal hibridização tem estado presente em outros movimentos sociais e se apresenta como uma espécie de característica dos mesmos frente a atual conjuntura.

Hoje, vivemos o que alguns sociólogos chamam novos movimentos sociais. Desse modo, são colocadas em pauta não só questões de classe, mas também identitárias, ao passo que a luta “anti-sistema”, tem estado cada vez mais sistematizada, institucionalizada. Desde a primeira eleição de um presidente esquerdista pelo Partido dos Trabalhadores, em 2002, concepções em parte subversivas ou opositoras tem buscado atingir seus interesses dentro do próprio jogo político que os subjuga, levando a uma certa incorporação de ações de movimentos sociais para instituições. Um exemplo disso é o debate sobre cotas nas universidades que ascendeu e conseguiu garantir alguns direitos ao longo do início do séc. XXI.

Com isso, a práxis democrática ascende nos próprios modos de reivindicações política de modo que o próprio Estatuto do Práxis incorpora tais ideias: “É direito do educando de participar da Assembleia Geral com igual poder de voz e voto dos educadores e demais participantes.” Por essa razão, as assembleias, ou reuniões gerais constituem o

¹¹ Frase pixada na parede da coordenação do Coletivo.

principal meio deliberações e fazer democrático. Uma vez por semana os educadores se encontram e debatem acerca das pautas elencadas pelos próprios participantes. Ainda, uma vez por mês, ocorre o diálogo de educadores/educandos para que possam ser trocadas experiências e sugestões sobre o andamento do coletivo. Além disso, está disponível na coordenação uma caixinha para recados diversos, lidos em nas assembleias semanais.

Esses processos podem ser vistos como uma forma provisória e plural de coexistência. Um exercício de corpos e presenças que procura instigar um certo pertencimento geográfico e linguístico (BUTLER, 2018). De modo que

a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas (...). A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. (...) É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (FREIRE, 1996, p. 107).

Nesse exercício de “autonomia” e “liberdade”, espera-se que seja possível alcançar a “emancipação”. O Práxis, enquanto um coletivo autogestionário de educação popular, incorpora esse projeto emancipatório das massas, diferente de uma educação massificadora, produtora das massas. Bruno, por exemplo, desenvolve a noção de massificação do seguinte modo:

A massificação, embora resultante da universalização, diz respeito à redução da educação às exigências estritas do mercado de trabalho, tanto no que se refere aos conhecimentos por ele requeridos quanto à imposição da disciplina necessária às formas de organização do trabalho e da vida contemporâneos. A massificação, portanto, resulta da ação do capital para reduzir os processos formativos às exigências estritas da reprodução do capital, daí muitas vezes suscitar a apatia dos estudantes ou sua revolta contra os sistemas de ensino. (BRUNO, 2011, p. 551).

Esse processo de massificação também gera uma produção de subjetividades, comportamentos, personalidades. São discursos que se combinam produzindo culturas, ideologias, narrativas, pedagogias, ciências, currículos. Além disso, esses discursos também criam relações de poder em que cada sujeito passa por uma identificação, uma produção de identidade com certos locais dessa relação.

Ainda, com relação aos jogos de poder e esse currículo massificado, se faz necessária uma discussão sobre o material didático a ser usado em sala de aula uma vez que “o currículo do ensino brasileiro é determinado pelo livro didático, não o contrário” (CORBUCCI, 2011, p. 596). Sob o ponto de vista do Práxis, sob o signo da autonomia, cada educador cria seu

próprio material didático, sendo disponibilizado recurso para a impressão de polígrafos, se assim desejar.

Além do já exposto, é desenvolvida, no Coletivo Práxis, uma tentativa de prática interdisciplinar e integrada. Percebo os “aulões” promovidos pelo coletivo como um exemplo disso. Todas as sextas-feiras são promovidas aulas abertas sobre temas variados, normalmente com a presença de educadores de diferentes disciplinas. Já foram trazidos temas como: reforma agrária, moradia e direito à cidade, aborto, América Latina, transantropologia, mulheres na ciência e etc. Tais atividades são muito ricas para os próprios educadores que as promovem, uma vez que se faz necessário o diálogo, a troca, a pesquisa, a colaboração, elementos fundamentais da formação docente. Assim, o coletivo quebra com a noção curricular da escola básica e se diferencia dos cursinhos particulares que concentram seu “ensino” em memorização, chegando a criar músicas e macetes para que o aluno decore e pense estar aprendendo.

Cabe, também, aqui uma reflexão sobre a origem dos cursinhos populares, uma onda que surge no país na virada do século como uma forma de democratização do ensino. Cícero de Oliveira, antigo educador do Práxis, desenvolve um estudo sobre o Coletivo e os cursinhos populares e os entende como movimentos sociais urbanos. Para o autor (2008, p.158), “os chamados cursos pré-vestibulares populares (CPVP) constituem um dos maiores movimentos educacionais da história recente do campo educacional brasileiro”. No entanto, o que difere o Práxis de outros cursinhos pré-vestibulares é que o mesmo se reconhece enquanto movimento social. “Práxis enquanto um coletivo que atua tanto na frente de capacitação para as avaliações pré-universitárias, quanto na tentativa de construir formas e referências de educação que sejam diferentes do modelo formal de ensino” (PROJETO PRÁXIS 2017).

Contudo, não há um método pronto, com procedimentos certos que nos levem a atingir os resultados esperados. O Coletivo segue em movimento, com e para a educação, de modo que o mesmo

é um coletivo autogestionado que anualmente se reformula, buscando atender os anseios e demandas daqueles que o constroem. Nesse sentido, o coletivo busca inspirar-se em experiências anteriores, tanto para a autocrítica quanto para a constante renovação, expansão e melhoria das atividades. (PROJETO PRÁXIS 2017).

Daí a importância de reconhecer o caráter sempre inacabado do ensino, assim como a importância do conflito. Apple (2006), a partir de Coser (1956), sublinha que

[n]enhum grupo pode ser inteiramente harmonioso, pois estaria privado do processo e da estrutura. Os grupos exigem a desarmonia tanto quanto a harmonia, a

desagregação tanto quanto a agregação, e os conflitos internos não são em absoluto fatores de ruptura.(...) Longe de ser necessariamente disfuncional, determinado grau de conflito é um elemento essencial para a formação de grupos e para a persistência da vida em grupo. (APPLE, 2006, p. 141).

É preciso ter em vista, assim, a constante transformação pela qual vive um indivíduo e um coletivo, uma vez que “onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 50). Portanto, não podemos sucumbir às imposições de um fazer estático, de regras prontas, métodos definidos e aplicáveis em uma totalidade de sujeitos abstratos e atemporais. Sob o signo da autonomia e do inacabamento, cada educador do Práxis possui sua própria metodologia, sempre em construção, sempre em constante reformulação.

Pelo fato de, quase na totalidade, os educadores do Coletivo serem, ao mesmo tempo, educandos da Universidade, se estabelece uma troca, uma identidade fluída, que impede que se consolide uma personalidade única, uma cristalização de um “ser professor”. Os próprios educadores do Práxis reconhecem seu inacabamento, seu constante processo de aprendizagem e de contínua formação enquanto docente. Há, sim, contradições internas (e muitas!), pois é feito de sujeitos, diferentes entre si, confusos em si mesmos, em permanente mudança e afetações. Uma sociedade trabalhando em movimento,

O próprio adjetivo popular no termo educação nos remete à ideia de que a mesma se constitui como um campo alternativo à educação, substantivo simples, sem complementos. De fato, a partir da instauração da escola pública sob o viés desenvolvimentista, progressista, “moderno”, a educação que levava em conta os saberes não-hegemônicos, se configurou à margem do processo de profissionalização da educação. E, nesse processo de democratização do centro às margens e das margens ao centro, o Práxis se produz como um local de encontros. São produzidos, no Coletivo, conhecimentos que circulam entre educandos/educadores, indo até suas famílias, seus bairros, seus amigos. Com isso, a existência do Práxis enquanto discurso de educação popular e autogestão, “só faz sentido para alguém que nele vê sentido, alguém que é capaz de inferir essas relações de sentido na ausência de marcadores explícitos” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 113).

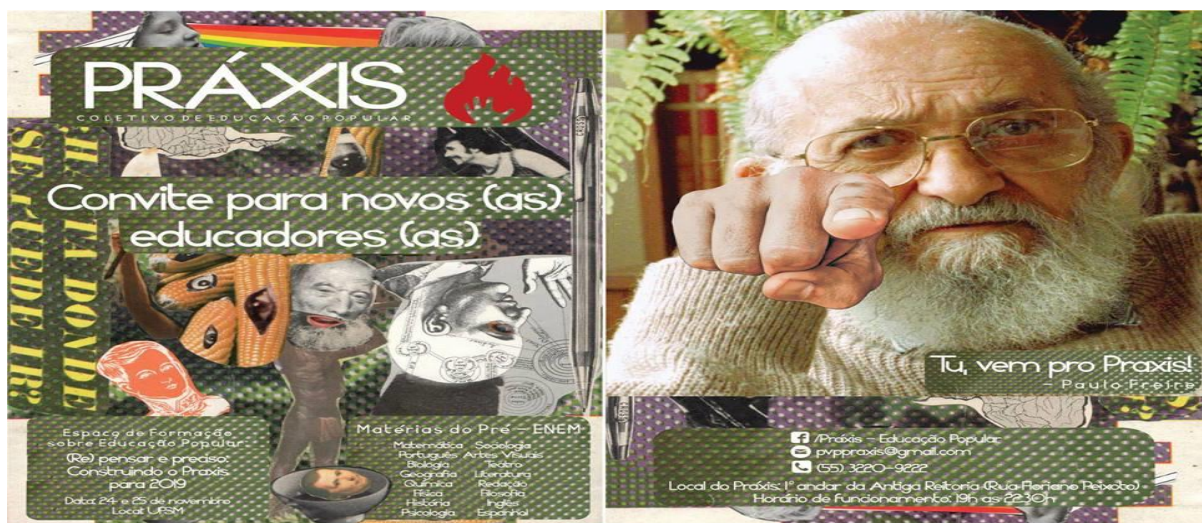
Ainda, é preciso destacar que existem inúmeras formas de se descrever uma “realidade”, ainda mais inúmeras estão para existir e outras talvez nunca cheguem a tomar forma pelos olhares teóricos da nossa tão estimada ciência. Nesse sentido, interpretar o fenômeno Práxis não é tarefa simples. A cada momento de meu eu no mundo, o nosso “objeto” adquire uma forma diferente, de modo que, tão confusa e paradoxal como a existência do Coletivo, pode ser vista minha análise.

4.2 O práxis como prática social

Passando um ano de vivência nesse local, pude acompanhar o intenso crescimento do mesmo. Tanto no que se refere ao “cursinho”, quanto à proposta de movimento social de educação popular e quanto, ainda, ao próprio significado do que é fazer parte de um coletivo. Enquanto Práxis, nos consolidamos, ampliamos, unimos e expandimos. No segundo semestre de 2018, possuíamos 2 turmas que, pela evasão, acabaram sendo unidas em 1. Além disso, tínhamos falta de pessoal na coordenação e falta de atuação fora do curso preparatório.

Após o Enem desse mesmo ano, o Coletivo realizou um evento para finalização do ano, com reflexões acerca da nossa prática e de projeção para o ano seguinte. Realizamos uma chamada para novos educadores e passamos 2 dias na Universidade repensando a nossa gestão, a educação popular e o papel do Práxis enquanto parte dela.

Figura 2 - Folder de convite para novos educadores e para o evento do final do ano de 2018.



Fonte: Produção do Coletivo Práxis.

Sinto que nesses dias começou a se formar algo que tem sido fundamental para o coletivo: a amizade. Transformamos o adjetivo de ser um cursinho “coletivo”, para de fato uma unidade, um substantivo, o Coletivo Práxis de Educação Popular, com todo o impacto que o nome, a palavra, podem causar. Nesses dias, pudemos passar um grande tempo juntos, cozinhar, dormir, fumar, debater e rir. Entorpecemo-nos pelos nossos sonhos em comum.

Figura 3 - Intervalo dos educadores no evento do Práxis de 2018.



Fonte: Produção do Coletivo Práxis.

Com a candidatura, e posteriormente, eleição de Jair Bolsonaro, do Partido Social Liberal, ficou evidente que precisávamos estar unidos. O Coletivo, se sentindo extremamente ameaçado pelo discurso liberal-conservador do então candidato, se posicionou publicamente contra o mesmo e, com sua eleição, internalizamos, mesmo que inconscientemente o lema de “ninguém solta a mão de ninguém”. Percebemos mais do que antes que o Coletivo possuía e possui um grande papel político, uma vez que a educação é um marco delimitador na luta de classe (FAIRCLOUGH, 2001). Era/é preciso, assim, concentrar nossas forças para, de alguma forma, sermos resistência. Ainda, como atenta Fairclough (2001, p. 120), “mesmo quando nossa prática pode ser interpretada como de resistência, contribuindo para a mudança ideológica, não estamos necessariamente conscientes dos detalhes de sua significação”.

Então, já em 2019, decidimos abrir 3 turmas, uma a mais do que no ano anterior. Fizemos, para isso, um grande trabalho de divulgação, nos dividindo em grupos e passando em diferentes escolas da cidade. Ainda, colamos vários “lambes” pelas paradas de ônibus mais movimentadas, ruas centrais e muros de escolas. Tivemos uma forte procura, de modo que todas as turmas foram preenchidas, restando ainda um grande número de suplentes que, no decorrer do ano, foram todos chamados. É preciso destacar que o processo de seleção foi e é algo que me incomoda. Fato gerador de algumas divergências internas, um processo seletivo

é sempre excludente e competitivo. Pensamos em tornar as aulas abertas, mas devido à ligação institucional e o limite de recursos, precisávamos de certo controle. Após inúmeras discussões chegamos ao encaminhamento de, dadas as 3 turmas, buscar integrar todos os educandos para que realmente se sentissem parte do Coletivo. Ao longo do ano, realizamos, então, diferentes atividades, como lanche coletivo, churrasco, festa junina, cafés no intervalo, entre outros.

Figura 4 - Churrasco de integração entre educandos e educadores no 1º semestre de 2019.



Fonte: Produção do Coletivo Práxis.

Com o passar do tempo, fomos sentindo os esperados ataques à educação, sobretudo às universidades, por parte do governo. Acertando em cheio nossos corações e de nossos educandos que viam suas aspirações serem dissipadas com cortes de bolsas, financiamentos, RU, assistência estudantil, entre outros. Nossos alunos viram seus pretendidos cursos e de seus educadores sendo menosprezados em prol do “progresso”. No entanto, nos organizamos e temos participado, enquanto movimento social/estudantil em forma de Coletivo das diferentes manifestações que tem ocorrido na cidade de Santa Maria contra o governo e em defesa da educação.

“Universidades que, em vez de procurar melhorar o desempenho acadêmico, estiverem fazendo balbúrdia, terão verbas reduzidas — disse Weintraub, em entrevista ao jornal O Estado de

S. Paulo, publicada nesta terça-feira (30).”¹² Em resposta a tal declaração do Ministro da Educação, participamos do evento organizado pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE) da UFSM, apresentando o Práxis à comunidade, junto com outras entidades da instituição, como mostra a notícia do Sindicato dos docentes da UFSM:

Último sábado, 11 de maio, foi de muita movimentação na praça Saldanha Marinho e também na antiga rua 24h, em Santa Maria. Liderada pelo DCE da UFSM, mas também respaldada pelas entidades de professores (Sedufsm) e técnicos (Assufsm e APG), ocorreu o evento “Balbúrdia na praça”, das 9h às 18h. Foram montados espaços com banners, tanto na praça Saldanha Marinho, junto à barraca da UFSM na Feira do Livro, como também na antiga rua 24h, a poucos metros da praça.¹³

Figura 5 - Faixa produzida e colocada na sede do Coletivo como resposta ao ataque às universidades pelo governo.



Fonte: Produção do Coletivo Práxis.

Além dos educadores, alguns educandos se fizeram presentes desde a primeira manifestação pública na cidade e no país. Tal fato deixou evidente que não nos tratamos de apenas um cursinho. Conscientes da atual conjuntura, educandos se somaram na luta contra os cortes na educação e contra a Reforma da Previdência, produzindo cartazes, faixas e se somando nos atos públicos promovidos pelas entidades de base.

Um dia antes da visita do presidente Jair Bolsonaro e seu vice, Hamilton Mourão, a cidade de Santa Maria mandou um recado bem alto e didático: não aceitará o

¹² Fonte: Gaúcha ZH. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/04/mec-cortara-verba-de-universidades-que-fazem-balburdia-diz-ministro-cjv3s3r1u02cs01ro3dkqrf0a.html> Acesso em setembro/2019.

¹³ Fonte: SEDUFSM. Disponível em: <https://www.sedufsm.org.br/index.php?secao=noticias&id=5419> Acesso em setembro/2019.

desmantelamento da Previdência, da Educação ou de quaisquer serviços públicos. A última sexta-feira, 14, dia da Greve Geral convocada nacionalmente pelas centrais sindicais, iniciou cedo e terminou tarde: logo pela manhã, piquetes nas garagens de ônibus e na entrada da UFSM; ao final da tarde, um ato que, tendo se concentrado na praça Saldanha Marinho, percorreu algumas ruas centrais da cidade. Batucadas, faixas, cartazes e gritos de ordem tomaram conta da manifestação que, por onde passava, conquistava o apoio da população. João Gilli Martins, vice-presidente da Sedufsm, lembrou, durante o ato, que a Reforma da Previdência ou os sucessivos e profundos cortes na Educação não são elementos isolados, mas aspectos de um projeto amplo que visa a reconduzir o Brasil à condição de colônia, tornando-o dependente de ciência e tecnologia dos países imperialistas. Se somados o projeto de Reforma da Previdência com a Reforma Trabalhista, aprovada ainda no governo de Michel Temer, Gilli acredita que vem se impondo, à classe trabalhadora, uma nova forma de escravidão.¹⁴

Figura 6 - Presença do Coletivo no ato em defesa da educação em 2019.



Fonte: Produção do Coletivo Práxis.

Já no segundo semestre de 2019, unimos as 3 turmas em 2 e realizamos nova chamada de educandos para a abertura de uma turma semestral para o Enem, algo novo no cursinho. Novamente tivemos grande procura, de modo que a turma foi toda preenchida e ainda restaram suplentes. Atualmente, possuímos um grande número de educandos e educadores de todas as áreas do conhecimento. Além disso, temos conseguido ultrapassar as barreiras acadêmicas e fazer educação popular para outras cidades e instituições. Mas, acima de tudo, temos, ao menos tentado, fazer educação popular com outros sujeitos, com sujeitos.

¹⁴ Fonte SEDUFMSM. Disponível em: <https://www.sedufsm.org.br/index.php?secao=noticias&id=5469> Acesso em setembro/2019.

Tivemos, após alguns anos, a presença de um educando com “necessidades especiais”, algo que gerou instabilidade. Então, nos desacomodamos e buscamos formação com especialista e leituras. Fizemos, de fato, nossa práxis pedagógica, no sentido de unirmos nossos conhecimentos de teoria e prática para lidar com a “situação” nova. Nas palavras de Eliana Menezes (2008, p.130), em um texto que foi debatido em formação, buscamos “acreditar na importância de conversarmos sobre os sentidos que damos para a diferença e para a inclusão, buscando perceber os deslocamentos que podem ser feitos”.

Além disso, retornamos, após mais de um ano, a realizar atividades no Presídio Estadual de Júlio de Castilhos, com a ideia de pequenas oficinas/rodas de conversa, quase que quinzenalmente. Em geral, 4 educadores, de modo rotativo, vão ao presídio para dialogar e trocar experiências.

Hoje eu e mais alguns colegas meus de um coletivo de ed. popular fomos dar aula no presídio, um trabalho voluntário que realizamos periodicamente. Falamos sobre História não Oficial, tema pedido por eles, e falei um pouco sobre o conceito de História com o passar dos tempos, passando por Heródoto, Tucídides, Karl Marx e March Block. De forma espontânea eles perguntaram mais sobre Karl Marx, expliquei sobre as teorias deste a eles, e um dos educandos respondeu: "As pessoas precisam ouvir mais esse Karl Marx."¹⁵

Para tanto, adotamos uma ótica foucaultiana (1996) de prisões, como sendo um local político de disciplinarização de corpos, onde entram em jogo relações de poder e de dominação. Uma vez que a educação popular enfoca a emancipação do educando, entram em choque diferentes concepções, uma institucional que prevê corpos dóceis e domesticados e outra que busca a rebeldia. Com a intenção de respeitar os sujeitos ali presentes, assim como seus saberes e sua história, são pensadas as atividades, bastante flexíveis e passíveis de mudança de rota, de modo que seja criado um espaço horizontalidade e diálogo, onde os corpos possam coexistir sem imposição e sem uma redução funcional e mecânica dos mesmos. Com alguns relatos de educandos em situação de cárcere, pudemos perceber que esse espaço tem sido possível no pequeno tempo que temos dessas vidas encarceradas e que é nele onde “esquecemos que estamos numa prisão”, palavras de um educando.

Ainda, recentemente, no Presídio Estadual de Agudo, o Práxis começou a dar frente ao projeto de Remição pela Leitura, no qual, a cada obra lida, o educando escreve uma resenha que, se aprovada, reduz em 4 dias sua pena. Cada apenado possui um mês para a leitura e escrita. Nesse período, fazemos duas inserções, uma para fazermos a avaliação e escolhermos

¹⁵ Postagem do educador Renan na sua página na rede social Facebook.

as próximas obras e outra, mais flexível, para refletirmos acerca da linguagem, da literatura, da arte e da própria existência do eu no mundo.

Poderíamos apenas relatar análises prontas, fazer os educandos decorarem títulos e autores e produzirem resenhas mecânicas, contudo, não estaríamos fazendo educação popular desse modo. Assim, adentramos numa busca constante de incentivar a autonomia literária do educando. Ou seja, fazê-lo perceber que a literatura não é para ser decorada ou aprendida, apreendida. É, antes, para ser sentida, vivida. Para fazer suscitar sonhos e utopias. Para estraçalhar a lógica e a linearidade. A literatura nos traz questões de alteridade, identidade, nos permite abordar temas históricos, antropológicos, sociais, econômicos, geográficos, temas que ainda nem foram “codificados” pela dita ciência, de modo que “da mentira que constitui a literatura, sobressaem as verdades de indivíduos e sociedades.” (TETTAMANZY, 2005, p. 8).

Por fim, o Coletivo está envolvido, também, em um terceiro projeto que mescla educação popular e o sistema penal. No Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (Cededica), o Práxis começou a desenvolver, no segundo semestre de 2019, pequenas atividades semanais variadas para os jovens que estão cumprindo medida socioeducativa. Com isso, a cada dia que eles comparecem nas atividades, é reduzida uma hora do período de trabalho de cada um. O trabalho com adolescentes que estão ali por obrigação, se mostra bastante diferente das aulas no cursinho. É preciso um esforço maior para merecer a atenção dos educandos em questão, assim como uma tentativa linguística e corpórea de aproximação. Temos tentado trabalhar com discursos que se mostrem familiares, como documentário sobre pichação, vídeos de “slams” e contos contemporâneos como Feliz Ano Novo, de Rubem Fonseca.

Nesse sentido, o Práxis tem atuado como um local múltiplo. Por se fundamentar nas ideias de educação popular, propõe uma educação dialógica que ultrapassa as barreiras das elites simbólicas uma vez que não há professores, mas sujeitos que se colocam na posição de educadores, nem também alunos, mas sujeitos que são convidados a serem educandos. Ainda, ao utilizar a autogestão e possuir uma relativa autonomia institucional o Coletivo rearticula a ordem de discurso hegemônica de hierarquia, liderança, empreendedorismo. Contudo, “a ordem de discurso rearticulada é contraditória: elementos autoritários coexistem com elementos democráticos e igualitários” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 124).

Nesse esforço discursivo, o picho, os “lambes”, os adesivos, têm sido uma estratégia de tentativa de subversão e democratização de espaços, que “pode ser considerado um fenômeno dinâmico, não linear, e com um papel importante para a construção de novos comportamentos e crenças e para o empoderamento de grupos minoritários” (MARTINS &

MENEGAZZI, 2018, p. 88). Busca-se uma disputa de espaços, olhares, atribuindo ao Práxis um caráter estético marginal e popular, alinhado com a cultura de rua, antielitista, assim como a educação que ele defende.

No momento de completar 20 anos de existência, o Coletivo buscou mais uma vez cruzar suas fronteiras e comemorar com um evento híbrido, que incorporasse o meio acadêmico, o intuito popular, arte, educação, ocupação da cidade pela juventude e muita alegria. Pensamos, então, em um evento de vários dias, dividido em distintas partes. Um dia realizado na Praça do Brahma, com música, teatro, feirinha, brechó e exposições para divulgar o Práxis e os pré-20 anos. Então, após algumas semanas, um evento de 3 dias consecutivos com apresentação de trabalhos acadêmicos, mesas de debate, exposição fotográfica, exibição de um cine produzido pelo Coletivo há alguns anos, aula pública sobre educação popular, e como encerramento, no último dia, outro evento com arte e música em algum local aberto da cidade. Enfim, para finalizar as festividades, após alguns dias, planejamos promover uma festa noturna, com preço acessível e caráter popular.

Até a data da presente pesquisa, transformou-se em história apenas o primeiro dia de festividades. Os próximos encontros ficarão para serem lembrados por, quem sabe, outros pesquisadores e, ainda, para estarem vivos na memória daqueles que viveram o momento. Isto nos lembra, ainda, que o Práxis segue, se reformulando, mudando, incorporando outras subjetividades e abandonando algumas tantas. Assumindo uma postura crítica, em partes pós-crítica, os membros do coletivo “questionam os discursos que constroem a identidade e a diferença” (CANEN & XAVIER, 2011, p.642).

Figura 7 - Evento de pré-20 anos na praça do "Brahma".



Fonte: Yuri Fontenla.

Assim, o texto Práxis se apresenta como uma produção discursiva hibridizada onde a educação popular e autogestão são ressignificadas frente a cada conjuntura. Tal fato representa uma mudança social a partir do discurso, uma vez que, conforme Fairclough (2001, p. 127), “a mudança envolve formas de transgressão, o cruzamento de fronteiras, tais como a reunião de convenções existentes em novas combinações, ou a sua exploração em situações que geralmente as proibem”. Ainda, segundo o autor (2001, p. 128), “a mudança deixa traços nos textos na forma de co-ocorrência de elementos contraditórios ou inconsistentes, mesclas de estilos formais e informais, vocábulos técnicos e não técnicos.” Isso ajuda a explicar a visão do Coletivo como uma espécie de “colcha de retalhos”. Como um local de disputa onde a cada momento de interação se põe em jogo relações de poder, sendo o discurso um campo de força que transborda e escapa.

5. CONCLUSÕES TRANSBORDADAS

*Cometi todos os crimes,
Vivi dentro de todos os crimes (...)
Multipliquei-me para me sentir,
Para me sentir, precisei sentir tudo,
Transbordei, não fiz senão extravasar-me,
Despi-me, entreguei-me,
E há em cada canto da minha alma um altar a um deus diferente¹⁶.*

Não posso propriamente falar em conclusões. A presente pesquisa foi, para mim, um olhar (ou olhares) que me permitiu enxergar inúmeras novidades e a formular muitas perguntas. Algumas dessas perguntas estão contidas no texto, algumas com respostas, outras levando a novas perguntas. E, nesse processo de estar constantemente ampliando e modificando meus modos de ler o mundo, desenvolvo meu eu pesquisadora, que indaga e questiona sempre. Nos termos do poeta, “sou um monte confuso de forças cheias de infinito, tendendo em todas as direções, para todos os lados”.¹⁷

Nesse sentido, raiva e amor foram os sentimentos que me moveram nesse exercício “racional acadêmico”. Raiva do sistema injusto a que somos submetidos e amor pelas gentes. Como diria Paulo Freire, “sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso. Amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade”.

Nas análises realizadas, pudemos compreender melhor os discursos produzidos acerca de educação popular e de autogestão no contexto do Coletivo Práxis de Educação Popular e observar descontinuidades e contradições na existência do Coletivo. Tal fato é acentuado pela dificuldade de reação ao neoliberalismo em sua fase mais perversa. A sensação é de que não há para onde correr. Tudo parece insuficiente. Qualquer ação de avanço também pode ser lida como retrocesso, parecendo estarmos concentrando nossas energias para caminhar em círculo. Talvez tudo isso se deva a nossa obsessão em nos tornarmos deuses da História e em nos esquecermos de que “o ensino é inerentemente um ato de incerteza, e qualquer tentativa para negar esta característica acaba em problema” (KINCHELOE, 1997, p. 28).

Essa incerteza do por vir nos coloca o dever de questionamentos constantes, para que não sucumbamos nunca às barricadas do nosso próprio pensar. “Um cientista deve duvidar de suas próprias constatações, tanto quanto dúvida das constatações dos outros (STORER apud

¹⁶ Álvaro de Campos.

¹⁷ Álvaro de Campos.

APPLE, 2006, p.134). Proponho, com isso, uma certa anarquia do pensamento que ponha em cheque narrativas e protocolos.

Ao invés de recorrermos a uma planta baixa ou a um protocolo, nós podemos avaliar as instituições de forma constante: elas recompensam a cooperação, ou a competição? Elas distribuem a iniciativa, ou criam gargalos de poder? Elas oferecem a cada participante a oportunidade de alcançar todo o seu potencial em seus próprios termos, ou impõem imperativos externos? Elas facilitam a resolução de conflitos em termos mutuamente aceitáveis, ou punem as pessoas que fogem de um sistema codificado? (COLETIVO CRIMETHINC, 2017, p.74).

Tais questões retiradas de um site de um coletivo anarquista anônimo nos mostram como se disseminam essas ideias que não admitem fronteiras e barreiras. Atualmente, com a internet e os diversos meios de acesso ao conhecimento, tais ideias se espalham de forma rizomática, se ressignificando a cada momento e adquirindo formas híbridas, confusas e até mesmo contraditórias. No entanto, faço, aqui, a ressalva de Kincheloe de que “a padronização, a estúpida uniformidade da escola modernista transformou-se numa antiestética cognitiva, num psicotrópico currículo que anestesia os professores e a curiosidade dos alunos (1997, p. 19).”

Seria, portanto, ingênuo pensar que as horas que passei em frente à tela do meu computador, sentada dentro do meu quarto, me fizeram aprender mais sobre gestão educacional do que as horas que passei com educandos nas salas de aula, nas confraternizações... Do que as horas de reunião, do que os encontros com outros educadores e amigos. Creio que ao longo desse processo, estabeleceu-se uma relação dialética entre o que a pesquisa me proporcionou e o que a experiência orgânica do contato com outro ser humano me trazia. A todo instante meus pensamentos foram colocados à prova, ao passo que o fim desse trabalho, se estivesse datado em alguns meses a mais ou a menos, provavelmente seria outro bastante diferente. E isso é algo bom. Um projeto que, definindo objetivos e métodos, atinge o resultado previsto é um projeto que falha. Falha porque não realizou o mais importante: a mudança de rota, o imprevisível, o ato rebelde. Como já disse Bakunin:

Não sou nem sábio, nem filósofo, nem escritor profissional. Escrevi muito pouco na vida e sempre que o fiz foi a contragosto, somente quando uma apaixonante convicção forçava-me a vencer minha repugnância instintiva contra qualquer exibição pública de meu próprio eu (BAKUNIN, 1999, p. 40).

Ainda, mais uma vez as palavras de Freire (1996, p.25) nos lembram que a educação serve, em suma, para que “o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, aventurar-se”. Entendo, aqui, o

educando não só aluno, mas todos os sujeitos da prática educativa, da prática de estar presente no mundo. Desse modo, educar com amor é manter vivo o gosto pela aventura, pela pesquisa, uma inquietude que nunca deixa apagar em si o amor por educar/ educar-se, assim como o gosto por rebelar/rebelar-se.

Figura 8 - Presença do Coletivo no ato em defesa da educação em 2019.



Fonte: Produção do Coletivo Práxis.

Por conclusão, a emancipação do educando, entendido não apenas como um trabalhador, mas como um sujeito capaz de desenvolver habilidades em todos os âmbitos da vida social é, em suma, o maior objetivo da educação popular. Torná-lo autônomo, reflexivo e capaz de vivenciar diferentes contextos sem ser reduzido a um espectador do mundo ou a um executor de ordens. Auxiliá-lo a ser alguém que compreende sua posição em uma sociedade. Que compreende que sua existência, suas atitudes, suas palavras e seu silêncio são políticos e, como tal, precisam ser repensados e questionados constantemente.

Nesse sentido, hoje, se faz necessário uma ampliação do que, muitas vezes, se entende por educação popular. A alfabetização já não basta sozinha, o ensino básico não basta. “Que todos tenham acesso à educação é um projeto social e político mais do que necessário em nosso país; mas que cada um tenha acesso à educação segundo suas necessidades, de acordo com suas diferenças” (GALLO, 2012, p. 9). Portanto, é preciso uma política de presenças. Presença das classes populares nas universidades, de miscelânea cultural produzindo ciência,

produzindo conhecimento, seus conhecimentos, do seu modo, com a sua marca. Assim, me coloco na luta por uma universidade popular, autônoma, livre e coletiva.

Por fim, esse texto se coloca como uma espécie de memória da nossa história. Como uma escrita que busca capturar o que só a alma sente, nas expressões de Deleuze:

Ao escrevermos, como evitar que escrevamos sobre aquilo que não sabemos ou que sabemos mal? É necessariamente neste ponto que imaginamos ter algo a dizer. Só escrevemos na extremidade de nosso próprio saber, nesta ponta extrema que separa nosso saber e nossa ignorância e que transforma um no outro. É só deste modo que somos determinados a escrever. Suprir a ignorância é transferir a escrita para depois ou, antes, torná-la impossível. Talvez tenhamos aí, entre a escrita e a ignorância, uma relação ainda mais ameaçadora que a relação geralmente apontada entre a escrita e a morte, entre a escrita e o silêncio. (DELEUZE, 1988, p. 10).

Essa escrita silenciosa de gritos serve de registro no tempo do nosso tempo. Essa memória, em parte minha, em parte do Coletivo, em parte coletiva se apresenta como texto a ser lido e interpretado pelo leitor, como parte produzida do mundo, como parte do meu ser e representação material discursiva do que existe nos corações praxianos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Leandro Viana de. **Pré-vestibulares populares: estratégia de acesso dos excedentes à educação superior**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Tradução Vinícius Figueira. 3º ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAKUNIN, Michael A. **Textos Anarquistas**. Seleção e notas de Daniel Guérin; trad. Zilá Bernd. Porto Alegre: L&PM, 1999.

BESSA, Virgínia. Paulo Freire: o mestre que ensinou o oprimido a ler o mundo. In: **Rebeldes Brasileiros II – Educadores que desafiaram dogmas**. Coordenação Hamilton de Souza. São Paulo: Editora Caros Amigos, 2011.

BOBBIO, Norberto. **Estado, Governo e Sociedade**. 21ªed.- Revista atualizada, Rio de Janeiro/ São Paulo Paz e Terra, 2018.

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília : MEC, 1996.

_____. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 26 jun 2014.

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPEd, v.16, n. 48, set./dez.2011.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. Tradução Fernanda Siqueira Miguens; revisão técnica Carla Rodrigues. – 1º ed.- Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CALDERÓN, Fernando. **Los movimientos sociales ante la crisis**. Buenos Aires: Clacso, 1986.

CANEN, Ana & XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPEd, v.16, n. 48, set./dez.2011.

COLETIVO CRIMETHINC. **Dias de guerra, noites de amor.** 2001. Disponível em: <https://we.riseup.net/assets/402768/diasdeguerra.pdf>. Acesso: junho/ 2019.

COLETIVO CRIMETHINC. **Da democracia à liberdade.** 2017. Disponível em: <https://we.riseup.net/assets/413250/democracia-livro-laser.pdf>. Acesso: junho/2019.

COLETIVO PRÁXIS. **Estatuto.** Santa Maria: Práxis, 2000.

_____. **Projeto.** Santa Maria: Práxis, 2017.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Dimensões estratégicas e limites do papel da educação para o desenvolvimento brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro: ANPED, v.16, n. 48, set./dez.2011.

CUNHA, Célio da. Sociedade do Conhecimento: quais e que conhecimentos são mais relevantes: In: **Fórum latino-americano de educação superior.** São Carlos: Pixel, 2015.

DAHL, Robert. **A democracia e seus críticos.** Trad. Patrícia de Freitas Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica.** Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1987.

_____. **Diferença e repetição.** Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Bahia: Editora Edufba, 2008.

FÁVERO, Osmar. **Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 13. Ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** 1º ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação**. 4º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALLO, Silvio. **As múltiplas dimensões do aprender...** In: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf. Acesso em: set/2019.

GUZZELLI, Cesar Augusto. América Latina: A busca de uma identidade. In: **Vidya**. Vol.16, n. 27. Santa Maria, 1997.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, 2013.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LANDINI, Sonia Regina. Educação Popular: os muitos desafios. In: **Educação**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria. vol. 36, n.3, set/dez, 2011.

LARROSA, Jorge. **Pedagogía Profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación**. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2000.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. Brasília: In: **Em aberto**, vol 17, nº 72, 2000.

MALATESTA, Errico. Sob um regime de Ditadura "Proletária". A justiça segundo os Comunistas Ditatoriais. In: **Errico Malatesta: Anarquistas, Socialistas e Comunistas**. São Paulo: Intermezzo/Imaginário, 2014.

MARINHO, Cristiane Maria. **A filosofia da diferença de Gilles Deleuze na filosofia da educação no Brasil**. Campinas: UNICAMP, 2012.

MARTINS, Noara Bolzan & MENEGAZZI, Themis K. Dutra. Picho-ação: a construção discursiva do picho na cidade de Santa Maria/RS. In: **Revista ProLíngua**, vol. 13, n.º 1, mai/jul, 2018.

MARTINS, Paulo Henrique. La crítica anti-utilitarista em el Norte y su importância para el avance del pensamiento pós-colonial em las sociedades del Sur. In: **Política & Sociedade: Revista de Sociologia Política**. Florianópolis: UFSC, 2011.

MENEZES, Eliana. Inclusão: entre pedagogia, espaços e saberes. In: **Educação e inclusão na contemporaneidade**. Org: Cinara Rechio & Vanessa Fortes. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus editora, 1999.

OLIVEIRA, Cícero Santiago de. **O Práxis – coletivo de educação popular e a universidade em movimento**. Santa Maria: UFSM, 2008.

PEREIRA, João Márcio Mendes. As ideias do poder e o poder das ideias: o Banco Mundial como ator político-intelectual. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPEd. v. 19, n. 56, jan-mar, 2014.

PERONI, Vera. Implicações da relação público privado para democratização da educação no Brasil. In: **Diálogos para redefinição do papel do estado nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

ROVAI, Mauro Luiz. **Os saberes de si: memória, violência e identidade nos poemas de Álvaro de Campos**. São Paulo: Fapesp, 2001.

SILVA, Rodrigo M. Dias da. A escola e as normas em conflito: um ensaio sobre a educação institucionalizada e direitos humanos. In: **Política & Sociedade: Revista de Sociologia Política**. Florianópolis: UFSC, 2011.

SOUZA, Jessé de. **A elite do atraso: da escravidão à Lava-Jato**. Leya, Rio de Janeiro, 2017.

TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato. **Tantas histórias, tantas perguntas nas Literaturas de expressão portuguesa**. Porto Alegre: Evangraf, 2007.

WEBER, Max. A “objetividade” do conhecimento nas Ciências Sociais. In: **Coleção Grandes Cientistas Sociais: Max Weber**. Trad. Amélia Cohn & Gabriel Cohn. São Paulo: Ática, v.13. p, 79-127, 1986.

ZITKOSKI, Jaime José. Educação Popular e Pós Modernidade: um olhar em tempos de incerteza. **Cadernos IHU**. Ano 5. No. 21. 2007.