



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

TATIANE FERNANDA GOMES

**PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR ALTERNATIVA: FORMAÇÃO INICIAL PARA A
DOCÊNCIA ENTRE A EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL**

**ERECHIM
2017**

TATIANE FERNANDA GOMES

**PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR ALTERNATIVA: FORMAÇÃO INICIAL PARA A
DOCÊNCIA ENTRE EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre Profissional em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira.

ERECHIM
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rua General Osório, 413D
CEP: 89802-210
Caixa Postal 181
Bairro Jardim Itália
Chapecó - SC
Brasil

PROGRAD/DBIB - Divisão de Bibliotecas

Gomes, Tatiane Fernanda

PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR ALTERNATIVA: FORMAÇÃO
INICIAL PARA A DOCÊNCIA ENTRE A EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO
FORMAL/ Tatiane Fernanda Gomes. -- 2017.
148 f.:il.

Orientador: Thiago Ingrassia Pereira.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Mestrado
Profissional em Educação - PPGPE, Erechim, RS , 2017.

1. Educação Popular. 2. Educação não formal. 3.
Formação de Professores. I. Pereira, Thiago Ingrassia,
orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III.
Título.

TATIANE FERNANDA GOMES

**PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR ALTERNATIVA: FORMAÇÃO INICIAL PARA A
DOCÊNCIA ENTRE EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre Profissional
em Educação, defendida em banca examinadora em 26/05/2017.

Orientador (a): Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira

Aprovado em: 26/05/2017

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira – UFFS - Erechim
Presidente/Orientador

Prof. Dr. Ascísio dos Reis Pereira – UFSM

Prof. Dr. Jerônimo Sartori – UFFS - Erechim

Erechim/RS, Maio 2017.

*À memória de Larissa Terres Teixeira,
presente do Alternativa
estrelinha do céu desde 27 de janeiro de 2013*

AGRADECIMENTOS

Como diria Maria Bethânia “Não mexe comigo, que eu não ando só”, e é justamente por não andar sozinha e por esse trabalho versar sobre reconhecimento, que preciso externar meu agradecimento às pessoas que de alguma forma foram importantes no caminho até a dissertação.

Dos que “andam comigo” há mais tempo, agradeço aos meus familiares pelo incentivo, apoio e, especialmente, pela compreensão da minha ausência nesse período intenso. Minhas best’s, amigas queridas que a UFSM me deu, em especial a Danie, minha tradutora oficial. Agradeço também à Chele pelo carinho dispensado a mim e ao Felipe sempre.

Não tenho como citar todos que “andaram comigo” no Alternativa e que, de alguma forma, estão representados ao longo desse trabalho, mas não posso deixar de citar Sergio, Alexsandra, Taís, Murilo e Igor, que instigaram minhas primeiras reflexões em torno da educação popular e da docência. Antonio, Tales, Ingrid, meus companheiros de coordenação executiva e amigos queridos. Dentre as centenas de educandos que passaram pelo Alternativa, agradeço à Karen, da minha primeira turma e amiga desde então.

Agradeço à Pró-Reitoria de Extensão da UFSM e servidores técnico-administrativos ao longo do tempo, em especial ao Professor João Rodolpho, coordenador institucional do Alternativa durante a maior parte do tempo em que estive no projeto e ao Marcelo Ercolani, servidor da UFSM com quem aprendi e ainda aprendo muito.

Aos queridos da pesquisa histórica, agradeço a confiança e os aprendizados construídos coletivamente, Felipe Pereira, Bruno Trindade, Eduardo Bortolotti obrigada! Aos atuais coordenadores executivos agradeço o apoio e a parceria, em especial os queridos Jhonny e Andersonzinho.

Ao Alan Ricardo Costa agradeço o incentivo, a parceria e a generosidade de sempre. Obrigada!

Agradeço também ao seu Noé, pelo apoio e conselhos em nosso breve convívio.

Agradeço aos colegas servidores docentes do DPS, em especial ao Professor Andreas Dittmar Weise, cujo apoio foi fundamental para que eu tenha conciliado as viagens para assistir as aulas e participar de eventos às atividades do departamento. Agradeço também à “galera herdeira”, meus colegas servidores técnico-administrativos do CT, pela descontração necessária nos intervalos e pela compreensão pela minha ausência, em especial

ao Vinícius, com quem dividi a sala na maior parte do tempo do mestrado e que sempre esteve disposto a ajudar no que fosse necessário.

Ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – PPGPE, seus professores e servidores que constroem esse programa e nos receberam de braços abertos. Um agradecimento mais que especial à querida Vivi, sempre disposta a ajudar, trazer o mate, ouvir nossas lamúrias, resolver os “pepinos”, abençoada Vivi!

Agradeço a quem “andou comigo” nesses dois anos, todos os meus colegas de mestrado da turma 2015/2, em especial as “estrangeiras” Susi e Tanara e a minha parceira de orientação Marissandra, o mestrado já teria valido a pena só por tê-las conhecido.

Sou grata aos professores Jerônimo Sartori e Ascísio dos Reis Pereira pela participação na banca e pela disposição em fazer uma leitura rigorosa e atenta desde a qualificação, me apresentando excelentes contribuições.

Um agradecimento muito especial ao meu orientador, o querido Professor Thiago Ingrassia Pereira a quem tive a felicidade de reencontrar depois de onze anos e que acolheu prontamente meu projeto. Sou grata pelo respeito à minha autoria, pelo incentivo à participação em eventos, pela generosidade e amizade. Com o “chefe” vieram os demais orientandos que são “só amor” não convivemos tanto quanto gostaria, mas manifesto meu agradecimento pelo carinho que recebi dos Petianos do Grupo PET Conexões de Saberes, Práxis/Licenciaturas da UFFS Campus Erechim.

Eu realmente não “ando só” porque tenho a meu lado uma pessoa muito especial que me acompanha em todos os momentos da minha vida, meu namorado, amigo, companheiro Felipe Girardi, que me incentivou desde o primeiro momento, me mandando o edital do mestrado, dividiu comigo todas as angústias e alegrias desde a seleção, enquanto ele próprio vivia situações semelhantes na elaboração de sua dissertação e se preparando para a seleção do doutorado. Amo-te infinitamente! Obrigada!

*Sempre tem gente pra chamar de nós
Sejam milhares, centenas ou dois
Ficam no tempo os torneios da voz
Não foi só ontem, é hoje e depois
São momentos lá dentro de nós
São outros ventos que vêm do pulmão
E ganham cores na altura da voz
E os que viverem verão*

*Fomos serenos num mundo veloz
Nunca entendemos então por que nós
Só mais ou menos*

JENECCI, Marcelo; TATIT, Luiz. **Feito pra acabar**, 2010.

Casulos... Vários deles apareceram colados à parede de minha casa. Lá dentro, eu sabia, se encontravam lagartas que dias antes haviam comido folhas das plantas do meu jardim. Enquanto dormiam, espantosas transformações aconteciam com os seus corpos. As criaturas aladas que antes moravam nelas apenas como sonhos estavam se tornando realidade. Metamorfoses. Eu os deixei onde estavam, intocados, e vigiei, pois não queria perder o evento mágico. Tive sorte. Pude ver o momento em que um dos casulos se rompeu. Tímida, fraca e desajeitada, sem saber direito o que fazer com a sua nova forma, uma borboleta apareceu. Suas asas se abriram, mostrando delicados desenhos coloridos. O tempo não me permitiu ficar, para ver tudo. Quando voltei, ela não estava mais lá. Seguiu seu novo destino de voar à procura de flores. Se o mundo da lagarta não era maior que a folha que comia, o universo da borboleta era o jardim inteiro. Iria, flutuando ao vento, por espaços com que uma lagarta não podia sonhar.

ALVES, Rubem, 1994, p. 54

RESUMO

PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR ALTERNATIVA: FORMAÇÃO INICIAL PARA A DOCÊNCIA ENTRE EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL

AUTORA: Tatiane Fernanda Gomes

ORIENTADOR: Thiago Ingrassia Pereira

Esta dissertação dedica-se a compreender como se dá a articulação entre a educação não formal e a educação formal na relação entre o Pré-Universitário Popular Alternativa (PUPA), e cursos de licenciatura, no que diz respeito à formação inicial para a docência dos educadores que atuam no projeto. Pretende-se requerer o reconhecimento do Alternativa como um espaço complementar na formação inicial para a docência. Para tanto, foi realizada uma reflexão sobre as bases teóricas e metodológicas da educação não formal e da educação popular, sua vinculação com os movimentos sociais e o surgimento dos cursos pré-vestibulares populares. O texto apresenta, descreve e caracteriza o PUPA, enfatizando a atuação do educador. São apresentados elementos que fundamentam a formação de professores, baseados em autores que a entendem como um processo contínuo realizado a partir de um viés crítico-reflexivo. Também são apresentados os pressupostos metodológicos utilizados na investigação, definida como pesquisa qualitativa que utiliza a técnica do grupo focal como principal fonte de coleta de dados. As considerações finais indicam uma relação de complementaridade exercida pelo PUPA em relação aos cursos superiores aos quais os educadores estão vinculados e é apresentado como produto da investigação um conjunto de documentos para os educadores estudantes comprovarem as atividades desenvolvidas no PUPA.

Palavras-chave: Educação Popular. Educação não formal. Formação de professores.

ABSTRACT

ALTERNATIVA POPULAR PRE-UNIVERSITARY: INITIAL EDUCATION FOR TEACHING BETWEEN FORMAL EDUCATION AND NO FORMAL

AUTHOR: Tatiane Fernanda Gomes
SUPERVISOR: Thiago Ingrassia Pereira

This dissertation dedicated itself to comprehend how happen the articulation between the no formal education and the formal education in the relation among the Pré-Universitário Popular Alternativa (PUPA), and the graduation courses, concerning the initial formation for teaching of teachers that act in the project. It is purposed to claim the acknowledgment of the Alternativa as a complementary space in the initial education to teaching. For this, it was produced a reflection about the theoretical and methodological basis in no-formal education and popular education, its linking with social movements and the appearance of popular pre-vestibular courses. The text presents, describes and characterizes the PUPA, emphasizing the actuation of educator. They are presented the elements that ground the education of teachers, based in authors that understand it as a continuous process realized through a critical-reflexive perspective. Also, they are presented the methodological assumptions used in the investigation, it is defined as qualitative search that used the technique of focal group as the main source of collect of data. The final considerations indicate a relation of complementarity exercised by PUPA in relation to the superior courses in which the educators are vinculated and it is presented as product of investigation a set of documents to the educator student prove the activities developed in the PUPA.

Keywords: Popular Education. No-Formal Education. Education of Teachers.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - O reservatório de saberes	41
Quadro 2 - O reservatório de saberes descrição	41
Quadro 3 – Saberes docentes para Tardif	42
Quadro 4 - Locais de realização do Alternativa por ano	56
Quadro 5 – Equipes 2016	58
Quadro 6 – Subprojetos do Alternativa	60
Quadro 7 – Atividades de formação	61
Quadro 8 – Atividades extras	62
Quadro 9 – Renda e quantidade de educadores	68
Quadro 10 – Área da pós-graduação e quantidade de educadores	69
Quadro 11 – Ações de extensão mencionadas pelos educadores	70
Quadro 12 – Espaços de voluntariado	71
Quadro 13 - Categorias de análise	76

LISTA DE SIGLAS

ACG – Atividade Complementar de Graduação
ATU – Associação de Transportadores Urbanos de Santa Maria/RS
CELS – Curso de Extensão de Línguas Estrangeiras
CMT – Conselho Municipal de Transportes, de Santa Maria/RS
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EP – Educação Popular
HEM – Habilitação Específica de Magistério
LabLeR – Laboratório de pesquisa e ensino de Leitura e Redação
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LinC – Projeto Línguas no Campus
MCP – Movimento de Cultura Popular
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da Educação
MS – Movimentos Sociais
MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
NEP – Núcleo de Estudos de Patrimônio e Memória
PIC – Programa Inovador de Cursos
Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PRAE – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PUP – Pré-Universitário Popular
PUPA – Pré-Universitário Popular Alternativa
PVP – Pré-Vestibular Popular
Sisu – Sistema de Seleção Unificada
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UNIFRA – Centro Universitário Franciscano

SUMÁRIO

1	PRIMEIRAS PALAVRAS	21
2	EDUCAÇÃO POPULAR: INTERFACES	29
2.1	LER O MUNDO, LER A PALAVRA, APRENDER E ENSINAR: EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL.....	29
2.2	COMO SE APRENDE A ENSINAR? FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO POPULAR	34
2.2.1	Saberes da Docência	41
2.3	“UM OUTRO MUNDO É POSSÍVEL”: OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A RECRIAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE LUTA PARA “SAIR DO LUGAR”	44
2.4	CURSINHOS POPULARES	48
2.5	“PRA QUEM O SISTEMA NÃO DÁ ALTERNATIVAS”: PRÉ-VESTIBULAR POPULAR ALTERNATIVA. TOTALMENTE GRATUITO!	54
3	OS CAMINHOS DA PESQUISA: ANTECEDENTES	65
3.1	PESQUISA HISTÓRICA <i>15 ANOS DE HISTÓRIA: A TRAJETÓRIA DO PUPA E A EDUCAÇÃO POPULAR HOJE</i>	65
3.2	PESQUISA EXPLORATÓRIA	66
4	DIZER A SUA PALAVRA: ANÁLISE DOS GRUPOS FOCAIS	73
4.1	O INGRESSO NO PUPA E O QUE VEIO ANTES: CONVIDADOS	76
4.2	O DESAFIO: A TEORIA, A DOCÊNCIA E A DIVERSIDADE.....	78
4.3	APRENDIZAGENS	84
4.4	DETERMINANTES NA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA.....	87
4.5	CURRÍCULO: O QUE PODE MUDAR?.....	91
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
	REFERÊNCIAS	101
	APÊNDICES	105
	APÊNDICE A – Questionário Exploratório	107
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e esclarecido	111
	APÊNDICE C – Roteiro para realização do Grupo focal	113
	APÊNDICE D – Sistematização dos Grupos focais:	115
	APÊNDICE E – Apresentação do Plano de Estudos de Práticas e Parecer de Atividades para o Pré-Universitário Popular Alternativa.....	129
	APÊNDICE F – Plano de Atividades de práticas de Ensino/pesquisa/extensão no Pré-Universitário Popular Alternativa - UFSM	133
	APÊNDICE G – Parecer atividades PUPA	135
	ANEXO A – Estatuto Alternativa 2016	137

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

Quando te decidires. Segue.
 Não esperes;
 Que o vento;
 Cubra de flores o caminho.
 Cria-o. Faze-o. Tu mesmo e parte.
 Parte sem lembrar que outros passos pararam;
 E que outros olhos ficaram;
 Te olhando seguir.
 (VEPPO, Prado. O conselho.)

Durante o trajeto que separa a cidade de Santa Maria da cidade de Erechim, há um momento no qual a paisagem começa a se modificar e se observa mais repetidamente a presença das araucárias. Esses pinheiros, que não lembram em nada as árvores de natal, surgem para confirmar: Erechim está próxima. São árvores esguias e simpáticas, com suas copas voltadas para o céu que parecem estar a nossa espera na beira da estrada, como se nos aguardassem com um abraço fraterno. E foi dessa forma que me senti quando me tornei discente do Mestrado Profissional em Educação da UFFS, a universidade que eu só conhecia das redes sociais, abraçou-me.

Escolhi estudar em Erechim, com todos os desafios e peculiaridades que essa escolha carregava em si, uma vez que resido e trabalho em Santa Maria, distante cerca de 350 Km. Ingressei, portanto, na primeira turma desse mestrado profissional, na *Linha de Pesquisa 2 - Pesquisa em Educação Não-formal: Práticas Político-Sociais*, que me pareceu “cair como uma luva” para propor uma pesquisa em um espaço de educação não formal que me era muito familiar e caro: o Alternativa¹. E, como nada acontece por acaso, entre os docentes do PPGPE estava uma das referências de meu pré-projeto de pesquisa e, evidentemente, o orientador escolhido por mim: Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira.

A democratização do acesso à educação superior pública é uma luta que não é recente, mas ganhou outros contornos com as atuais políticas de ações afirmativas e mudanças nas formas de ingresso, com a gradativa substituição dos concursos vestibulares por outros métodos de seleção, como o Sistema de Seleção Unificada – Sisu, via Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Entre as estratégias adotadas para ampliar as formas de ingresso ao

¹ Optei por utilizar apenas Alternativa, ao me referir ao curso/projeto de que trata esta dissertação, embora utilize “Pré-Vestibular Popular Alternativa” e “Pré-Universitário Popular Alternativa” nos períodos correspondentes a essa nomenclatura, ou apenas a sigla PUPA, ao longo do texto.

ensino superior aos estudantes das classes populares está a criação de espaços alternativos de preparação para o ingresso ao ensino superior, os cursinhos² populares.

Muitos pesquisadores³ têm se dedicado a entender o processo de constituição dos cursinhos populares, desde as primeiras incidências, em meados dos anos 1980. Há uma multiplicidade de trabalhos voltados aos educandos e ao perfil sócio econômico dos mesmos, ou que se dedicam a explicar os sistemas de gestão e as metodologias utilizadas nos cursinhos. Os projetos dessa natureza localizados em Santa Maria também já foram objeto de pesquisas acadêmicas⁴, entretanto, não foi amplamente explorada uma questão que me mobiliza, partindo da minha vivência pessoal, que é a influência da prática dos educadores no Pré-Vestibular Popular Alternativa em sua formação como professores/educadores/docentes. Licenciada em Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade Federal de Santa Maria, durante a graduação, tive a oportunidade de participar do Pré-Vestibular Popular Alternativa, espaço educacional pautado pela Educação Popular - EP, onde exerci pela primeira vez a docência.

Ingressei no Curso de Letras da UFSM em 2003, mas minha primeira opção de curso foi Jornalismo. No primeiro vestibular, feito ao término do Ensino Médio, não obtive pontuação suficiente para o “ponto de corte” e minha redação nem foi corrigida. Outras duas tentativas na área da Comunicação antecederam minha mudança de curso para Letras, quando finalmente ingressei na UFSM. Residente no Município de Santa Maria desde meu segundo ano de idade, a presença da UFSM sempre foi uma realidade, mas a possibilidade de cursar um curso superior para mim, que sempre estudei em escolas públicas e não tive outras oportunidades de complementar os estudos, era distante. Na época da conclusão do Ensino Médio, havia um predomínio entre os ingressantes na UFSM de estudantes que cursavam além da escola regular, cursos pré-vestibulares particulares nos quais haviam aulas preparadas especificamente para a prova da UFSM. Era uma concorrência desleal.

Estava mais interessada no Ensino Superior que no curso de Letras em si, mas, uma vez obtida a aprovação, decidi aproveitar da melhor maneira possível. Logo nas primeiras aulas, questionados pelas motivações para estarmos ali, fomos advertidos por uma das professoras de Literatura Greco-Latina de que se tratava de um curso de licenciatura e que, apesar de haver outras possibilidades de inserção no mercado de trabalho, sairíamos habilitados a “dar aulas”. Essa foi uma preocupação para mim, pois não sabia o que esperar da

² A designação “cursinho” é originária da curta e objetiva duração dos primeiros cursos preparatórios ao vestibular (PEREIRA, 2007, p.48).

³ Como Pereira (2007), Zago (2008), Pereira e Pereira (2010) e Mello (2012).

⁴ Oliveira (2009), Pereira (2008), Costa (2015).

docência. Foi ainda nesse período que tive acesso a informações sobre os “cursinhos populares” da UFSM, Práxis e Alternativa.

Em um primeiro momento não tive interesse em participar, pois acreditava que carecia de conhecimentos teóricos e, também, a mínima politização para atuar nesses espaços. Já em 2004, comecei a ter um contato mais próximo com o Alternativa, acompanhando duas colegas que passaram a atuar como monitoras de Literatura. Nessa época, as aulas do Alternativa ocorriam em quatro salas cedidas pela Escola Estadual de Ensino Médio Cilon Rosa, na região central de Santa Maria. No ano seguinte, por convite das mesmas colegas, ingressei como monitora e educadora de Literatura e segui atuando no projeto mesmo após a conclusão da graduação (2005-2012).

Considero o Alternativa um espaço muito propício à reflexão sobre a prática da docência e disponível para experimentações e trocas de experiências. Ainda em 2005, o Alternativa promoveu o Encontro Regional de Pré-Vestibulares Populares evento que contou com a presença de representantes de diversos cursinhos populares do Rio Grande do Sul, foi um espaço muito rico no qual experiências semelhantes foram apresentadas e os desafios comuns ficaram evidentes, assim como as conquistas individuais.

Atualmente sou servidora técnico-administrativa da UFSM, no cargo de Secretária Executiva, lotada no Centro de Tecnologia. Minha atuação profissional não está diretamente ligada ao ensino, entretanto, sigo acompanhando o trabalho desenvolvido pelo Alternativa, que gradativamente se converteu em um programa institucional. Entre 2015 e 2016, contribuí na condição de pesquisadora voluntária, no projeto de pesquisa histórica *15 Anos de História: a Trajetória do PUPA e a Educação Popular Hoje*, iniciado em 2015 e que se propõe a reler a trajetória do projeto pelo olhar de quem dele participou.

O Alternativa teve um papel muito importante em minha trajetória pessoal e formação acadêmica, e a intenção de propor uma pesquisa acadêmica vinculada ao projeto decorre de questionamentos pessoais e coletivos surgidos naquele contexto. Uma vez que o grupo docente do Alternativa é composto na sua maioria por estudantes (de graduação, pós graduação) e profissionais em início de carreira, em grande parte oriundos de cursos de licenciatura, essa particularidade possibilita o estudo da formação desses educadores na prática das atividades do cursinho.

Dessa forma, o problema que norteou essa investigação foi definido da seguinte forma:

Como se dá a articulação entre a educação não formal e a educação formal na relação entre o Pré-Universitário Popular Alternativa e os cursos de licenciatura das

instituições de ensino superior (IES) da cidade de Santa Maria/RS no que diz respeito à formação inicial para a docência dos educadores que atuam no projeto?

Isto posto, é possível indicarmos, a partir do problema de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos deste estudo:

Objetivo geral:

Compreender a relação estabelecida entre um espaço de educação não formal (o Pré-Universitário Popular Alternativa) e espaços de educação formal (os cursos de licenciatura das IES) a fim de provocar a legitimidade do Alternativa como espaço de iniciação à docência, a partir das vozes dos sujeitos e formular uma proposta de acolhimento diferenciado do Alternativa na UFSM, reconhecendo as atividades desenvolvidas no mesmo como práticas pedagógicas.

Objetivos Específicos

- 1) Traçar o perfil dos educadores do Projeto, identificando elementos como a área de formação; a motivação para o ingresso e o que os motiva a seguir; o tempo de atuação; a vinculação com outras iniciativas de educação popular, projetos voltados à docência em suas IES, ações de extensão universitária, voluntariado, etc;
- 2) Mapear as atividades promovidas pelo Alternativa para os educadores, com ênfase para aquelas que abordem a formação para a docência e discussões sobre a educação popular, verificando o grau de envolvimento do coletivo de educadores na concepção das mesmas;
- 3) Compreender, a partir dos dados obtidos com os educadores e da pesquisa documental e bibliográfica a relação estabelecida entre o Alternativa enquanto espaço de educação não formal e os cursos de graduação, a partir da percepção dos estudantes, identificando e ponderando sobre as contradições suscitadas pela atuação no Alternativa confrontada à formação para a docência oferecida pelos cursos de licenciatura nos quais os educadores participantes da pesquisa estão inseridos.
- 4) Elaborar uma proposta de documento para o Alternativa, regulamentando práticas de formação de educadores e licenciatura no Alternativa.

A investigação proposta é de natureza qualitativa. Este tipo de pesquisa está centrado no aprofundamento da compreensão sobre determinado grupo social, e não na sua representatividade numérica (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 31). Conforme ressalta Flick (2009), é preciso considerar que na pesquisa qualitativa os métodos e a teoria devem ser adequados ao que se pesquisa. Nesse sentido, “se os métodos existentes não se ajustam a uma determinada questão ou a um campo concreto, eles serão adaptados ou novos métodos e novas abordagens serão desenvolvidos” (FLICK, 2009, p. 13).

No processo de pesquisa qualitativa, a figura do pesquisador ganha especial relevância, sobretudo no que diz respeito à sua capacidade de compreensão sobre os limites e possibilidades oferecidos pelo seu objeto. Seu papel é fazer a ligação entre o conhecimento acumulado na área da pesquisa e as novas constatações alcançadas através de sua pesquisa. Para André e Lüdke (1986):

É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p.05).

Como o problema de pesquisa envolve uma atividade vivenciada por um grupo relativamente homogêneo de sujeitos, foi definido um método de coleta de dados com atividades em grupo. As características do objeto de estudo e do público envolvido encaminharam para a escolha dos grupos focais. A opção pelos grupos focais se deu muito em função da similaridade com os círculos de cultura, de Paulo Freire, uma vez que “o círculo de cultura dispõe as pessoas ao redor de uma “roda de pessoas”, em que visivelmente ninguém ocupa um lugar proeminente” (BRANDÃO, 2010, p. 69). Além disso, o potencial formativo da interação proposta na pesquisa também se associa à definição de Círculos de Cultura elaborada por Brandão (2010):

No círculo de cultura o diálogo deixa de ser uma simples metodologia ou uma técnica de ação grupal e passa a ser a própria diretriz de uma experiência didática centrada no suposto de que aprender é aprender a “dizer a sua palavra”. Desta maneira podem ser sintetizados os fundamentos dos círculos de cultura (p.69).

Os grupos focais se apresentam como alternativa quando não se pretende recorrer à entrevista convencional para coletas de dados em investigações de cunho qualitativo, com benefício: “que eles não somente permitem análises de declarações e relatos sobre experiências e eventos, mas também do contexto interacional em que essas declarações e esses relatos são produzidos” (FLICK, 2009, p. 17).

O grupo focal é um método utilizado com grupos de pessoas que passaram por uma experiência específica. Nesse sentido, retomo a importância de se expressar, constantemente proferida por Freire (1987), ao afirmar que “com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana” (p. 13). Dessa forma, muito mais do que um mecanismo de coleta de dados, o grupo focal é, potencialmente, um espaço de reflexão, reconhecimento de saberes construídos e ação em torno da aprendizagem da docência.

Ao propor a realização de um grupo focal, cabe destacar, devem ser respeitados critérios de seleção de participantes, de acordo com os objetivos do estudo realizado. Além disso, o grupo focal exige a atuação de um moderador que, mais que um mero entrevistador precisa ter habilidade de observação, e de percepção para evitar que o grupo se disperse e a discussão saia do tema pretendido. É preciso considerar, também, como apontam Oliveira et al. (2007), a importância de alguns aspectos relativos ao planejamento do grupo focal, como a escolha dos entrevistados, data, local e horário das sessões, roteiro prévio e mecanismos de registro dos dados.

Os “sujeitos dessa história”, a amostra da população que abrange esta pesquisa é composta pelos educadores que atuaram no Pré-Universitário Popular Alternativa em 2016. Conforme os registros apresentados pela Coordenação Executiva no início da realização da pesquisa, o grupo de educadores totalizou 119 indivíduos até julho. Ao longo do ano, conforma a dinâmica característica do projeto de ingresso e saída de educadores e reestruturação das equipes, ao término do ano constavam 107 educadores. Destes, um grupo de seis participou de dois grupos focais. O critério de inclusão dos sujeitos da pesquisa foi a participação como educador no Pré-Universitário Popular Alternativa em 2016 e o consentimento com a realização da pesquisa através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Como critério de exclusão estabeleceu-se: não se enquadrar nos critérios de inclusão; não preencher completamente o questionário e solicitar, em qualquer momento, o desligamento de sua participação na pesquisa, conforme previsto no TCLE.

Para a inclusão dos participantes da pesquisa foram respeitados alguns procedimentos éticos, realizado contato individual, com esclarecimento dos objetivos da pesquisa, assim como os possíveis riscos aos quais estariam expostos os participantes. Como a participação dos sujeitos consiste na exposição de impressões pessoais, o risco a que estiveram expostos os participantes foram de algum constrangimento em se expressar no grupo, o que foi minimizado pelo cuidado da mediadora (pesquisadora) em criar um clima agradável e sem pressão. Os benefícios previstos pela participação na pesquisa consistem no estímulo à reflexão, promovendo movimento de auto-formação, valorização das aprendizagens construídas pelos educadores e valorização do projeto. A inclusão dos sujeitos foi efetivada apenas quando houve o livre consentimento destes, formalizado pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias, uma que foi entregue ao participante e outra que foi recolhida pela pesquisadora. Os critérios de confidencialidade e privacidade das informações foram devidamente esclarecidos, e o material resultante da pesquisa (arquivos de

áudio, transcrição das entrevistas e questionários) serão arquivados sob sigilo pelos pesquisadores por 5 (cinco) anos, podendo depois deste período serem destruídos. Trechos referentes aos depoimentos e questionários coletados foram utilizados na construção dessa dissertação e poderão ser utilizados em outros trabalhos decorrentes desta, sendo garantido absoluto sigilo quanto aos nomes dos sujeitos envolvidos.

Após a realização dos grupos focais, procedi à transcrição do conteúdo dos mesmos. Optei por utilizar como base a análise conteúdo proposta por Laurence Bardin (2011), dividida em três etapas: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento do material e interpretações. Na pré-análise foram identificadas algumas categorias recorrentes. Na etapa seguinte, fase de exploração do material, sistematizei as informações obtidas nos dois grupos (APÊNDICE D) e construí minhas interpretações, buscando fazer os cruzamentos com a base teórica já apresentada. Na etapa final, procedi ao tratamento do material. Através da seleção de alguns trechos elaborei interpretações baseadas no referencial teórico e nas demais etapas da investigação.

Nos últimos anos, os educadores e educandos do Alternativa têm ampliado as investigações realizadas em seu âmbito e há muitas possibilidades de novas pesquisas acadêmicas que suscitem a produção de trabalhos voltados às experiências nele vivenciadas. Essa predisposição à pesquisa permite também que se faça uma análise crítica do impacto de suas atividades e as diferentes percepções sobre a educação popular transcorrendo no Projeto. O Alternativa pretende se colocar como um espaço de vivência e de construção de conhecimento que, ao assumir um compromisso integral com os sujeitos, ultrapassa a ideia de um curso preparatório para provas de seleção. Nesse sentido, é importante situar os educadores como elementos fundamentais nesse processo.

A pesquisa de que fundamenta esta dissertação foi construída com base na busca pelo equilíbrio entre o engajamento político que envolve minha trajetória e o compromisso acadêmico assumido no âmbito do Mestrado Profissional. Apresento os resultados desse processo construído com rigor e comprometimento ético, baseado na consciência da responsabilidade assumida na construção de um trabalho que servirá de referência para os próximos educandos e educadores do Alternativa e da comunidade em geral.

A dissertação foi organizada em quatro capítulos, iniciados pelas “primeiras palavras” onde apresento a origem da pesquisa, antecipo o problema de pesquisa e demarco o compromisso ético e político da investigação. No segundo capítulo são apresentadas as categorias que perpassam os cursinhos populares, inicialmente são apresentadas as aproximações e distanciamentos entre educação popular e educação não formal, na sequência

a formação de professores é confrontada à educação popular e são apresentados os saberes da docência, considerados relevantes na compreensão da aprendizagem da docência. Ainda no capítulo 2, são apresentados os movimentos sociais devido à vinculação destes com os cursinhos populares, tratados na sequência e que encaminham a apresentação do Pré-universitário Popular Alternativa. O terceiro capítulo é dedicado aos antecedentes da pesquisa, que foram a pesquisa histórica e a pesquisa exploratória.

O capítulo 4 dedica-se a explicitar a percepção dos educadores que participaram da pesquisa sobre a experiência como educador do Alternativa e traz a análise dos grupos focais cujo conteúdo está sistematizado no Apêndice D. Também é no quarto capítulo que menciono o produto proposto pela pesquisa: o Plano de Atividades PUPA e o Parecer de Atividades PUPA, documentos sugeridos, conforme Apêndice E (Apresentação do Plano de Estudos de Práticas e Parecer de Atividades para o Pré-Universitário Popular Alternativa), para que os educadores estudantes possam desenvolver atividades acadêmicas e que estas possam ser reconhecidas pelo curso de origem.

Encaminhando para o final, são apresentadas as considerações finais, que trazem as respostas, provisórias, aos objetivos propostos nesta investigação, e as possibilidades de novas pesquisas decorrentes da mesma. As referências são sucedidas dos apêndices, sete deles, elaborados e utilizados ao longo da investigação e, em anexo, a versão vigente em 2016 do Estatuto do Pré-Universitário Popular Alternativa.

2 EDUCAÇÃO POPULAR: INTERFACES

Nesta seção apresentarei as interfaces que perpassam a prática pedagógica no contexto do Pré-Universitário Popular Alternativa se insere, dessa forma, inicialmente versarei sobre educação não formal e educação popular - EP (1), explicitando suas características predominantes e que permitem a afirmação de que o Alternativa é um espaço de educação não formal e popular. A seguir, apresento elementos relativos à formação de professores e educação popular e apresento os saberes da docência explicitados por autores como Gauthier et al.(2013) e Tardif (2014) (2), trago elementos que definem os movimentos sociais – MS (3), cuja atuação relaciona-se intrinsecamente ao surgimento dos cursinhos populares, encaminhando a discussão para o caso dos Pré-Vestibulares Populares - PVPs ou Pré-Universitários Populares - PUPs (4), e, finalmente, apresento o Pré-Universitário Popular Alternativa (5).

2.1 LER O MUNDO, LER A PALAVRA, APRENDER E ENSINAR: EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO, 1985, p. 7).

A educação é um elemento presente, direta ou indiretamente, em todos os aspectos da vida e das relações humanas, como bem salientou Carlos Rodrigues Brandão no excerto acima. Pensando a partir da produção acadêmica a respeito, cabe explicitar a diversidade de espaços e modalidades nos quais ela se desenvolve. Estudiosos do campo educacional, como Maria da Glória Gohn (2010) e Moacir Gadotti (2005) apresentam elementos que encaminham a distinção entre educação formal, educação não formal e educação informal.

Uma das reações mais frequentes ao pensarmos sobre a definição de educação não formal é confundi-la com a educação informal, ou, ainda, identificar os espaços nos quais estes processos educacionais se manifestam. Nesse sentido, uma forma simples e direta de definir educação não formal é dizer que ela abrange processos educativos que ocorrem fora do sistema oficial de ensino. Para Gohn (2006), na educação não formal:

os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais (a questão da intencionalidade é um elemento importante de diferenciação) (GOHN, 2006, p. 29).

A educação informal, por outro lado, é composta pelas aprendizagens espontâneas da vida dos indivíduos, ou seja, ocorrem sem que haja um planejamento, uma organização ou sistematização, pois “se desenvolvem segundo gostos, preferências, ou pertencimentos herdados” (GOHN 2006, p. 29). Tais aprendizagens ocorrem na interação cotidiana e não apresentam a intencionalidade que é característica presente tanto na educação não formal quanto na educação formal.

Nesse sentido, pode-se definir a educação não formal como

um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais (GOHN, 2010, p. 33).

Nesses programas ou projetos podem ser identificados os pressupostos da educação não formal destacados por Gohn (2011), que nos encaminham ao entendimento de que a aprendizagem se dá por meio da prática social e emerge das experiências vivenciadas em trabalhos coletivos. Para Gadotti (2005), a educação não formal é caracterizada por ser mais difusa e, ao mesmo tempo “menos hierárquica e menos burocrática”, uma vez que “os programas de educação não-formal⁵ não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem”(2005, p. 02). Outro aspecto distintivo da educação não formal destacado por Gadotti (2005) é a relação com o tempo de aprendizagem, de acordo com ele, a educação não formal é flexível “respeitando as diferenças e as capacidades de cada um, de cada uma” (p.02). Essa flexibilidade também se refere aos espaços nos quais a educação não formal ocorre.

É possível identificar aproximações da educação popular com a educação não formal. Ambas têm sua origem relacionada à criação de espaços educacionais alternativos, muitas vezes preocupados com a emancipação social das classes populares. Entretanto, cabe a ressalva de que na educação não formal, ainda que se dedique à construção da cidadania, que favorece as classes menos favorecidas, não há, obrigatoriamente, em espaços de educação não formal, compromisso com as classes populares. Gohn (2010) observa que:

⁵ Aqui, por se tratar de citação direta do autor, mantive a grafia não-formal com hífen, mas, ao longo do texto, não utilizo o hífen, tal como definiu a reforma ortográfica.

Para nós há diferenças dadas, por exemplo, que a educação não formal não tem recorte de faixa social. Ao nominar uma modalidade como Popular, estou fazendo alusão à categoria povo – em sentido genérico ou específico – camadas desfavorecidas socioeconomicamente; ou estou contrapondo um dualismo – haveria uma educação popular e uma das elites ou classes e camadas mais abastadas (GOHN, 2010, p.25).

A nomenclatura “educação popular” permite diversas interpretações. Para alguns, ela seria um sinônimo de educação pública, para outros, estaria relacionada à educação das classes populares, ou, mais especificamente, “para” elas. Essa diversidade de definições é considerada por Streck (2010) uma das virtudes da EP, uma vez que “é um dos motivos pelos quais ela não se dissolve como outras modas pedagógicas dispostas a trazer soluções mais ou menos definitivas” (p. 300).

No Brasil, a educação popular ganhou destaque nas décadas de 1950 e 1960, período no qual houve uma mobilização popular na direção da educação que passa a ser vislumbrada como uma possibilidade de inserção na sociedade. Um dos marcos dessa movimentação pedagógica, política e cultural é o projeto de alfabetização desenvolvido por Paulo Freire em Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1963. Na mesma década, foram implantados no Nordeste do país o Movimento de Cultura Popular (MCP), proposto pela Prefeitura de Recife - PE, a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, organizada pela Prefeitura de Natal - RN, e o Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil em convênio com o governo federal para promover a alfabetização de adultos em vários estados.

Na perspectiva de Freire, a Educação Popular não apenas é a educação das classes populares, é a educação das classes populares relacionada à cultura popular e à valorização dos saberes e do conhecimento de mundo dos educandos. A leitura de mundo é o ponto de partida na busca da percepção de que há possibilidade de transformação, em diálogo com o outro e com o mundo. A educação popular de Freire é uma reação à “educação bancária”, definida por ele como aquela na qual os conteúdos são apenas depositados nos educandos, que se apresentam como “objetos”.

O educador popular não deve colocar o educando em posição subalterna, visto que sua ação pedagógica está direcionada à reflexão sobre os mecanismos opressores. Alfonso Carrillo (2011), ao caracterizar educação popular, destaca como características comuns às diferentes propostas educativas populares o pressuposto básico de questionar o caráter injusto da ordem social capitalista, vivenciada nas sociedades latino-americanas. Para o autor, “son las estructuras sociales injustas las que impiden que las mayorías populares tengan la

possibilidade de tener, saber, poder y actuar por sí y para sí mismas (p. 14-15)”. São também as estruturas sociais injustas que afastam os estudantes oriundos da escola pública do ensino superior, sobretudo o público, e limitam seu acesso a bens culturais em geral. Para Hurtado (2005):

es una propuesta teórico-práctica, siempre en construcción desde cientos de prácticas presentes en muy diversos escenarios de nuestra América (y más allá). Su visión es integral, comprometida social y políticamente. Parte y se sustenta desde una posición ética humanista. Asume una posición epistemológica de carácter dialéctico, rechazando por tanto el viejo, tradicional y todavía “consagrado” marco positivista. En consecuencia, desarrolla una propuesta metodológica, pedagógica y didáctica basada en la participación, en el diálogo, en la complementación de distintos saberes. Y todo ello desde y para una opción política que ve el mundo desde la óptica de los marginados y excluidos y que trabaja en función de su liberación (p. 7-8).

Ainda com relação à educação popular, em retrospectiva histórica, Pereira e Pereira (2010) traçam o caminho percorrido pela mesma, marcado por grande repercussão social e influenciando práticas educativas em diferentes espaços educacionais, e corroboram as constatações de Zitkoski (2000), de que a EP “não ficou presa à sua origem, mas evoluiu gradativamente”. Para o autor, a fase atual é de “ampliação de horizontes teórico-práticos no trabalho efetivo junto à sociedade” (p. 33).

A ampliação dos horizontes ou reinvenção da educação popular apontadas por Zitkoski (2000) ganha eco em Pereira e Pereira (2010), pois a possibilidade da educação popular ser vista como um território de reinvenção do modo como estamos vivendo, o que pode ser entendido como viabilizar a transformação do mundo, reside em sua vinculação orgânica com os princípios da educação dialógica proposta por Paulo Freire (1987). Nesse sentido, ela:

jamais dicotomiza o homem do mundo, respeita a vocação ontológica do homem de ser mais, estimula a criatividade humana, ama a vida em seu devir (é biófila), valoriza a relação educador-educando e educando-educando, reconhece o homem como um ser histórico, da práxis, e tem do saber uma visão crítica, pois este encontra-se submetido a condicionamentos históricos-sociológicos, uma vez que não há saber sem busca inquieta, sem a aventura do risco de criar (PEREIRA, 2010, p. 74).

Uma das categorias centrais da educação popular é a conscientização. Paulo Freire, inclusive, publicou um livro dedicado a ela. Na obra (FREIRE, 1979), Freire esclarece que não é o autor do fundamental vocábulo, que atribui a uma equipe de professores, como Álvaro Pinto e o professor Guerreiro, do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, em meados de

1964. Quando ouviu pela primeira vez a palavra conscientização, Freire apreendeu a profundidade de seu significado, uma vez que desde aquele momento já assumia: “estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (1979, p. 25). Pare Freire, a realidade não se “dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica”, sendo necessária uma transição entre a apreensão espontânea da realidade para a apreensão crítica na qual a “realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (1979, p. 26). A realidade só pode ser modificada a partir da percepção por parte do homem de que isso é possível. Sobre o processo de conscientização, Freire assevera:

A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece... (1979, p.26)

Assim sendo, ao criar uma nova realidade, partindo da crítica anterior a ela, não se esgota o processo de conscientização, também essa nova realidade deve ser tomada como objeto de reflexão crítica. A conscientização é, pois, necessária à emancipação, sobretudo coletiva, ainda que tenha uma dimensão individual, através da educação.

Da mesma forma que busca o combate à “educação bancária”, a educação popular promove o estímulo à problematização, ao diálogo e à relação horizontal professor-aluno. Interessa ao educador popular valorizar os saberes dos educandos e reconhecer que o “saber de experiência feito” não deve ser ignorado nos processos educativos. A educação popular, ainda, com o passar do tempo, “veio assumindo uma perspectiva mais ampla e, de todos os modos, veio reforçando seus diferentes lugares e as suas capacidades criativas em propostas metodológicas, resistências e diálogos conforme seus objetivos” (STRECK, 2014, p. 48).

Definidas as concepções de educação não formal e educação popular e feita a aproximação necessária, passo, na seção que segue, a tratar da relação entre formação de professores e educação popular. A ideia de ampliação dos espaços nos quais as práticas educativas se desenvolvem não implica em reduzir ou eliminar a importância dos espaços de educação formal e o papel transformador que a perspectiva educativa popular pode lhe oferecer, o que inclui a formação docente.

2.2 COMO SE APRENDE A ENSINAR? FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO POPULAR

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p. 32).

Formamo-nos como educadores⁶ permanentemente, através da prática e na reflexão sobre a prática. Nesse sentido, proponho a reflexão em torno dos elementos que estão implicados nesse processo. Outrossim, abordo a formação de professores com ênfase à formação inicial para a docência, apontando para as possibilidades de inserção e reflexão a partir da educação popular.

Para pensar nos processos de formação de professores, é necessário se considerar questões como a formação inicial, a formação continuada e os elementos que compõem as condições básicas de trabalho, como a questão salarial e de carreira. Essa discussão engloba aspectos legais e normativos, pedagógicos e, ainda, aspectos da profissionalização do professor. Em função da diversidade dos elementos envolvidos, farei uma breve contextualização das políticas de formação de professores no Brasil, a partir da periodização proposta por Saviani (2009). A perspectiva histórica auxiliará a compreensão do estágio atual da formação de professores e das ponderações em torno das práticas em educação não formal e popular.

Segundo Saviani (2009), a preocupação com a preparação dos professores no Brasil se inicia efetivamente após a independência, quando se cogitou a organização da instrução. Até esse momento, a educação era um privilégio das elites e, para ensinar, bastava saber. Com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827, que visava regulamentar o financiamento e a expansão do sistema de ensino, surgiu a menção ao papel do professor e às competências a serem desenvolvidas em sala de aula, estabelecendo as diferenças entre o que deveria ser ensinado para meninos e meninas, bem como definindo as condições para o provimento do cargo, através de exame de aprovação.

⁶ Frequentemente as designações “educador” e “professor” são utilizadas como sinonímicas. Grosso modo, define-se educador como quem educa, sem haver necessariamente uma formação para isso, enquanto o professor seria o profissional da educação. Rubem Alves (1980) distingue-os, metaforicamente, referindo-se aos professores como eucaliptos: plantados, enfileirados, comerciais e descartáveis, enquanto os educadores seriam jequitibás: belos e raros, que crescem espontaneamente. Não é o objetivo deste estudo examinar essa diferença, interessando-me a prática da docência exercida pelos sujeitos que se dispõem a ensinar no Pré-Universitário Popular Alternativa e o papel dessa prática em seu percurso formativo.

Anos mais tarde, a promulgação do Ato Adicional de 1834 estabeleceu que a instrução primária seria de responsabilidade das províncias, para tanto, deveriam ser criadas Escolas Normais, local de formação de professores até a reforma instituída pelo Decreto n. 3.810, de 1933, quando foram criados os Institutos de Educação. Os institutos caracterizavam-se por ter um currículo que contemplava disciplinas como: biologia, sociologia e psicologia educacional, história da educação e introdução ao ensino. Além disso, na escola de professores havia uma estrutura de apoio envolvendo jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino. A estrutura organizativa também contemplava instituto de pesquisas educacionais, biblioteca central de educação e bibliotecas escolares, filmoteca, museus escolares e radiodifusão (SAVIANI, 2009, p. 146).

A partir de 1939, os cursos de formação de professores foram generalizados para todo o país, pelo decreto-lei n. 1.190. Também os cursos normais sofreram alteração, a partir do decreto-lei n. 8.530, de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946) que determinava a sua divisão em dois ciclos. O primeiro, com duração de quatro anos, correspondia ao ciclo ginasial do curso secundário, objetivava a formação de regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais Regionais. O segundo ciclo, por sua vez, tinha duração de três anos e correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. O curso normal, então, assumia o objetivo de formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Aqui, encontra-se também, pela primeira vez, uma preocupação com a formação não apenas do professor, mas também dos demais trabalhadores em educação: diretores, orientadores e inspetores escolares, o que indica o reconhecimento das especificidades de cada uma dessas funções.

A Escola Normal foi substituída pela Habilitação Específica de Magistério - HEM, a partir de 1971, e também houve a modificação dos ensinos primário e médio que, conforme a lei n. 5.692/71, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), passaram a ser denominados primeiro e segundo grau, respectivamente (BRASIL, 1971). As escolas normais foram substituídas pela habilitação específica para o exercício do magistério de primeiro grau – HEM e o antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. Essa mudança normativa implicou numa precarização da formação para o antigo ensino primário, uma vez que a mesma foi reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante.

De acordo com Saviani (2009), a LDB de 1971 previu que a formação dos professores em nível superior se daria em cursos de licenciatura curta (3 anos) ou plena (4 anos). Além

disso, ao curso de Pedagogia competiria não só a formação de professores para Habilitação específica de Magistério (HEM), mas também a formação dos “especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.” (SAVIANI, 2009, p.147).

O período posterior a 1996 corresponde ao advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). Esse período tem início com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que substitui a lei de 1971. Nela, é introduzida “como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores” (p. 147). Para este estudo, conforme mencionado anteriormente, as mudanças introduzidas pela nova LDB, atualmente ainda em vigor, adquirem maior interesse.

Em um período mais recente, a formação de professores ganha maior atenção, pelo menos no âmbito acadêmico, manifestada pela ampliação de estudos voltados a ela e também são postos em evidência aspectos relativos às políticas de avaliação do Ministério da Educação (MEC). Gatti (2012) atribui esse aumento do interesse à expansão dessas políticas⁷. Outro fator apontado pela autora é a difusão dos resultados dessas avaliações, que gera maior preocupação com o baixo rendimento dos estudantes, com a qualidade da educação pública e impulsiona a realização de pesquisas em vários aspectos da educação, destacando-se a formação e valorização dos professores.

As políticas públicas e a legislação normatizam a formação de professores e definem também seu campo de atuação. Entretanto, para além dos aspectos formativos e formais, a atividade docente é pautada pela prática, isto é, pelas peculiaridades e nuances da atuação nos espaços educativos, e como isto molda o educador ao longo do tempo. A carreira, o trabalho e a identidade são fatores que se relacionam ao aspecto profissional da vida docente. Para Libâneo (2004), o desenvolvimento da profissionalidade se dá no curso de formação inicial, na história pessoal como aluno e nos estágios, mas não se conclui nesses espaços. Nesse sentido,

é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto do trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a ideia-chave do conceito de formação continuada (LIBÂNEO, 2004, p. 34).

⁷ São exemplos dessas políticas o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), o Exame Nacional de Concurso de Professores e a oferta de formação em ensino a distância (EaD) pela Universidade Aberta do Brasil (UAB)

A profissionalidade pode ser entendida como o aperfeiçoamento docente na direção de seu desenvolvimento profissional e pessoal. Para Paula Júnior (2012), ela abrange a própria formação continuada ou a busca por ela, e “é um movimento de dentro para fora, é uma busca, uma procura porque depende do movimento do professor em busca de algo” (PAULA JÚNIOR, 2012, p. 4). Ou seja, a “profissão professor” não é outorgada apenas pela obtenção de um diploma, mas pelo trabalho formativo permanente, permeado pela reflexão sobre a própria prática, no sentido de aperfeiçoá-la e adequá-la às novas necessidades que se apresentam no cotidiano intra e extra escolar.

Para Pimenta (2012), o professor precisa ser visto como um intelectual cujo processo formativo é contínuo e, em função disso, a formação inicial deve se dar com essa perspectiva de continuidade. Henry Giroux (1997) também advoga em favor de tratar o professor como intelectual, apontando três benefícios dessa perspectiva:

A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas (GIROUX, 1997, p. 161).

Para Giroux, ao considerar o professor como um intelectual, valorizado o potencial reflexivo destes, uma vez que devem ser vistos não apenas como executores, mas agentes ativos capazes de

assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização (p. 161).

Nessa perspectiva, a formação é tomada como autoformação, “uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 2012, p. 32). A autora defende a necessidade da prática para orientar a formação inicial⁸, pois:

a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formados (ou seja, tomar a prática como referência para a formação) e refletir-se nela. O futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio

⁸ A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

fazer. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui. Frequentando os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, mas não estarão aptos a falar em saberes pedagógicos (PIMENTA, 2012, p. 26).

Um ponto de contato entre essas concepções de formação é o protagonismo do professor, pautado na necessidade de que ele assuma a responsabilidade pela sua formação e que se comporte como um intelectual que busca constantemente o aprimoramento de sua prática. Freire (1982) aponta algumas virtudes desejáveis aos educadores que se comprometem com a transformação da sociedade e o enfrentamento das injustiças. A coerência é uma dessas virtudes, ao lado do saber trabalhar a tensão entre a palavra e o silêncio. Destaco dentre as virtudes apresentadas por Freire, e que se relaciona à questão da formação de professores, a vinculação entre teoria e prática, buscando a sinergia entre ambas, sem que uma se sobreponha a outra, mas ambas assumindo sua importância:

Outra virtude é a de viver intensamente a relação profunda entre a prática e a teoria, não como superposição, mas como unidade contraditória. Viver esta relação de tal maneira que a prática não possa prescindir da teoria. Temos que pensar a prática para, teoricamente, poder melhorar a prática. Fazer isto, demanda uma enorme seriedade, uma grande rigorosidade (e não superficialidade). Exige estudo, criação de uma disciplina séria. Pensar que tudo que é teórico é mal, é algo absurdo, é absolutamente falso. Temos que lutar contra esta afirmação. Não há porque negar o papel fundamental da teoria. Entretanto, a teoria deixa de ter qualquer repercussão se não existir uma prática que a motive (FREIRE, 1982, p.07).

Ainda com relação à formação de professores, à relação do educador com o saber e à postura que deve assumir em relação a sua formação, Sartori (2013), acrescenta:

preparar o professor para ensinar implica prepará-lo para refletir sobre o próprio ensino, iniciando-o nos processos de investigação, por meio do estabelecimento efetivo da relação teoria-prática. Atuar com ênfase na investigação é uma das possibilidades de praticar o ato de ensinar voltado ao desenvolvimento da cognição do educando e de sua autonomia intelectual. O trabalho docente, dessa maneira, constitui-se em fonte para análise de dados, fatos, fenômenos, o que possibilitará aperfeiçoar e melhorar a prática pedagógica a partir das necessidades que emergem do contexto do aluno (SARTORI, 2013, p. 44).

Esse preparo, defendido por Sartori (2013), também é preconizado por Gadotti (2003), na medida em que enfatiza que não basta ao educador ser reflexivo, é necessário que seja atribuído um sentido à reflexão, que é “meio, é instrumento para a melhoria do que é específico de sua profissão que é construir sentido, impregnar de sentido cada ato da vida cotidiana, como a própria palavra latina “insignare” (marcar com um sinal), significa” (GADOTTI, 2003, p. 39).

Agir – ensinar, refletir sobre a ação, reelaborar a ação a partir da reflexão e tornar a agir é um processo e pode ser traduzido como práxis. Em *Pedagogia do Oprimido* Freire (2005) define práxis como sendo “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (p.21) e adverte que a superação da condição opressor-oprimidos depende dela. Rossato (2009), por sua vez, define práxis da seguinte forma:

Práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora. E a partir dessa interpretação do mundo o homem consiga unir elementos que vá fazer com que ele aja com o objetivo de transformar a sua realidade (p. 325).

Ou seja, da práxis decorre a transformação da realidade, que depende da reflexão da prática seguida da ação transformadora, e é um processo constante nos espaços de educação popular e vivenciado pelo educador popular. Depreende-se o quão responsável pelo processo de aprendizagem e pelo estabelecimento dos valores e princípios do espaço de educação não formal no qual atua é o educador. Sua atuação não se limita à transmissão de conhecimentos nos espaços próprios para essa atividade.

Não há uma forma correta ou padrão de desenvolver a educação popular, nem um modelo ou padrão de “educador popular”. No caso desta pesquisa, busco compreender como se dá a formação dos educadores que atuam no Alternativa, considerando a multiplicidade de fatores envolvida. Nesse sentido, considerando a pluralidade da educação popular e daqueles que a praticam, é pertinente a provocação de Streck et al. (2014), com relação à “identidade” do educador popular:

Quem sabe nem exista o educador ou a educadora popular como uma entidade fixa, mas eles se revelam como emergências em qualquer contexto em que se luta pela igualdade, pela justiça social e pelo reconhecimento do diferente. O educador popular, nesse sentido, pode ser encontrado nos movimentos populares, nas escolas e universidades, na execução das políticas sociais, na Educação de Jovens e Adultos, nas organizações não governamentais (ONGs) entre outros lugares (STRECK et al. 2014, p. 23-24).

A formação para a docência é um processo contínuo e constante (FREIRE, 1982; GADOTTI, 2003; PIMENTA, 2012). Dessa forma, tanto as vivências pessoais, acadêmicas e profissionais relacionadas ou não ao contexto educacional, quanto os conhecimentos teóricos e práticos contribuem no processo formativo, assim como a atuação como educador em espaços educativos diferenciados como o Alternativa. Para Freitas e Machado (2010):

A Educação Popular (EP) como referência da formação inicial de educadores/as diz respeito à opção por uma perspectiva emancipatória, ou seja, que leve em conta os condicionantes histórico-sociais e se posicione a favor de práticas educativas que se oponham à naturalização da exclusão como lógica dominante e contribua para o empoderamento dos sujeitos (FREITAS; MACHADO, 2010, p. 137).

A relação entre a prática como educador no Alternativa e a educação não formal reside em um dos pressupostos da mesma, destacados por Gohn (2011), de que a aprendizagem se dá por meio da prática social. O aprendizado na educação não formal emerge das experiências vivenciadas em trabalhos coletivos, pois “as ações interativas entre os indivíduos são fundamentais para a aquisição de novos saberes” e estas ocorrem essencialmente “no plano da comunicação verbal, oral, carregadas de todo o conjunto de representações e tradições culturais que as expressões orais contém” (p.15). Dessa forma, as aprendizagens vão sendo construídas a medida em que os educadores se dispõem a ouvir, observar, estar presente, refletir.

O diálogo promove um duplo movimento formativo, tanto o educador ensina ao educando quanto o educando ensina ao educador. Streck et al. (2014), nesse sentido, ao questionar-se “como se forma o educador popular?” e “qual o papel das agências formadoras” apresenta os desafios da formação de educadores populares, inclusive em espaços formais, como as universidades, na medida em que não se pode ignorar a existência da educação popular. Assim,

(...) o ato de formar educadores e educadoras populares significa transformar universidades, práticas pedagógicas e pessoas. É tornar as agências de formação mais democráticas, flexibilizando e reinventando currículos para que, de um lado os estudantes universitários possam fazer escolhas pela educação popular e, por outro, educadores populares integrados a movimentos sociais possam escolher uma formação acadêmica (STRECK et al. 2014, p. 161).

Pesquisadores da área educacional do mundo inteiro têm se dedicado a identificar, descrever e discutir quais são os conhecimentos específicos necessários à profissão docente. Dentre esses pesquisadores destacam-se Gauthier et al.(2013) e Tardif (2014). Por mais que a origem destas investigações não seja a educação brasileira, elas apresentam preocupações que perpassam o ensino nas diferentes sociedades ocidentais. Pela relevância e atualidade dessas reflexões, dedico a subseção que segue a apresentar convergências em torno da identificação de saberes necessários à docência.

2.2.1 Saberes da Docência

Em “Por uma teoria da Pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente”, Gauthier et al. (2013) comentam que o ofício da docência está constantemente influenciado por uma série de mitos. Os autores apontam como uma das causas para tal situação o fato de o ensino ocorrer em um ambiente restrito e os saberes envolvidos nele apenas recentemente estão sendo explicitados. Saber o conteúdo, ter talento, ter bom senso, seguir a intuição, ter experiência e ter cultura Gauthier et al. (2013) são as ideias preconcebidas que interferem na profissionalização do ensino.

A perspectiva tomada por Gauthier et al. (2013) é a de que o ensino ocorre a partir da mobilização de vários saberes que “formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (p. 28). Sintetizadas no Quadro 1:

Quadro 1 - O reservatório de saberes

SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES
disciplinares (a matéria)	curriculares (o programa)	das ciências da educação	da tradição pedagógica (o uso)	experienciais (a jurisprudência particular)	da ação pedagógica (o repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada)

Fonte: GAUTHIER et al. 2013.

A seguir, apresento no Quadro 2, uma breve descrição dos saberes que compõem o reservatório de saberes descrito por Gauthier et al. (2013):

Quadro 2 - O reservatório de saberes descrição

Saberes	Descrição
Saber disciplinar	Produzido por cientistas e pesquisadores. O professor não produz o saber disciplinar, mas, para ensinar, extrai o saber produzido por esses pesquisadores. De fato, ensinar exige um conhecimento do conteúdo a ser transmitido, visto que, evidentemente, não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina.
Saber curricular	Uma disciplina nunca é ensinada tal qual, ela sofre inúmeras transformações para se tornar um programa de ensino. Para transformar o saber disciplinar em curricular há um processo de seleção e organização que culmina na construção do programa, por agentes externos à escola, na maioria das vezes funcionários do Estado ou especialistas das diversas disciplinas. No Brasil também há a influência editoras que elaboram manuais e cadernos de exercícios que, aprovados pelo Estado, são utilizados pelos professores.
Saber da ciência da educação	São conhecimentos profissionais que, embora não o ajudem diretamente a ensinar, informam-no a respeito de várias facetas de seu

	ofício ou da educação de um modo geral, são saberes a respeito da escola desconhecidos pela maioria dos cidadãos comuns e outros profissionais. Está ligado à maneira de o professor existir profissionalmente.
Saber da tradição pedagógica	É a concepção prévia do magistério existente entre os alunos no início da formação docente, com base nas experiências discentes. Representação da profissão.
Saber experiencial	Experiência pessoal é a aprendizagem por meio de suas próprias experiências que é registrada no repertório de saberes passando a ser “a regra”. Restrita à sala de aula.
Saber da ação pedagógica	É o saber experiencial quando se torna público e é testado por pesquisas realizadas em sala de aula. Os julgamentos dos professores e os motivos que lhes servem de apoio podem ser comparados, avaliados, pesados, a fim de estabelecer regras de ação que são conhecidas e aprendidas por outros professores. Para profissionalizar o ensino é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitarem a pertinência desses saberes.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das definições de GAUTHIER et al. (2013 p. 29 a 37).

Tardif (2014) salienta que a relação dos docentes com os saberes não se restringe a uma transmissão de conhecimentos constituídos, pois, para o autor, a prática da docência integra diferentes saberes. Nesta perspectiva, o saber docente é plural, “formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”(p. 36). Apresento, resumidamente no Quadro 3 uma breve descrição dos quatro saberes que, de acordo com Tardif são mobilizados pelos professores para ensinar.

Quadro 3 – Saberes docentes para Tardif

Saberes	Descrição
Saberes da formação profissional	Consistem nos saberes transmitidos pelas instituições de formação. O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. São saberes produzidos pelas ciências da educação e destinados à formação científica ou erudita dos professores.
Saberes disciplinares	Saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, de que dispõem a sociedade e estão integrados na universidade sob forma de disciplina (matemática, história, literatura, etc.). Emergem das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.
Saberes curriculares	Correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para essa cultura. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar.
Saberes experienciais	São saberes específicos, baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio. Brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dados apontamentos de TARDIF (2014, p. 36-39).

Na perspectiva do autor, um professor ideal deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (p. 39). Os diferentes saberes precisam ser articulados à prática docente, o professor precisa desenvolver a capacidade de “dominar, integrar e mobilizar” cada um desses saberes “enquanto condições para a sua prática” (p. 39).

Destaco os pontos de contato entre os autores, tanto Gauthier et al.(2013) quanto Tardif (2014) apresentam a necessidade de se “conhecer o conteúdo”, quando apresentam os saberes disciplinares, adquiridos na formação inicial, as disciplinas. Os saberes definidos por Tardif como da formação profissional aproximam-se com os definidos por Gauthier et al. como o saber das ciências da educação, e são conhecimentos produzidos pelas ciências da educação, voltados à formação e apresentam conteúdos desconhecidos pelos demais cidadãos. Os saberes curriculares também são semelhantes para ambos os autores, referindo-se os conhecimentos selecionados pelas instituições na construção dos programas escolares que devem ser aplicados pelos professores. Finalmente, os saberes experienciais, que se referem aos saberes específicos dos professores que decorrem do trabalho cotidiano. Enquanto para Tardif esses saberes podem tanto ser individuais quanto coletivos, para Gauthier et al. consideram esse tipo de saber pessoal e privado.

Com base nos autores citados, reitero a característica variedade de conhecimentos implicados na formação para a docência, abrangendo, além do conhecimento teórico, a compreensão da estrutura do ensino, os fatores que influenciam a aprendizagem, os aspectos pedagógicos e, ainda, aspectos da profissionalização do professor. Isto posto, reforço minha aposta nos espaços de educação popular e não formal através de suas características de coletividade, diálogo, problematização da realidade, esperança, a superação das condições de opressão, como espaços nos quais é possível desenvolver práticas pedagógicas formativas.

Nesse sentido, considerando que a formação inicial de professores compreende aspectos teóricos e práticos, e que se dá de forma contínua, percebo o Alternativa como um espaço propício à prática da docência e, portanto, também um espaço formativo. Devido a essa adequação à prática e à vinculação à UFSM, é salutar que o Alternativa dialogue com os cursos dos quais seus educadores são oriundos, especialmente os de licenciatura, buscando sua legitimação como espaço de prática de ensino.

A seguir, apresento aspectos distintivos dos movimentos sociais, destacando a relação entre esses espaços de mobilização coletiva com a educação e com reivindicações no campo educacional e encaminhando a discussão para os Pré-Universitários Populares.

2.3 “UM OUTRO MUNDO É POSSÍVEL”: OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A RECRIAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE LUTA PARA “SAIR DO LUGAR”

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem, a si mesmos, como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu ‘posto no cosmos’, e se inquietam por saber mais (FREIRE, 1987, p. 29).

Os movimentos sociais têm recebido cada vez mais atenção de pesquisadores da área das Ciências Sociais com diferentes paradigmas, ao longo do tempo. Para Mocelin (2015), o tema foi valorizado a ponto de ser considerado por diversos teóricos das décadas de 1950 a 1980 como “objeto-chave da análise sociológica” (p. 17).

Diversas são as definições possíveis para essas ações e muitos estudos relacionavam os movimentos sociais a fatores socioeconômicos ou abordavam apenas formas de mobilização de atores sociais, sem dar muita importância ao seu conteúdo. Mocelin (2015) indica que é preciso que se estudem os movimentos sociais considerando-os como “um tema sociológico essencialmente ligado a outros, mas que revela, sobretudo, o princípio essencial da mudança social” (p. 21). O autor destaca também a diversidade de configurações assumidas historicamente pelos movimentos sociais e a existência de um amplo arcabouço teórico.

Gohn (1997), por sua vez, propõe a seguinte definição:

São ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes e camadas sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo político de força social na sociedade civil. As ações se estruturam a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em conflitos, litígios e disputas vivenciados pelo grupo na sociedade. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva para o movimento, a partir dos interesses em comum. Os movimentos participam, portanto da mudança social histórica de um país e o caráter das transformações geradas poderá ser tanto progressista como conservador ou reacionário, dependendo das forças sociopolíticas a que estão articulados (GOHN, 1997, p.251 - 252).

Para Oliveira (2011) a existência de movimentos sociais no Brasil se torna mais evidente no período nacional desenvolvimentista (1945-1964), que coincide com governos populistas que, ainda de acordo com a autora, começam a lançar iniciativas com o intuito de absorver para seus projetos alguns desses movimentos.

Nesse mesmo período, constata-se, sobretudo em meados da década de 1950, o crescimento da organização popular via sindicatos com a criação da Confederação Geral dos Trabalhadores e das Ligas Camponesas, forçando mudanças na diferenciação ideológica do populismo, tornando-o cada vez mais criticado pelas teses da esquerda. Oliveira (2011)

também aponta que posteriormente, no período da ditadura civil-militar (1964-1985), em especial no intervalo entre 1964 e 1974, tais movimentos são obrigados a silenciar e como consequência, buscam se expressar representados por outros sujeitos políticos coletivos, entre eles a Igreja Católica, especialmente por intermédio de seus grupos progressistas (OLIVEIRA, 2011, p. 158).

Dentro dos estudos dedicados aos movimentos sociais nas diferentes correntes teóricas e em períodos históricos diversos, merecem destaque alguns elementos, referidos por Mocelin (2015). A tendência a associar movimento social à luta de classes é nitidamente decorrente de abordagens marxistas, nas quais “o conceito de movimento social sempre é associado à luta de classes, abrindo espaço para se pensar uma ampla questão de ordem política e ideológica” (2015, p. 21). Em alguns períodos, os movimentos sociais foram estudados com base em teorias psicológicas, isso ocorreu, principalmente, no final do século XIX, e tais teorias versavam “sobre agressão e os instintos selvagens de sobrevivência, muito em voga na época” (MOCELIN, 2015, p. 22).

Conforme Mocelin (2015), no paradigma europeu, estudiosos como Tourraine (1978) e Melucci (1989) propõem que o conceito de movimentos sociais evolua para o de “novos movimentos sociais”, ao adotarem uma perspectiva de análise “baseada na cultura e na identidade, negando o marxismo como único paradigma capaz de dar conta da explicação da ação coletiva na sociedade contemporânea” (MOCELIN, 2015, p. 25). Essa complexificação de abordagem dos movimentos sociais encontra eco em estudos do paradigma norte-americano, que desenvolve duas perspectivas analíticas a da mobilização de recursos e a da mobilização política. Enquanto a mobilização de recursos investiga a lógica da interação custo-benefício de uma ação na mobilização política tem ênfase a “cultura, os símbolos e as ideias presentes nos movimentos sociais” (MOCELIN, 2015, p. 29).

Para Mocelin (2015) os estudos relacionados à mobilização política dialogam diretamente com a perspectiva dos “novos movimentos sociais” do paradigma europeu, “buscando analisar como os adeptos dos movimentos sociais pensam sobre si próprios, como compartilham experiências e as reinterpretam” (MOCELIN, 2015, p. 29).

Zitkoski (2011) relaciona os Movimentos Sociais à educação popular, ressaltando seus pontos de contato e afirmando uma tendência atual dos movimentos sociais:

além do econômico, os MS hoje lutam pelo resgate de outras dimensões em favor da dignidade humana, tais como: saúde, educação, meio ambiente, questões de gênero e étnico-raciais, sexualidade, lazer e cultura, entre outras. Neste sentido, os MS são portadores de reivindicações que apontam para a real universalização dos direitos (ZITKOSKI, 2011, p. 13).

Streck (2010), por sua vez, afirma, com base na origem e em seus objetivos, que os movimentos sociais e a educação popular têm uma vinculação orgânica, comportando-se “como forças distintas e complementares” (p. 301). Na medida em que os movimentos sociais, influenciados por mudanças como o processo de globalização do mercado, sofrem tensões e são obrigados a se reconfigurar, e como a educação popular “se forma no movimento da sociedade” (p. 300), também ela necessita se reinventar.

Tomando como base a compreensão de Freire sobre os movimentos sociais, Streck (2010) enumera alguns elementos presentes tanto na compreensão de Freire como em grande parte das definições propostas por diversos autores que se dedicam ao tema⁹. Dessa forma, os movimentos sociais:

- a) são ações coletivas, com certo nível de organização;
- b) são portadores de uma rebeldia que impulsiona as mudanças na sociedade;
- c) são localizados, respondendo a desafios específicos de uma classe, de um grupo social, de uma questão social emergente;
- d) são ao mesmo tempo portadores de uma preocupação essencial, de caráter universal, que no caso seria a busca de humanização;
- e) são lugares de constituição do homem e da mulher como sujeitos;
- f) da atualidade indicam a ultrapassagem de uma visão antropocêntrica em direção a uma visão antropológica. (p. 302).

Os movimentos sociais são, pois, espaços propícios ao exercício da educação não formal, na medida em que uma de suas reivindicações recorrentes é a educação, e que no seio dos movimentos sociais são construídas diversas possibilidades e espaços de aprendizagem. Streck (2010) destaca algumas dessas aprendizagens:

- a) o redimensionamento do popular, ampliando o seu significado para além da tradicional visão classista;
- b) o enraizamento como uma necessidade para uma educação que se propõe a reconstruir identidades;
- c) ao mesmo tempo, a ruptura e a insurgência como parte da pedagogia dos movimentos sociais;
- d) a participação como um princípio metodológico, uma vez que a solidariedade entre os integrantes de um movimento é constitutiva do próprio movimento;
- e) uma nova compreensão de sujeito, como emergência na ação e não como instância fixa;
- f) a produção de saberes específicos da área de atuação dos movimentos sociais, tais como ecologia, direitos humanos, a questão da terra e moradia;
- g) a relação com o poder, devendo este ser recriado em função tanto da eficácia da ação quanto da solidariedade interna;
- f) o redimensionamento do local e do global (p. 304).

⁹ No artigo “Entre emancipação e regulação: (des) encontros entre educação popular e movimentos sociais” (2010), Danilo Streck menciona como referências sobre os movimentos sociais na América Latina: José Mariátegui (Peru), José Pedro Varela (Uruguai), Nísia Floresta (Brasil), Elizardo Pérez (Bolívia) e Gabriela Mistral (Chile).

Como se percebe a partir das aprendizagens enumeradas acima, a dimensão do movimento social pode transcender o aspecto reivindicatório e propiciar aprendizagens diversas em diferentes direções.

Os movimentos sociais se constituem como atores políticos coletivos, que exercem tanto uma pressão no sentido de alcançar educação formal para as classes populares, como proporem ações educativas próprias que visem à emancipação e a transformação social. Um exemplo de movimento social que desenvolveu sua proposta de formação política associada a práticas de educação popular é o Movimento dos Sem Terra – MST¹⁰, o qual valorizou o papel da educação como agente de transformação social e desenvolveu suas próprias práticas educativas. A chamada pedagogia do Movimento, remete à forma como o MST se relaciona à educação e à escola para que essa seja vista "não como um modelo pedagógico fechado ou um método ou uma estrutura; e sim com um estilo, um jeito de ser escola, uma postura diante da tarefa de educar, um processo pedagógico, um ambiente educativo" (CALDART, 2000, p. 247). Nesse sentido, não deve ser confundida ou associada diretamente à educação popular, pois, embora apresente pontos de contato, tem particularidades que as diferenciam¹¹.

Refletindo acerca das transformações políticas vivenciadas pela América Latina, Streck (2010) avalia que as eleições de governantes de esquerda indicariam que esses países não estão em contexto de Estados de bem-estar social, mas também não se enquadrariam como “Estados neoliberais num sentido estrito” (p.307), seriam, nesse caso:

Estados que procuram manter a sobrevivência das políticas existentes com novas formas de legitimação e com novas estratégias de governar os movimentos de baixo. Exemplos disso são as políticas compensatórias, os muitos tipos de bolsa que interferem de forma direta na vida das pessoas e, embora não alterando substancialmente o quadro das desigualdades, ensejam certo grau de mobilidade social (p. 307).

Nessa nova governabilidade, oriunda da tensão entre as conquistas dos movimentos sociais e a resistência das elites em se manter no poder, emergem as organizações não governamentais e os antigos movimentos sociais se reconfiguram, mudando o tom do discurso. Se antes o tom era de protesto, agora o tom é de reivindicação. Muitos movimentos

¹⁰ Para mais informações sobre a concepção de educação adotada pelo Movimento dos Sem Terra, ver CALDART (2000).

¹¹ Alguns elementos que caracterizam a Pedagogia do Movimento Sem Terra são a noção de trabalho como princípio educativo, a disciplina, a manutenção e valorização da memória como elementos necessários à construção de um sujeito social coletivo. Dessa forma, “o MST tem uma pedagogia que é o jeito pelo qual historicamente vem formando o sujeito social (coletivo) de nome *Sem Terra*, e que, no dia a dia, educa as pessoas que dele fazem parte e pode orientar ações organizadas especificamente para educá-las ou aos seus descendentes” (CALDART, 2012, p. 548 – 549).

sociais se convertem em organizações não governamentais e passam a atuar mediante a submissão de projetos para liberação de recursos financeiros.

Porém, de acordo com Streck (2010), a emergência das organizações não governamentais impõe aos movimentos sociais uma adaptação à racionalidade hegemônica, promovendo sua integração, mas em uma condição subalterna. Assim, “nesse processo são amplamente usadas as metodologias de educação popular, passando estas a instrumentos para perpetuar a dominação. É o feitiço que se volta contra o feiticeiro” (p. 308).

Se “um outro mundo é possível”, como apregoa o *slogan* do Fórum Social Mundial¹², e os movimentos sociais pretendem atuar na construção desse mundo, esse processo precisa passar pela criação e recriação de novas estratégias de luta. Se a sociedade e o contexto político sofrem mudanças, as formas de mobilização para “sair do lugar” também precisam ser repensadas.

Os cursinhos populares têm sua origem vinculada aos movimentos sociais e, nesse sentido, é pertinente analisá-los nesta perspectiva, especialmente se considerarmos o contexto do Alternativa. Nesse sentido, dedico a próxima seção aos cursinhos populares, indicando sua origem estreitamente relacionada a tais agentes coletivos, como o movimento operário, o movimento negro e o movimento estudantil e sua inserção como espaço de educação não formal.

2.4 CURSINHOS POPULARES

O que é e por que criar um cursinho popular? As respostas podem ser construídas a partir de uma análise do contexto educacional brasileiro nas décadas finais do século XX. A origem desses espaços educacionais é a reação à proliferação dos cursinhos pré-vestibulares comerciais, voltados ao “treinamento” dos estudantes que concluíam o Ensino Médio e pretendiam ingressar na Universidade. Na época, a única forma de ingresso ao Ensino Superior era o Vestibular, uma prova de aferição de todos os conhecimentos adquiridos nos ensinos Fundamental e Médio, através da qual apenas os candidatos que atingiam as melhores notas conquistavam a aprovação.

Nesta conjuntura, marcada pela escassez de vagas e pela elitização do acesso, um contingente cada vez maior de estudantes que concluíam o Ensino Médio e a realização de um processo seletivo que representava um funil, do qual poucos saíam, propiciou a criação dos

¹² Evento que reúne representantes de movimentos oriundos de diversas partes do mundo e que atuam na busca de novas formas transformação social global, priorizando a solidariedade, a sustentabilidade e a inclusão social.

cursinhos comerciais. Estes ofereciam aulas direcionadas às provas, nas quais a memorização era priorizada em detrimento do aprendizado, para tanto, utilizavam recursos audiovisuais e estratégias como a realização de aulas de revisão e simulados.

No contexto local, do município de Santa Maria, observa-se um crescimento significativo, verificado, pela vasta publicidade publicada e veiculada nos meios de comunicação, de cursos pré-vestibulares no final da década de 1990 e anos 2000. A consequência dessa proliferação de cursinhos é a elitização extrema da UFSM, sobretudo em cursos de maior prestígio social, como Medicina, uma vez que, como constata Pereira (2007):

A lógica dos cursinhos privados explicita as contradições de classe presentes em nossa sociedade capitalista, pois os seus elevados custos impedem expressivos segmentos de fazer parte de um processo preparatório específico para o vestibular (PEREIRA, 2007, p. 51).

Ingressavam majoritariamente nos cursos de maior prestígio e concorrência os candidatos que tinham maior poder aquisitivo e acesso a bens culturais. É nesse momento em que os cursinhos populares são concebidos. Eles se colocam como uma alternativa de preparação ao vestibular, através da revisão dos conteúdos, mas também fomentam o questionamento desse sistema educacional excludente. A designação “popular” delimita uma das principais distinções entre os cursinhos comerciais e populares. Um cursinho popular não visa lucro, pois mesmo naqueles nos quais é cobrada alguma taxa, ela é revertida à manutenção do espaço, produção de material didático e demais despesas operacionais. Outro fator distintivo é a postura em relação ao conhecimento e às metodologias empregadas, visando à construção do conhecimento que respeite os educandos e seus conhecimentos prévios, em detrimento da mera memorização de conteúdos para a resolução de provas. Ou seja, para além da aprovação nos concursos vestibulares, os pré-vestibulares populares estão comprometidos com a transformação social e com a formação crítica de todos os indivíduos que o compõem, o que não inclui apenas os estudantes, mas também, os educadores.

Na maior parte dos casos, o educador popular é um estudante universitário ou profissional recém-formado, mas que se dispõe a trabalhar voluntariamente ou com apenas ajuda de custo. Entretanto, cabe observar, o grupo de educadores de um cursinho popular, por ser diverso, não exclui a participação de sujeitos com diferentes visões políticas ou diferentes objetivos pessoais que não estejam voltados exclusivamente a causas como a democratização do acesso à universidade. A esse respeito, Pereira (2007) comenta:

(...) nem todos seus colaboradores são conscientes e politizados, inclusive, muitos estudantes começam a dar aulas nos PVPs com objetivos que fogem da democratização do acesso ao ES ou da militância por um mundo menos desigual e injusto. Nesse ponto, se destacam os professores que visam apenas experiência em sala de aula e aqueles que, mesmo sendo apenas uma ajuda de custo, realizam o trabalho, diante da falta de outras oportunidades, com o objetivo de auferir algum retorno em termos de dinheiro ou até de vale-transporte (PEREIRA, 2007, p.57).

As experiências mais expressivas de Pré-vestibulares Populares surgiram no Brasil na segunda metade dos anos 1980 e são consolidadas na década de 1990 do século XX (COSTA, 2015, s/p). Essas experiências iniciais assumem diversas denominações: Pré-vestibulares populares, cursinhos populares ou cursinhos alternativos. As diferentes formas de nomear tais ações se devem ao fato de haver uma grande diversidade de orientações ideológicas para a criação desses espaços e diferentes formas de organização. Para Costa (2015), a denominação de cada ação deve estar relacionada a seu funcionamento teórico-metodológico e seus objetivos, esses elementos é que vão fazer a ação optar por esta ou aquela designação que melhor lhe representa (COSTA, 2015, s./p.).

Apesar das múltiplas nomenclaturas, esses espaços educativos apresentam uma unidade de objetivo que é oportunizar o ingresso de estudantes de origem popular no ensino superior. Mendes (2009), nesse sentido, argumenta:

Com esta postura crítica ao vestibular enquanto barreira de acesso ao ensino superior, muitos cursinhos não se identificam com o rótulo “pré-vestibular”, o que os conota como preparatórios para este exame, apenas. Em alguns casos os cursinhos preferem se identificar como cursinhos “pré-universitários”, priorizando não o exame vestibular em si, mas a vida universitária enquanto eminentemente política (MENDES, 2009, p.5).

Esses primeiros cursos compõem uma diversidade de iniciativas organizadas com o intuito de promover ações de combate às desigualdades na educação, com relação à Educação Superior. Algumas dessas experiências estão vinculadas a grupos sociais como movimentos sindicais, movimento negro e pastorais católicas. Cabe destacar nesse cenário inicial a criação dos cursos pré-vestibulares ligados à identidade étnica, é o caso do PVNC - Pré-Vestibular Para Negros e Carentes, no Rio de Janeiro, do EDUCAFRO - Educação e Cidadania para Afrodescendentes e Carentes, em São Paulo e do Steve Biko, de Salvador/Bahia, batizado em homenagem ao líder sul-africano Bantu Stephen Biko, idealizador do Movimento de Consciência Negra.

Sobre a relação entre movimentos sociais e cursinhos populares, Mello (2012), aponta:

Muitos dos cursos pré-vestibulares populares nasceram em um contexto de emergência dos movimentos sociais que vinham criticando fortemente o processo de

exclusão social, e em especial o Movimento Social Negro, na esteira do período de ascensão do movimento de massa, em função das críticas e mobilizações relativas ao centenário da abolição da escravidão, em 1988, combinado com a redemocratização pela qual atravessávamos (MELLO, 2012, p. 22).

O precursor dos cursinhos populares para negros e carentes é o EDUCAFRO, idealizado pelo religioso nordestino Frei Davi, sua origem data da década de 1970, e, hoje, compõe uma rede cursinhos comunitários e pré-vestibulares. Steve Biko, Instituto Cultural Beneficente, no qual o curso pré-vestibular é um dos projetos desenvolvidos, foi criado em 1992. Por sua vez, o PVNC, que se apresenta como um Movimento popular, laico e apartidário, com atuação no campo educacional, com ensino preparatório para os vestibulares das Universidades Públicas e na produção de questionamentos, ações e formulações para a democratização do direito à educação formal, atua em vários núcleos localizados na região metropolitana do Rio de Janeiro e iniciou suas atividades em 1993.

Outros cursos pré-vestibulares tiveram sua origem ligada a diretórios acadêmicos ou ao Movimento Estudantil, como se observa em relação ao Alternativa, espaço educacional de que trata minha dissertação. De acordo com Zago (2008):

parte significativa das experiências de PVP surge de projetos liderados pelos diretórios acadêmicos e movimento estudantil. São iniciativas que contam com a participação de estudantes da graduação e pós-graduação e, geralmente, também de outros setores da universidade, além de outras parcerias (ZAGO, 2008, p.153).

Eis o cerne de uma contradição que permeia os cursinhos populares. Eles se colocam entre a não aceitação ao modelo meritocrático de ingresso à educação superior, que privilegia os candidatos com mais condições financeiras de buscarem preparação em cursos privados, mas se apresentam como opção aos menos favorecidos um curso preparatório. Ou seja, mesmo questionando a elitização do Ensino Superior, buscam auxiliar a estudantes de origem popular a ingressar nele. Pereira (2007) se refere a essa contradição como um duplo movimento promovido pelos cursinhos populares:

os cursinhos populares procuram “desatar o nó” por meio da realização de um “duplo movimento”, no qual os conhecimentos conteudistas exigidos nas provas objetivas do vestibular sejam trabalhadas *a partir e com* uma reflexão crítica sobre a realidade social (PEREIRA, 2007, p. 134).

Essa contradição pretende ser superada na medida em que tais espaços assumem o desafio de preparar para o vestibular ou outras formas de ingresso, sem perder de vista os preceitos da educação popular. Como destaca Oliveira (2011), a abordagem dos conteúdos

deve ser planejada de forma que os conteúdos não sejam trabalhados apenas com o propósito de fazer “passar no vestibular”, mas de forma crítica (p.173). Esse cuidado indicado por Oliveira é também preconizado por Mello (2012), como evidencia o excerto a seguir:

Um curso pré-vestibular que se reivindique popular, na acepção que apresentamos, implica o firme combate à exclusão social, à discriminação e ao racismo, o empoderamento de sujeitos coletivos subalternos, produzindo discursos, propostas e práticas sobre novas bases para a construção de uma educação libertadora, fundada na ideia de uma cidadania ativa que tenha como horizonte outro projeto societário (MELLO, 2012, p. 38).

Atualmente, a esses sujeitos coletivos subalternos, Negros, Mulheres, trabalhadores, se incluem os integrantes da comunidade de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros – LGBT, como já se pode observar pela rede de cursinhos Prepara Trans, preparatório para o ENEM, vinculado à Universidade Federal de Goiás(UFG) – Goiânia/GO, cujo público alvo são candidatos transexuais, travestis e transgêneros, visando oportunizar o acesso à educação evitando situações de preconceito e violência.

Uma das principais estratégias adotadas pelos pré-vestibulares populares nesse “duplo movimento” apontado por Pereira (2007) é a inclusão de atividades voltadas à Cultura e Cidadania. Muitos dos cursinhos populares trabalham com essas atividades através de “formações para cidadania”, “oficinas culturais” ou mesmo “disciplinas transversais” (MELLO, 2012, p. 26). A realização de tais atividades, no entanto, nem sempre se dá no período destinado às aulas, sendo, muitas vezes, propostas em horários diferenciados, como os sábados à tarde, nos cursos que ocorrem no período noturno. Em geral, as disciplinas da área das Ciências Sociais e Humanas são as que mais facilmente abordam essas questões, o que se coloca como um desafio aos demais educadores, inclusive pela proposição de atividades interdisciplinares.

Para Mello (2012), esse direcionamento deve expreso e evidenciado em todos os momentos, e ser definido desde a construção do projeto pedagógico do curso, para ele não se trata simplesmente de produzir um documento norteador, mas, fundamentalmente, a

implantação de um processo de ação-reflexão-ação, que exige o esforço conjunto e a vontade política da comunidade educativa, consciente da necessidade e da importância desse processo para a qualificação da gestão e da prática pedagógica e técnico-administrativa (MELLO, 2012, p. 37).

Nesse ponto, concordamos com o posicionamento de Costa (2015), na medida em que reconhece e problematiza as contradições inerentes ao movimento dos PVPs, mas assume uma postura enfática em sua defesa:

Ora, a busca pelo Ensino Superior, sua burocratização, mercantilização das alternativas a seu acesso e suas desigualdades sociais é um fenômeno já instaurado. Cabe a todos optar por cruzar os braços para esta realidade e, por meio da omissão, permiti-la e mantê-la. Ou optar por empregar os PVPs e espaços semelhantes como ambientes de articulação social inclusive para, por exemplo, questionar e criticar o vestibular e as muitas tentativas de afastamento do povo do campus (COSTA, 2015, s/p).

Essa perspectiva está relacionada ao princípio de que a educação popular precisa ser entendida sob constante reinvenção, problematização e readaptação aos diversos espaços educacionais. As mudanças nas formas de ingresso no ensino superior privado e público ocorridas nos últimos anos exigiram dos cursinhos populares readequações, como na relação de disciplinas ofertadas, no calendário letivo, em função das datas de realização dos exames e, até mesmo, alteração nos nomes dos cursinhos, a partir da adoção do Sistema de Seleção Unificada – Sisu, via Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, tornando insuficiente o termo “curso pré-vestibular”. Outras mudanças relacionadas ao ingresso nas universidades, como a implantação de sistemas de cotas sociais e raciais e as alterações na forma de obtenção de isenção em taxas de inscrição, exigindo a apresentação de documentação comprobatória implicaram a necessidade de os cursinhos mobilizarem maiores esforços no sentido de divulgar e orientar os educandos sobre as novas formas de ingresso.

Quanto à incidência de cursinhos populares no Rio Grande do Sul, em 2006 constava¹³ a existência de treze cursinhos populares apenas na cidade de Porto Alegre. Santa Maria contava com dois e outras cidades como Pelotas e Rio Grande também tinham iniciativas semelhantes. Embora o movimento dos cursinhos populares tenha perdurado ao longo do tempo, não há, ainda hoje, um mapeamento e uma integração consistente desses espaços. O encontro regional de cursinhos realizado em Santa Maria em 2005 foi um movimento no sentido de aproximar esses espaços. A Universidade Federal de Rio Grande – FURG realizou em 2015 o III Encontro de Pré-Universitários Populares¹⁴, um evento de abrangência nacional

¹³ Dados da dissertação de Mestrado de Thiago Ingrassia Pereira “Pré-vestibulares populares em Porto Alegre: na fronteira entre o público e o privado”, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e defendida em 2007. O autor realizou um mapeamento dos PVPs em atividade no ano de 2006 na capital gaúcha, descrevendo as formas de organização, administração e organização pedagógica dos cursinhos. Constatou que enquanto promovem revisões de conteúdos os PVPs fomentam uma postura crítica ao sistema educacional, motivada pela perspectiva da educação popular adotada por grande parte desses espaços.

¹⁴ <http://preuniversitarios.wix.com/encontro2015>. Acesso em: 15 jul. 2016

e que propiciou a aproximação dos cursinhos participantes e a construção de uma proposta de evento anual, itinerante e que fomenta a pesquisa e o compartilhamento de experiências e desafios. Santa Maria sediou o IV Encontro de Pré-Universitários em setembro de 2016, do qual participaram representantes de cursinhos provenientes das regiões Centro-Oeste, Sudeste e predominantemente da Região Sul, educandos e educadores que submeteram e apresentaram trabalhos, educandos do Alternativa, estudantes da UFSM e de outras IES e membros da comunidade em geral. Nesta edição do evento, que promoveu espaços de reflexão em torno da importância desse tipo de integração, discussão de temas relativos à universidade e à Educação Popular. Também foram discutidas proposições para o futuro, em especial a realização do V Encontro de PUPs, em 2017, na cidade de Florianópolis - SC.

2.5 “PRA QUEM O SISTEMA NÃO DÁ ALTERNATIVAS”: PRÉ-VESTIBULAR POPULAR ALTERNATIVA. TOTALMENTE GRATUITO!

O slogan que introduz essa seção foi utilizado nos primeiros anos de atividades do Alternativa e denota a intenção de contestar o panorama do acesso à universidade pública pelo vestibular. A iniciativa de criar um cursinho popular partiu de um grupo de estudantes da Universidade Federal de Santa Maria, vinculados ao Movimento Estudantil e que compunham um grupo multidisciplinar denominado Ecópolis, voltado a Projetos Sócio Ambientais e de Educação Ambiental e estudavam em cursos do Centro de Ciências Rurais – CCR. A criação de um cursinho preparatório ao ingresso na UFSM foi motivada pela percepção da extrema elitização da universidade, sobretudo no final da década de 1990, aliada ao contexto local no qual se via uma proliferação de cursinhos pré-vestibulares pagos, cujos estudantes eram abundantemente aprovados no vestibular, aumentando ainda mais a dificuldade dos estudantes das classes populares e trabalhadores em acessar a educação superior.

O projeto inicial, que data do ano 2000, foi construído com base na experiência do Pré-Vestibular Desafio¹⁵, vinculado à Universidade Federal de Pelotas – UFPel e seguia algumas características deste, como o processo seletivo realizado mediante comprovação de escolaridade, renda e residência, sucedido por entrevista e a realização de atividades periódicas voltadas à cidadania e cultura. Outro aspecto considerado importante na construção

¹⁵ Projeto de extensão da UFPel que existe desde 1993, tendo como princípio básico a solidariedade e o dever moral que os estudantes da Universidade Federal de Pelotas, juntamente com as demais pessoas que constroem a história dessa Instituição, detêm em relação à grande parcela da sociedade que sustenta o Ensino Superior sem dele fazer parte. Seu objetivo é proporcionar a uma parcela da classe trabalhadora o acesso à Universidade Pública.

da proposta inicial do Alternativa foi a duração do curso, por se tratar de uma proposta afiliada à educação popular, não poderia ser um curso aligeirado, intensivo, como os cursinhos comerciais e, em função da característica geográfica e de transporte público de Santa Maria, as aulas precisariam ser realizadas na área central do município, proporcionando condições de acesso aos estudantes das diferentes regiões da cidade e que, muitas vezes trabalham na região central.

A proposta foi elaborada pelo grupo de estudantes e apresentada à Pró-Reitoria de Extensão da UFSM, sendo acolhida, ainda no ano 2000, pelo registro como Projeto de Extensão. A vinculação à Universidade e a inserção de uma coordenação institucional não representou, no entanto, apoio logístico ou material, até por que, além da ocupação total dos espaços da UFSM pelos cursos naquele momento, o orçamento da instituição era bastante reduzido, principalmente na área da extensão. A primeira edição do curso foi oferecida no ano 2000 e o processo seletivo e as aulas, realizados no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, da rede Pública Estadual.

Imagem 1 – Identidade visual do Pré-Vestibular Popular Alternativa



Fonte: Acervo Alternativa.

No início das atividades, o grupo de educadores era reduzido e a coordenação executiva composta predominantemente pelos idealizadores do projeto, em sua maioria oriundos do CCR. A Imagem acima é de um dos registros mais antigos de identidade visual¹⁶ elaborada para o projeto. Uma análise superficial permite alguns apontamentos: na primeira linha, o nome do projeto, visando sua consolidação “Alternativa” escrito na cor vermelha e com movimento permitido por uma ferramenta do editor de textos word, o “WordArt”, o slogan “Pra quem o sistema não dá alternativas” escrito de forma coloquial e demarcando a

¹⁶ Em 2005, um contato com agência experimental da área de Comunicação Social da UFSM, resultou na identidade visual utilizada entre 2005 e 2015, que introduziu o azul em alusão ao arco do pórtico de entrada da UFSM. Essa marca foi editada para a substituição de “Pré-Vestibular Popular” por “Pré-Universitário Popular”.

intencionalidade do Projeto, finalmente, em letras maiores, a frase “totalmente gratuito” em resposta à pergunta mais recorrente quando se apresentava o projeto ao público.

Nas edições seguintes, 2001 a 2006, o curso - Pré-Vestibular Popular Alternativa - foi realizado em espaços cedidos por outras escolas da rede estadual de Santa Maria, em função da ausência de espaços com a infraestrutura mínima necessária dentro da UFSM, como se observa no Quadro 4 a seguir:

Quadro 4 - Locais de realização do Alternativa por ano

Ano	Local	Vagas
2000	Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac	80
2001	Serviço Social do Comércio – SESC	120
2002	Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac	120
2003	Escola Estadual de Ensino Médio Cilon Rosa	120
2004	Escola Estadual de Ensino Médio Cilon Rosa	120
2005	Escola Estadual de Ensino Médio Cilon Rosa	160
2006	Colégio Estadual Manoel Ribas	160
2006 – 2016	Prédio de Apoio Didático e Comunitário da UFSM (antigo HUSM)	150

Fonte: Elaborado pela autora

A partir do final do ano de 2006, com a liberação de espaços pelo Centro de Ciências Sociais e Humanas - CCSH, o curso passou ser realizado no Prédio de Apoio Didático e Comunitário da UFSM, localizado no centro da cidade de Santa Maria e o processo seletivo de 2007 já ofereceu 150 vagas, divididas em quatro turmas de curso extensivo com atividades diárias, de segunda a sábado¹⁷.

O estabelecimento do projeto no Prédio de Apoio no final de 2006 e sua participação no edital de Programa Inovador de Cursos - PIC¹⁸, em 2007 ano no qual as atividades voltadas ao acesso a bens culturais ficaram a cargo do Núcleo de Estudos de Patrimônio e Memória da UFSM - NEP, viabilizaram a aquisição de equipamentos como notebook, aparelho de som, TV, DVD, câmera digital e data show. Esses itens foram incorporados à carga patrimonial da instituição e viabilizaram a realização de atividades como ciclos de cinema. Em 2007, por exemplo, Santa Maria não dispunha de nenhuma sala de exibição de

¹⁷ De segunda a sexta no período da noite, das 19h às 22h 30min e aos sábados à tarde, das 14h às 17h.

¹⁸ Ver O Programa Inovador de Cursos (PIC) e sua implementação na UFSM. 1ed. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2008.

filmes em atividade, o que tornou ainda mais relevante o acesso ao cinema no Alternativa, ressaltando-se a utilização do filme como recurso didático.

Além da edição anual do cursinho extensivo, nesse período foram realizadas duas edições de intensivo, uma no município de São Pedro do Sul, em parceria com a prefeitura municipal e uma na Escola Estadual de Ensinos Fundamental e Médio Augusto Ruschi, na COHAB Santa Marta em 2004 e 2008, respectivamente.

Atualmente, o projeto tem orçamento anual aprovado pela Pró-Reitoria de Extensão que prevê bolsas de extensão¹⁹ (oito) distribuídas entre o grupo de membros da Coordenação Executiva e representantes de subprojetos (Quadro 6), passagens estudantis para os educadores, material de divulgação e material didático impressos na gráfica da UFSM. Os educandos têm o direito à meia passagem, desde 2005, quando houve uma mobilização por parte de educandos e educadores, para que fosse negociado esse direito junto ao Conselho Municipal de Transportes - CMT, órgão de cooperação municipal que decide questões concernentes ao transporte urbano em Santa Maria. O processo de efetivação da conquista da meia passagem por parte dos educandos dos cursinhos populares de Santa Maria foi demorado e, mesmo após sua aprovação pelo Conselho Municipal de Transportes, enfrentou resistência por parte da Associação dos Transportadores Urbanos de Santa Maria – ATU, que, inclusive assinalou que se fosse concedido o direito à meia passagem aos educandos, haveria necessidade de aumento da tarifa.

O projeto tem um estatuto (ANEXO A) atualizado anualmente no qual estão descritos os direitos e deveres dos diferentes segmentos de participantes, bem como as consequências do descumprimento destes. A condução das aulas fica a cargo de educadores que atuam voluntariamente, dos quais grande parte é estudante de graduação ou pós-graduação, da UFSM e de outras Instituições de Ensino Superior da cidade, além da presença de profissionais voluntários. O grupo de educadores é dividido em equipes, por disciplina, com total autonomia didático-pedagógica no encaminhamento das aulas, abordando as temáticas e conteúdos referentes ao Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Cada equipe possui um coordenador, responsável por coordenar a elaboração de materiais didáticos, simulados e orientar a realização de outras atividades, como monitorias, oficinas e projetos paralelos. O Quadro 5, a seguir, apresenta a relação de equipes e o número de educadores que atuaram em cada uma delas em 2016.

¹⁹ Regulamentadas pelo Decreto 7416, de 30 de dezembro de 2010, que regulamenta os arts. 10 e 12 da Lei 12.155, de 23 de dezembro de 2009, que tratam da concessão de bolsas para desenvolvimento de atividades de ensino e extensão universitária.

Quadro 5 – Equipes 2016

Disciplina	Número de educadores
Artes visuais	2
Biologia	12
Educação Física	4
Filosofia	10
Física	7
Geografia	6
História	11
Língua Espanhola	1
Língua Inglesa	1
Língua Portuguesa	2
Literatura	3
Matemática	11
Música	1
Psicologia	6
Química	4
Redação	5
Relações Internacionais	12
Sociologia	7
Teatro	2
Total	107 ²⁰

Fonte: Elaborado pela autora

Cabe ao educador o controle da frequência dos estudantes, o registro via ponto eletrônico das aulas ministradas e outras atividades realizadas, o que lhe dá direito ao recebimento das passagens de ônibus referentes aos dias em que atuou no projeto. Além disso, o ponto eletrônico também serve de registro para a soma da carga horária total que constará no certificado de participação emitido ao final do período letivo. Apesar de ter direito a esse certificado, o não cumprimento de algumas determinações do Estatuto ocasiona o não recebimento deste, como se observa nos itens a seguir, do artigo 19º:

§ 1º O Educador que cumprir uma carga horária de aulas e/ou atividades extraclasses inferior a 10 horas não terá direito a atestado de participação.

§ 2º O Educador que cumprir uma carga horária de aulas e/ou atividades extraclasses superior a 10 horas e inferior a 20 horas terá o direito a receber somente um atestado de participação, não constando o número de horas. (ALTERNATIVA, 2016)

²⁰ Número de educadores no final de 2016. Como mencionado anteriormente, o quadro de educadores é dinâmico, uma vez que não há um período limite de ingresso e saída de educadores ao longo do ano.

Para ingressar como educando, é necessário já ter concluído ou estar cursando o Ensino Médio e passar por processo seletivo mediante a apresentação de documentação comprobatória de renda e residência, além de entrevista voltada às condições e interesse em cursar as aulas. Um dos principais deveres dos educandos, estabelecido pelo estatuto é o comparecimento a 75% da carga horária dedicada às aulas e atividades extraclasse mensalmente. O controle da frequência é realizado com a colaboração dos educadores e da Coordenação Executiva e o não cumprimento da carga horária mínima implica no desligamento do projeto, e a vaga é ocupada por um dos candidatos da lista de suplentes. Também é de responsabilidade do educando o zelo e a conservação da estrutura física do local de funcionamento das atividades, além do respeito às normas gerais do estatuto e informar ao educador problemas no andamento das aulas e, persistindo a situação, recorrer à Coordenação Executiva.

Entre os direitos dos educandos, destaca-se o recebimento, de forma gratuita, dos cadernos didáticos elaborados pelos educadores, o direito de, em casos estritamente especiais, retirar-se até dez minutos antes do término do último período de aula, para adequar-se ao horário de sua linha de ônibus, sem que lhe seja atribuída ausência, mediante averiguação da coordenação executiva. Devem, também, justificar as suas ausências mediante comprovação, respeitando o limite de 25% de ausências, além de fiscalizar e avaliar a conduta profissional e ética dos educadores em horário de aula, devendo registrar formalmente reclamação junto à Coordenação Executiva, em casos de denúncias quanto aos educadores.

À Coordenação Executiva incidem os mesmos direitos à certificação e benefícios de reembolso de passagem, bem como a possibilidade de desenvolvimento de pesquisas no Alternativa. Entre as tarefas administrativas e de interlocução e planejamento junto à Pró-Reitoria de Extensão, também a de intervir nas equipes quando necessário e julgar casos específicos envolvendo o Projeto, sempre respeitando a relação Educador/Educador e Educador/Educando.

Entre as atribuições dos coordenadores executivos destacam-se as atividades de controle de frequência dos participantes, proceder às advertências previstas no estatuto e, quando necessário, proceder ao desligamento do participante, efetivado apenas após duas advertências e com apoio da maioria dos votos da coordenação executiva. Também cabe à Coordenação Executiva a oferta de horas de atividades de formação continuada - das quais cada educador deve totalizar no mínimo 10 horas de atividades para oficializar sua participação no projeto - atividades extraclasse para os educandos, bem como a participação

em eventos acadêmicos pertinentes. Também é exigida a presença do membro da coordenação executiva em pelo menos um turno letivo semanal.

Causa certa curiosidade a presença de equipes que não estão diretamente envolvidas com os processos seletivos de ingresso ao ensino superior, como é o caso da equipe de Psicologia e de Relações Internacionais, em função disso, serão explicitadas as propostas de trabalho dessas duas equipes, com base em informações repassadas pela Coordenação Executiva do Alternativa 2016. Com relação à equipe de Psicologia, esta utiliza conhecimentos das áreas da educação e desenvolvimento psicossocial para realizar atividades como rodas de conversa, elaboração de espaços, reuniões específicas, etc. Observa-se boa receptividade do projeto entre os alunos, melhoras em aspectos como integração e comunicação e percebe-se a experiência reforçando o potencial da Psicologia e da Educação Popular como agentes de transformação social. No ano de 2016, a equipe organizou duas rodas de conversas com convidados: uma sobre assistência estudantil e, uma segunda, sobre feminismo negro.

Já o grupo das Relações Internacionais propõe uma popularização dos temas acerca da disciplina, com ênfase na importância do estudo das descolonizações asiática e africana e das consequências do Imperialismo no século XX e XXI, bem como reflexos da globalização e do neoliberalismo, dinâmicas do capitalismo, geopolítica e blocos econômicos. As atividades, que ocorriam aos sábados, foram bem recebidas pelo corpo discente, uma vez que os assuntos abordados ajudavam na compreensão de questões trabalhadas nas disciplinas de História, Geografia e Sociologia.

É pertinente destacar o fato de estar ocorrendo, no presente, a transição do Projeto de Extensão Pré-Vestibular Popular Alternativa para Programa Alternativa, no qual o curso Pré-Universitário Popular Alternativa segue ocupando lugar de destaque, ao lado de outras atividades de extensão, como os subprojetos do próprio Alternativa. A seguir, apresento o Quadro 6, que descreve tais ações:

Quadro 6 – Subprojetos do Alternativa

Subprojeto	Descrição/objetivo geral	Período de realização
Cinema na Comunidade	O objetivo do projeto é trabalhar no sentido de manter um franco diálogo entre universidade e espaços escolares, prevendo um ambiente de extensão, de construção coletiva de conhecimentos, não de imposição cultural.	2014 – 2016
Leituras de ficção brasileira contemporânea	O objetivo deste projeto é promover discussões acerca de cultura, sociedade e diferença, via leitura de contos e textos teóricos, em conjunção	

	com conhecimentos de outras áreas, como a Sociologia, a História, a Geografia e a Filosofia.	
Filosofia na Educação Popular	N/C	N/C
Grupo de Estudos e Leituras de Educação Popular	N/C	N/C
Academia Alternativa de Letras	Ação complementar que surgiu com o objetivo de renovar a biblioteca Paulo Freire, permite que todos e todas sejam imortais. Para imortalizar-se, basta doar ao Alternativa uma obra literária.	2014 – 2016
Conexão Alternativa	Programa de rádio comandado por um estudante de Jornalismo egresso do Alternativa, tem como objetivo levar informação e suscitar debates acerca dos assuntos que envolvem o cotidiano do estudante brasileiro, não apenas com temas que são cobrados nos processos seletivos, mas que também contribuam para a formação pessoal, humana e social dos cidadãos.	2015 – 2016
Pesquisa Histórica	Pesquisa histórica realizada com o intuito de rememorar momentos-chave do coletivo, retomando os conflitos, dificuldades, conquistas, desde o início do projeto até os dias atuais.	2015 – 2016
Grupo de Formação de Intérpretes Voluntários de Libras	Ação desenvolvida ao longo dos anos de 2012, 2013 e 2014 na qual estudantes de Libras e demais interessados(as) em capacitar-se e obter experiência prática de interpretação de Libras atuaram nas aulas do Alternativa, contribuindo com os(as) educandos(as) surdos(as) que participaram do projeto naqueles anos.	2012 – 2014
Alternativa Popular	Jornal idealizado e construído pelos(as) educandos(as) do PUP Alternativa, lançado (edição única) em 2013. O objetivo principal do jornal foi mostrar um pouco da visão dos alunos a respeito do mundo que os cerca, suas opiniões e preocupações com as questões do contexto de Santa Maria e região. Foram abordados temas importantes, como: questões de gênero, repressão à arte urbana, educação e acesso ao ensino superior, entre outros.	2013

Fonte: Elaborado pela autora

Atualmente, estão sendo desenvolvidos os subprojetos Cinema na Comunidade, o Grupo de Leituras de Paulo Freire, que realizou, no mês de junho, o Curso de Formação de professores e Leituras de Ficção Contemporânea. O grupo de educadores é composto atualmente (últimos meses de 2016) por cento e sete educadores e monitores divididos em dezenove equipes.

Com relação aos espaços de formação e às atividades complementares, apresento, a seguir (Quadro 7) a relação de atividades desenvolvidas em 2016, com uma breve descrição e informações básicas.

Quadro 7 – Atividades de formação

Atividade	Descrição/informações básicas	Período de realização
III Seminário de Educação Popular Alternativa	Teve por objetivo discutir os diferentes âmbitos da educação popular, em três campos: (1) Educação Popular em Paulo Freire, (2) Educação Popular em cursos Pré-Vestibular Popular/Pré-Universitário Popular	4, 5 e 6 de

	e (3) Pesquisa vinculada à extensão a partir do Pré-Universitário Popular Alternativa.	abril/2016
Desafios do Aprender – Ensinar - Aprender	Curso de Formação de Professores em módulos temáticos: 1. discussão com Professor Rodolfo Chaves acerca do tema Função social do professor frente a processos de educação popular 2. palestra com Professora Maria Cecília acerca do tema O uso de Mapas Conceituais como Instrumento Didático e de Avaliação no processo da Aprendizagem Significativa 3. discussão com Professor Paulo Aukar acerca do tema Ciência, Escola e Livro Didático: Reprodução e Revolução	4,8 e 11 de junho/2016
IV Encontro de Pré-Universitários Populares	O Encontro dos Pré-Universitários Populares, em sua 4ª edição, visou proporcionar uma nova oportunidade de integração entre projetos populares, ações de extensão e cursos Pré-Vestibular Popular (PVP) e Pré-Universitário Popular (PUP), em especial da região sul, mas também de todo o Brasil. A troca de experiências e o diálogo direto entre grupos de cursos PVP/PUP contribuiu de forma significativa com reflexões sobre: (a) a práxis e a formação continuada de educadoras e educadores, (b) o papel da extensão e da universidade no âmbito social, (c) a situação da educação no país, etc.	22, 23 e 24 de setembro/2016
Reuniões da Coordenação Executiva	Planejamento e manutenção do Projeto.	Quinzenais
Reunião com Educadores e representantes de turma	Reunião com os educadores e com os representantes de turma, a fim de qualificar a dinâmica das aulas e atividades para o segundo semestre.	09 de julho/2016
Reunião geral	Os educadores do Pré-Universitário Popular Alternativa fizeram uma projeção do ano de 2017 para o projeto de extensão. Entre as pautas discutidas, a criação de ainda mais atividades interdisciplinares aos sábados, a revisão dos materiais didáticos, a manutenção de projetos e a criação de novos, as estratégias para qualificar o debate entre educadores e ações para evitar a evasão de alunos.	20 e 21 de dezembro/2016

Fonte: Elaborado pela autora

Além dessas atividades, voltadas principalmente à formação dos educadores e educandos do Alternativa, foram desenvolvidas em 2016 outras atividades diversas, que serão sintetizadas no Quadro 8, a seguir:

Quadro 8 – Atividades extras

Atividade	Descrição/informações básicas	Período de realização
Exibição e debate sobre o documentário “Codinome Beija-Flor”	A obra aborda de forma intimista e sensível o universo dos soropositivos, abordando descoberta, enfrentamento, reflexão e enfrentamento do preconceito e ignorância. O debate foi realizado com a parceria da escola de idiomas Study English e contou com a presença do diretor do filme, Higor Rodrigues e a ativista Beatriz Pacheco.	18/06/2016
Gincana de Integração 2016	A atividade proposta com o objetivo de promover integração entre as turmas e propiciar uma tarde de provas que fizessem alusão a temáticas trabalhadas em sala de aula. Além de proporcionar a revisão de conteúdos de forma descontraída,	05/07/2016

	a gincana, que é uma atividade tradicional no projeto, estimula a integração entre os participantes e atua como prevenção à evasão através do fortalecimento dos vínculos de pertença entre educandos, educadores e o Alternativa. Há uma prova de recolhimento de donativos que foram encaminhados ao Lar de Mirian e Mãe Celita, instituição beneficente que atende crianças e adolescentes em vulnerabilidade social.	
Reunião Educandos e educadores	Encontro com educadores, educandos representantes de turma e coordenadores a fim de compartilhar impressões sobre o andamento das atividades, pontos positivos sugestões e críticas.	09/07/2016
Roda de conversa sobre assistência estudantil	Roda de conversa proposta e realizada pela equipe de Psicologia, sobre assistência estudantil com a universitária Juliane Loreto, do curso de Psicologia e membro do coletivo Afronta ²¹ que conversou a respeito de assistência estudantil após ingresso ao ensino superior.	09/07/2016
I Festival Woosdstória do P.U.P Alternativa	Aula temática relacionando história à música, organizada e promovida pela equipe de História.	06/09/2016
Literatura Fantástica: palestra com o professor e escritor Enéias Tavares	Palestra com o professor, Enéias Tavares, autor do livro Lição de Anatomia do Temível Dr. Louisone do Cardgame Cartas a vapor, sobre literatura fantástica.	20/08/2016
Malhando com a História	Aula “esportiva, divertida e informativa”, uma oportunidade para os educandos “malharem o cérebro e os músculos”. Atividade tradicional do projeto, realizada pela equipe de História.	22/10/2016
Palestra com a professora Jandira Pilar	Dicas de como estruturar uma redação nota máxima para o ENEM.	28/10/2016
Roda de Conversa sobre Feminismo Negro com o coletivo Juventude Negra Feminina de Santa Maria – JUNF	Atividade proposta e realizada pela equipe de Psicologia, com a participação do coletivo Juventude Negra Feminina de Santa Maria – JUNF, composto por estudantes da UFSM.	29/10/2016
Torneio de Futsal 2016	O torneio, que é realizado anualmente, visa a integração dos participantes dos cursinhos populares, não havendo distinção entre educandos e educadores na composição dos times e as premiações e categorias são simbólicas. Participaram educandos, educadores e ex-participantes do Alternativa e do Práxis - Coletivo de Educação Popular.	11/09/2016
IV Encontro de Pré-Universitários Populares	O Encontro dos Pré-Universitários Populares é um evento que tem se realizado no Brasil desde 2000 em diferentes instituições de ensino superior, reunindo educadores populares que lutam pela construção de uma educação pública de qualidade e pela democratização do acesso às universidades. Em sua quarta edição, o evento foi organizado pela equipe de educadores(as) do PUPA com apoio da Pró-Reitoria de Extensão.	22 a 24/09/2016

Fonte: Elaborado pela autora

²¹ O Coletivo AFRONTA foi criado em 2010, para propor melhorias nas Ações Afirmativas e valorizar a identidade negra, através de ações dentro e fora da UFSM. Mais informações: https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=178935652167011&id=178932532167323

As informações reunidas nessa seção, referentes à organização inicial do Alternativa e o gradativo aprimoramento e consequente espaço conquistado na instituição indicam que o projeto, embora tenha mantido relativamente a mesma proposta nestes dezesseis anos de atuação, passou a desenvolver uma variedade de atividades tanto para os educandos quanto para os educadores e, mesmo, para a comunidade local, se forem considerados subprojetos como Cinema na Comunidade e Conexão Alternativa. Atribuo essa complexificação de atividades ao aprimoramento de alguns aspectos organizacionais como planejamento e à diversidade dos educadores, nos anos iniciais os educadores eram em número menor e de poucos cursos. A continuidade e consolidação do Alternativa propiciou o interesse e ingresso de educadores de outras áreas e enriqueceu o grupo, além de promover tensões e reelaborações.

Nessa seção, o PUPA foi apresentado em linhas gerais, para encaminhar a proposta de investigação que mobilizou essa dissertação. O próximo capítulo dedica-se aos caminhos que constituíram esta pesquisa, contemplando a pesquisa histórica de que participei no âmbito do projeto e a pesquisa exploratória que marcou o início desta investigação.

3 OS CAMINHOS DA PESQUISA: ANTECEDENTES

Nesta seção apresento a pesquisa histórica realizada no âmbito do Alternativa, da qual participei desde 2015 e a pesquisa exploratória realizada em 2016 como os subsídios utilizados na construção do problema de pesquisa desta dissertação.

Tais antecedentes direcionaram as escolhas teórico-metodológicas utilizadas na investigação, a opção pela técnica do grupo focal associada à pesquisa documental como procedimentos principais da coleta de dados, na qual foi definida a amostra da população, os critérios de inclusão e exclusão de participantes e os procedimentos éticos adotados, já explicitados na seção inicial desta dissertação.

3.1 PESQUISA HISTÓRICA 15 ANOS DE HISTÓRIA: A TRAJETÓRIA DO PUPA E A EDUCAÇÃO POPULAR HOJE

Desde 2015, participo de uma atividade de pesquisa voltada ao Alternativa, a pesquisa histórica *15 Anos de História: a Trajetória do PUPA e a Educação Popular Hoje*, que tem como objetivo geral (Re)memorar a história da Pré-Vestibular Popular Alternativa que no ano de 2015 comemora 15 anos (2015). O projeto busca entender em que medida as ações realizadas impactaram na vida de educandos e educadores, como objetivos específicos estão a 1) Produção textual e de material áudio visual a respeito do histórico do projeto; 2) Publicização da pesquisa em eventos acadêmicos os e resultados obtidos ao longo do trabalho; 3) Proporcionar à comunidade do Alternativa um trabalho acerca de sua própria história, 4) Contribuir na construção identitária dos membros e ex-membros do projeto e 5) Reaproximar antigos membros do projeto. Apesar da passagem da data alusiva aos 15 anos de projeto e que motivou o início da pesquisa, ela segue em curso, embora já tenham sido realizadas atividades relativas aos objetivos específicos.

Foram realizadas treze entrevistas com sujeitos que participaram do Alternativa em diferentes momentos desde o ano 2000 e exercendo as mais diversas funções. Cada entrevista foi gravada e transcrita. Além das entrevistas individuais, agregamos ao material da pesquisa histórica o primeiro programa Conexão Alternativa apresentado em 2015, cuja temática era a história do Alternativa e que contou com a participação de ex-participantes do projeto.

Outra atividade da pesquisa é a pesquisa documental, ainda em curso, realizada de duas formas: através de consulta aos jornais diários “A Razão” e “Diário de Santa Maria” e em documentos internos, relatórios de Atividades, projeto institucional, material de divulgação, material didático, entre outros. Para a pesquisa em jornais são feitas visitas ao

Arquivo Municipal e os registros de cada visita são formalizados através de fotografias dos jornais, identificando-se o material e a data em que o mesmo foi publicado.

Além disso, foi realizada uma grande busca a fim de criar um acervo fotográfico contendo imagens referentes aos mais diversos períodos e atividades relativas ao Alternativa. Essa busca teve como fontes CDs armazenados no Arquivo do Alternativa e acervos pessoais de pesquisadores e colaboradores da pesquisa. As imagens compiladas foram exibidas na festa de comemoração dos 15 anos do projeto, ocorrida em novembro de 2015.

Ainda dentro do projeto de pesquisa histórica e relacionado à passagem dos 15 anos de projeto foi realizada a campanha *#Alternativa15Anos #SouSujeitoDessaHistória*, na qual foram produzidos vídeos alusivos aos 15 anos do Alternativa, com depoimentos de educandos e educadores egressos do Projeto que relataram momentos marcantes de sua vivência. Esses vídeos foram postados na *Home Page* oficial do Alternativa na rede social Facebook em momentos estratégicos de 2015. A produção desse material audiovisual se efetivou através da parceria firmada com a TV OVO²², que colaborou realizando a captação de imagens e sons e pela edição realizada por uma ex-educanda do Alternativa e acadêmica do Curso de Produção Editorial da UFSM.

Atualmente, a busca de materiais na hemeroteca do Arquivo Histórico Municipal está em fase de conclusão, e o aprofundamento teórico a fim de concluir a textualização do conteúdo coletado, inclusive com a conclusão dos textos de apresentação do Histórico do Alternativa e da Conquista da meia-passagem para o site do Alternativa.

3.2 PESQUISA EXPLORATÓRIA

Para subsidiar a investigação aqui apresentada, foi realizada uma pesquisa exploratória, a fim de delinear o perfil dos educadores que atuaram no Alternativa em 2016. Para Gil (2008), as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores (p. 27). Dessa forma, realizar essa investigação prévia foi importante para uma definição mais afinada dos procedimentos adotados na pesquisa. Para tanto, foi elaborado um questionário eletrônico (APÊNDICE A)

²² A TV OVO é uma associação sem fins lucrativos criada em 1996, na cidade de Santa Maria – RS, pela iniciativa do cineasta Paulo Tavares e por adolescentes que participavam de suas oficinas. Realiza um trabalho de formação audiovisual de jovens, produção de vídeos comunitários e de curtas-metragens e no registro da memória santa-mariense. Para mais informações, acesse < <http://tvovo.org/> >.

com questões semiestruturadas, esse questionário foi encaminhado por e-mail ao grupo de educadores de 2016, conforme contatos repassados pela Coordenação Executiva – 2016.

O primeiro convite à participação na pesquisa foi feito via e-mail, no dia 26 de março de 2016. Na mensagem foi esclarecida a importância da colaboração dos educadores, uma vez que os dados obtidos serviriam como base na construção do perfil dos educadores que atuam no Alternativa em 2016 e na definição dos sujeitos a serem convidados a participar das demais etapas da pesquisa. Também foi mencionada a intenção de que os resultados obtidos sejam encaminhados às instâncias responsáveis na UFSM, buscando o reconhecimento do Alternativa como um importante espaço formativo para a docência. O e-mail contendo o link do formulário eletrônico que continha o questionário foi encaminhado aos educadores mais três vezes, nos dias 01/04, 04/04/2016, retirando os contatos de quem já havia respondido às questões e, finalmente, no dia 16/04/2016, informando que o prazo final para encaminhamento das respostas seria o dia 30/04.

O questionário foi respondido por vinte e seis educadores, de uma lista que continha oitenta e quatro²³ e-mails, destes, dezoito do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades que variavam de dezesseis a trinta e oito anos, vinte e dois solteiros, dois em união civil, um namorando e um casado.

Com relação à cor/ etnia, a grande maioria dos participantes se autodeclarou branco e apenas uma educadora se autodeclarou negra/preta. Sobre a origem dos educadores participantes, treze naturais de Santa Maria - RS, três São Pedro – RS, um Santa Cruz do Sul – RS, um Cachoeira do Sul - RS, um Caxias do Sul - RS, um Cruz Alta - RS, um Três Coroas - RS, um Independência – RS, um São Luiz Gonzaga - RS, um Três de Maio - RS, um Santa Rosa – RS e um de Sombrio – SC. A origem dos educadores demonstra uma característica marcante de Santa Maria, conhecida popularmente como “cidade universitária”, atraindo estudantes de diversas regiões do estado e do país.

Questionados sobre a faixa de renda familiar, os educadores respondentes indicaram a seguinte renda, explicitada no Quadro 9:

²³ Esclareço que o momento do envio dos questionários correspondeu ao período inicial das atividades regulares no Alternativa em 2016, muitas equipes ainda estavam se estruturando, uma vez que o projeto não define um período final para ingresso ou saída de educadores por ano, o que implica que a relação de 84 educadores recebida no início de abril tenha sido alterada posteriormente, chegando ao total de 119, em julho e culminando com 107 ao final das atividades em dezembro.

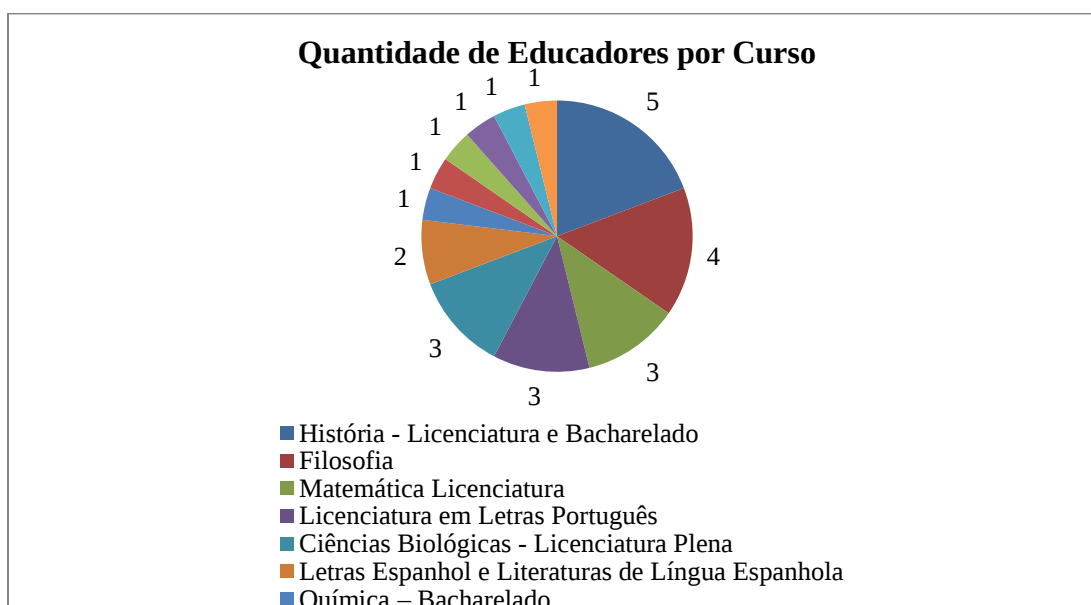
Quadro 9 – Renda e quantidade de educadores

Salários mínimos	Renda	Quantidade de educadores
1 a 2	R\$ 880,00 a R\$ 1.760,00	15
2 a 3	R\$ 1.760,00 a R\$ 2.640,00	3
3 a 4	R\$ 2.640,00 a R\$ 3.520,00	3
4 a 5	R\$ 3.520,00 a R\$ 4.300,00	3
Acima de 5	acima de R\$ 5.280,00	1
	Não informado	1

Fonte: Elaborado pela autora

Percebe-se que a maioria dos educadores – quinze, estão na mesma faixa de renda prevista para os educandos e referida pelo Decreto Nº 6.135, de 26 de junho de 2007, que dispõe sobre o Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal e que dá outras providências, os candidatos ao Alternativa devem ter renda familiar de até 3 salários mínimos (R\$2.364,00) ou, em caso de candidato não dependente, a renda pessoal deve ser de até um e meio salário mínimo nacional (R\$1.182,00). Esse enquadramento de renda está relacionado ao perfil geral dos educadores, que em sua maioria ainda estão em processo de formação profissional ou ingressando em atividades profissionais remuneradas, além dos egressos do próprio projeto e que mantêm o compromisso com a emancipação e transformação social fomentados pela atuação como educandos.

Os participantes são originários de doze cursos diferentes, entre bacharelados e licenciaturas, essa questão estava voltada à formação inicial (graduação), conforme o Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 – Quantitativo de educadores por curso

Fonte: Elaborado pela autora

Dos cursos mencionados, destacam-se os que não são relacionados diretamente à educação, como o Curso de Engenharia Sanitária e Ambiental e os cursos de Comunicação Social e Química Bacharelado, esse dado reforça o perfil diversificado dos educadores que atuam no Alternativa. A presença de educadores oriundos de diversas áreas representa uma espécie de tradição agregadora do projeto, de atrair e acolher os educadores que se identificam com a proposta e se dispõem a construir o Alternativa coletivamente.

Dentre os doze educadores que estão cursando a graduação, três estão no terceiro semestre, três no quinto semestre, dois no sétimo semestre e um no primeiro, quarto, sexto e nono semestres, esse dado remete à questão da duração dos cursos de graduação, que, na UFSM, por exemplo, varia de oito a dez semestres, dependendo da habilitação e do turno no qual o curso é ofertado.

Entre os educadores que responderam ao questionário, dez estão cursando pós-graduação, conforme apresentado no Quadro 10:

Quadro 10 – Área da pós-graduação e quantidade de educadores

Área da pós-Graduação	Quantidade de educadores
Filosofia	4
Linguística Aplicada	2
Ciências Sociais	1
Metodologia de Ensino em Letras	1
História	1
Geografia	1

Fonte: Elaborado pela autora

A distribuição das áreas da pós-graduação é bastante diversificada e, a exemplo da formação inicial – graduação – também não apresenta apenas cursos ligados à educação.

Quanto à instituição da graduação, dos vinte e seis educadores a grande maioria, vinte e dois, têm ou tiveram sua formação inicial na UFSM e os demais no Centro Universitário Franciscano - UNIFRA.

A forma de ingresso predominante, mencionada por dezoito educadores, é o convite feito por colegas e amigos, quatro foram educandos, três educadores souberam da necessidade de voluntários pelas postagens de integrantes da Coordenação Executiva na rede social Facebook e um se inseriu no Alternativa por ser um projeto do Programa de Educação Tutorial - PET Matemática, no qual atua como bolsista.

Entre os motivos que influenciaram o ingresso dos educadores há três motivações predominantes: entre os que tinham sido educandos, o sentimento recorrente é o de retribuição à oportunidade recebida, a possibilidade de exercitar a docência também é um motivo bastante presente, mencionado por praticamente todos os educadores. Outro dos motivos recorrentes foi a identificação pessoal com a proposta e a possibilidade concreta de participar de um espaço educacional diferenciado que se propõe a utilizar o viés da educação popular.

Dez dos educadores ingressaram em 2016, seis estão há um ano no projeto, quatro atuam há três anos, dois estão há seis anos e outros dois há dois anos, um há cinco anos e um há quatro anos. Há, intuitivamente, nas equipes, uma tendência em se definir as equipes de trabalho por turma com um educador mais experiente e um educador iniciante, embora isso não seja uma regra.

Quanto à atuação em outros espaços de educação popular, apenas um dos educadores relatou ter atuado e citou o “Práxis coletivo de Educação Popular” como o outro espaço. Sobre a atuação em atividades voltadas à docência promovidas em sua IES de origem, quinze dos educadores não haviam atuado e dos que atuaram foram citadas experiências em docência orientada na pós-graduação, monitoria na graduação, minicursos no curso de Matemática, Estágio Obrigatório, projeto de pesquisa e extensão voltados à prática docente, projetos de formação de educadores, como o LinC (Línguas no Campus), LabLeR (Laboratório de pesquisa e ensino de Leitura e Redação), cursos de extensão universitária como o LINC/CELS, cujo objetivo é oferecer cursos de línguas à comunidade.

Sobre a atuação em ações de extensão, quatorze dos educadores não atuaram em outras atividades além do Alternativa, em relação aos demais, foi mencionada a atuação nos seguintes espaços, organizados no Quadro 11:

Quadro 11 – Ações de extensão mencionadas pelos educadores

Ações de extensão mencionadas pelos educadores
1. Laboratório de primatologia com educação ambiental
2. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID
3. Bolsa de iniciação científica
4. Movimento Tratado Cidadão ²⁴
5. Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC
6. Ateliê de Textos ²⁵

Fonte: Elaborado pela autora

²⁴ <http://w3.ufsm.br/pre/index.php/pagina-inicial1/noticias/185-movimento-tratado-cidadao>. Acesso em: 15 jul. 2016.

²⁵ <http://w3.ufsm.br/ateliedetextos/index.php/o-projeto>. Acesso em: 15 jul. 2016.

Além destes, foram mencionados, sem especificação, projetos ligados a disciplinas ao longo da graduação na área de Educomunicação, no caso de educador com formação em Comunicação Social e os sub-projetos do Alternativa, como o projeto Cinema na Comunidade e Filosofia na educação popular.

Quando questionados sobre a atuação como voluntário, dezoito dos educadores informaram que não tiveram essa experiência, dos demais, os espaços mencionados foram os enumerados no Quadro 12:

Quadro 12 – Espaços de voluntariado

Ações de extensão mencionadas pelos educadores
1. Coletivo Ativantes de educação ambiental
2. Centro Espírita
3. Monitoria no Programa Mais Educação
4. Projeto Acampavida ²⁶
5. ONG Infância-AÇÃO ²⁷
6. Brique da Vila Belga ²⁸

Fonte: Elaborado pela autora

Quanto à participação nos espaços de formação promovidos no Alternativa, a grande maioria dos educadores informou participar, dos que não participam/participaram estão o que ingressaram a menos tempo e que ainda não haviam tido oportunidade de participar de nenhuma atividade de formação na ocasião de proposta do questionário. Apenas um dos educadores justificou a não participação por indisponibilidade de horário para tal atividade, embora as formações sejam ofertadas em horários diferentes.

Sobre a participação em atividades de formação promovidas fora do contexto do Pré-Universitário Popular Alternativa, quinze dos educadores relataram participar apenas de atividades relacionadas a suas áreas de formação. Atribuo essa seletividade à supervalorização do saber disciplinar na perspectiva de Gauthier (2013): “ensinar exige um conhecimento do conteúdo a ser transmitido, visto que, evidentemente, não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina (p. 29), e à crença, persistente, de que para ensinar basta saber, já referida por Saviani (2009) ao mencionar o surgimento da preocupação com a formação de professores no Brasil apenas após a independência.

²⁶ <http://coral.ufsm.br/nieati/acampavida.html>. Acesso em: 15 jul. 2016.

²⁷ <http://www.infanciaacao.org/>. Acesso em: 15 jul. 2016.

²⁸ <https://www.facebook.com/briquedavilabelga/>. Acesso em: 15 jul. 2016.

Dos onze demais, alguns atribuíram sua não participação à falta de oportunidade, mas desses, três demonstraram o interesse em tais atividades. Este dado é relevante na medida em que coloca a importância das atividades de formação oferecidas no contexto do Alternativa, pois muitos dos educadores não tem acesso a outras oportunidades de formação.

Questionados sobre a participação em outras atividades promovidas pelo Pré-Universitário Popular Alternativa, dezesseis dos educadores relataram participar e valorizar essas atividades como oportunidades de integração com as demais disciplinas, mecanismos de aproximação com os educandos, dos dez que não participam quatro manifestaram interesse em participar e outros quatro justificaram a não participação pelo conflito com atividades profissionais ou acadêmicas, inclusive um deles mencionou o caráter voluntário da atuação no Alternativa como um limitador, uma vez que as atividades de bolsas ou mesmo atividades remuneradas acabam sendo priorizadas. Os outros dois não justificaram a resposta.

Cabe o registro de que o projeto oferece como contrapartida aos educadores um certificado de participação, conforme carga horária dedicada. Para quem elabora material didático é possível seu registro como desenvolvimento de material didático ou instrucional, uma vez que as apostilas tem ficha catalográfica e também são disponibilizadas as passagens para quem se desloca de ônibus.

A questão final feita aos educadores relacionava-se à intenção de contribuir com as fases seguintes da pesquisa, dos vinte e seis educadores respondentes apenas dois não manifestaram interesse.

Com base nos dados obtidos com as respostas ao questionário foi possível identificar o perfil dos educadores de 2016, predominantemente feminino, branco, solteiro, em início de formação em bacharelado e licenciatura, sem predomínio de um ou outro, com pouco acesso a outros espaços de formação e para os quais a atividade como educador ou monitor no Alternativa é a principal atividade relativa à prática de ensino.

4 DIZER A SUA PALAVRA: ANÁLISE DOS GRUPOS FOCAIS

Passado o IV Encontro de Pré-Universitários Populares, tratei de retomar o contato com a Coordenação Executiva do Alternativa a fim de encaminhar a realização do Grupo Focal. Solicitei uma reunião para esclarecimentos, que ocorreu dia vinte e dois de outubro, na ocasião, reiterei a intenção de realização do GF e esclareci os objetivos da pesquisa, aproveitei para solicitar algumas informações referentes ao andamento das atividades em 2016. Ficou acertado que eu realizaria o grupo focal no sábado, dia vinte e nove de outubro, entre 14h e 16h, que a atividade poderia valer duas horas de formação, que eu faria o convite a todos os educadores via grupo do Facebook e que enviaria o projeto por e-mail para a coordenação.

Além do convite pelo grupo, enviei e-mail aos educadores que haviam respondido o questionário e que haviam manifestado interesse em participar da etapa seguinte, no convite enviei um link de formulário eletrônico para facilitar o controle da frequência a ser repassada à coordenação.

No dia vinte e nove de outubro compareci no horário combinado. Duas educadoras haviam respondido o formulário, mas não compareceram nem deram outro retorno. Havia mais três educadores presentes e optamos em remarcar a atividade para o dia primeiro de novembro, uma terça-feira, às 17h e reitar o convite, a coordenação faria o reforço do convite aos bolsistas do projeto. Fiz o mesmo procedimento de postar no grupo dos educadores e entrei em contato pessoalmente com alguns educadores que manifestaram interesse, entretanto, no dia primeiro de novembro, na hora marcada, haviam apenas dois educadores presentes, aguardamos e chegaram mais dois. Optamos por fazer a atividade com esse grupo, dois educadores, ambos das Letras (Letras Espanhol e Letras Português) e duas educadoras, uma bacharel em Biologia, que cursa mestrado em Zoologia Animal e uma licencianda em Teatro, o tempo de atuação deles no projeto varia entre um e seis anos. Infelizmente os bolsistas, a quem foi reforçado o convite, não puderam comparecer, por atividades acadêmicas e, dos demais educadores convidados, apenas uma me enviou um e-mail manifestando apoio, reconhecendo a relevância da pesquisa, mas informando que não poderia comparecer em função de compromissos acadêmicos, principalmente o encaminhamento da dissertação de mestrado.

O primeiro GF - inicialmente apresentei a proposta, esclareci os objetivos da pesquisa e solicitei o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (APÊNDICE B) que autoriza a gravação do GF, o uso dos dados obtidos para a pesquisa e

demais publicações correlatas, além de garantir o anonimato dos participantes. O GF durou cerca de uma hora. Utilizei o roteiro (APÊNDICE C), mas dei liberdade aos participantes para abordarem outros tópicos que julgassem convenientes.

Das contribuições dos educadores, destaco a ausência de contato prévio com a educação popular, a constatação de que as discussões em torno da prática acabam se restringindo às aulas de Didática e Prática de Ensino/Estágio Curricular Supervisionado. O caráter desafiador da atividade como educador no Alternativa também foi recorrente nas falas dos participantes, assim como a imperativa reflexão em torno da teoria e da relação teoria prática. Também foi enfatizada a intensidade da experiência, sobretudo no que se refere ao contato com os educandos, que em outros espaços educacionais, formais ou informais, acabam sendo mais superficial.

Apesar de rico, o primeiro grupo focal deixou certa frustração pela baixa adesão de educadores, e lamentei a ausência de educadores de outras áreas do conhecimento, em função disso, foi proposta a realização de novo grupo focal. Cabe mencionar que a intenção inicial expressa no projeto de pesquisa era a de realizar o grupo focal antes da realização do ENEM, em função do envolvimento dos educadores nas atividades do projeto e evitando a dispersão destes ao término do curso preparatório.

O ano de 2016 foi um ano atípico na UFSM, principalmente em função da grande agitação em torno da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 55, conhecida como PEC do Teto de Gastos, da PLS 193/2016 que propõe a “Escola sem Partido” e a MP 746/2016 que orienta a “Reforma do Ensino Médio”. Estudantes da UFSM protagonizaram momentos históricos, como a assembleia geral dos estudantes²⁹, convocada pelas Entidades de Base, e que contou com a presença de cerca de quatro mil pessoas no estádio do Centro de Educação Física e Desportos da instituição no dia 10 de novembro e as manifestações realizadas em onze de novembro e vinte e cinco de dezembro. Toda essa efervescência não foi alheia ao PUPA, que, ao lado dos cursos que desenvolvem suas atividades no Prédio de Apoio Didático e Comunitário da UFSM, conhecido como Antigo Hospital Universitário, decidiram pela ocupação do prédio, assim como ocorreu em quinze prédios de quarenta e três cursos paralisados, entre Santa Maria, Frederico Westphalen e Palmeira das Missões.

A Ocupação do Prédio de Apoio não interferiu no andamento das atividades de atendimento à comunidade, como o Curso Preparatório ao Processo Seletivo Seriado - PS3, para ingresso na UFSM, oferecido pelo PUPA. Foi nesse contexto que propus a realização de

²⁹ Diário de Santa Maria, Geral, Impresso, p.12. Disponível em: < <http://coral.ufsm.br/midia/?p=36517>>. Acesso 21 jan. 2017.

um novo grupo focal. Antes da realização do grupo focal participei da programação de atividades da ocupação³⁰ no dia vinte e três de novembro para conversar com os ocupantes, muitos deles educadores do Alternativa, sobre educação popular e fazer o convite à participação em minha investigação.

O segundo grupo focal - foi agendado para o sábado, dia três de dezembro. À exemplo do primeiro, fiz o convite pessoalmente, no grupo de educadores no Facebook e também via e-mail. Compareceram apenas dois educadores, um da equipe de História e que atua no projeto desde 2015 e uma da Psicologia, que iniciou as atividades em 2016. Apesar de bastante reduzido, o grupo focal teve uma dinâmica muito interessante, próxima do que eu acredito que seja o ideal em um espaço como esse, no qual cada participante interage com o moderador e com o outro participante, fazendo suas ponderações do que está sendo dito. Da mesma forma que no primeiro grupo, utilizei o roteiro preestabelecido, mas a discussão foi por outros caminhos e trouxe elementos muito interessantes, como as outras aprendizagens vivenciadas no Alternativa “para além da sala de aula”, como a iniciação à pesquisa, a oportunidade de se colocar na posição de educador, o que muitas vezes os cursos de formação limitam ao cumprimento de certa parte do curso, a mudança de postura como acadêmico, após o contato com o Alternativa, muitas vezes dando sentido a algumas aprendizagens.

Alguns aspectos foram recorrentes nas falas dos educadores, como a forma de ingresso no projeto, na maioria das vezes motivada por educadores que já atuavam e que faziam o convite e incentivavam a participar, o sentimento de despreparo e o questionamento de qual seria sua contribuição. Outrossim, verifica-se a constatação de que se trata de um espaço tão rico quanto desafiador, a materialização da teoria e a necessidade de transcender os preconceitos em torno da docência, como a centralidade do professor e a necessidade de aprender a lidar com a diversidade de idade e de níveis de conhecimento.

Para facilitar a visualização do conteúdo dos grupos focais, organizei uma sistematização que une os dois grupos a partir do roteiro que orientou os encontros (APÊNDICE C). Esclareço que, conforme as diretrizes éticas para manter o sigilo sobre a identidade dos participantes, utilizei o seguinte esquema: participantes do primeiro grupo focal: AGF1, BGF1, CGF1 e DGF1 e participantes do segundo: AGF2 e BGF2.

Como já mencionado, após a realização dos grupos focais, procedi à transcrição do conteúdo dos mesmos e sistematizei (Apêndice D) as informações obtidas nos dois grupos, a

³⁰ A ocupação foi encerrada em 08 de dezembro, e os organizadores emitiram uma nota explicativa na página do movimento no Facebook: “Ocupamos porque o grito já não era o bastante”. Disponível em: <<https://www.facebook.com/notes/ocupa-pr%C3%A9dio-de-apoio-ufsm/ocupamos-porque-o-grito-j%C3%A1-n%C3%A3o-era-o-bastante/737465526409291>>. Acesso 02. Fev. 2017.

fim de facilitar a visualização e a elaboração das interpretações, buscando fazer os cruzamentos com a base teórica já apresentada.

Na pré-análise foram identificadas cinco categorias recorrentes:

Quadro 13 - Categorias de análise

Categoria 1: Contato prévio com docência, extensão, EP	Contato prévio com docência, extensão, EP anterior ao ingresso no PUPA
Categoria 2: Desafio	Se desafiar a participar do projeto Materialização/sentido da teoria Construir sua prática Aprender a trabalhar com a diversidade
Categoria 3: Aprendizagens	Aprendizagens pessoais, Aprendizagens profissionais, Experiência que transcende à formação; Engajamento político.
Categoria 4: Determinantes na formação para a docência	Quais os determinantes na formação para a docência e de que forma são experienciados no Alternativa.
Categoria 5: Currículo	Elementos do currículo dos cursos de formação que podem ser melhorados

Fonte: Elaborado pela autora

A seguir, apresento as informações referentes a cada categoria e as interpretações a que os depoimentos conduziram com base no referencial teórico e nas demais etapas da investigação.

4.1 O INGRESSO NO PUPA E O QUE VEIO ANTES: CONVIDADOS

Iniciarei a exposição da análise do conteúdo dos GFs transcrevendo alguns trechos dos relatos, sobre a forma de ingresso no PUPA, os grupos focais reforçaram a informação obtida ainda na pesquisa exploratória, de que o contato pessoal e o convite de educadores que já atuavam no projeto é a forma principal:

*eu fazia parte do PET e a Biologia daqui era toda com o pessoal do PET era quem assumia, quem fazia as apostilas, quem era coordenador de equipe e no ano que eu entrei o pessoal que assumia a Biologia aqui tava se formando e ninguém mais ia ficar e aí eles começaram vai **vai é legal vai**, daí eu tá vamo lá e daí entrei pra dar aula com o [nome do educador] e daí foi muito bom, mesmo sem entender o popular, foi muito boa a experiência de dar aula, mas eu nunca quis entrar numa sala de aula antes e agora eu não quero sair. (DGF1).*

*eu **recebi um convite** de uma professora do Alternativa[nome da educadora], metade do ano, 2011 para fazer parte da equipe de Português assumi uma turma, na metade desse ano e a partir do ano de 2012 eu passei a integrar a equipe de Literatura na qual estou até hoje. Esse ano voltei à equipe de Português também e*

me tornei, em 2014, na metade de 2014 me tornei Coordenador também do Alternativa (BGF1).

*entrei no Alternativa no início de 2015, no início das aulas de 2015 **a convite de** duas educadoras que também davam aula de teatro aqui atualmente sou uma coordenadoras, entrei no ano de 2016 (CGF1).*

comecei a dar aulas no Alternativa aqui em 2012 na disciplina de Espanhol depois eu comecei a entrar nas equipes de Literatura teve um ano que eu participei como monitor equipe de português e fui coordenador até 2015 ou 2015(AGF1).

*houve **um convite** assim meio informal no meio de alguns assuntos, mas com o [nome do educador] foi algo mais incisivo “bah vai lá e tal” tipo foi aquela coisa mais... ele bateu mais nessa tecla sabe então eu acho que foi por isso que eu optei, mas sabia da existência do Práxis, não sabia, nem sabia direito ou nem sabia formular um parágrafo sobre o que seria educação popular obviamente, tava início do curso e tal, mas foi pela curiosidade e tal[...] Aí eu participei de uma formação de educadores e decidi que eu queria entrar, daí eu entrei a partir de 2015, aí mais comecei a participar muito mais, a partir de 2015 como monitor aí esse ano como educador (AGF2).*

*entrei no quinto semestre de Psicologia e ingressei aqui no Alternativa no terceiro [...]no começo de 2016, desde o começo do curso quando eu ingressei em 2015 eu já conhecia pessoas que tavam vinculadas aqui no Alternativa, pessoas que tavam vinculadas ao Práxis, enfim, e que comentavam sobre o processo como era, o projeto e tudo mais e desde sempre eu já vinha me interessando pela proposta “ah legal né, essa tal de educação popular” e fui me interessando, e mais da metade pro final do ano começaram a surgir propostas assim ah, **quem sabe tu não aparece, quem sabe tu não participa assiste umas aulas, desenvolve um projeto** e sempre me agradou essa ideia mas num mundo, dentro de uma perspectiva como se isso não fosse possível, por que eu tava no primeiro semestre, por eu não ter experiência nenhuma, por eu não ter domínio de parte teórica, por exemplo das patologias, problemas de aprendizagem, coisa assim, como se essa fosse a perspectiva do projeto né (BGF2).*

Como se pode observar pelos trechos transcritos, dos seis educadores, apenas um não afirma ter ingressado no Alternativa através de um convite direto, dos demais, o incentivo à participação é recorrente por parte de educadores que já atuavam. Apesar de não ter relatado no GF, esse educador havia participado da pesquisa exploratória e, na ocasião, ele relatou que o ingresso havia sido motivado pelo convite de uma educadora.

Um dos elementos explorados durante os grupos focais foi a experiência prévia com docência, três dos seis educadores relataram já ter atuado como professor ou monitor antes de ingressar no PUPA, como se observa nos excertos a seguir;

***já tinha experiência** também, eu comecei no meu segundo semestre a participar de um projeto de extensão lá na UFSM eram dois cursos que tinham dentro do LABLer, que era o Laboratório de Ensino e Pesquisa de Leitura e Redação no meu segundo semestre, ou seja, em março de 2010 eu entrei nesse projeto que ofertava aulas de leitura, principalmente preparação para o teste de suficiência, eu comecei nessa modalidade a ser professor nesse curso e aí nesse mesmo ano depois eu comecei a dar aulas de espanhol, aquelas de quatro habilidades né, de cursinho e aí em 2010 e 2011 eu trabalhei nesses dois cursos, cada um deles em um semestre*

então eu já tinha dado quatro cursos, já tinha sido professor nesses quatro cursos e aí em 2012 que eu fui entrar no Alternativa (AGF1).

no Curso de Letras na UNIFRA desde o segundo semestre eu me tornei o que se chama bolsista PIBID acredito que é algo assim bastante peculiar, é complexo, talvez até um pouco problemático um aluno do segundo semestre de uma graduação já estar atuando como pibidiano numa escola pública, mas foi o que aconteceu comigo, de qualquer forma, a meu ver foi bastante enriquecedor porque antes de entrar no Alternativa por exemplo eu já tinha essa experiência no Pibid, (BGF1).

A terceira educadora relatou que já tinha experiência de sala de aula, pois já havia concluído os estágios curriculares destaca o impacto ao ingressar no PUPA:

numa das escolas, no[nome da escola]que eu fiz estágio, é a teoria cravada ali né então tipo quando eu vim pra cá mudou totalmente o contexto, a forma como os professores lidam com os alunos a forma como a gente trabalha teatro, a forma como a gente se relaciona com o público que tá aqui né (CGF1).

Mesmo para os educadores que já tinham experienciado alguma atividade relacionada à docência em outros espaços formais e não formais, a atuação no PUPA se mostrou diferenciada, como se observa nos relatos dos educadores AGF1 e BGF1:

O Alternativa era uma experiência diferente, o público, o perfil dos alunos era bem diferente as metodologias também eram bem diferentes e cada um dos projetos ao seu modo me ajudou muito no estágio depois (AGF1).

Assim como na pesquisa exploratória, os grupos focais apontaram que a forma de ingresso predominante entre os educadores é o convite feito por colegas e amigos. Isso se deve, em parte, pelo fato de o projeto não realizar nenhum tipo de processo seletivo para educadores, em geral a manutenção das equipes é de responsabilidade dos próprios membros das mesmas. Como se trata de um espaço de educação não formal, a perspectiva é de acolhimento de quem se interessar e a perspectiva da educação popular proporciona o acolhimento das diferentes perspectivas de cada um.

4.2 O DESAFIO: A TEORIA, A DOCÊNCIA E A DIVERSIDADE

Na construção do roteiro dos grupos focais, também foi incluída uma questão que motivava os educadores a apontar os principais desafios enfrentados no ingresso ao Projeto:

é um desafio trabalhar a teoria dentro de um espaço de educação popular dando a ela um valor de uso (BGF1).

um desafio que eu senti durante bastante tempo na minha entrada aqui no Alternativa é que quando você vem pra cá você não sabe muito bem o que é essa educação popular mas ao mesmo tempo você percebe que esse é um lugar diferente, você não sabe exatamente por que, geralmente num primeiro momento tu percebe que os alunos são diferentes e aí tu não sabe exatamente o que que é pra você fazer né...(AGF1).

Esse desafio inicial envolve duas questões principais: o desconhecimento sobre educação popular e como atuar nessa perspectiva e os estereótipos ligados à formação, e à trajetória escolar. Entre os estereótipos herdados da trajetória escolar está a necessidade de “vencer o conteúdo”, muitas vezes priorizado em detrimento do aprendizado na educação formal, e a noção de que você só estará “preparado” para ensinar quando concluir o curso de formação, ou, ao menos, avançar mais no curso.

a grande dificuldade que eu tenho é de fazer alguma coisa que não seja o “decorem isso, vai cair na prova” como que eu tiro isso, que não é exatamente pra isso que a gente tá aqui apesar de ser pra isso que vocês estão aqui, como que eu faço pra lidar com isso (DGF1).

tem algo interessante também que tô aqui no meu segundo ano vai fechar né e ainda não me sinto segura pra fazer algumas coisas e como isso é louco, esse espaço tá aqui, os alunos estão aqui e eu ainda tenho muito medo de propor algumas coisas (CGF1).

por muito tempo eu tive uma resistência em vim pra cá por não me sentir pronta e por não ter domínio dessas questões que, com o tempo eu fui entender que não eram, não era a proposta que eu deveria trazer pra cá, por não condizer com a proposta de educação popular (BGF2).

eu acho que todo mundo passa por esse processo quando entra, pelo menos no Alternativa, que é aquele “o que é que eu tenho para contribuir com as pessoas?” “será que eu tenho algo a contribuir?” eu entrei no terceiro semestre, tu também, né, então tu tá muito no início do curso tu tá muito entendendo que caminhos tu vai andar dentro do próprio curso tipo pensar em contribuir algo num espaço de educação já é algo muito além disso né, então é isso que tu fica se perguntando e era isso o meu dilema e eu conversava com as pessoas mais antigas então eu acho que essa foi a primeira barreira pra mim e também a primeira revelação que tu entra aqui tu aprende muito mais às vezes do que tu ensina, do que tu passa pra alguém né, e é essa... quando cai a ficha disso assim é muito legal sabe talvez tipo e isso não é errado né, tipo, tu também pensar em tá aqui pelo teu próprio crescimento, enquanto educador, enquanto profissional na área de Psicologia, ou o que quer que seja né, eu acho que essa é foi a minha primeira barreira, sem dúvida.(AGF2).

A educadora do primeiro excerto manifesta ainda o conflito gerado pela prática no Alternativa em relação às crenças em torno do aprender, e a dificuldade em superar a imposição da memorização. Outro ponto a destacar nesse excerto é o conflito já mencionado neste trabalho entre a preparação para o ENEM e a perspectiva da educação popular, isso se evidencia na passagem “como que eu tiro isso, que não é exatamente pra isso que a gente tá

aqui apesar de ser pra isso que vocês estão aqui, como que eu faço pra lidar com isso” (DGF1).

A segunda educadora relata a dificuldade em se desvencilhar dos modelos pré-estabelecidos de práticas e relata que, embora o espaço do projeto seja propício à experimentação *“ainda tenho muito medo de propor algumas coisas” (CGF1).*

O relato da educadora da equipe de Psicologia reforça a pressão por avançar no curso antes de ir à campo, antes de se colocar em contato com o público, nas palavras dela: *“eu tive uma resistência em vim pra cá por não me sentir pronta” (BGF2).* Entretanto, a mesma educadora informa, em outra passagem, o quão positiva foi essa inserção no projeto em relação a sua postura frente ao curso:

me mudou bastante sim, mudou a forma como... a minha postura em aula, então as contribuições que eu trago pra aula assim, eu senti como muito mais abertas, muito mais múltiplas, plurais, né não só do “ah pode ser esse quadro” “pode ser essa patologia” “pode ser isso ou aquilo”, mas... enfim, muito mais humanizado e... e o próprio aproveitamento das disciplinas em si, porque quando eu entrei aqui no Alternativa no terceiro semestre eu tava tendo a cadeira de Psicologia Comunitária e Psicologia e Escola então mudou muito a forma como eu via essas duas disciplinas pra além do teórico então as professoras tavam falando e eu conseguia fazer links diretos (BGF2).

O exemplo da educadora de Psicologia foi pontual, em função das disciplinas cursadas pela mesma no curso de Psicologia, mas outros educadores relataram situação semelhante com relação a outros conteúdos ou disciplinas, como se observa no excerto a seguir:

*eu consegui perceber algumas, alguns pontos positivos e principalmente negativos na área da **pesquisa** na academia que eu até então eu não percebia e que eu vi que muitas pessoas que não tiveram essa aproximação com o Alternativa eles deixavam passar (AGF2).*

Essas passagens indicam que a atuação no PUPA, que é um ação de extensão, pode suscitar aprendizagens atribuídas até o momento apenas ao ensino, tornando a formação desses estudantes ainda mais ampla.

A expansão da rede pública e a universalização do acesso à escolarização impulsionaram um intenso debate em torno da diversidade na educação. Educar para a diversidade é um tema propalado amplamente, mas na prática, os cursos de formação de professores pouco avançaram e se estuda para ensinar alunos semelhantes, turmas homogêneas. Num espaço de educação popular como o PUPA os educadores fatalmente se confrontam com a diversidade e constroem suas estratégias de trabalho:

essa coisa de ter alunos de todas as idades e que tinha aluno esse ano... tinha alunos que sabiam tudo o que tu perguntava, o mais difícil eles te respondiam e tinha alunos que eu tenho certeza que se sentiam muito constrangidos com isso como é que tu lida com isso, como é que tu faz essa coisa tipo não posso deixar de falar determinadas coisas por que tem gente que sabe muito mas eu também não posso aprofundar demais por que tem gente que nunca viu isso, então o que eu faço, eu vou desmotivar de um lado, vou motivar do outro como que eu fico no meio termo, pra mim isso é bem difícil assim (DGF1).

você sabe que tem alunos ali e geralmente as experiências que a gente tem enquanto professor são em lugares em que os grupos são muito homogêneos e aí você chega aqui e repara que na sua turma tem, às vezes uma aluna de 40 50 anos, do lado de um aluno de 16 anos e depois de um tempo até comecei a aumentar o exemplos né daí tu chega numa turma que tem um aluno que lê Marx, que lê o Capital e tem outro aluno que é quase analfabeto então geralmente tem esse impasse de o que que eu faço agora? e a gente não sabe exatamente o que fazer a gente acaba fazendo aquele modelo tradicional de aula nem tanto da nossa formação enquanto professor num curso de licenciatura mas aquela formação que é anterior e inconsciente de quando a gente é aluno né. E até a gente perceber que isso não é que funcione ou não funcione é que isso soa meio estranho num lugar como esse é meio que perder potencial às vezes de alunos né até tu perceber que você pode continuar trabalhando enquanto um educador, enquanto um professor... (AGF1).

Esse “confronto” com o diferente pode ser considerado um aspecto positivo e, até mesmo, um diferencial ao educador que atua em espaços de educação popular em relação a educadores que tiveram apenas a formação acadêmica. A diversidade é apontada tanto em relação às faixas etárias dos educandos quanto em relação aos conhecimentos prévios não necessariamente relacionados à escolarização. Nesse ponto, os educadores precisam exercitar alguns elementos constituintes da educação popular de Paulo Freire, como a valorização do “saber de experiência feito” e criar estratégias que lhes permitam trabalhar com essa diversidade.

Ilustrando essa “vocação” de trabalhar na diversidade, o mesmo educador cita uma situação presenciada em uma escola da rede pública na qual desenvolveu atividades acadêmicas:

numa das escolas do Pibid em que eu atuei, dentre as três escolas um aluno teve que... a diretora da escola sugeriu que o aluno se retirasse da escola, procurasse uma outra escola né isso é o tipo de coisa que é paliativo só tá transferindo o aluno né porque ele é homossexual você transfere ele pra outra escola, é paliativo extremamente paliativo não resolve o problema não há esse tato ainda né, principalmente em periferia e seria importantíssimo, principalmente na periferia esse tato né essa também é uma função dos pré-universitários populares (BGF1).

Essa situação relatada pelo educador expõe a dificuldade da escola em lidar com a subjetividade dos educandos. A educação para a diversidade é um tema polêmico e que

chegou a ser definido pejorativamente como “ideologia de gênero”, especialmente na ocasião da formulação dos Planos Municipais de Educação. O que se evidencia nessa discussão é o descompasso entre a escola deve ser um espaço no qual se possa exercitar a tolerância e o respeito às diferenças. Para tanto, não pode ficar alheia ao que acontece na sociedade como um todo, como as novas configurações familiares e a diversidade de gênero. A professora Viviane Melo de Mendonça, do Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE) da Ufscar, que desenvolveu um estudo sobre o preconceito sofrido por homossexuais na escola, aponta como caminho para superação do preconceito a formação dos professores, de acordo com ela:

É necessário que a formação de professoras e professores tenham um debate mais aprofundado sobre as questões de gênero e sexualidade, com disciplinas obrigatórias que tratem do tema. É fundamental também que se desconstruam as resistências para se falar da diversidade sexual e das diferenças, bem como das desigualdades persistentes e estruturais em nossa sociedade que são, sim, produtoras das violências (2017, s/p).³¹

A avaliação de um dos educadores relacionada à disponibilidade dos pré-universitários em acolher o diferente é expressa na passagem a seguir:

eu acredito também que em termos assim de tolerância da diversidade os pré-universitários são realmente nesse sentido espaços plenos né que tem essa possibilidade de sugerir, de experimentar essa tolerância às diversidades né (BGF1).

Superado o desafio inicial, os relatos demonstram um processo de amadurecimento, transformação, ou libertação pelo qual os educadores passam. Nesse processo, há uma espécie de “revelação” de que mesmo sem ter concluído sua formação acadêmica o estudante/educador tem como contribuir na construção desse espaço educacional. Enquanto ensina, aprende e vai construindo e reconstruindo sua identidade pessoal e profissional.

O Alternativa me fez perceber que tem como não ser assim né, tem como o professor não ser aquela coisa assim... aquela radiotransmissão de conhecimento né, que é a coisa mais pavorosa que tem, foi isso que mais significou pra mim. (AGF1).

eu tenho certeza que o Alternativa agrega muito mais pra mim do que eu agrego qualquer coisa sabe não dá pra pontuar coisas assim fora essas coisas de professor de tu não ser o centro de dessa afinidade que o professor pode sim ter com o aluno,

³¹ BOEHM, Camila. Pesquisa mostra que discriminação contra homossexuais está presente em escolas. **EBC Agência Brasil**. São Paulo. 25, mar.2016. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-03/pesquisa-mostra-que-discriminacao-contra-homossexuais-esta-presente-em>>. Acesso em 05 abril 2017.

pode sim ter o aluno como um amigo, como... não é, não precisa ser distante, tudo isso, mas além disso, pessoalmente, politicamente, socialmente, eu acho que eu sou uma pessoa muito melhor agora do que quando eu entrei no Alternativa ainda tem muitas coisas pra mudar sabe mas foi...transformador, de verdade, muito assim (DGF1).

a partir do momento que tu põe o pé aqui, tu começa a estar presente, começa de alguma forma tentar movimentar esse espaço junto com outras pessoas, isso vai afetar o teu cotidiano, vai afetar... a ponto de tu começar a afetar outras pessoas eu vejo assim que lá no meu curso muitas pessoas não conheciam o Alternativa e eu de tanto falar muitas pessoas tem interesse de vir pra cá conhecer sabe, mas enfim muitas coisas foram, são significativas. Isso é diário (CGF1).

Esse processo de amadurecimento ocorre em diferentes tempos e direções, depende de cada educador, o que corrobora a perspectiva adotada por Pimenta (2012), de que a formação é autoformação, os professores “reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas” (p. 32). Para uma educadora oriunda do Bacharelado, esse processo dependeu muito de superar os preconceitos da formação, como se observa no excerto a seguir:

*DGF1 - esse é o meu quarto ano aqui e eu comecei a participar das coisas ano passado, da metade pra cá, porque antes não participava. Já conseguia entender um pouco mais de educação popular mas eu não me aproximava muito, por que eu sou do bacharelado aí **eu achava que as coisas eram muito voltadas pra licenciatura***

Moderadora - se auto-excluí!

DGF1- total totalmente e por que ninguém da minha equipe ia, eu não gostava de ir sozinha então tá, não vou, essas coisas assim daí ano passado pra cá que eu comecei a participar mais e daí eu vejo que sim, é muita diferença faz muita diferença! Tanto no trabalho como na sala de aula tu participar de todas essas coisas, tu participar de reuniões, tu ir nas coisas, o ano passado eu fui na formação com a [nome da professora convidada] e antes eu não participava e eu fiquei pensando “meu Deus do céu, por que que eu nunca fui em nenhuma formação, sabe? olha tudo que a gente tirou daqui e eu nunca participei dessas coisas!” então faz muita diferença. Enfim o Alternativa só me dá... mas faz bastante diferença, de como lidar e da minha vida e como eu lido com outros quesitos da minha vida também participar de das reuniões, das deliberações tudo isso.

A resistência de participar em atividades de formação promovidas pelo PUPA também é recorrente entre os educadores das áreas das exatas, como menciona um dos participantes dos GF:

eu acredito que essa questão de não, de às vezes sentir que você é do Alternativa mas parece que você não representa o Alternativa pode ser bastante perceptível nas ciências, nas ditas ciências exatas acho que a Matemática, Química, Física, de alguma forma se mostram bastante ausentes das formações mas eu acredito que seja também é por uma questão a meu ver muito... uma mentalidade engessada de que a própria, o próprio curso de Física, Química e Matemática em licenciatura parece um bacharelado né (BGF1)

Essa percepção é reiterada pela educadora de Biologia:

é que nem tu quebrar essa coisa que tu tem que vencer o conteúdo, tu vem a vida inteira sempre vencendo o conteúdo, vencendo o conteúdo e daí tu chega aqui e não é isso que importa vencer o conteúdo, mas tu conseguir tirar isso de ti é muito difícil porque tá engessado em ti isso tá engessado em ti que tu tem exatas e humanas (DGF1).

A supervalorização do conteúdo mencionada pelos educadores relaciona-se ao que Tardif (2014) define como “saberes curriculares”, na escola esses saberes compõem os programas escolares que devem ser rigorosamente cumprido pelos professores.

Outra categoria presente nos grupos focais foi a que se refere às aprendizagens identificadas pelos educadores como obtidas através do Alternativa e é sobre elas que a próxima subseção trata.

4.3 APRENDIZAGENS

Os relatos dos educadores apontaram uma série de aprendizagens relacionadas à atuação no projeto. Tais aprendizagens não se restringem ao campo acadêmico nem profissional, abrangem ainda aprendizagens pessoais e que transcendem a experiência acadêmica e incluem também aspectos ligados a engajamento político.

Com relação às aprendizagens acadêmicas, um dos educadores relatou ter tido o primeiro contato com a pesquisa acadêmica no âmbito do projeto. Essa foi uma informação inesperada, na medida em que o projeto não apresenta em sua proposta a pesquisa como um objetivo. Nas palavras do educador:

uma das primeiras coisas e aí é interessante porque daí dá pra entender até um pouco o Alternativa o que é o Alternativa hoje. Ele tem projetos de pesquisa dentro do próprio projeto né, o [nome do educador] foi um exemplo, o exemplo do projeto de pesquisa histórica, eu acho que como o meu curso ele se diz de licenciatura e bacharelado, mas ele é 99,9% bacharelado e ele escanteia completamente a licenciatura eu notei muito a diferença na área da pesquisa, ética em pesquisa, como se fazer pesquisa, coisas básicas assim que eu acabei aprendendo muito aqui, como foi a minha primeira experiência em pesquisa foi o projeto de pesquisa histórica aí foi com [nomes dos participantes da pesquisa histórica], enfim eu acho que os primeiros passos do básico do básico do que é uma pesquisa histórica, como ela deve ser feita, foi no projeto de pesquisa histórica e conversando com as pessoas que trabalhavam aqui e pesquisavam aqui, o [nome do educador] fazia pesquisas aqui, ele orientava pessoas aqui também. Eu acho que isso foi o principal, de... eu consegui perceber algumas, alguns pontos positivos e principalmente negativos na área da pesquisa na academia que eu até então eu não percebia e que eu vi que muitas pessoas que não tiveram essa aproximação com o Alternativa eles deixavam passar (AGF2).

O relato do educador apontou o Alternativa como o responsável pela sua iniciação na pesquisa, até pelo ingresso no projeto em um período inicial do curso de Licenciatura e Bacharelado em História. Esse não é um dos objetivos propostos pela ação de extensão, mas, na medida em que prevê em seu estatuto essa possibilidade, e a pesquisa sendo uma atividade ligada à educação, propicia que estes conhecimentos sejam construídos em seu âmbito.

Das aprendizagens ligadas diretamente à docência, foram relatadas constatações em torno do processo ensino-aprendizagem, da importância da interação entre os educandos e ao fato de que o professor não precisa ser a figura central nesse processo.

o Alternativa me fez perceber que essa coisa da imprevisibilidade às vezes faz com que o aluno aprenda com outro aluno, pegando um pouco do que ele vê, do que ele escuta, do que ele ouve, do que ele sente resignificando, transformando, enfim que a coisa também perpassa por ele que ele também tá no centro (AGF1).

A experiência pessoal, apontada tanto por Gauthier et al. (2013) quanto por Tardif (2014) que é a aprendizagem construída por meio de suas próprias experiências e que vai sendo registrada no repertório pessoal de saberes, o “saber-fazer” do professor, também é relatada por um dos educadores:

Outro ponto, sem dúvidas é a experiência em sala de aula, é tu saber se comunicar com as pessoas, tu trabalhar minimamente a didática, coisas assim que a experiência em sala de aula na prática tu acaba aprendendo no diálogo com as pessoas, em formações e isso eu sinto uma mudança absurda, eu percebo a mudança nos meus próprios colegas que participaram junto comigo... eu conversei com o [nome do educador da equipe de História] esses dias, [...] como eu percebo uma mudança nele assim e que vai além de tu saber dialogar, de tu saber discutir e tu perder aquela vergonha de falar em público, mas no próprio trato com as pessoas, sabe, eu sinto que eu tô muito melhor nesse sentido, que eu sou muito mais tolerante em dialogar com as pessoas, eu sinto o [nome do educador] assim também, eu comentei com ele, e tu percebe isso em outras pessoas (AGF2).

A educadora da equipe de Psicologia também apontou as aprendizagens ligadas diretamente a sua área de atuação profissional com as quais foi confrontada na atuação no Alternativa:

posso dizer que tanto a minha prática que começou a existir aqui, como a construção da minha teoria elas foram muito fortalecidas assim... e muito mais ampliadas né, tipo hoje eu já não consigo me ver, me bastando com um roteiro, um planejamento clínico fechado, sem mais investigações assim da vida da pessoa e tal, e outras coisas né, a forma como eu me relaciono, também mudou muito. O fato de eu estar aqui e precisar me comunicar precisar defender o meu posicionamento dentro da psicologia que é oposto ao tradicional, o fato de eu tá aqui enquanto pessoa da Psicologia, por mais que não tradicional, mas ainda ter que definir certas coisas, as conversas... muda muito a forma como a gente se vê... hoje eu consigo

me enxergar como uma profissional em potencial sabe, então teve muita diferença (BGF2).

Esta educadora relatou, explicando a proposta de trabalho da Equipe de Psicologia, que partiu de uma proposta de observação e identificação de possibilidades de atividades. Esta proposta foi construída evitando partir de suposições de possíveis problemas e sim, embasada em um processo sistemático de observação, compreensão da dinâmica do projeto para só então propor atividades ou intervenções pontuais. O período de observação foi perpassado por reuniões voltadas à compreensão das possibilidades de trabalho na área da Psicologia, o que culminou em algumas ações pontuais e no assessoramento à coordenação em situações nas quais era identificada a demanda. Um exemplo dessas intervenções foi relatado pela educadora:

casos de ansiedade que evoluíram pra quadros mais graves, quadros de... de relacionamentos abusivos que gerou perseguição e exigiam algum tipo de intervenção assim a gente acabou se fazendo presente nisso também, acompanhando mais de perto, dando um suporte, questões mais físicas assim, e perceber demandas como por exemplo o bem estar dos alunos aqui nos momentos antes das aulas (BGF2).

Outra ação pontual da equipe de Psicologia foi a criação de um espaço de convivência voltado ao bem estar dos educandos, também a partir da identificação dessa demanda:

a gente construiu um espaço de convivência que né, a gente reorganizou assim a movimentação de alguns sofás, de algumas mesas, TV que tava ali, que tava funcionando que tava parada, com ar condicionado, com armários, com livros, com material didático, enfim, com lugares pra expressão nas paredes em painéis, que acabou se fazendo uma intervenção né, de permanência aqui (BGF2).

Outro educador expressa o amadurecimento e a motivação atual para a permanência do projeto. De acordo com ele, os primeiros anos de atuação foram marcados pela dificuldade em se desvencilhar dos modelos pré-estabelecidos de ensino, mas a prática promoveu um amadurecimento que lhe foi muito significativo:

eu sentia que qualquer tipo de subversão que eu fizesse a esse modelo eu estaria prejudicando os meus alunos né, eu taria acabando com a formação deles né isso que agora me soa como uma deformação né aí eu sentia que se eu não cobrasse certos conteúdos e fizesse eles memorizarem certos tópicos eu estaria sendo um péssimo professor e eles não iriam aprovar no final do ano e era pra isso que eu estava aqui né então até o professor ter meio que esse estalo e se sentir suficientemente subversivo pra começar a trabalhar de outras maneiras, experimentar outras coisas, permitir que a sala de aula também seja meio que um laboratório de experimentação, de fuga desses modelos quadrados que a gente

vivencia enquanto aluno, acho que demora um pouquinho. Hoje eu acho que esse desafio que eu achava de início, agora é talvez o que mais me mantém aqui no Alternativa né, essa coisa deliciosa de subverter (AGF1).

Outros educadores relatam aprendizagens mais pessoais, um amadurecimento também fomentado pela atuação no projeto, como se observa na passagem a seguir:

O Alternativa fez uma big mudança na minha vida pessoal assim eu acho que antes de entrar aqui eu era uma pessoa muito coxinha eu entrei me transformei muito, sinceramente! nossa a mudança... por isso que eu não tenho vontade de sair daqui sabe eu tenho certeza que o Alternativa agrega muito mais pra mim do que eu agrego qualquer coisa sabe não dá pra pontuar coisas assim fora essas coisas de professor de tu não ser o centro dessa afinidade que o professor pode sim ter com o aluno, pode sim ter o aluno como um amigo, como... não é, não precisa ser distante, tudo isso, mas além disso, pessoalmente, politicamente, socialmente, eu acho que eu sou uma pessoa muito melhor agora do que quando eu entrei no Alternativa ainda tem muitas coisas pra mudar sabe mas foi transformador, de verdade, muito assim (DGF1).

Este relato, em alguma medida contundente, expõe um amadurecimento pessoal diretamente relacionado à atividade no projeto, entretanto, outra educadora faz uma advertência com relação à forma como a experiência é significada por cada um:

vão existir pessoas que vão passar pelo Alternativa e não vão se tocar da mesma forma que outras pessoas, que não vão ter o choque de realidade, por mais que esteja ali na frente, que não vão se deixar... se deixar não, né, enfim é não é intencional, mas que não vão se tocar da mesma forma, eu acho que, tentando fugir um pouco desse relativismo assim, eu acho que o importante é sair da zona de conforto, porque eu posso vir pra cá e importar todas as técnicas e práticas que tão dentro da minha zona de conforto e colocar uma viseira e achar que eu tô fazendo certo então na verdade eu não me coloco pro novo, eu não me questiono por que que tais coisas me incomodam, como, até que ponto isso me incomoda porque tá errado ou eu que não tô acostumada ou eu que tô sendo desafiada né, tô entrando em conflito, eu acho que amplo como pode ser sair da zona de conforto é um grande determinante assim (BGF2).

Ao refletir em torno das aprendizagens propiciadas pela atuação no Alternativa, a educadora apresenta um dos elementos que considera fundamentais para a formação de professores, categoria a ser tratada na seção que segue.

4.4 DETERMINANTES NA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

A próxima categoria de análise apresentada nesse estudo é justamente uma das mais expressivas para esta investigação e, em função disso, será apresentada da forma que foi

proposta para os educadores: *Quais os elementos que você considera determinantes na formação para a docência e de que forma o Alternativa contribui?*

Todos os educadores titubearam ao responder a essa questão, alegando ser uma questão tão complexa que não seria possível responde-la, mas, após alguns momentos de reflexão, foram surgindo alguns palpites:

É muita coisa. Acho que o principal critério mesmo muita coisa a gente passou né, a didática por exemplo, a maioria dos cursos eles são voltados pra você, cursos de graduação, de licenciatura, né, pra você aprender aquilo ali, muito pouco é trabalhado isso de “como você pode aprender e o junto o aluno aprender né, a partir e com você. [...] Eu penso que o ideal de uma formação continuada, permanente de professor, tanto na licenciatura quanto pós ela, é você pensar em situações, possibilidades né, reflexões, reformulações das coisas que você acredita sabe, permanente e aí eu penso que uma disciplina de uma licenciatura, por exemplo, ela deveria te apresentar conhecimentos específicos, temas que você não conhece ainda, textos, teorias né, em determinados momentos isso ir pra ti também na forma de reflexão[...] Aqui no Alternativa isso meio que vai acontecendo meio que obrigatoriamente, por que o aluno vai te perguntar certas coisas e talvez isso seja o benéfico né, o que de mais efetivo assim de contribuição nisso que a gente tá entendendo especificamente na relação professor aluno dentro de uma sala de aula de o aluno perguntando né isso de que você não tem como ficar só na teoria. E aí eu até defendo os professores de estágio que realmente às vezes esses eventos eles não vão acontecer no estágio justamente por o estágio ser muito curto né, ah se eu tenho se o meu estágio é de um semestre a aula de língua estrangeira numa escola que tem um período, uma vez por semana, às vezes de quarenta e cinco minutos, às vezes de trinta minutos né talvez não vá acontecer isso de o aluno te indagar sobre algo que vá te fazer ter uma epifania e se repensar enquanto professor e que aquilo mudar a tua vida pra sempre né (AGF1).

O primeiro educador a se arriscar a construir uma resposta, a formulou reafirmando a complexidade da questão: “é muita coisa”, depois apontou elementos que considera importantes pensando na formação inicial para a docência. Uma questão levantada por ele foi o predomínio dos conteúdos nos cursos de licenciatura sem que seja pensada a forma de ensinar aquele conteúdo: “*eu penso que uma disciplina de uma licenciatura, por exemplo, ela deveria te apresentar conhecimentos específicos, temas que você não conhece ainda, textos, teorias né, em determinados momentos isso ir pra ti também na forma de reflexão (AGF1)*”. O mesmo educador questiona a sobrecarga dada ao estágio, pois, muitas vezes ele não é suficiente para confrontar o “professor em formação” às situações reais do cotidiano educacional.

Outro educador aponta uma postura intelectual, de busca constante pelo saber, como um elemento necessário à formação dos professores:

Eu acredito que estar sempre lendo, pesquisando, contribui muito após a conclusão de uma licenciatura, isso eu acredito que é muito importante. São cargas horárias

muitas vezes irrisórias dessas disciplinas né, então...é importante isso sempre estar lendo seja por exemplo a teoria ali da sua área ou a teoria assim educacional pedagógica, de uma forma global, isso é bastante importante, porque o que eu percebo é que as cargas horárias dessas disciplinas pedagógicas são irrisórias e até mesmo de dos conteúdos de algumas licenciaturas são bastante irrisórias, você por exemplo, aprender a história da literatura né, pegue do Quinhentismo até o Simbolismo com 68 horas num semestre é muito irrisório, então é sempre necessário ler, né, se revisitar após a conclusão do curso, estar sempre se atualizando isso que chamam de formação continuada (BGF1).

Este educador também aponta carências dos cursos de formação, cita como exemplo as baixas cargas horárias dedicadas a determinados conteúdos, citando sua área de formação, Letras. E atribuindo a essa característica a necessidade de constante aprimoramento profissional, mesmo após a conclusão do curso de formação.

Outra educadora apresenta uma das crenças presentes na formação de professores no Brasil é a crença de que para ensinar só se aprende a ensinar quando essa função lhe é imposta:

eu escuto muito que tu aprende fazendo então não vai estudar isso, no momento que tu fizer, aí tu vai aprender mas isso é um problema também (DGF1).

O educador de História também relata a presença de crenças ligadas à docência em seu curso de formação que afastam os estudantes das discussões em torno do processo de ensino-aprendizagem:

os professores eles meio que tem uma... uma... não é repulsa a palavra, mas é meio que eles escanteiam isso, eles não... por parte não levam a sério por não se identificar e não quererem entender de educação, a maioria dos professores do meu curso pelo menos, dizem que educação é aquela coisa que dá volta, dá volta, dá volta e que não chega a lugar nenhum. Como se teoria da História não desse volta, volta, volta, como se teoria da História fosse um manual também, eles esperam que a educação seja um manual né, então é umas incoerências na minha percepção, então é muito difícil e quando acontece (alguma discussão pedagógica)³² é uma coisa bem casual assim (AGF2).

O próprio educador ao fazer esse relato, avalia essa crença como incoerente, uma vez que é percebida em um curso que habilita duplamente: bacharéis e licenciados.

Ao refletir em torno do que é necessário à formação de um educador/professor, uma das educadoras adverte:

a gente não pode limitar simplesmente a dizer que um profissional tem que passar pela extensão, ou tem que ter a experiência X, por que pessoas que tão em extensões e passam pela experiência X elas ainda carregam históricos de formações diferentes

³² Comentário da autora.

e elas vão vivenciar aquelas extensões e aquelas experiências, a partir do histórico e de formas diferentes [...]eu acho que amplo como pode ser sair da zona de conforto é um grande determinante assim (BGF2).

A advertência da educadora se refere às subjetividades e aos históricos de formação individuais, que influenciam a formação dos professores, entretanto, ela aponta como fator determinante e necessário a “saída da zona de conforto”, ou seja, uma postura de abertura às novas aprendizagens, uma postura de constante aprimoramento.

eu não sei se eu tenho uma resposta, mas eu acho que eu vou por aí de tudo que tu disse sobre sair da zona de conforto, parece que é o primeiro passo, realmente, em sala de aula, sair da zona de conforto também como se permitir ser questionado, sabe, enquanto professor, enquanto educador, acho que provável... parece que é o primeiro passo assim, por que [...] a partir do momento que a gente não... não trata eles como se eles fossem só aquilo e que tão ali sentados e que não existe um universo fora e que a gente é só um período por semana né naquela sala de aula, então, o que eles vivem além daquilo é muito maior até do que aquele espaço em sala de aula, do que aquele tempo com a gente em sala de aula, sair da zona de conforto e deixar que eles digam também, que eles te critiquem, que eles... é desafiador, né, é uma adrenalina, eu acho que é o primeiro passo (AGF2).

Outro educador corrobora o exposto na passagem anterior, enfatizando que a humildade e a humanização são imprescindíveis, “se permitir ser questionado, sabe, enquanto professor, enquanto educador” embora seja algo difícil e desafiador, é uma postura desejável a quem pretende se dedicar à docência.

tem coisas que a gente enxerga aqui dentro que não tem como “desver” né, então o que até então era a imagem que tava sendo construída pra ti como um aluno que tava em aula pra aprender, daqui a pouco ele é um aluno que ele tem questões familiares, ele tem questões relacionais com os amigos, tem questões afetivas, que tem “n” outros determinantes pra ele... que constituem ele como não só um aluno e... e tu não tem como se desvincular disso, uma vez que tu percebe, então daqui a pouco tu não tá preparando uma aula simplesmente da melhor maneira como o conteúdo tem que ser absorvido, mas uma aula que converse com todos os contextos diferentes, uma aula que converse com condições diferentes, com associações diferentes, que cada pessoa num contexto diferente pode fazer e isso, eu acho que... a minha mãe fala muito: “é um caminho sem volta” tu não tem como deixar de considerar, uma vez que tu abre assim teus horizontes (BGF2).

Simplificando o que a educadora apresenta, emerge a necessidade de enxergar o educando, para construir uma aula que lhe interesse, que seja significativa.

4.5 CURRÍCULO: O QUE PODE MUDAR?

Em alguns momentos o currículo dos cursos de formação, em especial dos cursos das exatas, é questionado, pelo predomínio de disciplinas teóricas e a consequente crença de que “o que importa é o conteúdo”:

a grande dificuldade que eu tenho é de fazer alguma coisa que não seja o “decorem isso, vai cair na prova” como que eu tiro isso, que não é exatamente pra isso que a gente tá aqui (DGF1).

Percebe-se que, mesmo em um espaço não formal e de educação popular como o Alternativa, algumas crenças oriundas da educação formal se impõem e agem como barreiras para o trabalho dos educandos. Em outros momentos foi relatada a ausência ou limitação de espaços, dentro do curso de graduação, nos quais o estudante se coloque na posição de professor, aprenda a pensar como professor:

a formação do professor deveria ser distribuída por todas as disciplinas né eu lembro que na minha graduação eu tenho muito carinho por dois professores em duas disciplinas assim ó que foram pouquíssimos né, em que por exemplo a prova da disciplina tinha uma questão assim que exigia de ti determinado conhecimento específico mas você já no papel de professor né, uma das questões até eu sempre guardei pra mim né: “você trabalhou conteúdo tal que falou tal coisa para os alunos, tal aluno teve tal dúvida, tal problema aconteceu, no final do semestre a mãe do determinado aluno veio tomar satisfações de você a respeito de tal coisa tal coisa e tal coisa, como você, enquanto professor do tal aluno responderia esses pais, né?” foi o mais próximo assim de uma reflexão de “olha você já é um professor” em formação, né, continuamente em formação, né, permanentemente em formação. Isso é muito raro nos cursos (AGF1).

O relato do educador parece singelo, mas expressa a carência da perspectiva da formação para a docência recorrente nos cursos de formação. Ainda sobre as configurações curriculares, em especial o espaço da prática restrito às disciplinas de prática de ensino e didática, os educadores avaliam que as demais disciplinas deveriam assumir parte dessa tarefa:

aí vem a questão de os professores dos cursos de licenciatura de uma maneira muito mesquinha e muito perversa deixam tudo acumular para o estágio e aí fica aquela coisa assim de professora de estágio ou o professor do estágio que dane-se né, isso, a formação do professor deveria ser distribuída por todas as disciplinas né. (AGF1).

Apesar do que foi relatado e reiterado pelos educadores, consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores uma orientação diferente da

vivenciada, pois de acordo com a resolução CNE/CP, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena:

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática (BRASIL, 2002, p.5)

Como se percebe no artigo transcrito, caberia ao Curso de Licenciatura a oferta de meios de contato com a área de atuação antes da realização do estágio e a dimensão prática deveria estar presente também nas demais disciplinas, tal como sugeriu o educador:

os programas eles são pensados para que as demais disciplinas também tenham a sua própria carga horária de didática e formação de professores, digamos assim né, só que isso não é efetivado. Se uma disciplina tal sei lá sobre os passarinhos né, tu tem essa parte de tu aprender pra ti sobre os passarinhos né, nessa disciplina já deveria ser trabalhada em parte né em algum momento essa questão de “não, agora você é o professor dos passarinhos”, professor sobre passarinhos ou alguma coisa assim né, então isso deveria ser melhor distribuído ao longo da graduação né(AGF1).

As impressões dos educadores relatadas nos grupos focais indicam elementos que podem ser adotados no sentido de aprimorar os cursos de licenciatura, como todas as disciplinas “assumirem” que se está formando para a docência. Com relação ao estágio, por exemplo:

[...] essas cargas horárias de estágios né, didáticas elas são pequenas e curtas né dependendo do teu critério de avaliação mas por que os programas eles são pensados para que as demais disciplinas também tenham a sua própria carga horária de didática e formação de professores, digamos assim né, só que isso não é efetivado(AGF1).

E aponta o papel dos cursos pré-universitários e demais espaços educacionais na construção da identidade do professor/educador:

talvez um curso pré-universitário popular seja mais longitudinal né, você continuamente vai vendo situações que te fazem repensar e aí sim tu tem realmente uma formação continuada, permanente, eu também nunca entendi muito bem essa expressão formação continuada porque qual é o professor que não tá

continuamente em formação? qual o educador que já tá acabadinho né, fechou tudo né, chegou no último nível do vídeo game e não tem mais um (AGF1).

O educador reitera a perspectiva da formação do professor como contínua e destaca a possibilidade de se colocar na posição de professor/educador no espaço do pré-universitário. Uma constatação recorrente dos educadores expressa nos grupos focais é a de que o licenciando raramente é visto como um “professor em formação”, da mesma forma como o estudante de Psicologia também não é visto como psicólogo em formação, mas em espaços como o Alternativa eles tem a possibilidade de se colocarem nessa posição, se experimentarem. Dessa forma, o Alternativa exerce o papel de agente complementar na formação desses educandos, oferecendo a eles uma possibilidade de prática diferenciada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada em torno da articulação entre a educação não formal e a educação formal na relação entre o PUPA e os cursos dos quais os educadores são oriundos, no que diz respeito à formação inicial para a docência destes educadores, coloca o Alternativa como um agente complementar na formação docente. Essa complementaridade se manifesta, sobretudo no que se refere à prática da docência, entretanto, mesmo os educadores que não estão se preparando para o magistério são beneficiados pela atuação no PUPA. No caso dos licenciandos, a possibilidade de contato com o ambiente da sala de aula, mesmo em um espaço não formal de educação, complementa e ressignifica os conhecimentos obtidos no curso de formação. O diferencial, nesse sentido, é que, ao atuar como educador no PUPA, o estudante tem mais autonomia e liberdade ao definir suas atividades do que em atividades orientadas e supervisionadas realizadas dentro do curso. Nesse sentido, o Alternativa se configura um espaço de educação não formal, tal como define Gohn (2010), uma vez que envolve processos de aprendizagem “e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais” (p. 33).

Dentre os objetivos propostos na pesquisa estava o de traçar o perfil dos educadores do Projeto, identificando elementos como a área de formação; a motivação para o ingresso e o que os motiva a seguir; o tempo de atuação; a vinculação com outras iniciativas de educação popular, projetos voltados à docência em suas IES, ações de extensão universitária, voluntariado, etc. Esses dados foram obtidos com base nas respostas ao questionário aplicado aos educadores do PUPA em 2016. Foi possível identificar o perfil básico destes, predominantemente feminino, branco, solteiro, em início de formação em bacharelado e licenciatura, sem predomínio de um ou outro, com pouco acesso a outros espaços de formação em educação popular e para a docência e para os quais a atividade como educador ou monitor no Alternativa é a principal atividade relativa à prática de ensino.

Alguns dados evidenciados pelas respostas apresentadas ao questionário merecem um olhar mais acurado. Um primeiro aspecto refere-se à evidente diversidade de educadores no Alternativa. Essa diversidade está expressa em fatores como instituição de formação, idade, tempo de atuação e origem. Esse não é um dado novo, no que se refere a cursinhos populares, para Pereira et al. (2010), por exemplo “existe uma grande pluralidade de visões dentro do cursinho e nem todos os seus colaboradores são conscientes e politizados, inclusive muitos estudantes começam a dar aulas nos cursinhos com objetivos que fogem da democratização

do acesso ao ensino superior ou da militância por um mundo menos desigual e injusto” (p. 88 – 89). A militância a que se referem Pereira et al. (2010) foi tomada na pesquisa como a identificação com a proposta do Alternativa, fator referido direta ou indiretamente por muitos dos respondentes. Alguns educadores mencionaram a oportunidade de realizar um trabalho com o viés da educação popular, outros mencionaram o retorno à sociedade do investimento com sua formação e, entre os que foram educandos, há tanto o sentimento de retribuição quanto a identificação fomentada pela experiência como educando.

Tal diversidade pode dificultar a construção de uma uniformidade ou sinergia no trabalho desenvolvido no cursinho, tendo como consequência que, embora se proponha popular, nem sempre um curso atingirá essa meta completamente, quando nem todos os educadores trabalhem nessa perspectiva. Entretanto, essa mesma diversidade pode representar algo positivo, na medida em que a variedade de formação dos educadores e vivências anteriores e paralelas ao PUPA sejam trabalhadas na construção de transdisciplinaridade, o que depende também da predisposição de educadores e equipes em trabalhar coletivamente na construção de atividades e materiais.

Outro objetivo que propus foi o mapeamento das atividades promovidas pelo Alternativa para os educadores, com ênfase para aquelas que abordem a formação para a docência e discussões sobre a educação popular, verificando o grau de envolvimento do coletivo de educadores na concepção das mesmas. Esse mapeamento foi realizado com a colaboração da Coordenação Executiva do PUPA que repassou os dados constantes no Quadro 4 – Atividades de formação, retomados brevemente aqui: III Seminário de Educação Popular Alternativa, Desafios do Aprender – Ensinar – Aprender, IV Encontro de Pré-Universitários Populares, Reuniões da Coordenação Executiva, Reunião com Educadores e representantes de turma e Reunião geral. Os registros das atividades oportunizadas aos educadores indicam que apenas parte do coletivo participa ativamente dos espaços de tomada de decisões, como as reuniões gerais de planejamento, bem como as atividades de formação e as demais atividades realizadas, como sessões de filme, rodas de conversa, etc.

Dessa forma, no que tange à educação popular, embora o projeto busque conciliá-la com a preparação para o ingresso no Ensino Superior, percebe-se que é um processo contínuo de construção e convencimento dos educadores. O desafio se torna ainda mais intenso na medida em que o projeto não utiliza nenhum tipo de processo seletivo para educadores e nem impõe que se atue na perspectiva da EP. Não quero com isso dizer que esta é uma falha do projeto, mas que, em alguma medida, essa particularidade constitui uma fragilidade, e, ao mesmo tempo, um aspecto a ser melhor desenvolvido, buscando novas formas de abordagem.

Lembro que, pelo menos em 2016, houve ingresso de educadores ao longo de todo o ano e as orientações e formações recebidas pelos que iniciaram a atuar nos primeiros meses não foram as mesmas a que tiveram acesso os educadores que ingressaram em outros momentos. De qualquer forma, o Alternativa se reavalia, reconfigura e reconstrói constantemente e esse tipo de situação observada em 2016 pode não ser recorrente ou pode ser que se criem mecanismos voltados a sua superação.

A pesquisa também objetivava a compreensão, a partir dos dados obtidos com os educadores e da pesquisa documental e bibliográfica, a relação estabelecida entre o Alternativa enquanto espaço de educação não formal e os cursos de graduação, a partir da percepção dos participantes dos grupos focais. Identificando e ponderando sobre as contradições suscitadas pela atuação no Alternativa confrontada à formação para a docência oferecida pelos cursos de licenciatura nos quais os educadores participantes da pesquisa estão inseridos.

Em relação a este objetivo, apresento a seguir algumas das principais constatações percebidas. Um aspecto observado ao longo da pesquisa foi o desenvolvimento da criticidade em relação à própria formação e organização curricular dos cursos de licenciatura, e essa criticidade foi observada durante os grupos focais. Os educadores apontaram aspectos que consideraram falhos na organização curricular ou na forma de abordagem dos conteúdos, especialmente no que se refere à relação teoria-prática, praticamente restrita às disciplinas de Didática e Prática de Ensino, geralmente ofertadas nos períodos finais do curso de Licenciatura.

As impressões relatadas pelos educadores que participaram dos grupos focais incluíram, ainda, aprendizagens que não estavam “previstas” entre os objetivos do PUPA, como a iniciação à pesquisa e a inserção na militância em favor da educação popular e das demandas estudantis. Essas aprendizagens puderam ser observadas pelo envolvimento de alguns educadores em processos de ocupações e em mobilizações. O ano de 2016 foi marcado por recorrentes ataques à área da educação, representados pela PLS 193/2016 que propõe a instituição da “Escola sem Partido” e a MP 746/2016 que orienta a “Reforma do Ensino Médio”, tais medidas foram impostas de maneira arbitrária e autoritária e representam um retrocesso em relação às conquistas obtidas no campo educacional ao longo do tempo. Em especial a reforma do Ensino Médio representa um ataque direto aos educadores e um evidente desrespeito à formação para a docência. Tal reforma autoriza a contratação de “profissionais de notório saber” para dar aulas “afins à sua formação”, desprezando os conhecimentos pedagógicos e supervalorizando os saberes disciplinares.

Esse tipo de envolvimento dos educadores e educandos com demandas coletivas remete aos movimentos sociais, Freire considerava os movimentos sociais populares a “grande escola da vida. Neles, a ação por melhorias concretas no bairro ou nas condições de vida anda de mãos dadas com a reflexão sobre o entorno e sobre as estratégias de luta” (STRECK, 2010, p. 302).

Apesar de constatar o relevante papel do PUPA como agente complementar na formação dos educadores, é necessária certa cautela para que não se generalize o impacto da prática como educador no PUPA, considerando-o uniforme para todos os participantes. Como mencionado anteriormente, embora sejam oportunizados espaços bastante enriquecedores de trocas de experiências e de aquisição de conhecimentos, em especial as formações e atividades complementares, a adesão a estas atividades é parcial. Nesse ponto, se percebe que, mesmo a existência de um Estatuto com “direitos e deveres” do educador e da educadora, não garante que estes sejam seguidos e respeitados pela totalidade dos participantes. Essa não é uma exclusividade do PUPA, estudos realizados em outros cursinhos populares já assinalaram para essa diversidade de educadores, os objetivos, as motivações e a identificação ou não com o projeto são elementos que interferem no grau de adesão às atividades.

Nesta pesquisa, o objetivo principal era o de identificar a relação estabelecida entre o PUPA, espaço de educação não formal e os cursos de ensino superior, no que diz respeito à formação dos educadores. Durante a pesquisa foi enfocada a percepção dos educadores sobre essa relação que encaminhou a constatação de que se trata de uma relação de colaboração, através da identificação do PUPA como agente complementar na formação dos educadores, faz-se necessária a criação de mecanismos que atuem no sentido de ampliar a adesão dos educadores ao projeto. Uma possibilidade nesse sentido seria a criação de um Plano de Atividades (APÊNDICE E) e um Parecer (APÊNDICE F), a exemplo do que ocorre com outras atividades complementares aos cursos de graduação essa documentação poderia também ser utilizada pelos educadores para apresentar a seus cursos de origem, juntamente com o certificado de participação no Projeto, a fim de pleitear horas de Atividade Complementar de Graduação ou endossar a realização de observações no Alternativa.

A conclusão desta dissertação representa um momento muito significativo, pois o atual governo assinalou uma série de medidas que precarizam a educação em todos os níveis. Com relação à universidade pública, estamos diante de um cenário de redução de recursos, principalmente com a efetivação da PEC 241/55, medida que limita o aumento dos gastos públicos por vinte anos. A perspectiva de que os recursos destinados às atividades de ensino pesquisa e extensão sejam restritos é uma realidade. É esse o contexto de produção desta

dissertação, que se refere a um projeto de extensão surgido no ano 2000, quando a UFSM era uma utopia para os estudantes das classes populares, que iniciou suas atividades em salas cedidas por escolas estaduais por que a UFSM não dispunha de espaços nem recursos para as ações de extensão, quando nem mesmo existiam bolsas de extensão.

Esta dissertação foi desenvolvida em uma universidade pública e popular, buscando comprovar que a atuação neste projeto de extensão tem um impacto que hoje só é atribuído às atividades de ensino, a saber, complementar a formação dos universitários que atuam no Alternativa. Sua conclusão representa um movimento no sentido requerer o reconhecimento do PUPA como um espaço complementar na formação inicial para a docência e, dessa forma, lhe atribuir um valor de consolidação que possa proteger seu funcionamento de possíveis ataques decorrentes desse contexto. Além disso, a realização desse estudo abre o caminho para o desenvolvimento de outras investigações relacionadas à educação popular, à educação não formal e aos movimentos sociais no meio acadêmico, especialmente na pós-graduação, área na qual ainda há certa resistência a essas temáticas.

Finalmente, reitero a importância do Alternativa como um espaço propício à reflexão, à construção de aprendizagens, à experimentação. A adoção de normas de participação e de documentos que a comprovem é uma garantia aos educadores de que suas atividades serão valorizadas como Atividades Complementares de Graduação nos seus cursos de formação, evitando que o educador se afaste do projeto em busca de outras atividades, já reconhecidas, para cumprir essa exigência acadêmica.

REFERÊNCIAS

- ALTERNATIVA. **Site institucional do Pré-Universitário Popular Alternativa**. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/alternativa/>>. Acesso em: 24 jun. 2016.
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de Ensinar**. São Paulo: Cortez, 1980.
- _____. Um corpo com asas. In.: **A alegria de ensinar**. São Paulo: ARS Poetica Editora, 1994. (p. 54)
- ANDRÉ, Marli; LÜDKE, Hermengarda Alves Ludke Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 1985.
- _____. Círculo de Cultura. In: STRECK, R, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rer.amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 69-70.
- BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP01, de 18 de fevereiro de 2002 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 28 jan. 17.
- CALDART, Roseli Salete; **Pedagogia do Movimento**. In. CALDART, Roseli Salete; ALENTEJANO, Paulo; PEREIRA, Isabel Brasil; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. v. 1. 548-549.
- _____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CARRILLO, Alfonso Torres. **La educación popular**. Trayectoria y actualidad. Bogotá: Editorial El Búho Ltda, 2011. (168 p)
- COSTA, Alan Ricardo. A Educação Popular em contexto Pré-Vestibular uma vez mais em debate: há Alternativa! In: **ANAIS XVII Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire**, 2015, Santa Maria. Educar com seriedade sim, mas com alegria. As classes populares na Escola Pública, 2015.
- _____. **O viés social da Educação a Distância a partir de um projeto de extensão na forma de curso Pré-Universitário Popular**. Monografia de Curso de Pós-Graduação (Especialização em EAD e as Tecnologias Educacionais). Centro Universitário de Maringá, Paraná. 2015.

EDUCAFRO – **Site do EDUCAFRO Educação e Cidadania para Afrodescendentes e Carentes**. Disponível em: < <http://www.educafro.org.br/site/>>. Acesso em: 24 jun. 2016

FLICK, Uwe. Introdução à Coleção Pesquisa Qualitativa. In BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A educação na cidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15ªed. São Paulo: Paz e Terra. Coleção Leitura. 1996.

_____. **Virtudes do educador**. Veredas, sl, 1982. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/1475/FPF_OPF_04_001.pdf>. Acesso: 27 jun. 2016.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.ª edição.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de; MACHADO, Maria Elisabete. Formação com educadores/as e os desafios da práxis da Educação Popular na Universidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, p. 137-144, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

_____. **A questão da educação formal/não-formal**. In.: Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes sans solution? Institut International des droits de l'enfant, Sion: Institut international des droit de l'Enfant c/o Institut Universitaire Kurt Bösch, 2005. p. 91-108.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na Rbep entre 1998 e 2011. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 423-442, maio/ago. 2012.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução Francisco Pereira de Lima. 3. ed. Ijuí, Ed. Unijuí, 2013. 480p

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** .6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Educação não formal e cultura política**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Coleção questões de nossa época: v. 26.

_____. **Educação não formal e o educador social:** atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n.50, p. 11-25, 2006.

_____. **Teoria dos Movimentos Sociais:** Paradigmas Clássicos e Contemporâneos. São Paulo, Ed. Loyola, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola:** Teoria e Prática. 5 ed. revista e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004.

MELLO, Marco. A hora da onça beber água: identidade e projeto político-pedagógico dos cursos pré-vestibulares populares. In: PEREIRA, Vilmar Alves; BORGES, Daniele Simões; SOUZA, Neusiane. (Org.). **Ventos que sopram do sul. Vivências de educação popular e transformação social no PAIETS-FURG**. 1ed. Rio Grande-RS: Editora da FURG, 2012, p. 13-44.

MENDES, Máira Tavares. Cursinhos populares pré-universitários e educação popular: uma relação possível? In: XI Fórum de Leituras Paulo Freire, 2009, Porto Alegre. **Anais...** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MOCELIN, Daniel Gustavo. A sociedade em movimento: a dinâmica da organização e da reorganização social. In: Mauro Meirelles; Daniel Gustavo Mocelin; Leandro Raizer. (Org.). **Organização social e movimentos sociais**. 1ed.Porto Alegre: Cirkula, 2015, v. 1, p. 17-49.

OLIVEIRA, Alysson André Régis de; LEITE FILHO, Carlos Alberto Pereira; RODRIGUES, Cláudia Medianeira Cruz. O Processo de Construção dos Grupos Focais na Pesquisa Qualitativa e suas Exigências Metodológicas. In: Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2007, Rio de Janeiro/ RJ. **Anais do XXXI ENANPAD**, 2007.

OLIVEIRA, Elizabeth Serra. Movimentos Sociais e Novas Abordagens da Educação Popular Urbana. **Contexto & Educação**. Editora Unijuí. Ano 26, nº 85. Jan./jun. 2011.

PAULA JÚNIOR, Francisco Vicente de. Profissionalidade, Profissionalização, Profissionalismo e Formação docente. **Scientia**, v. 1, p. 1-15, 2012.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira; PEREIRA, Eduardo Tadeu. Revisitando a História da Educação Popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. **Revista HistedBR On-line**. nº 40, vol.10, 2010.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. **Pré-vestibulares populares em Porto Alegre:** na fronteira entre o público e o privado. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 15 – 38.

PVNC. **Site do Movimento PVNC – Pré-Vestibular para Negros e Carentes**. Disponível em: <<http://www.alexandrenascimento.net/pvnc/>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 325-327.

SARTORI, Jerônimo. **Formação do Professor em Serviço: da (re)construção teórica e da ressignificação da prática**. 1. ed. Passo Fundo: UPF/Editora, 2013.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: SILVEIRA, Denise Tolfo; GERHARDT, Tatiana Engel (org). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

STEVE BIKO. **Site do Instituto Cultural Benéfico Steve Biko**. Disponível em: <<http://www.stevebiko.org.br/#!/projetos/c21kz>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

STRECK, Danilo Romeu; PITANO, Sandro de Castro; MORETTI, Cheron Zanini; SANTOS, Karine dos; LEMOS, Marilene; PAULO, Fernanda dos Santos. **Educação Popular e Docência**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014. v. 1. 216p.

_____. Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, maio/ago, p. 300-310, n. 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZAGO, Nadir. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 26, n.1, 149-174, jan/jun. 2008.

ZITKOSKI, Jaime José. Educação Popular e Movimentos Sociais na América Latina: Perspectivas no atual contexto. In: Jaime José Zitkoski; Valter Morigi. (Org.). **Educação Popular e Práticas Emancipatórias: Desafios Contemporâneos**. 1ªed. Porto Alegre: Corag, 2011, v. 1, p. 11-23.

_____. **Horizontes da refundamentação em Educação Popular**. Frederico Wesphalen, Ed URI, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário Exploratório

21/04/2016

Perfil dos educadores do Pré-Universitário Popular Alternativa - PUPA 2016

[Editar este formulário](#)

Perfil dos educadores do Pré-Universitário Popular Alternativa - PUPA 2016

Este formulário é parte da pesquisa realizada no âmbito do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS Erechim, realizada por Tatiane Fernanda Gomes, sob orientação do Professor Dr. Thiago Ingrassia Pereira, a fim de observar o impacto da prática como educador popular no Pré-Universitário Popular Alternativa na formação inicial para a docência dos estudantes que atuam como educadores no Projeto.

Sua colaboração neste trabalho é muito importante.

As informações pessoais contidas nesse formulário serão mantidas em sigilo e utilizadas apenas para fins da pesquisa.

***Obrigatório**

Nome *

Preencha com seu nome completo.

Idade *

Sexo *

☐ Feminino

☐ Masculino

☐ Outro:

Estado Civil *

Casado, Solteiro, Divorciado, Viúvo, União Civil, etc.

☐ Casado

☐ Solteiro

☐ Divorciado

☐ Viúvo

☐ União Civil

☐ Outro:

Como você se define quanto a sua cor/etnia? *

☐ Branco

21/04/2016

Perfil dos educadores do Pré-Universitário Popular Alternativa - PU PA 2016

- ☐ Negro/Preto
- ☐ Pardo
- ☐ Indígena
- ☐ Amarelo
- ☐ N/I

Origem (Cidade-estado) *

Preencha com sua cidade e estado de origem.

Renda familiar *

Assinale a alternativa que corresponda à renda familiar média

- ☐ Até R\$ 880,00
- ☐ de R\$ 880,00 a R\$ 1.760,00
- ☐ R\$ 1.760,00 a R\$ 2.640,00
- ☐ de R\$ 2.640,00 a R\$ 3.520,00
- ☐ de R\$ 3.520,00 a R\$ 4.400,00
- ☐ de R\$ 4.400,00 a R\$ 5.280,00
- ☐ acima de R\$ 5.280,00
- ☐ N/I
- ☐ Outro:

E-mail ***Curso de formação *****Caso não tenha concluído a Graduação, indique o semestre que está cursando**

- ☐ primeiro semestre
- ☐ segundo semestre
- ☐ terceiro semestre
- ☐ quarto semestre
- ☐ quinto semestre
- ☐ sexto semestre
- ☐ sétimo semestre
- ☐ oitavo semestre
- ☐ nono semestre
- ☐ décimo semestre

Área da Pós graduação

Preencha apenas se estiver cursando ou tiver concluído uma pós-graduação

Instituição de formação (graduação) *

21/04/2016

Perfil dos educadores do Pré-Universitário Popular Alternativa - PUPA 2016

Como ingressou no Alternativa *

Responda brevemente sobre como ingressou no projeto e qual equipe integra

Por que ingressou no Alternativa? *

Há quanto tempo atua no Alternativa? *

Atua ou atuou em outros espaços de Educação Popular? Qual(is)? *

Em caso de resposta afirmativa, indique o espaço.

Atua ou atuou em atividades voltadas à docência promovidas em sua IES de origem? Qual(is)? *

Atua ou atuou em outra atividade de extensão Universitária? Qual (is)? *

Em caso de resposta afirmativa, indique a ação de extensão.

Atua ou atuou em atividade voluntária? Qual (is)? *

Em caso de resposta afirmativa, indique a atividade voluntária.

Participa das atividades de formação promovidas no Pré-Universitário Popular Alternativa? Por quê? *

Participa das atividades de formação promovidas fora do contexto do Pré-Universitário Popular Alternativa? Por quê? *

Participa ou participou de outras atividades promovidas pelo Pré-Universitário Popular Alternativa? Por quê? *

21/04/2016

Perfil dos educadores do Pré-Universitário Popular Alternativa - PU PA 2016

Tem interesse em contribuir com a Pesquisa de que trata este questionário?

- ☐ Sim
☐ Não

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

100% concluído.

Powered by

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) Pré-Universitário Popular Alternativa: formação inicial para a docência entre a educação formal e não formal

Prezado participante,

Você está sendo **convidado(a)** a participar da pesquisa Pré-Universitário Popular Alternativa: formação inicial para a docência entre a educação formal e não formal, desenvolvida por Tatiane Fernanda Gomes, discente de Mestrado em Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim - RS, sob orientação do Professor Dr. Thiago Ingrassia Pereira. O objetivo central do estudo é: Compreender a relação estabelecida entre um espaço de educação não formal (o Pré-Universitário Popular Alternativa) e espaços de educação formal (os cursos de licenciatura das IES) a fim de provocar a legitimidade do Pré-Universitário Popular Alternativa como espaço de iniciação à docência, a partir das vozes dos sujeitos e formular uma proposta de acolhimento diferenciado do Pré-Universitário Popular Alternativa na UFSM, reconhecendo as atividades desenvolvidas no mesmo como práticas pedagógicas. Justifica-se a realização do estudo pelo fato de o grupo de educadores do Pré-Universitário Popular Alternativa ser composto na sua maioria por estudantes de graduação, pós- graduação ou profissionais em início de carreira, em grande parte oriundos de cursos de licenciatura, essa conjuntura viabiliza o estudo da formação desses educadores na prática das atividades do cursinho, bem como a investigação em torno das contradições suscitadas pela atuação como educador no Alternativa confrontada à formação para a docência oferecida pelos cursos de licenciatura. Dessa forma, o Pré-Universitário Popular Alternativa pode e deve ser foco de pesquisas acadêmicas e suscitar a produção de trabalhos que enfoquem as experiências nele vivenciadas, bem como motivar a análise crítica do impacto de suas atividades e as diferentes percepções sobre a educação popular defendidas pelo Projeto e seus integrantes ao longo do tempo. O convite a sua participação se deve à atuação como educador do projeto em 2016, e sua participação é muito importante para a realização deste estudo. Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. A sua participação consistirá em participar de um grupo focal, gravado e coordenado pela pesquisadora. O tempo de duração do grupo focal é de aproximadamente uma hora e meia. O grupo focal será gravado somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização. Assinale a seguir conforme sua autorização:

[] Autorizo gravação [] Não autorizo gravação

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e seu orientador. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos. A participação na pesquisa apresenta como risco a possibilidade de que o(a) participante demonstre algum constrangimento em razão da necessidade de falar em público. Os benefícios previstos pela participação na pesquisa consistem no estímulo à reflexão, promovendo movimento de auto-formação, valorização dos educadores e do Pré-Universitário Popular Alternativa. Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais e será informada a data da sessão pública de defesa da dissertação. Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via.

Desde já agradecemos sua participação!

Santa Maria, ____ de _____ de 20____.

Assinatura da Pesquisadora Responsável
Tatiane Fernanda Gomes

Contato profissional com o(a) pesquisador(a) responsável:

Tel: (55 3220 8442) ou (55 9128 3885)

e-mail: tatiane@ufsm.br

Endereço para correspondência: Avenida Roraima, 1000 – Prédio 07, sala 306, CEP: 97105-900 – Santa Maria – RS – Brasil Sala 306

“Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS”:

Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rua General Osório, 413D - CEP: 89802-210 - Caixa Postal 181 – Centro - Chapecó - Santa Catarina – Brasil)

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE C – Roteiro para realização do Grupo focal



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL CAMPUS ERECHIM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Roteiro para realização de Grupo focal

Pesquisadora: Tatiane Fernanda Gomes

Orientador: Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira

Definições iniciais:

Objetivo: Compreender a relação estabelecida entre o PUPA e os cursos de graduação dos participantes, a partir da percepção dos mesmos.

Público a ser pesquisado: Educadores convidados atuantes no PUPA/2016 (10)

Detalhamento do estudo

Número de sessões: 1

Local, data e hora: a definir, conforme disponibilidade do Projeto

Infraestrutura utilizada: sala, cadeiras, lanche

Forma de registro: gravação de áudio e anotações

Moderador: a pesquisadora

Perfil dos participantes: Educadores convidados atuantes no PUPA/2016

Seleção dos participantes: Educadores convidados atuantes no PUPA/2016

Convite aos participantes: Convite por e-mail?

Roteiro

1º Momento:

Recepção dos educadores, apresentação da pesquisadora, dos objetivos da pesquisa, e da metodologia, explicar a utilização da gravação e solicitar a anuência dos presentes, solicitar que evitem sobrepor as falas, a fim de facilitar o trabalho de transcrição, esclarecer que não se trata de uma entrevista em grupo, sendo permitida a interação entre os participantes e que o papel da pesquisadora/moderadora é o de conduzir a discussão, sem constranger os presentes.

2º Momento:

Questão inicial: Como e por que ingressou no Alternativa? (pensei em fazer alguma dinâmica, motivando a participação, evitando o constrangimento, ainda não decidi, mas pode ser alguma atividade com cartões coloridos ou numerados para organizar a fala dos participantes).

Questão de transição: Qual o maior desafio de atuar como educador no Alternativa? (acompanhar a livre participação dos educadores, evitando que os comentários se distanciem da questão);

Questões centrais: Em quais aspectos você percebe a influência da atuação no Alternativa em sua formação como educador? (anotar os aspectos mencionados e incentivar os educadores a indicar mais aspectos).

Questão final: Quais os elementos que você considera determinantes na formação para a docência e de que forma o Alternativa contribui?

3º Momento - Encerramento:

Realizar um encaminhamento citando os temas principais e questionar os presentes sobre a necessidade de acrescentar algo. Evitar inferir juízos de valor ao resumir posicionamentos contrários no grupo.

4º Momento pós-GF:

- Agradecer a colaboração dos presentes
- Solicitar o preenchimento dos termos: TCLE e Termo de gravação de voz.

Encaminhamento da análise:

- 1) pré-análise,
- 2) exploração do material e
- 3) tratamento do material e interpretações.

APÊNDICE D – Sistematização dos Grupos focais:

1 Questão inicial: Como e por que ingressou no Alternativa?

cód	Trecho na íntegra	Resumo do trecho	Categoria inicial
	AGF1³³. Comecei a dar aulas no Alternativa aqui em 2012 na disciplina de Espanhol depois eu comecei a entrar nas equipes de Literatura teve um ano que eu participei como monitor equipe de português e fui coordenador até 2015 ou 2015, eu não lembro exatamente até que ano que eu fui coordenador. E é isso. Tenho 25 anos. BGF1. Recebi um convite de uma professora do Alternativa, o nome dessa professora era [nome da educadora], metade do ano, 2011 para fazer parte da equipe de Português assumi uma turma, na metade desse ano e a partir do ano de 2012 eu passei a integrar a equipe de Literatura na qual estou até hoje. Esse ano voltei à equipe de Português também e me tornei, em 2014, na metade de 2014 me tornei Coordenador também do Alternativa. Acredito que quando eu entrei no Alternativa acredito que eu estava na metade da graduação. Tenho 27 anos atualmente e sou solteiro. CGF1. Entrei no Alternativa no início de 2015, no início das aulas de 2015 a convite de duas educadoras que também davam aula de teatro aqui atualmente sou uma coordenadoras, entrei no ano de 2016 metade de 2016. Tenho 22 anos. DGF1. Entrei no Alternativa em 2013, fui meio que obrigada a entrar e não consegui mais sair pq o espaço foi muito enriquecedor pra mim sou formada já, faço mestrado em Zoologia Animal, tenho 28 anos, faço parte da coordenação executiva esse ano e namoro.	Ingressou em 2012 Monitor, educador de Português, Literatura e Espanhol e coordenador executivo Ingressou em 2011 Educador de Literatura e Português e Coordenador Executivo Ingressou em 2015 Educadora de Teatro e Coordenadora Executiva Ingressou em 2013 Educadora de Biologia e Coordenadora Executiva	Ano de Ingresso e formas de atuação

³³ Para preservar a identidade dos educadores, utilizarei o seguinte esquema: Participantes do primeiro grupo focal: A, B, C e D GF1 e participantes do segundo GF: A e B GF2.

	AGF2. Eu participei de uma formação de educadores e decidi que eu queria entrar, daí eu entrei a partir de 2015, aí mais comecei a participar muito mais, a partir de 2015 como monitor aí esse ano como educador BGF2. Entrei no quinto semestre de Psicologia e ingressei aqui no Alternativa no terceiro em dois mil e.. no começo de 2016 des entrei no quinto semestre de Psicologia e ingressei aqui no Alternativa no terceiro em dois mil e.. no começo de 2016 des do começo do curso quando eu ingressei em 2015 do começo do curso quando eu ingressei em 2015	Ingressou em 2015 Educador de História e pesquisador Ingressou em 2015 Educadora de Psicologia	
--	---	--	--

Experiência prévia de docência ou com educação popular

cód	Trecho na íntegra	Resumo do trecho	Categoria inicial
	AGF1. eu também já tinha experiência também, eu comecei no meu segundo semestre a participar de um projeto de extensão lá na UFSM eram dois cursos que tinham dentro do LABLer, que era o Laboratório de Ensino e Pesquisa de Leitura e Redação no meu segundo semestre, ou seja, em março de 2010 eu entrei nesse projeto que ofertava aulas de leitura, principalmente preparação para o teste de suficiência, eu comecei nessa modalidade a ser professor nesse curso e aí nesse mesmo ano depois eu comecei a dar aulas de espanhol, aquelas de quatro habilidades né, de cursinho e aí em 2010 e 2011 eu trabalhei nesses dois cursos, cada um deles em um semestre então eu já tinha dado quatro cursos, já tinha sido professor nesses quatro cursos BGF1. No Curso de Letras na UNIFRA desde o segundo semestre eu me tornei o que se chama bolsista PIBID acredito que é algo assim bastante peculiar, é complexo, talvez até um pouco problemático um aluno do segundo semestre de uma graduação já estar atuando como pibidiano numa escola	Projeto de extensão, curso de línguas (4 habilidades) Bolsista PIBID/UNIFRA	Experiência prévia

	pública, mas foi o que aconteceu comigo, de qualquer forma, a meu ver foi bastante enriquecedor porque antes de entrar no Alternativa por exemplo eu já tinha essa experiência no Pibid CGF1. eu tava no sexto semestre já, todos os estágios já tinha, mas é totalmente diferente, porque tu trabalha muito a prática dentro da escola e o contexto também. O único contato que eu tive quando eu trabalhei teoria dentro da... é estranho falar isso dividir a teoria da prática mas infelizmente é assim que é tratado digamos numa das escolas, no [nome da escola] que eu fiz estágio, é a teoria cravada ali né então tipo quando eu vim pra cá mudou totalmente o contexto, a forma como os professores lidam com os alunos a forma como a gente trabalha teatro, a forma como a gente se relaciona com o público que tá aqui né DGF1. eu fazia parte do PET e a Biologia daqui era toda com o pessoal do PET era quem assumia, quem fazia as apostilas, quem era coordenador de equipe e no ano que eu entrei o pessoal que assumia a Biologia aqui tava se formando e ninguém mais ia ficar e aí eles começaram vai vai é legal vai, daí eu tá vamo lá e daí entrei pra dar aula com o [nome do educador de Biologia] e daí foi muito bom AGF2. BGF2.	Estágio Curricular supervisionado Sem experiência prévia – formação em Bacharelado Sem experiência prévia – fase inicial do Curso de bacharelado e Licenciatura em História. Sem experiência prévia – formação em bacharelado	
--	---	---	--

2 Questão de transição: Qual o maior desafio de atuar como educador no Alternativa?

cód	Trecho na íntegra	Resumo do trecho	Categoria inicial
	AGF1. um desafio que eu senti durante bastante tempo na minha entrada aqui no Alternativa é que quando você vem pra cá você não sabe muito bem o que é essa educação popular mas ao mesmo tempo você percebe que esse é um lugar diferente, você não sabe exatamente por que, geralmente num primeiro momento tu percebe que os alunos são diferentes e aí tu não sabe exatamente o que que é pra você fazer né... você sabe que tem alunos ali e geralmente as experiências que a gente tem enquanto professor são em lugares em que os grupos são muito homogêneos e aí você chega aqui e repara que na sua turma tem, às vezes uma aluna de 40 50 anos, do lado de um aluno de dezesseis anos e depois de um tempo até comecei a aumentar o exemplos né daí tu chega numa turma que tem um aluno que lê Marx, que lê o Capital e tem outro aluno que é quase analfabeto então geralmente tem esse impasse de o que que eu faço agora? e a gente não sabe exatamente o que fazer a gente acaba fazendo aquele modelo tradicional de aula nem tanto da nossa formação enquanto professor num curso de licenciatura mas aquela formação que é anterior e inconsciente de quando a gente é aluno né. E até a gente perceber que isso não é que funcione ou não funcione é que isso soa meio estranho num lugar como esse é meio que perder potencial às vezes de alunos né até tu perceber que você pode continuar trabalhando enquanto um educador, enquanto um professor... mesmo esses temas mais pragmáticos, preparatórios para o ENEM digamos assim né, de outras formas, de uma maneira até mais... mais imprevisível até né... até a gente perceber isso demora. Nos primeiros anos, quando a gente chega aqui no Alternativa, não sei se acontece com os outros, mas comigo aconteceu muito, eu	Diversidade, subverter,	Desafio

	sentia que qualquer tipo de subversão que eu fizesse a esse modelo eu estaria prejudicando os meus alunos né, eu taria acabando com a formação deles né isso que agora me soa como uma deformação né aí eu sentia que se eu não cobrasse certos conteúdos e fizesse eles memorizarem certos tópicos eu estaria sendo um péssimo professor e eles não iriam aprovar no final do ano e era pra isso que eu estava aqui né então até o professor ter meio que esse estalo e se sentir suficientemente subversivo pra começar a trabalhar de outras maneiras, experimentar outras coisas, permitir que a sala de aula também seja meio que um laboratório de experimentação, de fuga desses modelos quadrados que a gente vivencia enquanto aluno, acho que demora um pouquinho. Hoje eu acho que esse desafio que eu achava de início, agora é talvez o que mais me mantém aqui no Alternativa né, essa coisa deliciosa de subverter. BGF1. a grande dificuldade é tentar trabalhar a teoria sugerir que se trabalhe a teoria num sentido assim de valor, dar um valor de uso à teoria porque, há uns 50 anos atrás quando houve essa virada cultural se é que a gente pode chamar de pós moderno não sei, academia se tornou contaminada por um valor de troca, a teoria é um valor de as relações de teoria são relações que tem um valor de troca, capital, poder enfim então esse é um desafio trabalhar a teoria dentro de um espaço de educação popular dando a ela um valor de uso. Eu acredito que isso esteja assim em harmonia né com a teoria por exemplo, que Paulo Freire se propôs né a construir, está de acordo e acredito que saber dar esse valor de uso assim para a teoria é importante para compreender entender o conhecimento de uma forma complexa, os conhecimentos bastante interligados, né, fora dessa paranoia da especialização acho que esse é um grande desafio num pré universitário, além do mais um pré universitário que possui uma relação institucional com uma	Dar sentido, valor de uso à teoria.	
--	---	--	--

	instituição de ensino superior. Esse é um grande desafio né porque sente-se que vc está na contramão está na contramão de algo e algo também está na sua contramão enfim então esse é um grande desafio, é um paradoxo então são práticas assim eu acredito que bastante... em função desses paradoxos as práticas são bastante pontuais muito micro num primeiro momento né até que surja realmente uma nova mentalidade na academia são essas práticas pontuais, bastante específicas bem micropolíticas mesmo né e é claro extremamente essenciais a meu ver CGF1. tem algo interessante também que tô aqui no meu segundo ano vai fechar né e ainda não me sinto segura pra fazer algumas coisas e como isso é louco, esse espaço tá aqui, os alunos estão aqui e eu ainda tenho muito medo de propor algumas coisas então eu acho que isso... nossa vejo um crescimento enorme assim tanto meu quanto do Luiz que é meu companheiro de sala de aula e mesmo assim eu acho que tem muita coisa ainda pra experimentar, pra vivenciar ainda DGF1. eu concordo com o AGF1, a grande dificuldade que eu tenho é de fazer alguma coisa que não seja o “decorem isso, vai cair na prova” como que eu tiro isso, que não é exatamente pra isso que a gente tá aqui apesar de ser pra isso que vocês estão aqui, como que eu faço pra lidar com isso e essa coisa de ter alunos de todas as idades e que tinha aluno esse ano... tinha alunos que sabiam tudo o que tu perguntava, o mais difícil eles te respondiam e tinha alunos que eu tenho certeza que se sentiam muito constrangidos com isso como é que tu lida com isso, como é que tu faz essa coisa tipo não posso deixar de falar determinadas coisas por que tem gente que sabe muito mas eu também não posso aprofundar demais por que tem gente que nunca viu isso, então o que eu faço, eu vou desmotivar de um lado, vou motivar do outro como que eu fico no meio termo, pra mim isso é bem difícil assim	Como contemplar a diversidade do público atendido Superar as crenças quanto à educação bancária	
--	---	---	--

3 Questão central: Em quais aspectos você percebe a influência da atuação no Alternativa em sua formação como educador?

cód	Trecho na íntegra	Resumo do trecho	Categoria inicial
	AGF1. Atuar no Alternativa me fez meio que materializar significar profundamente aquilo que eu já tinha na teoria mas não chegava à prática de que o professor não é o centro da coisa de o professor não... o que que a gente pensa né quando a gente chega num lugar assim “o que é que EU vou fazer pros meus alunos conseguirem tal nota no ENEM e entrar na universidade?” por trás dessa frase tu tá dizendo que tu é o centro da coisa que se eu não falar tal coisa o meu aluno não vai aprender tu tá dizendo que tu é o centro da coisa que o teu aluno depende de ti atuar aqui o Alternativa me fez perceber que essa coisa da imprevisibilidade às vezes faz com que o aluno aprenda com outro aluno, pegando um pouco do que ele vê, do que ele escuta, do que ele ouve, do que ele sente ressignificando, transformando, enfim que a coisa também perpassa por ele que ele também tá no centro acho que isso foi porque nesses outros lugares que a gente tá falando né desse formato... O Alternativa me fez perceber que tem como não ser assim né, tem como o professor não ser aquela coisa assim... aquela radiotransmissão de conhecimento né, que é a coisa mais pavorosa que tem, foi isso que mais significou pra mim. BGF1. Quando surgem os frutos né do conhecimento assim do educando floresce você não se dá conta do... você não consegue distinguir o que deu certo né o que qual foi a sua responsabilidade ali qual a sua ação ali é... nao tem como mensurar isso né.. é aquilo ali, o aluno se tornou né aquele sujeito autônomo, crítico, você não consegue mensurar qual é a sua parte ali e eu acho ótimo também que seja assim né e a quanto a mim, eu tenho uma grande dificuldade que eu tô tentando superar que é a questão da didática né eu ainda sou	Retirar da figura do professor a centralidade do processo ensino-aprendizagem ??	Aprendizagens

	notei muito a diferença na área da pesquisa, ética em pesquisa, como se fazer pesquisa, coisas básicas assim que eu acabei aprendendo muito aqui, como foi a minha primeira experiência em pesquisa foi o projeto de pesquisa histórica aí foi com [nomes dos participantes da pesquisa histórica], enfim eu acho que os primeiros passos do básico do básico do que é uma pesquisa histórica, como ela deve ser feita, foi no projeto de pesquisa histórica e conversando com as pessoas que trabalhavam aqui e pesquisavam aqui, o [nome do educador] fazia pesquisas aqui, ele orientava pessoas aqui também. Eu acho que isso foi o principal, de... eu consegui perceber algumas, alguns pontos positivos e principalmente negativos na área da pesquisa na academia que eu até então eu não percebia e que eu vi que muitas pessoas que não tiveram essa aproximação com o Alternativa eles deixavam passar. Coisas assim que são antiéticas, mas são usadas amplamente em todas as áreas, em todos os cursos em pesquisa científica eu acho que isso foi o principal na área, no curso, especificamente. Outro ponto, sem dúvidas é a experiência em sala de aula, é tu saber se comunicar com as pessoas, tu trabalhar minimamente a didática, coisas assim que a experiência em sala de aula na prática tu acaba aprendendo no diálogo com as pessoas, em formações e isso eu sinto uma mudança absurda, eu percebo a mudança nos meus próprios colegas que participaram junto comigo... eu conversei com o [nome do educador da equipe de História] esses dias, o [nome completo do educador da equipe de História] como eu percebo uma mudança nele assim e que vai além de tu saber dialogar, de tu saber discutir e tu perder aquela vergonha de falar em público, mas no próprio trato com as pessoas, sabe, eu sinto que eu tô muito melhor nesse sentido, que eu sou muito mais tolerante em dialogar com as pessoas, eu sinto o [nome do		
--	---	--	--

	educador] assim também, eu comentei com ele, e tu percebe isso em outras pessoas BGF2. tem coisas que a gente enxerga aqui dentro que não tem como “desver” né, então o que até então era a imagem que tava sendo construída pra ti como um aluno que tava em aula pra aprender, daqui a pouco ele é um aluno que ele tem questões familiares, ele tem questões relacionais com os amigos, tem questões afetivas, que tem “n” outros determinantes pra ele... que constituem ele como não só um aluno e... e tu não tem como se desvincular disso, uma vez que tu percebe, então daqui a pouco tu não tá preparando uma aula simplesmente da melhor maneira como o conteúdo tem que ser absorvido, mas uma aula que converse com todos os contextos diferentes, uma aula que converse com condições diferentes, com associações diferentes, que cada pessoa num contexto diferente pode fazer e isso, eu acho que... a minha mãe fala muito: “é um caminho sem volta” tu não tem como deixar de considerar, uma vez que tu abre assim teus horizontes	Abertura de horizontes, humanização	
--	--	--	--

4 Questão final: Quais os elementos que você considera determinantes na formação para a docência e de que forma o Alternativa contribui?

cód	Trecho na íntegra	Resumo do trecho	Categoria inicial
	AGF1. É muita coisa. Acho que o principal critério mesmo muita coisa a gente passou né, a didática por exemplo, a maioria dos cursos eles são voltados pra você, cursos de graduação, de licenciatura, né, pra você aprender aquilo ali, muito pouco é trabalhado isso de “como você pode aprender e o junto o aluno aprender né, a partir e com você.[...] essas cargas horárias de estágios né, didáticas elas são pequenas e curtas né dependendo do teu critério de avaliação mas por que os programas eles são pensados para que as demais disciplinas também tenham a sua própria carga horária de didática e formação de professores,	Didática, pesquisa, reflexão, estudo	Determinantes na formação para a docência como aparecem no Alternativa.

	digamos assim né, só que isso não é efetivado.[...] aí vem a questão de os professores dos cursos de licenciatura de uma maneira muito mesquinha e muito perversa deixam tudo acumular para o estágio e aí fica aquela coisa assim de professora de estágio ou o professor do estágio que dane-se né, isso, a formação do professor deveria ser distribuída por todas as disciplinas né.[...]Eu penso que o ideal de uma formação continuada, permanente de professor, tanto na licenciatura quanto pós ela, é você pensar em situações, possibilidades né, reflexões, reformulações das coisas que você acredita sabe, permanente e aí eu penso que uma disciplina de uma licenciatura, por exemplo, ela deveria te apresentar conhecimentos específicos, temas que você não conhece ainda, textos, teorias né, em determinados momentos isso ir pra ti também na forma de reflexão[...] Aqui no Alternativa isso meio que vai acontecendo meio que obrigatoriamente, por que o aluno vai te perguntar certas coisas e talvez isso seja o benéfico né, o que de mais efetivo assim de contribuição nisso que a gente tá entendendo especificamente na relação professor aluno dentro de uma sala de aula de o aluno perguntando né isso de que você não tem como ficar só na teoria. E aí eu até defendo os professores de estágio que realmente às vezes esses eventos eles não vão acontecer no estágio justamente por o estágio ser muito curto né, ah se eu tenho se o meu estágio é de um semestre a aula de língua estrangeira numa escola que tem um período, uma vez por semana, às vezes de quarenta e cinco minutos, às vezes de trinta minutos né talvez não vá acontecer isso de o aluno te indagar sobre algo que vá te fazer ter uma epifania e se repensar enquanto professor e que aquilo mudar a tua vida pra sempre né BGF1. Eu acredito que uma estar sempre lendo, pesquisando, contribui muito após a conclusão de uma licenciatura, isso eu	Estar disposto a buscar novos conhecimentos constantemente	
--	---	---	--

acredito que é muito importante. São cargas horárias muitas vezes irrisórias dessas disciplinas né, então...é importante isso sempre estar lendo seja por exemplo a teoria ali da sua área ou a teoria assim educacional pedagógica, de uma forma global, isso é bastante importante, porque o que eu percebo é que as cargas horárias dessas disciplinas pedagógicas são irrisórias e até mesmo de dos conteúdos de algumas licenciaturas são bastante irrisórias, você por exemplo, aprender a história da literatura né, pegue do quinhentismo até o simbolismo com 68 horas num semestre é muito irrisório, então é sempre necessário ler, né, se revisitar após a conclusão do curso, estar sempre se atualizando isso que chamam de formação continuada CGF1. - DGF1. eu escuto muito que tu aprende fazendo então não vai estudar isso, no momento que tu fizer, aí tu vai aprender mas isso é um problema também AGF2. Eu acho que é uma pergunta bem complicada, porque a gente não pode limitar simplesmente a dizer que um profissional tem que passar pela extensão, ou tem que ter a experiência X, por que pessoas que tão em extensões e passam pela experiência X elas ainda carregam históricos de formações diferentes e elas vão vivenciar aquelas extensões e aquelas experiências, a partir do histórico e de formas diferentes, então vão existir pessoas que vão passar pelo Alternativa e não vão se tocar da mesma forma que outras pessoas, que não vão ter o choque de realidade, por mais que esteja ali na frente, que não vão se deixar... se deixar não, né, enfim é não é intencional, mas que não vão e tocar da mesma forma, eu acho que, tentando fugir um pouco desse relativismo assim, eu acho que o importante é sair da zona de conforto, porque eu posso vir pra cá e importar todas as técnicas e práticas que tão dentro da minha zona de conforto e colocar uma viseira e achar que eu tô	através da leitura e pesquisa Não opinou Menciona a crença no “aprender pela prática”, discordando Destaca uma postura de disponibilidade, “sair da zona de conforto”.	
--	--	--

	fazendo certo então na verdade eu não me coloco pro novo, eu não me questiono por que que tais coisas me incomodam, como, até que ponto isso me incomoda porque tá errado ou eu que não tô acostumada ou eu que tô sendo desafiada né, tô entrando em conflito, eu acho que amplo como pode ser sair da zona de conforto é um grande determinante assim. BGF2. eu não sei se eu tenho uma resposta, mas eu acho que eu vou por aí de tudo que tu disse sobre sair da zona de conforto, parece que é o primeiro passo, realmente, em sala de aula, sair da zona de conforto também como se permitir ser questionado, sabe, enquanto professor, enquanto educador, acho que provável... parece que é o primeiro passo assim, por que a partir do momento que eles não... do assunto que a gente já teve agora há pouco sabe, a partir do momento que a gente não... não trata eles como se eles fossem só aquilo e que tão ali sentados e que não existe um universo fora e que a gente é só um período por semana né naquela sala de aula, então, o que eles vivem além daquilo é muito maior até do que aquele espaço em sala de aula, do que aquele tempo com a gente em sala de aula, sair da zona de conforto e deixar que eles digam também, que eles te critiquem, que eles... é desafiador, né, é uma adrenalina, eu acho que é o primeiro passo.	Destaca a humildade como elemento determinante, que possibilita a abertura para o diálogo e a aprendizagem mútua	
--	--	---	--

APÊNDICE E – Apresentação do Plano de Estudos de Práticas e Parecer de Atividades para o Pré-Universitário Popular Alternativa

A presente proposta de produto está vinculada à Dissertação de Mestrado intitulada *Pré-Universitário Popular Alternativa: Formação inicial para a docência entre a educação formal e não formal*, de autoria de Tatiane Fernanda Gomes, sob orientação do Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira, defendida junto ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim. A supracitada Dissertação

(...) dedica-se a compreender como se dá a articulação entre a educação não formal e a educação formal na relação entre o Pré-Universitário Popular Alternativa (PUPA), e cursos de licenciatura, no que diz respeito à formação inicial para a docência dos educadores que atuam no projeto. Pretende-se requerer o reconhecimento do Alternativa como um espaço complementar na formação inicial para a docência. Para tanto, foi realizada uma reflexão sobre as bases teóricas e metodológicas da educação não formal e da educação popular, sua vinculação com os movimentos sociais e o surgimento dos cursos pré-vestibulares populares. O texto apresenta, descreve e caracteriza o PUPA, enfatizando a atuação do educador. São apresentados elementos que fundamentam a formação de professores, baseados em autores que a entendem como um processo contínuo realizado a partir de um viés crítico-reflexivo. Também são apresentados os pressupostos metodológicos utilizados na investigação, definida como pesquisa qualitativa que utiliza a técnica do grupo focal como principal fonte de coleta de dados. As considerações finais indicam uma relação de complementaridade exercida pelo PUPA em relação aos cursos superiores aos quais os educadores estão vinculados e é apresentado como produto da investigação um conjunto de documentos para os educadores estudantes comprovarem as atividades desenvolvidas no PUPA (GOMES, 2017, p. xx)

Como indica o resumo da Dissertação disposto acima, um dos objetivos do trabalho era a elaboração de dois documentos, a serem apresentados à Coordenação do PUPA e às instâncias responsáveis pelo controle das atividades de estágio nos cursos de Licenciatura e na Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), visando formalizar as atividades de prática docente realizada por acadêmicos da instituição junto ao PUPA. O **Plano de Atividades de Práticas de Ensino/Pesquisa/Extensão** e o **Parecer Referente às Atividades de Práticas de Ensino/Pesquisa/Extensão** são resultado das reflexões realizadas pela autora em relação à educação popular, à trajetória do PUPA e à inserção de estudantes de cursos de licenciatura como educadores voluntários, contribuindo para a sua formação inicial para a docência. A proposta desses documentos visa endossar a aceitação das atividades desempenhadas pelos acadêmicos junto ao PUPA enquanto Atividade Complementar de Graduação (ACG), como espaço para a realização de observações e para a realização de projetos de ensino, pesquisa e extensão e, também, enquanto atividade de prática de ensino. Nesse sentido, a redação e o teor dos documentos

está sujeita a alterações, conforme as demandas apresentadas pelas partes interessadas e o diálogo estabelecido com a autora.

O **Plano de Atividades de Práticas de Ensino/Pesquisa/Extensão** deverá ser preenchido pelo acadêmico do curso de licenciatura interessado em atuar como educador, com o acompanhamento de um Orientador, docente responsável do curso de origem, e submetido à Coordenação Executiva do PUPA. O Projeto, por sua vez, indicará um integrante que desempenhará a função de Coordenador de Práticas, responsável pela supervisão das atividades realizadas conforme estabelecido no Plano, nos itens 4 (Objetivos) e 5 (Programação das Atividades de Práticas).

O **Parecer Referente às Atividades de Práticas de Ensino/Pesquisa/Extensão** deverá ser preenchido pelo Coordenador de Práticas do PUPA e referendado pelo Orientador responsável no curso de origem do educador. Este documento versará sobre o cumprimento dos termos estabelecidos pelo Plano de Atividades de Práticas de Ensino/Pesquisa/Extensão, acrescido das considerações finais que o Coordenador julgar pertinentes.

Conforme a Proposta, a elaboração e aprovação do Plano de Atividades passaria a ser requisito para a atuação como educador do PUPA e para a expedição de Certificado de participação, em conjunto com o Parecer posteriormente elaborado pelo Coordenador de Práticas. Ficaria estabelecida, também, a carga horária mínima de 20 horas/aula para a validação das atividades docentes realizadas no PUPA.

O **Coordenador de Práticas** deverá ser designado pela Coordenação do PUPA, de acordo com critérios definidos pelo Projeto, sendo necessariamente um ou mais integrantes do Projeto com a graduação completa em um curso superior de licenciatura plena, ou graduação em Bacharelado com apostilamento do curso de formação pedagógica ou, ainda, graduado em Pedagogia. Sugere-se que, de acordo com a disponibilidade, sejam indicados Coordenadores de Práticas para cada disciplina, com a formação específica na licenciatura correspondente.

O **Professor Orientador ou responsável**, por sua vez, deverá ser indicado pelo curso de origem do educador, conforme critérios de escolha próprios. Será responsável pela avaliação das práticas de ensino, pesquisa e extensão e deverá referendar o Parecer elaborado pelo Coordenador de Práticas.

Como afirmado anteriormente, o teor de ambos documentos poderá ser redefinido conforme o diálogo estabelecido com o PUPA e as instâncias universitárias envolvidas, a fim de atender às necessidades de todas as partes, visando valorizar a prática de ensino, pesquisa e extensão realizada pelos acadêmicos enquanto educadores voluntários.



**PLANO DE ATIVIDADES DE PRÁTICAS DE ENSINO/PESQUISA/EXTENSÃO
NO PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR ALTERNATIVA - UFSM**

1. Educador(a): (nome completo)	
Curso:	Instituição:
Matrícula:	
Semestre:	
Período em que estuda: matutino() vespertino() noturno()	
Telefone: [complete]	Endereço eletrônico: [complete]

Dados do educador

2. Concedente: Pré-Universitário Popular Alternativa
Endereço: Rua Marechal Floriano Peixoto, 1750 - Prédio de Apoio Didático e Comunitário, sala 406, CEP 97015-371, telefone (55) 99603-9989
Coordenador(a) de Práticas (membro da Coordenação Executiva responsável por acompanhar as atividades dos educadores):
Frequência de Supervisão:
diária() semanal() quinzenal() mensal() outra().

Dados do projeto
Criação da função
Coordenador de práticas
de Ensino/Pesquisa
/extensão
(educador licenciado)

Nome do professor
orientador do Curso de
Origem do educando

3. Docente orientador(a): [professor(a) do curso de origem]
Vigência da prática: __/__/__ a __/__/__
Horário do estágio: matutino() vespertino() noturno()
Carga horária total: mínimo 20h

Informações previstas para
a atividade no Alternativa
(horário e ch)

OBJETIVOS
Desenvolver atividades ligadas à docência na disciplina de _____ e à educação popular no âmbito do Pré-Universitário Popular Alternativa, ação de Extensão da Universidade Federal de Santa Maria.

Objetivos previstos para a
atividade no Alternativa

PROGRAMAÇÃO DAS ATIVIDADES DE PRÁTICAS
Descrever brevemente as atividades realizadas: aulas, monitorias, elaboração de material didático, participação nos subprojetos, oficinas, atividades paralelas.

Programação das
atividades

Santa Maria, __/__/__

Acadêmico(a)

Coordenador(a) de Práticas (PUPA)

Orientador(a) de Práticas
(professor do curso de origem)

Data, Assinatura do
Acadêmico, e dos
coordenadores
responsáveis pelas
atividades práticas de
Ensino Pesquisa e extensão

Endereço do PUPA - UFSM



**PARECER REFERENTE ÀS ATIVIDADES DE PRÁTICAS DE
ENSINO/PESQUISA/EXTENSÃO
NO PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR ALTERNATIVA - UFSM**

EDUCADOR (a): _____
CURSO: _____ INSTITUIÇÃO: _____
EQUIPE PUPA ¹ : _____
COORDENADOR DE PRÁTICAS ² PUPA: _____

Dados do educador

**CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ATIVIDADES DE PRÁTICAS DE
ENSINO/PESQUISA/EXTENSÃO³**

(Fazer as considerações sobre cada item abaixo)

**CUMPRIMENTO DA PROPOSTA DE TRABALHO DE ATIVIDADES DE PRÁTICAS
DE ENSINO/PESQUISA/EXTENSÃO**

--

Considerações sobre as
atividades de práticas de
ensino/pesquisa/extensão

CONSIDERAÇÕES FINAIS

--

Considerações finais
(continuidade / conclusão
das atividades)

Coordenador de Práticas: _____

Docente Orientador: _____

Assinatura do dos
coordenadores
responsáveis pelas
atividades práticas de
Ensino Pesquisa e
extensão no PUPA e no
Curso de origem

¹ Equipe na qual foram desenvolvidas as atividades de ensino/pesquisa/extensão no PUPA

² O Coordenador de Práticas deve ser um educador indicado pela Coordenação Executiva do PUPA, com curso superior concluído.

³ Preenchimento obrigatório pelo Coordenador de Práticas.

APÊNDICE F - Plano de Atividades de práticas de Ensino/pesquisa/extensão no Pré-Universitário Popular Alternativa - UFSM



PLANO DE ATIVIDADES DE PRÁTICAS DE ENSINO/PESQUISA/EXTENSÃO NO PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR ALTERNATIVA - UFSM

1. Educador: (nome completo)	
Curso:	Instituição:
Matrícula:	
Semestre:	
Período em que estuda: matutino() vespertino() noturno()	
Telefone: [complete]	Endereço eletrônico: [complete]

2. Concedente: Pré-Universitário Popular Alternativa
Endereço: Rua Marechal Floriano Peixoto, 1750 - Prédio de Apoio Didático e Comunitário, sala 406, CEP 97015-371, telefone (55) 99603-9989
Coordenador de Práticas (membro da Coordenação Executiva responsável por acompanhar as atividades dos educadores):
Frequência de Supervisão:
diária() semanal() quinzenal() mensal() outra().

Docente orientador: [professor do curso de origem]
Vigência da prática: __/__/__ a __/__/__
Horário do estágio: matutino() vespertino() noturno()
Carga horária total: mínimo 20h

OBJETIVOS
Desenvolver atividades ligadas à docência na disciplina de _____ e à educação popular no âmbito do Pré-Universitário Popular Alternativa, ação de Extensão da Universidade Federal de Santa Maria.
PROGRAMAÇÃO DAS ATIVIDADES DE PRÁTICAS
Descrever brevemente as atividades realizadas: aulas, monitorias, elaboração de material didático, participação nos subprojetos, oficinas, atividades paralelas.

Santa Maria, __/__/__

Acadêmico(a)

Coordenador de Práticas (PUPA)

Orientador(a) de Práticas
(professor do curso de origem)

APÊNDICE G – Parecer atividades PUPA



PARECER REFERENTE ÀS ATIVIDADES DE PRÁTICAS DE ENSINO/PESQUISA/EXTENSÃO NO PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR ALTERNATIVA - UFSM

EDUCADOR (a) : _____
CURSO: _____ INSTITUIÇÃO: _____
EQUIPE PUPA¹: _____
COORDENADOR DE PRÁTICAS² PUPA: _____

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ATIVIDADES DE PRÁTICAS DE ENSINO/PESQUISA/EXTENSÃO³

(Fazer as considerações sobre cada item abaixo)

CUMPRIMENTO DA PROPOSTA DE TRABALHO DE ATIVIDADES DE PRÁTICAS DE ENSINO/PESQUISA/EXTENSÃO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Coordenador de Práticas: _____

Docente Orientador: _____

¹ Equipe na qual foram desenvolvidas as atividades de ensino/pesquisa/extensão no PUPA

² O Coordenador de Práticas deve ser um educador indicado pela Coordenação Executiva do PUPA, com curso superior concluído.

³ Preenchimento obrigatório pelo Coordenador de Práticas.

ANEXO A – Estatuto Alternativa 2016**ESTATUTO****Pré-Universitário Popular Alternativa****Ano de elaboração: 2016****CAPÍTULO I – DA DENOMINAÇÃO, NATUREZA, SEDE, FINS E FUNCIONAMENTO DO PROJETO**

Art. 1º. O Pré-Universitário Popular Alternativa, também e doravante designado como Alternativa, fundado em 7 de março de 2000, é um Projeto de extensão universitária da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sem fins lucrativos, localizado na Rua Marechal Floriano Peixoto, nº 1750, Nossa Senhora da Medianeira, em Santa Maria – RS, regendo-se pelo presente Estatuto e pela legislação que lhe for aplicável.

Art. 2º. O Alternativa tem como objetivos: (a) auxiliar na preparação de aspirantes ao ensino superior a partir de aulas preparatórias para provas de ingresso a universidades e faculdades em geral, (b) contribuir com a formação de estudantes de Santa Maria e região através de formação continuada e atividades de formação de cidadania, (c) levar alunos de cursos da UFSM e outras instituições a experiências de investigação dos processos de ensino-aprendizagem, elaboração de aulas e desenvolvimento de material didático, etc., a fim de que estes vivenciem na prática a indissociabilidade entre ensino e extensão.

Art. 3º. O Alternativa funciona a partir da interação entre os sujeitos participantes do Projeto, a saber:

- I – Educandos. Estudantes devidamente matriculados em escolas do município de Santa Maria e região e demais interessados em participar do Projeto aprovados no processo seletivo.
- II – Educadores. Acadêmicos de graduação e pós-graduação da UFSM e demais instituições de ensino superior que atuam como professores das disciplinas constituintes do curso.
- III – Coordenadores de equipe. Acadêmicos de graduação e pós-graduação da UFSM e demais instituições de ensino superior responsáveis por coordenar a distribuição de trabalho e a metodologia de ação das equipes de Educadores.
- IV – Coordenadores gerais. Acadêmicos de graduação e pós-graduação da UFSM responsáveis por coordenar o funcionamento do Projeto, representar formalmente o Alternativa e supervisionar o cumprimento das normas vigentes neste Estatuto.

CAPÍTULO II – DOS DIREITOS DO EDUCANDO

Art. 4º. Frequentar todas as aulas ministradas e atividades extraclases previstas no calendário letivo de funcionamento do Projeto.

Art. 5º. Abster-se das aulas e atividades do Projeto em até 25% no período de um mês.

§ 1º Em casos de faltas excedentes (superior a 25% de ausência no mês), o aluno pode apresentar documentação específica para justificar ausências, como atestados médicos e outros.

§ 2º A avaliação das justificativas de ausência por parte do aluno fica a critério da coordenação Executiva.

Art. 6º. Receber gratuitamente os cadernos didáticos elaborados pelos Educadores pertencentes ao Projeto e previstos para contemplar os conteúdos do ENEM.

Art. 7º. Em casos estritamente especiais, retirar-se até dez minutos antes do término do último período de aula, para adequar-se ao horário de sua linha de ônibus, sem ganhar ausência. A coordenação irá averiguar os horários das linhas de ônibus desses alunos no início do ano.

§ 1º Não serão aceitas as ausências não comprovadas e acertadas previamente junto à coordenação do Projeto, que analisará cada caso.

Art. 8º. Fiscalizar e avaliar a conduta profissional e ética dos Educadores em horário de aula.

§ 1º Em casos de denúncias quanto ao(s) Educador(es), o aluno deve registrar formalmente reclamação junto à coordenação Executiva.

CAPÍTULO III – DOS DEVERES DO EDUCANDO

Art. 9º. Obter frequência mínima de 75% no período de 30 dias, nas aulas e atividades extraclases.

§ 1º O não cumprimento deste artigo acarretará no desligamento do Educando.

Art. 10º. Justificar suas faltas, quando estas ultrapassarem o equivalente a 25% de presença em aulas e atividades extraclasse ao mês.

Art. 11º. Manter a conservação da estrutura física do local de funcionamento das atividades.

Art. 12º. Informar ao Educador problemas no andamento das aulas; persistindo, recorrer à Coordenação Executiva.

Art. 13º. Respeitar as normas gerais vigentes neste Estatuto, sob o risco de advertências e/ou desligamento do Projeto.

§ 1º Casos omissos serão decididos pela Coordenação Executiva e Coordenadores da equipe em assembleia.

CAPÍTULO IV – DOS DIREITOS DO EDUCADOR

Art. 14º. Autonomia no planejamento, escolha da metodologia e mediação das aulas.

§ 1º Denúncias e reclamações formais da parte do Educando podem ser feitas. Estas, quando da impossibilidade de ser resolvida diretamente com o Educador, devem ser registrada junto à Coordenação Executiva.

Art. 15º. Receber da Alternativa infraestrutura mínima para o desenvolvimento de atividades de regência de classe, como: giz, quadro negro, mesa, cadeira e outros recursos disponíveis.

§ 1º Materiais como recursos multimídia (datashow e/ou caixa de som, por exemplo) também podem ser disponibilizados ao Educador, desde que disponíveis e reservados com pelo menos 24 horas de antecedência. A reserva deve ser feita junto à coordenação Executiva.

Art. 16º. Participar democraticamente e abertamente das decisões coletivas nas reuniões gerais marcadas com antecedência para tais fins.

Art. 17º. Elaborar e selecionar, de forma autônoma, dentro dos parâmetros estabelecidos no Projeto, o material didático que será fornecido ao Educando.

Art. 18º. Receber, na forma de créditos no cartão da ATU, passagens de ônibus referentes aos dias em que atuou como Educador no Projeto, para fins de deslocamento até o local onde ocorrem as aulas e atividades. O educador que atuar como monitor terá direito a passagens apenas uma vez por semana. Contudo, poderá atuar em sala de aula em outros dias, sem prejuízo na carga horária do certificado emitido ao fim do ano letivo.

Art. 19º. Receber, ao final do ano letivo, certificação autenticada e protocolada na Pró-Reitoria de Extensão, referente ao número de horas desenvolvidas nas atividades do Projeto.

§ 1º O Educador que cumprir uma carga horária de aulas e/ou atividades extraclasse inferior a 10 horas não terá direito a atestado de participação.

§ 2º O Educador que cumprir uma carga horária de aulas e/ou atividades extraclasse superior a 10 horas e inferior a 20 horas terá o direito a receber somente um atestado de participação, não constando o número de horas.

§ 3º O Educador que cumprir uma carga horária de aulas e/ou atividades

extraclasse superior a 20 horas terá direito a certificado correspondente ao número de horas-aula ministradas. Também serão contabilizadas suas horas destinadas a atividades extras, como participação em reuniões, elaboração de apostilas e demais práticas descritas no certificado.

§ 4º O Educador, além de cumprir uma carga horária de aula e/ou atividades extraclasse superior a 20 horas, deverá participar, no mínimo, de 10 horas de atividades de formação didática em Educação Popular propostas pela Coordenação Executiva.

Art. 20º. Concorrer ao cargo de Coordenador da equipe em período destinado a tal fim (entre o fim de um ano letivo e início de outro). A escolha será realizada internamente dentro de cada equipe, por meio de votação ou não. Se a equipe não dispor de um coordenador, a Coordenação deliberará um representante.

§ 1º O nome do Coordenador de equipe eleito deve ser indicado à Coordenação Executiva antes do início do ano letivo do Alternativa.

Art. 21º. Anunciar junto à Coordenação Executiva a intenção de concorrer ao cargo de Coordenador Executivo.

§ 1º A seleção para o cargo de Coordenador Executivo será realizada pelos já Coordenadores, de maneira interna. Após a indicação do nome, na reunião geral seguinte, será feito um referendo quanto à aceitação dos Educadores e Coordenadores de equipe. O indicado ao cargo de Coordenador Executivo será empossado em caso de aceitação de mais da metade do grupo formado por Coordenadores executivos, Coordenadores de equipe e Educadores presentes na reunião, sendo mais da metade equivalente a 50% mais um.

Art. 22º. Utilizar o Alternativa como objeto de estudo e/ou campo de investigações de natureza teórica ou prática.

CAPÍTULO V – DOS DEVERES DO EDUCADOR

Art. 23º. Entregar à Coordenação Executiva, ao final de cada mês letivo, a lista de presença dos Educandos da turma em que ministra aula.

Art. 24º. Manter o espaço físico destinado às aulas limpo e organizado.

Art. 25º. Respeitar as normas vigentes no presente Estatuto, bem como as funções pré-estabelecidas de estrutura interna e funcionamento do Projeto, a saber: função de Educador, função de Coordenador de equipe e função de Coordenador Executivo.

Art. 26º. Comunicar com antecedência (prazo mínimo de 24 horas) a ausência ou solicitar a substituição à Coordenação da equipe.

§ 1º A solicitação da troca do período com outra equipe deve ser feita junto à Coordenação Executiva (também em prazo mínimo de 24 horas) somente após a impossibilidade de alguém da própria equipe substituir o interessado em ausentar-se.

§ 2º O Educador que não cumprir este artigo por duas vezes não receberá certificado de participação no Projeto.

Art. 27º. Participar das reuniões gerais promovidas no Projeto sempre que possível.

§ 1º O Educador que tiver participação nas atividades extras de natureza de “Formação pedagógica” (seminários, congressos, grupos de estudo, etc.) inferior ao valor de 10 horas não receberá certificado de participação no Projeto.

§ 2º O Educador que tiver participação nas atividades extras gerais (reuniões executivas/administrativas, gravação de programas de rádio e televisão, etc.) inferior ao valor de 6 horas não receberá certificado de participação no Projeto.

§ 3º O Educador participante da construção das apostilas têm direito a contabilizar, não como participação em atividade extra, mas sim como horas dedicadas a produção de material didático, o equivalente a 20 horas dedicadas a esse trabalho. Este valor será dividido igualmente entre os autores intelectuais do material didático.

Art. 28º. Registrar semanalmente as aulas e as demais atividades no Ponto Eletrônico que está disponível na Coordenação Executiva.

§ 1º O não cumprimento deste artigo acarretará no não recebimento de passagens de ônibus para fins de deslocamento.

Art. 29º. Ao utilizar o Alternativa como objeto de estudo e/ou campo de investigações próprias, de natureza teórica ou prática, prezar pela consciência crítica e pela ética na formulação de sua pesquisa.

§ 1º O Educador é responsável pelo enquadramento de sua pesquisa nos critérios de validação ética, seja por meio do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSM ou outro órgão próprio de sua área de estudo.

§ 2º O Educador deve consultar e avisar previamente pelo menos três Coordenadores executivos do projeto sua intenção de pesquisa, deixando minimamente explicado o objetivo do estudo, a metodologia e a forma como o Alternativa estará relacionada à produção de ciência oriunda da investigação.

§ 3º É de responsabilidade do Educador enviar cópias da publicação escrita onde está registrada a pesquisa envolvendo o Alternativa, seja na forma de

resumo, resumo expandido, artigo completo publicado em anais de congresso, artigo publicado em periódico e outros. As cópias devem ser enviadas em formato digital para o e-mail da Coordenação Executiva.

CAPÍTULO VI– DOS DIREITOS DO COORDENADOR DE EQUIPE

Art. 30º. Autonomia no planejamento, escolha da metodologia e mediação das aulas e funcionamento da equipe.

§ 1º Denúncias e reclamações formais da parte de Educadores podem ser feitas. Estas, quando da impossibilidade de ser resolvida diretamente com o Coordenador da equipe, devem ser registradas junto à Coordenação Executiva e resolvida em reunião geral.

Art. 31º. Receber da Alternativa infraestrutura mínima para o desenvolvimento de atividades de regência de classe, como: giz, quadro negro, mesa, cadeira e outros recursos disponíveis.

§ 1º Materiais como recursos multimídia (Datashow e/ou caixa de som, por exemplo) também podem ser disponibilizados ao professor, desde que disponíveis e reservados com pelo menos 24 horas de antecedência. A reserva deve ser feita junto à Coordenação Executiva.

Art. 32º. Receber da Alternativa uma cópia impressa das apostilas de sua disciplina.

Art. 33º. Participar democraticamente e abertamente das decisões coletivas nas reuniões gerais marcadas com antecedência para tais fins.

Art. 34º. Elaborar e selecionar, de forma autônoma, dentro dos parâmetros estabelecidos no Projeto, o material didático que será fornecido ao Educando.

Art. 35º. Receber, na forma de créditos no cartão da ATU, passagens de ônibus referentes aos dias em que atuou como Educador no Projeto, para fins de deslocamento até o local onde ocorrem as aulas e atividades.

Art. 36º. Receber, ao final do ano letivo, certificação autenticada e protocolada na Pró-Reitoria de Extensão, referente ao número de horas desenvolvidas nas atividades do Projeto, da mesma forma como está previsto no Art.19º., dos direitos do Educador.

Art. 37º. Anunciar junto à Coordenação Executiva a intenção de concorrer ao cargo de Coordenador Executiva.

§ 1º Consultar Art. 21º. para fins de posse do cargo de Coordenador Executivo.

Art. 38º. Utilizar a Alternativa como objeto de estudo e/ou campo de investigações de natureza teórica ou prática.

CAPÍTULO VII – DOS DEVERES DO COORDENADOR DE EQUIPE

Art. 39º. Entregar à Coordenação Executiva, dentro dos prazos pré-estabelecidos, a última versão das apostilas do primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio a serem utilizadas no Projeto.

§ 1º O não cumprimento deste artigo acarretará na não impressão do material junto aos Educandos. Caso esteja ao alcance da Coordenação Executiva, será enviado para impressão o material referente ao ano anterior.

Art. 40º. Respeitar as normas vigentes no presente Estatuto, bem como as funções pré-estabelecidas de estrutura interna e funcionamento do Projeto, a saber: função de Educador, função de Coordenador de equipe e função de Coordenador executivo.

Art. 41º. Solicitar com antecedência junto à Coordenação Executiva (prazo mínimo de 24 horas) a troca de períodos entre as equipes por motivos de ausência de Educador.

§ 1º O Coordenador de equipe que não cumprir este artigo por duas vezes não receberá certificado de participação no Projeto.

Art. 42º. Deliberar e decidir junto à equipe como será feita a utilização das cópias impressas das apostilas referentes aos conteúdos trabalhados.

Art. 43º. Participar das reuniões gerais promovidas no Projeto sempre que possível.

§ 1º O Coordenador de equipe que tiver participação nas atividades extras inferior a 50% não receberá certificado de participação no Projeto.

Art. 44º. Enviar à Coordenação Executiva, dentro dos prazos pré-estabelecidos, as questões a integrar o simulado realizado anualmente dentro do Alternativa.

Art. 45º. Participar ativamente das atividades de divulgação e promoção do Alternativa e cobertura do ENEM, como, por exemplo, dicas para a prova realizadas na Rádio e TV Campus, além de outras coberturas.

§ 1º O Coordenador de equipe que não puder participar de tais atividades torna-se automaticamente responsável por avisar à Coordenação Executiva e indicar algum Educador da equipe para representá-lo.

Art. 46º. Ao utilizar o Alternativa como objeto de estudo e/ou campo de investigações próprias, de natureza teórica ou prática, prezar pela consciência crítica e pela ética na formulação de sua pesquisa.

§ 1º O Coordenador de equipe é responsável pelo enquadramento de sua pesquisa nos critérios de validação ética, seja por meio do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSM ou outro órgão próprio de sua área de estudo.

§ 2º O Coordenador de equipe deve consultar e avisar previamente pelo menos três Coordenadores executivos do projeto de sua intenção de pesquisa, deixando

minimamente explicado o objetivo do estudo, a metodologia e a forma como o Alternativa estará relacionada à produção de ciência oriunda da investigação.

§ 3º É de responsabilidade do Coordenador de equipe enviar cópias da publicação escrita onde está registrada a pesquisa envolvendo o Alternativa, seja na forma de resumo, resumo expandido, artigo completo publicado em anais de congresso, artigo publicado em periódico e outros. As cópias devem ser enviadas em formato digital para o e-mail da Coordenação Executiva.

CAPÍTULO VIII – DOS DIREITOS DO COORDENADOR EXECUTIVO

Art. 47º. Representar, para fins de funcionamento político-pedagógico, divulgação de imagem e ou decisões administrativas junto à Pró-Reitoria de Extensão o Projeto.

Art. 48º. Deliberar junto à Pró-Reitoria de Extensão sobre a aplicação e uso dos recursos financeiros no Projeto.

Art. 49º. Receber, ao final do ano letivo, certificação autenticada e protocolada na Pró-Reitoria de Extensão pelo desempenho da função de Coordenador executivo do Projeto.

Art. 50º. Receber, na forma de créditos no cartão da ATU, passagens de ônibus referentes aos dias em que atuou como Educador no Projeto, para fins de deslocamento até o local onde ocorrem as aulas e atividades.

Art. 51º. Atuar como Coordenador de equipe em casos onde esta contenha três Educadores ou menos atuando.

Art. 52º. Utilizar o Alternativa como objeto de estudo e/ou campo de investigações de natureza teórica ou prática.

Art. 53º. Intervir nas equipes quando solicitado e/ou em casos necessários.

§ 1º Em caso de discordância das partes envolvidas – Coordenador Executivo/Coordenador de equipe, ou Coordenador Executivo/Educador – o caso será levado à discussão em assembleia previamente marcada pela Coordenação Executiva (com prazo mínimo de 96 horas de antecedência).

Art. 54º. Julgar casos específicos envolvendo o Projeto, sempre respeitando a relação Educador/Educador e Educador/Educando.

§ 1º Em caso de discordância das partes envolvidas – Educador/Educador ou Educador/Educando – estes podem recorrer e o caso será levado à discussão e assembleia previamente marcada pela Coordenação Executiva (com prazo

mínimo de 96 horas de antecedência).

CAPÍTULO IX – DOS DEVERES DO COORDENADOR EXECUTIVO

Art. 55º. Informar o andamento das atividades desenvolvidas dentro do âmbito do Projeto aos Coordenadores de equipe, Educadores e Educandos.

Art. 56º. Advertir Coordenadores de equipe, Educadores e Educandos por indisciplina e/ou não cumprimento das normas constituídas no Estatuto do Projeto.

Art. 57º. Informar o possível desligamento do Projeto de Coordenadores de equipe, Educandos e Educadores que não cumpram com suas devidas funções e atribuições.

§ 1º É função do Coordenador executivo formalizar advertência ao descumprimento de função e atribuição a Coordenadores de equipe, Educadores e Educandos.

§ 2º O desligamento do Projeto de Coordenadores de equipe, Educandos e Educadores será efetivado apenas após duas advertências e com apoio da maioria dos votos da Coordenação Executiva.

Art. 58º. Cumprir por pelo menos um turno (uma noite) o papel de representante do Projeto no local de funcionamento das atividades (no horário de aula).

Art. 59º. Controlar a frequência de participação de Coordenadores de equipe, Educandos e Educadores.

Art. 60º. Ao utilizar o Alternativa como campo de objeto de estudo e/ou campo de investigações próprias, de natureza teórica ou prática, prezar pela consciência crítica e pela ética na formulação de sua pesquisa.

§ 1º O Coordenador executivo é responsável pelo enquadramento de sua pesquisa nos critérios de validação ética, seja por meio do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSM ou outro órgão próprio de sua área de estudo.

§ 2º É de responsabilidade do Coordenador executivo armazenar cópias da publicação escrita onde está registrada a pesquisa envolvendo o Alternativa, seja na forma de resumo, resumo expandido, artigo completo publicado em anais de congresso, artigo publicado em periódico e outros.

Art. 61º. Marcar e avisar com antecedência (mínimo de 96 horas) as reuniões e assembleias gerais, referendos e atividades extras a serem desenvolvidas, enviando a pauta a todos os Coordenadores de equipe e Educadores por e-mail.

Art. 62º. Contabilizar as horas de atividades de Coordenadores de equipe e Educadores e atuar na emissão dos atestados e certificados de participação no projeto.

Art. 63º. Propor 10 horas de atividades de formação ao corpo docente e/ou atividades extraclasse para o corpo discente, bem como participar com publicação de eventos acadêmicos, tratando de educação popular e complexidade, por exemplo.

CAPÍTULO X – DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 63º. O presente Estatuto poderá ser reformado, em qualquer tempo, por decisão de maioria de votos dos presentes à assembleia geral especialmente convocada para esse fim, não podendo ela deliberar, em primeira convocação, sem a presença de mais da metade do grupo formado por Coordenadores executivos, Coordenadores de equipe e Educadores, sendo mais da metade equivalente a 50% mais um.

§ 1º Em caso de reformulação do documento, este entrará em vigor já na data de sua atualização.

Art. 64º. Os casos omissos serão resolvidos pela Coordenação Executiva e referendados em assembleia geral.

O presente Estatuto foi aprovado pela assembleia geral realizada no dia __/__/2016.

Santa Maria, ____ de _____ de 2016.

Assinam os presentes