

PRÉ-VESTIBULAR POPULAR: A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROTAGONISMO DOCENTE SOB A ÓTICA FREIREANA

Isabella Kessler de Azambuja¹

Alice do Canto Fischer²

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar a construção do protagonismo do professor a partir de um espaço coletivo de Educação Popular. Para isso, reflete-se sobre a trajetória de duas professoras de cursos pré-vestibulares populares em Porto Alegre/RS. Inicialmente discute-se a concepção freireana de educação crítica e a aprendizagem numa perspectiva da subjetividade para compreender o protagonismo do professor enquanto uma construção coletiva. Enquanto metodologia, utilizou-se a entrevista processual enquanto instrumento de coleta de dados, e a Análise Textual Discursiva enquanto ferramenta de análise posterior. Dessa forma, chegou-se a duas categorias finais: a construção do protagonismo em processos externos e internos ao pré-vestibular. Os resultados finais reforçam a importância do coletivo e de processos pedagógicos que ultrapassam a sala de aula para a construção do protagonismo docente.

Palavras-chave: Educação Popular; Educador; Curso pré-vestibular

1. INTRODUÇÃO

A perspectiva de educação crítica de Paulo Freire (1987) permite diversas abordagens no processo pedagógico; ou seja, sendo mais uma postura vigilante de diálogo horizontal com os estudantes e não um livro de “receitas pedagógicas”, a Educação Popular se capilariza na educação brasileira desde a sua concepção. Considerando a premissa de horizontalidade entre educandos e educadores, muitos cursos pré-vestibulares voltados à democratização do acesso ao Ensino Superior adotaram a perspectiva freireana pela promoção de mudanças significativas na realidade do estudante que ela possibilita. Em um terreno arenoso de instabilidade e incerteza, os pré-vestibulares populares (doravante PVPs) mantêm a tradição atualizada de Freire, alinhando os pressupostos da Educação Popular com a trajetória escolar obstaculizada dos estudantes e com a prova de vestibular e ENEM.

¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu). Porto Alegre/RS. E-mail: isabella.k.azambuja@gmail.com

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH). Porto Alegre/RS. E-mail: alicedocanto@hotmail.com



Considerando a diversidade de propostas de pré-vestibulares populares, e o quanto esse espaço acaba se tornando o primeiro contato do licenciando ou licenciado com uma sala de aula, os PVPs se tornam um espaço profícuo para a construção de uma docência empática, horizontal, crítica e reflexiva. Assim sendo, esse artigo analisa a trajetória de duas professoras de pré-vestibulares populares em Porto Alegre, o Educa Popular e o Esperança Popular Restinga, e a construção do seu protagonismo enquanto professoras dentro de um espaço coletivo de perspectiva freireana. Para isso, entrevistas processuais foram realizadas e, posteriormente, analisadas a partir da Análise Textual Discursiva (MORAES, GALIAZZI, 2011).

2. FORMAÇÃO, PROTAGONISMO E COLETIVIDADE

Sabe-se que a Educação Popular tem suas raízes alicerçadas em movimentos sociais e, consequentemente, na coletividade. Segundo Hurtado (1992), ela é um processo contínuo e sistemático que acarreta em momentos de auto-reflexão sobre o próprio fazer pedagógico e até mesmo sobre a forma com a qual nos colocamos no mundo enquanto sujeitos ativos da nossa própria história. Os efeitos práticos dessa reflexão acerca do que é a Educação Popular podem ser observados nos movimentos de criação de pré-vestibulares-populares, que surgem enquanto espaços educativos que têm por objetivo atender uma população que historicamente sofreu processos de exclusão, tanto no meio escolar quanto em sua vida social como um todo.

É interessante relevar o fato de que a idealização de uma Educação Popular não surgiu dentro da escola ou dentro de espaços formais e institucionais (PEREIRA E PEREIRA 2010), mas dentro desses espaços que se propunham a exercer um movimento contra-hegemônico. Com isso, pode-se concluir que a base teórico-prática de muitos PVPs é de caráter freireano, pois voltam sua ação pedagógica a uma educação libertadora, dialógica e criativa, que tenha suas raízes voltadas tanto à vocação ontológica do homem, o ser sujeito, quanto às condições na qual esse sujeito constrói sua liberdade (FREIRE 1987). Essa educação é popular somente porque é libertadora. Ainda que a relação entre educação popular e PVPs seja permeada de contradições (afinal, os PVPs são, em parte, cursinhos voltados ao ingresso na universidade e, lamentavelmente, a uma lógica de mercado), ela é uma relação possível e, mais que possível, precisa ser buscada, principalmente porque a concepção de uma Educação Popular não deve ser fechada em si: ela está em constante ressignificação e precisa de uma busca inquieta.



A dicotomia que a lógica neoliberal propõe entre individual e coletivo, articulada à separação entre público e privado, estabelece uma noção de individualismo nociva para uma prática coletiva. Nesse sentido, qualquer prática voltada ao coletivo deve, essencialmente, ser benéfica também ao individual, já que é neste em que reside a produção de valor para a sociedade. Essa concepção embasa mitos como a meritocracia, que constroem o ideal da escola como espaço de homogeneização de trajetórias de vida para a formação de uma mão de obra especializada através de uma concepção de aprendizagem enquanto transmissão (FREIRE, 1987). Assim, a relação constitutiva entre sujeito e cultura se enuveia, polarizando relações que são, de fato, recursivas (GONZÁLEZ REY, 2003).

A dinâmica criada dentro de um PVP é pensada enquanto um contra-movimento em relação às lógicas neoliberais que avançam sobre a educação, que tornam a aprendizagem um simples depósito de conteúdos em alunos vazios e desprovidos de consciência crítica. Os PVPs se opõem ao fatalismo que é tão importante à lógica neoliberal: entendem que as desigualdades limitantes no acesso ao ensino superior sempre existiram, mas ao invés ignorarem o fato, buscam conscientizar seus alunos sobre as dificuldades concretas, apoderando-se de conceitos como os círculos de cultura (FREIRE, 1991), a ecologia dos saberes (SANTOS, 2007) e as comunidades de aprendizagem (HOOKS, 2013), para que todo o seu fazer pedagógico se aproxime o máximo possível da realidade empírica dos estudantes.

Por conta disso, os PVPs parecem seguir um caminho bastante acertado no que se refere à Educação Popular (e, conseqüentemente, a uma educação libertadora), já que partem, em sua maioria, de um pressuposto emancipatório sobre o fazer pedagógico. Isso porque têm a busca pela compreensão e formação do ser humano em suas múltiplas potencialidades enquanto alicerce para a construção de um sujeito ativo e histórico através da educação. Aqueles que compõem os espaços dos PVPs parecem internalizar o fato de que é por intermédio da educação que a sociedade se interroga sobre ela mesma (GADOTTI, 2003), e é através da interrogação que a conscientização torna-se um cenário possível. Portanto, o ato educativo carrega em suas mãos uma enorme responsabilidade: é nele que se encontra a possibilidade de uma transformação prática nas realidades empíricas daqueles que o fazem.

Aprender a ser professor se relaciona com a trajetória do indivíduo tanto nas suas experiências individuais quanto nos coletivos em que atua; ou seja, aprender a ser professor se relaciona com a formação humana (OLIVEIRA, TACCA, 2016) e o PVP se coloca como um espaço concreto de formação de professores nessa perspectiva. Mesmo em um espaço de pré-

vestibular, em que imperam a memorização de fórmulas como expectativa de ação pedagógica, a Educação Popular de Freire (2000, 1987) rompe com isso e coloca o questionamento e a reflexão como categorias centrais de análise.

Esses espaços oportunizam tanto formações iniciais e continuadas quanto, principalmente, incitam o protagonismo do educador dentro de sua própria prática pedagógica. É importante que todos presentes no ato educativo emancipem-se nessa ação, ao constatar que a educação quando se propõe a ser libertadora, o é para todos os envolvidos (FREIRE 1987). É necessário que o professor se perceba enquanto um sujeito ativo nessa relação de troca de conhecimento. A crítica ao lugar em que a educação bancária e tradicional confere ao professor, de mero transmissor e mediador do conhecimento, é bastante presente dentro desses espaços não-formais de educação, e também são eles que instigam seus educadores a reconhecerem-se enquanto produtores e protagonistas desse processo criativo de educação (GONZÁLEZ REY 2003).

Nesse sentido, consideramos a aprendizagem enquanto um processo subjetivo (MITJÁNS MARTINEZ, GONZÁLEZ REY 2017); ou seja, a aprendizagem está alinhada às trajetórias individuais e coletivas do aprendente, esteja ele em condição de aluno ou de professor. Portanto, através do conceito de configuração subjetiva, que articula de forma fluída os sentidos subjetivos, Mitjans Martinez (2002) conceitua a aprendizagem como um processo que articula configurações subjetivas de diversas origens. A divisão polarizadora e positivista entre “aprendizagem escolar” e “aprendizagem da vida” embasa, também, a exclusão das classes trabalhadoras da escola, pois promove uma separação entre conceitos constitutivos da aprendizagem. Como colocam González Rey e Goulart (2016), a desconsideração do indivíduo que aprende nos processos de educação têm levado à desconsideração do aspecto subjetivo da própria aprendizagem.

Freire (1989), através do conceito de palavras geradoras, tensiona o processo de aprendizagem através da realidade concreta dos educandos. Portanto, reforça-se a importância da relação interpessoal para os processos de aprendizagem e, conseqüentemente, a importância do coletivo para uma formação inicial de professores para além do tecnicismo, que considere a constituição subjetiva dos agentes envolvidos e a complexidade do mesmo.

Nesse âmbito, a formação de professores se coloca como um imperativo na discussão. A maior parte dos professores em espaços de pré-universitário em educação popular são professores iniciantes e, muitas vezes, a formação de professores é insuficiente nas instituições



de ensino superior. No pré-universitário, enquanto um espaço socialmente marcado por uma lógica de transmissão de conteúdos e de repetição exaustiva de exercícios, esse aspecto é reforçado. O PVP, em seu caráter coletivo, ultrapassando a natureza heterogênea das idades, origens e trajetórias dos agentes envolvidos, se qualifica como um espaço coletivo de construção das trajetórias formativas dos educadores.

Portanto, os papéis de educadores dentro de um espaço de educação popular não se constroem como transmissão, mas sim como um processo criativo de construção do conhecimento de forma coletiva. Da mesma forma, não compreendemos a criatividade em uma lógica mercadológica, mas sim como um processo subjetivo em que o indivíduo promove ativamente maneiras de modificar o que é estabelecido para si, através da criação de outros caminhos subjetivos (MITJÁNS MARTINEZ, 1987). Por conseguinte, o PVP se constitui como um espaço de construção do fazer pedagógico a partir da coletividade em uma perspectiva de formação humana, voltado para a constituição de quem ensina e de quem aprende, através de conceitos centrais de empatia, reconhecimento de trajetórias, criatividade, práxis e diálogo.

Nesse sentido, a educação popular continua sendo uma categoria de análise em relação às inovações pedagógicas atuais, pois coloca o educando e o educador em uma relação recursiva, considerando as suas trajetórias individuais e coletivas para o processo de aprendizagem. Além disso, é também um espaço de eterna construção; por se alinhar entre a tradição estabelecida do vestibular e as modificações que a Educação Popular propõe, os PVPs, geralmente autogerido por coletivos de professores, não têm certezas ou colocações prontas e universais, mas acúmulos possíveis de serem reconstruídos. Portanto, se qualificam como um processo de construção coletiva que promove rupturas e potências para mudanças concretas em educação.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

Este estudo tem por objetivo analisar a construção do protagonismo do professor a partir de um espaço coletivo de Educação Popular. Foram entrevistadas duas professoras de pré-vestibulares populares da cidade de Porto Alegre no Rio Grande do Sul, H. e L., a partir de entrevistas processuais semi-estruturadas que tinham, como eixos orientadores da discussão, a sua prática pedagógica nos espaços em que atuam, respectivamente: Educa Popular e Esperança



Popular Restinga. Foram realizadas um total de cinco entrevistas com cada professora, com duração média de uma hora e meia. Posteriormente, a transcrição dos áudios foi analisada a partir da Análise Textual Discursiva (MORAES, GALIAZZI, 2011), que compreende a imersão do pesquisador no campo de pesquisa; além disso, também a análise exaustiva dos dados e a criação de três etapas de análise: unitarização, categorização e criação de metatextos. Portanto, como categorias finais delimitaram-se “protagonismo nos processos externos” e “protagonismo nos processos internos”.

O Educa Popular está em construção enquanto um pré-universitário popular, pois se solidificou durante a suspensão das atividades presenciais em educação no ano de 2020. Mesmo com dificuldades de diálogo com a secretaria de educação, o coletivo de professores se mantém firme na construção desse espaço, mesmo, ainda, sem estudantes. O Esperança Popular, por outro lado, se coloca na comunidade da Restinga, bairro da periferia da cidade, há mais de dez anos. Atualmente, devido à pandemia, as aulas acontecem via plataforma online, com disponibilização síncrona e assíncrona de atividades. O perfil dos educadores de ambos os espaços é extremamente diverso, contendo desde docentes graduandos até pós-graduados, de áreas da licenciatura ou áreas afins. Os professores se reúnem mensalmente em assembleias e as aulas são ministradas semanalmente à noite, às vezes em duplas de docentes.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As duas categorias, “protagonismo nos processos externos” e “protagonismo nos processos internos” foram construídas a partir da análise dos dados de pesquisa através da metodologia de Análise Textual Discursiva. A primeira versa sobre a inserção dos docentes em processos burocráticos envolvendo instituições públicas e a perspectiva pedagógica dessa necessidade. A segunda categoria discute a construção da trajetória docente através da práxis pedagógica, das assembleias e dos encontros de formação.

A) Protagonismo nos processos externos

Para H., um dos fatores interessantes de se construir um PVP é a rede de apoio que se forma entre os Cursinhos:

Eu acho isso muito massa. O medo de começar projetos assim é grande, né? Eu lembro que bem no começo do planejamento do Educa, eu busquei muitas pessoas que eu sabia que já trabalhavam em PVPs aqui em Porto Alegre e a gente trocou muita ideia sobre isso. E eu ouvi muitas vezes que não era um mar de rosas, que ia ser muito difícil, mas nunca rolou desmotivação, sabe? (H., Educa Popular)

Percebemos o quanto a construção de um espaço coletivo não se qualifica como tal somente pela composição de pessoas do projeto, mas também pela rede em que se insere. Dessa forma, se tornar detentor da trajetória de construção docente perpassa, também, o reconhecimento dessa estrutura externa ao espaço do pré-vestibular. Para L., a inserção do Esperança Popular num bairro periférico de Porto Alegre dá contornos específicos para a prática pedagógica no pré-vestibular. Como coloca Freire (1989), o reconhecimento das idiossincrasias dos espaços em que se atua pedagogicamente é importante para uma educação crítica que permita a emancipação dos obstáculos concretos de desigualdades. L. coloca:

Ainda não sabemos, como coletivo, qual a proposta do Esperança na Restinga. Não estamos totalmente inseridos na comunidade e nas suas necessidades, apesar de estarmos lá há 10 anos e termos diversos professores moradores. Estarmos inseridos nesse lugar nos coloca uma série de questões que nos leva constantemente a reanalisar a nossa prática. (L., Esperança Popular Restinga)

A atuação em um espaço específico, que, na cidade, é conhecido como “a Restinga”, um bloco único que ignora sua diversidade, coloca, para a professora, diversos obstáculos que ultrapassam a sala de aula. Portanto, a necessidade de rever constantemente a prática pedagógica em conjunto com outras questões constrói o protagonismo dentro do espaço coletivo, convocando os professores a outras possibilidades.

A rede em que se insere o Esperança Popular não se limita ao bairro em que está inserido, mas também se expande à rede de cursos pré-vestibulares populares da cidade. Como coloca L., essa inserção em uma rede expandida, muitas vezes, possibilita um acúmulo de experiências que facilita alguns processos burocráticos para os professores que não têm experiência com isso. Por exemplo, na construção do estatuto e do CNPJ do Esperança, que agora é legalmente reconhecido como uma Associação, outros cursos pré-vestibulares que já tiveram essa trajetória foram acionados. Essa construção coletiva de atuação docente e burocrática em um espaço flutuante socialmente convoca os professores a outra prática pedagógica que ultrapassa os limites da sala de aula.

Além disso, outras reformulações no espaço foram marcantes para L. na sua construção enquanto professora:

Acho que um dos maiores momentos foi quando deixamos de ser extensão da UFRGS [Universidade Federal do Rio Grande do Sul] e tivemos que andar com as nossas próprias pernas. A gente sofreu um assalto e depois foi expulso da sede, e ficamos nesse espaço sem sede durante um ano, o que fez a gente repensar o que significava a gente ter um espaço próprio pra ter liberdade pra construir a nossa trajetória. Demorou um tempo, e a gente teve que ser assaltado pra acelerar o processo [risos], mas isso nos levou a uma reformulação profunda sobre o que significava ser professor do Esperança.

Quem topou isso, ficou, e quem não topou, saiu ou foi saído (L., Esperança Popular Restinga)

Essa reformulação passou pela constituição do estatuto e do CNPJ do Esperança, o que levantou diversos questionamentos sobre o que significava a atuação dos professores nesse espaço. Freire (1987) coloca a *práxis* com centralidade no processo pedagógico da Educação Popular e, para L., esse foi um momento expressivo da *práxis* freireana. Assim, ao terem de tomar o espaço nas mãos e construírem a partir do zero, mesmo tendo um acúmulo de quase dez anos, os professores foram convocados a um protagonismo dentro da coletividade que, se não fosse confortável, poderia interromper suas atividades no PVP.

A sobrecarga que os professores encontram ao tentar construir esses espaços é assustadora: já não bastasse os muitos educadores iniciantes, eles ainda precisam lidar com processos burocráticos e estatais no início dessa trajetória. Ainda que o Educa não tenha começado suas atividades práticas em sala de aula, H. aponta para a dificuldade de levar adiante um processo que mal tinha começado:

A gente achou muito impedimento desde o início, sabe? Ainda mais por não ser extensão ou não ter nenhum vínculo desse tipo, foi meio que a gente pela gente desde o início. Hoje felizmente já temos uma sede no CMET Paulo Freire, que foi uma bênção pra gente (H., Educa Popular)

A historicidade dos PVPs é permeada por inconstâncias, muito por conta de terem surgido fora das escolas e dentro de movimentos sociais (PEREIRA E PEREIRA 2010). O fato de ocuparem um lugar social flutuante (não estão nem na educação básica, nem no ensino superior) faz com que os PVPs não sejam vistos com a seriedade que merecem. A não-institucionalização desses espaços acaba confundindo mais ainda a cabeça dos professores voluntários, pois eles também se colocam nesse lugar de não-existência. Ou seja, além de precisarem lidar com o conflito entre uma educação instrumentalizadora e uma educação libertadora que se faz presente nos pré-vestibulares populares, os professores precisam, ainda, encarar processos estatais que não são garantidos caso eles não se mobilizem. Nesse sentido, H. aponta para um fator interessante

A gente sabe que PVP é feito de evasão, né? Tanto de profes quanto de alunos. Mas foi louco perceber que o nosso problema de evasão se deu desde o princípio do Educa. A coisa nem tinha começado e o pessoal desistia, sabe? Porque precisava falar com a SEDUC ou com a EPTC. E aí acho que o pessoal ficava “mas eu vim aqui só pra dar aula”, e quando davam de frente com esses processos, acabavam desistindo porque, enfim, não era o papel deles (H., Educa Popular)



Essa fala só demonstra a incredibilidade que é depositada aos PVPs, tanto externa quanto interna. Os próprios professores dentro desses espaços desistem do projeto quando percebem que se trata de um trabalho árduo e contínuo. Mais uma vez, os conflitos se desencadeiam: aqueles que querem, de fato, construir o espaço e transformar a educação em algo para além da transmissão, e aqueles que chegam ao PVP apenas para passar o conteúdo específico de sua área.

Em ambos os espaços, o protagonismo docente não acontece somente dentro da sala de aula ou dentro das práticas pedagógicas num geral. A construção desse protagonismo se faz, também, nesses momentos de enfrentamento com barreiras externas à sala de aula, com processos da vida pública e burocrática que se colocam enquanto impedimentos à construção que se espera desses espaços. Nesse sentido, as disputas do âmbito público e privado constituem, também, pedagogicamente o espaço da sala de aula (FREIRE, 2000) e, assim, promovem a necessidade de envolvimento dos professores em outra ordem. O protagonismo dos professores deixa de ser convocado à frente do quadro, mas sim nas entrelinhas do processo, em uma posição de menos reconhecimento.

A reformulação do Espaço Popular e a busca por uma sede, para L., levou os professores a repensarem como o espaço físico refletiria a intenção pedagógica; ou seja, era importante que estivessem em um local com liberdade para construir o coletivo de maneira aberta, e não somente uma sala de aula para dar aulas. Assim, o professor é convocado a se relacionar com o ambiente físico para além da aula e da manutenção higiênica e estrutural, e passa a reconhecê-lo como um reflexo da ação pedagógica, suscitando e convocando os docentes a uma práxis pedagógica.

Portanto, a construção de um espaço coletivo nos seus processos externos, seja em relação às necessidades burocráticas ou às urgências concretas e estruturais que perpassam esse projeto, convoca os professores a uma estruturação do que significa ser professor militante e, portanto, protagonista desse processo que ultrapassa a sala de aula. Na avaliação de L., inclusive, esse processo se constitui em si mesma como uma mudança de pensamento; em outras palavras, a prática pedagógica nessa perspectiva promove a construção de outros caminhos subjetivos para a docente (ROSSATO, MATOS, PAULA, 2018) na sua trajetória histórica e individual. A prática vigilante em Educação Popular promove caminhos alternativos à institucionalização dos processos pedagógicos, dando abertura para outra prática possível que

considere tanto os estudantes nas suas idiossincrasias quanto os docentes no seu processo de formação contínua.

B) Protagonismo nos processos internos

O esforço requerido para a construção de um espaço e de uma prática pedagógica anti-hegemônica vai de encontro à concepção bancária transmissiva de educação. Assim, a necessidade de reformulações organizativas e burocráticas levaram a uma profunda reformulação interna do Esperança, o que teve como consequência não somente um questionamento sobre quais as práticas de sala de aula são ainda válidas na perspectiva freireana, mas sobre essencialmente a relação entre educadores, educandos e o espaço físico. Assim, a atuação num espaço de pré-vestibular numa perspectiva freireana proporciona reflexões para a formação da trajetória docente que considera outros aspectos que não somente os técnicos e metodológicos. O aspecto subjetivo da aprendizagem deve ser considerado dentro da formação de professores para além de uma perspectiva técnica (ROSSATO, MATOS, PAULA, 2018) e, assim, as trajetórias vividas pelos professores são centrais para a formação pedagógica a fim de se avançar de uma perspectiva bancária de educação (SAUL, SAUL, 2016).

O Educa Popular, conforme nos explica H., ainda é um projeto em construção:

O Educa surgiu enquanto um projeto próprio, sem vínculo de extensão com alguma outra instituição. É engraçado porque agora já temos nossa sede e tudo encaminhado pro início das aulas, mas a gente brinca que vamos chamar o Educa de “projeto” pra sempre. Porque a Educação Popular pra gente é isso, né? Esse eterno vir a ser das nossas concepções pedagógicas (H., Educa Popular)

Freire (1996) aponta que é somente por intermédio do inacabamento da ação pedagógica e daqueles que a compõem que o caráter transformador da educação se manifesta; ou seja, o professor deve, tanto quanto o aluno, se reconhecer enquanto protagonista do processo pedagógico. Segundo H., o Educa pôde contar com um bom número de participantes desde o primeiro processo de seleção, o que deixou bastante nítido uma das principais características dos PVPs enquanto espaços coletivos: um novo universo voltado à formação de professores, tanto inicial quanto continuada. Em muitos casos, é por intermédio de um PVP que um professor pisa em sala de aula concreta pela primeira vez.

É interessante que para muitos professores sua primeira experiência enquanto docente seja dentro de um PVP, porque esses espaços têm, geralmente, uma pedagogia explicitamente política. Com outras palavras, não há dúvidas para aqueles que começam a construir um PVP



de que educar é um ato necessariamente político. Entretanto, justamente pelo fato do Educa adotar de forma explícita esse caráter freireano, H. discorre sobre os conflitos que o PVP enfrentou desde o início

A gente que tá imerso nesse universo da Educação Popular e dos cursinhos sabe o quão difícil pode ser encontrar profes. Tem áreas que a gente se desespera pra achar alguém e aí acaba aceitando todo mundo que se candidata. E isso é complicado, porque a gente perde o alinhamento pedagógico que inicialmente era nosso horizonte. Mas acho que aceitar isso é justamente aceitar que a beleza da Educação Popular tá no fato de que, a partir desses enfrentamentos, a gente pode construir uma prática e uma reflexão própria do nosso cursinho, refletindo e aprimorando o porquê da gente estar ali construindo aquele espaço (H., Educa Popular)

Esses momentos de enfrentamento da realidade e dos conflitos inevitáveis que surgem como barreiras à construção do espaço levam a uma reflexão importante do que significa a construção de um espaço educativo do ponto de vista docente. O enfrentamento entre uma educação instrumentalizadora e uma educação crítica que os PVPs enfrentam perpassa também a criação do protagonismo docente, já que, da mesma maneira que os PVPs ocupam um espaço social flutuante (preparam para o vestibular ao passo que também estimulam a crítica ao mesmo), os professores também se encontram nessa mesma instabilidade.

A consideração do pré-vestibular como um espaço de transmissão de conhecimento prejudica, na visão de L., a construção de outra prática docente mais voltada à práxis freireana; em outras palavras, a diversidade de concepções de educação entre os docentes e o consequente reflexo disso na prática pedagógica enquanto uma relação hierárquica e autoritária entre professor e aluno são sintomas do educar como um ato político (HOOKS, 1994). Nesse sentido, L. comenta como vários dos professores que participam atualmente do Esperança avaliam seu avanço nessa questão, o que corrobora com a perspectiva de que se tornar professor é um processo contínuo. A esse respeito, L. comenta: “Acho que mesmo tendo perdido vários profes, a gente conseguiu alinhar muito as perspectivas e concepções dos que restaram, e agora contamos com um coletivo muito mais fortificado do que se tivéssemos cinquenta colegas”.

Nessa lógica, H. pensa que os encontros de formação são os espaços mais frutíferos para se pensar esse impasse da construção coletiva do protagonismo docente:

Ah, é na formação pedagógica que a gente consegue refletir sobre o que tá fazendo. Porque é só pensando criticamente na prática de hoje que a gente consegue mudar a de amanhã. A gente só muda o que a gente conhece. E também a gente consegue ver os outros profes na mesma situação e, além de pensar no melhor pro aluno, pensar no melhor pra nós mesmos. Sempre pensando no coletivo (H., Educa Popular)

Percebemos como a construção do protagonismo do professor nos espaços de educação popular perpassa, também, pela fortificação do coletivo para a atuação na modificação da realidade. Em outras palavras, é a construção coletiva de um PVP que permite com que o protagonismo docente seja continuamente delineado dentro desses espaços, que cada um desses atores se perceba enquanto protagonista de sua própria trajetória de ensino ou aprendizagem (FREIRE 1987).

Portanto, o aprendizado da construção de outra relação com o espaço físico, com os colegas docentes, com os estudantes e com a própria prática pedagógica através da prática coletiva de Educação Popular proporcionou o protagonismo docente em diferentes âmbitos, atravessando o desenvolvimento individual e subjetivo das docentes e, também, as suas atuações profissionais. A aprendizagem, nesse sentido, não é um processo linear ou causal, mas complexo e recursivo em que tanto as estruturas sociais quanto individuais e históricas se confluem na experiência de vida (MITJÁNS MARTINEZ, GONZÁLEZ REY, 2017).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tornar-se professor é um processo inconcluso e constante, que envolve diferentes aspectos da experiência humana. A partir dessa concepção, considerando os PVPs como espaços de iniciação pedagógica, a práxis freireana se evidencia como um ponto de partida para o desenvolvimento de um fazer docente coletivo. Os PVPs são conceituados enquanto espaços que propiciam tanto a formação inicial e continuada de professores quanto a construção coletiva do protagonismo docente. Portanto, para uma educação verdadeiramente emancipadora, a práxis deve ser o centro da ação pedagógica

A partir dos dados analisados, percebe-se como a flutuação do pré-vestibular no espaço público e privado se reflete no fazer docente das participantes. A construção do protagonismo do professor, portanto, se constrói num espaço de Educação Popular de base freireana a partir da inserção do docente nas demandas burocráticas necessárias para manter as atividades e pela inserção nas discussões, atividades e embates coletivos. Dessa forma, compreendemos que o espaço de PVP se coloca como uma possibilidade de aprendizagem de uma docência empática, detalhista e reflexiva, que comporta o aspecto subjetivo da aprendizagem tanto dos estudantes quanto dos próprios professores.

Portanto, alicerçada numa concepção de educação libertadora, popular e coletiva, a construção do protagonismo docente que trouxemos neste artigo refere-se à urgência dos educadores em perceberem-se enquanto sujeitos ativos e protagonistas do processo pedagógico. Faz-se necessária uma construção dialógica, empática e horizontal entre estudantes e professores, a partir de uma concepção de educação enquanto construção e não enquanto processo. Fora de uma visão romantizada, dessa forma são oportunizadas mudanças sociais.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000
- GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.
- GONZÁLEZ REY, Fernando. *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003
- GOULART, Daniel Magalhães; GONZÁLEZ REY, Fernando. *Cultura, educación y salud: una propuesta de articulación teórica desde la perspectiva de la subjetividad*. **Revista de Epistemología, Psicología y Ciencias Sociales**, v. 1, p. 17-32, 2016.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- HURTADO, Carlos Nuñez. *Educar para transformar, transformar para educar: comunicação e educação popular*. Tradução Romualdo Dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- MITJÁNS MARTINEZ, Albertina. **Criatividade, personalidade e educação**. São Paulo: Papyrus, 1987.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. *A criatividade na escola: três direções de trabalho*. **Linhas críticas**, n. 15, p. 189-206, 2002.
- MITJANS MARTINÉZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar**. Cortez Editora, 2017.
- MORAES, R. & GALIAZZI, M. C. *Análise textual Discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

OLIVEIRA, Luciana da Silva; TACCA, Maria Carmen. Subjetividade, docência e ação formativa: o valor heurístico de uma nova base teórica. In. TACCA, M.C.V.R. (org). Ação formativa docente e práticas pedagógicas na escola. Campinas: Alínea, 2016.

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. n°40, vol.10, 2010.

ROSSATO, Maristela; MATOS, Jonas Filipe; PAULA, Ribanna Martins de. A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas. **Educação em Revista**, v. 34, 2018

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes, *Novos estud.* – CEBRAP n. 79 São Paulo nov. 2007.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, n. 61, p. 19-36, 2016.