

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

Letícia Cardoso Prata

EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO MERCADO: a produção do espaço social a partir de um cursinho de educação popular

Porto Alegre
2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Letícia Cardoso Prata

**EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO MERCADO: a produção do espaço social a partir de cursinhos
de educação popular**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para obtenção do título de Mestre em Administração.

Área de Concentração: Estudos Organizacionais.

Orientador: Prof. Dr. Daniel da Silva Lacerda

Porto Alegre

2020

RESUMO

Esse trabalho é resultado de uma pesquisa orientada pelo objetivo geral de investigar as potencialidades e os limites da produção de um espaço alternativo ao espaço de acumulação que trata a educação como mercadoria. Aqui foram analisadas as contradições que aparecem na circunscrição de uma organização que se propõe à autogestão na totalidade capitalista, argumentando que a estimulação consciente dessas contradições é uma ferramenta contra a internalização do espaço abstrato. Os arcabouços teóricos utilizados para a construção desse pensamento são a filosofia da educação crítica de Paulo Freire (1984) e a produção social do espaço de Henri Lefebvre (1991). Para a produção de dados, a pesquisa de campo foi realizada através do método de observação participante em uma organização que se apresenta como um cursinho de pré-vestibular popular, além de também terem sido utilizadas entrevistas semi-estruturadas e análise de documentos da organização.

Palavras-chave: educação popular, espaço, organizações

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1 EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL	12
2 PRODUÇÃO DO ESPAÇO SOCIAL	24
2.1 Da lógica cartesiana ao espaço diferencial	24
2.2 Dimensões do espaço	27
2.3 Organizações no Espaço, tecnocracia e autogestão	30
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	37
3.1 Epistemologia da pesquisa e lugar da pesquisadora	37
3.2 Pesquisa participante	39
3.3 Participantes da pesquisa e Instrumentos de coleta/geração de dados	41
3.5 Análise dos dados e operacionalização das categorias	42
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	47
4.1 Descrição do COLEP	47
4.1.1 Construção histórica	47
4.1.2 Carta de Princípios	53
4.1.3 Organização/estruturação das atividades	58
4.1.4 Uma outra pedagogia: a criação de um espaço diferencial	69
4.2 Contradições do espaço social da organização	80
4.2.1 Burocracia vs autogestão	80
4.2.2 Educação transformadora vs Preparação para Exame	85
4.2.3 Autofinanciamento da Organização vs Subsistência dos Voluntários ...	95
4.3 Educação popular e a produção do espaço social	99
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	103

Referências	108
ANEXO I – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS (educadores e apoio).....	112
ANEXO II – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS (educandos).....	114
ANEXO III – TERMO DE CONSENTIMENTO	116
ANEXO IV – Carta de Princípios do Coletivo Pela Educação Popular.....	117
ANEXO V - Texto de integrante do COLEP	120

INTRODUÇÃO

A partir de uma série de debates em torno da questão "Para que(m) serve teu conhecimento?", inicialmente levantados por estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), originou-se o Coletivo pela Educação Popular (COLEP) em Porto Alegre. O questionamento que direcionou esses debates iniciais surge da inquietação acerca do alcance do conhecimento formal, em especial o produzido nas instituições públicas de ensino superior que, apesar do progresso das últimas décadas, continuam essencialmente seguindo a tendência de elitização da educação que o Brasil carrega desde as colônias. Dessa forma, a educação em geral é restrita às classes sociais com mais privilégios financeiros, o que agrava a estratificação social entre os que têm acesso e os que não têm. Esses debates levaram um grupo de estudantes a engajar na luta pela educação popular, que para eles se mostrou importante para tentar trabalhar com a dificuldade do acesso à educação. Surgiu, então, o COLEP com o objetivo de oferecer aos indivíduos marginalizados a oportunidade de ocupar um espaço social tradicionalmente destinado às elites.

Em resumo, o COLEP é uma organização que se propõe à autogestão dedicada a promover a educação popular, tendo como seu trabalho principal a organização de um curso pré-universitário voltado especialmente a pessoas de baixa renda. Ele também se organiza para a inclusão de pessoas surdas e de projetos de atuação na Fundação de Atendimento Sócio-Educativo do Rio Grande do Sul (FASE), além de desenvolver programas pedagógicos em conjunto com escolas e comunidades próximas. O coletivo se fundamenta no arcabouço teórico da educação popular como campo de conhecimento e como prática educativa, que é pensada para vincular explicitamente educação e política com o objetivo de contribuir na construção de uma consciência crítica acerca da ordem societária regida pelo capital.

Segundo Paludo (2015, p. 224), "em seu sentido ontológico, a educação nasceu juntamente com o ser social e constitui-se em elemento fundamental e mediação necessária ao processo de reprodução econômica e sociocultural", mantendo sua função social ao influenciar profundamente populações através da internalização de valores. De acordo com Mézaros (2005), justamente pelo poder eminente das estruturas educacionais de influenciar massas populares, o domínio da educação sempre esteve em disputa por aqueles que almejam influir a sociedade de alguma forma, mostrando-se preponderante tanto para a elaboração de estratégias adequadas para pensar as condições

objetivas da reprodução social, como para pensar as possibilidades de uma automudança consciente dos indivíduos em uma direção que seja alternativa a da lógica hegemônica. Ou seja, a educação desempenha um papel fundamental na transformação da realidade, apesar das determinações inflexíveis da totalidade que insistem em a reduzir a mercadoria, fazendo com que o seu caráter transformador seja alienado para que possa servir tanto como ferramenta quanto produto da lógica capitalista.

Dessa maneira, o COLEP se mostrou um espaço bastante rico de dinâmicas para compreender melhor as tensões relacionadas com educação em organizações alternativas circunscritas no capitalismo. Um dos principais pontos de partida da análise é compreender os determinados fenômenos que acontecem sincronicamente: a busca por uma autogestão que, por sua vez, fundamenta a luta do COLEP para desenvolver autonomia e poder popular acerca da educação, o que é entendido como uma etapa muito importante na criação de uma sociedade sem classes, já que a educação desempenha um papel essencial na formação das estruturas e do ser social.

A educação que é abstratamente reduzida a mercadoria pelo espaço de acumulação se expressa, nessa pesquisa, como a questão central que alicerça as demais contradições que irão aparecer ao longo da discussão. Isso acontece pois, na forma de organização sócio-produtiva do capitalismo, a tendência é que os produtos do trabalho tenham sempre que assumir a forma de mercadoria, auxiliando no estranhamento do trabalhador com o fruto do seu trabalho. Como, no caso, o trabalho é representado pela produção e reprodução do conhecimento, esse processo ocorre principalmente através da elitização do acesso à instrução, enquanto os saberes não institucionalizados, alheios a esse grupo restrito, são marginalizados.

Organizações como escolas e universidades geralmente acabam por reproduzir internamente as mesmas relações sociais que configuram o modo de produção capitalista (PRESTES MOTTA, 1990), reproduzindo assim a dinâmica existente da luta de classes. Apesar do potencial emancipatório da educação, essas organizações são também agentes ativos no auxílio da naturalização da lógica que afasta os indivíduos da realidade concreta (FREIRE, 1987). Com isso, ainda que dentro de espaços como escolas e universidades existam alguns indivíduos que se dedicam a fazer a educação acontecer da forma menos bancária possível, em geral esses espaços acabam tendendo a exercer a função de fornecer a matéria-prima principal para o funcionamento da maquinaria produtiva: indivíduos tecnicamente treinados e socialmente pacificados, fazendo com que sejam uma peça essencial do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que

torna possível a reprodução do sistema de classes vigente. Logo, a organização com características autogestionárias do COLEP se mostra muito interessante para também analisar de que maneira essa forma alternativa de espaço social se dá dentro de uma hegemonia hostil.

Uma das maiores dificuldades da educação popular nesse enquadramento é inevitavelmente ter que competir com o que Mendes (2011, p. 38) chama de “indústria de cursinhos¹”, que é a parcela de cursos pré-vestibulares que serve de extensão da escola tecnocrática. Tal indústria é caracterizada por organizações privadas regulares, onde os professores são contratados em troca de um salário e os educandos recebem o conhecimento de forma expositiva em troca do pagamento da mensalidade, sempre com uma organização transcendente intermediando essa relação. Diferentemente, a atuação de cursinhos de educação popular não se dá para ter mais educandos como clientes, e sim para conseguir oferecer a eles uma preparação para o exame nacional que seja equivalente a dos cursinhos da indústria, mesmo sem recursos financeiros equivalentes. Apesar de quem estar efetivamente competindo serem os educandos (pela vaga), essa competição atinge indiretamente as próprias organizações.

A atuação dessa indústria da educação tem suas práticas guiadas pelo funcionamento do mercado, uma vez que essas empresas que utilizam a educação como mercadoria acabam existindo justamente para atender as demandas mercadológicas. Desse modo, parece um contrassenso se referir a um ‘cursinho popular’, visto o paradoxo de promover uma educação popular que seja voltada à emancipação e, ao mesmo tempo, fornecer instrumentos para que os educandos possam competir com outros estudantes em um exame que reforça a lógica do capitalista. Aquilo que é tratado acima como hegemonia e lógica hegemônica pode ser melhor compreendido a partir de suas realizações materiais no espaço, e seus mecanismos de reprodução do “espaço de acumulação” (LEFEBVRE, 1991). Neste trabalho utilizo dois arcabouços teóricos são particularmente valiosos para formular essa questão de um ponto de vista interpretativo da realidade social: a filosofia da educação crítica de Paulo Freire e a produção social do espaço de Henri Lefebvre.

Uma das premissas que sustentam o primeiro arcabouço é que quando a educação é dominada pelo constructo da mercadoria fetichizada², os educandos são sempre os que

¹ Destaca-se, aqui, que o termo “cursinho” é comumente associado a esses cursos de pré-vestibular, sejam eles particulares ou não, a fim de setorizá-los e os diferenciar dos demais tipos de cursos existentes

² Para Marx (2013, p. 81), na realidade de produção capitalista “uma relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas”, pois

não sabem, enquanto o educador se mantém na posição fixa daquele que sempre o sabe, reconhecendo na ignorância daqueles a razão de sua existência. Por isso, Paulo Freire (1984; 1987; 1996) tem muito a contribuir nessa pesquisa com uma teoria que se contrapõe ao modelo de educação que foi chamado por ele de “educação bancária”, por se dar através de um movimento que pode ser assemelhado ao mero depósito de informações, e não troca e construção de conhecimento, negando-o como um processo de busca e construção coletiva. A educação crítica e libertadora proposta por Freire (1987) implica justamente na superação desta contradição educador-educando, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos.

Como o modelo hegemônico produtivo e de organização social atravessa todas as esferas da vida, inclusive a educação, a perspectiva da educação popular levanta a importância de passarmos a buscar possibilidades de suplantarmos a abstração que nos rodeia, e para isso uma busca pela aproximação da realidade material é essencial. Mesmo as escolas regulares, que são comumente entendidas como o baluarte da educação inicial do jovem indivíduo, são dominadas pela abstração do espaço de acumulação, sendo responsáveis, em parte, tanto pela implementação quanto pela reprodução dessa abstração que implica a naturalização da conformidade.

Conforme Freire (1987), para se buscar a superação dessa atual dominação capitalista é essencial entender o conhecimento crítico como base para se pensar possibilidades de transcender as atuais relações de produção. Esse conhecimento crítico se daria no processo de tomada de consciência acerca dos mecanismos que estruturam a realidade social, buscando dissipar a mistificação mais superficial dos fenômenos e indo além da aparência construída pelo espaço abstrato que se impõe constantemente na nossa percepção de realidade. “Quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se “inserirem” nela criticamente” (FREIRE, 1987).

Essa dominação se realiza no espaço social e, portanto, para entender seus mecanismos estruturais, bem como as possibilidades de transformação, é importante abordar aqui também a categoria do espaço. Para analisar as possibilidades de transformação, entende-se primeiramente que o espaço em que acontecem os fenômenos

o processo produtivo oculta “a relação social entre os trabalhos individuais dos produtores e o trabalho social total”, criando a ilusão de que a mercadoria surgiu independentemente do produtor. “Os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas que mantém relações entre si e com os seres humanos. É o que ocorre com os produtos da mão humana, no mundo das mercadorias”.

da vida não é estável e inerte, e sim o resultado de diversos tipos de processos ininterruptos que, em conjunto, acompanham o ritmo do tempo e produzem a realidade (LEFEBVRE, 1991). Dessa maneira, o trabalho de Lefebvre evidenciou que, se o espaço é um produto social – além do meio em si para a reprodução da história –, o nosso conhecimento deve expor esse processo de produção, focando a análise na (re)produção real desse espaço.

O autor foi seminal na superação da dicotomia entre o espaço mental e o concreto, trazendo o conceito de espaço vivido que serve como um intermédio entre esses dois e compõe uma triade dimensional que coloca esses elementos como dialeticamente relacionados. Além disso, Lefebvre (1991) se aprofunda na discussão da abstração resultante da fetichização do espaço mental, teorizando que somente a força da dialética social teria capacidade de gerar diferenças que não necessariamente acompanham o crescimento econômico, gerando a possibilidade de um espaço diferencial emergir do próprio espaço abstrato.

A partir dessa reflexão, que será aprofundada nos próximos capítulos, o objetivo geral que orienta essa pesquisa é o seguinte: **Investigar as potencialidades e limites da luta de um cursinho de pré-vestibular popular enquanto forma de produção de um espaço alternativo à abstração que promove educação como mercadoria.**

Para alcançar respostas a essa pergunta o método de investigação escolhido é a pesquisa participante, onde estive em campo não apenas como pesquisadora, mas igualmente como componente ativo do COLEP. Também foram utilizadas entrevistas e análise de documentos da organização. A ideia foi trabalhar partindo do conceito de práxis, assumindo a posição de uma pesquisa engajada, pois entendo que esse tipo de investigação deva ser algo mais do que mera coleta de dados, transformando esse trabalho científico em uma atividade também pedagógica e assumidamente política, sem a ilusória ideia de neutralidade.

Para isso, os objetivos específicos que ajudam a nortear a pesquisa são:

1. Descrever o Coletivo pela Educação Popular (COLEP), pré-universitário que é a organização onde o trabalho de campo foi realizado, destacando suas práticas espaciais e a forma como elas são representadas por seus participantes;
2. Apresentar os ideais de educação e sociedade da organização estudada, interpretado como seu espaço diferencial (LEFEBVRE, 1991);
3. Identificar até que ponto as práticas espaciais do COLEP realizam seu espaço diferencial ou reproduzem as práticas impostas pela totalidade capitalista;

4. Investigar, a partir do recorte espaço-temporal específico do COLEP, as contradições estruturais presentes na realização de práticas educacionais inscritas em uma sociedade capitalista.

Esses objetivos buscam uma visão dialética dos fenômenos, a partir da qual as representações do espaço do Colep (2) são a tese confrontadas com as práticas observadas e vividas (3), produzindo então a síntese de avaliação desses fenômenos (4).

O próximo capítulo abordará mais a fundo parte do trabalho de Paulo Freire e o conceito de educação popular, pensando através da discussão desenvolvida por István Mészáros acerca da estrutura educacional no sistema capitalista. Já no segundo capítulo apresento o pensamento que Henri Lefebvre desenvolveu sobre a produção social do espaço. Logo após, está uma elucidação quanto aos procedimentos metodológicos realizados no desenvolvimento da pesquisa, para então chegar na etapa do texto em que exponho os resultados, que é a análise e a discussão dos dados. Finalizo com algumas considerações finais, que são seguidas pelas as referências utilizadas e os anexos.

1 EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL

A educação sempre desempenhou um papel essencial na formação do que entendemos como ser social (PALUDO, 2015). Em função disso, é importante refletir que compreender que a educação exerceu, e ainda exerce, grande influência na construção da sociedade, e perceber que a dinâmica da história humana não é uma força externa descolada e imperiosa ao ser cognoscente, e sim o produto do trabalho de uma enorme multiplicidade de indivíduos no processo histórico real.

De acordo com Paulo Freire (1987), a realidade social existe como produto dialético da ação dos indivíduos, sendo o elemento bruto dessa produção justamente a sua relação com a materialidade na qual existem. Os indivíduos são produtores dessa realidade, mas, ainda assim, essa realidade se volta sobre eles e os condiciona. Dessa forma, transformar essa realidade se torna, conseqüentemente, tarefa coletiva dos indivíduos (MÉSZAROS, 2005), que continuam agindo nesse processo a tão-somente viverem suas vidas sem nem ao menos estarem cientes da constante produção da existência. Isso acontece pois, ainda que o trabalho do indivíduo isolado possa criar valores de uso³ (MARX, 2013), ele não é o suficiente para desenvolver culturas e imaginários sociais, em que o trabalho coletivo é o principal insumo.

A construção da realidade social vai além das especificidades de uma única pessoa, pois ela depende das relações exercidas entre indivíduos, o que resulta em processos coletivos que têm como produto patrimônios simbólicos comuns quando se olha a partir de uma perspectiva histórica. Por esse motivo a educação teve, e ainda tem, um papel significativamente influente na composição do ser social (PALUDO, 2015), pois ela opera justamente sobre o desenvolvimento das capacidades dos indivíduos de compreender processos da realidade, podendo-os guiar para uma predisposição à aceitação comedida do que lhe é apresentado, ou para uma predisposição de permanentemente busca pela apreensão crítica, sendo assim uma ferramenta em constante

³Marx (2013) entendeu que a utilidade da mercadoria diretamente vinculada às suas propriedades físicas constitui o seu *valor de uso*. Vale lembrar também que esse valor de uso não tem relação imediata com o trabalho humano que pode ter sido empregado, nem com a relação social de produção, permanecendo, por isso, fora das preocupações e dos interesses da economia política – o que interessa a essa esfera é, principalmente, o *valor de troca*. Com isso, esse valor de uso, que é intrínseco à natureza do que se percebe como a mercadoria e só se realiza no uso ou no consumo, acaba sendo sobreposto pelo que é chamado de valor de troca, que é a relação quantitativa, a proporção na qual os valores de uso de uma espécie se trocam por valores de uso de outra espécie.

disputa por aqueles que almejam influenciar o processo contínuo de reprodução da sociedade.

Essa disputa é evidente no contexto social brasileiro, em que movimentos conservadores como o Escola Sem Partido ganharam notoriedade através do discurso que se diz apreensivo com o que chamam de grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras (NAGIB, 2019), sendo assumidamente preocupados com a transmissão aos alunos de uma “visão crítica da realidade” por “um exército organizado de militantes travestidos de professores”, como diz no próprio site oficial do movimento (NAGIB, 2019). É interessante observar como esses movimentos não se mostram igualmente preocupados com colégios militares, por exemplo, que enfatizam a transmissão de seus próprios valores culturais/ideológicos em suas práticas. Esses grupos servem a lógicas de preservação da estrutura social, sendo o contraponto aos ideais Freireanos base de movimentos do tipo (RAMOS; SANTORO, 2017), não abrangendo apenas civis, mas também já estando institucionalizados em diversas coalizões políticas que compõem a estrutura do Estado brasileiro (MIGUEL, 2016).

Aqui se entende a educação como apropriação de cultura e de tudo aquilo que o ser humano criou e cria para além da natureza (CARA, 2019), sendo a cultura tudo aquilo que é criado pelos seres humanos, pois são “expressões vivas da história de um povo, de alguns povos, de muitos povos e, em alguns casos, de toda a humanidade” (CARA, 2019, p. 26). Além disso, Cara (2019, p. 26) complementa dizendo que “o aprendizado é a apropriação individual da cultura ensinada, ao passo que o ensino é o trabalho das educadoras e dos educadores para facilitar a aprendizagem dos(as) estudantes”, e é geralmente nas escolas que se realiza o processo de ensino-aprendizagem tradicional (BARBOSA; MOURA, 2013).

Apesar dessas dinâmicas que nomeamos como educação e aprendizado, Freire (1987) argumenta não existir nem ignorância e nem sabedoria absoluta, pois o indivíduo nunca capta o dado direto da realidade, o fenômeno puro em si. Nessa tentativa de captação, juntamente com o fenômeno, acaba-se percebendo também seus nexos causais, apreendendo os processos de causalidade, já que os próprios indivíduos e suas relações sociais também são componentes desses fenômenos que se busca compreender. Com isso, a compreensão resultante desta captação será tão mais crítica quanto seja feita a apreensão dessa causalidade autêntica, que diverge de uma apreensão ingênua ao tentar abstrair a mistificação mais superficial dos fenômenos.

Paulo Freire aponta como objetivo da educação a construção de uma consciência crítica, através da qual a própria causalidade autêntica estará sempre submetida à análise, pois o que é autêntico hoje pode não ser amanhã. Por outro lado, uma consciência ingênua atribuiria caráter estático à realidade, de algo já está estabelecido, vivendo em resignação quanto à lógica que a domina. Essa vida de resignação, de acomodação, é lida de diversas formas ao longo da sociologia e da filosofia, e geralmente está ligada a doutrinas que buscam microtransformações no âmbito individual (FÁVERI, 2020) sem se preocupar em impactar o metabolismo social que é construído de forma coletiva entre todos os indivíduos.

Por mais que essa acomodação à dominação seja encorajada por diversos mecanismos, o ser humano é o ser do trabalho⁴, que é, em sua essência, transformador, e se acomodar é se alienar exatamente daquilo que o diferencia dos outros animais: a capacidade de, ao final do processo de trabalho, chegar-se “a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, ou seja, um resultado que já existia idealmente” (MARX, 2013, p. 894). A separação entre o indivíduo e os produtos de seu trabalho é característica do sistema produtivo capitalista, que depende de uma consciência ingênua coletiva, pois ela decorre do processo de abstração da realidade. A grande luta do ser humano, pensado de forma coletiva, vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado. “É a luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre até sendo feita – e isso é o mais doloroso – em nome de sua própria libertação” (FREIRE, 1984, p. 42). Essa luta pela retomada da humanidade de certos grupos é representada na própria história, que é guiada pelos conflitos que vêm moldando a sociedade ao longo da história.

Dessa maneira, a educação e a conscientização crítica não deveriam ser postas como coisas separadas, pois todo aprendizado deve se encontrar intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo indivíduo, e “quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se “inserem” nela criticamente” (FREIRE, 1987). Esse

⁴ A categoria trabalho, aqui, é entendida como um processo entre o ser humano e a natureza, em que o ser humano, “por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como uma potência natural [*Naturmacht*]” (MARX, 2013, p. 255), caracterizando o que possibilitou o salto ontológico que diferencia o humano dos outros animais. Mais do que isso, quando o ser humano age sobre a natureza externa e a modifica por meio dessa dinâmica, ele modifica também, ao mesmo tempo, a sua própria natureza, expressando materialmente o movimento dialético.

pensamento crítico, que deve se tornar práxis⁵, é entendido como o modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de se integrar, superando o simples ajustamento. Assim, a educação se mostra preponderante tanto para a elaboração de estratégias adequadas para pensar as condições objetivas de reprodução social, como para a automudança consciente dos indivíduos que buscam concretizar a criação de uma realidade social radicalmente diferente (MÉSZAROS, 2005).

Pensar no conceito de educação popular é importante para refletirmos que, na sociedade da mercadoria, tornou-se necessário adicionar o “popular” após “educação” para que possamos falar do que a própria educação é em sua essência, sem o sequestro capitalista: uma ferramenta para buscar o desvelamento da realidade. “A educação popular é uma concepção progressista de educação e vai ao encontro dos anseios e expectativas dos segmentos marginalizados e excluídos do sistema capitalista” (PEREIRA; RAIZER; MEIRELLES, 2010, p. 93). É na prática cotidiana que ela encontra seu substrato teórico, sendo que, diferentemente do habitual, não é uma prática que necessariamente prescinde da teoria ou vice-versa, pois nessa visão a teoria e a prática estão numa relação dialética (PEREIRA; RAIZER; MEIRELLES, 2010).

A escola moderna trabalha especialmente com o espaço de alienação em que está imersa a sociedade (LAVOURA; MEIRELES, 2013). Na maioria dos casos se fala aos educandos sobre a estrutura social como algo estático e acabado, em que mudanças são necessárias apenas para que os indivíduos se adaptem melhor às condições de uma totalidade que é imutável. As palavras se esvaziam da dimensão concreta, tornando-se retalhos desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganham significação.

Essa educação que serve à hegemonia, que Freire (1987) chamou de educação bancária, tem como uma de suas principais características a restrição do educador a um papel de narrador de conteúdos, em que ele faz comunicados e depósitos de informação que os educandos recebem passivamente, apenas memorizando e repetindo mecanicamente as informações que foram arquivadas. O autor ainda enfatiza que, dessa forma, tanto o educador quanto os educandos se arquivam, no sentido de se tornarem seres que se sentem inerentemente incapazes (ou mesmo proibidos) de concepções criativas e transformadoras.

⁵ A práxis é a atividade material do ser que é social, indo além do conceito básico de trabalho que compreende especificamente a prática humana que é previamente elaborada idealmente. Para a práxis acontecer a teoria e a prática devem agir através de uma relação de unidade e dependência.

Nesse contexto, os educandos serão sempre os que não sabem, enquanto o educador se mantém na posição fixa daquele que sempre o sabe, reconhecendo na ignorância daqueles a razão de sua existência (Freire, 1987). A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca e construção coletiva. A educação libertadora proposta por Freire (1987) implica na superação desta contradição educador-educando, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos.

Os cursinhos de pré-vestibular privados, via de regra, seguem rigorosamente os preceitos do que Freire entendeu por educação bancária, pois são substancialmente entidades voltadas para o lucro, operando, então, com a lógica do mercado e se apresentando como “vendedores de um serviço, de um produto que encontra demanda no mercado, já que é uma aspiração legítima (um direito e uma necessidade) à continuidade dos estudos” (PEREIRA, 2007), p. 54). Essa aspiração não é simples e imediata, pois ela está intimamente emaranhada ao complexo que é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o vestibular⁶, bem como todo o panorama social que é criado a partir dele. As próprias escolas já se voltam diretamente para o vestibular, procedendo uma inversão: “em vez de o vestibular testar os conhecimentos aprendidos ao longo da vivência escolar, acontece que as escolas passam a organizar seus currículos de acordo com as exigências da prova” (PEREIRA, 2007, p. 48).

Indo na contramão dos ideais Freireanos, percebe-se que tradicionalmente formatos próximos do que pode ser entendido como educação bancária são predominantes no quadro educacional brasileiro (PATTO, 2007). Isso ajuda com que as instituições de ensino expressem internamente as relações estabelecidas no modo de produção capitalista, portanto, acomodando a luta de classes e interferindo em sua dinâmica (MARQUES, 2016).

⁶ De acordo com Santos (2008, p. 195/196), o vestibular é, “ao mesmo tempo, o elo de articulação entre níveis diferenciados de ensino – os níveis básicos (Fundamental e Médio) e superior – e um ponto de tensão social. Enquanto forma de articulação entre níveis de ensino, introduz a competição na definição da continuidade da trajetória escolar. Não se trata apenas de uma avaliação a partir de objetivos a serem alcançados, mas de uma disputa entre candidatos, na qual o importante não é apenas o rendimento de cada um, mas a comparação/competição entre eles. As articulações entre outros níveis de ensino não se dão da mesma forma, com um exame de seleção – algo que é socialmente cristalizado e legítimo para um sujeito ingressar numa universidade, fato que difere substancialmente de fórmulas adotadas em outros países. Ou seja, não há o reconhecimento automático da formação adquirida nos níveis precedentes, princípio que rege as articulações anteriores entre níveis ou entre séries (onde o regime é seriado).”

Apesar de tanto os cursinhos de pré-vestibular particulares quanto os populares operarem no mesmo campo, os cursinhos particulares já compõem o que se pode chamar de uma indústria de serviços que surgiu como resposta à realidade formada pela imposição do vestibular. O movimento gerado pela produção de apostilas (bem como de outros materiais didáticos), anúncios na mídia (radiofônica, televisiva ou impressa) (PEREIRA, 2007), além da transformação dos estudantes que obtiveram sucesso em objetos de marketing, cria uma verdadeira clivagem entre os dois tipos de cursinhos. Os imperativos que guiam esta clivagem se mostram como obstáculos para os cursinhos populares, pois mesmo que dentro deles exista a crítica às formas neoliberais, a competição entre os vestibulandos de diferentes classes sociais é uma realidade difícil de contornar. Essas instituições privadas cobram mensalidade, portanto, podem oferecer melhor infraestrutura de aprendizado, o que coloca os consumidores desse serviço em vantagem competitiva nos exames que avaliam quem vai ter acesso à universidade pública.

A despeito dos avanços de políticas públicas que decorreram nas últimas duas décadas, permitindo alargar o acesso às universidades através de programas como o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI) (APRILE; BARONE, 2008), a universidade no Brasil, principalmente a pública, já se naturalizou como algo alcançável apenas por aqueles que possuem algum tipo de privilégio social, pois se apresenta como uma estrutura que não possibilita o acesso daqueles que estão à margem da sociedade, e muito menos assegurará a sua permanência para a conclusão dos estudos. Um exemplo são as controvérsias relacionadas ao Programa Universidade Para Todos (PROUNI), que representou uma ampliação significativa no acesso às vagas de ensino superior, mas que hoje já se questiona até que ponto essa Reforma Universitária do governo Lula, que foi a que conseguiu ir mais longe na ideia de democratização da educação superior, realmente teve como objetivo (e resultado) beneficiar a população, e não as iniciativas privadas do ramo (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006).

Nesse contexto, o pré-vestibular popular, que é voltado às pessoas estruturalmente marginalizadas, tem que agir para além do “entrar na universidade”, pois o aluno deste cursinho deve estar minimamente consciente das contradições que perpassam a sociedade brasileira e que influenciam o meio universitário (PEREIRA, 2007) do qual ele fará parte e precisará lutar para se manter, visto que a estrutura não facilitará.

O cotidiano de luta dos vestibulandos marginalizados é congruente à luta dos pré-

vestibulares populares que representam a vontade de indivíduos comprometidos com uma mudança social progressista. Eles surgiram em meio às críticas da elitização da universidade e “foram difundidos por todo o país pela atuação de entidades e militantes do Movimento Negro, que naquela década trouxeram à tona o debate sobre as desigualdades raciais na sociedade brasileira” (SANTOS, 2008, p. 188/189), tendo então a educação como esfera central de expressão e reprodução. “O núcleo organizacional que iniciou a difusão deste movimento foi o Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), criado na Baixada Fluminense” (SANTOS, 2008, p. 188/189), cuja atuação articulava a discussão racial nos campos religioso, partidário e educacional. Já especificamente em Porto Alegre, cidade onde a presente pesquisa acontece, a experiência pioneira foi o Pré-Vestibular Popular Zumbi dos Palmares (PVZP), “que segue, em linhas gerais, os pressupostos desenvolvidos pelo Educafro no PVNC e pelo Steve Biko na Bahia” (PEREIRA; RAIZER; MEIRELLES, 2010, p. 90).

Entretanto, ao idealizar esse formato de pré-vestibular em que a educação popular é prerrogativa, alguns desafios já vêm de forma intrínseca à proposta político-pedagógica: para tanto “se deveria contemplar um projeto educacional que compatibilizasse a preparação para o vestibular com um trabalho de formação crítica e uma intervenção política” (SANTOS, 2008, p. 189), tarefas estas que não são fáceis pois, em diversos momentos, se enfrentam. Santos (2008, p. 189/190) desenvolve acerca da construção de um projeto pedagógico de sociedade:

O entrelaçamento das críticas nas quais se baseava a criação dos pré-vestibulares populares produzia, então, um discurso que apontava o próprio fim como objetivo, através da melhoria do ensino público, compreendida não apenas como índices mais elevados de aprovação dos alunos de escolas públicas no vestibular, mas como realização plena de uma educação que formasse cidadãos críticos da estrutura da sociedade, nela inseridos, educados para a igualdade e para os desafios da produção de conhecimento na universidade. (...) Esta crítica ampara um caráter político na intervenção dos pré-vestibulares, mas não garante a construção de uma práxis pedagógica que traduza este caráter. Isto necessariamente requer, como colocamos acima, a superação do binômio “conscientização política & treinamento para o vestibular”, através da construção de um projeto pedagógico emancipador. Mais do que a já difícil tarefa de construção de um projeto pedagógico, requer também uma definição global de um projeto político da sociedade.

Com relação ao projeto político de sociedade ao qual se refere Santos, é relevante também trazer a categoria da autonomia para a discussão, que será melhor analisada no capítulo 2.3 Organizações no espaço, tecnocracia e autogestão, mas que já é importante para compreender questões relativas às práticas educacionais. Nesse sentido, a práxis pedagógica dos cursinhos populares (LOUREIRO, 2013) vai se dar principalmente a

partir de dois primeiros entendimentos básicos de autonomia dentro das organizações. Primeiro, pode-se pensar na autonomia da organização em si, pois a maioria dos cursinhos populares (inclusive o COLEP) (re)produzem o seu cotidiano sem manter relações institucionais com organizações representantes do Estado ou do setor de mercado educacional. Em segundo, a autonomia dos indivíduos que compõem o todo de cada organização. Mesmo que se construa coletivamente um projeto político de sociedade, o “fazer” vai acontecer, na verdade, na sala de aula, pois é nela que o educador e o educando vão pôr à prova os planos que foram feitos e conseguirão pensar e repensar as ferramentas a serem utilizadas.

A autonomia, nesse segundo entendimento, reside no educador ou na educadora que não tem material e nem direcionamento já pronto para as aulas, oferecido e/ou recomendado por alguma instituição, e precisa planejar os seus métodos pedagógicos do início ao fim, usando da ética e do bom-senso para fazer a autocrítica constante a fim de proporcionar aos educandos o que acredita ser a melhor experiência possível. Além disso, também se destaca a autonomia do educando, pois ele é sujeito no desenvolvimento de seu próprio conhecimento. A autonomia “vai orientar a multiplicação de experiências pedagógicas que, diante do não-controle, vão fazer da inovação e da criação a tônica do ensinar nos pré-vestibulares” (SANTOS, 2008, p. 193/194).

É nesse sentido que nos deparamos com uma das contradições levantadas nesse trabalho: a estrutura educacional institucional, hoje, é tanto ferramenta quanto produto da lógica capitalista, mesmo que existam diversas pessoas e coletivos empenhados em a utilizar dentro de uma perspectiva transformadora. Uma alteração absoluta do sistema educacional implicaria também, necessariamente, em uma renovação estrutural da sociedade, o que pode ser um horizonte muito distante a ser almejado quando se precisa pensar também em soluções de curto prazo. Uma das maiores dificuldades é não se render totalmente à internalização de uma legitimidade ilimitada da lógica vigente, conforme Mézaros (2005, p. 44):

Aqui a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como as suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo educação, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. Enquanto a internalização conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano (embora de modo nenhum sejam permanentemente abandonadas) posto que são modalidades dispendiosas de imposição de valores.

É irreal esperar que algum produto natural da estrutura do capitalismo irá fornecer margens de uma reforma sistêmica de si próprio. Conforme Mészáros (2005), a razão para o fracasso dos esforços que se destinavam a instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, reconciliadas com o ponto de vista do capital, consiste no fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem irreformáveis.

Essas determinações da lógica hegemônica não acometem apenas as instituições de educação, mas principalmente estas, pois estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais, não podendo funcionar adequadamente se não estiverem em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo (MÉSZAROS, 2005). Isso atinge diretamente os indivíduos que, para suprirem suas necessidades cotidianas, se apoiam nestas instituições a fim de terem condições para viver, acomodando-se e assumindo uma posição de inércia perante a estrutura que os oprime, pois suas prioridades passam a ser as indispensabilidades mais imediatas. Com isso, ele ignora as complexidades que se formam atrás dos fenômenos que se apresentam a ele como individualizados, descolados de uma construção coletiva.

Aqui é importante destacar que a opressão da lógica em que vivemos atinge a todos os seres sociais, mas de formas diversas que dependem de variadas análises que se interseccionam, perpassando classe, gênero, raça, sexualidade, entre outras questões. Da mesma forma se colocam os obstáculos para uma consciência crítica, então se deve tomar cuidado para que a culpa da reprodução da narrativa hegemônica não seja individualizada. É preciso haver a clareza de que se o indivíduo tivesse a oportunidade de refletir sobre as condições estruturais de sua vida material, poderia ter consciência da sua exploração e assumir o protagonismo da mudança.

Essa autorreflexão do indivíduo que, conseqüentemente, levaria ao aprofundamento da tomada de consciência, também resulta na sua inserção na história não mais como espectador, mas como autor, e é compreensível que cause apreensão ao sujeito perceber-se, agora, como senhor da sua própria existência, pois todos os seus ideais ainda estão rendidos ao mecanismo da lógica dominante. Nas palavras de Freire (1984, p. 11), essa possibilidade que a conscientização traz abre caminho para a expressão de insatisfações latentes na sociedade, com as quais a necessidade de lidar se expressa na tomada de consciência crítica:

Conscientizar não significa, de nenhum modo, ideologizar ou propor palavras de ordem. Se a conscientização abre caminho à expressão das insatisfações sociais é porque estas são componentes reais de uma situação de opressão (...) se a conscientização das classes populares significa radicalização política é simplesmente porque as classes populares são radicais.

Deve-se destacar que esse processo de conscientização deve ser individual, o que não quer dizer que deva ser solitário. Desde as primeiras tentativas de cientificação da sociologia o ser humano objetifica o mundo e busca conhecê-lo, se entendendo como um ser independente desse mundo. Entretanto, é fundamental partirmos de que o ser humano, ser de relações, não apenas está no mundo, mas com o mundo, interagindo e se complementando organicamente com o espaço. Isso subtende que, ainda que o indivíduo não seja o todo, a conscientização deve acontecer de forma coletiva.

Essa conscientização, essencial em um conceito amplo de educação, mostra-se “de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à legitimação constitucional democrática do Estado capitalista” (MÉSZAROS, 2005, p. 61). Pois, de acordo com Freire (1984), o aprendizado acerca das noções de “trabalho” e “cultura” se realiza no próprio processo de entendimento da estrutura social, compreendendo tanto a ideologia quanto o Estado. Portanto, o processo de tomada de consciência se daria justamente ao adquirir conhecimento acerca dos mecanismos que estruturam a realidade como é percebida. Seguindo essa abordagem, Mézaros (2005, p. 56) enfatiza que o caminho da conscientização é uma resistência à internalização acrítica dessa estrutura social:

Necessitamos, então, urgentemente, de uma atividade de “contrainternalização”, coerente e sustentada, que não se esgote na negação – não importando quão necessário isso seja como uma fase nesse empreendimento – e que defina seus objetivos fundamentais, como a criação de uma alternativa abrangente concretamente sustentável ao que já existe.

Também deve ser evidenciado mais uma das contradições relacionadas ao ensino que hoje é essencial às medidas neoliberais: o comportamento e pensamento assistencialista (CARVALHO; CARVALHO JÚNIOR, 2016), onde a “caridade”, ou “generosidade”, são características valorativas dos indivíduos que se esforçam para ajudar as pessoas socialmente marginalizadas a se enquadrarem mais confortavelmente nas exigências da vida em sociedade. Essa postura, muito naturalizada em um país de cultura construída em cima do colonialismo imperialista como o Brasil (RODRIGUES; CAMPOS, 2018), carrega raízes individualistas que prejudicam a construção coletiva. Na caridade a pessoa se põe como alguém notável que está sendo responsável pela salvação

de indivíduos que dependem dele, não enxergando o trabalho coletivo como algo orgânico e essencial à humanidade, e sim como uma excepcionalidade.

O assistencialismo, conforme Freire (1984), contradiz a vocação natural do indivíduo de ser sujeito, e não objeto, pois ele faz de quem o recebe um objeto passivo, sem possibilidade de participar do suposto processo de recuperação de sua própria humanidade. O que importa, para o autor, é fazer do indivíduo agente de sua própria recuperação, colocando-o numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas. Ou seja, aqui se retoma a ideia de que o conhecimento deve ser construído, e não depositado. Muito disso é resultado de uma normativa internalizada que sustenta sentimentos de desânimo e inferioridade, especialmente nos países da América Latina que possuem um forte histórico colonial de exploração (VIEIRA; ZILLI; VIEIRA, 2013) e opressão, já que é comum que se transplante soluções externas sem a devida adaptação ao contexto.

O que se objetiva, portanto, é uma educação que propicie ao indivíduo refletir sobre seu próprio poder (como verbo, mas não apenas) e habilidade de reflexão, fazendo com que sua capacidade de decisão surja em meio ao desenvolvimento de suas potencialidades. E indo além disso, a tarefa se estende não apenas à libertação dos oprimidos, mas também a dos opressores, que são os indivíduos que, de alguma forma, usufruem da posição subalterna dos demais. Assim, a luta só tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar (ou criar) sua humanidade, não se sintam “idealisticamente opressores, nem se tornem, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos” (FREIRE, 1987, p. 16/17). Isto é, os oprimidos somente poderão contribuir para a libertação ao se perceberem como “hospedeiros” do opressor, e não opressores em si, ou mesmo alheios à opressão, pois enquanto viverem na “dualidade na qual ser é parecer, e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo [libertar-se]” (FREIRE, 1987, p. 17). Com isso, é importante como Freire (1987, p. 18) destaca a ação do que ele chama de “prescrição” na formação dos indivíduos:

Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira” da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores. Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão, com outro “conteúdo” – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem a qual não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca.

Como já discutido, a educação formal acaba por servir como ferramenta ao processo de internalização das condições de legitimidade do interesse dominante, já que é um dos principais métodos utilizados pela hegemonia para normalizar suas ideias. Os centros de educação tradicionais (como a maior parte das escolas e universidades) fornecem os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva, fazendo com que eles sejam uma peça essencial do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do sistema de classes.

Assim, seguindo em acordo com Freire (1984), da mesma forma que não é legítimo tomar o ensinamento como uma doação do educador, também não faz sentido entender o atual projeto de democracia como se fosse uma dádiva dos detentores do poder, sendo a única forma possível de realidade e à qual o povo teria de se acomodar, pois a legitimidade das forças que nos circulam é construída cotidianamente e jamais é permanente. Se a realidade e a legitimidade de forças são produtos do cotidiano, sendo nada tão estável que não sofra ação do tempo e não seja passível de transformação, já faz parte do entendimento dessa linha de raciocínio que o espaço que abriga todos esses fenômenos nada mais é do que um processo produtivo contínuo, bem como o próprio produto, da nossa realidade como seres sociais. É no espaço em que se concretizam todos os aspectos dessa discussão, e por isso ele é a categoria que deve ser examinada para compreender os mecanismos de realização e resistência, o que será feito no capítulo a seguir.

2 PRODUÇÃO DO ESPAÇO SOCIAL

2.1 Da lógica cartesiana ao espaço diferencial

O debate sobre mudança social pode ser compreendido também como um debate sobre a transformação do próprio espaço social. Neste trabalho, o pensamento de Henri Lefebvre, que é um autor clássico na pesquisa acerca do espaço, serve como a base teórica que possibilita a análise dos fenômenos que estão em questão, principalmente através de suas categorias que buscam decodificar a realidade a fim de a tornar inteligível à nossa capacidade cognoscente. Em suas teorias acerca do espaço, Lefebvre (1991) buscou deslocar o foco da análise, que antes eram as coisas que possivelmente estavam contidas no espaço para, ao invés disso, a real produção desse espaço, elucidando que ele é tanto um produto social quanto o meio em si para a reprodução da história. Ou seja, se o espaço é um produto, o nosso conhecimento deve expor esse processo de produção.

Lefebvre analisa particularmente o pensamento ocidental enquanto produto de processos históricos que combinam diferentes ideologias e crenças – principalmente as que se tornaram hegemônicas em algum momento – que foram socialmente engendradas com o passar do tempo. Exemplo disso é a influência da lógica cartesiana em nossa forma de tentar alcançar uma suposta realidade objetiva, definindo o modo como compreendemos e agimos sobre o que viria a ser o espaço, já que a nossa capacidade de reflexão também é influenciada pela construção material e ideal coletiva ao longo da história.

A compreensão social do espaço herda dessa construção histórica do pensamento social a dificuldade de superar a dicotomia entre objeto e sujeito (GLÍCEA; PAIVA; MENDES, 2007), fazendo com que a ideia de espaço entrasse no reino do absoluto, sendo tão naturalizada que deixasse de ser percebida como uma categoria da existência. Afinal, o espaço continha todos os sentidos e corpos que representam tanto o objeto quanto o sujeito, sendo fácil os emaranhar.

Em uma perspectiva dialética, que contrapõe a visão dicotômica sujeito/objeto, toda sociedade produz seu próprio espaço, já que o conceito de espaço social se refere a um espaço que é construído: “como o espaço social incorpora ações sociais, ele também engloba as relações sociais de produção e, considerando que toda relação social de produção deve estar vinculada à totalidade, [a análise d]o espaço social também não pode estar desvinculado da totalidade” (LACERDA, 2018, p. 1). Ou seja, o espaço social nunca

deveria ser separado do todo que possibilita suas condições de existência. Em vez disso, o entendimento cartesiano nos faz sentir compelidos a buscar uma forma de divisão entre o espaço e as coisas no espaço, por isso necessitamos da abstração espacial como um domínio concebido antes de agir sobre ele. Lefebvre nos ajuda a traçar caminhos para compreender as implicações dessa abstração.

Esse espaço social pode ser entendido como uma conceituação acerca do lugar no espaço-tempo onde se produzem os fenômenos da vida humana. Tal categoria, nesse trabalho, está associada a um entendimento de que as relações sociais são multidimensionais (portanto, vão além da dicotomia sujeito e objeto) e se realizam através da interação entre os seres humanos, produzindo a realidade ao mesmo tempo que também são produtos dela. Com isso, se o espaço é produzido, o que implica a existência de um processo produtivo, podemos nos valer da história como uma categoria de análise. No entanto, Lefebvre alerta que, uma vez que a produção do espaço tem um desenvolvimento contínuo e dialético, o estudo da história do espaço deve evitar a fragmentação dos saberes:

A história do espaço, de sua produção enquanto "realidade", e de suas formas e representações, não deve ser confundida nem com a cadeia causal de eventos "históricos" (ou seja, datados), nem com uma sequência, teleológica ou não, de costumes e leis, ideais e ideologia, e estruturas socioeconômicas ou instituições (superestruturas). (LEFEBVRE, 1991, p. 46)

Vale destacar que o processo de produção e o produto se apresentam como dois aspectos inseparáveis, pois a produção do espaço em sua totalidade não tem o mesmo sentido de se produzir “um vaso, uma peça de mobília, uma casa ou uma árvore frutífera” (LEFEBVRE, 1991, p. 37), em que a produção é um fenômeno distinto do produto que, após pronto, estará permanentemente desligado do processo de produção que já se tornou passado e não voltará mais a interferir – situação que se mostra ainda mais presente na sociedade de alienação em que vivemos. De acordo com o autor, nem o capitalismo contemporâneo, ou mesmo os planejadores e programadores tecnocráticos, são capazes de produzir um espaço com uma compreensão perfeitamente clara de causa e efeito, motivo e implicação.

Essas duas compreensões opostas do espaço acompanharam a tradição filosófica ocidental por muitos séculos: o espaço mental, aquele concebido pelos filósofos e epistemólogos, que é como um mapa; e o espaço concreto, real, referindo-se às propriedades materiais do espaço que todos podemos perceber. A superação dessa dicotomia é um dos aspectos ontológicos importantes no arcabouço de Lefebvre (DALE;

KINGMA; WASSERMAN, 2018). O principal problema epistemológico envolvido nessa análise é o abismo criado entre essas duas esferas, fazendo com que, segundo Lefebvre (1991), a noção filosófico-epistemológica do espaço fosse fetichizada, e embora a maioria dos pensadores suspeitassem da existência ou da necessidade de alguma mediação, a maioria deles salta sem a menor hesitação do espaço mental para o concreto. Isso é corroborado pelo constante desprezo acerca da dimensão do espaço vivido, que deveria ser a ligação entre os espaços concreto e abstrato.

Esse espaço abstrato – dos tecnocratas e ideólogos do conhecimento – abriga em si, na concepção de Lefebvre (1991), contradições específicas. Apesar de tender à homogeneidade, à eliminação das diferenças ou peculiaridades existentes, ainda assim o espaço abstrato inevitavelmente obedece a duas tendências: a dissolução de antigas relações, de um lado, e a geração de novas relações, de outro. Sendo que um novo espaço não pode ser produzido a menos que diferenças sejam acentuadas. “Novas relações sociais exigem um novo espaço e vice-versa” (LEFEBVRE, 1991, p. 59).

Ou seja, o espaço abstrato é composto pela própria contradição, pois ao mesmo tempo em que busca a homogeneidade, também está gerando novas relações. Por causa dessa negatividade inerente a ele, carregaria em si as sementes de um novo tipo de espaço, que o autor chama de espaço diferencial. Em outras palavras, ao se buscar ter um espaço homogêneo, sem diferenças, se necessitaria criar um novo espaço, porém, para criar um novo espaço precisamente essas diferenças que buscam ser eliminadas precisariam ser intensificadas.

Mais do que isso, Lefebvre (1991, p. 55) evidencia que “hoje, mais do que nunca, a luta de classes está inscrita no espaço”. Somente a luta de classes, nesse sentido, tem a capacidade de gerar diferenças que não sejam intrínsecas ao crescimento econômico enquanto estratégia, lógica ou sistema. Isto é, ao produzir diferenças que não são induzidas nem aceitáveis pelo crescimento econômico, torna-se o que impede que o espaço abstrato assuma todo o planeta e se debruce sobre todas as diferenças. O espaço abstrato implica “um acordo tácito, um pacto de não-agressão, um contrato, por assim dizer, de não-violência” (LEFEBVRE, 1991, p. 56), o que condena ações subversivas e estimula posturas passivas por parte dos indivíduos.

Na rua, cada indivíduo deve não atacar aqueles que encontra; quem transgride esta lei é considerado culpado de um ato criminoso. Um espaço desse tipo pressupõe a existência de uma "economia espacial" intimamente ligada, embora não idêntica, à economia verbal. Esta economia valoriza certas relações entre pessoas em lugares particulares (lojas, cafés, cinemas, etc.) e, assim, gera discursos conotativos sobre esses lugares; esses, por sua vez,

"consensos" gerais ou convenções de acordo com os quais, por exemplo, tal e tal lugar deve ser livre de problemas, uma área tranquila onde as pessoas vão pacificamente para se divertir, e assim por diante. (LEFEBVRE, 1991, p. 56).

A matemática e a lógica, por exemplo, que permitem representar o espaço instrumental com seu caráter homogeneizante, implicam e incorporam essa ideologia da primazia da unidade abstrata (LEFEBVRE, 1991), criando um espaço que é reificado pela sua elevação epistemológica à categoria de espaço mental, reafirmando constantemente o “acordo” de conformidade trazido pela abstração. O espaço abstrato não tem, necessariamente, nada de “sujeito” sobre isso, “mas age como um sujeito na medida em que transporta e mantém relações sociais específicas, dissolve outras e se opõe a outras” (LEFEBVRE, 1991, p. 50). Além disso, ele funciona positivamente em relação às suas próprias implicações, como a tecnologia, as ciências aplicadas e o conhecimento ligado ao poder. O espaço abstrato pode até ser descrito como o meio e a ferramenta dessa positividade, relacionando-se, em contrapartida, negativamente com aquilo que o percebe e sustenta, bem como com algo que carrega dentro de si e que procura emergir dele: o espaço diferencial. Aqui se percebe como o espaço é, ao mesmo tempo, global e fraturado; e para entender isso é necessário analisá-lo como ao mesmo tempo ‘concebido’, ‘percebido’ e, particularmente, ‘vivido’.

Conforme Lefebvre (1991), a principal contradição é encontrada nessa capacidade de conceber e tratar o espaço numa escala global, por um lado, e a sua fragmentação por uma multiplicidade de procedimentos ou processos, todos eles também fragmentários, por outro. Para permitir a análise dessas contradições, Lefebvre insere uma dimensão mediadora do espaço vivido entre o espaço ideal e real, e propõe como artifício heurístico uma tríade espacial, que será apresentada a seguir.

2.2 Dimensões do espaço

Questiona-se, então, se o espaço é uma ordem inseparável e natural da generalidade do que existe. Lefebvre (1991) comenta que mesmo o espaço-tempo kantiano, embora fosse relativo, ainda assim estava claramente separado da esfera empírica, pertencendo ao domínio da consciência (ou seja, do sujeito), sendo, portanto, transcendental e essencialmente inapreensível, já que resulta de um processo de abstração inerentemente humano. A nossa inclinação histórica de sempre voltar à dualidade sujeito/objeto costuma nos levar, inconscientemente, a tentar apartar categorias que

dependem entre si:

Não há razão para assumir um isomorfismo entre energias sociais e energias físicas, ou entre campos de força 'humanos' e físicos. Esta é uma forma de reducionismo entre outras, que terei ocasião de rejeitar explicitamente. Mesmo assim, as sociedades humanas, como organismos vivos humanos ou extra-humanos, não podem ser concebidas independentemente do universo (ou do "mundo"). (LEFEBVRE, 1991, p. 13-14)

A partir dessa inseparabilidade conceitual entre o físico e o abstrato, ou entre matéria e ideia, o estudo do espaço por Lefebvre (1991) buscou ajudar no encontro e na análise dessa ponte que desfaz a dicotomia existente acerca da percepção da realidade, passando a pensar também na esfera social como uma categoria, considerada como o espaço lógico-epistemológico, representacional, que é o espaço da prática social, ocupado pelos fenômenos sensoriais, incluindo produtos da imaginação, como projetos e projeções, símbolos e utopias. A lógica por trás dessa terceira perspectiva, entendida como o "espaço vivido", é que todos os atores sociais combinam as duas esferas, a do espaço que é concebido e a do que é percebido:

Quando evocamos "energia", devemos notar imediatamente que a energia deve ser implantada dentro de um espaço. Quando evocamos "espaço", devemos indicar imediatamente o que ocupa esse espaço e como o faz: a implantação de energia em relação a "pontos" e dentro de um período de tempo. Quando evocamos o "tempo", devemos dizer imediatamente o que se move ou muda nele. O espaço considerado isoladamente é uma abstração vazia; da mesma forma energia e tempo. (LEFEBVRE, 1991, p. 12)

Isto posto, a dificuldade passa a ser deixar de priorizar os produtos espaciais sobre os processos de suas produções, pois um erro comum é utilizar a tríade espacial de Lefebvre como um resultado em si, um protótipo de espaço, e não uma ferramenta para se buscar compreender a categoria através dos seus processos de (auto)produção (DALE, KINGMAN E WASSERMAN, 2018). Para auxiliar nesse entendimento, Lefebvre propõe pensar na dupla ilusão que obstinadamente oculta a produção do espaço: a ilusão da transparência, por um lado, e a ilusão realista, por outro: “Cada lado remete ao outro, reforça o outro e se esconde atrás do outro” (LEFEBVRE, 1991, p. 28).

A ilusão da transparência pressupõe o espaço como alcançável através das ferramentas que já possuímos, tornando-se prontamente decifrável graças à intervenção do discurso e da escrita. É o fetichismo da palavra falada, reforçado pelo da palavra escrita (LEFEBVRE, 1991). Já a ilusão realista se relaciona com a ideia de uma ingenuidade natural, em que a realidade é simples, tomando o imediato como se fosse o concreto.

Com a adição dessa dimensão simbólica entre o mental e o concreto e com as

ilusões que dissimulam a produção espacial postas, Lefebvre (1991) desenvolve três conceitos, que se sobrepõem, para interpretar o espaço social: práticas espaciais (espaço percebido), espaços representacionais (espaço vivido) e representações do espaço (espaço concebido). Essas três noções, que buscam apreender o real, não são destacadas uma da outra, mas se determinam mutuamente, apesar de não serem coincidentes. Essa tríade espacial não constitui, por si só, um todo coerente, mas seus componentes estão necessariamente interconectados, pois sempre que os elementos de cada uma dessas três dimensões se chocam, eles são redefinidos pela tensão dialética existente entre eles. “O equilíbrio necessário que existe entre as três dimensões força a transformação do todo” (LACERDA, 2018, p. 2).

A *prática espacial* é a dimensão do espaço que é percebida, da vida cotidiana, abrangendo a produção e a reprodução da existência, sendo o que garante ao espaço certa continuidade e grau de coesão.

O *espaço representacional* é a dimensão do espaço realmente vivido, cuja complexidade deve ser acentuada. O espaço representacional é altamente influenciado pela cultura, principalmente via simbolismos e através da longa tradição judaico-cristã, sendo estudado por etnologistas, antropólogos e psicanalistas. Lefebvre (1991, p. 40) comenta que “o coração como vivido é estranhamente diferente do coração como pensado e percebido”, e que, por exemplo, a pressão da moralidade é o suficiente para estranhar um corpo ao ponto de o castrar, independentemente de determinações biológicas materiais.

O domínio das *representações do espaço* é do espaço que é concebido, sendo o espaço dos cientistas, urbanistas, engenheiros sociais e etc, derivando do “conhecimento científico acumulado, disseminado com uma mistura de ideologia: do conhecimento da anatomia, da fisiologia, da doença e sua cura, e das relações do corpo com a natureza e com seu entorno ou meio” (LEFEBVRE, 1991, p. 40). As representações do espaço são uma combinação de conhecimento e ideologia (que é sempre relativa e em processo de mudança) que, apesar de abstratas, possuem um impacto prático, intervindo e modificando as texturas espaciais que são informadas pelo conhecimento e ideologia efetivos. As representações do espaço possuem, portanto, um papel substancial e uma influência específica na produção do espaço.

É importante reforçar, portanto, que o espaço social não pode ser definido em termos da projeção de uma ideologia em um espaço neutro, pois ideologias não produzem espaço: elas estão no espaço. São as forças de produção e as relações de produção que

produzem o espaço social. Nesse processo de produção uma prática social global é criada, e aqui se podendo compreender todas as diversas atividades que caracterizaram qualquer sociedade: educação, administração, política, organização militar e assim por diante. “As representações do espaço às vezes combinam ideologia e conhecimento dentro de uma prática (sócio-espacial)” (LEFEBVRE, 1991, p. 45). A abstração, que é a alienação do espaço mental da totalidade, sobrepõe-se a essas outras dimensões.

Dessa maneira, o espaço social não é apenas um produto (também social), mas um instrumento de pensamento e de ação. Ou seja, além de ser um meio de produção, é também um meio de controle e, portanto, de dominação do poder. Ser uma abstração não torna o espaço menos real no cotidiano do ser humano já que ela se realiza no real, como a já naturalizada dicotomia sujeito e objeto que resulta na alienação da qual tentamos superar ao trabalhar com o pensamento de Lefebvre acerca do espaço.

A discussão acerca do espaço social como uma ferramenta a ser manejada a fim de ascender nas disputas de poder nos leva ao tópico a seguir, onde exponho alguns aspectos a respeito da mobilização da abstração como forma de controle do espaço social.

2.3 Organizações no Espaço, tecnocracia e autogestão

Desde o surgimento do movimento iluminista na Europa até as grandes guerras mundiais, o culto à razão e ao conhecimento institucionalizado e científico aumentou de forma progressiva, levando a discussões acerca da transversalidade entre religiosidade e uma eminente elevação da técnica ocidental a uma dimensão esotérica (ANDRADE, 2017). Lefebvre (1972, p. 15) dizia, sobre o apogeu dessa modernidade, que “estamos testemunhando o surgimento de uma religião do Cosmos que transparece tanto no fetichismo dos signos e horóscopos do zodíaco quanto no culto dos astronautas”, fazendo com que essa alegada tecnocracia seja mais prejudicial pela imagem que ela faz de si mesma e da sociedade do que, necessariamente, pela sua ação real.

De acordo com essa imagem que é criada pela tecnocracia, uma racionalidade social equilibrada e acabada se estabelecerá em algum momento da história, e a ideologia é um produto essencial dessa lógica para se alcançar isso (LEFEBVRE, 1972). A ideologia na sociedade burocrática e tecnocrática – onde predomina o fetichismo da coerência, forma e estrutura – aparece como a sua principal contribuição efetiva para a ação, através de onde se possibilita que os planos mentais se tornem concretude. Entretanto, como já foi dito antes aqui, nem mesmo os planejadores e programadores

tecnocráticos são capazes de produzir um espaço com uma compreensão perfeitamente clara de causa e efeito, motivo e implicação, até mesmo porque nada garante que a realidade siga uma linha causal.

A burocracia é o tipo de sistema social dominante na sociedade tecnocrática, já estando internalizada no espaço abstrato que resguarda as engrenagens da estrutura da realidade social. Conforme Prestes Motta e Bresser Pereira (1980), esse sistema é uma estratégia de administração e dominação que protege o Estado e as organizações de mercado da descentralização do poder e da participação popular nas decisões. Tais medidas poderiam ameaçar as determinações da tecnocracia e da divisão do trabalho segundo o critério do lucro, pois deixariam de garantir a disciplina que é assegurada pela abstração do espaço (como vetor de aprofundamento da alienação do espaço de acumulação), ou seja, do controle total das forças de trabalho. Isso se construiu na medida em que cresciam as empresas, pois a classe capitalista entendeu que uma condição essencial para a continuidade do seu crescimento e, portanto, para a manutenção do próprio processo de acumulação de capital, era a estruturação das empresas na forma de organizações burocráticas (MOTTA; PEREIRA, 1980, p. 11):

Os capitalistas preferem a organização burocrática a qualquer outra, porque somente assim poderão controlar a renda obtida na produção, e, além disso, poderão evitar que os trabalhadores adquiram elementos como iniciativa e experiência, para se envolverem numa produção cooperativa própria, ou ainda colocarem em jogo a hegemonia dos capitalistas nos escritórios ou nas próprias fabricas. (MOTTA; PEREIRA, 1980, p. 300)

Prestes Motta e Bresser Pereira (1980) ainda evidenciaram que todo sistema social administrado segundo critérios racionais e hierárquicos é uma organização burocrática, podendo haver organizações mais rígidas ou menos, mais formalizadas ou menos, mais autoritárias ou menos, mas todas serão organizações burocráticas desde que o sentido básico do processo decisório seja de cima para baixo. Max Weber (1949, p. 85) escreveu sobre o tipo ideal burocrático, enfatizando o “formalismo, a impessoalidade, a hierarquia e a administração profissional”, como um sistema social que se aproximará cada vez mais de tal tipo ideal proporcionalmente à constante evolução do modelo racional-instrumental, sendo destacado pela despersonalização do indivíduo. A eficiência e a produtividade compulsória são umas das competências mais almejadas pelas empresas, o que justifica a adoção generalizada da forma burocrática de gerir, pois “a razão decisiva do avanço da organização burocrática sempre foi sua superioridade puramente técnica sobre qualquer outra forma” (WEBER, 2004, p. 212).

Tragtenberg (1977), ao problematizar a relação entre as estruturas sociais burocráticas e a ideologia, argumentou que a elite que possui o poder legitima a concentração dos meios de produção exclusivamente na sua mão através da inculcação de uma ideologia que coloca o existente como o desejável, o transitório como o permanente e a racionalidade do cálculo econômico capitalista como a encarnação da razão da história. É interessante atentar que Tragtenberg (1989) fala com especificidade da Teoria Administrativa, colocando-a como um conjunto de categorias que, apesar do seu alegado caráter neutro, é ideologizada e também responsável pela reprodução do que chamamos aqui de espaço abstrato. Esse fato fica explícito ao se perceber que “a autonomização da Teoria Administrativa em relação às determinações econômico-sociais se dá por mediação das instituições encarregadas pela divisão do trabalho na produção e reprodução de ideologias” (TRAGTENBERG, 1977, p. 209), ou seja, a Teoria Administrativa e as organizações formais de educação trabalham em conjunto para a formação de indivíduos prontos para serem apêndices das máquinas⁷.

O que Tragtenberg (1977) compreende por inculcação é alcançado através da materialização de um espaço que é concebido por aqueles que detêm o poder com o propósito de atender aos seus interesses de classe, e para tanto se utilizando do planejamento do espaço social como mecanismo de controle. Apesar da tecnocracia e da burocracia coexistirem como ferramentas de controle, cabe as distinguir, pois enquanto a burocracia é idealmente entendida como um mecanismo com regras precisas e abstratas, que funciona independente de qualquer intervenção individual (o que na verdade seria causa de perturbações), a tecnocracia é essencialmente determinada por um grupo de pessoas que monopoliza a tomada de decisões e se percebe como capaz de tomar decisões efetivas para além de regras abstratas - fora deste grupo e de seus poderes, toda a sociedade é fundamentalmente reduzida a um mero ator passivo (ELDEN, 2004).

No presente trabalho é importante ressaltar que o espaço abstrato, que é o domínio da tecnocracia, é fetichizado pela sua elevação epistemológica à categoria de espaço mental, como a lógica e a matemática, criando a ilusão de alcance do concreto e sustentando um imaginário social que é separado do real, mas que às vezes é tomado como se o fosse. O próprio mercado, que frequentemente é tratado como um ente material,

⁷ Apêndice da máquina aqui faz referência ao que Taylor escreveu em *Princípios da Administração Científica* (1970) dizendo que o trabalhador ideal é aquele que se submete completamente às ordens, renunciando ao direito de quaisquer questionamentos e críticas, pois ele deveria apenas se tornar parte da maquinaria.

é um constante processo de abstração que já foi socialmente naturalizado. Por isso o principal perigo da tecnocracia está na imagem que ela cria de si mesma, e não em sua ação concreta propriamente dita, pois a sua ferramenta é a manutenção de uma ideologia de comodidade e resignação. A positividade inerente à essa faceta da abstração traz o estímulo à passividade que a lógica capitalista precisa para continuar a se reproduzir, apesar de estar em ininterrupto conflito com o seu correspondente negativo (o espaço diferencial).

As atuais noções de necessidade e satisfação distorceram a ideia de felicidade (LEFEBVRE, 1972), pois as equipes de marketing das organizações já entendem essas dimensões da sociedade como controláveis: as instituições criam tanto a necessidade quanto a resposta que irá satisfazer essa necessidade criada. Muitas das vezes primeiro se cria a mercadoria, e só depois se irá se produzir socialmente a necessidade dela. Esse fenômeno social, que pode ser chamado de sociedade de consumo, revela que a experiência do consumo no capitalismo propicia tanto satisfação quanto frustração, pois o indivíduo se torna o que Lefebvre (1972, p. 29) chama de “consumidor de significações”, já que ele geralmente adquire apenas uma imagem daquilo que acredita estar se apropriando. A mercadoria é uma contradição em si mesma não apenas diretamente em sua representação de valor, mas também porque o seu valor de troca, que incorpora reflexos sociais, constantemente se sobrepõe ao valor de uso que é estranhado.

Como possibilidade, podemos considerar formas de ação no espaço que sejam alternativas à reprodução do espaço abstrato. Tais alternativas passariam necessariamente por reconhecer as lutas sociais imbricadas nas práticas espaciais urbanas da organização, já que, conforme Misoczky e Oliveira (2018), o espaço abstrato é uma representação funcionalista, lógico-formal redutiva, que precisa da criação de consensos sociais. Ainda de acordo com as autoras, esse espaço abstrato é produzido e legitimado pelos discursos de “inovação e revitalização/renovação/regeneração. Esses eufemismos eliminam o espaço vivido histórico e o reorganizam como uma mercadoria a ser consumida e para o consumo” (MISOCZKY; OLIVEIRA, 2018, p. 1025-1026), suprimindo diferenças e impondo homogeneização.

Dessa forma, muitas das ações de movimentos sociais formados por grupos marginalizados podem ser entendidas como reivindicações ao direito de participar da vida social da mesma forma que os demais, fazendo com que alguns embates que tomam o espaço urbano como terreno de lutas sejam vistos confrontando o capitalismo em momentos de insurgência popular. É nas ruas, que são transformadas em arenas políticas,

que geralmente acontecem essas insurgências, e tal “poder das ruas pode produzir processos de desalienação daqueles que participam e, potencialmente, também daqueles tocados por ele” (MISOCZKY; OLIVEIRA, 2018, p. 1026-1027).

A maneira de se organizar de cada movimento social expressa significativamente a sua relação com o espaço abstrato de acumulação, pois ele tende a absorver tudo o que é criado em meio ao seu domínio, então práticas de resistência a essa dominação são fundamentais. Dentre variadas perspectivas que buscam alternativas à lógica hegemônica, nesse trabalho destaco a autogestão, que é um modelo organizativo que propõe a manipulação, sem intermediário e em todos os níveis, de todas as atividades, por todos os indivíduos (MOTTA; PEREIRA, 1980). Faria (1985, p. 75-9) argumenta que "a autogestão é um projeto que remete à organização direta da vida coletiva em todos os níveis, suprimindo um aparelho de direção: o Estado", e completa essa ideia dizendo que essa é uma forma organizativa que nega a diferenciação entre dirigentes e executantes, desmontando a cadeia hierárquica vertical comum às burocracias.

Como práticas internas, Faria (2008) destaca a gestão democrática, um dos princípios da autogestão, que tem como três aspectos fundamentais a participação na gestão, a responsabilidade na gestão e o acesso e domínio das informações relevantes para que os processos possam se efetivar. Entretanto, “como experiência que ultrapassa a forma heterogerida da burocracia e do modelo capitalista de produção, a autogestão não se fixa plenamente no sistema do capital” (FARIA, 2008, p. 3), pois é inviável a sua coexistência com o aparelho de repressão e controle que é a totalidade (MOTTA; PEREIRA, 1980), daí porque o que se encontram são, na verdade, organizações com características autogestionárias, e não autogestões plenas.

De acordo com Faria (2008), no capitalismo algumas organizações podem ter características autogestionárias ou características predominantemente (nunca totalmente) autogestionárias. Isso acontece pois na autogestão se propõe que os trabalhadores tenham autonomia para decidir sobre o produto de seu trabalho, o que é incompatível com a lógica de alienação que precisa garantir o lucro através desse trabalho, isto é, essas organizações inevitavelmente são parte da lógica do capital, então elas acabam atuando, na verdade, como mais uma das unidades do sistema, gerando contradições. “Este sistema, que atenderia às necessidades intrínsecas dos trabalhadores e não a lógica do livro ou do controle grupal, eliminaria a organização burocrática” (MOTTA; PEREIRA, 1980, p. 304), e por isso ao analisar este tipo de sistema adentramos “no plano utópico, não no sentido comum de fantasia irrealizável, mas de algo viável no futuro ou como algo que

transcende a realidade e que se transforma em conduta” (MOTTA; PEREIRA, 1980, p. 306), pois ele tende a abalar a ordem das coisas que prevalecem na sociedade atual.

O destaque da categoria autonomia é importante aqui, pois segue a tendência de crescente importância em movimentos sociais em todo o mundo como, por exemplo, no movimento Zapatista no México (GENNARI, 2005) e na revolução curda em Rojava (RIBEIRO, 2015), que geralmente envolvem uma “luta por autodeterminação, autogestão organizacional e práticas sociais e econômicas independentes” (BÖHM; DINERSTEIN; SPICER, 2010, p. 17) do estado e do capital, tendo eles foco em políticas “não institucionais” (BÖHM; DINERSTEIN; SPICER, 2010, p. 18) e em desenvolver autonomia das estruturas burocráticas existentes, como sindicatos, corporações e o estado (BÖHM; DINERSTEIN; SPICER, 2010).

Entretanto, “a variedade de práticas descritas como autônomas torna difícil definir claramente o que a autonomia realmente é” (BÖHM; DINERSTEIN; SPICER, 2010, p. 19), pois os entendimentos podem variar bastante, então vale traçar que, no sentido organizacional, a concepção que este trabalho traz é fundamentada na ideia de que a autonomia é um processo de autovalorização do trabalho, de negação do poder do Estado, se colocando como alternativa às formas hegemônicas de desenvolvimento (BÖHM; DINERSTEIN; SPICER, 2010). Além disso, também se compreende aqui que “o projeto de autonomia é essencialmente coletivo, pois envolve um grupo trabalhando em comum para construir formas alternativas de vida, ao invés de simplesmente um indivíduo que busca afirmar sua autonomia subjetiva contra um grupo dominante” (BÖHM; DINERSTEIN; SPICER, 2010).

É relevante também pensar como no espaço acumulação a concepção popular de autonomia tem sido incorporada, já estando vinculada ao neoliberalismo em que se enfatiza formas individualistas e flexíveis de organização econômica, incluindo a crescente incorporação das atividades de movimento sociais em prestações de serviços que são responsabilidade do Estado, fazendo com que movimentos autônomos involuntariamente façam parte do sistema hegemônico do capital e do Estado (BÖHM; DINERSTEIN; SPICER, 2010).

Contudo, “na impossibilidade de autonomia existem possibilidades de práticas autônomas que desafiam a própria hegemonia da qual fazem parte” (BÖHM; DINERSTEIN; SPICER, 2010). Ao se pensar em possíveis caminhos que sejam capazes de viabilizar a produção de uma organização social que não aliene indivíduo algum, deve-se levar em consideração que tal feito precisa se sustentar “no princípio da igualdade

absoluta de todos os membros que a compõem, e mais ainda, sobre a liberdade inteira de cada um” (MOTTA; PEREIRA, 1980, p. 305), o que pode ser relacionado com fundamentos de autogestão e autonomia. Do ponto de vista do espaço social, esse ideal de autogestão que é delineado no plano utópico, quando busca ser alcançado (como na experiência local analisada nesta pesquisa) fora do domínio concebido, pode ser entendido como uma faísca da produção de um espaço diferencial, pois ele resiste à abstração que visa negar e apagar novas formas de relação.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Epistemologia da pesquisa e lugar da pesquisadora

Essa pesquisa parte da concepção de que a sociedade é um conjunto de sucessivas e intermináveis transformações, e que a energia que possibilita essas transformações está contida na coletividade que o ser humano constrói entre si e os seus iguais. Dessa forma, cada indivíduo é inerentemente responsável pela construção da vida, pois uma coletividade não é apenas um todo unificado, e sim a junção de diversas unidades que seguem na mesma direção ideológica. A pessoalização nesta perspectiva é importante para a constante resistência à lógica que insiste em separar o sujeito do objeto. Perceber as coletividades como um complexo é entender que o movimento dialético também guia as microrrelações sociais.

É importante entender também que as minhas escolhas de referencial teórico e práticas a serem trabalhadas já representam, por si só, parte essencial do caráter epistemológico dessa pesquisa. O rigor teórico quanto às possibilidades de apreensão da realidade, bem como as possibilidades de transformação dessa realidade, foram os pontos decisivos ao se pensar na construção teórica e metodológica do presente trabalho. Isso faz com que essa pesquisa seja uma atividade assumidamente política e que almeja impactos, tanto na dimensão interpessoal, com o meu trabalho como professora e militante pela educação no Coletivo Pela Educação Popular, como nos meus trabalhos acadêmicos que objetivam contribuir para a construção social coletiva. Compreendo que “todo pensamento que imagina saber algo e que enuncia e diz o que alguém pensa, de algum modo, a outras pessoas, a outros pensadores-interlocutores, fala sempre desde e para um lugar social” (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 59), e por tanto assumo a postura do investigador militante descrita por Bonilla et al (1972, p. 44):

O objetivo do investigador militante é colocar suas técnicas e o conhecimento adquirido a serviço de uma causa. Essa causa é, por definição, uma transformação fundamental da sociedade em geral, da qual o grupo, região ou comunidade estudada faz parte.

Entendo que os fenômenos sociais possuem uma dimensão material que independe da compreensão dos sujeitos para a sua existência, entretanto, também entendo a ideia de realidade objetiva como um idealismo acerca de um entendimento que é inalcançável à capacidade cognoscente individual humana. As construções individuais de

cada ser humano ao longo da vida resultam em diferentes possibilidades de análise dos mesmos fenômenos, o que não quer dizer que não haja uma verdade social sobre tal fenômeno, e sim que as perspectivas humanas dependem da coletividade para serem devidamente construídas, senão serão sempre apenas análises isoladas. As coisas que escrevo aqui, apesar de serem estruturadas sobre um alicerce de fundamentação teórica de centenas de anos de construção coletiva, continuam sendo apenas o que sou capaz de perceber dos acontecimentos ao meu redor, e é necessário assumir a minha posição de ser humano limitado para que não se entenda o que escrevo como verdades absolutas que certamente seriam enxergadas da mesma forma por qualquer outra pessoa que analisasse os mesmos fenômenos. A ciência sociológica não é exata, e nem busca seguir a mesma metodologia das “ciências brutas” de ter que ser replicável para ser verdade.

Ter esse determinado entendimento da realidade me deixa desconfortável em ter que despersonalizar alguns momentos da análise a fim de demonstrar o devido distanciamento que tradicionalmente deve existir entre pesquisadora e objeto pois, até que ponto, isso é realista? Ao me propor a fazer uma pesquisa participativa, de fato participei e me envolvi, e não apenas para fins de carreira acadêmica, mas por pura práxis também. Omitir que tal análise é, sim, produto do meu entendimento daquilo, e não algo que será deduzido por qualquer cientista, não é relativizar, ou assumir subjetividade na minha análise, e sim compreender que o fenômeno é um prisma, e que o que é descrito aqui é apenas uma das facetas dele, assim como em qualquer trabalho sociológico desenvolvido por um único indivíduo, como é o caso da maioria das dissertações do país.

Não existe dualidade em mim: ao mesmo tempo em que estive no COLEP como militante, também estive como professora e pesquisadora; e ao mesmo tempo que estou aqui escrevendo, continuo também sendo professora e militante. Faço parte do meu “objeto” de pesquisa justamente com o objetivo de tentar superar a dicotomia entre sujeito e objeto, e o meu texto não pode dar a ideia de que eu estive lá apenas observando, pois não seria honesto. Observei e analisei sim tudo que estava ao meu redor, sempre tendo como base o meu referencial teórico, mas também observei e analisei a mim mesma e minhas próprias perspectivas, e não tem como evitar que isso acabe transparecendo a leitores mais atentos. Não escrever não torna isso menos verdade.

Com isso, quero dizer que para o desenvolvimento desta pesquisa, bem como para o entendimento da dimensão investigada aqui, é relevante ter em vista que, apesar da premissa de existir uma realidade objetiva (que é inalcançável diretamente e individualmente) alheia à humanidade, ela não é independente da ação humana. Pensando

no espaço social, ele existe objetivamente e é produto das ações dos indivíduos que, através das disputas de interesses, fazem a realidade existir da forma que é. Isso é imprescindível para ressaltar como as contradições encontradas na realidade também são refletidas nos trabalhos acadêmicos, inclusive naqueles que buscam contestá-las, e é importante assumir esses obstáculos para que eles possam ser somados à construção coletiva de conhecimento.

3.2 Pesquisa participante

Sendo a presente pesquisa entendida como de natureza qualitativa e interpretativa, para que seja possível tomar forma e alcançar os objetivos almejados, o método de investigação escolhido é a pesquisa participante. A pesquisa participante se põe como um desdobramento da observação participante por ir além da pura observação, englobando aspectos e dinâmicas que tentam acompanhar a dialética material da história, assumindo que a ciência nunca é neutra e nem totalmente objetiva. De acordo com Brandão (2006, p. 2), o propósito do método de pesquisa participante é mostrar que a confiabilidade de uma ciência não está tanto no rigor positivo de seu pensamento, mas na “contribuição de sua prática na procura coletiva de conhecimentos que tornem o ser humano não apenas mais instruído e mais sábio, mas igualmente mais justo, livre, crítico, criativo, participativo, co-responsável e solidário”.

Escolho esta abordagem por estar de acordo com Brandão e Borges (2007, p. 55) que a investigação, a educação e a ação social se devem converter “em momentos metodológicos de um único processo dirigido à transformação social”. Mesmo quando a pesquisa servir a uma ação social local e limitada como foco sobre uma questão específica da vida social, como é o caso desse trabalho, “é o seu todo o que está em questão” (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 55).

Nas ciências humanas, principalmente partindo da perspectiva da pesquisa participativa, a noção de objeto de pesquisa se torna muito questionável, pois esse termo implica uma relação em que o sujeito apenas observa o objeto, sendo que, na verdade, “entre sujeito e objeto não há mera observação por parte do primeiro, nem imposição evidente por parte do segundo, mas interação dinâmica e dialética” (DEMO, 2008, p. 115). Nesse sentido, uma das maiores implicações dos autores que ajudaram a pensar a construção dessa abordagem é ajudar a tornar as investigações em comunidades populares em algo mais do que mera de coleta de dados:

Deve-se partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações. Os processos e as estruturas, as organizações e os diferentes sujeitos sociais devem ser contextualizados em sua dimensão histórica, pois é o fluxo e a integração orgânica dos acontecimentos de tal dimensão, aquilo que em boa medida explica uma realidade social.

A relação tradicional de sujeito-objeto entre investigador-educador e os grupos populares deve ser progressivamente convertida em uma relação do tipo sujeito-sujeito, a partir do suposto de que todas as pessoas e todas as culturas são fontes originais de saber e que é da interação entre os diferentes conhecimentos que uma forma partilhável de compreensão da realidade social pode ser construída através do exercício da pesquisa. O conhecimento científico e o popular articulam-se criticamente em um terceiro conhecimento novo e transformador. (BRANDÃO, 2006, p. 9-10)

Conforme Fals Borda (2001), um dos precursores desse método, com essa convergência entre o pensamento popular e a ciência acadêmica poderíamos obter um conhecimento mais completo e aplicável, especialmente por e para as classes desfavorecidas.

É a possibilidade de transformação de saberes, de sensibilidades e de motivações populares em nome da transformação da sociedade desigual, excludente e regida por princípios e valores do mercado de bens e de capitais, em nome da humanização da vida social, que os conhecimentos de uma pesquisa participante devem ser produzidos, lidos e integrados como uma forma alternativa emancipatória de saber popular. (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 55)

Com isso, o contingente de educadores populares e assistentes sociais comprometidos com a práxis se tornou estratégico no desenvolvimento dessa abordagem. Dessa maneira, a pesquisa participante se mostra adequada a esse trabalho por ter se difundido como um instrumento de ação justamente nos trabalhos acerca da educação popular, já que “seus autores dos primeiros tempos foram e muitos deles seguem sendo o que até hoje denominamos de militantes da educação popular” (BRANDÃO, 2006, p. 4), como Fals Borda e Paulo Freire.

Ou seja, a presente pesquisa é entendida como participante não apenas porque atores sociais populares participam dela, mas porque ela se projeta e se realiza tanto através da participação ativa e crescente de tais atores, quanto minha. Sigo a ideia de que “a própria investigação social deve estar integrada em trajetórias de organização popular e, assim, ela deve participar de amplos processos de ação social de uma crescente e irreversível vocação popular” (BRANDÃO, 2006, p. 10). O que busco é trazer a presença ativa e crítica dos indivíduos que compõem as organizações, trabalhando cotidianamente em conjunto com eles na produção contínua do espaço que é criado. “Essa alternativa de investigação social é “participante” porque ela própria se inscreve no fluxo das ações

sociais populares” (BRANDÃO, 2006, p. 5).

3.3 Participantes da pesquisa e Instrumentos de coleta/geração de dados

Integrei ativamente o COLEP (Coletivo Pela Educação Popular) desde o início de maio de 2019 até julho de 2020 como educadora nas disciplinas de sociologia e de inglês, além de participar das deliberações que são feitas coletivamente. Fiz diários de campo sistematizados a partir da minha participação no coletivo, com as observações seguindo um formato livre. Esses dados acompanham entrevistas semi-estruturadas (roteiros nos Anexo I e II) que foram realizadas e gravadas com alguns dos indivíduos que compõem o movimento, conforme o consentimento deles (ver Anexo III). A ideia foi tentar alcançar a maior variedade possível de pessoas que atuam no COLEP, como educandos, educadores e os que fazem parte dos grupos de acompanhamento e comunicação. Além disso, documentos desenvolvidos pela própria organização também são analisados.

A primeira etapa das entrevistas, quando foram realizadas as entrevistas piloto, aconteceu em outubro de 2019 com 3 educadores do coletivo. O objetivo foi refinar o roteiro de entrevistas, buscando perceber, com essas primeiras experiências, se ele estava adequado para que os objetivos do trabalho fossem alcançados. A partir dessas primeiras entrevistas também foram revistas, ou adicionadas, questões em específico na discussão teórica do trabalho. Após as entrevistas piloto e a retomada da teoria, em janeiro e fevereiro de 2020 as demais 10 entrevistas foram realizadas com o roteiro que resultou da análise das primeiras experiências, tendo sido 5 com educandos, 4 com educadores e uma com uma pessoa do área de acompanhamento (que é um grupo de trabalho voltado às atividades paralelas às aulas). Pode-se observar (na tabela 1) que as primeiras entrevistas, as pilotos, em geral tiveram uma duração inferior às demais, provavelmente devido a inconsistências na primeira versão do roteiro.

A seleção dos entrevistados aconteceu, principalmente, por disponibilidade. Entrei em contato com a maioria dos integrantes do coletivo que se mostram ativos e entrevistei os que me responderam positivamente em relação à disponibilidade e conforto com a situação. Segue, abaixo, tabela com as características dos indivíduos que foram entrevistados, bem como de suas respectivas entrevistas:

Tabela 1

	Entrevistado(a)	Características	Data da entrevista	Duração
--	------------------------	------------------------	---------------------------	----------------

1	Educando(a) 1	Estudou no COLEP em 2019. Hoje (2020) é estudante de Letras-LIBRAS na UFRGS.	30/01/2020	1 hora 47 min 19 seg.
2	Educando(a) 2	Estudou no COLEP em 2019.	29/01/2020	34 min 11 seg.
3	Educando(a) 3	Estudou no COLEP em 2019.	29/01/2020	1 hora 31 min 41 seg.
4	Educando(a) 4	Estudou no COLEP em 2019. Hoje (2020) é estudante de história na UFRGS.	06/02/2020	1 hora 04 min 27 seg.
5	Educando(a) 5	Estudou no COLEP em 2019. Hoje (2020) é estudante de pedagogia na UFRGS.	10/02/2020	1 hora 16 min 41 seg.
6	Educador(a) 1	Educador(a) da disciplina de história no COLEP. Possui licenciatura em história.	18/10/2019	42 min 41 seg.
7	Educador(a) 2	Educador(a) da disciplina de filosofia no COLEP. Possui bacharelado em filosofia.	18/10/2019	35 min 36 seg.
8	Educador(a) 3	Educador(a) da disciplina de sociologia no COLEP. Possui doutorado em sociologia.	11/10/2019	1 hora 6 min 55 seg.
9	Educador(a) 4	Educador(a) da disciplina de matemática no COLEP. Possui licenciatura em física. Hoje (2020) é doutorando em física.	22/01/2020	1 hora 3 min 4 seg.
10	Educador(a) 5	Educador(a) da disciplina de física no COLEP. Possui licenciatura em física.	15/01/2020	1 hora 54 min 24 seg.
11	Educador(a) 6	Educador(a) da disciplina de redação no COLEP. Possui bacharelado em jornalismo e licenciatura em letras.	16/01/2020	1 hora 28 min 49 seg.
12	Educador(a) 7	Educador(a) da disciplina de história no COLEP. Possui bacharelado em arquivologia e história. Hoje (2020) é estudante de Letras-LIBRAS na UFRGS.	15/01/2020	1 hora 6 min 55 seg.
13	Acompanhamento 1	Possui bacharelado em psicologia. Hoje (2020) é estudante de mestrado em psicologia na UFRGS.	16/01/2020	1 hora 41 min 55 seg.

Fonte: elaborado pela autora.

3.5 Análise dos dados e operacionalização das categorias

A abordagem dos dados acompanha o método progressivo-regressivo utilizado e descrito por Lefebvre:

Ele toma como ponto de partida as realidades no presente: o salto para a frente das forças produtivas, e a nova capacidade para transformar o espaço natural tão radicalmente que ameaça a própria natureza. O efeito desse poder destrutivo e construtivo se sente em todos os lados: ele entra em combinações, frequentemente de modos alarmantes, com as pressões do mundo do mercado. [...] A produção do espaço, tendo atingido o nível conceitual e linguístico, atua retroativamente sobre o passado, desvela aspectos e momentos até agora

incompreendidos. O passado aparece sob uma luz diferente, e, portanto, o processo pelo qual esse passado se torna o presente também ganha um novo aspecto. (LEFEBVRE, 1991, p. 65)

Basicamente, esse método consiste em partir da representação do fenômeno imediato e voltar gradativamente às condições que possibilitaram a realidade atual, identificando o que precedeu. Em seguida, se leva o processo na direção oposta para elucidar todas as possibilidades contidas na situação presente, vinculando três etapas: “o momento descritivo, o analítico-regressivo e o histórico-genético” (SCHEFFER, 2018, p. 67). Na primeira etapa se busca desvelar a complexidade horizontal formada pelas diversidades espaciais das relações sociais, tendo como foco a observação e participação nos fenômenos, bem como a sua descrição com criticidade, “buscando-se apresentar as temporalidades, sem precisar com rigor o tempo de cada relação social” (SCHEFFER, 2018, p. 67). Neste momento da pesquisa as entrevistas, os diários de campo e os documentos das organizações ajudarão a definir as dimensões que podem ser entendidas como concebidas ou percebidas.

Na segunda etapa, a analítico-regressiva, busco alcançar a complexidade vertical da vida social, “ou seja, identificar no tempo as relações sociais que se desdobram em espacialidades e temporalidades desencontradas e coexistentes” (SCHEFFER, 2018, p. 67). Seria como andar em uma cidade histórica e, ao lado de uma construção antiga, encontrar um edifício que seja um arranjo dos padrões modernos contemporâneos (CRISTINA; SILVA, 2015). É quando temporalidades diferentes coexistem, e também podem enganar através da imagem ilusória que é criada quando não se tem conhecimento da historicidade daquele espaço. Nessa segunda etapa o que se busca é desvelar que nem sempre o real resulta de atos ou representações imediatas, e para tanto se volta aos dados trabalhados na primeira etapa a fim de tentar construir alguma linearidade que não necessariamente acompanhe a aparência imediata de causa e consequência. É neste momento em que serão discutidas as contradições que foram identificadas a partir dos desencontros evidenciados ao longo do primeiro momento de análise

Na terceira e última etapa, a histórico-genética, é quando se regressa ao presente considerando a complexidade horizontal e vertical, “recuperando-se as temporalidades desencontradas e coexistentes, sem entendê-las como uma sucessão de etapas históricas” (SCHEFFER, 2018, p. 68). Aqui se apresentam as modificações, as contradições emergentes, as rupturas e os conflitos, traçando as reflexões finais sobre o problema que está sendo pesquisado com ajuda do que puder ser apreendido com as técnicas de coleta

e produção de dados. Nesse momento da pesquisa se esclarece o percebido através do concebido teoricamente, definindo as condições e possibilidades do vivido (SCHEFFER, 2018). De acordo com Lefebvre (1991), a principal dificuldade surge do fato de que os movimentos 'regressivos' e 'progressivos' se entrelaçam tanto na exposição quanto no próprio procedimento de pesquisa. O começo pode então aparecer no final, e o resultado pode surgir no início. Isso reflete a complexidade dessas contradições que impulsionam todo o processo histórico.

Para ajudar na orientação da análise dos dados utilizo categorias formuladas a partir do arcabouço teórico de Lefebvre (1972; 1991) e Freire (1984; 1987). O uso dessas categorias, que são apresentadas a seguir, tem por objetivo de conceitualizar e localizar os dados que foram apreendidos, elucidando os caminhos processuais que segui para alcançar os resultados que são discutidos.

a. Práticas pedagógicas em meio a contradição

Quanto às práticas pedagógicas, pode-se entender exatamente como a dimensão dos planos desenvolvidos pelo coletivo e pelos indivíduos, bem como suas respectivas execuções no cotidiano do pré-vestibular popular que é permeado pela constante contradição entre a promoção de uma educação libertadora e a necessidade de passar no vestibular. Aqui se consideram os ideais que embasam a prática educacional cotidiana, além do próprio processo material de consumação desses ideais em vista de alcançar o que foi inicialmente objetivado pela organização. Para operacionalizar essa categoria são levados em consideração aspectos como a análise dos instrumentos de deliberação, bem como o próprio desenvolvimento das deliberações, além da rotina em sala de aula pela perspectiva de educandos e educadores.

b. Espaço abstrato

O espaço abstrato é entendido como o produto das relações dialéticas de produção da atual totalidade capitalista em que a realidade está imersa, desenvolvendo por si só contradições específicas da modernidade. A dissociação entre o indivíduo e o produto direto de seu trabalho, a mercadoria fetichizada, é a raiz da produção desse espaço, criando uma sociedade de alienação, conformismo e passividade. Nessa pesquisa a abstração espacial aparece, sobretudo, no complexo neoliberal, materializado nas forças que compõem o mercado (que, em si mesmo, já é uma abstração, sem corporeidade) que está em constante embate com as tentativas de resistência a ele e retomada da conexão do

indivíduo com o seu trabalho.

A operacionalização dessa categoria se dá a partir do que pôde ser compreendido das entrevistas, como a relação dos indivíduos com as suas diferentes percepções do espaço, e do que foi apreendido na observação das relações dos educandos e educadores com as diversas ações educacionais e com as concepções de educação e conhecimento. Nesse momento é importante tentar entender a proximidade dos educandos com os processos educacionais, reconhecendo-se ou não como indivíduos que fazem uma leitura crítica da realidade. Também é importante se atentar às influências que o espaço abstrato implica no cotidiano dos voluntários no COLEP, que lidam diretamente com as contradições que provêm do embate que é travado entre o que se gostaria que fosse e o que é.

c. Espaço diferencial

O espaço diferencial pode ser entendido também como um produto do processo de abstração do espaço. Sendo uma das características da abstração a sua contradição inerente, pois ao mesmo tempo em que busca a homogeneidade, também se está gerando novas relações que essencialmente serão distintas, e o espaço diferencial surge como consequência. A dinâmica da luta de classes é uma outra forma de enxergar esse movimento, sendo ela, neste contexto, a responsável por gerar alternativas que não serão intrínsecas ao crescimento econômico, impedindo que o espaço abstrato assumira toda a realidade.

Esse espaço diferencial é percebido aqui, inicialmente, na produção social constante que possibilita a existência de coletivos autônomos e autogeridos que buscam amenizar os efeitos da sociedade de consumo que transforma tudo em mercadoria. Por serem, em essência, organizações que têm como prerrogativa a subversão da lógica hegemônica, pode-se encontrar nelas sementes do espaço diferencial que é objetivado. A operacionalização desta categoria se deu após o momento inicial da análise dos dados, buscando entender as potencialidades e os limites de abrangência e influência desses espaços educacionais no tecido social.

Além disso, após a realização das entrevistas e suas devidas transcrições, todos os arquivos de texto foram submetidos ao software de análise de dados NVivo 12, onde foram codificados de acordo com os diferentes temas que surgiram ao longo das entrevistas:

Tabela 2

	Código	Descrição
01	Surgimento do COLEP	Informações acerca do surgimento do coletivo, bem como da sua reprodução constante desde então.
02	Organização e práticas	Falas voltadas aos processos de organização cotidianos do coletivo, pensando suas práticas e seus respectivos resultantes.
03	Recrutamento	Relacionado aos processos de chamamento e acolhimento de novos voluntários.
04	Burocracia	Momentos das entrevistas em que aspectos como formalidade excessiva e hierarquização são discutidos.
05	Obtenção de recursos	Necessidade e obtenção de recursos para a manutenção do pré-universitário.
06	Núcleos	Relatos acerca dos dois diferentes núcleos que compõem o coletivo.
07	Autogestão	Falas específicas sobre práticas ou ideologias voltadas à autogestão.
08	Movimento RP	Sobre o movimento Resistência Popular, que se destaca nos momentos iniciais do COLEP.
09	Decisões e deliberações	Falas sobre as dinâmicas de deliberação.
10	Carta de princípios	Quanto à existência da carta de princípios.
11	Compromisso ideológico	Indicações quanto à concretização do compromisso ideológico dos integrantes do coletivo.
12	Educação popular	Exposições acerca da influência da categoria “educação popular” na produção espacial do COLEP.
13	Afetividade	Falas a respeito das relações interpessoais dentro do coletivo.
14	Rodas de conversa	Exposições acerca das dinâmicas das rodas de conversa.
15	Influência dos educandos	Momentos das entrevistas que evidenciaram alguma forma de influência concreta dos educandos na realidade do coletivo.
16	Sala de aula	Relatos relativos ao cotidiano da sala de aula.
17	Evasão	Falas que discutem especificamente o problema da evasão.
18	Autoestima	Falas que retratam o impacto da estrutura social nas individualidades.
19	Influência do COLEP	Momentos das entrevistas que evidenciaram alguma forma de influência do COLEP nos indivíduos.
20	Confraternizações	Relatos das confraternizações realizadas.
21	Desafios e limites	Discussões gerais sobre possíveis desafios e/ou limites do coletivo e/ou da educação popular.
22	Contradição	Falas que abertamente trabalham alguma(s) das contradições analisadas nesse trabalho.
23	Conquistas	Recortes relacionados às conquistas do COLEP.
24	Conjuntura	Exposições das diferentes percepções acerca do ambiente externo (político-social) ao COLEP.
25	Acesso à educação	É advindo do nó anterior (Conjuntura), mas especifica a discussão sobre acesso à educação.
26	Relações externas	Falas sobre as relações do COLEP com outras organizações.

Fonte: elaborado pela autora.

Partindo desses códigos, a análise de dados foi primeiramente organizada tendo como base os temas que foram mais trabalhados nas entrevistas, para que então se pudesse desenvolver o aprofundamento da análise dos fenômenos.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A organização deste capítulo expressa a influência do método progressivo-regressivo proposto por Lefebvre, em que as três seções de análise refletem os três momentos metodológicos pensados pelo autor, partindo do momento descritivo, onde descrevo o movimento social que é o cenário da pesquisa, inicialmente (4.1) caracterizando a sua construção histórica e discutindo a produção espacial social do coletivo, apoiando-me nos dados sobre suas práticas e representações para explicar a estruturação da organização. Na seção seguinte (4.2), que representa o momento analítico-regressivo, identifico as principais contradições que se realizam nesse espaço social e organizacional, articulando de modo mais direto as categorias teóricas. Por fim, o 4.3 se configura como o momento histórico-genético, nele retomo as contradições que foram apresentadas e aprofundo as suas análises de acordo com as categorias teóricas, buscando evidenciar as possibilidades e as manifestações do espaço diferencial de um ponto de vista estrutural.

4.1 Descrição do COLEP

Essa seção representa a primeira etapa da análise de dados, em que, de forma mais descritiva, exponho os dados que puderam ser apreendidos a partir da pesquisa de campo. O objetivo é desenhar o cenário da organização que foi o espaço onde a pesquisa se realizou, para que na seção seguinte se possa discutir as especificidades encontradas.

4.1.1 Construção histórica

O Coletivo pela Educação Popular (COLEP), além de cursinho pré-universitário, será caracterizado aqui como uma organização com características autogestionárias que se propõe a produzir um espaço de resistência à abstração que transforma conhecimento e educação em mercadoria. Sendo voltado às classes populares, o COLEP hoje possui em

suas diretrizes o acolhimento de pessoas surdas, programas pedagógicos desenvolvidos em conjunto com escolas e comunidades próximas, e também projetos de atuação na Fundação de Atendimento Sócio-Educativo do Rio Grande do Sul (FASE).

O coletivo é produto de tudo aquilo que acontece dentro das salas de aula, bem como dos textos e documentos produzidos, das reuniões entre os integrantes do coletivo, além das intenções e esperanças que impulsionam boa parte de tudo o que acontece e deixa de acontecer. Ao longo das reuniões e aulas fui compreendendo que não encontraria ali nenhuma forma organizativa estática, já prescrita e finalizada, como um manual a ser seguido, e sim um espaço onde indivíduos com objetivos parecidos se juntaram para repensar a educação partindo de uma perspectiva popular, estando dispostos a lidar com as contradições e conflitos que estão nos próprios vínculos entre as pessoas, bem como se reinventar sempre que necessário e possível, corrigindo erros e constantemente ponderando os próximos passos do coletivo.

O coletivo já tem 4 anos de história, e toda a sua estruturação atual, com reuniões autogestionadas mensais, aulas noturnas de segunda a sexta e eventos que acontecem sem qualquer auxílio governamental ou de empresas, é produto das conquistas e dos desafios que também são anteriores ao meu contato com a organização. Então, para poder entender a sua construção é necessário começar a acessar algumas das entrevistas que foram feitas com aqueles que estavam desde o início:

Eu moro no condomínio Princesa Isabel, e um dia uma vizinha pegou e falou “olha tem um pessoal da UFRGS aqui que quer dar aula no condomínio, e aí, tu não tá interessada em conhecer o pessoal? Eu falei de ti para eles, que tu se formou em história”. Na verdade eu estava ainda na faculdade, e alguns foram na minha formatura inclusive, e aí a Vitória fez esse link entre mim e o pessoal. É um projeto que começou lá dentro do condomínio princesa Isabel, onde começamos dando aula dentro da creche do condomínio. (...) Do condomínio viemos direto para cá [escola Emílio Massot], depois para o Pandorga, depois passamos ali no Ateneu, e depois voltamos para cá. (Educador(a) 1)

Embora hoje o COLEP se mostre relativamente autossuficiente, o começo foi árduo. Em 2019 o coletivo ficou o ano inteiro na mesma escola, tendo aulas em todas as noites de segunda a sexta, inclusive em alguns sábados, com todos os indivíduos comprometidos em produzir um ambiente de responsabilidade e confiança, tanto entre os educadores quanto entre os educandos também. Como ilustrado pelo depoimento de quando o cursinho passou três meses dando aula para apenas uma aluna, já se é estabelecido que as principais responsabilidades sempre serão cumpridas:

Não sei se já te contei, mas a gente passou aqui três meses dando aula para uma única aluna, e ela tinha aula todos os dias, depois vieram uns dois ou três, mas enquanto era ela nós ficamos ali direto. (Educador(a) 1)

Como se poderá ler no recorte de entrevista abaixo, o coletivo surgiu em meio de uma série de debates em torno da questão "Para que(m) serve teu conhecimento?", inicialmente levantados por estudantes da UFRGS e integrantes do movimento social Resistência Popular⁸. Com isso, o COLEP se formou inicialmente a fim de colaborar para que adolescentes e adultos concluam o Ensino Fundamental e Médio, preparando-se para ingressar no Ensino Superior. Ao se voltar às classes populares, uma das premissas é auxiliar os estudantes da rede pública de ensino a completar as carências que existem no sistema de ensino para que tenham mais chances de êxito ao reclamar o seu direito de estar na universidade pública, mesmo que se compreenda que a formação escolar nem sempre é o suficiente para competir em um sistema com vagas limitadas e direcionadas.

O cursinho pré-universitário é pensado para ser totalmente gratuito, então a busca por espaços físicos para se organizar e dar aula, bem como a busca por voluntários, tem sido um problema desde o princípio, já que a questão territorial aparece como significativa:

Teve as rodas de conversas que foram chamadas... Baseado na pergunta “para quem serve teu conhecimento?”, né, eu acho que teve umas duas, e foi tudo ali na FACED⁹, e colou uma galera de licenciatura, e daí a gente foi pensando sobre as coisas e tal, eu já tinha um contato do pessoal do Condomínio Princesa Isabel, que queria que tivesse um cursinho popular lá dentro, e daí foi surgindo essa proposta que é o COLEP. A ideia era que fosse um coletivo autogestionado, meio que pra diferenciar de outros cursinhos que tivessem uma linha mais verticalizada e tal, mas ao mesmo tempo meio que vinculado com o território, lá em parceria com as comunidades, para enraizar um pouco mais assim. (Acompanhamento 1)

O projeto começou a progredir quando esses estudantes da UFRGS que decidiram se engajar na iniciativa do cursinho se encontraram com alguns moradores do condomínio Princesa Isabel que, apesar de ser chamado de “condomínio”, no caso tem mais a ver com um conjunto habitacional de baixa renda do que com o que geralmente se refere ao falar de condomínio em outros locais no Brasil, que seriam, também, conjuntos habitacionais, mas integrados por indivíduos de classe média ou mais. Foi após ficarem um tempo utilizando a creche do condomínio para dar continuidade às aulas que a parceria com o

⁸ Fala de um dos entrevistados, integrante da Resistência Popular, sobre sua organização: “A ideia é poder atuar dentro dos movimentos sociais promovendo ideias libertárias, de como se organizar horizontalmente, autogestão, ação direta e democracia direta, federalismo, a ideia de fazer coisas menores que se juntam e se tornam coisas maiores. (...). É bem voltado para o cotidiano.” (Acompanhamento 1)

⁹ FACED é a Faculdade de Educação da UFRGS. Em frente a esse prédio é um local específico do espaço físico da universidade que tradicionalmente é o escolhido para se reunir por muitos estudantes que organizam atos ou rodas de conversa de caráter político.

Massot, firmando a parceria que existe até então.

O primeiro cursinho mesmo que eu fui dar aula foi o COLEP, na minha vida, e antes a gente dava aula da Pandorga, numa ocupação, e as coisas aconteceram ali. (...) Depois a gente foi para o Ateneu, eram poucos alunos, três pessoas estavam indo, aí tinha uma salinha e uma mesa com papel. (Educador(a) 4)

Essa parceria com a escola Emílio Massot aconteceu ao longo do tempo, com uma construção mútua de confiança entre as partes. A questão do pertencimento ao local aparece como de importância muito grande para o coletivo, fazendo com que a criação de relações interpessoais fosse essencial para o desenvolvimento das atividades pretendidas. Pelo COLEP ser um coletivo que busca se distanciar de organizações formalizadas e burocráticas, principalmente estatais ou de caráter empresarial, a maior parte da sua construção interna e externa resulta de acordos orais informais entre indivíduos. A seguinte fala relata bem essa dinâmica:

Eu falo pro pessoal que eu fui o porteiro do COLEP, e é verdade. A gente tinha uma combinação com o colégio de que tipo, a gente podia usar a sala e tal, só que a gente tinha que ter alguém na entrada identificando quem era do COLEP para significar uma coisa de “ah, qualquer pessoa potencialmente é do COLEP, então pode entrar aqui”. Então tipo, eu ficava na porta, e eu fui essa pessoa da porta. E daí tipo eu não ia todos os dias, ia umas duas três vezes por semana, e eu lembro que já tínhamos desistido desse negócio de porteiros, já tínhamos esquecido que existia essa história de porteiro, mas eu continuava indo meio tipo, sei lá, para estar junto com os professores, sempre dava um rolo assim, na hora de chegar professor novo, que não sabia como entrava, não conhecia ninguém, e daí tipo, ter alguém conhecido fazia sentido. (...) Acho que parceria com outras organizações a gente sempre fez, tipo colégios, tipo trocando ideia com a UFRGS, pedindo sala do Instituto de psicologia e tal, só que sempre é meio que com pessoas, entende? Então o COLEP nunca teve uma parceria muito que institucional com ninguém, talvez o máximo de institucional seja com o colégio, que é a diretora. Aqui na UFRGS, por exemplo, tem o servidor da infraestrutura que eu nem sei até que ponto ele consultou alguém para dizer para gente “tudo bem, pode usar”. (...) Tem organizações que somos próximos de alguma forma, tipo a Voz do Morro, a associação de moradores lá do Morro Santana, mas são organizações que estão nesse campo das ações de base ou de organizações que já tem um pouco esse viés libertário mesmo. (Acompanhamento 1)

É importante destacar também que o COLEP não funciona apenas na escola Emílio Massot. Ainda que a história dele seja a mais contada, por ser o originário, o coletivo tem dois núcleos: esse que funciona no bairro Azenha, que também é chamado de Núcleo Azenha, e o Núcleo do Morro, que funciona no bairro Morro Santana na escola Alcides Cunha à noite e na Rádio A Voz do Morro sábados de manhã (vide Figura 1). Contudo, as dinâmicas em ambos os núcleos são bem diferentes, demonstrando o impacto que território traz. Apesar de compartilharem a mesma Carta de Princípios (ANEXO IV), os mesmos objetivos e fazerem reuniões juntos, as condições materiais do núcleo do Morro se colocam como obstáculos constantes no cotidiano do pré-universitário, como

será descrito mais a frente.

No ano de 2019 as aulas no Morro não conseguiram correr com a mesma fluidez que no Azenha, pois a escola que o sedia passava por problemas que conflitavam com os interesses do coletivo, fazendo com que, por diversas vezes, os educandos e educadores tivessem que interromper aulas mais cedo pois a escola estava prestes a fechar de maneira inesperada, ou mesmo já encontrar os portões fechados de início. Em diversas semanas as aulas aconteceram apenas no sábado, na Rádio A Voz do Morro, mas já precariamente, pois a inconsistência levou a um rápido desinteresse e evasão dos que estavam interessados nas aulas de preparação ao vestibular.

Muitas vezes a aula acabou antes porque a escola estava fechando, então ficava uma coisa muito incerta, muito instável, aí eu tinha que mandar no grupo de estudantes que hoje não vai ter aula, então vamos fazer na Rádio, aí se a gente fizer na rádio já é um problema. O estudante tanto não sabe se vai ter aula, como ele tem que dizer que ele vai se tiver, e se os colegas disserem que não, talvez não tenha. Isso prejudica bastante a permanência. (Acompanhamento 1)

A materialidade das condições desses dois locais (Núcleo do Morro e Núcleo Azenha) que são utilizados pelo coletivo tem um grande impacto na (condição de) produção do espaço social da organização, como é ressaltado por esse trecho de entrevista acima e será discutido mais adiante. Em 2019, o núcleo Azenha conseguiu conter a evasão com mais êxito do que o núcleo do Morro, e se entende que as condições materiais foram, em parte, responsáveis pela permanência de uma significativa parcela de educandos até o fim, pois essas condições acabam sendo refletidas em estabilidade da frequência de aulas e comprometimento dos educandos, por exemplo. A produção da história se dá a partir de condições disponíveis previamente, e por isso Lefebvre (1991) explica como a materialidade do espaço orienta as práticas possíveis e molda nossa percepção do espaço social.

Os acontecimentos acima pautaram na organização o problema da evasão, que é um tema assíduo nas discussões entre os voluntários. É comum começar o período letivo com a turma cheia e, em poucas semanas, ver essa quantidade de educandos ser reduzida drasticamente em razão de fatores sociais inalcançáveis às capacidades do cursinho. Com isso, faz-se inúmeras outras chamadas de educandos ao longo do ano conforme a capacidade das aulas. A evasão de educandos é um dos maiores problemas do COLEP – e não apenas dele, como se pode observar em Pereira (2007) –, sendo um dos temas de discussão mais recorrentes nas reuniões. Além disso, a rotatividade de educadores e de pessoas que se responsabilizam pela organização geral do coletivo também é muito mais alta do que em cursinhos particulares. Essa significativa alternância dos integrantes do

coletivo é essencialmente responsável por parte da construção até então:

No começo era um pessoal bem mais faca na bota, mais estilo militante combativo. As pessoas foram chegando. (...) O que tinha era a abertura de chegar gente diferente e fazer a conexão, mas acho que cresceu muito com a chegada de pessoas com outras visões, talvez uma visão mais pragmática da coisa, porque acho que quando surge só de militantes o negócio é muito voltado para a parte do longo prazo, muitas vezes a gente talvez supervalorize algumas coisas no plano simbólico, porque a gente enxerga aquilo dentro da história do povo brasileiro ou alguma coisa assim, a gente enxerga dentro do cenário da conjuntura e tal, e quem chega com uma visão mais pragmática está ali para outra coisa, coisas que às vezes são preocupações dos estudantes também, tipo como a gente faz para que o estudante realmente tenha mais chance de passar do que tinha no começo. Tipo o antigo professor de química, que é uma pessoa que contribuiu bastante e não se considera de esquerda, no sentido de botar a gente para pensar sobre coisas que a gente a princípio não tava pensando. (Acompanhamento 1)

Nessa citação da entrevista fica evidente que existe uma questão acerca do perfil de pessoas que podem ou não compor o COLEP, mas além disso, também se percebe que alcançar o objetivo de efetivamente colaborar para que os educandos consigam uma vaga na educação superior pode requerer práticas contraditórias às de juntar apenas pessoas com ideais parecidos para dar aula (como se pode ler quando o(a) Acompanhamento 1 diz “quem chega com uma visão mais pragmática está ali para outra coisa, coisas que às vezes são preocupações dos estudantes também, tipo como a gente faz para que o estudante realmente tenha mais chance de passar do que tinha no começo”). O funcionamento de um cursinho popular é bem diferente de outros tipos de movimentos sociais, principalmente pelo objetivo comum a essas organizações: treinar indivíduos para fazer uma prova que tem como fundamento limitar o ingresso nas universidades, e que, portanto, é parte indissociável da estrutura social que marginaliza esses mesmos indivíduos. Essa contradição, que está em constante tentativa de articulação pelo coletivo, será melhor discutida no capítulo **4.2.2 Educação transformadora vs Preparação para exame**, por enquanto cabe destacar aqui que a alta rotatividade de pessoas colabora para um melhor desenvolvimento dessa problemática graças à variedade de perspectiva que se encontram no espaço do coletivo.

4.1.2 Carta de Princípios

Para abordar a ideologia e os princípios que orientam o COLEP é indispensável começar a trazer mais analiticamente a Carta de Princípios (que pode ser encontrada em sua íntegra no Anexo IV). Essa carta é um documento que comunica os propósitos do

coletivo de forma abrangente, tendo como objetivo evidenciar os princípios que devem orientar as ações dos indivíduos que compõem a organização. O alvo da carta é, principalmente, os educandos e os voluntários, então se buscou utilizar uma linguagem clara para que pudesse atingir mesmo as pessoas que possivelmente ainda não houvessem tido muito contato com termos como “educação libertadora” ou “democracia direta”. O surgimento dela não é simultâneo ao do coletivo em si, mas a sua construção, bem como o conteúdo, reflete a idealização coletiva de um espaço diferente do espaço hegemônico de acumulação de capital:

Quando surgiu a Carta de Princípios, os princípios que estavam ali se aproximam dos princípios da Resistência Popular também. Eram importantes pra gente também, então ficaram esses, e outros foram adicionados. Essa carta de princípios foi um troço porque a Resistência Popular ficou defendendo dentro do COLEP que tinha que ter, que tinha que ter uma coisa que desse certa liga, mais para a gente saber o que tá fazendo ali né, e fizemos várias reuniões. Eu lembro que ficou postergando isso, ninguém escrevia essa carta de princípios, até que eu cheguei e escrevi meio que um esboço, meio que baseado bastante na minha formação política. A gente leu e tal, foi adicionando umas coisas, sobre autonomia dos estudantes, sobre como nos posicionamos em relação ao vestibular. Acho que foi em 2016 ou 2017. Ela foi reescrita, porque quando eu a escrevi foi quase um manifesto, ela ficou meio megalomaniaca, daí tipo, o pessoal formulou e ficou mais tranquilo, e aí foi em 2018, mas a primeira versão era antes. (Acompanhamento 1)

Eu acho ela [a Carta de Princípios] maravilhosa, para ter dito em algum lugar tipo “você entrou sabendo”, tanto pros colaboradores quanto pros alunos, eu acho que ela é fundamental para nossa cabeça saber onde que a gente tá se metendo, porque se deixar tudo muito aberto daqui a pouco você não sabe qual é a visão do coletivo, então tem aquilo ali, e eu peguei a escrita dela né, quando eu entrei ela não tava pronta, e também foi muito legal a maneira que ela foi escrita, que era naquele documento aberto, não foi uma reunião que a gente sentou e escreveu a carta, todo mundo foi mexendo aos poucos, até que teve uma reunião que fechou o que ela era, e eu gosto porque ela não é uma coisa assim tipo “ah é anarco, ou é marxista”, ela não usa esses nomes que são de teóricos e aí já é uma coisa meio acadêmica, ou que tu vai fingir que tu entendeu mas tu não estudou aquela teoria, mas aí fica um senso comum. Ela fala a real, é uma linguagem tipo “é isso aqui que a gente quer fazer”, e eu acho que isso é tão importante de ser super clara, e são coisas diretas e claras, e que tem uma preocupação com o academicismo. (Educador(a) 6)

Essa Carta de Princípios, que orienta a ação dos dois núcleos do COLEP, aparece com o objetivo de ser um norte para guiar o coletivo sempre na mesma direção, estabelecendo os princípios que orientam a organização, o trabalho e a luta. Pensando através da tríade espacial pressuposta por Lefebvre (1991), esse documento é uma manifestação da representação do espaço concebida pelo coletivo, resultado da ideologia e do conhecimento científico acumulado por todos os integrantes que ajudaram na escrita dele. A produção do espaço social do COLEP compreende um processo dialético que envolve as representações do espaço e as práticas espaciais (LEFEBVRE, 1991) que se

realizam, o que também quer dizer que a percepção individual dos integrantes, ou seja, seus respectivos espaços concebidos e percebidos, afetam a construção coletiva. A Carta de Princípios é uma materialização disso, que surgiu a fim de estabelecer uma síntese das ideologias e negociar uma forma de comunicar os valores a serem compartilhados.

Esse documento é constituído por palavras escritas que buscam ter um impacto prático, mas que ainda assim são mediadas pelo espaço vivido que nem sempre possibilita sua realização plena. A carta representa os ideais que, de fato, servem de estímulo à energia necessária para intervir e modificar as texturas espaciais que são informadas pelo conhecimento e pela ideologia. Um dos principais intuítos ao pensá-la foi definir as diretrizes ideológicas do COLEP, para que não houvesse dúvidas quanto ao posicionamento político esperado daqueles que se voluntariam para trabalhar com o coletivo. Justamente por isso o documento é apresentado logo de início a todos os que se interessam em compor a organização:

Na minha entrada me foi apresentada a carta de princípios, então eu li antes de entrar, encontrei o pessoal e discuti um pouco sobre. Também já participei um pouco do ingressos de outras pessoas né, então a carta de princípios é uma ferramenta que estou habituado a ela, e é uma carta longa e densa, mas de especial importância para várias coisas (...) Claro, sei que é muito mais profundo do que isso, e que um documento daqueles nunca vai traduzir totalmente o que que a gente faz e o que a gente quer, mas já dá o tom para a gente começar a conversar, então ação direta, solidariedade, várias coisas que tem dentro da Carta de Princípios que eu percebo que mesmo que a gente não discuta no nosso dia-a-dia a gente acaba construindo coletivamente, são paradigmas que se constroem dentro da nossa atuação no coletivo que a gente pode não falar sobre isso, mas tá lá. A carta de princípios serve como uma seleção muitas vezes, porque tem gente que lê e não compactua com isso, então a gente já seleciona de cara as pessoas que tem um viés ideológico parecido com o nosso, o que não é em todo bom, eu super acredito em espaços múltiplos em termos ideológicos, mas tem certas coisas que não dá para aturar né. (Educador(a) 5)

Como se pode perceber pela leitura desse último trecho, a carta de princípios é utilizada sobretudo na apresentação do coletivo a, principalmente, novos integrantes, sejam eles voluntários ou educandos. Em momentos como a “acolhida” e no primeiro dia de aula acontece uma leitura coletiva do documento, com um momento de discussão e esclarecimento de dúvidas em seguida, quando se tem a finalidade de explicitar as linhas ideológicas da organização. Acolhida é o nome escolhido pelo coletivo para nomear uma socialização inicial, ocasião em que indivíduos já integrantes do COLEP se reúnem com aqueles que estão se disponibilizando a também contribuir para se conhecer e esclarecer dúvidas.

Após esse momento de acolhida, os integrantes do COLEP se reúnem para discutir

acerca dos interessados e decidir se eles são compatíveis com as convicções da organização, portanto, se serão convidados a fazer parte do grupo de trabalho. Dessa forma, é notória a relevância desse documento, pois ele é uma construção coletiva do espaço social da organização a partir da reprodução e reafirmação coletiva dos ideais pretendidos, sendo uma importante ferramenta no trabalho de manter uma coesão mesmo com a pluralidade de intenções individuais que existe em tal espaço. De acordo com a própria carta, os objetivos do COLEP são:

- a) multiplicar os ideais transformadores que nos responsabilizamos por concretizar e difundir; b) munir os processos de discussão (interna e externa) e as práticas de organização; c) facilitar a formação de compromisso com/de novas(os) integrantes do coletivo.

É importante destacar aqui alguns pontos do documento, pois eles nos auxiliam a compreender as intenções que estruturam a organização explicitando os meios que acreditam ser necessários para “multiplicar os ideais transformadores” e “munir os processos de discussão”, por exemplo. Em resumo, a carta é composta por 6 seções que se propõem a declarar, em nome do coletivo, que ele: 1. orienta-se para uma educação libertadora; 2. reivindica sua independência de classe; 3. move-se pela solidariedade; 4. reivindica a autogestão; 5. apoia, defende e instrumentaliza para a luta contra as opressões; e 6. defende a educação pública, gratuita e de qualidade como direito universal. No documento a “autogestão” aparece como o princípio que serve de condutor ao se pensar nas práticas organizativas do coletivo. Conforme o documento, o coletivo é consciente de “que uma educação libertadora não se constrói através de hierarquias, burocracias e autoritarismos” e, portanto, a autogestão é a forma de se organizar escolhida para tentar escapar dessas dificuldades, como pode ser lido na seção 4 da carta de princípios:

Recusando a gestão do Estado ou da iniciativa privada, entendendo-se como instrumento das(os) de baixo e consciente de que uma educação libertadora não se constrói através de hierarquias, burocracias e autoritarismos, o Coletivo reivindica a AUTOGESTÃO. Por essa razão, todas as decisões a respeito do Coletivo são tomadas em dispositivos de DEMOCRACIA DIRETA (reuniões, plenárias, assembleias), por aquelas(es) que concretizam o trabalho do Coletivo, seus e suas integrantes, que se comprometem e se responsabilizam coletivamente pelos seus trabalhos, incluindo (e especialmente) a gestão e a comunicação do grupo. Ainda sobre esse ponto, entendendo os (e as) estudantes como protagonistas de seu processo de educação e formação (e a luta e gestão coletiva como pertencentes a estes processos), o Coletivo se compromete em incentivar a participação das (e dos) estudantes no processo de autogestão do COLEP, assim como a sua organização enquanto estudantes.

Termos como “educação libertadora” e “democracia direta”, que já foram citados, aparecem como categorias-guia que já pressupõem o arcabouço teórico embutido neles.

Assim, expõe-se que o COLEP se orienta em direção a uma educação crítica que possa servir de ferramenta de produção da vida social, bem como da organização e da luta dos indivíduos oprimidos. Dessa forma, o coletivo busca se opor “à educação que serve à opressão, à exploração e à alienação” (ANEXO IV) das esferas sociais marginalizadas. A “democracia direta” complementa bem as convicções acerca da educação libertadora, pois no documento ela aparece reivindicando o protagonismo dos estudantes em seus respectivos processos de educação e formação, além de evidenciar que a participação deles nas reuniões de deliberação e de discussão das aulas são essenciais para dar continuidade à autogestão pretendida.

Outro termo relevante que se destaca na carta de princípios é “solidariedade”, que é entendida no documento como o “senso de responsabilidade coletiva pela produção da vida em sociedade, reflexão empática a respeito das múltiplas e diversas posições ocupadas pelas(os) de baixo, e movimento de questionar barreiras e unir forças”. Tal preocupação é evidente em diversas situações, como a relação de “acupinchamento” que é feita no COLEP, e se trata, basicamente, de colocar um voluntário como diretamente responsável pelo acompanhamento de algum(ns) dos educandos, no sentido de tentar colaborar para que eles se sintam acolhidos e permaneçam até o final acompanhando as aulas:

A questão dos cupinchas, cada professor tem um, dois ou três. Antes chamávamos de padrinhos, mas aí vimos que essa a palavra ficava feia, então mudamos para cupincha. Firmar uma pessoa de referência. Também serve para controlar a evasão, começamos com cerca de 40 alunos, 80 porque eram 2 turmas, então é uma maneira da gente lidar pessoalmente, no whatsapp, perguntar “e aí tudo bem? o que está acontecendo?” as vezes dizem que não estão conseguindo ir porque saiu do emprego, porque não tem grana pra passagem, são coisas que a gente pode apoiar, como a coisa da passagem, a gente tem toda uma política de tentar apoiar o possível para pessoa não faltar aula, mas são coisas muito variadas, tipo “minha mãe está doente no hospital e vou estar alguns meses nessa função e não tenho como ir”. Mas nesse contato mais direto a gente tenta reduzir a evasão ao mínimo, tenta puxar os alunos. (Educador(a) 3)

Essa preocupação também aparece ao retomarmos o termo educação libertadora (FREIRE, 1984), pois para pensá-la é essencial conceber que a sua possibilidade de existência real plena depende de suplantar o espaço abstrato capitalista, e tanto só poderia acontecer com a conquista das massas populares, pois é especialmente através delas que tal abstração se cria na realidade ao explorar a sua força de trabalho. A noção freireana nos leva a considerar que essa conquista das massas só será genuína através da implementação de um sistema educacional que priorize a construção de uma consciência

crítica (FREIRE, 1987) aos indivíduos, estimulando a busca pela apreensão da realidade por trás do véu da abstração, e que esse sistema deve ser indiscutivelmente de acesso livre e público a todos.

4.1.3 Organização/estruturação das atividades

A chamada de novos educadores é um momento imprescindível da organização, além de refletir como as práticas do coletivo para se organizar são importantes, principalmente para o início de um período letivo. Como todo ano, já se é esperado que continue a tendência de o contingente de voluntários diminuir conforme eles se formem em suas graduações e pós-graduações, ou consigam um emprego fora da organização, esse chamamento acontece com uma grande frequência mesmo durante o ano letivo. Os interesses e objetivos dos voluntários são diversificados, indo desde o compromisso com a luta social à pessoas que buscam, prioritariamente, experiência em sala de aula e nunca tiveram contato com movimentos sociais. Então, em geral, é a Carta de Princípios que serve de regulamento escrito para possíveis novos voluntários. Esta carta é o primeiro (e até momento o único finalizado) documento do COLEP, onde se descreve as diretrizes ideológicas e pretensões da organização, o que auxilia no momento chamado de “acolhida”, que faz parte das dinâmicas fixas do coletivo:

Eu acho que é importante, porque parece uma burocracia, mas na verdade é o que institucionaliza, o que deixa de ser uma discussão a cada pessoa nova que entrar. Tipo o congresso que fizemos, chamamos assim de brincadeira, mas foi separado um dia para discutir como que as pessoas vão entrar, pensar o perfil dos integrantes que a gente quer, tipo, essas coisas são muito de crescimento nosso, o que nos faz se entender como movimento social, também de “tá, não é só dar umas aulas”, é quem a gente quer que esteja dando essas aulas, que discussão a gente quer ter. (Educador(a) 6)

No final de 2019 o coletivo organizou um evento, chamado de congresso, que teve como objetivo central discutir os critérios de ingresso de novos voluntários no COLEP. Esse congresso estabeleceu algumas diretrizes que manifestam claramente a intenção da organização de ter em seus integrantes apenas indivíduos que estejam minimamente próximos da ideologia do coletivo, ou que ao menos não tenham correlação direta com organizações completamente contrárias a essa ideologia. O seguinte trecho da relatoria da reunião expõe uma parte do que foi acordado:

Não entram no COLEP: membros de forças de repressão (estatais ou não); pessoas com histórico de opressão; participantes de coletivos ou partidos nazi-fascistas e/ou ultra-conservadores (a definir). Intolerância, doutrinação ou fundamentalismo religioso também não são aceitos, principalmente se

puderem chegar em sala. (Trecho do documento de relatoria do congresso)

O número de pessoas que se mostram disponíveis ao trabalho de educação popular é escasso, fazendo com que os critérios de aceitação de novos integrantes precise ser mais tolerante a fim de completar uma grade mínima de disciplinas. Isso abriu precedentes para que uma parcela cada vez mais plural de pessoas compusesse o movimento, e então se pudesse verificar que isso não necessariamente representava uma fuga ou distanciamento completo do objetivo, mesmo que possa causar certa frustração do objetivo inicial, pois é justamente através do apontamento de diferentes entendimentos que o COLEP vem se construindo.

Essa dificuldade de conseguir professores e pessoas responsáveis pelas demais tarefas do coletivo se torna perceptível ao olhar para a situação que acompanhei em 2019, em que os educandos só foram ter aulas de filosofia faltando dois meses para a prova do ENEM pois não havia educador(a) para ministrar os conteúdos durante todo o resto do período letivo. Tal preocupação se tornou uma discussão ainda mais longa quando, em meados de 2019 uma pessoa enviou e-mail para o coletivo se disponibilizando para se responsabilizar pelas aulas de filosofia. Ele possuía licenciatura em filosofia, o que era muito bom, porém, estava cursando pós-graduação em maçonologia, e isso levantou um alerta em alguns dos integrantes pelas divergências ideológicas, suficientemente para que, após o momento de Acolhida, e algumas reuniões internas, ele não fosse mais chamado para compor o COLEP. Em um determinado momento, o coletivo teve que decidir não aceitar um possível educador por não estar totalmente de acordo com os princípios da organização, mesmo que para isso os educandos ficassem sem continuar recebendo conteúdo da disciplina até que aparecesse outro voluntário. Há, portanto, uma fronteira ideológica, dentro da qual os integrantes são admitidos como partes integrantes do grupo, mas que se superada impede a coesão do espaço social interno.

A falta de voluntários é um problema contínuo, e implica no estabelecimento de práticas para atrair e encorajar pessoas que ainda não possuem experiência docente e estejam interessadas em começar:

Eu estava já querendo voltar para a educação popular, mas eu não sabia muito bem se como jornalista ou como professora, e aí eu recebi um e-mail da COMGRAD [Comissão de Graduação do Curso na Universidade] de Letras dizendo que ele [o COLEP] tava precisando de professora de português, só que eu não me sentia preparada pra dar português porque eu tava há um ano só na Letras. Eu mandei um e-mail perguntando como funciona, aí eu fui lá e era maio, e eles tavam sem professor desde o início do ano e não tinha perspectiva de professor de português, e eu fiquei “tá, é melhor eu do que não ter ninguém”, e aí eu entrei. Comecei dando português, fiquei seis meses ou menos, aí a

professora de redação saiu e aí eu assumi. Fiquei dando português e redação sozinha e depois fiquei só na redação. (Educador(a) 6)

Isso torna muito importante a organização do recrutamento de novos integrantes, pois às vezes é necessário ter que fazer escolhas custosas em favor de tentar manter a coesão com os princípios do coletivo. Algo que também se nota da citação acima é que parte significativa dos indivíduos que se dispõem a trabalhar em cursinhos populares têm pouca ou nenhuma experiência em estar à frente de uma sala de aula (ROA; HUR, 2010), por estarem no início de suas carreiras acadêmicas ainda vivenciam apenas a perspectiva de ser estudante.

Os integrantes do COLEP frequentemente afirmam como princípio para a sala de aula a horizontalização das relações, que parece ser facilitada por essa falta de experiência prévia dos novos educadores, que genuinamente se veem próximos dos educandos. A barreira do intelectualismo¹⁰ é parcialmente resultado da naturalização de relações fortemente hierarquizadas entre as figuras daqueles que, ao que tudo indica, sabem, e dos que não sabem sobre determinado assunto, o que certamente dificulta uma verdadeira aproximação entre educador e educando. Entretanto, isso influencia não somente as relações entre educandos e educadores, mas também as relações entre os próprios educadores. Algo que apareceu muito fortemente nas entrevistas é que, apesar da ligação ideológica ser essencial entre os integrantes do COLEP, o que geralmente assegura as suas permanências são, na verdade, as relações interpessoais com os colegas:

Cheguei sem conhecer, mas já sabendo que pelo menos com as grandes linhas ideológicas eu concordo, vim pensando que se discordar eu saio, mas em princípio fui muito mente aberta. Na primeira reunião foi a leitura da Carta de Princípios, bem abrangente dentro do aspecto ideológico, de empoderamentos “de los de abajo”, uma mentalidade progressista e emancipadora, nada muito específico, e conhecendo as pessoas foi o que foi me dando vontade de ficar. (Educador(a) 3)

Entrei no COLEP em 2017, acho. Em 2018 também participei de outro coletivo, o TransENEM. Continuo no COLEP mais por causa dos laços que criei, mais intimidade, mais amizade com os professores do COLEP. (Educador(a) 4)

A questão da organização do coletivo também é muito importante nas etapas de recrutamento, seleção e acompanhamento de novos integrantes, principalmente porque

¹⁰ Com “intelectualismo” estou me referindo a um fenômeno comum nos espaços de discussão acadêmica, em que os títulos adquiridos pelos indivíduos predizem a hierarquia de conhecimento que irá ser seguida, mesmo que veladamente, ao longo dos debates. Isso também pode se ver refletido nos espaços exógenos à academia quando apenas o conhecimento passível de diploma é reconhecido e estimado.

uma parte significativa dessas pessoas já vem com a expectativa de que encontrará algum tipo de organização horizontalizada. Essa preocupação ficou visível em uma das falas anteriores de uma pessoa entrevistada, em que ela diz “parece uma burocracia, mas na verdade é o que institucionaliza”, pois realmente existe um receio de tudo o que a palavra “burocracia” pode significar.

Em momento algum teve essa verticalidade de alguém definindo “vai ser assim, assim e assim agora”, claro que existem papéis de liderança dentro do coletivo autogestionado, isso é muito natural que aconteça, a gente estimula apenas que isso não acabe fazendo com que essas pessoas se tornem de fato líderes e presidentes e organizadores de todo um coletivo né, e porta-voz e tal, mas eu vejo com certa naturalidade que isso aconteça, o único ponto é fazer com que as outras pessoas também se sintam à vontade para exercer a liderança em momentos propícios para isso, que não seja algo fechado em uma panelinha, ou então uma única pessoa que decide tudo por todos, e também uma coisa que as decisões são debatidas, são de fato coletivas, e eu acho que isso torna essa burocratização que aconteceu toda um pouco mais natural, mais orgânica, então acho que faz parte. (Educador(a) 5)

Esse trecho de uma das entrevistas, bem como outros que destaco aqui, evidenciam uma das tensões que existem entre o que é idealizado pelo coletivo e as possibilidades que propiciam a prática em si, ou seja, entre o concebido e o vivido (LEFEBVRE, 1991). Aqui o coletivo demonstra trabalhar com a contradição que é se propor à autogestão dentro de uma realidade em que a burocracia é hegemônica, então faz sentido que surjam apreensões ao perceber que possíveis hierarquizações e relações demasiadamente impessoais estejam sendo construídas no interior da organização.

Max Weber (1949) escreveu que o tipo ideal burocrático é marcado por formalismo, impessoalidade, hierarquia e administração profissional, todavia, é importante realçar: mesmo que, dentre essas possibilidades, existam organizações mais ou menos rígidas, formalizadas e/ou autoritárias, todas serão organizações burocráticas desde que o sentido básico do processo decisório seja de cima para baixo (MOTTA; PEREIRA, 1980). Mesmo que uma possível verticalidade na tomada de decisões não seja evidente no coletivo, parte do que é entendido como burocracia também é o desenvolvimento de normas e procedimentos, práticas estas que não são rejeitadas pelo COLEP ao perceber a necessidade. Dada a importância dessa discussão, esse paradoxo é abordado com mais minúcia no capítulo **4.2.1 Burocracia vs Autogestão**.

A proximidade das relações entre os educandos e os educadores do COLEP também é um ponto de análise notável, que não apenas foi evidenciado durante a pesquisa de campo como uma potencialidade do coletivo, mas também permeou significativamente todas as entrevistas. As relações interpessoais são decisivas para a

permanência dos voluntários, e isso equivale da mesma maneira às pessoas que estão estudando. Para além das relações em sala de aula, que serão melhor consideradas posteriormente no texto, é relevante discutir antes os aspectos dessa questão que estão relacionados às práticas espaciais/organizacionais do COLEP, pois a qualidade da convivência também é produto das dinâmicas do coletivo. Nos seguintes trechos de entrevistas duas pessoas desenvolvem um quadro resumido do que percebem acerca das práticas comuns:

Eu acho que a gente tem uma cultura de organização dentro do COLEP, temos alguns documentos e algumas coisas que a gente vai explicando, e uma cultura também oral, de como que as pessoas podem se colocar para defender uma ideia, de que tipo de procedimento as pessoas podem usar para defender uma ideia nova, para discordar de uma coisa, e a gente tem um espaço relativamente tranquilo, afetuoso, que não é pesado no sentido de as pessoas novas se sentirem extremamente intimidadas. (Acompanhamento 1)

Se tem uma forma de resolver as coisas, eu acho que a maneira do COLEP é a mais orgânica e respeitosa possível. Acho que o pessoal é muito preocupado em como dizer, não só dizer, mas como dizer. Eu sei que nem sempre as pessoas entendem, porém é uma coisa que levei para a vida essa coisa do diálogo. (...) Isso até faz, às vezes, as reuniões durarem muito, e levarmos conversas que poderiam ser cortadas pela metade, porém todo mundo tem o seu espaço, e isso vale muito. (Educador(a) 4)

Os mecanismos que fazem as reuniões e aulas funcionarem parecem já ser estabelecidos, desde a data das reuniões até os procedimentos para o andamento delas. As reuniões acontecem no Instituto de Psicologia da UFRGS, em uma sala que é disponibilizada para o coletivo durante todo o segundo sábado de cada mês, ou na Rádio do Morro. É interessante notar como as dinâmicas acontecem, pois apesar de não existirem líderes nomeados, a fluidez não deixou de existir em todas as reuniões em que pude estar presente. Ao chegar um contingente significativo de pessoas para o encontro, decide-se em conjunto que é a hora de começar, então aquele que estiver mais disposto no momento se levanta para escrever no quadro as pautas que serão discutidas ao longo do dia (e que foram previamente definidas via e-mail). Pensa-se um horário limite para a reunião terminar, e a partir dele é calculada uma estimativa de tempo para cada tópico.

O momento de fala de cada companheiro é respeitado, e essa é uma preocupação contínua ao longo das conversas, com constantes pedidos de desculpas por se empolgar e atravessar algum colega sem querer. As reuniões não possuem inscrição para ordem de fala, mas cada um que pretende falar levanta a mão com a quantidade de dedos indicando a ordem em que está na fila. Todos os meses os mesmos rituais são seguidos, sempre por diferentes pessoas, mas com as mesmas etapas e os mesmos cuidados. O entrevistado

Acompanhamento 1 falou, em um dos últimos recortes expostos, que no COLEP se possui uma cultura organizacional que é muito desenvolvida através da comunicação falada, e é interessante destacar isso como uma característica pensada justamente a fim de evitar uma possível necessidade de criação de regulamentação escrita para formalizar as relações dentro da organização, visto que isso representaria uma instrumentalização das dinâmicas que as aproximaria mais do ideal burocrático evitado pela organização.

Quando comecei a participar das construções coletivas do COLEP já encontrei cronogramas de ano inteiro montados (e não apenas do ano letivo, mas também de atividade políticas externas às aulas), pessoas altamente comprometidas apesar de serem voluntárias não assalariadas, e reuniões organizadas em função dos resultados. A organização era nitidamente estruturada, e parecia até mesmo seguir normas formalizadas. Portanto, apesar da resistência à adoção de práticas associadas, no senso comum, a um modo burocrático de gestão, ao buscar lidar com as necessidades cotidianas o COLEP se vê cada vez mais estruturado. Os seguintes trechos auxiliam a entender melhor o movimento de mudanças do coletivo:

Antes era algo tipo, a gente se encontra em uma reunião e marca a próxima, e agora a gente já tem um calendário definido, no segundo sábado de todo mês já sabemos que vai ter reunião, e se não tiver é por deliberação de uma reunião anterior, já participei de reunião do COLEP terça de noite, domingo de manhã, hoje em dia tem sido sempre aos sábados, e mudou também em aspectos mais organizacionais, também sinto que aconteceram mudanças em relação a como a galera tem se portado na reunião também, eu percebo que em outros momentos a reunião foi mais informal, também porque era uma quantidade menor de pessoas, eram pessoas que tinham mais afinidade entre si, então muitas reuniões que eu participei tiveram muito mais aquela pinta de reunião de amigos, hoje em dia é algo porque quase parece uma reunião da firma né. (...) Eu acompanhei esse processo e eu não tenho uma opinião muito informada, ao mesmo tempo que eu acho que tem certas burocratizações que não são de todo bom, eu percebo que várias dessas burocratizações foram boas para a nossa organização. (Educador(a) 5)

Parece que agora é mais instituição, antes era quase como um grupo de pessoas dando umas aulas, e esse ano mais ainda porque rolou isso da LIBRAS, porque o outro ano parece que a gente estruturou várias coisas, isso de ter reunião, ter uma relação com a escola, firmar um grupo que quisesse dar aula, e aí esse ano eu vejo muito como melhorar relação com o Morro, transformar o COLEP em uma coisa só e não em dois núcleos separados, e essa coisa de melhorar o que a gente faz em termos de qualidade, de fazer formação, de ver que a gente tem que ter confraternização também, que tem que ter mais relacionamento com os alunos. (Educador(a) 6)

Essas falas ajudam a identificar as alterações que ocorreram ao longo da edificação do coletivo, tais como o planejamento do calendário de reuniões (Educadora 5) e a integração organizacional (Educadora 5). Também dá sinais acerca das expectativas que são criadas a partir do que já é discutido para futuras alterações pretendidas. Nos

primeiros anos o COLEP funcionava com muito mais dificuldade, e se percebe ao longo das entrevistas que os voluntários atribuem essas mudanças à estrutura organizativa que vem sendo desenvolvida conforme as necessidades que surgem. Reuniões que, antes, aconteciam apenas em momentos pontuais de resolução de problemas, hoje já fazem parte da rotina, assim como já se tem documentado (por e-mail) definições da divisão organizacional (elucidada na Figura 2) que foi pensada para manter o funcionamento do pré-universitário.

Figura 2



Fonte: elaborado pela autora.

Para que as aulas ocorram, a divisão principal que existe é por áreas do conhecimento, fomentando que professores de disciplinas próximas estejam em maior contato para que possam programar os conteúdos discutidos em sala de aula. São também

nas reuniões que os integrantes do coletivo se subdividem em comissões para resolver os problemas mais imediatos. O que se percebe é que essas reuniões são uma prática importante para a organização interna do COLEP, como se pode ler nas seguintes falas:

A função principal é dar aula, mas existem outras funções tão importantes quanto que a gente vai assumindo. O que acontece no fluxo de reuniões é o surgimento de comissões, tipo “comissão de alguma coisa”, então é uma organização bem focada nas tarefas. Se organizam comissões específicas para questões pontuais, uma das últimas agora foi o brechó, né. Vai surgindo uma comissão para cada necessidade. Na metade do ano [de 2019] teve uma nova chamada de estudantes, aí se formou uma comissão de professores com disponibilidade para se dedicar a essa tarefa específica. (Educador(a) 3)

Atualmente faço parte do grupo de acompanhamento, que é uma divisão do grupo de apoio, que já não existe mais, nos dividimos em acompanhamento e comunicação, e o acompanhamento é basicamente a política de permanência do COLEP, relação com os estudantes, fortalecer o máximo que puder questões materiais e psicossociais dos estudantes também, tipo as rodas de conversa que são feitas, conversa com os estudantes, acho que é a tarefa específica do acompanhamento é essa, mas muito eu tô envolvido com comissões também, eu acho que eu passo mais tempo em função de outras coisas que não são exatamente do acompanhamento do que a função do acompanhamento em si, fazendo outras coisas de outras comissões. (...) Me envolvo com coisas tipo o chamamento de novos professores, chamamento de alunos, divulgação, inscrições. (Acompanhamento 1)

Comunicação interna é complicada, tu sabe. Temos o whatsapp e os e-mails. No início do ano passado [2018] tivemos que ajustar melhor isso, que tipo de mensagem vai pelo whatsapp e que tipo vai pelo e-mail. Quando tem um assunto sério tem que ir para o e-mail, não adianta querer discutir no grupo de whatsapp, a gente reserva ele para coisas mais imediatas e coisas pontuais, pois um grupo de whatsapp que entra 200 mensagens por dia acaba servindo para nada. (Educador(a) 3)

A pessoa identificada como Educador(a) 3 expõe de que maneira acontece a divisão de atividades, retratando como as comissões surgem em meio ao fluxo de reuniões, pois são nelas onde se discutem os problemas e suas possíveis resoluções. Muitos dos integrantes do coletivo se vincularam apenas com a intenção de dar aula, mas ao longo do surgimento de demandas isso parece mudar, pois apesar da aula ser geralmente entendida como o trabalho principal, ela não se sustenta sem que os demais problemas sejam analisados e, se viável, resolvidos. O segundo trecho (Acompanhamento 1) complementa a exposição anterior, trazendo atenção à importância das tarefas desses grupos que são formados a partir da demanda, mas também dos que são fixos. Já o(a) Educador(a) 3 avança mais um pouco na discussão a respeito da comunicação, que é um problema comum em organizações de qualquer tipo, mas que em um espaço que reivindica a autogestão o problema é um pouco mais instável. Por isso foi necessária a discussão acerca da utilização dos meios de comunicação, pensando-se algumas normas para que as informações não se perdessem.

Se não for uma questão urgentemente imediata, todas as decisões são tomadas através de reuniões mensais, que se dividem em reunião de núcleo e reunião geral e acontecem em turnos diferentes do mesmo dia. Esse dia de reunião, que geralmente é um sábado, costuma começar às 9h e terminar em meio às 17h, e é onde se discute e resolve os impasses a fim de prosseguir com as demandas. Além disso, sempre se busca fazer um almoço coletivo, o que torna esse dia mais do que uma discussão pedagógica e de formação política, mas também um dia de congregação entre aqueles que estão na mesma luta.

No COLEP, como é uma coisa muito cotidiana, tudo acontece muito rápido, fica muito explícito quando tem alguma coisa errada aqui. E também no COLEP temos uma estrutura para tomar decisões rápidas, tem uma estrutura bem definida de o que se fala em cada lugar. E-mail é um lugar para discussões que demandam um tempo maior, a ideia de formar comissões quando se tem que tomar uma decisão rápida, tipo “tenho que tomar uma decisão até amanhã, então vou falar com alguém que eu confio e com mais alguém”, e aí vamos tomar uma decisão entre nós e jogar no grupo dizendo “pessoal, tem essa coisa pra tomar decisão, e a gente acha isso, se alguém mais quiser opinar entra na comissão”, então isso é um protocolo pré-estabelecido. (...) Não sou uma pessoa que é contra estrutura, sou a favor, mesmo que seja para depois destruir e adicionar outra coisa. Partir da estrutura é melhor do que partir do nada. (Acompanhamento 1)

A questão da estrutura organizacional é um dos principais temas de sucessivas discussões entre os integrantes do coletivo, e por isso a autoafirmação de autogestão se mostra importante para a formulação de um caminho a ser seguido pela organização. A proposta é descobrir, através dos processos cotidianos, um caminho viável para a produção de espaços que sejam essencialmente diferentes da lógica dominante, ou como poderíamos chamar, espaços diferenciais (LEFEBVRE, 1991).

O autofinanciamento também é uma característica empregada no COLEP. Apesar de fornecer serviços sem cobrar retorno financeiro, a necessidade de recursos materiais é inescapável, então também se pensam maneiras de superar isso sem ter que recorrer a “qualquer aliança com governos, patrões, candidatos eleitorais e partidos eleitoreiros”, como está escrito na Carta de Princípios. A busca pela autonomia financeira é um ponto em comum do COLEP com a maioria dos movimentos sociais, mas a busca pela autogestão torna essa palavra mais carregada de responsabilidades nessa delimitação espaço-temporal específica. O esforço para disponibilizar café nas aulas é um exemplo:

Organizar tudo é complicado. Coisas pequenas que dão trabalho. A caixa do café, por exemplo, foi uma demanda dos estudantes ano passado [2018], muitos estão com dois turnos né, trabalham ou estudam na escola, e aqui a aula é noturna, então o pessoal chega bem cansado, e se não tem um cafezinho e uma bolacha, um açúcar para dar energia... Ano passado os caras dormiam muito, então fizemos esse esquema de colocar uma caixa com café e

bolachinha. Mas isso também demanda um trabalho de sempre pegar a caixa, pegar a chave com a direção da escola e não perder. (Educador(a) 3)

Nós pensamos "vamos fazer um café", então fizemos. (...) Parece que o mundo conspira a nosso favor né, quando pensamos em fazer o café eu tinha ganhado um dinheiro que estavam me devendo, então eu comprei a jarra, trouxe a térmica, e aí já apareceu a caixa que a Tati deu, e o copo. Somos nós que temos que abraçar a causa, o filho é nosso. (Entrevistado(a) 1)

Neste caso, além da demanda do primeiro professor do dia sempre pegar a caixa, não perder a chave, preparar o café, e em seguida o último professor do dia arrumar novamente a caixa e a devolver ao seu lugar, existe a demanda dos recursos para manter a caixa existindo, pois em algum momento se precisou comprar os objetos que a compõem, bem como o próprio café e a reposição dele. Esse tipo de tarefa, que à primeira vista pode aparecer como irrisória, demanda uma responsabilidade coletiva que reflete como a divisão do trabalho é feita. A caixa do café me foi apresentada no meu primeiro dia em sala de aula como educadora no COLEP, assim como me foi explicado o que deve ser feito com ela, e depois disso nunca mais fui cobrada sobre isso. Se eu, por acaso, esquecesse de pegar a caixa em um dia que a minha aula fosse a primeira, o educador seguinte pegaria, e se nenhum pegasse, os educandos ficariam sem o café.

Indo além de questões cotidianas como a do café, com o local das aulas já estabilizado em espaços físicos que não cobrem pela utilização, o motivo central para que exista a necessidade de obtenção de recursos se torna o apoio aos educandos. Demandas como a caixa do café, ou mesmo de materiais para as aulas (como xérox, impressões, livros de leitura obrigatória etc.), têm sido suficientemente atendidas pelos próprios voluntários até certo ponto, mas ainda assim existem outros custos mais dispendiosos, como o transporte dos educandos até o local das aulas¹¹ ou possíveis dificuldades na hora da inscrição para o vestibular:

Eu acho muito louco porque no início, quando eu entrei, isso não era uma questão, a gente não fazia nada para ter dinheiro, a gente não tinha dinheiro e tava tudo bem porque era aquele pingão de alunos que era um aluno de escola, então eles tinham as passagens do TRI, e eles moravam real dentro da vila que a gente dava aula, aí depois eu comecei a super me preocupar com dinheiro, porque eu acho que é uma coisa que quanto mais tu tem mais tu precisa, e eu não queria que eu precisasse tanto assim, porque eu acho que a gente precisa é poder dar a passagem escolar e resolver as coisas burocráticas. (Educador(a) 6)

A gente fez a festa junina, e foi muito louco porque boa parte, para não dizer a

¹¹ O coletivo está em processo de formalização, junto ao Estado, do pré-universitário, a fim de fornecer acesso ao TRI (Transporte Integrado de Porto Alegre) para os educandos, mas até o momento desta pesquisa ainda não se tem nenhum documento finalizado para apresentar ao público.

maioria das pessoas que passaram por lá, era integrante do coletivo, poucos alunos foram, e poucas pessoas da comunidade foram, boa parte, para não dizer de novo a maioria, do consumo, foi dos voluntários do COLEP, então no fim das contas a gente fez uma festa para gente pagar o coletivo, se é isso então vamos começar a cobrar mensalidade dos voluntários, né? Tipo assim, teria dado menos trabalho, se no fim das contas a gente vai ficar sustentando sempre, então vamos tornar isso claro, direto, transparente, que no fim das contas o cara abre mão do seu tempo, abre mão da sua grana, abre mão da passagem do ônibus, várias coisas que tu tem que abrir mão, isso eu percebo que desestimula várias pessoas de somar no coletivo, não são um ou dois que eu percebo que não conseguem ajudar mais porque é complicado sabe? Se fosse só a questão do tempo já seria complicado, mas tem a questão da grana né. (Educador(a) 5)

O COLEP tem o autofinanciamento como parte dos seus princípios, sem cobrar mensalidade dos educandos ou dos voluntários, então a obtenção de recursos, desde o início de 2019, que foi o meu primeiro contato com o coletivo, sempre foi pautada em algum momento. Este entrevistado explica o motivo da opção por essa forma de financiamento da organização:

Eu acho que a gente pensa, pelo menos eu sempre pensei, a autonomia financeira como a base da possibilidade da gente continuar tendo autonomia política também, a gente um pouquinho se dedica a arrecadar recursos de uma maneira meio clandestina, sem edital ou muita coisa assim, é o negócio que possibilita da gente também não tá preso por nada que não queira, a gente tá preso pela necessidade às vezes, mas não pela deliberação de outro órgão ou pessoa, de partidos ou do governo, sabe. Então eu acho que a escolha é fazer uma coisa pequena, mas que permita uma ampla margem de decisão de coisas. A gente pode decidir que vai trancar uma rua, então vai trancar, não vamos ficar com medo de perder verbas de não sei quem. Não depende de uma aprovação institucional de uma outra organização, o que rola é que nossa verba é limitada, então nosso poder de atuação é menor de alguma forma. (Acompanhamento 1)

Durante minha pesquisa de campo, presenciei a organização para a realização do brechó, onde se arrecadaram doações para vender e financiar o caixa do coletivo; também participei da organização da festa junina que aconteceu no núcleo do Morro, e a mobilização para produzir as camisas (que podem ser vistas na figura 3), feitas artesanalmente por integrantes do COLEP e vendidas aos educandos pelo preço de custo, e a um preço um pouco maior para os voluntários. O que se percebe, como pode ser lido nos últimos recortes de entrevistas, é que, no fim, são os próprios voluntários que sustentam financeiramente a organização. O autofinanciamento do COLEP frequentemente vai de encontro com a necessidade de subsistência dos voluntários, o que levanta questões acerca da viabilidade dessa busca por total independência financeira da organização.

A fala do(a) Educador(a) 5 explicita o conflito existente entre o espaço imaginado pelos integrantes do COLEP e a materialidade do espaço social de consumo. Para que o

pré-universitário funcione, precisa-se ter acesso aos meios de trabalho, mas esses meios de trabalho têm um custo que, muitas das vezes, não pode ser despendido pelos voluntários, pois fará falta para a suas respectivas subsistências na sociedade de mercado, daí a contradição (e insatisfação) no espaço vivido do coletivo. Aqui fica evidente que, apesar da educação ser um direito universal (e não mercadoria) na representação do espaço pensada pelo COLEP, essa representação ainda não está realizada no espaço de acumulação, em que o acesso permanece fortemente condicionado ao consumo. Essa contradição será melhor detalhada no capítulo **4.2.3 Autofinanciamento da Organização vs Subsistência dos voluntários**.

Figura 3



Fonte: integrante do coletivo.

4.1.4 Uma outra pedagogia: a criação de um espaço diferencial

Apesar de parte relevante da comunicação entre os indivíduos que compõem o COLEP acontecer pela internet, seja por e-mail ou whatsapp, as relações se desenvolvem e são firmadas especialmente nos encontros presenciais, como as reuniões (mensais ou de comissões), rodas de conversa e as próprias aulas. Neste tópico serão discutidas as nuances dessas dinâmicas e suas influências na produção espacial social do coletivo.

A roda de conversa, bem como a mais recente roda de gênero, é uma prática característica do COLEP. Essas rodas são atividades que, inicialmente, foram programadas para acontecer uma vez por mês, criam um espaço onde os educandos se

reúnem com pessoas do coletivo que não dão aula (no caso, que compõem a comissão de acompanhamento ou de comunicação) a fim de discutir o andamento dos conteúdos e a relação com os educadores, o que acaba sendo muito interessante para o direcionamento do pré-universitário. Elas sempre acontecem imediatamente no momento prévio de uma atividade chamada de “aulão”, que também acontece uma vez por mês, e tem por finalidade destrinchar de forma interdisciplinar algum tema da atualidade que possa ser de interesse dos vestibulandos. Ajudei a organizar e observei um aulão sobre a situação da Venezuela em 2019, por exemplo, além de também ter participado de aulões sobre o sistema prisional brasileiro e criminalização da juventude; artes e literatura; e povos tradicionais e meio ambiente.

Nos trechos abaixo se pode ler a fala de alguns dos educandos que foram entrevistados relatando o decorrer dessas rodas de conversa:

[A roda de conversa] era antes dos aulões, a gente realmente fazia uma rodinha e o *Acompanhamento 1* já chegava perguntando “tá, o que vocês têm para reclamar hoje?”, aí a gente falava, tipo, se um professor tá dando um conteúdo difícil demais e que seria melhor rever, ou que estamos com dificuldade em tal matéria, se tem como algum professor da semana ceder o tempo pra gente rever a outra aula de novo. Ele perguntava se a gente tinha sugestões, reclamações, coisas que a gente queria que acontecesse, ou ideias para incrementar o COLEP, porque ele sempre dizia que eram ideias para o COLEP nos próximos anos também. (Educando(a) 5)

A roda de conversa era muito importante, porque tá todo mundo surtando nesse último momento do vestibular, e acho que a maioria dos pré-vestibulares não deve dar atenção a esse tipo de coisa, devem dizer “tu tem que ficar nervoso mesmo, tu tem que passar”. (...) Depois que dividiu a gente conversava mais, muitas histórias de assédio, muito louco, porque é meio triste na verdade, a gente vê que todas as meninas já passaram por isso, e acredito que os meninos também devem ter conversado um pouco sobre isso, masculinidade tóxica e esse tipo de coisa, acho que ajudou eles a abrir um pouco os olhos. A gente também falava sobre as nossas conquistas do dia, ou do ano. Eu saía feliz, me sentindo melhor, das rodas de conversa. (Educando(a) 4)

Apreende-se que essas dinâmicas, pensadas para dar mais destaque à voz dos educandos, de fato ajudam no direcionamento da organização do coletivo, sobretudo ao auxiliar na construção de uma coletividade que realmente incluía os educandos. Nos últimos meses letivos de 2019 essas rodas de conversa se expandiram para dar lugar às rodas de gênero (que são comentadas pelo(a) Educando(a) 4) uma vez a cada dois meses, pois pelo decorrer da convivência em sala de aula os conflitos interpessoais geraram a necessidade de conversar com os educandos sobre problemáticas de gênero. Nessas rodas os educandos se dividem pela sua identificação de gênero em dois grupos, e cada grupo tem o encontro guiado por voluntários do mesmo gênero, e é sobre essa divisão que a segunda fala destacada acima está se referindo da metade até o final. Nessas rodas se

conversa sobre masculinidade tóxica e violência contra a mulher, por exemplo:

Eu acho que as rodas de conversa, e os aulões, eram muito bons, porque eu conseguia ver um outro lado dos colegas, que eles não queriam mostrar em sala de aula porque tava lá só para estudar, e nos aulões eu acho que eles se sentiam mais à vontade para poder falar sobre aquele tema. (...) Eu lembro que teve uma vez, uma dinâmica acho, que era na roda sobre gênero, pedindo para descrever estereótipo sabe? Sobre falar a característica de mulher e característica de homem, e eu lembro que um monte de gente colocou o machismo na característica de homem, e eu achei curioso.(Educando(a) 1)

Foi a partir desse dia [da primeira roda de gênero] que a minha relação com os alunos melhorou bastante, inclusive com amizade com alunos homens, depois desse dia ficou muito mais assim de abraço, de uma coisa muito mais carinhosa, então foi algo muito positivo.(Educador(a) 4)

Como é possível perceber, essas dinâmicas, tanto as rodas de conversa como as de gênero, também colaboram para a aproximação entre os educandos e os educadores, pois é um espaço em que parece mais natural que todos dispam-se da imagem construída pelos papéis sociais induzidos àqueles que se colocam em posição de aprendiz e em posição de ensinamento. Esse tratamento pessoal e subjetivo desconstrói um atributo essencial da burocracia, que é a impessoalidade, o que favorece o desvelamento dos processos hierárquicos que são naturalizados nos sistemas de ensino, sendo assim uma prática planejada justamente a fim de se aproximar de uma compreensão crítica da realidade, pretendendo trazer aos educandos a possibilidade de se sentirem confortáveis com a ideia de fazerem parte de um coletivo autogestionado, onde suas opiniões importam e fazem a diferença.

Cabe considerar aqui que em cursinhos de pré-vestibular particulares essa prática de horizontalizar as relações dentro da sala de aula também tem se tornado comum, criando situações em que, para a contratação de professores, a adoção de um perfil ativo e “amigo” dos alunos é preferencial, pois ajuda no dinamismo das aulas e chama mais atenção da possível clientela jovem. Partindo disso, é importante entender a diferença desse quadro dos cursinhos particulares para o que acontece no COLEP: enquanto o COLEP busca construir essa horizontalidade entre educador e educandos com a finalidade de tornar o processo educacional mais dialógico, humano e crítico, os cursinhos particulares buscam uma maior fatia no mercado de educação, pois já entenderam que os alunos em potencial têm preferência por aulas em que se sente mais próximos daquele que está lecionando, fazendo com que eles não se sintam apenas clientes.

A busca por proximidade também se estende aos momentos fora da roda de conversa, como os já citados eventos de arrecadação de recursos e reuniões, entretanto, no final de 2019 houve uma confraternização organizada pelos voluntários, e esse novo

fenômeno apareceu nas entrevistas como de grande valor tanto para os educandos quanto para os voluntários. As relações que foram desenvolvidas ao longo do ano se evidenciaram no decorrer desse dia de diversas formas, como se pode ler nos seguintes trechos:

A confraternização de fim de ano que teve, chorei horrores, a [omitido] subiu no banco e eu pensei que ela ia cantar, mas aí ela tirou o celular do bolso e começou a ler um texto que ela escreveu, e ela ainda me olhou e disse “quero saber o julgamento da professora de redação”, e eu fiquei emocionada pelas duas coisas, uma pela construção do texto dela real, e a coisa dos olhinhos deles de feliz de estar fazendo aquilo, e mano, são uns piá de 17 anos, homem hetero de 17 anos dizendo “te amo sôra”. Nossa, não tem explicação. Aí eu vejo que todo o coletivo conseguiu mobilizar os sentimentos daquela pessoa, é muito real aquele momento. (...) Quando eles deram o quadro eles falaram coisas de que eles queriam voltar a fazer parte do COLEP, não foi uma mensagem de gratidão só, foi também, mas não foi só “ah quero agradecer porque vocês fizeram isso pela gente”, foi tipo, a gente gostou de fazer parte disso, de como foi a importante fazer parte disso, isso me chama muita atenção e eu acho que é isso, que é eles se sentirem parte daquilo, eles terem espaço para falar, e acho que isso também afeta a permanência. (Educador(a) 6)

A gente acaba criando uma amizade até com os professores mesmo, porque geralmente professor é um negócio meio inalcançável, tipo “nossa, é meu professor, não meu amigo”, e no COLEP não tinha muito essa barreira, todo mundo se juntava, todo mundo era amigo. No sítio que a gente foi a gente brincou, jogou bola, bem legal. (...) Foi todo mundo de ônibus junto, comemos junto, muita comida vegana, uma relação de respeito bem legal apesar das diferenças. (Educando(a) 3)

O quadro citado pelo(a) Educador(a) 6 foi um presente feito pelos educandos e entregue ao coletivo após a manifestação descrita no relato, ele consiste em uma moldura com diversas mensagens escritas à mão por eles. O restante da primeira fala expressa o impacto que essa estreiteza nas relações tem para o funcionamento do coletivo, pois cria situações onde o desenvolvimento de vínculos e a sobreposição de papéis hierárquicos é facilitada, e como já se pôde perceber ao longo desse trabalho, a afetividade é um tema bastante trabalhado pelo COLEP. O Anexo V deste trabalho traz um texto de uma das educadoras do COLEP, que é desenvolvido acerca das relações de afetividade entre os indivíduos, e a leitura dele complementa bem esse assunto. Já a segunda fala traz a perspectiva de um(a) educando(a) que também esteve na confraternização, e corrobora com a ideia de que ali foi possível produzir um espaço diferente dos outros espaços educacionais que ele conhece, e a fala dele não se reduz apenas à confraternização, que foi o contexto da conversa, mas também de toda a organização em si.

A aproximação afetiva é claramente muito importante nesses processos, visto que a criação de um ambiente onde não se desenvolva competitividade é significativa para o andamento do coletivo, já que isso faz uma oposição direta aos outros espaços focados

apenas no vestibular e em inserção no mercado. Tal competitividade, que é tão fortemente contestada e combatida pelo COLEP, é uma característica marcante da lógica capitalista que se sustenta em uma estrutura que depende que o pensamento individualista continue se sobrepondo a qualquer alternativa a ele. A autoestima dos educandos aparece aqui como um realce das individualidades que podem ser assimiladas a partir das entrevistas, e ela é notavelmente afetada por essa realidade estrutural do espaço abstrato de acumulação:

Foi importante os colegas terem se apoiado nessa hora [do vestibular], mas não só os colegas, os professores também, porque a gente passa a surtar. Até os professores terem ido no dia da prova da UFRGS e tal, só pra dizer que tá tudo bem. Eles não foram pra dar aula ali, era só pra dizer que vai ficar tudo bem, isso foi muito importante, porque eu surtei e passei mal. A gente chega no ENEM e vê um monte de gente com camiseta de curso caro, e eu me botava pra baixo, não achava que ia conseguir chegar no nível dessas pessoas, mesmo que a gente tenha feito um curso pré-vestibular a gente começa a se colocar pra baixo, porque eu não sei se é assim, mas acredito que eles devam ser ensinados a ter esse olhar ameaçador, porque esse pessoal de curso particular passa olhando pra gente de cima a baixo, como se não fôssemos nada. Junto com o desespero a gente se abala, então as rodas de conversa foram muito importantes por isso, pra gente meio que se recompor e perceber que tem capacidade. (Educando(a) 4)

Eu acho que o lance da gente se reunir para avaliar os professores uma vez por mês com o *Acompanhamento 1* interessante, mas eu adicionaria também perguntar como a gente está se sentindo, porque isso aconteceu no final do ano, mas eu acho que durante o ano também as pessoas poderiam falar, não precisa nem ser muito direcionado, mas um lugar para as pessoas poderem desabafar, sei lá, olhar no olho, sabe? Porque eu acho que é uma caminhada bem menos solitária quando tu não tá sozinho, porque às vezes a pessoa tá achando que o problema é dela, quando na verdade é estrutural. Eu, individualmente... Minha vida mudou quando eu descobri que o racismo não era um problema individual meu, e sim uma coisa que estava na estrutura, e que o vilão não era aquela pessoa branca que tá me falando algo, mas sim a estrutura racista que fez com que ela achasse que tá de boa falar aquilo, então eu acho que quando tu entende que tem um sistema que tá querendo te fazer fracassar, entende também que o fracasso ele não é individual, ele foi planejado para ser assim. Só existe gente rica porque existe gente pobre. (Educando(a) 1)

A fala do(a) Educando(a) 4 relata um pouco da organização do coletivo para os dias de prova de vestibular e ENEM, quando alguns dos voluntários se dirigem aos locais de provas para acompanhar os educandos e os ajudar a diminuir a tensão. Essa prática tem muita relação com parte da atividade das rodas de conversa, que é também trabalhar com os educandos algumas das carências do ensino em sala de aula, principalmente em um cursinho popular, onde as pessoas já carregam consigo inseguranças que são resultado da internalização da estrutura social. É interessante observar o simbolismo da “camiseta de curso caro”, pois esse símbolo remete a significados do espaço simbólico (vivido), que é um signo de poder na garantia da reprodução desse espaço. Em certa medida, ele é

utilizado para ameaçar mesmo: quem pode pagar pode vestir essa camiseta, e quem pode vestir pode ter preparação de ponta para entrar nas melhores universidades. A segunda fala, do(a) Educando(a) 1, retrata bem esse desconforto que a princípio aparece como individual, mas que ao se aprofundar na análise, percebe-se que ele é, na verdade, parte do mecanismo da lógica hegemônica.

Quando o(a) Educando(a) 1 diz que “o fracasso ele não é individual, ele foi planejado para ser assim”, fica evidente o impacto no indivíduo quando se percebe como a abstração espacial foi produzida a partir de uma representação dominadora. Ainda que a abstração não seja o sujeito da dominação em si, mas sim o seu meio de reprodução, ela possui efeitos manifestos sobre os indivíduos, favorecendo uns e oprimindo outros. Esses relatos das entrevistas refletem como já é internalizada a lógica do espaço abstrato da educação como uma mercadoria, e mais: uma mercadoria que determinada parcela da sociedade não terá condições de consumir. Os coletivos de educação popular se mostram como uma alternativa àqueles que não teriam acesso ao sistema padrão de ensino, pois em ambientes escolares de baixa renda a educação superior não é nem ao menos almejada pela maioria como seria em qualquer escola particular:

Muitos dos meus colegas [da escola pública] não queriam fazer faculdade de jeito nenhum, e outros achavam que mesmo fazendo pré-vestibular não iriam ter capacidade de passar na faculdade, porque eles fazem um terror muito forte com a gente no terceiro ano, então tu duvida se vai passar, muita gente pensou “por que eu vou tentar se não vou conseguir?”. Eu também achava que não ia conseguir. (Educando(a) 5)

A produção de um espaço educacional que, para os educandos, seja essencialmente diferente das demais experiências que poderiam vir a ter em algum outro cursinho, seja popular ou particular, depende que esse mesmo espaço também seja diferente para os educadores e demais participantes do coletivo, pois o espaço abstrato é assimilado por essas pessoas tanto quanto pelos educandos. A seguinte fala de um(a) educador(a) discute de que modo esse espaço é percebido como diferente dos outros:

Não é algo muito claro dentro da minha cabeça assim também, mas eu separo a aula da escola da aula do cursinho pra início de conversa, agora dentro do cursinho eu ainda separo a educação popular da educação privada, e dentro da escola separo a escola pública da escola particular, então são várias diferenciações, algumas coisas mantém, ao passo algumas características são bem divergentes, então por exemplo, a escola tem um quê de obrigação né, (...) ao passo que no cursinho há algum interesse, porque quem é aluno do COLEP, por exemplo, foi lá e se inscreveu, ninguém botou uma faca no pescoço e disse. (...) Aspectos mais sociais também percebo que diferem muito a construção da sala de aula na escola e a construção da sala de aula nos cursinhos, e dentro dos cursinhos também difere, quando tu pega um cursinho popular e quando pega um cursinho particular, e dentro dos cursinhos populares também tem

diferença, por que tu vai pegar um PEAC¹² da vida, ele é bem mais elitizado do que um COLEP, claro, dentro da sua proposta, (...) enquanto no COLEP a gente tá dando aula para o cara que trabalha na empresa terceirizada de limpeza e pega às 7 horas da manhã e sai às 6 horas da tarde, trabalha domingo, então é a isso que eu me refiro quando eu digo que a construção em sala de aula se faz de diversas formas nos diversos ambientes que tu tem. (Educador(a) 5)

Essa fala é interessante para a análise pois, nela, o(a) educador(a) evidencia como a realidade da sala de aula de um cursinho popular tem um processo de produção bem diferente de outros espaços educacionais, e isso já começa pelo perfil dos educandos. No COLEP a sala de aula é formada por indivíduos com as mais diversas limitações materiais e motivacionais, enquanto aqueles que se apresentam como seus competidores têm, em geral, a dedicação ao vestibular como única preocupação. Tal fenômeno é reflexo do espaço abstrato de acumulação (LEFEBVRE, 1991) que se reproduz conservando a estrutura de classes, onde tudo é transformado em mercadoria para expansão do mercado, e onde o consumo dessas mercadorias é limitado a uma pequena parcela da população. A expansão desse espaço de acumulação depende da abstração que sustenta essa divisão, e da qual fazem parte os mecanismos onde a abstração se realiza, tais como a restrição de acesso à educação superior.

A construção do espaço da sala de aula do COLEP também pode ser entendida a partir das dinâmicas que acontecem quando a aula está de fato acontecendo, e um episódio em específico foi bastante comentado nas entrevistas por duas das pessoas que protagonizaram a situação:

Eu lembro que uma vez eu parei uma aula de história porque ficavam o tempo todo falando a palavra “escravo, escravo, escravo”, daí eu “bah, na real quando a gente fala escravo a gente resume a pessoa a isso, e parece que aquela pessoa nasceu escravo, quando na verdade eram pessoas com sonhos, vontades, tiveram uma vida interrompida, e foram escravizadas”, e quando tu fala “escravizado” tu tá falando de algo que aconteceu àquelas pessoas, e isso chama para a responsabilidade: essas pessoas foram escravizadas por quem? Enfim, eu fiz isso por vários motivos, as intervenções na sala, porque esses professores vão educar outras pessoas, e o modo que eles vão falar com essas pessoas tem que ser diferente da educação que a gente recebeu. Eu entendo de onde vem a forma como os professores falam essas coisas porque eu também estudei pra ser profe e sei que a educação que a gente recebe ela é muito assim sabe? Então pensar em uma prática libertadora é difícil, então eu falei como colega de docência, no sentido de tentar melhorar a forma como essa educação é dada, falei como pessoa estudante, que quer questionar mesmo essa coisa de porquê que tá lá em cima e está aqui embaixo, quebrar essa hierarquia, mostrar para outras pessoas que também podem questionar algumas coisas, acho que também para as pessoas ouvirem, porque se o professor fala uma coisa e ninguém questionar muita gente podia ir deitar achando que era aquilo mesmo, ia ficar acreditando naquilo para sempre, então eu falava também muito para

¹² Projeto Educacional Alternativa Cidadã (PEAC) é um pré-vestibular de Porto Alegre que cobra um baixo valor aos estudantes.

“não, ó, tem outras coisas”. (Educando(a) 1)

Eu lembro que teve uma aula que ele questionou “olha, não é legal usar escravos, e sim pessoas escravizadas”, e daí tu já tinha ouvido falar disso, mas tu já tá tão adaptado que vai no automático. (Educador(a) 7)

Esses relatos, que se complementam, realçam uma premissa muito importante de quando se pensa em educação libertadora: superar as posições hierárquicas que existem dentro de uma sala de aula, ultrapassando situações que em outros espaços seriam tratadas como incômodas. O educador não deve estar em uma posição de saber absoluto, e muito menos o educando deve se conformar à posição de quem unicamente absorve informação, pois indivíduos carregam suas histórias e conhecimentos que são construídos fora daquela sala de aula também. Alcançar uma relação dialógica de aprendizagem (FREIRE, 1996) aqui é entendido como algo essencial para que se possa pensar na autogestão do coletivo, e não só no contexto da aula, mas também entre os próprios voluntários que precisam lidar com os desencontros que naturalmente acontecem entre eles, saindo da certeza unilateral inalterável de que se está sempre fazendo o certo, pois a busca por uma apreensão crítica da realidade perpassa, necessariamente, pela imprescindibilidade da consciência crítica, o que é desafiador de alcançar em meio à abstração do espaço de acumulação que está presente em todas as esferas da nossa vida. Os sistemas educacionais tradicionais e o espaço abstrato capitalista trabalham se retroalimentando, e a imposição da hierarquia na sala de aula contribui para essa reprodução, fazendo com que a constante problematização do autoimagem da organização seja imprescindível.

Além dos cuidados para buscar romper com os papéis hierárquicos do espaço educacional, que já são internalizados pelos indivíduos, o espaço de sociabilidade do COLEP também promove um dia-a-dia excepcional aos de outros cursinhos, tanto dos privados quanto dos populares, desde o momento em que decidiu se organizar para que pudesse admitir pessoas surdas como educandos. Esse fenômeno é interessante de ser analisado a partir de diversas perspectivas, pois a inclusão de pessoas surdas no ambiente educacional, bem como o ensino e o aprendizado de LIBRAS, é uma pauta que merece bastante atenção, e se tornou uma preocupação constante do coletivo, que promove reuniões a fim de preparar os educadores para o tema. Entretanto, nesta pesquisa o cerne que interessa é compreender como foram os processos para que essa ideia se realizasse, além de também apreender os possíveis reflexos disso na produção do espaço social produzido pela organização.

A necessidade de criar uma comissão de LIBRAS no COLEP surgiu quando o

coletivo foi contatado pela mãe de uma adolescente surda que ainda não possuía conhecimento do funcionamento da organização. Ela acreditava ser uma organização governamental e, portanto, teria a obrigação constitucional de se adaptar para ser capaz de fornecer o serviço à sua filha. Após conversar, esclareceu-se que o COLEP é um coletivo que funciona autonomamente, sem quaisquer auxílios, mas que ainda assim se concordava que a inclusão de pessoas com determinadas limitações deveria se tornar, sim, uma preocupação do coletivo, e então se começou uma busca por recursos para que tal ideia se tornasse viável.

Em reunião foi criada a comissão de LIBRAS, que ficou responsável por ir atrás de intérpretes do idioma para interpretar as aulas. Após consolidar o contato com o curso de graduação Letras-LIBRAS da UFRGS, a comissão de LIBRAS foi se estabilizando cada vez mais e criando uma considerável autonomia. O impacto desse fenômeno se mostra na conscientização dos educandos e dos voluntários através de, principalmente, as adaptações das aulas, que agora sempre são acompanhadas por pelo menos dois intérpretes de LIBRAS e precisam ser planejadas de uma forma que inclua plenamente as pessoas surdas nas atividades. As seguintes falas ressaltam de que maneira esse impacto resultou em mudanças de práticas e concepções:

Eu lembro que quando as gurias, nossas colegas [surdas] entraram, que pensei “uau”, as pessoas tão lá sentadas, você fala uma coisa, o professor fala outra, e tem outra pessoa que amassa tudo e passa para elas. Às vezes o professor não tem tanta didática, então a pessoa tá juntando ali e vai passar para elas, então já é um resumo de um bagulho. Eu fiquei pensando: e se o próprio professor já desse a aula em LIBRAS? E se eu levasse LIBRAS para a educação infantil? A educação infantil é muito subestimada, só magistério e pedagogia que pensa. (...) Só sei que eu olhei aquilo e fiquei pensando muito em como levar para outro lugar, a pessoa com quem eu me relaciono não tem 70% da audição, então faz muita leitura labial, depende muito da visão para conseguir se comunicar. (...) Eu acho que inspirou muito, na real, a chegada das gurias, foi uma das coisas importantes que eu pensei para fazer LIBRAS. (Educando(a) 1)

Eu vou começar a graduação em Letras-LIBRAS, e eles pediam uma carta de quatro laudas dizendo o porquê quer ingressar no curso, e coloquei o COLEP, eu coloquei que faço parte de um coletivo e apareceram duas alunas surdas interessadas, e eu achei fantástica a ideia de poder colaborar também com esse negócio de libras. Deu certo, fui selecionada pra vaga, e tô bem feliz, por mais que seja minha terceira graduação. (Educador(a) 7)

Ambos os trechos de entrevista relatam como o trabalho do coletivo para ter capacidade de atender pessoas surdas resultou em mudanças materiais na vida dos indivíduos. O(a) educando(a) do primeiro relato conta como o contato com a realidade da surdez e da LIBRAS no COLEP influenciou as suas escolhas ao decidir aplicar para o curso de letras-LIBRAS na UFRGS, já o segundo relato é sobre um(a) educador(a) que

também se sentiu motivado(a) a cursar a mesma graduação, partindo do mesmo incentivo. Ambas as pessoas foram aceitas pelo processo seletivo da universidade, e hoje são colegas de turma. Um(a) educador(a) e um(a) educando(a), que estiveram juntos(as) e protagonizaram o episódio em que se discutiu a utilização das palavras “escravo” e “escravizado”, são agora estudantes da mesma turma de um curso de graduação, tendo suas ações inspiradas pela realidade que vivenciaram no espaço do COLEP.

Apesar de ser árduo o caminho para alcançar uma educação que genuinamente nos liberte da abstração dominante, é possível apreender algumas das faíscas que resultam das contradições que inevitavelmente surgem em meio a realidade e apenas são deslocadas no interior do sistema (MÉSZÁROS, 2002). O COLEP se põe, dessa forma, como um espaço destinado a estimular determinadas contradições a fim de encontrar, em meio a elas, decorrências que possam evoluir de tão somente uma faísca. Os trechos de entrevista abaixo, de três educandos diferentes, apontam como eles se perceberam movidos pelo espaço produzido no coletivo:

Eu vejo o COLEP não apenas como um pré-vestibular, ele é justamente um projeto social, porque eu tenho certeza que teve gente ali que nunca teve contato com esses movimentos sociais, e nem se deu conta de que era um movimento social, mas eu tenho certeza que essas pessoas saíram com outra cabeça porque começou a ver as coisas de uma forma diferente, porque mesmo que a gente tentasse não politizar muito as aulas, ser mais conteudista, a gente sempre acabava em alguma discussão, em algum debate, e com o tempo esses debates foram ficando mais ricos e a gente foi ficando mais interessado em participar, pessoas que antes não curtiam tanto essa parte mais política do COLEP começaram a entender esse funcionamento. Ali tu tá dentro de um movimento social sem ver. Tu vai vendo o cotidiano de outras pessoas. (...) Eu sou uma que, quando me formar, quem sabe não volte a fazer parte, talvez até como apoio ou algo do tipo. Muita gente que saiu do COLEP agora tá divulgando também. (...) As pessoas foram ficando bem mais sensatas ao longo do ano, então as aulas também ficaram mais politizadas pois as pessoas que ficaram mais sensatas abriram mais espaço pra isso. A problematização sempre esteve ali, só que o pessoal não dava continuidade. Foram vendo que é importante sim debater isso, não foi algo que os professores impuseram, os próprios alunos que buscaram por isso. (Educando(a) 5)

Eu sempre brinco que depois que eu entrar na universidade eu quero voltar pro COLEP e dar aula também, me ajudou bastante e eu quero ajudar também. (Educando(a) 4)

A passeata que teve eu fui junto, quando o Bolsonaro queria tirar verbas, eu fui junto, participei. Ali teve viés político e eu fui, vesti camiseta. (...) Eu achava o cúmulo tirar o dinheiro das universidades, pois cientificamente falando tudo que temos de soluções vem das universidades, e se tirar isso o que vai ser de nós? (...) Mas eu até acho necessário, até para lutar por alguma coisa, tem que ter o viés político. (Educando(a) 2)

As duas primeiras falas apontam que existe, entre alguns dos educandos, a vontade de voltar para o coletivo no futuro, seja como educador(a) ou como atuante nas tarefas

auxiliares, e isso manifesta uma parcela do alcance que a influência do espaço do COLEP é capaz de exercer em plano individual. Além disso, a politização que é comentada pelo(a) Educando(a) 5 tem relação com as práticas de sala de aula voltadas à busca da apreensão crítica da realidade. “Politizar” um tema nada mais é do que o esforço para desvelar a realidade, expondo as estruturas que são responsáveis pelas aparências dissimuladas que assimilamos sem reflexão no dia-a-dia.

Quando as massas populares passam a compreender melhor as estruturas que os cercam, através da consciência crítica, normalmente a consequência é começar a buscar maneiras de sair da posição de oprimido, pois a conscientização abre caminho à expressão das insatisfações sociais que são componentes reais de uma situação de opressão (FREIRE, 1987), e é aí que entra o ponto levantado pela terceira fala. O COLEP também impactou esses indivíduos ao ajudá-los a compreender a realidade em que se vive e, portanto, compreender também que determinados confrontos precisam ser disputados se quisermos ir em direção a uma ordem social em que não exista mais uma divisão que beneficia alguns poucos em favor da miséria de muitos.

O trecho de entrevista seguinte retrata como o coletivo enxerga esses impactos individuais:

Eu não sou ingênuo de achar que a gente vai mudar o mundo dessa forma, mas eu tenho certeza que a gente vai reproduzir ideais desse jeito, então vai ter aluno nosso que vai sair do COLEP, vai entrar na faculdade e vai se formar e vai, sei lá, voltar para a educação popular talvez, ou então vai entrar no mercado de trabalho, seja lá qual for a área, mas vai carregar consigo certos dos debates que fez ao longo da sua trajetória. (Educador(a) 5)

Nesta fala se tocou diretamente no ponto sobre os educandos demonstrarem vontade de voltar à educação popular justamente porque é um assunto que já foi levantado em conversas pessoalmente, mas também se apreende como funciona a expectativa pelos resultados da atuação do coletivo. Respalda-se em uma perspectiva de longo prazo, que depende de muito mais do que somente a atuação do COLEP, mas que o COLEP pode colaborar para o percorrer desse caminho ao produzir um espaço que abra margem para o desenvolvimento crítico das pessoas que compõem a massa. O problema não é existirem contradições inerentes à organização (e aceitar e trabalhar com essas contradições), porque isso é justamente o previsto de qualquer tentativa de resistência ao espaço de acumulação já que o seu objetivo não é ser um espaço igualmente abstrato, porém oposto ao espaço de acumulação. Mezsáros (2002, p. 797) escreve que um processo radical de reestruturação da sociedade está “inevitavelmente ligado às suas próprias contradições”,

ou seja, a perspectiva é de, na verdade, produzir um espaço diferencial que alimente as alternativas, e para isso é importante reconhecer as contradições.

4.2 Contradições do espaço social da organização

Objetivar um verdadeiro acesso universal à educação é tido como utopia para muitos que se põem a analisar conjunturas, pois a realidade da maior parte da sociedade é de restrições materiais, e por isso frequentemente se dedicam a conceber organizações sociais que pensem de forma mais pragmática. O COLEP é um movimento totalmente construído a partir de ideais compartilhados e, portanto, um coletivo de utopias. No entanto, muitos de seus resultados podem ser mensurados de forma mais imediata, então muitas das vezes acontecem desvios de um processo idealmente autogerido de educação popular em favor de alcançar realizações cotidianas. As contradições que motivam esses desvios são geradas a partir do choque entre a representação do espaço e a prática espacial (LEFEBVRE, 1991) do coletivo, que busca seguir determinados princípios, mas é impedido pelas delimitações do espaço social em que está circunscrito. Algumas dessas contradições serão trabalhadas nesta seção.

4.2.1 Burocracia vs autogestão

Uma das principais discussões levantadas ao longo desse trabalho é a dificuldade do COLEP ao ter que lidar com o espaço hegemônico burocrático, que essencialmente se opõe ao “projeto que remete à organização direta da vida coletiva em todos os níveis, suprimindo um aparelho de direção” (FARIA, 1985, p. 75-9). Isso é um reflexo da tensão que existe entre o espaço concebido e o espaço percebido (LEFEBVRE, 1991), ou seja, entre o que é idealizado pelos indivíduos acerca do espaço vivido e as prática de fato (LEFEBVRE, 1991). Constantemente, as falas dos entrevistados demonstraram que aproximar a organização do COLEP de um modelo burocrático não é desejado, expressando isso ao demonstrar apreensão ao perceber que possíveis hierarquizações e relações demasiadamente impessoais possam estar sendo construídas no interior da organização, sendo que parte do tipo ideal burocrático também é o desenvolvimento de normas e procedimentos institucionalizados, o que já se sabe que é praticado pelo COLEP a fim de conseguir alcançar o objetivo do pré-universitário.

Aqui se precisará retomar com mais profundidade a categoria burocracia, que é

uma forma de dominação que ganha contornos diferentes (TRAGTENBERG, 1977) de acordo com o conteúdo histórico-espaçial específico, mesmo que o senso comum costume reduzi-la a uma prática guiada por regras desnecessárias e falta de objetividade no andamento das demandas, como se nem sempre as normas fossem ligadas a necessidades concretas. Entretanto, toda forma organizativa burocrática responde a necessidades reais, e a razão de aderir à burocracia é precisamente essa, então o que se deve questionar é a quem tal estrutura está atendendo, e, especificamente no caso do COLEP (que se propõe à autogestão), como se dá o conflito entre a perspectiva organizativa da autogestão e da burocracia. Essa problemática acerca da organização já foi levantada algumas vezes ao longo da seção onde descrevo o coletivo, e o trecho de entrevista a seguir discorre um pouco mais sobre como o coletivo lida com isso:

Essa parte de burocratizar responde a necessidades concretas. Por exemplo, esse ano os alunos, que já tinham acabado o ensino médio, precisavam estar matriculados em algum curso para ter o TRI, o transporte escolar, então se a gente não tem um estatuto formal, um CNPJ, a gente não pode entregar para os alunos uma matrícula para obter sua passagem de estudante e eles têm que pagar inteira. Foi por essa questão basicamente, só por isso, que a gente começou a pensar em ter o estatuto e se regularizar como uma organização formal, se não fosse por isso a gente poderia continuar tocando sem estar cadastrados no Estado, mas esse tipo de necessidade implica. (Educador(a) 3)

A partir dessa fala já se pode depreender de que forma é dada a necessidade de adotar práticas burocráticas para atender a demandas do espaço social onde o COLEP se insere, evidenciando que a relação do coletivo com o Estado não é de autonomia plena. Mesmo que o coletivo tenha êxito na auto-organização interna, as imposições externas se colocam como obstáculos inevitáveis que precisam também ser levados em consideração, o que sobrecarrega os esforços. Os educandos, para poderem frequentar as aulas, precisam de auxílio para o deslocamento, e o COLEP por si só não chega nem perto de ter recursos para financiar tal ação, e nesse ponto a estrutura social se mostra imperiosa sobre o acesso da população a direitos essenciais, como transporte e educação.

A natureza do espaço abstrato de acumulação impossibilita que quaisquer organizações prosperem sem que se adequem aos padrões de relação social previamente produzidos, então, dentro das possibilidades que as contradições resultantes da dialética da produção espacial social podem oferecer, é importante se atentar aos objetivos das práticas que são realizadas. No caso do COLEP as práticas normativas visam a organização do trabalho a fim de atender objetivos coletivos, o que é antagônico às organizações que utilizam de práticas parecidas com o fim de controlar o trabalho e facilitar a expropriação de valores em favor de poucos indivíduos. A produção do espaço

interno da organização (e sua concepção via estatuto/carta de princípios) é, ao mesmo tempo, parte e síntese da relação com a totalidade do espaço hegemônico que impõe as suas normas, e do qual é impossível que somente uma parte da realidade se emancipe e sobreviva. A fala seguinte, que faz referência à demora de reuniões e dificuldade de tomar decisões em um modelo autogestionário, levanta um questionamento que diz respeito ao acolhimento das contradições, mostrando que não se busca uma forma perfeita, mas um posicionamento consensual diante dos problemas improrrogáveis::

Acho que todos os modelos de organização tem prós e contras, eu percebo que focar nos contras desse nosso modelo como argumento para que a gente mude não vai ajudar necessariamente, a gente vai então encontrar uma outra forma de organizar que também vai ter os seus contras, e se a gente ficar sempre nessa a gente vai sempre estar nesse debate infrutífero. Claro, isso não é argumentos para que a gente não discuta as coisas, para que a gente não reflita, para que a gente não pense em como fazer melhor aquilo que a gente faz, mas é importante que a gente valorize esse funcionamento do coletivo, onde a gente toma todas as decisões em assembleias com democracia direta, todo mundo vota, a gente sempre preza pelo consenso, nunca por uma maioria, então mesmo que isso faça com que a discussão demore uma hora a mais (Educador(a) 5)

Além disso, em algumas entrevistas com educandos, ao conversar sobre dificuldades que foram encontradas na educação popular, surgiram preocupações importantes ao quanto uma “burocratização” exacerbada pode dificultar o acesso à educação. Esse comentário deixa explícito que a preferência pelo COLEP aconteceu pela facilidade na matrícula que ele proporciona aos que estão interessados em estudar com o coletivo:

Quando botei na cabeça que ia estudar eu comecei a procurar uns cursinhos na internet, e eu lembro que a maioria pedia um monte de documento, muita burocracia, e umas coisas longe, eu lembro que quando eu vi o COLEP, ele era perto dos dois endereços que eu morava, ele tinha um núcleo aqui no centro que era 10/15 minutos de onde eu moro aqui, e ele também era 10/15 minutos do endereço do Morro Santana, onde a minha mãe mora, então mesmo que a ocupa fosse desalojada eu ia ter como continuar no cursinho, tanto é que eu me escrevi para os dois cursos. (...) Foi bem importante, por que a gente fala de acesso à educação mas as coisas tudo pede um monte de coisa e tal, eu não vejo para que ter tanta burocracia, a gente sabe que na metade do ano metade da galera vai desistir, sabe? Então para que dificultar antes? Já passa a peneira. (Educando(a) 1)

Esse trecho é especialmente interessante pois ajuda a desenvolver a indagação sobre a quem serve esse espaço tecnocrático (LEFEBVRE, 1972) que desconsidera as necessidades da maior parte da população. Nele o(a) educando(a) destaca dois pontos que, de fato, foram pensados pelo coletivo: a importância de pertencer ao local e estar próximo do acesso físico das classes populares, e também a preocupação em facilitar a

inscrição e a matrícula dos interessados. A ideia, ao se pensar educação popular neste caso, é estar no empenho constante para não se submeter aos métodos tradicionais de educação que contribuem para a abstração das relações em meros documentos para matrícula, por exemplo. Nesse cenário, adotar etapas de matrícula complexas (como cobrar documentos) seria apenas uma prática normativa reproduzida sem devidamente contextualizar, já que o objetivo do COLEP não é, em nenhum momento, fazer seleção das pessoas.

O coletivo deve ser capaz de identificar quais práticas são adequadas aos seus ideais. As aulas do COLEP são abertas a todos até que se preencham as vagas, e caso haja interessados além da capacidade do coletivo, só então a preferência é dada àqueles que possam comprovar baixa renda. Contudo, como a evasão é grande, as vagas são abertas muito rapidamente e no fim acabam entrando todos os que continuaram interessados. Assim sendo, não haveria necessidade de ter um processo seletivo se não se pretende selecionar. É curioso de ainda ver acontecendo essa prática em outros cursinhos populares que implementam tais obstáculos em seus processos de matrícula, pois eles servem exatamente ao tipo de controle organizacional que é excludente, reproduzindo o padrão de acesso em que só se pode entrar quem já está inserido nessa representação de espaço (LEFEBVRE, 1991).

Pode-se entender que questões como essas são resultado do trabalho constante de produzir e repensar ideias dos integrantes do coletivo. A palavra “burocracia”, que constantemente é trazida pelos entrevistados no sentido do senso comum (tendo mais a ver com a sua governança por regras do que com o seu sentido sociológico de controle), é uma preocupação difícil de se esquivar em uma realidade onde a estrutura formalizada ainda é a primazia de organizações que conseguem mostrar ao menos um mínimo de êxito, mas ainda assim, a partir da perspectiva dos educandos, isso consegue ser bem trabalhado:

É bem organizado, se eu quero reclamar de algo mando no grupo e vai pra reunião pra resolver, e posso reclamar pra qualquer pessoa, pra ti ou pra qualquer outra, que vão mandar no grupo e vão conversar entre todos, não tem isso de “fulano é o presidente do COLEP”. (...) E também o compromisso, na escola se o professor não veio tu fica no pátio, e no COLEP não tem isso, se o professor não veio vocês veem quem é que pode ir e sai alguém correndo lá e chega para dar aula e tal. O comprometimento é bem maior, mesmo na escola sendo um emprego. Muito professor falta porque diz que não vão descontar do salário mesmo, não são todos, mas tem alguns. (Educando(a) 3)

Esse relato, em conjunto dos obstáculos que surgem no dia a dia (como falta de

recursos, de espaço físico, de contingente), refletem bastante como as demandas do COLEP são decorrências imediatas da materialidade. As discussões internas do coletivo delegam o que é esperado da postura em sala de aula de um educador comprometido com a educação libertadora, fazendo com que exista certa uniformização entre as maneiras de conduzir as aulas. Já a segunda fala, ao mesmo tempo que destaca como a organização do coletivo é funcional, destaca também a existência da estrutura, e de como essa organização é funcional justamente pela existência dessa estrutura. O trabalho dentro do COLEP segue determinações não-abstratas, o que cria uma tensão entre o espaço vivido (LEFEBVRE, 1991) da organização e o espaço abstrato.

Ter voluntários com diferentes perspectivas colabora para o fomento dessa contradição, o que vem sendo tensionado ao longo do tempo:

A gente acabava valorizando o fato de estarmos lá fazendo a função e nos dando muito espaço para não pensar em eficiência. A gente acabava, tipo assim, valorizando o fato de que a gente tava lá fazendo a função, nós por nós, não tinha ninguém para nos cobrar, então também não nos cobrávamos. (...) [A eficiência] vem da necessidade de lidar com uma prova que é violenta, só que assim, a gente se permite outras eficiências. (Acompanhamento 1)

Conforme descrito no tópico 4.1, o processo de construção do COLEP é evidente ao longo das entrevistas com os voluntários que fazem parte do coletivo há mais tempo. Inicialmente ele era composto por indivíduos com direcionamentos ideológicos mais definidos e explícitos, sendo que parte deles já eram previamente envolvidos com algum tipo de movimento social de caráter progressista. Entretanto, no decorrer da produção espacial do COLEP, emergiu a inevitabilidade de também admitir voluntários que não fossem tão rigidamente de acordo com noções acerca de uma transformação radical da realidade, mesmo que talvez por distanciamento e/ou desconhecimento a respeito desta discussão, como se mostrou o caso de alguns dos entrevistados que atuam como educadores. O critério de escolha deixou de ser exclusivamente ideológico e passou, até certo ponto, a ser funcional (no sentido de se preocupar mais com a praticidade da situação), acentuando o conflito com a rejeição a práticas burocráticas (MOTTA; PEREIRA, 1980). Essa trajetória mostrou que a diversidade de pensamentos dentro do coletivo, até certo ponto, não era desfavorável aos objetivos mais imediatos do pré-universitário, pelo contrário, só ajudou a aprimorar as práticas voltadas ao vestibular e ENEM. A contradição que se manifesta nesse fenômeno, entre práticas para uma educação transformadora e práticas de preparação para exame, serão discutidas no próximo tópico.

4.2.2 Educação transformadora vs Preparação para Exame.

O pré-universitário tem como principal objetivo colaborar para que os educandos consigam uma vaga no sistema público de educação superior, ou bolsas integrais no sistema privado, mas se sabe que nem sempre esse objetivo é alcançado, então também faz parte das diretrizes não contribuir para o desenvolvimento de mais obstáculos psicológicos nos educandos. Pela minha experiência convivendo com os demais voluntários do COLEP pude perceber que esse modo de lidar com a situação é muito reflexo do que eles próprios gostariam de viver, ou ter vivido, em suas respectivas vivências no ambiente pré-universitário e universitário em si, então aqui se pode perceber um pouco como a “solidariedade”, destacada da Carta de Princípios, age na prática do coletivo.

O seguinte trecho de uma das entrevistas esclarece bem a perspectiva de educação popular pensada pelo COLEP:

Eu acho que a educação popular tem o papel de promover condições das pessoas participarem da vida social de maneira mais qualitativa, com mais qualidade, acho que diferente da educação normal a gente assume essa tarefa de, tipo assim, promover que as pessoas se engajem nessa vida política para além daquilo que o sistema determina que elas se engajem. A educação popular tem essa função, digamos, do trabalho de base, só que não é exatamente um trabalho de base no sentido de que a gente entende, tipo... Eu entendo que trabalho de base é a participação das pessoas em ambientes tipo sindicato, que vai fortalecer nossa cultura de combatividade e vai promover para que as pessoas se engajem mais, um trabalho de base que é mais voltado para luta direta, e a educação popular tem a possibilidade de tocar nisso, só que de uma forma mais leve e ao mesmo tempo mais dedicada na questão de formar pessoas, então tipo, enquanto nas lutas populares a gente evita uma ideia de educacionismo, tipo “vamos educar as pessoas”, a educação popular tem esse espaço aberto para a gente construir conhecimento mesmo e poder realmente trabalhar mais com recursos que possibilitem que as pessoas se envolvam melhor a situação do social. (Acompanhamento 1)

Ou seja, a educação popular, no contexto do COLEP, é primeiramente pensada com a finalidade de colaborar para a integração de pessoas em uma esfera da vida social que antes não estavam tendo acesso, mesmo que essa esfera também seja complexa e repleta de contradições. Por isso vale realçar a importância do território para a realização do coletivo, entendendo porque não faria sentido uma sede do COLEP em um condomínio de luxo, por exemplo, pois ainda que a ideia de educação crítica e libertadora abranja todos os indivíduos, independentemente de posição social, o objetivo imediato da organização é tentar amenizar a desigualdade de acesso ao ensino superior.

Ainda, o coletivo tem em suas premissas a ideia de democratizar o espaço social da universidade, mas sem ignorar que isso não é o mesmo que popularizar esse espaço, pois tal conquista dependeria de mudanças estruturais, saindo do alcance de uma organização como o COLEP. Entretanto, neste trabalho se entende que apesar de democratizar e popularizar a universidade serem objetivos diferentes, a popularização também perpassa pela democratização do acesso. Atualmente a educação formal é um importante degrau para a inserção de um indivíduo em posições sociais mais estimadas, logo, alcançar diplomas é considerado mais um privilégio do que o direito que deveria ser. É interessante também observar como a percepção dos educandos está bastante de acordo com essa finalidade que é primeiramente pensada pelo coletivo:

Eu acho que [educação popular] é uma educação acessível pra todo mundo, pessoas que não têm oportunidade, tipo sei lá, eu não ia conseguir pagar um cursinho, não ia conseguir fazer um cursinho, esse ano eu tava pesquisando, agora semana passada, retrasada, que eu vi que eu não ia conseguir entrar [na universidade], eu fui pesquisar o preço do Fênix, e é nove mil reais para fazer o ano todo. Fala sério, não dá, não tá na minha realidade. (Educando(a) 3)

São pessoas que se juntam porque acreditam que todo mundo tem direito de estudar. Eu, por exemplo, sempre tive um primo que é mais ou menos da mesma idade que eu, mesmo ano que eu, só que ele estudava em colégio particular e eu em público, e ele tinha muitas matérias que eu não tinha, tipo coisas de dois anos à frente e coisas que nunca aprendi, e é meio injusto colocar essas duas pessoas para competir por uma vaga. Então acho que se tu acredita na educação popular, tu acredita que todas as pessoas têm que ter as mesmas oportunidades pro futuro. (Educando(a) 4)

Eu acho que é uma educação que considera as pessoas populares, as pessoas pobres. Acho que pensar o que que faz as pessoas deixarem de estudar, e como trazer elas para perto, como tornar as coisas acessíveis. O lance de ser de noite, por exemplo, para as pessoas poderem estudar durante o dia. A gente teve sorte de estar numa escola que a gente podia rangar nela, é da hora isso. Eu acho que vi muitos professores no esforço de trazer exemplos cotidianos, não falar da educação como se fosse algo muito distante, sabe? Trazer algumas matérias com exemplos mais próximos, ou exemplo ao vivo. (Educando(a) 1)

Essas falas evidenciam que os educandos que foram entrevistados se reconhecem como parte de uma classe social marginalizada, que têm a sua existência limitada a determinadas esferas de espaços sociais. O vestibular/ENEM tem como primazia a existência de um sistema que faça com que seja necessária a seleção de poucas pessoas para ter acesso ao ensino superior, e como o(a) Educando(a) 4 relata, esse processo seletivo estruturalmente favorece apenas determinadas pessoas. O sistema público brasileiro de educação escolar é precário e não oferece o básico necessário para o processo de aprendizagem, e as pessoas que só têm acesso a ele são colocadas para competir com indivíduos de vivências completamente opostas.

Em geral o COLEP é, de fato, procurado por pessoas que estão objetivando ter acesso a um sistema educacional que as possa colocar mais próximas da realidade daqueles que tem o acesso a ele facilitado. Existe uma consonância entre as ideias acerca de para quem e para o que serve a educação popular no COLEP: para que as “pessoas populares” tenham acesso a um cursinho que os ajude a estar “a nível de competir” com alguém que estudou em escola particular, fez um curso caro e tem materiais de ótima qualidade. A trecho seguinte relata isso:

Daí o cara tem os maiores livros, com os melhores professores, fica lá no cursinho das 8 horas da manhã às 4 horas da tarde, esse cara vai se preparar melhor, é inevitável. (...) E eu acho que isso também giram em torno do de algo que extrapola o COLEP, então muitos de nossos alunos lá trabalham, são de escola pública, nossos alunos tem diversos problemas em casa, e querendo isso atrapalha e tira o foco, por que quando tu tá fazendo vestibular para um curso concorrido tu fica o dia inteiro em função daquilo, seus pais te dão algum suporte para que tu faça isso, e no fim das contas isso faz a diferença, e então eu percebo muitas vezes que não é nem uma questão de esforço, é uma questão de desigualdade social mesmo, tem muitos alunos nossos que eu percebo que se esforçam muito, só que esse grande esforço é dividido em um esforço para trabalhar, num esforço para ajudar em casa, num esforço para buscar e cuidar da irmã mais nova, e pouca parte desse esforço vai para pegar e fazer 10 vezes as provas de vestibulares, como que a gente equaliza isso para conseguir então que os nossos alunos concorreram às vagas? Eu percebo que muitas vezes a gente cobra do aluno e isso afasta ele. (Educador(a) 5)

Com o objetivo de diminuir essa desigualdade, alcançar o “nível de excelência” dos cursinhos particulares, que são referências de aprovação em massa para universidades públicas, passa a ser uma meta de muitos dos cursinhos populares. Entretanto, se formos pensar no conceito de educação libertadora (FREIRE, 1984), remete-se a um enfrentamento contra a consciência ingênua (FREIRE, 1984) e a hegemonia do espaço abstrato que desumaniza as pessoas em favor da acumulação de capital, o que é totalmente conflitante com as práticas internalizadas no sistema de educação particular, principalmente os cursinhos particulares de pré-vestibular, que trabalham exclusivamente com o objetivo de preparar os alunos para o processo seletivo. Isso cria a angústia de ter que constantemente lidar com a tensão de trabalhar contra essa lógica, sendo que o esforço cotidiano é precisamente para colocar mais pessoas dentro da estrutura que reforça essa mesma lógica.

Essa contradição, que é latente, se manifesta diversas vezes nas falas das pessoas entrevistadas através do incômodo que é causado pelo conflito inevitável entre as razões imediatas do COLEP (preparar para o vestibular) e as razões a longo prazo (colaborar para o desenvolvimento de apreensão crítica da realidade (FREIRE, 1984)):

A gente acaba entrando em uma incongruências, que é querer que a educação

não atenda aos moldes formais, mas ao mesmo tempo tem que atender em algum nível, porque se não atender não entra na universidade, fazer o equilíbrio disso é uma coisa que demanda bastante experiência, tentativas e erros. (Educador(a) 4)

Uma coisa é passar as lições, críticas, e outra coisa é passar no vestibular. Isso parece sempre criar uma tensão. Por exemplo, às vezes eu quero falar de raça, mas eu não tenho o tempo, então preciso falar sobre o que vai cair no vestibular. Por exemplo ano passado [2018], nas sociais, a gente estava com essa questão de colocar conteúdo para passar no ENEM, a gente focou muito na teoria clássica, que são coisas um pouco mais chatas, um pouco mais abstrato, uma teoria bem mais clássica, porque a gente tava meio “não, tem que passar no vestibular”, e a gente viu que no final do ENEM não caiu nada disso. (...) A gente tem que pensar o ENEM como uma coisa mais pragmática, afinal, os alunos vêm aqui para isso, não viriam se a gente fizesse um curso de educação livre sobre estudos anarquistas visando qualquer coisa, o pessoal não ia vir. Se estamos aqui todo dia a noite e o pessoal vem é porque eles estão focados nisso. (Educador(a) 3)

Nós temos tempo limitado, e a gente tem que, ao mesmo tempo, formar pessoas críticas e pessoas que sabem escrever o que tem que escrever naquele papel. A gente promete isso, então também como que a gente honra essa promessa? (...) Eu acho que, às vezes, a gente tem pouco a tendência de subestimar a importância dessa tarefa. (Acompanhamento 1)

Como se pode perceber nessas falas, e também em diversas outras que já apareceram ao longo desse trabalho, lidar com essa contradição é um exercício contínuo do coletivo. Em todos os três recortes de entrevista os voluntários problematizam o desafio que é conciliar a necessidade de passar no vestibular e a intenção de trabalhar com um conteúdo mais crítico. Conforme Paulo Freire (1984), a capacidade de apreensão crítica da realidade (a nível social) é proporcional à radicalização das classes, e parece que a nível do recorte espaço-temporal do COLEP isso também faz sentido, visto que a percepção dos voluntários e dos educandos podem variar quanto à realização do trabalho crítico em sala de aula. Os trechos seguintes indicam como essa compreensão pode se dar:

A aula do cursinho particular segue o modelo tradicional de aula expositiva, chegar lá e tu passa quadro e senta matéria, se sobrar algum tempinho resolve exercício e acabou, no COLEP a gente tenta fazer um pouco diferente, mas também não dá muito certo porque as pessoas ali elas tem interesse em passar no vestibular, e isso permeia todas as relações (Educador(a) 5)

Em geral, a atenção se o conteúdo das aulas fomenta o desenvolvimento da consciência crítica é uma preocupação somente dos voluntários, pois os educandos estão inteiramente absorvidos pelo foco no vestibular. Pré-universitários populares se veem na responsabilidade de cobrir a carência deixada pelo sistema público de ensino, que não prepara os indivíduos para os exames de seleção para a universidade. Algo que surgiu durante as entrevistas é que falta integração com os professores de escola pública, pois

alguns deles parecem já ter internalizado que aquele espaço é uma fábrica de mão-de-obra barata, e não de possíveis universitários, então, ao menos no caso específicos dos educandos que foram entrevistados, nem ao menos existiu circulação de informação acerca das possibilidades de acesso ao ensino superior. Enquanto em escolas particulares os alunos fazem visitas coletivas às universidades, nas públicas os alunos ainda não sabem nem que podem ter acesso a cotas, ou até mesmo a bolsas de permanência. As falas seguintes, de dois educandos(as), relatam um pouco da realidade de boa parte das escolas públicas:

Eu sinto que só com o ensino médio de escola pública é muito foda de conseguir, tipo, a gente só começou a treinar redação na escola no terceiro ano, pessoal que faz escola particular eles começam desde o primeiro ano a fazer simulado do ENEM e do vestibular e tal, e a gente no terceiro ano e ninguém falando de vestibular. Não tem um preparo real, não tem como você chegar e colocar um aluno da escola particular e um da escola pública pra fazer a mesma prova sem nenhum outro preparo além da escola. (Educando(a) 3)

Teve coisas que eu realmente aprendi no COLEP, não foi apenas revisão, eram coisas que eu não sabia, principalmente exatas. Se não fosse o apoio dos professores, também, acho que não teria conseguido. (...) Os professores queriam que a gente aprendesse, e não decorasse. (Educando(a) 4)

Ter acesso a aulas e material de qualidade já são obstáculos em si, mas o vestibular consegue se colocar como uma barreira ainda maior que serve de filtro final para o espaço universitário. O aspecto mais relevante da contradição que está sendo tratada neste tópico é que a categoria educação popular demanda que o acesso à educação seja universal, portanto, a imposição do processo seletivo para a ensino superior deveria ser superada, e caso um dia isso aconteça, não haveria mais motivo para existirem cursinhos populares. Os estímulos cotidianos são o que realmente ditam a prática desses coletivos, mas a razão final de suas existências é reduzir as desigualdades sociais. Trabalhar para colocar pessoas socialmente marginalizadas dentro das universidades, mesmo que seja através de um processo seletivo desigual, é apenas um paliativo:

A gente entende que o sistema universitário coloca essas provas como uma maneira de manter as classes populares de fora do ensino superior, logicamente é uma barreira difícil de ser ultrapassada para quem não tem dinheiro para pagar um cursinho pré-vestibular, quem não tem um ensino público de qualidade, então o vestibular é, digamos, o 1º objetivo a ser derrubado. (Educador(a) 3)

O ensino superior, além de ter o seu acesso dificultado às classes populares, também tem um ambiente que pode ser hostil a essas pessoas. Parte do discurso que é muito reproduzido, mesmo dentro das universidades, é que esse lugar não é voltado a pessoas que precisam se sustentar. A ideia de se introduzir em um ambiente que não

espera por ti, e que pode parecer até te rejeitar, precisa ser muito trabalhada no interior de cursinhos populares, pois esse tipo de fala é inculcada (TRAGTENBERG, 1977) pelos indivíduos. Por isso existe a questão entre ser um pré-vestibular ou um pré-universitário, pois ser apenas um pré-vestibular não dá conta da demanda de preparar os educandos para esse novo espaço que pretendem se inserir. Os trechos seguintes trabalham a discussão nessa direção:

Que universidade é essa que vai ser acessada, que características que ela tem hoje, para onde ela está caminhando... Mas neste momento parece ainda que é alguma coisa importante que a gente promova este ingresso. (Educador(a) 2)

O lance do professor ser mais junto, poder nos dar mais atenção, e bem ou mal ensinavam a gente não só pra passar no vestibular, sabe? todos os professores do COLEP davam aula porque gostavam de dar aula, é uma coisa que a gente sente quando a gente tá lá dentro, que não é tipo a professora do colégio que tá lá por obrigação praticamente, e que ter faz sentir uma pressão de passar no vestibular. Muitas coisas que os professores ensinavam lá, eles ensinavam com tanto gosto que tu, tipo, não queria aprender aquilo apenas pra passar no vestibular, mas sim porque parecia interessante. Então acho que esse negócio de os professores serem muito próximos da gente, serem muito amigos, é a principal diferença, porque tu tinha um apoio, alguém pra conversar quando estava com algum problema, ou não tinha medo de dizer que não estava entendendo algum conteúdo. (...) Todo mundo lá sabe que vem do mesmo buraco, digamos assim, não tem ninguém querendo passar por cima de ninguém, todo mundo tá com o mesmo objetivo e todos sabemos que os outros têm dificuldades, então eu posso levantar a mão em qualquer momento e dizer que não entendi. Todo mundo lá sabe que as pessoas vieram de colégios precários, ou que estão sem estudar há muito tempo, todo mundo saber que vem do mesmo lugar ajuda bastante. (Educando(a) 5)

A fala do(a) Educando(a) 5 traz novamente a questão da afetividade dentro do coletivo, em que a proximidade das relações é algo bem trabalhado, cunhando novas práticas espaciais que possam projetar um novo significado no espaço vivido no cursinho.. O cursinho popular precisa dar aos educandos o apoio que eles não tiveram por parte do sistema educacional público, e por muitas das vezes também um apoio psicológico. A desconstrução de um ambiente competitivo e/ou hierárquico se mostra essencial para que outros pontos sejam trabalhados, como a preparação para o ambiente universitário. Apesar de haver cotas e bolsas, o espaço representacional (LEFEBVRE, 1991) da universidade é marcado por uma elevada elitização, o que é muito responsável pela possível evasão dos indivíduos que precisam de assistência financeira ou psicológica.

Existem cursinhos populares que já se organizam para ter atividades voltadas ao acompanhamento dos educandos que alcançarem aprovação, justamente com o fim de poder ajudar na estabilidade desses educandos dentro do espaço universitário. Ou seja, o trabalho da educação popular nos pré-universitários, apesar de não prever mudanças

sociais a nível de estrutura, vem buscando caminhos para amenizar a desigualdade. Isso reflete como, ainda que o COLEP busque se organizar de uma maneira alternativa, inevitavelmente o seu espaço é parte de uma totalidade, portanto, ele sofre dos seus efeitos. Além disso, a evasão de educandos se mostra como um produto direto dos processos que acontecem no espaço externo ao COLEP, sendo um fenômeno que tem alto impacto no cotidiano do pré-universitário e, no entanto, possui uma baixa possibilidade de controle pelo coletivo.

Aspectos que já foram apontados antes, como uma característica baixa autoestima relativa à universidade entre os indivíduos de baixa renda, bem como o esforço de ter que lidar com duplas, às vezes triplas, jornadas de trabalho, influenciam diretamente o espaço da sala de aula:

Eu mesma, ao longo do ano, várias vezes eu pensei que não consigo mais, que é estressante, isso está me esgotando, e olha que eu ainda não era uma das pessoas que faziam tantas coisas, tipo a [omitido] que estudava de manhã, trabalhava à tarde e estudava de noite. Eu acho que essa evasão acontece justamente por essas pessoas, porque se a gente tá num coletivo popular é porque a gente não tem dinheiro para pagar um particular, e muitos daqueles alunos estavam trabalhando. Sendo bem sincera eu acho que 90% da turma trabalhava. Da mesma forma vocês professores que trabalhavam, estudavam, e depois iam dar aula para a gente, tinha muita gente também na sala que chegava e dava para ver que a pessoa tava que nem um zumbi, exausto. Eu também fiquei bem surpresa com a quantidade de gente que ficou até o final, porque muita gente que ficou até o final ao longo do ano tinha vezes que dava para ver que a pessoa não aguentava mais, que a pessoa já tava no auge. (Educando(a) 5)

É um negócio intenso, todos os dias de segunda a sexta, das 7 às 10 horas, é cansativo, e eu pensei várias vezes em desistir. Eu saía as sete da manhã e voltava 11 [da noite] para casa, e tipo, só desisti aquela vez por causa do assalto, mas várias pessoas desistiram, cada uma tem um motivo diferente, a pessoa já tava meio cansada e arrumou uma desculpa para sair. (Educando(a) 3)

A realidade dessas pessoas impõe obstáculos que não são previstos, e nem nivelados, pelo exame. A resolução desses problemas não está diretamente ao alcance das possibilidades dos coletivos de educação popular, então resta o trabalho de ajudar a construir caminhos que sirvam de contrainternalização (MÉSZAROS, 2005) e que não se esgotem apenas na negação do espaço abstrato. A atuação dos voluntários é constantemente pensada para atrair os educandos e tentar diminuir a evasão:

Eu acho que os professores, que sempre discursavam sobre o que entendiam, que nos faziam ficar muitas vezes, o fato também dos próprios professores serem nossos amigos e a gente não querer perder contato. Acho que principalmente, esse apoio mútuo dos colegas dizerem “ah, não falta, não desiste, a gente tá todo mundo junto nessa”. Os professores que, se tu ficava um ou dois dias sem ir eles já te mandavam mensagem, corriam atrás e diziam “pelo amor de deus, vai”, até porque teve muito aluno que ficou um tempo sem

ir e depois voltou. Todo o apoio dos professores e da turma em geral. Quando a gente começa a se ver como todo mundo no mesmo barco, e não concorrentes. (Educando(a) 5)

Sempre pensamos em como fazer para que eles se vinculem, por exemplo, quando vai fazer uma turma a importância de colocar os alunos juntos. Também as coisas na hora de ir embora, eles irem junto com as pessoas que moram perto, a gente vai trabalhando essas coisas, e isso tem mais relevância ainda pensando no resultado que a gente teve agora no final [de 2019] né, que foi um grupo de amigos e quem se deu bem com eles que ficou. Foram pessoas que, de alguma, forma criaram uma comunidade. (Acompanhamento 1)

A proposta de uma educação libertadora (FREIRE, 1987), popular, necessariamente perpassa pela elaboração de programas a longo prazo, pois parte significativa do seu sentido entra em conflito com a essência do espaço abstrato de acumulação. A superação da lógica do sistema produtivo responsável pela reprodução desse espaço abstrato é substancial para a consumação plena de uma realidade sem classes, contudo, isso só poderia ser feito através da intensificação das contradições inerentes ao espaço social, buscando gerar diferenças que não sejam intrínsecas ao crescimento econômico capitalista (LEFEBVRE, 1991). Um processo de tamanha abrangência precisa ser construído gradualmente, e é nesse sentido que coletivos de educação popular devem trabalhar, tendo como base que a realidade social existe como produto dialético da ação dos indivíduos (FREIRE, 1987).

Essa contradição, que aparece principalmente ao discutir o caráter político do coletivo, também se estende às individualidades dos voluntários, mas de uma forma diferente. Já que o trabalho do COLEP é de base (como pôde ser apreendido, principalmente, na fala do(a) Acompanhamento 1 ao elucidar a função da educação popular) e não precisaria ser assumidamente ideológico, como muitas organizações já fazem, existem muitas brechas que abrem lugar para que o não-comprometimento com a pauta da educação popular seja recorrente, ou mesmo não compreendido, pois para muitas pessoas o trabalho voluntário é diretamente associado a assistencialismos. As falas seguintes discorrem sobre esse assunto:

É muito mais complexo do que simplesmente eu chegar lá e dar uma aula de movimento retilíneo uniforme, é um troço que é toda uma transformação dentro da sociedade, dentro da universidade que a gente tá se propondo a fazer, que requer um esforço muito maior da nossa parte e da sociedade como um todo. Uma coisa que eu percebi aqui é que eu tenho que sempre reforçar para as pessoas ao redor, que não fazem parte do COLEP, o quanto que a gente faz um trabalho importante dentro do coletivo. (...) Tem uma diferença substancial entre um trabalho voluntário que faz, por exemplo... Levar a sopa para quem tá dormindo lá embaixo da ponte, para uma militância que é o que a gente tá fazendo no COLEP, não que não seja trabalho voluntário, mas é um trabalho voluntário com um viés diferente. (Educador(a) 5)

Acho que é muito na base de deixar claro que a gente tá ali lutando por eles e não fazendo caridade, tipo, a gente tá aqui para lutar com vocês, e não “aí vamos ajudar as pessoas que não têm oportunidade”. (...) Mas eu acho que, de alguma maneira, esse ano também funcionou, porque teve uma roda de conversa no último dia de aula que o(a) *Educando(a) 1* perguntou para as alunas surdas como é que tinha sido para elas fazer a prova, e as gurias contaram todos os problemas, todo mundo se revoltou muito, e a reação não era “que droga, vocês vão tem que fazer alguma coisa”, a reação era “o que que a gente pode fazer”, e aí vários disseram “eu vou passar para exigir lá de dentro que as gurias tenham uma prova decente, por que ano que vem elas vão passar”, então talvez eles não se liguem que eles vão ter que lutar por eles, mas eles perceberam que tem outras coisas que eles vão tem que brigar lá dentro. (Educador(a) 6)

Como o(a) Educador(a) 5 diz, o trabalho voluntário do COLEP, bem como o de outros cursinhos de educação popular (NASCIMENTO, 2016), é fundamentalmente diferente de diversos outros tipos, como o exemplo apontado de levar comida para pessoas em situação de rua. Ainda que ambos os trabalhos sejam necessários e partam da premissa básica de ajudar as pessoas, além de igualmente suprir demandas imediatas e cotidianas, o seu processo, bem como os seus objetivos, seguem por caminhos bem diferentes. A categoria educação popular é acentuada ao buscar discernir diferentes tipos de voluntariado, pois ela carrega o arcabouço que pressupõe uma mudança radical da realidade, fazendo com que o trabalho dessas organizações não tenham um fim em si mesmas, visto que toda a sua produção espacial é congruente às construções coletivas feitas anteriormente, assim como reforçará futuras integrações à produção de um espaço diferencial.

A segunda fala já traz a discussão mais para a imprescindibilidade do caráter dialógico que devem ter as relações construídas no interior do COLEP. A desestruturação da hierarquia entres os papéis de educador e educando é muito importante nesse ponto, pois auxilia que o processo de apreensão crítica (FREIRE, 1987) da realidade seja genuíno, e não acabe se tornando inculcação (TRAGTENBERG, 1977). Deve-se tomar o cuidado para que o trabalho de educação popular não seja confundido com um trabalho de assistencialismo, pois nela os indivíduos em posição de aprendizagem devem ser ativos em relação à apropriação dos artifícios heurísticos utilizados para apreender, de alguma forma, a realidade. Ou seja, os educandos devem ser agentes de sua própria recuperação, estando em uma postura conscientemente crítica diante de seus problemas (FREIRE, 1984), o que seria impedido em um trabalho assistencialista, que torna quem recebe em um objeto passivo.

Para que isso seja possível é necessário que as premissas da educação libertadora

sejam internalizadas, entendendo que o espaço ocupado pelo educador é de colaborador para a construção do conhecimento, e não de um narrador de conteúdos, que deposita informações nos educandos que recebem passivamente (FREIRE, 1987). Isso depende muito do compromisso ideológico dos voluntários, que entendem que a atuação do coletivo vai contra a instrumentalização e dominação produzida pelo espaço social hegemônico (LEFEBVRE, 1991). Muitas vezes essa percepção só é construída após eles adentrarem ao coletivo, o que é discutido pelos próximos trechos de entrevista:

No COLEP eu encontrei algo que tinha uma proposta que unia duas coisas para mim importantes naquele momento, que é de certa forma um movimento social né, que era de certa forma debate político, mas também motivos muito mais egoístas de eu conseguir um espaço onde eu pudesse treinar minha aula, pudesse planejar aulas, pudesse investir também na minha carreira como professor, que é uma experiência que não tinha tido. E daí, quando eu entrei mais por esse caminho, procurando um lugar para dar umas aulas, tudo mudou desde então, hoje em dia eu faço de tudo no COLEP menos dar aula, até planejo as minhas aulas e tal, mas dentro do tempo que eu disponibilizo para o COLEP esse é o menor tempo, eu faço bem mais outras coisas, mais burocráticas, tipo, agora a gente tá fazendo a comissão de chamamento de novos professores, de ingresso dos alunos, isso toma muito mais do meu tempo do que mesmo a aula. (Educador(a) 5)

Como eu já estava querendo ser professor também é uma maneira de pôr em prática, aprender. Por outro lado, ajudar pessoas. Então tem esse lado, uma militância pela educação popular, poder ajudar pessoas através do conhecimento, mais pragmático, para mim é uma função muito boa de praticar, ganhar horas de experiência. (...) Nos espaços de pré-vestibular popular entendo que também é um espaço de formação para o próprio docente, para o próprio educador, e eu acho que assim, pelo o que eu conversei com os outros professores, essas duas partes estão presentes em quase todo mundo: por um lado o compromisso ideológico, de militância, de transformar a sociedade, essa ideia e tal, mas também é um espaço para formar-se, para transformar-se mesmo. (Educador(a) 3)

Ao discutir sobre a ambiguidade de interesses ao compôr o coletivo, essas falas chamam atenção ao fato de que a consciência crítica, que auxiliaria na passagem de uma transformação individual para a transformação social, é um processo tanto dos educandos quanto dos educadores, visto que, como é entendido por Freire (1987, p. 68), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Isto é, o processo de aprendizagem e de conscientização é construído dialogicamente e acompanhando o processo dialético de produção do espaço social.

Apesar dos objetivos a longo prazo demandaram um compromisso ideológico, boa parte das pessoas que se voluntariam para dar aula no COLEP têm como propósito inicial principal o desenvolvimento de suas habilidades pedagógicas, como diz o(a) Educador(a) 3: “para mim é uma função muito boa de praticar, ganhar horas de experiência”. Esse intuito costuma perdurar, mas ele não impede que o desenvolvimento do interesse pela

educação popular também surja no decorrer do cotidiano em sala de aula, que é o que, além das ligações afetivas, efetivamente faz com que os voluntários mantenham o seu compromisso com o coletivo. Isso demonstra como as atividades de contrainternalização são importantes para a produção de uma realidade social alternativa concretamente sustentável ao que já existe (MÉSZAROS, 2005).

4.2.3 Autofinanciamento da Organização vs Subsistência dos Voluntários.

O autofinanciamento já foi apontado em diversos momentos no decorrer desse trabalho pois, além de ser uma particularidade organizativa de movimentos com características autogestionárias, também faz parte dos princípios expostos na Carta de Princípios, entretanto, ele tem sido difícil de ser alcançado plenamente. Isso é um reflexo de como “a autogestão não se fixa plenamente no sistema do capital” (FARIA, 2008, p. 3), pois ela ultrapassa a forma heterogerida da burocracia e do modelo capitalista de produção (FARIA, 2008). Pela organização partir de fundamentos coletivistas, a obtenção de recursos é indispensável para que exista tal autonomia pretendida, e esse tópico discute as particularidades da contradição que se evidencia ao perceber que o espaço representacional (LEFEBVRE, 1991) do coletivo entra em conflito com a totalidade em que está circunscrito.

Na lógica capitalista em que vivemos, como diz Prestes Motta e Bresser Pereira (1980), é impossível que existam ilhotas absolutamente autogeridas, pois o espaço de acumulação é totalizante e assimila tudo aquilo que surge como produto direto da abstração que é criada por ele. Para que a lógica de mercadorização do trabalho continue em sua posição de dominação do espaço social, é preciso que se sufoquem tentativas de autogestão e demais formas organizativas alternativas com potência para levar o processo dialético de produção da realidade ao limite de produzir um espaço diferencial. Esse sufocamento não tem se mostrado muito difícil, pois a principal ferramenta da totalidade em que vivemos é o valor de troca (MARX, 2013), e a significação dele, bem como a distribuição daquilo que o representa na materialidade, são essencialmente controlados pelos que não querem a mudança desse cenário.

Essa imperiosidade do valor de troca constitui uma dificuldade que é característica do modo capitalista de produção, e é subsequente a ela que a distribuição dos valores não seja de forma equitativa. Isso faz com que exista uma permanente necessidade de acumulação pelos indivíduos (quando é possível acumular), impedindo-os de

compreender organizações sociais em geral como projetos coletivos que buscam incluir toda a sociedade, pois a individualidade é basilar em qualquer análise social possível. O que se pode perceber nisso é que existe um conflito entre a representação do espaço que é concebida pelos integrantes do coletivo e o espaço representacional (LEFEBVRE, 1991), em que o ideal não pode se realizar pois depende de atributos que não existem na realidade do espaço social.

Com isso, a obtenção de recursos de organizações como o COLEP, que deveria depender de uma verdadeira coletividade, em que o resto da sociedade também estaria inclusa, acaba por depender apenas daqueles que já demonstram interesse pelo coletivo ao disponibilizar seu trabalho à causa. A fala seguinte retrata um pouco sobre como isso acontece no COLEP:

As necessidades sempre são para as mesmas coisas, como tentar pagar a inscrição, para tentar pagar a cópia... No começo, para a Pandorga, a gente teve que levar cadeiras, aí tinha que pagar o transporte, e aí muitas vezes, acontece de vez em quando ainda, é do próprio professor, de algum grupo de professores, dividir e rachar esse custo, mas visando não fazer mais isso. A produção de camisa, ela tem um preço maior para quem não é aluno, para dar conta também do desconto para aluno, para ficar em preço de custo, e aí acaba entrando algum caixa assim, mas muito acho que entra realmente é porque também as pessoas que investiram não pedem o dinheiro de volta, porque se não ia ficar muito “elas por elas” mesmo sabe? Tem as festinhas, entra alguma coisa interessante, porém, se fosse para descontar tudo aquilo que foi investido, acaba que os professores que vão se alimentando. (Educador(a) 4)

O que o(a) Educador(a) 4 relata é que, no fim, o financiamento do coletivo é totalmente feito pelos voluntários, mesmo que não exista cobrança de mensalidade ou algo parecido. O intuito é que a organização seja capaz de se autofinanciar, geralmente através de ações que gerem alguma receita, mas como se pode perceber pelos relatos, até então foram poucos os resultados proveitosos das iniciativas que já foram realizadas, como o brechó, a festa julina e as camisas. Além da inevitável necessidade material para a realização das aulas, a obtenção de recursos também se mostra imprescindível por outros motivos, como será discutido a partir do seguinte trecho de uma das entrevistas:

Em 2018 teve um aluno que não se inscreveu no ENEM porque não tinha dinheiro, aí a gente fez uma reunião discutindo sobre como a gente tinha que oferecer isso, e para mim isso já estava definido, e aí eu cheguei na sala e falei que quem não tiver como pagar avisa que o coletivo vai ver se consegue dar um jeito, e aí um aluno veio e me disse que não tinha dinheiro para pagar, e eu prontamente dei o dinheiro para ele, e no outro dia cheguei na reunião e falei “eu paguei 85 reais da inscrição de Fulano”, porque ele nem pediu isenção porque ele achou que não ia conseguir, e aí eu fui meio xingada educadamente, mas foi meio um “pô, tu devia ter falado com todo mundo, porque a decisão tinha que ser coletiva, porque os alunos não podem achar que a gente tem dinheiro assim, porque a gente não tem, porque deu para ele e aí o outro não pediu e talvez precisasse também”. Mas aí esse ano ele passou pelo acesso

universal, nem ocupou a cota, e ele não ia nem se inscrever, então eu teria dado do meu bolso de novo e foda-se se ia me fazer falta ou não aquele dinheiro. (Educador(a) 6)

Esse trecho é bastante interessante pois salienta como a discussão acerca do autofinanciamento tem várias etapas que precisam ser levadas em consideração. Uma parte é diretamente relacionada às insuficiências que o coletivo se sente responsável por suprir, e a inscrição desse educando no ENEM é um bom exemplo disso. Se esse(a) educador(a) não tivesse a iniciativa de pagar pela inscrição, é possível que ele tivesse perdido a oportunidade de fazer a prova, portanto, não poderia ter conseguido entrar nem ao menos por cota. O problema que reside nessa situação é que o(a) educador(a) não teve esse dinheiro ressarcido, e nem terá, pois o coletivo não possui recursos para isso, mas ainda assim foi algo que se mostrou inevitável, pois se sabe que esse pedido de ajuda para pagar a prova é resultado de uma estrutura social que não permitiu que esse indivíduo tivesse 85 reais, e compreendo que nega-lo é subjugar os ideais de educação popular que guiam a organização.

O ideal seria que o coletivo tivesse um caixa para essas circunstâncias, pois como é dito na fala da pessoa entrevistada, assim como esse educando precisou de ajuda financeira, é provável que outros também precisem, mas a obtenção de recursos sempre é uma dificuldade. Esse obstáculo também é reflexo da própria realidade pessoal de cada um dos voluntários, pois são poucos os que têm condições de ajudar financeiramente, ou mesmo podem disponibilizar tempo para se dedicar às tarefas, como se pode ler no relato seguinte:

Tempo é um fator importante, que leva a outros fatores também, e não apenas o tempo da sala de aula, mas também o tempo do professor, porque o COLEP não põe dinheiro dentro da minha casa, então eu não posso me dar ao luxo de planejar uma aula para o COLEP o dia inteiro, entende? Então eu não posso planejar as melhores aulas para o COLEP, muitas vezes o que eu faço é o arroz com feijão mesmo, chegar fazer o básico, e já cansou de ter aula que tipo, era de semana de prova na faculdade, e eu tenho que trabalhar, e eu vou chegar no COLEP e dar a aula que eu já tenho pronta dentro da minha cabeça, que eu já sei, então nem dá pra dizer que planejei a aula, são diversos fatores que interferem na nossa atuação dentro da sala de aula. (Educador(a) 5)

Esse encadeamento de decorrências ainda reflete um pouco da instabilidade do ensino que é oferecido às pessoas de baixa renda, que são submetidas, ao longo da vida, a um sistema educacional precário que não é o suficiente para suprir as cobranças que são feitas para conseguir uma vaga no ensino superior. O baixo investimento estatal em educação, que é efeito de uma política de dissolução do aparelho público, é um dos

grandes responsáveis pelo sucateamento de todo o sistema público de ensino, e no COLEP isso parece acontecer em menor escala, pois a falta de recursos de fato atrapalha o decorrer do pré-universitário.

Essas situações corroboram a discussão em que Böhm, Dinerstein e Spicer (2010) argumentam que, em muitas ocasiões, os movimentos que se propõem à autonomia prestam o que antes eram serviços do Estado, garantindo a governança de uma população. A educação das camadas sociais de menor renda é atribuição do Estado, mas essa responsabilidade tem sido desprezada, fazendo com que exista a necessidade de que organizações como o COLEP supram essa desproporção, mesmo que faltem recursos. O problema nisso, conforme Böhm, Dinerstein e Spicer (2010), é que esse tipo de organização popular se tornou embutida nos planos oficiais do estado. Eles complementam dizendo que “os cidadãos são agora encorajados rotineiramente a parar de depender do estado para desenvolver e fornecer serviços autonomamente para si próprios e para as suas próprias comunidades” (BÖHM; DINERSTEIN; SPICER, 2010, p. 25), o que é um fato, podendo ser verificado nos relatos que eludicam as dificuldades de promover um autofinanciamento, mas que infelizmente não invalida a necessidade imediata que organizações de base suprem.

Se organizações como o COLEP deixassem de existir para não dar suporte a um serviço que deveria ser do Estado, os indivíduos beneficiados por elas continuariam sem as oportunidades que são geradas, pois estas organizações surgem justamente com o objetivo de equalizar uma disfunção que já é ignorada pelas burocracias de governança. Böhm, Dinerstein e Spicer (2010) declaram, com isso, que existe um antagonismo no cerce conceito de autonomia: por um lado, a autonomia abre fronteiras de resistência e mudança para uma sociedade igualitária e auto-organizada, enquanto por outro lado há sempre o perigo de os regimes hegemônicos assumirem o apelo à autonomia e incorporá-la em seus próprios projetos

Essa contradição que resulta do choque entre o espaço representacional e a representação do espaço, bem como as outras discutidas nesta pesquisa, são entendidas aqui como um estimulante da produção de um espaço diferencial, dado que Lefebvre (1991, p. 353), ao analisar a produção desse possível espaço diferencial, nota que “o vínculo dialético entre necessidade e desejo gera novas contradições”. Ou seja, o importante não é buscar se livrar das contradições – que é o que faz na verdade o projeto de abstração do espaço de acumulação ao buscar neutralizá-las ou ocultá-las –, mas sim compreender a gênese das contradições para confrontá-las. E essa é a discussão da

próxima seção.

4.3 Educação popular e a produção do espaço social

Neste trabalho, o conceito de educação popular apresentado na seção “Educação para além do capital” é fundamental para o desenvolvimento da discussão acerca da produção do espaço social, pois ele carrega consigo as principais significações necessárias para entender o contexto político-social em que estão inseridas organizações como o COLEP. É necessário discutir a estrutura social responsável pela reprodução da abstração que transforma tudo em mercadoria, e ela se realiza no espaço. Portanto, a intenção do presente tópico é elucidar as implicações do conceito “educação popular”, bem como dos demais, a partir das práticas que são realizadas nesse espaço, além de analisar como a realidade específica do COLEP está em constante processo dialético com a realidade externa, sendo resultado dela ao mesmo tempo em que também é parte de sua reprodução, o que evidencia que a confrontação com as contradições é inescapável, dado que elas são inerentes ao espaço de acumulação – como, por exemplo, a necessidade de regulamentar o coletivo junto ao Estado para fornecer o TRI aos educandos mesmo que se busque pela autonomia, ou como o autofinanciamento da organização acaba entrando em conflito com a subsistência dos voluntários.

De acordo com Meszáros (2002) as contradições sempre existirão em um sistema capitalista mesmo que ainda não se vivencie uma crise estrutural, sendo elas apenas deslocadas de um âmbito para outro, de acordo com as demandas do mercado, afetando partes do complexo social. Lefebvre (1991) argumenta que a capacidade de conceber o espaço em uma escala global mas, ao mesmo tempo, concebê-lo também em sua escala menor, que é fragmentada em uma multiplicidade de processos, é parte do que determina as contradições encontradas no espaço social, pois o entendimento dos fenômenos diverge dependendo da escala de análise. É neste sentido, de analisar a realidade entendendo que ela é composta por fragmentos do todo, que os fenômenos do COLEP são importantes para investigar como se dão os processos organizacionais que conduzem às contradições, uma vez que é essencial voltarmos aos problemas que dão origem a esses fenômenos se o objetivo for reconhecê-los. Negar as contradições nos deixaria no mesmo patamar do espaço abstrato que está em constante busca pela homogeneidade.

As divergências que aparecem dependendo da escala de análise são também produtos do conflito entre o espaço abstrato e a prática social (LEFEBVRE, 1991), pois

apesar do espaço abstrato se realizar no imaginário social (que acaba por ser responsável em materializá-lo através de suas ações), as necessidades imediatas da vida sempre acabam por prevalecer e, em momentos de angústia social, que emergem no espaço representacional, são elas que servem de motor para a movimentação das classes subalternas.

Lefebvre (1991) localiza no espaço abstrato o local onde as contradições são, ao mesmo tempo, geradas e substituídas por soluções aparentes que, na verdade, apenas aprofundam essas contradições, isso pôde ser observado no caso do COLEP, por exemplo, na flexibilização adotada ao longo do tempo para a admissão de novos voluntários. Para de fato as resolver seria, portanto, necessário antes de tudo as reconhecer, tirando-as do domínio exclusivo do espaço abstrato e trazendo para ser conscientemente trabalhada no cotidiano. De toda forma, nas contradições dialéticas existe tanto oposição quanto unidade (não existe classe trabalhadora sem capitalistas e vice-versa, por exemplo): o COLEP é tão orientado à aprovação no ENEM quanto aos seus ideais de educação popular, pois por mais que esses objetivos possam se opor, eles também só existem na organização em unidade.

Colaborar para que indivíduos marginalizados saiam da regra e consigam uma vaga na educação superior pública não resolve a contradição, apenas a intensifica enquanto ajusta a disfunção social, o que é característico da contradição inerente ao espaço abstrato: ao mesmo tempo em que busca a homogeneidade, que é o que acontece ao apenas fazermos ajustes nas contradições, ele também está produzindo condições que carregam a semente de um espaço diferencial. É importante destacar que, apesar da personificação do termo “espaço abstrato”, a abstração não é sujeito desses fenômenos, mas é responsável por transportar e manter determinadas relações sociais, ao mesmo tempo que age para dissolver outras (LEFEBVRE, 1991), sempre com o objetivo de disputar o espaço social, que é tanto um meio de produção quanto um meio de controle. Essa realidade não tem como ser resolvida sob a égide da mesma lógica que a criou (e a cria cotidianamente), e é por isso a imprescindibilidade de buscar alternativas e novas formas de conceber o espaço.

Não vai ser o COLEP, ou qualquer organização parecida, que resolverá as contradições que são discutidas aqui, e em nenhum momento se deve esperar isso, pois elas são estruturais e dependem de mudanças que também sejam estruturais, mas essas organizações podem viver um espaço de contrainternalização (MÉSZAROS, 2005) que intensifique essas contradições em busca de faíscas de um espaço diferencial. Apesar do

COLEP representar apenas um fragmento da realidade social, e não ser responsável pela mudança de toda essa realidade, nele são refletidos aspectos da estrutura de diversas formas, como será discutido partindo da seguinte fala:

Tem o problema da educação básica, e ele é basicamente o que cria a condição da gente precisar existir, pois é uma educação totalmente desigual, então eu acho que a gente tinha que se envolver mais com isso, exigir que isso melhorasse. (...) Somos um coletivo e uma das coisas que ele faz é cursinho popular, mas lutamos pela educação em um sentido amplo. (Acompanhamento 1)

Esse trecho aponta as condições sociais que tornam necessária a existência do cursinho popular, o que evidencia uma das diversas contradições que são produzidas através das premissas do espaço abstrato, e que apesar do COLEP compartilhar da mesma realidade, tal análise não poderia de forma alguma se esgotar nele: o argumento principal dos exames de seleção para o ensino superior se baseiam na ideia de disponibilizar a todos os candidatos a mesma prova, portanto, eles possuiriam as mesmas chances e então o que “merecesse” mais teria acesso à vaga. Entretanto, essa percepção ignora completamente as transversalidades das diversas realidades sociais dos candidatos, desprezando, ainda, como a educação é deixada de ser tratada como direito básico de todos os indivíduos, passando a ser entendida como um privilégio apenas para alguns.

O foco, nesta pesquisa, foram as dinâmicas relacionadas ao acesso à educação superior, mas para se chegar neste ponto os indivíduos já enfrentam uma vida de obstáculos estruturais, como se poderá ler no relato seguinte:

Eu acho que, por eu morar numa ocupação que não tem luz, eu não consegui estudar em casa quase nenhuma vez nesse ano, o máximo que eu fazia fora da sala de aula era ler as leituras obrigatórias da UFRGS, e mesmo assim eu não consegui ler metade delas. (...) E foi bom também eu ter feito cursinho e não ter estudado por conta, porque se eu tivesse passado por conta eu podia ter caído numa cilada de ter achado que a vitória era minha, que era uma conquista minha, quando na verdade não é sobre mim, sabe? É uma coisa muito maior, eu não passei pelo meu mérito, porque eu sou inteligente. Eu sou inteligente, mas não porque passei no vestibular, eu já era inteligente antes de entrar na UFRGS. Eu moro numa ocupação, então eu não pago luz, não pago a água, não tenho essas despesas caras, o que me proporciona poder trabalhar num emprego que tem os horários mais tranquilos, que eu posso escolher o horário que eu trabalho, que é tipo uma cooperativa autônoma, não ganha bem também, na verdade é a metade do salário mínimo, mas pelo menos eu não trabalho tanto, o que para mim é qualidade de vida né, porque se eu não gasto muito eu não preciso ganhar muito também, por enquanto tá servindo, e é isso, eu morava em um lugar que não tinha despesas, podia fazer meu horário de trabalho, sempre tive amizades que incentivaram muito a estudar, incentivo da família, pessoas que me incentivaram, apoiaram e acreditaram em mim, então não deixaram eu me autossabotar como eu fiz várias vezes... E fora o movimento negro que fez toda uma luta de cotas para poder ter vagas. No fim eu passei por ampla concorrência, o que é bom porque deixei vaga para mais uma pessoa preta entrar no meu curso, porque eu acho que não vai ter muita gente preta, pra variar. Acho que é uma conquista que não é minha, ela vem de muito tempo, é um passo que eu dei com toda a minha família e minha ancestralidade. E é uma resposta, na real, pensar em como se manter lá dentro

quando o bicho começar a pegar. (Educando(a) 1)

O COLEP, bem como outros cursinhos populares, surgem como resposta à carência criada pelo sistema, entretanto, não suprem a demanda suficientemente para corrigir toda a disfunção social, mesmo porque não seria possível apenas através da preparação para o exame que é um dos sintomas da própria exclusão de acesso. Essa última fala do(a) Educando(a) 1 retrata bem como a materialidade do espaço social produzido se realiza nas individualidades, pois nada surgiu em meio ao nada, e cada fragmento da realidade é também produto de alguma dinâmica coletiva e, portanto, social. Nenhum indivíduo é descolado da totalidade, e todas as suas conquistas (bem como insucessos) são também constituintes do espaço social. No fim da fala, é visível como, mesmo após conseguir a vaga, os obstáculos para determinadas classes perduram ao buscar mantê-la, dado que o espaço representacional (LEFEBVRE, 1991) universitário é uma continuidade dos seus exames de seleção. Ele reproduz as significações que qualificam esse espaço como destinado apenas às pessoas que pertencem a uma classe social que proporcione determinadas condições que, a princípio, são negadas pelo Estado à maior parte da população. Essa preocupação com a realidade universitária também é algo que apareceu nas entrevistas:

O que eu acho que pode mudar é a questão do ensino superior, pois os cursinho em geral cresceram muito, os populares, com a expansão do ensino superior do Brasil. No momento em que você tem muito mais vagas no vestibular com políticas estudantis, bolsas, toda uma questão de apoio do estudante de baixa renda para estar na universidade com condições, aí parecia que a universidade era a melhor opção, até mesmo para as pessoas mudarem de vida, então os cursinhos faziam muito sentido, pois colocar uma pessoa na universidade, uma pessoa de baixa renda, era uma baita jogada, muita gente melhorou de vida com isso. Agora, se a gente ver um cenário que será de destruição do ensino público, do ensino superior, das universidades, das políticas de assistência estudantil, a gente vai ligando uma coisa na outra, se nos vermos em um cenário apocalíptico daqui uns 3 anos, umas universidades públicas completamente elitizadas, sem nenhum tipo de assistência para estudantes de baixa renda, a gente pode chegar ao ponto de ver que todo esse esforço vai ser foda, pois vai dificultar muito mais entrar. (...) Não faz sentido defender passar no vestibular e depois encontrar um ambiente hostil. Por isso o COLEP como coletivo está nos atos. (Educador(a) 3)

Só a situação das bolsas já me dá medo, porque tu diz pra eles “ah tu entra e tenta uma bolsa auxílio, e aí tu pega um bolsa de IC [Iniciação Científica], e juntando tudo tu já consegue uns 800 pila”, mas talvez ele entre e não consiga nenhuma das duas, não consiga nada, e aí o meu discurso já tá virando “tudo bem fazer em 8 anos, pegando poucas cadeiras e trabalhando em algum lugar”. É meio que “entra e depois a gente vê o que faz”. Não dá pra esconder deles que a situação tá pior, mas não dá pra ficar chamando muita atenção pra isso porque eles mesmo já se boicotam tanto, além das dificuldades eles já se boicotam no sentido de “eu não vou conseguir”, arrumam desculpas para não fazer. (...) Se eles não entrarem agora para ajudar nessas coisas, os irmãos mais novos deles que não vão entrar mesmo, sabe? E acho que nesse momento que

está diminuindo tudo isso é mais importante ainda ter uma faixa de bixo na vila, porque cada um que entra é mostrar para todos os vizinhos, e para os primos, que você que tem como entrar na universidade, eu acho que é muito maior do que eles. (Educador(a) 6)

Essa dificuldade que vem depois do êxito de conseguir uma vaga no ensino superior, que é a de se manter no ambiente universitário e de fato concluir o curso, é inerente a uma estrutura que independe do COLEP, pois funciona da mesma maneira que as carências deixadas pelo ensino básico: uma organização assim só tem a capacidade de agir em uma escala limitadíssima, e problemas estruturais não estão ao alcance de seu impacto. Ainda assim essa realidade perturba o cotidiano dos pré-universitários (WHITAKER, 2010) e é plano de fundo de discussões, pois afeta diretamente as possibilidades a serem trabalhadas pela organização. A percepção de que a educação superior pode significar melhores condições de vida tem se dispersado ao longo do tempo (BARBOSA, 2019), também como consequência do sucateamento planejado do sistema público de educação, fazendo com que as pessoas de baixa renda não consigam ter perspectivas de futuro ao adentrar esse espaço, uma vez que ele é voltado àqueles que podem se dedicar exclusivamente e não precisam de bolsas para manter a permanência.

O COLEP vive nessa contradição permanente de estar preparando indivíduos para um exame que reproduz o elitismo, mas ao mesmo tempo ele explora as contradições do espaço de acumulação ao alimentar um espaço diferencial. O que pode se depreender disso é que, mesmo que a realidade material se mostre como intransponível, é possível trabalhar um ideal (a ser perseguido) em meio aos obstáculos da totalidade. Se os elementos progressistas da educação formal, ao serem ressignificados, forem bem sucedidos em redefinir a sua tarefa em direção à perspectiva de uma alternativa à ordem existente, eles podem dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital não só no seu próprio limitado domínio como também na sociedade como um todo (MÉSZÁROS, 2005). Como diz Freire (1987), a utopia serve de impulso para a produção da consciência crítica, e a percepção através da produção do espaço social (LEFEBVRE, 1991) nos traz ferramentas para analisar as condições de existência desse novo espaço.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo geral que orientou essa dissertação, o propósito foi desenvolvido a fim de investigar os limites e as potencialidades da produção de um espaço diferencial por um cursinho de pré-vestibular popular, e para tanto adotei a observação

participante como método de produção de dados e, também, como forma de buscar entender como o movimento dialético entre prática e teoria se dão na produção do espaço social. Nisso, as entrevistas desempenharam o papel de localizar as minhas observações na percepção do coletivo. Busquei produzir uma síntese da análise dos fenômenos que construíram o COLEP durante o tempo da pesquisa, seguindo os objetivos específicos que propunham a confrontação das representações do espaço do COLEP com o espaço vivido, a fim de que o objetivo geral fosse alcançado.

Para que a confrontação entre esses dois tipos de expressões espaciais pudesse se suceder, comecei a análise de dados contextualizando o fragmento espaço-temporal em que a pesquisa é realizada, desenvolvendo acerca da construção histórica do COLEP e da sua Carta de Princípios, além de também caracterizar a sua estruturação e o seu espaço de sociabilidade, o que foi necessário para que a subsequente discussão sobre as contradições fosse feita. Na primeira sessão de análise se evidencia a Carta de Princípios como a representação do espaço concebido dos indivíduos, e ela ajuda, principalmente, na análise da contradição entre educação transformadora e a preparação para o exame, pois estabelece as diretrizes da educação popular pretendida pelo coletivo, tensionando com as dificuldades do espaço vivido.

Além disso, também indica, através da realidade específica do COLEP, de que maneira características autogestionárias podem se realizar em uma organização circunscrita no capitalismo e que, portanto, necessita-se ser estruturada. Em seguida, retrato mais especificamente o espaço de sociabilidade do coletivo, salientando como as relações interpessoais afetam o todo da organização e destacando as dinâmicas que fomentam isso. Fica evidente como o COLEP não é um espaço exclusivamente voltado à preparação para um processo seletivo, mas também dedicado à construção de uma realidade diferente da atual, em que as disfunções sociais (que são necessárias para a manutenção do capitalismo) sejam extintas.

Nessa primeira etapa da análise de dados é onde se revela, com base na pesquisa de campo, o que é pressuposto no desenvolvimento teórico: na realidade social do espaço de acumulação não é possível a existência de uma organização que seja plenamente alternativa à lógica hegemônica, pois a forma burocrática de dominação no capitalismo é desenvolvida o suficiente para assimilar o surgimento de novas práticas organizativas. A manifestação de novas contradições a partir da busca pela produção de um espaço diferencial, portanto, é inescapável, então se torna necessário as compreender e trabalhar com as possibilidades. Sendo assim, a seção seguinte foi dedicada a desenvolver as

principais contradições que puderam ser percebidas na produção do espaço social do COLEP, como Burocracia vs Autogestão, Educação transformadora vs Preparação para exame e Autofinanciamento da organização vs Subsistência dos voluntários.

Ao analisar a tensão Burocracia vs Autogestão desenvolvo o entendimento de que o espaço abstrato, que se apoia na burocracia e é hegemônico, essencialmente se opõe aos princípios de uma autogestão, então mesmo que o coletivo consiga implementar práticas que ajudem na autogestão interna, as imposições da totalidade continuarão sendo obstáculos que não devem ser ocultados ou ignorados. Nisso, se mostra indispensável manter a constante atenção aos objetivos das práticas que são idealizadas e precisam ser transcritas no espaço, para que sempre se busque atender propósitos coletivos. Essa questão continua no tópico em que se discute Educação transformadora vs Preparação para exame, mas focada em elucidar que o COLEP, apesar de ser um movimento social que se dedica à construção de uma educação popular (e, portanto, libertadora, o que é uma concepção a longo prazo), a sua estruturação surge de demandas imediatas, então são comuns desvios de um processo idealmente autogerido de educação popular em favor de alcançar realizações cotidianas.

Como implementar uma "educação libertadora" ao mesmo tempo em que se prepara para um exame que é parte importante do sistema social que oprime? Essa questão é constante ao trabalhar o conflito entre as razões imediatas da organização (preparar para o exame) e as razões a longo prazo (promover um projeto educacional que emancipe). Isso é muito percebido ao se atentar que o fomento de consciência crítica durante as aulas é uma preocupação especialmente dos voluntários, pois a maioria dos educandos estão ali objetivando unicamente a vaga na universidade.

Nesse mesmo tópico também evidencio como o COLEP, assim como qualquer outra organização, é parte de um todo e, conseqüentemente, sofre impacto direto dos processos que acontecem no espaço externo ao coletivo, sendo a grande evasão de educandos um reflexo disso. Da mesma forma, o trabalho voluntário do coletivo também reflete isso, ao mesmo tempo em que também reflete a consciência dessa posição em meio à realidade, o que o torna essencialmente distinto de outros tipos de trabalhos voluntários que agem tão somente a fim de ajustar disfunções sociais, e não trabalhar em um projeto coletivo de superação do espaço abstrato da forma como que ele é. Ainda, o voluntariado do COLEP é guiado pela premissa da educação popular, que pressupõe que o educando seja sujeito conscientemente crítico diante o seu processo de aprendizado, o que impediria um trabalho assistencialista, que tornaria o educando meramente um objeto passivo ao

depósito de informações.

O último tópico de contradição foi relativo ao Autofinanciamento da organização vs Subsistência dos voluntários, que assim como todos os tópicos anteriores, também tem estreita relação com alguns dos argumentos que foram previamente levantados. Já se pôde entender que a organização sobrevive em meio a conflitos resultantes da produção do espaço social, e que essa característica é essencial para o seu objetivo a longo prazo, então é espontâneo, e até mesmo esperado, que obstáculos financeiros apareçam, pois o valor de troca é um dos principais domínios em que o espaço abstrato tem um controle materializável e inescapável. Dessa forma, o pretendido autofinanciamento acontece de maneira limitada, pois ele precisa encontrar ferramentas adversas que possam fazê-lo funcionar mesmo sem o apoio necessário de toda a realidade social.

Neste trabalho compreendo que o reconhecimento das contradições socioespaciais que levam a essas dificuldades (além de outras que certamente não puderam ser apreendidas por essa pesquisa) é uma etapa necessária para evidenciá-las no sentido de construir um espaço diferencial. Ou seja, o reconhecimento das contradições é vital para se pensar a práxis de cursinhos populares, pois elas são características inevitáveis do espaço de acumulação e etapa importante na busca pela reestruturação do complexo social (MESZÁROS, 2002). Embora o COLEP seja orientado pelos seus ideais de educação popular, ele também é orientado à aprovação no vestibular, e por mais que esses objetivos possam se opor, eles só existem na organização em unidade, graças às determinações do espaço de acumulação. Não é propósito do coletivo resolver ou anular suas contradições, pois essa pretensa homogeneidade só existe como projeto do espaço abstrato, então o que mais importa é reconhecer a origem dessas contradições.

Diante disso, organizações como o COLEP não têm amplitude para agir estruturalmente no sistema social, mas são importantes espaços de resistência à internalização do espaço abstrato, com potencial de gerar diferenças que não sejam intrínsecas ao crescimento econômico capitalista. Se o COLEP, bem como outras organizações de educação popular, atingirem o seu objetivo de oferecer uma educação que seja alternativa à bancária, isso já permitirá que esse sujeito seja outro na universidade, por mais tecnocrático, burocrático e elitista que seja o espaço universitário.

Os cursinhos de educação popular devem trabalhar considerando que a construção de uma realidade que assegure a dignidade humana para todos os indivíduos precisa ser um produto dialético das ações no espaço, investigando, em meio às disfunções sociais que criam a razão de suas existências, possíveis saídas da lógica capitalista. Pela realidade

estar em constante produção, as dinâmicas do COLEP, assim como de qualquer outra organização, estão em movimento e não são passíveis de uma análise que esgote todas as implicações, então aqui foquei em trabalhar acerca dos aspectos específicos que surgiram em meio à pesquisa de campo, mas ainda restam inúmeras indagações que poderiam estender essa pesquisa por anos. Uma delas é um desenvolvimento acerca do fenômeno que envolve LIBRAS e pessoas surdas, pois aqui eu só trouxe como se deu essa construção organizativa, mas é importante também entender como a inclusão de pessoas com determinadas limitações pode influenciar a educação popular. No caso específico do COLEP, tiveram integrantes do coletivo que foram inclusive influenciados a cursar LIBRAS na universidade.

Ainda, cabe informar que a pesquisa de campo foi reduzida pelo impacto da pandemia por COVID-19. As aulas do cursinho não puderam começar até o momento do meu desligamento do coletivo, impedindo-me o contato com o espaço social que viria a se desenvolver no ano de 2020, o que seria importante para fins de comparação com o ano letivo anterior. Outras inquietações que ainda me restam, e podem ser tema de futuras pesquisas, são relativas às diversas formas de construção organizativa em diferentes coletivos de educação popular, pois nem todos têm como premissa a autogestão, então certamente é importante entender quais são as soluções utilizadas para se tentar alcançar o ideal de educação popular e trabalhar com as contradições do espaço social. Aqui só pude analisar uma única experiência que, apesar de revelar significativamente alguns dos problemas relacionados à circunscrição da educação no espaço de acumulação, ainda não possibilita analisar de que maneira o conceito de educação popular age na generalidade dos cursinhos populares.

Referências

- ANDRADE, É. A Opacidade Do Iluminismo: O racismo na filosofia moderna. **Kriterion (Brazil)**, v. 58, n. 137, p. 291–309, 2017.
- APRILE, M. R.; BARONE, R. E. M. Políticas Públicas para Acesso ao Ensino Superior e Inclusão no Mundo do Trabalho – o Programa Universidade para todos (PROUNI) em Questão. **VI Congresso Português de Sociologia**, v. 182, p. 17, 2008.
- BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. DE. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, v. 39, n. 2, p. 48–67, 2013.
- BARBOSA, M. L. O. Democratização ou massificação do Ensino Superior no Brasil? | Higher Education in Brazil: democratization or massification? **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 24, n. 2, p. 240, 2019.
- BRANDÃO, C. R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In Brandão, C.R.; Streck, D.R. **Pesquisa participante: a partilha do saber**. São Paulo: Ideias e Letras, 2006.
- BÖHM, S.; DINERSTEIN, A. C.; SPICER, A. (Im) possibilities of Autonomy : Social Movements in and beyond Capital , the State and Development. **Social Movement Studies**, v. Vol. 9, p. 17–32, 2010.
- BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, v. 6, n. jan/dez, p. 50–62, 2007.
- CARA, D. Conta a barbárie, o direito à educação. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 20-26.
- CARVALHO, C.; CARVALHO JÚNIOR, R. N. DE. **O DEBATE SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PRODUÇÃO ACADÊMICA RECENTE**, 2016.
- CATANI, A. M.; HEY, A. P.; GILIOLI, R. DE S. P. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Educar em Revista**, n. 28, p. 125–140, 2006.
- CRISTINA, A.; SILVA, M. **A contribuição do método regressivo-progressivo na análise de Henri Lefebvre: O vale de Campan – estudo de sociologia rural** A contribuição do método regressivo- progressivo na análise de Henri Lefebvre : o Vale de Campan – estudo de sociologia rural 1. v. 19, p. 25–43, 2015.
- DALE, K.; KINGMA, S.; WASSERMAN, V. **Organisational Space and Beyond: The Significance of Henri Lefebvre for Organisation**. London: Routledge, 2018.
- DEMO, P. **Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos**. 2. ed. Brasília, DF: Liber, 2008.
- ELDEN, S. **Understanding Henri Lefebvre - Theory and the Possible**. Londres: Continuum, 2004.

- FARIA, J. H. **Relações de poder e formas de gestão**. Curitiba: Criar, 1985.
- FARIA, J. R. V. de. **Autogestão e Poder**: esquema de análise das relações de poder em organizações com características autogestionárias. In: ENEO, 2008, Belo Horizonte. **Autogestão e Poder**. Belo Horizonte: Eneo, 2008. p. 1 - 16.
- FALS BORDA, O. **Participatory (action) research in social theory**: origins and challenges. In: REASON, P.; BRADBURY, H. **Handbook of action research: participative inquiry and practice**. London: Sage Publications, 2001. p. 27-37.
- FÁVERI, J. E. DE. **O FUNDAMENTO DA CONSCIÊNCIA INGÊNUA E O IMOBILISMO**. v. 4, p. 166–211, 2020.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Paz e Terra. 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Paz e Terra. 1996.
- GENNARI, E. **EZLN: passos de uma rebeldia**. São Paulo: Expressão Popular. 2005.
- GLÍCEA, D.; PAIVA, A. N.; MENDES, D. **A DICOTOMIA HISTÓRICA ENTRE IDEIA E MATÉRIA**: analisando essa disjunção na questão epistemológica e na divisão social do trabalho. n. 1, 2007.
- LACERDA, D. S. The ‘Visible Hand’ of the State: Urbanisation of Favelas as a Violent Abstraction of Space. In: DALE, K.; KINGMA, S.; WASSERMAN, V. (Eds.). **Organisational Space and Beyond: The Significance of Henri Lefebvre for Organisation**. London: Routledge, 2018.
- LAVOURA, T. N.; MEIRELES, A. C.. **O “APRENDER A APRENDER” PEDAGÓGICO E A REPRODUÇÃO DA ALIENAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR**. In: SANTOS, Cláudio Félix dos (org.). **Crítica ao esvaziamento da educação escolar**. Salvador: Eduneb, 2013. p. 83-113.
- LEFEBVRE, H. **Contra los tecnócratas**, 1972.
- LEFEBVRE, H. **The production of Space**. Oxford: Blackwell, 1991.
- LOUREIRO, B. POLÍTICA E EDUCAÇÃO NA PERIFERIA DE MARÍLIA-SP: A CONSTRUÇÃO DO CURSINHO POPULAR “NÓS POR NÓS”. **Journal of Chemical Information and Modeling**, v. 53, n. 9, p. 1689–1699, 2013.
- MARQUES, E. **A questão da educação em maurício tragtenberg**. p. 105–115, 2016.
- MARX, K. **O Capital**: Volume I. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. [s.l: s.n.].
- MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.
- MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro / From “Marxist indoctrination” to

“gender ideology”: Escola Sem Partido (non-partisan school) and gag laws in Brazilian congress. **Revista Direito e Práxis**, v. 7, n. 15, 2016.

MISOCZKY, M. C.; OLIVEIRA, C. M. DE. **A cidade e o urbano como espaços do capital e das lutas sociais**: notas sobre a duradoura contribuição de Henri Lefebvre. v. 52, n. 6, p. 1015–1031, 2018.

NAGIB, M. **O movimento**. [s.d.]. Disponível em:
<<https://www.programaescolasempartido.org/movimento>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

NASCIMENTO, A. Universidade e cidadania: o movimento dos Cursos Pré-Vestibulares Populares. **LUGAR COMUM**, v. 17, p. 45–60, 2016.

PALUDO, C. Educação popular como resistência e emancipação humana. **Cadernos CEDES**, v. 35, n. 96, p. 219–238, 2015.

PATTO, M. H. S. “Escolas cheias, cadeias vazias” nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avancados**, v. 21, n. 61, p. 243–266, 2007.

PEREIRA, T. I. **PRÉ-VESTIBULARES POPULARES EM PORTO ALEGRE: NA FRONTEIRA ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO**. [s.l.] UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2007.

PEREIRA, T. I.; RAIZER, L.; MEIRELLES, M. A luta pela democratização do acesso ao ensino superior: o caso dos cursinhos populares. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 17, n. 1, p. 86–96, 2010.

PRESTES MOTTA, F. C.; BRESSER-PEREIRA, L. C. **Introdução à organização burocrática**. São Paulo: Brasiliense. 1980.

PRESTES MOTTA, F. **Organização e poder: empresa, estado e escola**. São Paulo: Atlas, 1990.

RAMOS, M. S.; SANTORO, A. C. DOS S. Pensamento Freireano Em Tempos De Escola Sem Partido. **Revista Inter Ação**, v. 42, n. 1, p. 140, 2017.

RIBEIRO, M. F. G.. **A revolução em Rojava: jin, jiyan, azadî** (mulheres, vida, liberdade). 2015. 150 f. Monografia (Especialização) - Curso de Relações Internacionais, Universidade Federal do Pampa, Santana do Livramento, 2015.

ROA, F. A. C.; HUR, D. U. Grupos de geração de renda no Curso Pré-Vestibular Psico-USP: uma experiência de autogestão em um cursinho popular. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 13, n. 2, p. 163, 2010.

RODRIGUES, F. DE C.; CAMPOS, F. A. DE. Imperialismo total e educação na revolução burguesa no Brasil (1946-1985). **Revista HISTEDBR On-line**, v. 18, n. 3, p. 698–718, 2018.

SANTOS, R. E. **Pré-vestibulares populares**: dilemas políticos e desafios pedagógicos. In: CARVALHO, J. C. B.; FILHO, H. A.; COSTA, P. Cursos pré-vestibulares comunitários: espaços de mediações pedagógicas. Rio de Janeiro. Ed. PUC-Rio, 2008. p. 188 - 213.

SCHEFFER, S. M. **O método regressivo-progressivo de Lefebvre para investigar a produção de habitação social sobre o espaço em Ponta Grossa - PR** Regressive-progressive method Lefebvre ' s to investigate the production of social housing on space in Ponta Grossa-PR. v. 18, n. 1, p. 63–82, 2018.

TRAGTENBERG, M. **Burocracia e Ideologia**. São Paulo: Editora Ática S. A., 1977, 228 p.

TRAGTENBERG, M. **Administração, poder e ideologia**. São Paulo: Cortez, 1989

VIEIRA, B. L.; ZILLI, J. C.; VIEIRA, A. C. P. ASPECTOS HISTÓRICOS INFLUENCIADORES DOS ATUAIS DESAFIOS DA AMERICA LATINA: UMA ABORDAGEM DESCRITIVA Beatriz. **Journal of Chemical Information and Modeling**, v. 53, n. 9, p. 1689–1699, 2013.

WEBER, M. **The Methodology of the Social Sciences**. 1. ed. Glencoe: The Free Press, 1949, 188 p.

WEBER, M. **Economia e Sociedade**: Fundamentos da sociologia compreensiva. 1. ed. São Paulo: UNB, 2004, 580 p.

WHITAKER, D. C. A. Da “invenção” do vestibular aos cursinhos populares: Um desafio para a Orientação Profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 11, n. 2, p. 289–297, 2010.

ANEXO I – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS (educadores e apoio)

Apresentação: O objetivo é uma conversa, pra você me contar histórias sobre sua experiência e sua opinião do trabalho no Colep. Comece falando uma história sua de quebra gelo.

1. Apresentação da(o) entrevistada(o): solicitar à pessoa entrevistada que se apresente, considerando sua formação, sua experiência na área de atuação (caso não seja educando) e a sua relação com movimentos sociais.

Questões a considerar:

- () Nível de escolarização
- () Experiência na atividade desenvolvida
- () Relação com movimentos sociais
- () Se você ganhasse 5 milhões na Mega-Sema, o que faria?

2. Compreender o engajamento da pessoa no coletivo: neste ponto se solicita que ela elucide o porquê de compor determinado coletivo.

Questões a considerar:

- () Como se envolveu com o coletivo
- () Motivo de escolha pelo Colep
- () Acredita na educação popular? Por que? (Afinidade ideológica)
- () Qual a coisa mais estranha/engraçada/triste que já aconteceu com você aqui?

3. Descrição do COLEP: aqui se pede à pessoa entrevistada que descreva o movimento social no qual está inserida, falando de suas características e determinadas situações, além de qual papel desempenha nele.

Questões a considerar:

- () Atividade desempenhada pela pessoa entrevistada
- () Atividades existentes no coletivo
- () Propósito e surgimento do coletivo
- () Momentos mais difíceis (Que dificuldades encontrou? Não é difícil dar aulas como voluntários? Etc)
- () Maiores conquistas do coletivo

4. Descrição dos espaços concebidos dos coletivos: aqui a pessoa entrevistada falará sobre as normas, documentos e/ou práticas que são esperadas/cobradas, buscando assegurar coesão ao coletivo.

Questões a considerar:

- () Práticas voltadas à organização do coletivo
- () Ferramentas de comunicação e deliberação
- () Carta de princípios (conhece, já leu, o que acha?)
- () Como os alunos influenciam as práticas em sala de aula e fora dela?
- () Necessidade e obtenção de recursos

5. Descrição dos espaços percebidos dos coletivos: quais as percepções imediatas acerca das atividades voltadas à educação popular que vivencia. Levar em consideração suas próprias inquietações em relação aos limites e possibilidades dos coletivos de educação.

Questões a considerar:

- () Funcionalidade da organização (alcançam os objetivos?)
- () Onde a educação popular de encaixa na atual conjuntura? Qual o seu papel?
- () Lembra de um dia em que você estava mais feliz com o Colep. O que te animou?
- () Lembra de um dia em que você estava mais frustrada. O que te decepcionou?
- () Desafios (tanto do coletivo, quanto pessoais acerca do coletivo)

6. Interação do coletivo com o ambiente externo, além de relação com demais organizações: questionar a pessoa entrevistada quanto a relação entre o cursinho popular e outras organizações em geral, sejam outros cursos (populares ou não), instituições de ensino em geral, ou mesmo ligação com a política institucional.

Questões a considerar:

- () A existência de relações com outras organizações
- () Nível da relação/dependência, caso exista
- () Tem algo que deixa de fazer por receio de consequências (ex: escola sem partido)

Conclusão: Obrigado pelo seu tempo. Essa conversa me ajudou a entender melhor [exemplos].

ANEXO II – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS (educandos)

Apresentação: O objetivo é uma conversa, pra você me contar histórias sobre sua experiência e sua opinião do COLEP. Comece falando uma história sua de quebra gelo.

1. Apresentação da(o) entrevistada(o): solicitar à pessoa entrevistada que se apresente, considerando sua faixa etária, formação e relação com movimentos sociais.

Questões a considerar:

- () Nível de escolarização
- () Faixa etária
- () Relação com movimentos sociais

2. Compreender o engajamento da pessoa no coletivo: neste ponto se solicita que ela elucide o porquê de ter estudado/ser estudante do COLEP, bem como as suas relações com o coletivo intra e extraclasse.

Questões a considerar:

- () Como conheceu o coletivo
- () Motivo de escolha pelo COLEP
- () Participação nas reuniões e deliberações
- () Acredita na educação popular? Por que? (Afinidade ideológica)
- () Qual a coisa mais estranha/engraçada/triste que já aconteceu com você aqui?

3. Descrição do COLEP: aqui se pede à pessoa entrevistada que descreva o movimento social no qual está inserida, falando de suas características e determinadas situações,.

Questões a considerar:

- () Como você descreveria o COLEP?
- () Percepção acerca do formato das aulas
- () Momentos mais difíceis (Que dificuldades encontrou em ser aluno(a) do COLEP?)

4. Descrição dos espaços concebidos dos coletivos: aqui a pessoa entrevistada falará sobre as normas, documentos e/ou práticas que são esperadas/cobradas, buscando assegurar coesão ao coletivo.

Questões a considerar:

- () Práticas voltadas à organização do coletivo

- () Ferramentas de comunicação e deliberação
- () Carta de princípios (conhece, já leu, o que acha?)
- () Como os alunos influenciam as práticas em sala de aula e fora dela?
- () Necessidade e obtenção de recursos (já ouviu falar sobre isso? Já participou de algum evento do coletivo com essa finalidade?)

5. Descrição dos espaços percebidos dos coletivos: quais as percepções imediatas acerca das atividades voltadas à educação popular que vivencia. Levar em consideração suas próprias inquietações em relação aos limites e possibilidades dos coletivos de educação.

Questões a considerar:

- () Funcionalidade da organização (alcançam os objetivos?)
- () Onde a educação popular de encaixa na atual conjuntura? Qual o seu papel?
- () Lembra de um dia em que você estava mais feliz com o Colep. O que te animou?
- () Lembra de um dia em que você estava mais frustrada. O que te decepcionou?
- () Desafios (tanto do coletivo, quanto pessoais acerca do coletivo e da educação em si)

Conclusão: Obrigado pelos seu tempo. Essa conversa me ajudou a entender melhor [exemplos].

ANEXO III – TERMO DE CONSENTIMENTO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Declaro, por meio deste termo, que eu, _____, concordo em ser entrevistado(a) com a finalidade exclusiva de colaborar para o êxito da pesquisa, cujo objetivo geral é investigar as potencialidades e os limites da produção de um espaço alternativo à lógica de educação como mercadoria, a partir das ações organizadas por cursinhos de pré-vestibular popular.

Esta pesquisa compõe parte da minha dissertação, orientada pelo Prof. Dr. Daniel da Silva Lacerda. As informações a seguir destinam-se a convidá-lo(a) a participar voluntariamente deste projeto. Para tanto é necessário formalizarmos a sua autorização para o uso das informações obtidas nos seguintes termos:

- A sua participação é totalmente voluntária;
- Pode se recusar a responder qualquer pergunta a qualquer momento;
- Pode se retirar da pesquisa no momento da coleta de dados e dá-la por encerrada a qualquer momento;
- A coleta de dados tem caráter confidencial e seus dados estarão disponíveis para uso somente da pesquisadora e o seu orientador;
- Partes do que for dito poderão ser usadas no relatório final da pesquisa, sem, entretanto, revelar os dados pessoais dos entrevistados, como nome, endereço, telefone, etc. Dessa forma, as informações obtidas não serão divulgadas para que não seja possível identificar o entrevistado, assim como não será permitido o acesso a terceiros, garantindo proteção contra qualquer tipo de discriminação ou estigmatização;
- Os dados e resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em congressos, publicados em revistas especializadas e da mídia, e utilizados na dissertação, preservando sempre a identidade dos participantes;
- Fica, também, evidenciado que a participação é isenta de despesas;
- Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora por telefone (21)982261185 ou e-mail leticia.prata@outlook.com. Qualquer reclamação ou questão pode ser trazida ao orientador da pesquisa, professor Daniel Lacerda, pelo e-mail d.lacerda@ufrgs.br

Ao concordar com os termos descritos e aceitar participar do estudo, pedimos que assine o termo em sinal de que o TCLE foi lido, formalizando o consentimento voluntário de participante.

Assinatura da pesquisadora

Assinatura do(a) entrevistado(a)

Local e data

ANEXO IV – Carta de Princípios do Coletivo Pela Educação Popular

Carta de Princípios do Coletivo Pela Educação Popular

Porto Alegre, 27 de agosto de 2017 (atualização da redação feita em 02 de março de 2018).

O Coletivo Pela Educação Popular (COLEP) divulga e reafirma, aqui, os princípios que orientam o seu trabalho, organização e luta. São objetivos deste documento: a) multiplicar os ideais transformadores que nos responsabilizamos por concretizar e difundir; b) munir os processos de discussão (interna e externa) e as práticas de organização; c) facilitar a formação de compromisso com/de novas(os) integrantes do coletivo.

Como componentes do COLEP, declaramos:

1: Que o Coletivo Pela Educação Popular orienta-se para uma **EDUCAÇÃO LIBERTADORA**, crítica, que entendemos como ferramenta de produção de vida, organização e luta das(os) de baixo (ou seja, as pessoas oprimidas e que resistem às opressões), questionadora dos saberes hegemônicos, coloniais e institucionalizados, assim como das suas próprias contradições práticas e teóricas. Assim, o COLEP se opõe à educação que serve à opressão, à exploração e à alienação e que, a não ser pela resistência de educadoras(os), estudantes e trabalhadoras(es) críticas(os), é exercida em escolas, institutos, universidades, etc., a mando e em benefício dos de cima (aqueles que perpetuam, legitimam e se beneficiam das opressões).

2: Que, situando-se no campo das(os) de baixo, o COLEP reivindica sua **INDEPENDÊNCIA DE CLASSE**. Por essa razão, além de problematizar constantemente os diferentes e desiguais privilégios e opressões de seus componentes, o COLEP recusa qualquer aliança com governos, patrões, candidatos eleitorais e partidos eleitoreiros. O trabalho político do coletivo é concebido, portanto, como um trabalho de base em benefício da base (das e dos de baixo), e não em benefício dos de cima.

3: Que, desconfiando do assistencialismo do Estado e das propostas “filantrópicas” usadas pelos de cima para disfarçar sua postura exploradora e colonizadora, o coletivo move-se pela **SOLIDARIEDADE**, entendida como senso de responsabilidade coletiva pela produção da vida em sociedade, reflexão empática a

respeito das múltiplas e diversas posições ocupadas pelas(os) de baixo, e movimento de questionar barreiras e unir forças.

4: Que, recusando a gestão do Estado ou da iniciativa privada, entendendo-se como instrumento das(os) de baixo e consciente de que uma educação libertadora não se constrói através de hierarquias, burocracias e autoritarismos, o Coletivo reivindica a **AUTOGESTÃO**. Por essa razão, todas as decisões a respeito do Coletivo são tomadas em dispositivos de **DEMOCRACIA DIRETA** (reuniões, plenárias, assembleias), por aquelas(es) que concretizam o trabalho do Coletivo, seus e suas integrantes, que se comprometem e se responsabilizam coletivamente pelos seus trabalhos, incluindo (e especialmente) a gestão e a comunicação do grupo. Ainda sobre esse ponto, entendendo os (e as) estudantes como protagonistas de seu processo de educação e formação (e a luta e gestão coletiva como pertencentes a estes processos), o Coletivo se compromete em incentivar a participação das (e dos) estudantes no processo de autogestão do COLEP, assim como a sua organização enquanto estudantes.

5: Que, entendendo que a educação só será libertadora se puder contrapor-se firmemente às desigualdades da sociedade em que vivemos, o COLEP apoia, defende e instrumentaliza para a **LUTA CONTRA AS OPRESSÕES**. Marcadamente, combatemos a reprodução de opressões de raça, gênero e classe e, atentas(os) à complexidade da realidade na qual estamos inseridas(os), da influência da indústria cultural e outros equipamentos da ideologia dominante, entendemos a produção de novas relações, mais justas e igualitárias, como nossa tarefa ativa, nunca acabada.

6: Que defendemos a **EDUCAÇÃO PÚBLICA, GRATUITA E DE QUALIDADE COMO DIREITO UNIVERSAL** a ser conquistado através de um processo de luta, em pelo menos dois sentidos: a) contra as formas de exclusão das(os) de baixo das escolas e Universidades: tanto as provas do vestibular e do ENEM, quanto a falta ou insuficiência de políticas que garantam às(aos) estudantes as condições para ingressar (cotas) e permanecer estudando (políticas de permanência); b) pela transformação e expansão da educação, segundo os interesses das(os) de baixo, em ferramenta de luta e produção de uma nova sociedade. Assim, embora compreendamos que a educação que existe hoje não dá conta dos interesses das(os) de baixo, e lutemos por sua transformação, entendemos também como inaceitável a elitização do acesso à educação, que hoje só está garantido para as parcelas privilegiadas da população, e

trabalhamos para expandir esse acesso o máximo possível para as(os) de baixo.

ANEXO V - Texto de integrante do COLEP

Autora: Laís Webber

Data: 09/12/2019

Link do texto original: [https://medium.com/@laiswebber/o-coletivo-pela-educacao% C3% A7% C3% A3o-popular-2019-ed9cf49980f8](https://medium.com/@laiswebber/o-coletivo-pela-educacao-popular-2019-ed9cf49980f8)

ao Coletivo pela Educação Popular, 2019

*algo que abraça e aquece, sem queimar, aconchega, exige esforço, às vezes dói,
mas não é esse algo quem faz doer, é resistir com ele e tomar tapas na cara
algo que faz sorrir, gargalhar, ser forte, sentir amor*

eu queria uma metáfora

eu queria descrever como isso tudo vai acontecendo como se fosse a sensação de entrar no mar ou de abraçar apertado ou de pegar sol no inverno ou de dançar no ritmo de um tambor

mas nada equivale

eu costumo dizer que meus alunos e alunas nunca vão entender o quanto são importantes para mim e o quanto os amo, eles mudam quem sou
c o n t i n u a m e n t e

eu costumo pensar que as pessoas que compõem o coletivo comigo devem estranhar a forma como abraço-as arbitrariamente e a forma como olho para elas vez que outra

hoje eu não digo nem penso

*apenas escrevo e sinto para tentar colocar para fora tudo que faz meus lábios sorrirem,
minha barriga apertar e meus os olhos brilharem*

...

por cada vez que a troca de sorrisos mudou o dia

há muitas pequenas e grandes ações individuais que é possível fazer para ir de encontro à ordem em que vivemos, para impactar em algum nível e resistir.

gosto muito delas e tenho meu *pacotinho-de-atitudes*, que só aumenta maniática para uns; para mim, só eu mesma.

mas eu gosto de toque

meu rolê é o coletivo

meu grande amor é o COLEP, são as pessoas que estão nessa comigo



...

por cada olhar em que mergulhei nas noites de terça

em fevereiro, quando fizemos as inscrições para 2019, eu olhava as pessoinhas chegando e ficava pensando como elas seriam, tudo que tínhamos pela frente, o que será que elas escreveriam em seus textos

agora, terminado o ano letivo, eu me emociono só de pensar em cada sorriso, em cada rosto; indivíduos bem específicos com seus nomes e personalidades bonitas de conhecer, arrisco dizer que conheço, pelo menos um pouco

ontem, tivemos nossa festa de encerramento
na volta, no ônibus, eu olhava cada um pensando *poxa, que sorte a minha*

Como é possível juntar dezenas de pessoas, em sua maioria adolescentes, com olhos tão profundos e corações tão incríveis?

Como é possível encontrar amor em tantos abraços distintos?

Como é possível se importar tanto, mas tanto, tanto mesmo com pessoas que conheci há meses atrás?

Eu simplesmente não sei, mas sei que uma sequência de rostos lindos passa em minha mente enquanto meus dedos pressionam o teclado e meus olhos insistem em escorrer enquanto sorrio

há tempos, eu me preocupava com dar conta das atividades do coletivo em meio a uma vida corrida. sair nunca foi opção, o COLEP está no alto na minha lista de prioridades. ouvi sobre o tempo que eu dedicava absorvendo histórias de tantas pessoas, que talvez pudesse me aproximar menos, guardar energia, quem sabe.

*mas energia é movimento, não se guarda, se troca
hoje, minha maior certeza é que me aproximar é o que mais quero.*

quero ser chamada pra conversar no intervalo, quero o whats de *oi, sora, pode levar lanche? sora, qual dia é tua aula? sora, posso mandar foto da redação? linda, vai ter aula amanhã?* e muitos outros que dão início a conversas que se tornam vínculos e abraços em sala de aula. afeto, toque.

eu projeto futuros em que vou ver todas essas pessoas juntas de novo, com esses sorrisos enormes ainda, mas já tiozinhos e tiazinhas com sonhos ainda maiores depois de tantos outros realizados.

eu aprendi gírias e a montar cubo mágico (quase vai), mas também aprendi que posso morar em muitos peitos e ser morada de tantos também.

*Xuxus, meu sorriso sempre vai estar disponível para vocês em qualquer situação
vocês fazem ele brotar no rosto da maneira mais sincera possível*

. . .

por todo o cuidado e por todos os abraços de quem está comigo

o COLEP me tira sorrisos e me movimenta, contagia todos os meus projetos e relações

o COLEP me fez e me faz professora

*o COLEP é o lugar em que me sinto confortável e segura de que o mundo é bom porque
as pessoas são i n c r í v e i s*

esse coletivo é construído horizontalmente, por meio da autogestão, com dedicação
contínua para preservá-la em tudo que se faz. esse movimento exige cuidado. não
cuidado no sentido de evitar perigo, cuidado no sentido de cuidarmos uns dos outros.

no COLEP, cuidamos uns dos outros e esse é o mundo que me envolve

trocamos olhares de carinho sincero, pedidos de desculpa honestos e com vontade de
melhora, sem ninguém precisar apontar erros

mas, se precisar, todo mundo aponta e está tudo bem

estarmos juntos só é possível se crescermos juntos

ninguém entrou para fazer amigos, nada se decide na mesa do bar.

amizades crescem dentro de mim com pessoas que eu admiro genuinamente

eu não saberia sobreviver no caos sem olhar para esses olhos, sem estar junto, sem fazer
junto, sem debate que me faz mudar de ideia.

parte grande e fundamental de mim está com as pessoas que constroem comigo e que me
constroem e me desconstroem também.

ontem, e em tantos outros dias, os olhava pensando no tamanho do amor que sinto por
vocês e no tamanho do carinho que há entre nós. acolhimento, cuidado, afeto e
reciprocidade. Vocês têm o meu amor.

O mundo tinha que ser feito de vocês.

se houver metáfora possível, quero experimentar.