

A educação popular e o curso popular preparatório para o ENEM: a luta por uma educação emancipatória e seus limites

Popular education and popular preparatory courses: the struggles and limitations of an emancipatory education

Teodoro Adriano Costa Zanardi
Pontifícia Universidade Católica de Minas (PUC-Minas)
Belo Horizonte-Brasil
Gilbert Daniel da Silva
Prefeitura de Belo Horizonte
Belo Horizonte-Brasil

Resumo

O presente artigo busca compreender os limites e as lutas de um curso comunitário preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) autodenominado popular. Com inspiração tanto freireana quanto libertária, o curso pesquisado coloca em prática os desafios de articulação da educação popular com conteúdos pré-determinados por um exame seletivo e de base meritocrática como é o ENEM. A pesquisa, de caráter qualitativo e etnográfico, se desenvolveu pelo período de dois anos, ou seja, desde a origem do curso. A busca por uma educação emancipatória no contexto da pesquisa trouxe a figura da luta 'quixotesca' como categoria que proporciona compreender as contradições de uma educação popular em um processo bancário de seleção para o ingresso no Ensino Superior.

Palavras-chave: Curso preparatório popular. Educação popular. ENEM.

Abstract

This paper aims to understand the struggles and limitations of a self-proclaimed popular preparatory course for the Brazilian National High School Exam (Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM). With inspiration from Freire as well as libertarian, the course researched puts to practice the challenge that is articulating popular education with pre-determined contents defined by a selective exam of meritocratic order. This research, qualitative and ethnographic in nature, was developed throughout two years, and thus since the creation of the course itself. The search for emancipatory education in the context of this research brought to light the figure of 'quixotesque' struggle as a category wherein one can understand the contradictions inherent to the making of a popular education in a 'banking' selection process for the access to Higher Education.

Keywords: Popular preparatory course. Popular Education. ENEM.

A educação popular e o curso popular preparatório para o ENEM: a luta por uma educação emancipatória e seus limites

1. Introdução

Neste trabalho, debruçamo-nos sobre os prováveis cruzamentos entre a perspectiva da educação popular e as práticas observadas em um curso comunitário preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), formuladas e problematizadas a partir de uma pesquisa de doutorado em educação. No curso preparatório, a coordenação pedagógica e as formações dos professores se pautaram por difundir debates sobre a educação popular, inspirada, sobretudo, no pensamento de Paulo Freire (1978). Sendo assim, há uma centralidade da educação popular seja em razão da referência explícita ao pensamento freireano, seja pela autodenominação de cursinho popular.

A educação popular emerge, para nós, com a orientação de libertação, como nos ensina Wanderley (2010), ou seja, buscando fortalecer as potencialidades do povo, valorizando a cultura popular, a conscientização, a capacitação e a participação, tendo em vista a luta pelas transformações estruturais na ordem capitalista.

Nesse sentido, não são poucos os desafios e os limites que um curso popular enfrenta na preparação para o ENEM com seus conteúdos e competências formatados em escala nacional e seus pressupostos meritocráticos. Desde a década de 1990 vêm se expandindo as ofertas de cursos comunitários visando a uma maior participação da população mais pobre no Ensino Superior brasileiro. De acordo com Semkevics (2021), estes cursos pretendem se constituir, por um lado, em espaços de formação crítica e de intervenção políticas e, por outro, em uma preparação para os exames seletivos ao Ensino Superior, apresentando-se, de certa forma, como iniciativas de ações afirmativas.

Sem se furtar deste enfrentamento, o cursinho Práxis nasce de uma ocupação cultural popular de um prédio abandonado na área central de Belo Horizonte. A pauta da educação emerge para os participantes da seguinte forma nas palavras de um de seus coordenadores, Bak (pseudônimo):

A pauta da educação sempre surgiu, sempre, desde o começo, na origem com o MLA, que tinha a roda de pedagogia libertária, que era um domingo na Ocupação X, que agrupava mais as pessoas interessadas pelo tema. Professores, professoras, interessados em geral e, no outro domingo, a gente fazia uma parte no assentamento Tapajós, com a comunidade. Um processo muito rico, muita aprendizagem, mas faltava ainda mais inserção nossa, maturidade, que a gente queria construir um espaço lá, né?, uma escola de aprendizagem popular. É... teve alguns avanços, fizemos algumas coisas, mas o projeto final a gente

não conseguiu, que foi esse vácuo. A atuação no assentamento Tapajós continuou, ela não deixou de existir, mas essa parte da educação ela ficou um pouco... ficou um pouco sem atenção, né?, devido o fim do projeto. E a gente, também, sempre próximo... muitos militantes do NPC eram próximo da Ocupação X, inclusive eu. E a gente teve a ideia de continuar esse processo como cursinho na Ocupação X, aproveitando a comunidade, a Vila Nossa Senhora, pra a gente atuar na comunidade e a Ocupação X como equipamento pra ser o cursinho. E aí, em 2018, a gente iniciou, né?, no meio do ano, e esse foi o processo que a gente fez de criar um novo núcleo, né?, o Práxis, cursinho popular. Aí, surgiu o segundo núcleo do NPC, agora tinha no assentamento Tapajós e o cursinho. Um pouquinho mais pra frente surgiu o núcleo no bairro Serrano.

Uma vez aprovado pelo coletivo que faz a gestão da Ocupação X, na assembleia interna do casarão, o cursinho Práxis se tornou uma realidade viável, com a acolhida do espaço. Várias reuniões foram realizadas. Vários professores apareceram. Muitos não voltaram, mas ao final de quase cinco meses de preparação, em julho de 2018, estava fechado o coletivo do cursinho Práxis e as aulas já podiam começar.

Participamos do todo o processo de construção do cursinho Práxis, desde as primeiras reuniões, no mês de abril de 2018, até as primeiras aulas que tiveram início em agosto do mesmo ano e prosseguiram em 2019. Nessa linha, podemos afirmar que estávamos constituindo um olhar de perto e de dentro, como na feliz expressão do antropólogo Magnani (2002), na tentativa de se aproximar do contexto pesquisado e de seus atores, construindo interações com o coletivo do cursinho. Nesse olhar, valoriza-se toda a vivência ali observada, buscando-se compreender os significados expressos por cada um, interpretando suas escolhas, nas regularidades de seus discursos.

A pesquisa de doutoramento consistiu em um estudo de natureza qualitativa. Fizemos uso de observação participante, registro em diário de campo e entrevistas semiestruturadas com três pesquisados.

Tratamos, em um primeiro momento, de alguns aspectos que envolvem o Exame Nacional do Ensino Médio e suas transformações; em segundo lugar, trabalhamos com alguns princípios da educação popular, na perspectiva freireana; em terceiro, apresentamos brevemente o processo de configuração do cursinho Práxis, seus atores, bem como um pouco da história do casarão onde as aulas aconteceram. Em seguida, são trazidos dados referentes às observações das aulas no cursinho e suas práticas, bem como interpretações a respeito dos discursos e das motivações expressadas tanto em palavras quanto em atitudes. Por último, trataremos de esboçar análises sobre as prováveis contradições que se

A educação popular e o curso popular preparatório para o ENEM: a luta por uma educação emancipatória e seus limites

insinuaram entre, de um lado, a perspectiva popular freireana/libertária e, do outro, a efetivação das práticas nas aulas do cursinho.

2. Exame nacional do ensino médio: retóricas

Instituído pelo Ministério da Educação no ano de 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) surgiu com o objetivo de aferir a qualidade da Educação Básica.

Formulado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), trata-se de uma prática avaliativa anual aplicável aos alunos concluintes e egressos deste nível de ensino, com o objetivo de mensurar seu desempenho cognitivo ao término da escolaridade básica. (RIBEIRO, 2014, p. 447).

No entanto, a partir de 2009, o exame passou a ser usado também para selecionar os candidatos ao Ensino Superior. Gradativamente, o ENEM substituiu boa parte dos vestibulares das instituições federais de ensino superior, até se tornar a principal via de acesso aos cursos. O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) passou a operar em larga escala no processo de alocação dos candidatos às vagas (SILVEIRA; BARBOSA; SILVA, 2015).

O ENEM aprofundou sua proposta seletiva e passou a certificar também competências de jovens e adultos, tendo um caráter misto, sem deixar de ter como principal foco, obviamente, o ingresso no Ensino Superior. Vale acentuar que a certificação de competências de jovens e adultos foi excluída em 2017, diante da evidência de que um exame certificador não guarda relação com um processo seletivo para entrada no Ensino Superior.

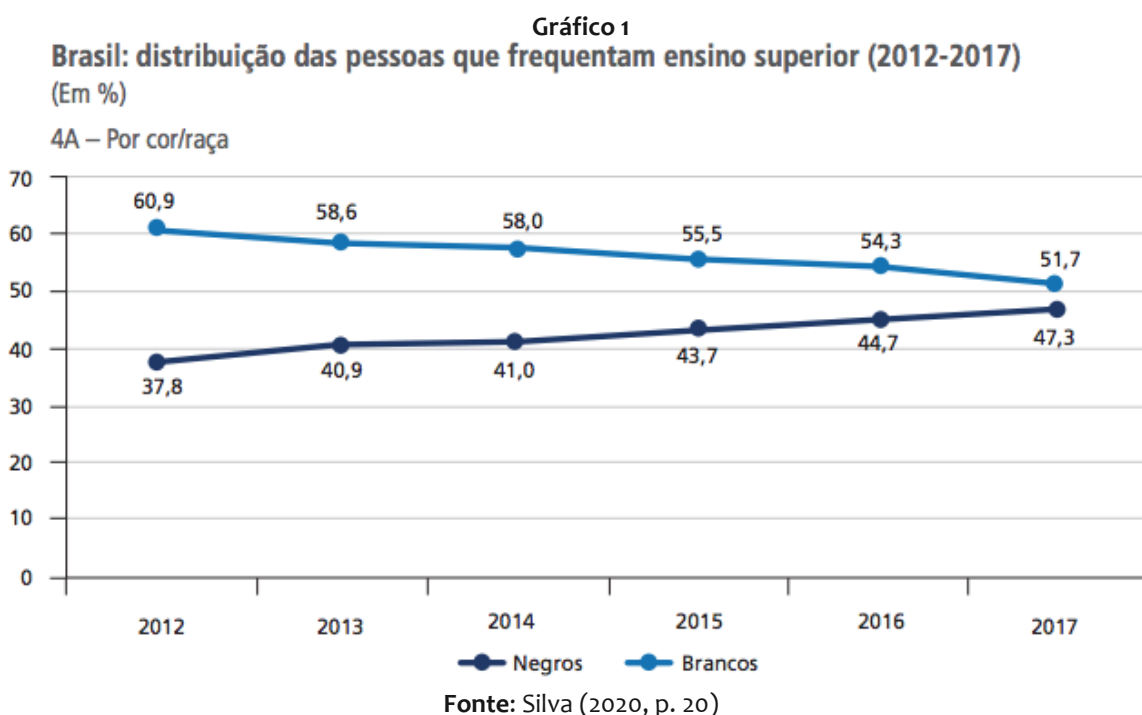
O histórico do ENEM, em seus vinte anos de trajetória, nos revela um exame que se consolida como principal “porta de entrada” no Ensino Superior, especialmente, o público e gratuito, mas cuja proposta inicial era avaliar o Ensino Médio. Ocorre que essa proposta foi assumindo novos contornos e passou a ser um instrumento indutor do currículo do Ensino Médio em razão da seletividade no Ensino Superior, o que a nós soa como um efeito colateral do processo.

De acordo com Hollas e Bernardi:

Sampaio (2010) afirma que o exame influencia a prática em sala de aula, (...) e induzir a metodologia de trabalho; Malusá, Ordones e Ribeiro (2014) corroboram apontando o Enem como um instrumento para a reforma do ensino médio, que exerce influência na qualidade da educação brasileira. Barros (2014) vai além, ao compreender que o estudante é treinado para a realização dessa prova a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, passando quase uma década da sua vida estudando conteúdos que servem apenas como bagagem para o Enem e para o vestibular, muitas vezes não possuindo conexão com o seu cotidiano (HOLLAS; BERNARDI, 2020, p. 111).

Como exame seletivo, podemos destacar que o ENEM se apresenta como legitimador da meritocracia, consagrando as melhores notas e a preparação e, lado outro, excluindo milhões de candidatos que concluíram o Ensino Médio, mas não passam pela “régua” meritocrática.

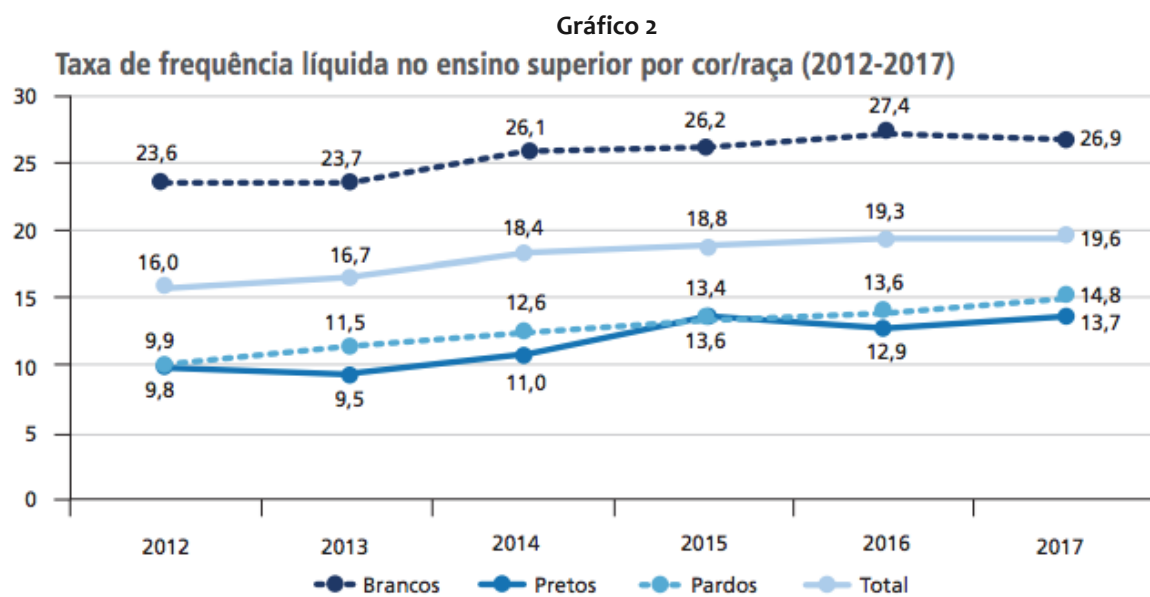
Entretanto, concomitante à consolidação do ENEM como instrumento de inclusão/exclusão no Ensino Superior, tivemos alguns avanços na diversidade, como podemos ver das pesquisas abaixo:



No gráfico 1 fica evidenciado o incremento da participação da população negra no Ensino Superior entre 2012 e 2017. A pesquisa produzida pelo IPEA visibiliza tanto a exclusão como os processos de inclusão ocorridos nos últimos anos, sendo que esses dados poderiam trazer uma perspectiva de democratização do Ensino Superior.

No entanto, o gráfico 2 possibilita a visualização de uma realidade menos otimista e ingênua da perpetuação da seletividade no Ensino Superior. Primeiramente, em razão de uma frequência líquida de somente 19,6% (dezenove vírgula seis por cento) de estudantes de 18 a 24 anos no ensino superior (em idade considerada adequada) (SILVA, 2020); em segundo lugar, pelo percentual, ainda, significativamente superior de estudantes brancos(as) em relação aos pretos e pardos.

A educação popular e o curso popular preparatório para o ENEM: a luta por uma educação emancipatória e seus limites



Fonte: Silva (2020, p. 21).

É obrigatório pontuar, contudo, que os processos de inclusão desenvolvidos ainda possuem o caráter meritocrático e, portanto, seletivo, pois mantemos a tradição da seleção dos considerados “melhores”. Somado a este fato, é possível afirmar que a inclusão não tem relação direta com o ENEM, mas sim com a Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012). A chamada Lei de Cotas se constitui em política afirmativa de caráter compensatório que trata do ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Baseada nos princípios de igualdade de oportunidades e discriminação positiva, a Lei de Cotas visa mitigar efeitos de uma discriminação sobre grupos específicos, geralmente delimitados por critérios socioeconômicos, étnico-raciais ou por outras características (SENKEWICS, 2021). Constitui-se, portanto, em importante instrumento potencializador da transformação do público atendido por instituições federais de ensino.

Ocorre, entretanto, que a lei em tela não cria mais vagas para todos, ou seja, não se pretende a universalização do acesso. Continua sacramentada a via seletiva para entrada no Ensino Superior mesmo se reconhecendo a ficção que é a igualdade de oportunidades, ou seja, a discriminação positiva, com suas cotas, é uma concessão ao acesso que continua restrito.

O que queremos dizer é que na concepção de um exame seletivo nacional, como o ENEM, realizar justiça social e democratizar o acesso ao Ensino Superior são mera retórica

que, ao se articular com ações compensatórias, embaça o seu caráter meritocrático, mas não o dissolve.

Trata-se de um pensar alinhado com o resultado e com avaliações específicas, totalmente mensuráveis e diagnosticáveis. Em última análise, segundo Ribeiro (2014, p. 446), “seriam esses produtos de pensamento, definidos e legitimados a priori, que expressariam o aprendizado do próprio ato de pensar, tornando-o passível de qualificação, mensuração e traçados projetivos.”

Esses contextos de exames e treinamentos são uma “linha dura” (DELEUZE, 1988/1989), a qual, pressionando os jovens com avaliações, habilidades e competências, obriga-nos a ela nos debruçar e questionar quais implicações traz para o campo educacional.

Na atual formulação da matriz de referência do Enem, pensamento e objeto do conhecimento/pensamento aparecem como duas categorias epistemológicas bem demarcadas. Por esse viés, o ato de pensar se constituiria como mero jogo reflexivo, no qual são apreendidas e espelhadas as formas linguísticas prevaletentes de representação do mundo. (RIBEIRO, 2014, p. 450).

Os efeitos dessa “política de pensamento” desenham um quadro preocupante: a qualidade da educação que seria aferida pelo exame nacional desdobra-se sobre o Ensino Médio e se torna a norma, sendo que o método para controlar a qualidade assume a posição do próprio ensino. Isto é, ele passa a pautar as práticas em sala de aula, tornando-se referência curricular; em uma lógica de preparo dos alunos para um bom “desempenho”, desconsiderando os processos formativos nas escolas e as situações específicas pelas quais a experiência escolar se consolidaria.

Esses efeitos tendem a se intensificar, fazendo com que as práticas se tornem descontextualizadas, uma vez que não se pautam mais por uma construção coletiva baseada nas tensões sociais e nas mediações que ocorrem nas salas de aula. Tudo passa a girar em torno de um ou mais enunciados, um comando e cinco alternativas, para os quais todo o processo na educação mira seu maior sucesso.

No que nos interessa, quanto aos contextos de ensino processados na estrutura de um curso preparatório para o ENEM, ainda que com inspiração popular, fica exposto o desafio de articulações. Ora, parece-nos razoável argumentar que ambos, educação popular e cursinho para o ENEM, não se cruzariam em nenhum ponto.

A educação popular e o curso popular preparatório para o ENEM: a luta por uma educação emancipatória e seus limites

Para nós, pesquisadores, a questão que se sobressai é basicamente uma: afinal, por que existe um exame nacional com a configuração que temos hoje? O problema não estaria somente no processo traumático e massacrante que o ENEM representa para a juventude (mas não só para ela). A questão que nos intriga é a legitimação desse processo que, desde 2009, vem se tornando uma “tradição” a qual todos os jovens que pretendem garantir uma vaga no ensino superior são submetidos. Afinal, só existe o funil porque não há espaço para todos. “O treinamento para a realização da prova tira o caráter espontâneo de conhecimento adquirido e se transforma em um novo vestibular (...)” (SANTOS, 2011, p. 202) o que, mais uma vez, reafirma os processos de exclusão, sordidamente legitimados pelo exame nacional. Nessa lógica, a culpa não seria das carências de vagas nas universidades públicas (que, sendo gratuitas, seriam as únicas alternativas para quem não pode pagar uma faculdade privada, além das outras despesas com alimentação e transporte); a culpa cairia no estudante que não teve um “bom desempenho”.

No que se refere às trajetórias escolares dos jovens que concluem o Ensino Médio, concordamos com Barros (2014, p. 1066), quando a autora situa a opressão provocada pela “cultura” do vestibular: “O fato é que a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, o estudante já começa a ser treinado para fazer esta prova, ou seja, ele passa quase uma década de sua vida estudando diversas matérias (...)”. Esse processo bancário de ensino não apresenta conexões com as vivências das crianças e dos jovens. Trata-se de um acúmulo de informações descontextualizadas, que não encontram significado fora da lógica da seleção para o ensino superior. Afora tudo isso, “(...) o vestibular potencializa as expectativas familiares, o que deixa o jovem ainda mais ansioso. Sem dúvida, esse alto nível de estresse afeta sua autoestima, tornando o processo de seleção bastante penoso.” (BARROS, 2014, p. 1066).

3. A educação popular sob a perspectiva freireana

Pautamo-nos, como já anunciado, em uma perspectiva freireana, segundo a qual a construção do conhecimento deve se basear no diálogo. Esse processo inclui uma dialética, pela qual a teoria pensa a prática, na configuração de uma práxis, ou seja, uma prática crítica e reflexiva capaz de se desdobrar sobre ela mesma e produzir novos questionamentos. Por sua vez, esses novos questionamentos não se encerram neles mesmos; eles anunciam novas problematizações em uma dinâmica que se renova e situa educadores e educandos em uma relação crítica e produtiva com o conhecimento mediado.

Nessa linha, precisamos destacar que esse processo objetiva, pela educação e pelo diálogo crítico, criar meios para que a conquista da cidadania se consolide ou amadureça. A educação contribui de maneira importante para o sucesso desse processo, não que ela seja o único caminho, mas aquele do qual não podemos abrir mão para alcançar o objetivo. “A cidadania se cria com uma presença ativa, crítica, decidida, de todos nós com relação à coisa pública. Isso é difícilíssimo, mas é possível”. (FREIRE, 1995, p. 74). O que nos leva a demarcar como os processos de conscientização demandam uma reflexão sobre a ação pedagógica, não estando atrelados somente neles.

Precisamos destacar também que a gestão democrática é percebida como essencialmente conflituosa, ou seja, toda a dinâmica envolvida se desenrola segundo a construção inerente aos movimentos e suas contradições. Trata-se de um jogo, de uma disputa, na qual é preciso saber jogar na direção de superar as formas de dominação, o que não acontece sem um grande investimento no campo social, sob as tensões que o compõe. “Como atitude fundamental destaca-se a capacidade de escuta e de conversa entre os atores no estabelecimento de diálogo que seja capaz de enfrentar e propor soluções aos problemas em questão”. (PONTUAL, 2011, p. 7).

Este processo dialético questiona o movimento da prática para a teoria, ou da teoria para a prática, refazendo os caminhos na construção de um conhecer e viver renovados.

Isso também acontece quando apenas nos limitamos a construir oposições entre “isso” ou “aquilo”, sem se aprofundar nas contradições que cada lado traz em sua essência. Resultam dessa oposição a doutrinação dos saberes e a exclusão de uma perspectiva crítica. Disso podemos deduzir que não bastaria ao professor somente propor um diálogo sobre um dado conteúdo, deixando que os estudantes façam suas próprias conexões. O diálogo deve apresentar caminhos, na perspectiva de se compreender suas possibilidades, seus problemas e suas problematizações.

Do mesmo modo, o processo do diálogo, segundo a educação popular, nos impulsiona a nos perguntarmos sobre os saberes que, previamente, julgamos legitimados. Ou seja, quando um professor prepara a sua aula, será que ele se dá conta do que já sabem os alunos? Será que ele apenas supõe que os alunos saibam aquilo que ele, o professor, já sabe e assim não tenha que fazer nenhum esforço para rever suas próprias categorias?

A educação popular e o curso popular preparatório para o ENEM: a luta por uma educação emancipatória e seus limites

Diante desse problema, o professor se aliena e com isso aliena também seus alunos. Esses papéis reproduzem as formas de dominação cultural e desconsideram os processos dialógicos mediados pelo conhecimento. Nessa mediação o fundamental seria ter consciência de que não basta saber “derrubar o pau”, mas estar junto com os educandos, na hora do pau tombar no chão. Em outras palavras, o que estamos enfatizando são as relações que engendram as transformações quando educador e educandos em comunhão se encontram e traçam objetivos comuns.

O problema em questão diz respeito aos procedimentos adotados quando nos deparamos com a realidade e suas contradições. Nas palavras de Freire (2001, p. 67): “Um dos obstáculos à nossa prática está aí. Vamos às áreas populares com os nossos esquemas ‘teóricos’ montados e não nos preocupamos com o que sabem já as pessoas, os indivíduos que lá estão e como sabem.” É contra a reprodução do conhecimento e sua descontextualização que precisamos estar vigilantes.

Em um cursinho preparatório, a organização de conteúdos por disciplinas é comum e isso também observamos no Práxis. Entre as áreas havia a seguinte organização: Ciências Humanas, Ciências Exatas, Ciências da Natureza e Linguagens. Respectivamente, as disciplinas eram assim agrupadas: Geografia, Filosofia, História e Sociologia; Matemática e Física; Química e Biologia; Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês) e Redação.

A divisão por disciplinas contemplava, portanto, planos por áreas, o que possibilitou uma organização interdisciplinar, mas isso aconteceu apenas entre os professores. As aulas observadas se caracterizaram por um emaranhado de tramas de saberes e conhecimentos, os quais nem sempre conversavam entre si.

Por conseguinte, não podemos ignorar que práticas populares e freireanas demandam processos dialógicos intensos e regulares, coordenados por educadores que, além de militantes, estejam bem atentos à complexidade que há nesses processos. Eles só se consolidam em uma construção coletiva, na qual o educador tem o papel de mediar tensões e contradições, com o objetivo de favorecer aos educandos novos questionamentos da realidade nas quais eles vivem.

A tarefa emancipatória e libertária permeada pelo diálogo se constitui ela mesma como uma das tensões e contradições quando falamos de preparação para processos de seleção e de exclusão promovidos por políticas públicas, no caso brasileiro de ingresso no

Ensino Superior. A valorização da cultura popular, das lutas transformadoras e das relações horizontalizadas não se cruza com a perspectiva capitalista que elitiza o Ensino Superior e legitima as desigualdades.

Por isso, ocorre-nos que as lutas produzidas nos contextos educacionais podem ser percebidas como quixotescas. Essa categoria aponta para estratégias de ação articuladas para enfrentar contextos opressores, muitos deles resultantes de políticas autoritárias e grandes interesses econômicos. Uma luta quixotesca é aquela que tem poucas chances de ser vitoriosa, mas da qual não desistimos. A educação, em certo sentido, pelo menos na prática de professores quase sempre em minoria nas escolas, pode ser percebida assim, como uma luta que levamos adiante e para a qual buscamos aliados. É uma construção coletiva para se alcançar um objetivo, ainda que, em um primeiro momento, parece um objetivo inalcançável. Trata-se de uma utopia, para a qual os coletivos se organizam e levam adiante seus ideais, e deles não abrem mão.

Nas lutas quixotescas pela educação, usa-se o que se tem nas mãos, usa-se a arma que estiver disponível. É uma luta que parece perdida na véspera. Como um jovem palestino que todo dia arremessa pedras contra tanques israelitas, gesto que se repete e no qual a resistência se atualiza.

A questão é saber se o cursinho Práxis pode ser percebido como uma luta quixotesca, do que propriamente um curso inspirado e praticado segundo a educação popular.

4. O cursinho Práxis e seus processos

Os cursinhos pré-vestibulares no Brasil podem ser situados em um cenário no qual temos, de um lado, os cursinhos privados, com mensalidades pouco acessíveis, cuja gestão está relacionada a grupos empresariais que veem na educação campo para investimentos e lucros. E de outro lado, os cursinhos populares que contam, normalmente, com o trabalho voluntário de professores, e atendem a um público de estudantes que, muitas vezes, não têm condições de pagar os cursinhos privados. Além das despesas com mensalidades, há também os gastos com alimentação e transporte. Esses últimos

[...] cresceram exponencialmente em todo o Brasil como movimentos sociais da comunidade, grupos de excluídos e pobres voltados para resgatar a cidadania educacional. Apesar de suas dimensões étnicas, culturais e políticas, no plano pedagógico os CPVCs têm condições objetivas bastante precárias, pois contam com recursos humanos, físicos, financeiros e técnicos muito limitados. (KLEIN, FONTANIVE, CARVALHO, 2007, p. 374-375).

A educação popular e o curso popular preparatório para o ENEM: a luta por uma educação emancipatória e seus limites

No caso do Cursinho Práxis, a proposta atendeu a quem não podia pagar um preparatório, mas sem deixar de valorizar minimamente o trabalho docente, com remuneração das horas-aula, além de transporte e lanche para os professores. Esse talvez seja o principal diferencial do Práxis, no contexto dos cursinhos populares.

Acompanhamos o processo de construção e consolidação do cursinho fazendo uso de categorias da Antropologia e observação participante. Trata-se de um conjunto de ações na coleta de dados em contextos previamente estudados, de modo a possibilitar ao pesquisador um olhar e um ouvir mais apurados (OLIVEIRA, 2006). Estando no trabalho de campo, o etnógrafo se aproxima dos nativos e busca, a partir de contatos prolongados, interpretar como e por que aqueles nativos fazem o que fazem. Com a observação participante o etnógrafo participa da vida e da cultura nativas, ao mesmo tempo em que observa os fenômenos que lhe interessam, do ponto de vista de quem está por dentro e mergulhado naquela cultura.

O Cursinho tem a seguinte proposta de estrutura: 1. Financiamento *on line*; 2. Apoio do NPC; 3. Apoio da Comunidade; 4. Aulas no espaço da Ocupação X; 5. Remuneração dos professores; 6. Organização de eventos para financiamento dos custos.

Com esses elementos estruturais, fizemos uso da observação participante nas reuniões de fundação do coletivo do cursinho, bem como das aulas, além de registro em diário de campo e entrevistas semiestruturadas.

Ouvimos os alunos e os professores, e estivemos em contato, expostos a diversas situações, às vezes mais ou menos tensas, quando certos posicionamentos individuais não se alinhavam. Importante deixar claro que toda construção coletiva não está isenta de conflitos e interesses, mesmo quando as pessoas que pesquisamos se mostram bem-intencionadas.

Também destacamos o uso de mídias e celulares para a organização das reuniões, sendo que o aplicativo de mensagens *Whatsapp* era bastante usado por um grupo no qual os informes eram compartilhados e algumas questões ajustadas previamente. A rede social *Facebook* também foi solicitada, especialmente para fazer circular a campanha de financiamento coletivo na plataforma *Catarse*. Isso, através da página do NPC, que foi muito útil para mobilizar outros coletivos e militantes de movimentos sociais, em especial aqueles comprometidos com a educação e com práticas autogestionárias.

O Práxis surgiu de uma articulação entre jovens militantes de um movimento social, o NPC, que integra uma rede nacional com representação em vários estados da federação, com suas aulas acontecendo na Ocupação X. Essa ocupação existe em Belo Horizonte desde outubro de 2013. Em 2014, etnografamos as Rodas de Conversas sobre Pedagogias Libertárias, que lá aconteceram. Foi quando conhecemos Bak, que reencontramos recentemente no cursinho.

Nesse ponto, precisamos expor brevíssimas considerações a respeito do espaço da Ocupação X e seu casarão, bem como das rodas de conversa sobre pedagogias libertárias que lá aconteceram.

Todo o espaço é autogestionado por um coletivo e por núcleos que se organizam também com essa estrutura. Nele, uma das reuniões mais importantes é a da assembleia, na qual são deliberadas ações para o casarão e sua manutenção, bem como são aprovadas propostas de outros coletivos, além de deliberações sobre demandas mais específicas da própria manutenção do espaço.

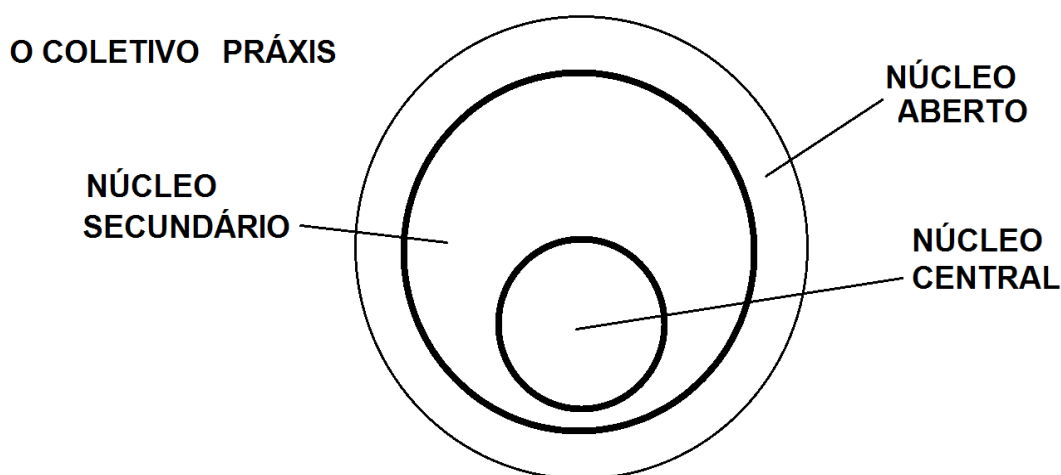
Com isso, podemos afirmar que a proposta do Práxis encontra antecedentes nas origens da Ocupação X, já que nela as rodas sobre pedagogias libertárias se fizeram presentes. Elas reuniam professores, pesquisadores, estudantes e interessados de modo geral, para refletir sobre perspectivas e alternativas aos sistemas tradicionais de ensino. O objetivo era criar espaços educativos alternativos em ocupações urbanas, como na própria Ocupação X.

Como Bak é anarquista, e foi ele quem, na Ocupação X, estava organizando as rodas de conversa, o Práxis, por conseguinte, manteve princípios identificados com aquela linha de pensamento. A autogestão do espaço e a horizontalidade das decisões são aspectos que estiveram presentes em quase todas as reuniões. Desses princípios, o Práxis não abre mão, não apenas por causa do Bak, mas pelo fato de que quase toda a equipe de professores e coordenação pedagógica neles acredita.

Quanto à autogestão, precisamos deixar claro que se trata de prática historicamente situada. A autogestão remete as origens do movimento anarquista. No que se refere às pedagogias libertárias, a autogestão encontra, atualmente, disseminadas experiências, algumas das quais operando no sentido liberal e conservador, como em algumas escolas privadas que fazem uso de certo slogan libertário, em uma estrutura verticalizada. Em

oposição a esse quadro, a autogestão observada em nosso trabalho de campo favorece a participação dos educandos, fazendo com que eles pudessem intervir na proposta pedagógica e nas questões referentes ao financiamento do cursinho. Durante as aulas, os professores também tentavam, na medida em que o conteúdo permitisse, apontar contextos e dilemas, sem serem categóricos de forma absoluta. “A proposta libertária de uma educação integral, fundada no princípio da autogestão, não pode, portanto, ser confundida com as propostas escolanovistas que lhe são contemporâneas.” (GALLO, 1996, p. 6).

Figura 1: A estrutura do coletivo



Fonte: autores, 2021

Apesar de alguns paralelos entre ambas as concepções, no caso das pedagogias libertárias, o princípio da autogestão objetiva rupturas, ao negar as formas de dominação. “Assumir o homem como um ser complexo, integral, com direito à igualdade e à liberdade leva necessariamente a um confronto político com a sociedade capitalista, que funciona através da alienação.” (GALLO, 1996, p. 6). E contra essa alienação, as pedagogias anarquistas fazem frente aos processos educacionais tradicionais ou autoritários, símbolos caducos de uma sociedade incapaz de olhar nos olhos daqueles que ela condenou ao esquecimento e à humilhação. Objetiva-se então lutar contra aquela alienação para devolver a cada homem e a cada mulher a dignidade perdida e, desse modo, “(...) formar o homem completo, ao mesmo tempo em que se confronta com o capitalismo, buscando estratégias políticas de transformação social.” (GALLO, 1996, p. 6).

Retomando a organização do cursinho, as reuniões começaram em abril de 2018. Até o começo das aulas, em agosto, vários professores passaram e deram suas contribuições. Outros, não se identificaram com as propostas e não retornaram. Ao final desse processo, um grupo se consolidou e hoje integra o corpo docente do Práxis. Exceto em alguns casos de professores que assumiram as aulas já no mês de agosto, podemos afirmar que o Práxis tinha uma base de professores bastante sólida, fruto da participação de todos desde as primeiras proposições.

Por um lado, a educação popular contextualizada no processo de construção do cursinho, por nós observada, limitou-se a falas genéricas sobre a importância do professor não praticar uma educação bancária. As falas por nós ouvidas situavam-se na linha de um pensamento tolerante, progressista e crítico aos valores convencionais, estes expressos em práticas autoritárias que eram citadas a partir das experiências vividas na formação, em escolas, desde o ensino fundamental. Por outro lado, não podemos deixar de assinalar a relevância de práticas pautadas pelo diálogo, ainda que um tanto fora de contexto, em se tratando da estrutura de um cursinho preparatório. O modo como o conhecimento foi abordado pelos professores que observamos contribuiu para a interação com os educandos. Outro ponto importante trata da questão da autogestão do cursinho, o que favoreceu a participação dos estudantes, tanto no que se refere a problemas de financiamento do cursinho, quanto a escolhas de abordagens propostas de forma mais genérica pela coordenação pedagógica ou ainda na própria prática dos professores, durante as aulas. Nesse aspecto, da autogestão, a dimensão participativa e dialógica ganhou bastante destaque e se mostrou mais sólida. Eram espaços para que as aulas tivessem essa perspectiva autogestionária, abertas para as colaborações entre educadores e educandos.

5. Considerações finais

Se o cursinho Práxis não se configurou como um espaço para a educação popular, então no que ele se tornou? Arriscamos dizer que a categoria de lutas quixotescas tem a dizer mais sobre o cursinho, na medida em que se trata de lutas levadas adiante, mesmo nas estruturas menos promissoras.

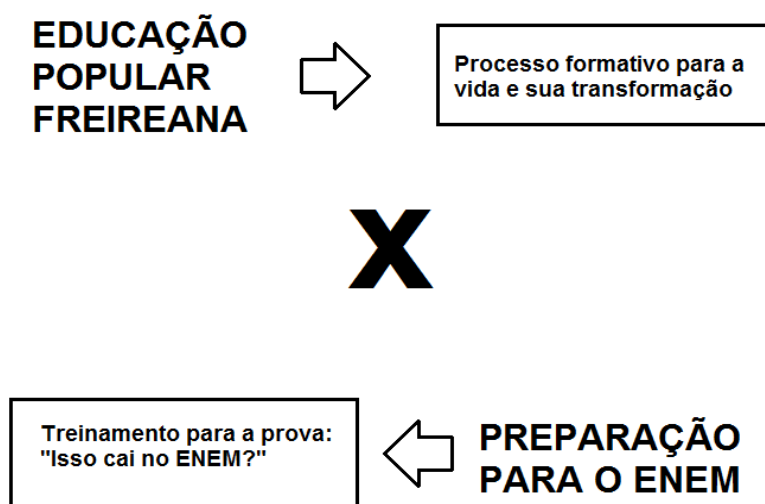
Nas observações produzidas em 2018 e 2019, a noção de educação popular não se articulou com as práticas no cursinho popular, mas como apenas um conjunto de práticas

A educação popular e o curso popular preparatório para o ENEM: a luta por uma educação emancipatória e seus limites

razoavelmente dialógicas, não exatamente promotoras de questionamentos e mediações, da parte dos professores nas interações com os educandos.

O ENEM representaria uma lógica bancária, uma vez que seus conteúdos são definidos previamente, segundo a lógica da competição. Desse modo, o diálogo com a educação popular se torna pouco promissor. Resumimos esse contexto na figura abaixo:

Figura 2: Tensões e mediações



Fonte: autores, 2021

Por outro lado, mais do que uma luta quixotesca, não nos resta dúvida o quão valiosa é uma experiência como essa, de organização social que atenda a estudantes que não têm condições de ter acesso a cursos para se prepararem para o ENEM. Ainda que no cursinho Práxis não possamos assegurar que se tratou de uma prática de educação popular, a luta desse coletivo foi legítima e inspiradora para educandos e educadores. Mesmo um verniz de Paulo Freire pode fazer diferença nos contextos educacionais.

Três educandos conseguiram suas vagas no ensino superior: Moisés, ainda em 2018, foi aprovado no curso de História; Marco Aurélio iniciou em 2020 o curso de Letras; e Isabela ingressou na licenciatura em Pedagogia.

Finalizando, não podemos deixar de mencionar como foi relevante para nós presenciar o esforço de cada professor, mesmo em situações contraditórias e pouco promissoras. O exemplo desses mestres deve servir de inspiração para tantos outros. E com

esse objetivo valioso, ainda que não o mais destacado ao longo deste trabalho, é que encerramos, deixando essa breve reflexão:

Acho que se fosse possível a muitos dos professores que só trabalham dentro da escola — presos aos programas, aos horários, às bibliografias, às fichas de avaliação — que se expusessem ao dinamismo maior, à maior mobilidade que se encontra dentro dos movimentos sociais, eles poderiam aprender sobre uma outra face da educação que não se encontra nos livros. (FREIRE, 1986, p. 53).

Referências

- BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Vestibular e Enem: um debate contemporâneo. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.22, n. 85, p. 1057-1090, out./dez. 2014.
- BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Brasília: Presidência da República, 2012.
- DELEUZE, Gilles. **A dobra: Leibniz e o barroco**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.
- DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze** [vídeo]. Produção de Éditions Montparnasse, realização de Pierre-André Boutang. Brasília: TV Escola; 1988/1989.
- FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo e Ira Shor. **Medo e Ousadia - O Cotidiano do Professor**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. A construção de uma nova cultura política. In: Fórum de Participação Popular nas Administrações Municipais. **Seminário Poder local, participação popular e construção da cidadania**. Belo Horizonte, Jun./1994; São Paulo: Instituto Pólis, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- GALLO, Sílvio. **Pedagogia libertária: princípios políticos-filosóficos: textos de um seminário**, organizado por Maria Oly Pey - Rio de Janeiro/Florianópolis: Achiamé/Movimento, 1996.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- HOLLAS, Justiani; BERNARDI, Lucí T. M. dos Santos. O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e as competências para uma Educação Estatística Crítica. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 106, p. 110-134, mar. 2020.
- KLEIN, Ruben; FONTANIVE, Nilma; CARVALHO, José Carmello Braz de. O desempenho de alunos dos cursos pré-vestibulares comunitários no ENEM 2006: análise de um possível impacto da capacitação de professores. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 56, p. 373-392, set. 2007.

A educação popular e o curso popular preparatório para o ENEM: a luta por uma educação emancipatória e seus limites

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo. V. 17, N° 49, jun. 2002.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

PONTUAL, Pedro de Carvalho. Contribuições de Paulo Freire e da educação popular à construção do sistema educacional brasileiro. **Revista e-curriculum**. PUC-SP, Programa de pós-graduação em Educação. São Paulo, v. 7, n. 3, dez. 2011.

RIBEIRO, Cintya Regina. Pensamento e sociedade: contribuições ao debate sobre a experiência do Enem. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol.35, no.127, p. 443-460, abr./jun. 2014.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 40, p. 195-205, abr./jun. 2011. Editora UFPR.

SENKEVICS, Adriano Souza. A expansão recente do ensino superior: cinco tendências de 1991 a 2020. **Caderno de estudos e pesquisas em políticas educacionais**. vol. 3, n. 4, 2021.

SILVA, Talita Dias. **Ação afirmativa e população negra na educação superior: acesso e perfil discente** (texto para discussão). Brasília: IPEA, 2020. Disponível em <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2569.pdf > Acesso em: 03 dez. 2021.

SILVEIRA, Fernando Lang da; BARBOSA, Marcia Cristina Bernardes; SILVA, Roberto da. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Uma análise crítica. **Revista Brasileira de Ensino Física** [online], vol. 37, n.1, 1101, 2015.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Educação popular: metamorfoses e veredas**. São Paulo: Cortez, 2010.

Sobre os autores

Teodoro Adriano Costa Zanardi

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professor Adjunto do Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG). Líder do Grupo de Pesquisa: Currículo crítico, educação transformadora: políticas e práticas. E-mail: zanardi@pucminas.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4742-9288>.

Gilbert Daniel da Silva

Mestre e Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Minas, professor de artes da Prefeitura de Belo Horizonte. Pesquisa os seguintes temas: arte, educação,

juventudes, antropologia urbana, cursinhos populares, educação libertária e educação popular. E-mail: gilbertdanielsilva@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3923-3982>.

Revisora e tradutora

Cláudia Chaves Fonseca

Doutora em Educação pela PUC Minas. Mestre em Comunicação e bacharel em Comunicação Social pela Universidade Federal de Minas Gerais

E-mail: revisaoclaudia@gmail.com

Recebido em: 22/09/2022

Aceito para publicação em: 12/12/2022