

CONTRA-HEGEMONIA A PARTIR DO PRÁXIS – COLETIVO DE EDUCAÇÃO POPULAR

COUNTER-HEGEMONY AS CONSIDERED BY PRAXIS – COLETIVO DE EDUCAÇÃO
POPULAR

Lucas Augusto Schmidt Dornelles¹
<https://orcid.org/0000-0001-8838-4296>

Laura Senna Ferreira²
<https://orcid.org/0000-0003-4564-1971>

Resumo:

Este artigo é resultado de uma pesquisa, que objetivou compreender o movimento, através do qual o Práxis – Coletivo de Educação Popular (de Santa Maria (RS)) (re)afirma, em sua atuação, o caráter popular do projeto. Além de revisão bibliográfica, foram realizadas análise documental e entrevistas semiestruturadas com os(as) educadores(as), bem como com um dos coordenadores do projeto, a fim de apreender, tanto as percepções dos membros do Práxis acerca da educação popular e dos objetivos do projeto quanto as estratégias mobilizadas pelos(as) educadores(as) neste processo, como a inserção, nos subprojetos de cunho social, de atividades paradigmáticas, de “aulões” interdisciplinares e de espaços formativos internos. Foi possível observar que estas estratégias envolvem, tanto a desnaturalização, junto a educadores(as) e a educandos(as), de elementos próprios da sociabilidade burguesa e da educação considerada tradicional, quanto a projeção do Práxis para além dos muros da universidade, inserindo-se nas mobilizações e nas lutas sociais e levando uma perspectiva popular aos seus projetos de inserção. Concluiu-se que, através destes movimentos, o Práxis se constitui em importante agente de democratização da cultura e da educação em Santa Maria (RS), tanto através das aulas preparatórias para o ENEM quanto dos projetos e das atividades, nos quais se insere, bem como em um agente político, incluído nas mobilizações sociais locais, formando educadores(as) comprometidos(as) com uma educação que seja capaz de auxiliar os sujeitos das classes populares em sua emancipação e em sua humanização.

Palavras-chave: contra-hegemonia; educação popular; Práxis.

1 Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – Rio Grande do Sul, Brasil.

2 Professora do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – Rio Grande do Sul, Brasil.

Abstract:

This article is the result of a research that aimed to understand the movement through which the Praxis Coletivo de Educação Popular (from Santa Maria (RS)) (re)affirms, in its performance, the popular character of the project. Besides a literature review, document analysis and semi-structured interviews were carried out with the educators, as well as with one of the coordinators of the project, in order to understand both the perceptions of the members of Praxis about popular education and the objectives of the project, as well as the strategies mobilized by the educators in this process, such as the insertion, in the sub-projects of a social nature, of paradigmatic activities, interdisciplinary "aulões" (classes) and internal formative spaces. It was possible to observe that these strategies involve both the denaturalization of elements that are typical of bourgeois sociability and traditional education together with educators and students and the projection of Praxis beyond the walls of the university, inserting itself in the mobilizations and social struggles and bringing a popular perspective to its insertion projects. It was concluded that, through these movements, Praxis constitutes an important agent of democratization of culture and education in Santa Maria (RS), both through the ENEM preparatory classes and projects and activities in which it is inserted, as well as in a political agent, included in local social mobilizations, forming educators committed to an education that is able to help the subjects of the popular classes in their emancipation and humanization.

Keywords: counter-hegemony; popular education; Praxis.

INTRODUÇÃO

A partir dos anos 1990, cresce o número dos chamados “cursinhos populares” no Brasil, isto é, os cursos preparatórios para os processos seletivos de ingresso no ensino superior, voltados à população de baixa renda e aos setores marginalizados da sociedade, tendo, como objetivo, a democratização do ensino (ZAGO, 2008, p. 151).

Os cursinhos populares surgem, em grande medida, “[...] das contradições produzidas e reproduzidas pela sociedade brasileira em sua trajetória” (CASTRO, 2005, p. 110), particularmente da desigualdade, no que se refere ao acesso das classes populares à cultura e a níveis mais elevados de ensino.

Parte destes cursinhos, como observa Castro (2005, p. 22), é idealizada pelo movimento estudantil, a exemplo do Práxis – Coletivo de Educação Popular, que surge em 1999, a partir de um grupo de estudantes, majoritariamente do curso de História da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e, posteriormente, em 2000, institucionaliza-se como um projeto de extensão, atualmente vinculado ao Departamento de História daquela universidade.

Desde o seu surgimento, o Práxis reivindica a educação popular como concepção político-pedagógica, bem como a autogestão como método organizativo, reafirmando a opção por uma pedagogia libertadora de influência freiriana e por uma forma de organização radicalmente democrática. Como observa Pereira (2010), os princípios emancipatórios da educação popular, embora tenham surgido e se desenvolvido junto aos movimentos populares, especialmente em experiências educativas não formais, por vezes, atravessam os muros das escolas e das

universidades, influenciando, por exemplo, políticas de extensão universitária, nas quais o Práxis se inclui.

No entanto, como destaca Costa (2011, p. 7), conciliar a preparação para os processos seletivos e suas particularidades antipedagógicas com elementos próprios da educação popular, como “[...] respeito aos saberes dos educandos, reflexão crítica sobre a prática, apreensão da realidade, disponibilidade para o diálogo” (COSTA, 2011, p. 7), é uma tarefa árdua, que demanda processos cotidianos de reafirmação de princípios e de busca por alternativas.

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa é de compreender o Práxis, a partir do movimento de superação das contradições que perpassam a atuação do Coletivo, tomando-o como uma ação coletiva complexa e entendendo as contradições, não, como obstáculos, mas como formas potencializadoras do movimento de busca por estratégias e por alternativas, à luz da educação popular.

Nos valem de revisão bibliográfica e de análise documental como forma de acessar à literatura já produzida sobre educação, sobre educação popular, sobre cursinhos populares etc., bem como de estabelecer uma compreensão ampla do Práxis, a partir de documentos oficiais, como seu Projeto Político-Pedagógico (PRÁXIS, 2017), seu estatuto (PRÁXIS, 2017), seus relatórios anuais (PRÁXIS, 2018, 2019, 2020), etc³. Também realizamos entrevistas semiestruturadas com 12 educadores, considerados integrantes ativos da coordenação geral, buscando compreender suas percepções acerca da educação popular, do Práxis, dos seus objetivos e desafios cotidianos, além de uma entrevista narrativa com um dos coordenadores institucionais do projeto, buscando resgatar elementos históricos do Coletivo. Ainda, valemo-nos de observação participante, junto ao Coletivo em questão, ao longo de 2020, em seus espaços deliberativos e de atuação, os quais, dados os contextos da pandemia de Coronavírus e do isolamento social, deram-se majoritariamente por meio virtual.

O desenvolvimento do trabalho está organizado em três momentos: em um primeiro momento, faz-se a exposição de parte dos elementos que constituem nossa base teórica; à sequência, ocorre a apresentação do Práxis, à luz de suas problemáticas, de suas contradições e de suas potencialidades e; finalmente, tem-se a discussão acerca das estratégias organizativas e político-pedagógicas mobilizadas pelo Coletivo em sua atuação. Para encerrar, tecemos algumas considerações finais sobre a pesquisa e sobre seus resultados.

CONTRA-HEGEMONIA E EDUCAÇÃO POPULAR: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Se, por um lado, a função da educação formal nas sociedades capitalistas é a integração dos indivíduos às vidas produtiva e social, isto é, a familiarização destes com os códigos formais necessários ao trabalho (SAVIANI, 2007, p. 159) e com os modelos sociais hegemônicos (CHARLOT, 1983, p. 13-4) de uma sociedade orientada por valores democrático-burgueses, por outro lado, historicamente, a educação tem sido tomada, pelas classes trabalhadoras e populares,

3 Os documentos utilizados estão disponíveis de forma virtual e podem ser acessados, mediante consulta ao Práxis, através do endereço eletrônico: praxiseducacaopopular@gmail.com.

como um instrumento de resistência à sua situação de classe, dando origem a diferentes expressões contra-hegemônicas, no âmbito do complexo educativo.

Daí, resulta que possam coexistir, em um mesmo período histórico, processos educacionais hegemônicos — por exemplo, sistemas de educação formal, políticas públicas orientadas à manutenção da ordem social, políticas de extensão de viés assistencialista etc. — e experiências mais ou menos concretas de educação contra-hegemônica, vinculadas às demandas históricas de transformação da condição de opressão, à qual as classes subalternas estão submetidas.

Entendemos a educação popular, nessa direção, como uma concepção contra-hegemônica de educação, que surge e se desenvolve, junto às classes populares, e que se consolida como uma perspectiva político-pedagógica crítica, problematizadora e potencialmente transformadora, tendo, como horizonte de construção, ainda nos marcos da sociedade de classes, uma nova hegemonia: uma hegemonia das classes populares (BRANDÃO, 2009, p. 41).

Por hegemonia, entendemos a combinação entre força e consenso, que constitui a forma de dominação de classe nas sociedades classificadas por Gramsci (2007) como “ocidentais”, isto é, sociedades capitalistas relativamente desenvolvidas, em que a socialização da política se encontra mais avançada, configurando uma sociedade civil mais complexa e diversa (COUTINHO, 1992, p. 75). A hegemonia se traduz nas dominações moral, ideológica e cultural de uma classe sobre a outra - não, apenas, pela força -, através de um consenso mais ou menos consciente das classes subalternas à ordem social estabelecida.

A sociedade civil, um conjunto de organismos de ordem privada, não diretamente vinculados ao Estado, como igrejas, sindicatos, escolas, universidades etc. (GRAMSCI, 2007, p. 244), constitui, para Gramsci, um espaço de disputa entre os interesses das diferentes classes, sendo, os intelectuais, “interlocutores” desta disputa, sustentando a concepção de mundo da classe, à qual estão organicamente vinculados, e buscando mantê-la ou torná-la hegemônica, dominante.

Como observa Nosella (2016), dessas concepções de Estado e de luta de classes deriva a ênfase de Gramsci na problemática da formação dos intelectuais, que, no contexto italiano das primeiras décadas do século XX, encontrava-se condicionada pelo aprofundamento da divisão social do trabalho, nos marcos do desenvolvimento das forças produtivas no primeiro pós-guerra.

A realidade educacional italiana era marcada pela dualidade entre as escolas “desinteressadas” de formação geral, destinadas a pequenas elites dirigentes, que, enquanto tais, não se preocupavam com um título profissional, e as escolas profissionais especializadas, destinadas à formação da classe trabalhadora em seus diversos níveis de especialização, “[...] nas quais o destino do aluno e de sua atividade são predeterminados” a uma vida voltada ao trabalho (GRAMSCI, 1982, p. 118).

Para Gramsci (1982), a formação destinada às classes trabalhadoras, por enfatizar qualificações profissionais e por desprezar uma formação humanista, de cultura geral, não as instrumentaliza para as funções de direção das vidas econômica e cultural, aprofundando e eternizando as “[...] estratificações de classe e a predestinação da maioria ao trabalho alienante” (NASCIMENTO; SBARDELLOTTO, 2008, p. 281).

De forma semelhante, Freire (1974) entende que a sociedade de classes expressa uma realidade histórica de desumanização das classes dominadas, posto que nega a possibilidade dos

desenvolvimentos integral e autônomo de suas potencialidades, condicionando-as a posições subalternas e a uma atitude fatalista de aceitação de sua realidade, e as privando do processo de busca pelo “ser-mais”, isto é, pelo movimento de humanização, ao qual estariam ontologicamente destinadas, enquanto grupo humano.

Freire (1974) observa que a educação na sociedade capitalista, particularmente o pensamento pedagógico hegemônico expresso pelas pedagogias tradicionais, tende a conceber os homens e as mulheres como seres de adaptação e de ajustamento à ordem, na medida em que esta impossibilita o desenvolvimento de uma consciência crítica, pré-condição para uma inserção transformadora na realidade.

Trata-se de uma educação “bancária”, em que a transmissão dos conhecimentos se assemelha a execução de um depósito, marcada pela mecanicidade e pela hierarquia, sendo, os professores, detentores absolutos de um saber preconcebido e imutável, ao passo que os alunos são tidos como tábulas rasas, cabendo ao professor “moldá-los”, e, não, como sujeitos ativos do processo educativo (FREIRE, 1974, p. 65-67).

A superação destas condições de desumanização e de opressão, para Freire (1974), é um parto doloroso, dado que se libertar da força domesticadora da realidade, potencializada pelos processos educativos “bancários”, implica um processo de “emersão”, de inversão da realidade, de “volta sobre ela”; exige “[...] a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela” (FREIRE, 1974, p. 40).

A inserção crítica na realidade torna os indivíduos aptos a representar “[...] as coisas e os fatos como se dão na existência empírica” (PINTO citado em FREIRE, 1967, p. 105) e a apreender as correlações causais e circunstanciais da realidade, submetendo sua realidade imediata a um rigoroso julgamento crítico e atuando sobre ela, transformando-a.

Essa inserção crítica seria o resultado do desenvolvimento de uma consciência crítica (FREIRE, 1967), concepção caracterizada pela objetividade, na medida em que não vê o real existente como objeto de representação, mas como espaço concreto, em que, além da possibilidade de conhecê-lo, está posta a possibilidade de agir, modificando-o, de maneira a torná-lo “[...] mais propício à satisfação das exigências humanas”. (PINTO, 1960, p. 16)

Esse desenvolvimento depende de um processo de conscientização (FREIRE, 1963, 1967), não, como um processo de “inculcação” de uma consciência pré-fabricada, mas de fortalecimento da autonomia das classes subalternas, que as instrumentalize na busca de sua humanização e que as insira criticamente nas vidas produtiva e social.

Gramsci, como notam Saul e Voltas (2013), também reconhece que a formação de uma nova hegemonia, de novas direções política, econômica e cultural na sociedade, demanda um processo de educação das classes subalternas, “[...] num processo de superação do senso comum e tomada de consciência, que implica seu reconhecimento, enquanto classe social [...] integrante de um sistema hegemônico em disputa” (SAUL; VOLTAS, 2013, p. 138).

A ideia de uma educação para a tomada de consciência das classes populares tem sido historicamente mobilizada por movimentos sociais, cujos horizontes são os da transformação social, os quais buscam construir experiências educativas contra-hegemônicas para além dos limites do sistema de educação formal, a exemplo da educação popular, que se expressa, nas

palavras de Brandão (2009, p. 61), em um “[...] movimento de trabalho político com as classes populares, através da educação”.

Paulo Freire teve um destacado papel na elaboração dos princípios filosóficos, políticos e pedagógicos da educação popular, pois seus primeiros escritos, como observa Brandão (1985), já traziam a ideia de que a “[...] educação popular, uma forma de ‘prática cultural para a liberdade’, deveria transformar todo o sistema e toda a lógica simbólica da educação tradicional” (BRANDÃO, 1985, p. 69).

Essa concepção, como demonstra Brandão (2009), surge e se desenvolve como uma concepção político-pedagógica das classes populares, a partir da demanda da constituição de um saber de classe, pré-condição para um trabalho de acumulação de poder que possa levar a uma nova hegemonia e, conseqüentemente, a uma transformação da condição de opressão própria da sociedade capitalista.

A partir dos anos 1990, constituem importantes agentes deste processo os cursinhos populares, demonstrando as capacidades da educação popular de se “transformar” e de “incorporar novos elementos” e novas demandas em diferentes propostas educativas, constituindo um “fazer pedagógico” que se desenvolve, de acordo com o movimento do real (ANTONIO; LUCINI, 2007, p. 181), e com a influência — bem como os limites — de seus princípios político-pedagógicos, no âmbito da extensão universitária.

O PRÁXIS E A EDUCAÇÃO POPULAR: CONTRADIÇÕES E POTENCIALIDADES

O Práxis é um Coletivo de Educação Popular, organizado atualmente como um cursinho preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), vinculado ao Departamento de História da Universidade Federal de Santa Maria como um projeto de extensão. A iniciativa surgiu em 1999, institucionalizou-se em 2000 e, desde então, tem sido uma importante experiência de educação popular na cidade de Santa Maria (RS).

Oliveira (2009) identifica, entre as motivações dos estudantes que animaram o surgimento do Práxis, três eixos centrais, a saber: 1) potencializar o acesso de setores excluídos dos bancos acadêmicos à universidade; 2) construir uma qualificação profissional, através do diálogo com estes setores e; 3) “diminuir a distância entre a universidade e a sociedade” (OLIVEIRA, 2009, p. 81).

O público-alvo do Práxis é a população de baixa renda de Santa Maria, cidade que, embora seja considerada um “polo educacional”, contando com dezenas de instituições de ensino superior e com cursos preparatórios privados, distribui as oportunidades de forma desigual entre seus habitantes (OLIVEIRA, 2009, p. 79), sendo que parcela significativa da população não possui condições de arcar com uma preparação extraescolar qualificada para os processos seletivos. O Práxis surge, a partir desta contradição.

A seleção de educandos(as) é realizada mediante à comprovação de renda familiar. Nos casos em que o número de candidatos(as) excede o de vagas, critérios de raça, de gênero etc., são considerados, no sentido de garantir a diversidade e a pluralidade no projeto. Observamos que o primeiro movimento do Coletivo é de compreender a realidade destes sujeitos, a partir de sua

posição de classe, além de pensar em mediações, à luz da educação popular, para dar conta de suas demandas objetivas.

Como observa um educador entrevistado, do ponto de vista das classes populares e trabalhadoras, o acesso ao ensino superior representa a possibilidade de “[...] *conseguir um emprego; conseguir um trabalho melhor de menos tempo e; conseguir ajudar a família*” (relato pessoal de L. A., 2021), além de estabelecer uma forma mais ou menos consciente de resistência a uma realidade que, como expressão do processo de divisão social do saber, as exclui das universidades.

O grupo fundador do Práxis era constituído de estudantes vinculados a movimentos sociais e a organizações do movimento estudantil e de alunos que tiveram, no Práxis, uma primeira experiência de organização coletiva (OLIVEIRA, 2009, p. 80), sendo que esta diversidade se mantém como uma característica do Coletivo. Nesse sentido, observamos que o Práxis possui uma natureza dupla, sendo, por um lado, um movimento social, aglutinando o movimento estudantil em torno da pauta da democratização do ensino superior e da crítica às desigualdades, e, por outro, um projeto de extensão, submetido à ordem institucional da Universidade e aberto à comunidade acadêmica, constituindo-se em um “[...] laboratório de ensino e de aprendizagem.” (PRÁXIS, 2017a)

Atualmente, o Coletivo conta com 54 membros, dos quais 20 são bolsistas. Desse quadro, três estão vinculados a atividades de acompanhamento especial e de promoção de saúde mental e os restantes, divididos entre as áreas de Linguagens e Redação, de Ciências Humanas, de Ciências da Natureza e de Ciências Exatas. Esses(as) educadores(as) participam de forma mais ou menos ativa da construção do Coletivo, o que implica, além das aulas, o envolvimento nas reuniões semanais e nos grupos de trabalho, sendo que mais da metade dos(as) educadores(as) está inserida em pelo menos um grupo de trabalho⁴.

Os grupos de trabalho foram ferramentas organizativas instituídas já no surgimento do Práxis, para garantir a auto-organização dos(as) educadores(as) e a divisão de tarefas, estando subordinados à Coordenação Geral e às reuniões semanais, que atualmente possuem legitimidade para deliberações e para encaminhamentos. Desde 2012, pelo menos, há um movimento de descentralização da Coordenação, que atualmente é constituída pela totalidade dos membros do Coletivo.

Desde a sua institucionalização, o Práxis realiza suas atividades em espaços da Universidade, ocupando atualmente um andar no prédio da “Antiga Reitoria”, no centro da cidade. A relação do Coletivo com a Universidade, como observamos, é marcada por conflitos: se, por um lado, os recursos da Universidade foram muito importantes para consolidar o Práxis como uma experiência de educação popular, por outro, a relação entre a instituição e o Coletivo é caracterizada pela permanente insegurança (OLIVEIRA, 2009, p. 93), tanto no que se refere à utilização dos espaços físicos quanto à institucionalização do projeto, cujo vínculo depende de atualização anual, mediante a apresentação de relatório elaborado pelo Coletivo.

4 Atualmente, há 12 Grupos de Trabalho ativos no Práxis: Aulões; Bolsistas; Certificados; Comunicação; Clube de Leitura; Dossiê; Educandos; Finanças; Formações; Híbrido; Político-Institucional e; Presídio.

Em seu Projeto Político-Pedagógico, o Práxis formaliza sua opção por atuar nos moldes “autônomos e libertários” da educação popular, afirmando a autogestão como forma organizativa, tida como uma maneira de radicalizar a democracia e de construir práticas alicerçadas na autonomia de educadores(as) e de educandos(as). Tal opção, demarca o Coletivo, decorre do:

[...] princípio de transformação e reflexão acerca das práticas pedagógicas tradicionais que, ao longo das últimas décadas, têm contribuído com um horizonte de ensino que privilegia as classes dominantes, além de dificultar o acesso de boa parte da população à educação e limitar o conhecimento. (PRÁXIS, 2017b)

A autogestão é entendida, não, apenas, como uma forma de gestão, mas, também, como potencializadora da prática da educação popular e, conseqüentemente, de relações baseadas na autonomia e na democracia interna. Documentos mais recentes do Coletivo (2018) reafirmam esta compreensão:

O coletivo entende que é pela educação que podemos intervir no mundo e que devemos ter sempre presentes em qualquer debate educativo o projeto de sociedade que queremos. Se nosso desejo é uma sociedade justa, igualitária, democrática, anti-imperialista e em favor do povo, nossa prática pedagógica e curricular deve seguir os mesmos ideais. (PRÁXIS, 2018)

A afirmação da autogestão, e da sua assimilação, pelos(as) educadores(as), à prática cotidiana do Coletivo, não se dá sem contradições. Bagolin (2020) demonstra que as percepções dos membros do Coletivo frequentemente expressam, além das potencialidades da autogestão, as limitações deste, sobretudo em relação à divisão de tarefas e à espontaneidade na tomada de decisões (BAGOLIN, 2020, p. 66).

Como observa Singer (2002), a autogestão e a administração democrática de espaços, como empresas, movimentos sociais etc., demanda um engajamento dos membros, no sentido de se apropriar das problemáticas e de trabalhar coletivamente para a superação destas. Para o autor, há o perigo de a prática autogestionária “se corroer”, especialmente em virtude da “lei do menor esforço”, que tendencialmente leva as bases a depositar a maior parte das tarefas e das decisões na direção ou coordenação geral, recusando o “esforço adicional”; esse processo decorre, em grande medida, da “[...] insuficiente formação democrática [dos membros]” (SINGER, 2002, p. 21, inserção nossa).

Embora coexistam, no Práxis, diferentes entendimentos acerca da educação popular, expressão da diversidade de sujeitos que compõe o Coletivo, é possível dizer que há um consenso grupal, reafirmado cotidianamente, em torno da ideia de emancipação dos(as) educandos(as), notadamente através do desenvolvimento de uma consciência crítica.

“A educação popular, pra mim [...], sempre tem que partir da realidade dele [do educando] né, pra gente conseguir encontrar as mediações pra a partir disso se construir o conhecimento, né, e o conhecimento crítico, que seja voltado pra compreensão da realidade, mas não só né, mas principalmente pra transformar ela, da emancipação desse sujeito [...]. Então quando a gente fala nesse uso social do conhecimento é justamente utilizar ele pra compreender a realidade e contribuir pra transformações qualitativas né, do ponto de vista das classes populares, que são as classes exploradas e oprimidas, enfim, da sociedade.” (relato pessoal de G. Z., 2021, inserções nossas)

Também não estão dadas, no Coletivo, as condições para uma prática pedagógica “libertadora”, em termos freirianos, essencialmente dialógica e crítica. Por um lado, observam-se limitações, referentes às formações escolares e acadêmicas tradicionais dos(as) educadores(as), que se expressam em resquícios de práticas pedagógicas tradicionais, próprias da educação bancária.

Em seu relatório de 2020, o Práxis reconhece que parte dos(as) educadores(as) se aproxima do projeto com certa “[...] bagagem teórica e prática e da educação popular” (PRÁXIS, 2020), ao passo que outros não têm tanta proximidade com uma perspectiva crítica de educação. Assim, uma das tarefas do Coletivo seria a de contribuir com a experiência formativa dos(as) educadores(as) e, portanto, “[...] não basta apenas jogar para dentro do Coletivo sujeitos dos cursos de licenciatura e esperar que a afinidade com a educação popular dê conta do processo pedagógico que esperamos a partir dos pilares em que o Práxis é estabelecido” (PRÁXIS, 2020).

Por outro lado, observam-se limitações na preparação para os processos seletivos, que demanda uma lógica particular de estudos que não favorece ao pensamento e à assimilação crítica dos conhecimentos, bem como reproduz a fragmentação dos processos de ensino e de aprendizagem.

Alguns(mas) educadores(as) também mencionam, como uma limitação, o pouco tempo disponível para cada disciplina no contexto do ano letivo, o que, na visão do Coletivo, dificulta o aprofundamento de certos debates e a utilização de metodologias não tradicionais, privilegiando a transmissão dos conteúdos cobrados nos processos seletivos, na medida em que, como aponta uma educadora, “[...] *uma educação crítica leva tempo*” (relato pessoal de N., 2021).

Cabe destacar que as atividades do Práxis não se resumem às aulas preparatórias. Historicamente, o Coletivo tem se projetado em diversas experiências, que extrapolam os muros da Universidade, inserindo-se em projetos de cunho social ou comunitário, bem como em atividades culturais etc., entendendo que o lugar da educação popular é também nos espaços de cultura e de lazer da juventude (PRÁXIS, 2021).

Pereira (2010) observa, em investigação realizada junto ao Práxis, que o movimento de ir “[...] além das aulas preparatórias” envolve a projeção do Coletivo, enquanto movimento social, dialogando “[...] com outras organizações progressistas da cidade”. De fato, é possível observar que o Práxis estabeleceu diálogos e construções coletivas com diversos movimentos sociais e com setores da sociedade civil santamariense, ao longo dos anos, destacando-se os papéis do Coletivo nas preparações para o Fórum Social Mundial⁵ (2001), nas relações com os movimentos indígena e de luta por moradia, na participação nas ocupações das universidades, em 2016, etc.

As compreensões dos(as) educadores(as) parecem reforçar o consenso em torno da dimensão política do Práxis, na medida em que estes(as) se entendem como membros de um movimento social, compreensão reforçada no Projeto Político-Pedagógico do Coletivo, em que se encontra, como um dos objetivos específicos do projeto, “[...] atuar em defesa dos interesses das

5 Evento construído por movimentos sociais, em que se busca discutir estratégias para a transformação social. A primeira edição do encontro ocorreu em Porto Alegre, no ano de 2001, sendo que o Práxis esteve envolvido na construção dos eventos preparatórios para o FSM, junto com outros movimentos, com sindicatos e com entidades de Santa Maria.

minorias sociais e no combate às desigualdades em parceria com grupos, entidades, movimentos sociais e coletivos.” (PRÁXIS, 2017a)

Em 2020, o Práxis passou por processos de reestruturação em diversas de suas instâncias. Em março, quando se realizou a primeira chamada de educadores(as) do ano, começa a se desenhar globalmente o cenário da pandemia de Coronavírus, o que colocou em dúvida a continuidade das atividades, dando origem a um debate interno.

Inicialmente, o Coletivo se alinha à posição da UFSM, suspendendo as atividades por 30 dias, até que fossem avaliadas as condições sanitárias para o retorno da presencialidade. Posteriormente, posiciona-se favorável ao adiamento do ENEM, por entender que não existiam condições sanitárias para a realização da prova nacional, bem como para a preparação dos candidatos, sobretudo entre a população de baixa renda e a classe trabalhadora.

Com o adiamento do ENEM e com a adoção do Regime de Exercícios Disciplinares Especiais (REDE), pela UFSM, o Práxis realiza um mapeamento, junto aos candidatos inscritos na chamada de educandos(as), buscando avaliar o interesse destes(as) nas aulas em formato remoto, bem como compreender a realidade material dos(as) inscritos(as), condições de acesso destes(as) à *internet* etc. O debate interno se intensifica e o Coletivo reavalia seu posicionamento anterior, optando por realizar atividades de forma remota, entendendo que a não oferta das aulas acabaria por “[...] negligenciar a preparação da prova do ENEM às camadas mais populares” (PRÁXIS, 2020).

ESTRATÉGIAS ORGANIZATIVAS E POLÍTICO-PEDAGÓGICAS

O fato de nem todos os membros do Coletivo estarem previamente familiarizados com a autogestão e com os princípios da educação popular é, de certa forma, “esperado”, como sinalizado por um dos coordenadores e por parte dos(as) educadores(as). Considera-se que todos(as) estão inseridos(as) em uma sociabilidade própria da sociedade capitalista, que privilegia o individualismo e as formas hierárquicas de organização, bem como que todos(as) passaram por formações escolares e acadêmicas tradicionais, sendo fortemente influenciados(as) por estas em suas práticas pedagógicas.

No plano organizativo, pôde-se observar que, de fato, não se consegue uma divisão equitativa das tarefas — o que se expressa no fato de que nem todos os membros participam dos grupos de trabalho, ao passo que outros participam de dois ou mais —, bem como uma participação qualitativa da totalidade dos(as) educadores(as) nos espaços deliberativos e de debate.

Com efeito, pode-se afirmar que a prática autogestionária demanda um processo educativo de apropriação, tanto na teoria quanto na prática. Embora se tenha o entendimento de que parte deste processo se dá na própria prática, através do trabalho coletivo e do exercício da democracia interna, tal não exclui a necessidade de espaços formativos, que aproximem os(as) educadores(as) destes fundamentos.

“[...] eu ainda sinto falta da presença viva assim dos debates do coletivo, do estatuto né, pra todo mundo estar ciente de como que funciona o coletivo, porque algumas coisas parecem que não são tão claras assim né, não são dadas, e conforme o pessoal vai entrando, como é um coletivo aberto, fica difícil se apropriar disso no meio do caminho, dos trabalhos né, então seria muito legal se

fosse revivido, atualizado e debatido o tempo inteiro.” (relato pessoal de L. A., 2021)

Essa compreensão é compartilhada por parte dos membros, manifestando-se, no início e ao longo dos trabalhos do ano de 2021, resultando em críticas e em balanços internos sobre a divisão de tarefas, o que colocou, como demanda, uma formação sobre autogestão, de forma a possibilitar um debate sobre aspectos teóricos deste modelo organizativo e de retomar seus fundamentos, junto aos(as) educadores(as).

Assim como a prática autogestionária, também a prática pedagógica “libertadora”, em termos freirianos, dialógica e potencializadora da criticidade, não está garantida. Por um lado, observam-se limitações, vinculadas às formações escolares e acadêmicas dos(as) educadores(as), expressas em resquícios de práticas pedagógicas tradicionais, próprias de uma educação “bancária”; por outro, notam-se obstáculos, referentes à lógica de preparação para o ENEM, que fragmentam o processo de construção do conhecimento e que limitam as discussões em aula ao estritamente necessário à prova.

Em função disso, o Práxis desenvolveu, ao longo da história, diversas estratégias político-pedagógicas nos sentidos de superar as limitações, de integrar e de familiarizar os(as) educadores(as) com os princípios da educação popular e de pensar alternativas para a construção de práticas pedagógicas não tradicionais, bem como para a promoção do acesso à cultura por outros meios, que não exclusivamente o da sala de aula.

São importantes exemplos as Semanas de Integração de que fala Oliveira (2009), expressões de um “[...] esforço deflagrado pela coordenação, no sentido de apresentar [...] os princípios políticos e pedagógicos que ela entendia como os mais adequados para o desenvolvimento das atividades, a partir de então” (OLIVEIRA, 2009, p. 111). Tais atividades incluem oficinas artísticas, por exemplo, e outras ações.

Atualmente, são demonstrações destes esforços as formações internas, tidas, pelo Coletivo, como formas de desnaturalizar os elementos tradicionais presentes em suas práticas pedagógicas e de aproximá-los da educação popular, capacitando os(as) educadores(as) para trabalhar com as questões que se apresentam, cotidianamente, bem como para promover a troca de experiências entre estes(as).

Ao longo de 2020, foram realizadas 13 formações, dez das quais abordaram temas diretamente vinculados à educação, aos limites e potencialidades da educação popular em espaços formais de ensino etc. As formações foram pensadas pelo grupo de trabalho responsável e, posteriormente, aprovadas em reunião, e buscaram dar conta de promover debates amplos, tidos como necessários, e de instrumentalizar os(as) educadores(as) para o contexto do ensino remoto.

Destacam-se algumas formações, como *Trabalho como princípio educativo*, *Espaços de educação não formal e educação popular*, *Projeto de universidade* e *Projeto de escola*, em que foram debatidas questões de educação e diferentes projetos de escola, de universidade e de sociedade, além de outras formações, como *Tecnologias educacionais e Paulo Freire*, *Educação inclusiva em tempos de pandemia*, etc., nas quais se refletiu sobre o uso das tecnologias nos processos educacionais, desde um ponto de vista freiriano, e sobre os desafios do Coletivo no ambiente do ensino remoto.

Os chamados “aulões” também são tidos como estratégias pelo Coletivo, contribuindo para a superação de limitações, como a fragmentação do conhecimento e o tempo reduzido das aulas. São aulas interdisciplinares, construídas por educadores de duas ou mais disciplinas, em que se mobilizam temáticas consideradas importantes para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Em 2020, realizaram-se sete aulões, duas sessões de cine-debate e uma peça-debate, nos quais foram problematizadas inúmeras questões, como racismo estrutural, encarceramento em massa, história do fascismo etc. Os aulões foram denominados: *Como a Agroecologia e Plantas Alimentícias Não-Convencionais contribuem para uma agricultura sustentável e fome zero?*; *A história do fascismo e o fascismo no Brasil*; *Cidadania, espaço e educação popular*; *Sistema punitivista e racismo estrutural - Análises sobre as instituições de privação de liberdade e os impactos do direito penal*; os cine-debates foram chamados: *A Lei das Águas e o novo Código Florestal e*; *Reflexões sobre Educação Popular e encarceramento em massa*; e a peça-debate recebeu o título de *Tragam-me a cabeça de Lima Barreto* (PRÁXIS, 2020).

Por um lado, os aulões possibilitam uma experiência de interdisciplinaridade aos(as) educadores(as), em que precisam dialogar com outras áreas do conhecimento, e, por outro lado, no que se refere aos(as) educandos(as), contribuem para a reflexão e problematização de questões atuais sobre sociedade, sobre educação etc. (PRÁXIS, 2021) e para a compreensão da articulação entre as áreas do conhecimento na apreensão da realidade.

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

Além dos aulões, os chamados subprojetos também são espaços importantes, revelando a potencialidade de, através de atividades pedagógicas, culturais etc., fomentar trocas de conhecimentos estes os sujeitos destas experiências; de forma geral, são espaços que “[...] *carregam, talvez, o caráter mais popular do Práxis*” (relato pessoal de G. C., 2021).

Os subprojetos, em linhas gerais, são vistos como formas de projeção para além dos muros da Universidade, para se ter experiências “[...] *com a sociedade*” (relato pessoal de E. F., 2021), através da educação popular, na medida em que se busca contribuir com a humanização dos sujeitos envolvidos.

Pode-se destacar três projetos recentes, com que o Práxis se envolve ativamente: o projeto *Remissão pela leitura*, no Presídio Estadual de Agudo (RS)⁶; as rodas de conversa no Presídio Estadual de Júlio de Castilhos (RS)⁷ e; as atividades desenvolvidas no Centro de Defesa dos

6 Trata-se de um projeto do governo federal, que consiste na redução de quatro dias de pena para cada resenha produzida pelos internos. O Práxis participa, desde 2019, realizando atividades que consistem inicialmente de “[...] avaliação e auxílio para a escrita da resenha, além da escolha de futuras leituras” e, posteriormente, de reflexão “[...] acerca da linguagem, da literatura, da arte e da própria existência dos sujeitos no mundo, com base nas obras lidas, sendo este um momento mais flexível e de debate” (PRÁXIS, 2021).

7 Desde 2018, o Práxis realiza oficinas/rodas de conversa com os internos do presídio. As atividades são realizadas, buscando dialogar e trocar experiências, além de “[...] contextualizar conhecimentos acadêmicos com a realidade e vivências dos participantes, a fim de trabalhar tais tópicos de maneira interdisciplinar”, procurando “[...] fomentar

Direitos da Criança e do Adolescente (CEDEDICA)⁸. A participação nestes projetos foi interrompida pela pandemia no início de 2020, sendo que segue, no Coletivo, a discussão acerca da retomada das atividades, sobretudo junto aos presídios.

Como observa uma educadora, as atividades no Presídio de Júlio de Castilhos, por exemplo, têm um retorno fundamental para a sociedade, visto que buscam “[...] *reduzir a imagem de que as pessoas privadas de liberdade são monstros*” (relato pessoal de E. F., 2021) e mitigar a “desumanização” que se manifesta, tanto para quem está nesta situação quanto para seus familiares.

“[...] antes a redução da pena que eles cumpriam era, sei lá, capinar o cemitério, pintar um muro, não são medidas educativas de fato né, [...] se a ideia é ‘passar uma lição’, o que que isso tá ensinando, [...] então o Práxis leva essa ideia de fazer oficina, e realmente tentar conversar e falar sobre a realidade, trabalhar hip hop, trabalhar alguma coisa que pudesse articular com a realidade deles, então eu acho que é nesse sentido mais educativo, sabe, tanto com o adolescente como com adultos [...]” (relato pessoal de E. F., 2021)

A nosso ver, o engajamento do Práxis nos projetos ligados aos sujeitos privados de liberdade representa um aprofundamento do vínculo do Coletivo com o combate às opressões, entendendo que um processo de transformação social envolve problematização e combate de desigualdades de qualquer natureza, bem como a tentativa de aproximar os educadores deste debate, através da prática. Como nota Bagolin (2020, p. 72), “[...] a construção do diálogo entre os sujeitos privados de liberdade dentro das instituições de cárcere e a sociedade que os cerca”, através de atividades, como as realizadas pelo Práxis, pode ser uma ferramenta para o rompimento de estigmas sobre estes sujeitos, “na perspectiva da humanização das relações” (idem).

Também merecem destaque as atividades culturais realizadas pelo Práxis, como os cine-debates, a exemplo da exibição pública do filme *Bacurau*⁹, realizada em dezembro de 2019, em uma praça central da cidade, precedida por intervenções de coletivos do movimento negro de Santa Maria; e o *Roleção Popular*, evento pré-aniversário de 20 anos do Coletivo, em que se realizaram exposições de arte, peças de teatro e apresentações musicais, além do chamado “palco aberto”. Esse evento ainda contou com uma “rede de economia solidária”, com brechós e com venda de alimentos e de artesanatos.

O Práxis entende a dimensão pedagógica destas atividades — de ocupação do espaço urbano e de fomento à diversidade cultural local —, uma vez que representam instâncias não formais de educação e importantes ferramentas no processo de formação e construção da cidadania. Assim, estas atividades não são apenas pedagógicas, mas se configuram, também, como políticas, na medida em que fortalecem a organização popular, a solidariedade e a “[...] luta por uma vida mais digna” (PRÁXIS, 2019). Estas atividades também foram interrompidas pelo

a presença e as colocações dos participantes, por compreender que este é um dos poucos espaços de escuta coletiva possível, dentro do atual sistema carcerário” (PRÁXIS, 2021).

8 O Práxis passou a realizar atividades semanais com os jovens em cumprimento de medida socioeducativa, entendendo que as medidas utilizadas, junto aos jovens em conflito com a lei, geralmente mobilizam um trabalho “[...] *nada educativo*” (relato pessoal de A. S., 2021), sendo majoritariamente braçal etc. Nessas atividades, “promove-se a discussão, por meio de cine-debates e de oficinas sobre temas gerais, buscando incentivar o pensamento crítico sobre a sociedade” (PRÁXIS, 2021).

9 Filme franco-brasileiro de 2019, dirigido por Kleber Mendonça Filho e por Juliano Dornelles.

contexto de isolamento social, e, ao fim desta pesquisa, o retorno das atividades culturais em Santa Maria ainda não estava no horizonte.

Por fim, pode-se dizer que a inserção do Práxis em projetos políticos e sociais, em mobilizações populares e em articulações com diferentes setores da sociedade civil etc., expressões de sua dimensão política, não é pré-definida, dependendo de uma unidade política, que, como pudemos observar, refere-se a um consenso mínimo, construído coletivamente, em torno da vinculação do Práxis a um projeto mais amplo de transformação social.

Nesse sentido, Costa (2011) observa que, sendo os cursinhos populares espaços diversos, “[...] temos que pensar minimamente em consonâncias e em dissonâncias entre tais sujeitos e seus fazeres docentes” (COSTA, 2011, p. 7) e, a nosso ver, também entre seus fazeres políticos.

Igualmente, os espaços formativos internos são percebidos como importantes para a afirmação da dimensão política e para a busca por unidade, uma vez que possibilitam a desnaturalização de elementos próprios da sociabilidade burguesa, como o individualismo, bem como uma formação teórica mais aprofundada, em torno da educação popular e de temas considerados importantes.

Pudemos acompanhar alguns espaços formativos, em que foram potencializadas discussões importantes, como a formação sobre cultura e o Movimento Negro (MN) de Santa Maria, em que se discutiram aspectos sobre a historicidade do MN na cidade e sobre o racismo estrutural; a formação sobre a atualidade do fascismo, em que se realizou um resgate histórico do fascismo e se fez uma análise de suas expressões atuais e; a formação sobre o trabalho como princípio educativo, em que foram debatidos aspectos teóricos da relação entre o trabalho e a educação, à luz da pedagogia histórico-crítica. De modo geral, as formações se caracterizaram por apresentar momentos expositivos, seguidos por espaços de debate.

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

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

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES

Dialogando com Brandão (2013), que questiona se, atualmente, é viável uma educação popular que preserve sua essência nas diferentes situações de realização, entendemos que esta não

só é viável, como é possível, a se observares as relações construídas em contextos como o do Práxis e o de outras experiências de educação popular, vinculadas ou não à institucionalidade, as quais devem ser entendidas, não, a partir de uma “[...] compreensão mais uniforme e radical do que ela seja e de como deve realizar-se” (BRANDÃO, 2013, p. 15), mas de uma concepção em movimento, que preserva a sua diversidade, posto que este é a forma consagrada de educação das classes populares, também diversas e complexas, adaptando-se às diferentes conjunturas políticas, econômicas e sociais.

Tivemos a oportunidade de olhar para as contradições do Práxis com as ferramentas teóricas e metodológicas que mobilizamos, buscando apreender os acúmulos já produzidos pelo Práxis sobre estas contradições e as percepções dos sujeitos que constroem o Coletivo. Ao longo da pesquisa, passamos a entender como fundamental o olhar para o movimento de superação destas contradições, expresso nas estratégias coletivas encontradas pelo Práxis para se projetar, junto à sociedade civil, como um movimento social comprometido com o processo de transformação das relações sociais, bem como para superar as práticas pedagógicas tradicionais, no âmbito das suas atividades.

Pudemos lançar o olhar para estas estratégias, parte delas já consagradas historicamente no Coletivo, como os aulões, enquanto importantes espaços de prática pedagógica interdisciplinar; os subprojetos, através dos quais o Práxis recentemente aprofundou a reflexão sobre o sistema carcerário e sobre o racismo estrutural e pôde desenvolver atividades, no sentido de tensionar esta realidade, possibilitando aos(as) educadores(as) experiências enriquecedoras; as formações internas, como espaços de desnaturalização de elementos próprios da educação e da sociabilidade burguesas e de fortalecimento da dimensão política do Coletivo e de sua unidade e coesão internas e; as mobilizações, nas quais o Práxis se insere, levando suas demandas na perspectiva da construção de uma educação popular.

Esperamos contribuir para as reflexões acerca dos cursinhos populares, particularmente os vinculados às universidades, como projetos de extensão, uma vez que são importantes iniciativas de luta contra as desigualdades, e “[da] falta de perspectiva presente nas escolas formais” (PRÁXIS, 2021, inserções nossas) para as classes populares, bem como dos potenciais agentes de constituição de uma contra-hegemonia popular, que possibilite a construção de uma sociedade, em que a educação não seja reprodutora de desigualdades e de relações de dominação, mas uma ferramenta do desenvolvimento integral dos sujeitos e de sua humanização.

REFERÊNCIAS

ANTÔNIO, Clésio Acelino; LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 27, n.72, p. 177-195, maio/ago. 2007.

BAGOLIN, Gabriel Avila. **Práxis - Coletivo de Educação Popular**: uma análise das compreensões e práticas dos educadores. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Licenciatura em Ciências Sociais, Universidade Federal de Santa Maria, 2020. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/20290/Bagolin %20Gabriel Avila 2020 TCC.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/20290/Bagolin%20Gabriel%20Avila%202020%20TCC.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Acesso em: 10 dez. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Cultura rebelde**: escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação popular antes e agora. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**. v. 15, n. 1, 2013. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/8505/6256>. Acesso em: 02 nov. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CASTRO, Clóves. **Cursinhos alternativos e populares**: movimentos territoriais de luta pelo acesso ao ensino público superior no Brasil. 2005. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, 2005. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/89799>. Acesso em: 02 nov. 2021.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: Realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 3.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 30, p. 275-291, jun. 2008.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

OLIVEIRA, Cícero Santiago. **Os pré-vestibulares como espaço de educação política**: o caso do Práxis. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6889/OLIVEIRA%2c%20CICERO%20SANTIAGO%20DE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 abr. 2020.

PEREIRA, Igor Corrêa. **As implicações do programa de ações afirmativas nos pensares e fazeres dos pré-vestibulares populares Alternativa e Práxis**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/377/Pereira_Igor_Correa.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 30 abr. 2021.

PINTO, Álvaro Vieira. **Consciência e realidade nacional**: A consciência crítica. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Ensinos Brasileiros, 1960. v. 2.

PRÁXIS. **Estatuto do Práxis - Coletivo de Educação Popular**. Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão. Universidade Federal de Santa Maria, 2017b.

PRÁXIS. **Projeto do Práxis - Coletivo de Educação Popular**. Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão. Universidade Federal de Santa Maria, 2017a.

PRÁXIS. Proposta preliminar de trabalho - Credenciamento de ações para compor o quadro de atividades do espaço de ações comunitárias e empreendedoras - PRE/UFSM. Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão. Universidade Federal de Santa Maria, 2021.

PRÁXIS. Relatório anual do projeto Práxis - Coletivo de Educação Popular. Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão. Universidade Federal de Santa Maria, 2017.

PRÁXIS. Relatório anual do projeto Práxis - Coletivo de Educação Popular. Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão. Universidade Federal de Santa Maria, 2018.

PRÁXIS. Relatório anual do projeto Práxis - Coletivo de Educação Popular. Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão. Universidade Federal de Santa Maria, 2019.

PRÁXIS. Relatório anual do projeto Práxis - Coletivo de Educação Popular. Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão. Universidade Federal de Santa Maria, 2020.

SAUL, Alexandre; VOLTAS, Fernanda. Paulo Freire e Antonio Gramsci. Aportes para pensar a formação de professores como contexto de construção de práxis docentes contra-hegemônicas. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 134-151, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/8961/pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SINGER, Paul. **Introdução à Economia Solidária**. São Paulo: Perseu Abramo, 2002.

ZAGO, Nadir. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 149-174, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10298/9569>. Acesso em: 02 jan. 2019.