

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE GRADUAÇÃO CIÊNCIAS SOCIAIS

Gregory Cramer Aguiar

**PRÉ-VESTIBULARES POPULARES EM PORTO ALEGRE:
INTERFACE ENTRE LUTA ANTIRRACISTA E EDUCAÇÃO POPULAR**

Porto Alegre

2021

Gregory Cramer Aguiar

**PRÉ-VESTIBULARES POPULARES EM PORTO ALEGRE:
INTERFACE ENTRE LUTA ANTIRRACISTA E EDUCAÇÃO POPULAR**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Ciências Sociais

Orientador: Dr. Alexandre Silva Virginio

Porto Alegre

2021

Gregory Cramer Aguiar

**PRÉ-VESTIBULARES POPULARES EM PORTO ALEGRE:
INTERFACE ENTRE LUTA ANTIRRACISTA E EDUCAÇÃO POPULAR**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Ciências Sociais.

Aprovado em: ____ de _____ de ____.

BANCA EXAMINADORA

Luciana Garcia de Mello - UFRGS

Rosimeri Aquino da Silva - UFRGS

Alexandre Siva Virginio - UFRGS (orientador)

EL GRITO

América, América! ¡Todo por ella; porque nos vendrá de ella desdicha o bien!

Somos aún México, Venezuela, Chile, el azteca-español, el quechua-español, el araucano-español; pero seremos mañana, cuando la desgracia nos haga crujir entre su dura quijada, un solo dolor y no más que un anhelo.

Maestro: enseña en tu clase el sueño de Bolívar, el vidente primero. Clávalo en el alma de tus discípulos con agudo garfio de convencimiento. Divulga la América, su Bello, su Sarmiento, su Lastarria, su Martí. No seas un ebrio de Europa, un embriagado de lo lejano, por lejano extraño, y además caduco, de hermosa caduquez fatal.

Describe tu América. Haz amar la luminosa meseta mexicana, la verde estepa de Venezuela, la negra selva austral. Dilo todo de tu América; di cómo se canta en la pampa argentina, cómo se arranca la perla en el Caribe, cómo se puebla de blancos la Patagonia.

(...)

Artista: Muestra en tu obra la capacidad de finura, la capacidad de sutileza, de exquisitez y hondura a la par, que tenemos. Exprime a tu Lugones, a tu Valencia, a tu Darío y a tu Nervo: Cree en nuestra sensibilidad que puede vibrar como la otra, manar como la otra la gota cristalina y breve de la obra perfecta.

(...)

Dirijamos toda la actividad como una flecha hacia este futuro ineludible: la América Española una, unificada por dos cosas estupendas: la lengua que le dio Dios y el Dolor que da el Norte.

Nosotros ensoberbecimos a ese Norte con nuestra inercia; nosotros estamos creando, con nuestra pereza, su opulencia; nosotros le estamos haciendo aparecer, con nuestros odios mezquinos, sereno y hasta justo.

Discutimos incansablemente, mientras él hace, ejecuta; nos despedazamos, mientras él se oprime, como una carne joven, se hace duro y formidable, suelda de vínculos sus estados de mar a mar; hablamos, alegamos, mientras él siembra, funde, asierra, labra, multiplica, forja; crea con fuego, tierra, aire, agua; crea minuto a minuto, educa en su propia fe y se hace por esa fe divino e invencible.

¡América y sólo América! ¡Qué embriaguez semejante futuro, qué hermosura, qué reinado vasto para la libertad y las excelencias mayores!

Gabriel Mistral

1922 - Santiago de Chile.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas atravessaram minha história ao longo da construção desse trabalho. Acredito que a vida é levada através de um fluxo de energias que nos aproxima e nos afasta de pessoas, como um ritmo musical que vai e vem. “A vida é a arte do encontro, embora haja tanto desencontro pela vida”, como já diria o poeta Vinicius de Moraes.

De antemão eu gostaria de agradecer a minha família. Família terna e companheira, que me ajudou muito nesse processo de desenvolvimento de quem sou. Sou muito privilegiado por contar com tanto apoio afetivo e emocional, são raras as famílias que vibram uma energia assim.

Minha mãe, sempre tão terna e atenciosa, mesmo demarcando sua incompatibilidade com a docência, foi um pilar fundamental para eu entender o que é ser professor. A sensibilidade é a maior qualidade de um professor. Perceber as necessidades e buscar supri-las de forma confortável. Meu pai querido me ensinou muito o valor de construir a si mesmo com trabalho e atenção no que é importante. E a cada cerveja assistindo os jogos do Grêmio me sinto mais conectado com a cultura familiar e popular.

Meu irmão mora em São Paulo e mesmo tendo optado por uma carreira quase inversa a minha, como agente financeiro, temos um vínculo muito forte de parceria e amor. Meu melhor amigo para a vida toda. Sinto saudade a cada vez que penso nele. Também tenho um lugar muito especial para minha vó e minha dinda. Pessoas tão inteligentes e fascinadas por cultura. O gosto pela curiosidade e pela exploração tem grande influência delas, que de “degrau por degrau” descubro o mundo ao mesmo tempo que sou descoberto.

Tenho muita gratidão a minha Sereia também. Amor que “enozou” meus cachos e depois passou um creme para me deixar mais bonito. Amor esse que mudou completamente a minha forma de viver e de me relacionar, amar livre na fluidez de se sentir seguro consigo mesmo. E entre cada poesia que dança no ouvido e cada dança que flui poesia, amamos e vibramos sentimentos lindos.

Também gostaria de agradecer a todos os educadores populares, que dia a dia propõem uma alternativa para nossa sociedade cada vez mais infectada com o vírus do individualismo, da competitividade e da ganância. Por isso a gratulação com todos e todas intelectuais latino-americanos que formaram uma tradição de resistência às múltiplas dimensões de violência e desigualdade das nossas sociedades. E nisso também incluo o meu querido orientador, que com muita dedicação e carinho me auxiliou nesse processo de grande desenvolvimento da minha pessoa.

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso trabalha com a interface entre a educação popular e a luta antirracista em quatro pré-vestibulares populares em Porto Alegre. Como percurso metodológico realizou-se levantamento bibliográfico, tratando especialmente dos temas da história do Brasil, da educação popular e dos pré-vestibulares populares. Recorreu-se também a oito entrevistas, a análise de Projetos Político-Pedagógicos e de editais de chamamento de alunos, além de conversas informais. Por meio dos dados coletados, foi possível perceber contribuições para uma concepção de luta antirracista. A partir das fontes, combinadas com a bibliografia, foi possível analisar os cursinhos a partir de oito indicadores: reserva de vagas em editais, troca de experiências, formações, currículo, lideranças, engajamento em manifestações, relação com a localidade e a proporção de educadores populares negros. Dessa forma foi possível compreender que todos, em pelo menos algumas destas dimensões, conseguem incorporar a luta antirracista em sua prática de educação popular. Mas também foi constatado que a pesquisa somente conseguiu atingir uma realidade discursiva das fontes, não conseguindo compreender seus desdobramentos nas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Educação Popular Libertadora; Movimento Negro; Pré-Vestibular Popular; Antirracismo.

ABSTRACT

This Course Conclusion Work works with the interface between popular education and the anti-racist struggle in four popular college entrance exams in Porto Alegre. As a methodological approach, a bibliographic survey was carried out, dealing especially with the themes of the history of Brazil, popular education and popular pre-university entrance exams. Eight interviews were also used, the analysis of Political-Pedagogical Projects and student call notices, in addition to informal conversations. Through the collected data, it was possible to perceive contributions to a conception of anti-racist struggle. From the sources, combined with the bibliography, it was possible to analyze the courses from eight indicators: reservation of vacancies in notices, exchange of experiences, training, curriculum, leadership, engagement in demonstrations, relationship with the location and the proportion of educators popular black people. In this way, it was possible to understand that everyone, in at least some of these dimensions, manages to incorporate the anti-racist struggle into their practice of popular education. But it was also found that the research only managed to reach a discursive reality of the sources, failing to understand its consequences in pedagogical practices.

Keywords: Liberating Popular Education; Black Movement; Popular Entrance Exam; Anti-racism.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
1.1 Justificativa.....	10
1.2 Objetivos.....	11
1.2.1 Objetivo Geral.....	12
1.2.2 Objetivos específicos.....	12
1.3 Metodologia.....	12
2. BRASIL, ENTRE O RACISMO E A LUTA ANTIRRACISTA.....	21
2.1 Brasil, mostra tua cara.....	21
2.2 Racismo nosso de cada dia	25
3. EDUCAÇÃO-AÇÃO POPULAR.....	32
3.1 Educação Popular em movimento.....	32
3.2 Dialogar com a educação popular libertadora.....	34
4. PRÉ-VESTIBULARES POPULARES EM CENA.....	41
5. PRÉ-VESTIBULARES POPULARES EM PORTO ALEGRE.....	45
5.1 Quem foi entrevistado?.....	45
5.2. Quem são as organizações?.....	50
5.3. Comparações e análises.....	55
5.3.1 A organização dos cursinhos.....	55
5.3.2 Formas de Educação Popular.....	57
5.3.3 A luta antirracista.....	60
5.3.4 Construindo indicadores.....	63
5.3.5 Comparações.....	63
5.3.6 Entre o estudo de caso e as referências bibliográficas.....	65
6. CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS.....	68
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	72
8. APÊNDICE	78
8.1 Roteiro de entrevista.....	78

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso de ciências sociais vinculado a Universidade Federal do Rio Grande do Sul trabalha com a relação de quatro cursinhos populares de identidade negra para com a luta antirracista em Porto Alegre. Explorando uma dimensão pouco investigada nesse campo de estudo, esse trabalho busca uma originalidade não só em suas escolhas teóricas e metodológicas, mas também em sua forma analítica.

São desenvolvidas as temáticas da desigualdade racial, da educação popular, dos pré-vestibulares populares e da luta antirracista. Para desenvolver um quadro teórico com a amplitude desses assuntos e depois conseguir trabalhar com a especificidade de um recorte social. Os quatro cursinhos são: Angola, Congo, Guiné e Moçambique. Mantendo o anonimato tanto da instituição quanto dos educadores populares entrevistados.

De maneira geral, a problemática de pesquisa está na da busca estabelecer uma relação da pedagogia desenvolvida nos cursos pré-vestibulares Populares de Porto Alegre com a luta antirracista. De forma que os próprios educadores populares possam expressar a sua perspectiva, através de documentos ou de entrevistas.

Sob aspectos metodológicos, o trabalho se caracteriza pela natureza qualitativa de seu estudo. Buscando a combinação de algumas técnicas metodológicas como a revisão bibliográfica, a entrevista semiestruturada e a análise documental o trabalho se concentra em dois movimentos centrais. Primeiro buscando contextualizar a pesquisa dentro de uma tradição científica sobre a temática da educação popular e do movimento negro na história do Brasil. E posteriormente imergir no estudo de caso desses quatro cursinhos negros. Logo, os capítulos ficam organizados da seguinte maneira.

No segundo capítulo, primeiro posterior a introdução, é feita uma discussão sobre a história do Brasil sob a perspectiva de algumas discussões sobre as questões raciais ao longo do tempo. Também foi apresentada a perspectiva de que, diante de uma história marcada pela desigualdade e violência racial, o Brasil é caracterizado pelo racismo estrutural, sendo uma das chaves interpretativas mais importantes para compreender o fenômeno do racismo. Aqui também é apresentado que o movimento negro se organizou

através da história para contrapor essas estruturas racistas. Uma das formas de combate ao racismo foi a luta pela democratização do ensino superior, tendo os pré-vestibulares populares grandes relevâncias para esse processo.

Já no terceiro capítulo é feita a discussão sobre o significado da educação popular para esse trabalho. Para isso foi reconstruída uma discussão conceitual sobre alguns dos significados históricos dessa teoria que se constitui enquanto prática. Estabelecendo sua originalidade latino-americana e suas transformações ao longo do tempo. Na década de 1990, com a eclosão de movimentos de pré-vestibulares populares, a educação popular amplia sua luta para a democratização do ensino superior através da educação popular libertadora.

Na quarta sessão é feita uma breve discussão sobre o significado das organizações de cursinhos pré-vestibulares populares. Apontando que essas instituições buscam um duplo objetivo: o auxílio no ingresso de indivíduos historicamente marginalizados no ensino superior, ao mesmo tempo buscando a formação de uma consciência crítica em relação às desigualdades sociais. Diante do cenário que, no Brasil, as desigualdades sociais se refletem em desigualdades raciais, um conjunto de pré-vestibulares dedicam suas atividades para a inclusão da negritude dentro das instituições públicas de ensino superior com uma mentalidade influenciada pela luta antirracista.

E a partir desse momento o trabalho se concentra na apresentação, comparação e análise de quatro cursinhos pré-vestibulares escolhidos por carregar um símbolo da cultura negra em seu emblema, compreendendo suas relações com a educação popular e a luta antirracista. Como forma de proteção dos cursinhos optou-se pelo anonimato do nome das instituições e educadores populares. O estudo de caso se trabalho com os seguintes cursinhos.

O Angola foi fundado em 2016, fica localizado na zona central de Porto Alegre, em dentro de uma instituição pública. A diversidade é um dos pontos centrais dessa instituição, uma vez que agrega pessoas de várias geografias, com sua localização, e pessoas com deficiência (PCD), indígenas, pessoas transexuais, travestis e transgêneros, além de priorizar a entrada de pessoas negras e /ou pessoas de baixa renda. Funciona por meio de uma autogestão.

O Moçambique foi fundado em 1995, sendo um dos cursos mais antigos de Porto Alegre, tendo a ligação com uma rede de educação popular em escala nacional. Localizado perto de um centro universitário, o cursinho é gerido sob a forma de uma coordenação geral. O público-alvo são pessoas alto declaradas negas e /ou de baixa renda.

Guiné nasceu de um coletivo político vinculado a um partido em 2018. Localizado em uma zona periférica, o cursinho busca atuar nessa região dando prioridade para as pessoas negras e /ou de baixa renda dessa região. A gestão é feita através de coordenações.

E o Congo é um cursinho fundado também em 2018 a partir de uma associação popular de moradores de um bairro periférico. Esse caráter comunitário é muito marcado, uma vez que o cursinho prioriza suas vagas para moradores desse bairro, que possui um dos piores Índices de Desenvolvimento Humano de Porto Alegre. A gestão funciona por meio de duas grandes comissões entrosadas por uma coordenação geral.

Depois de criado um entendimento sobre quem são as instituições de ensino é apontado para sua identidade dentro da educação popular. E, com isso, são feitas algumas aproximações dessas entidades com o movimento negro e a luta antirracista. As entrevistas, os documentos pedagógicos e as referências bibliográficas se mostraram suficientes para tal movimento de compreensão, análise e comparação.

Esse trabalho de conclusão de curso é importante para a demarcação da aprendizagem sobre a pesquisa social. Além de contribuir com a literatura científica sobre a educação popular e a luta antirracista, promove reflexões importantes sobre as instituições em questão.

1.1 Justificativa

Venho de uma história de privilégios. Desde o lugar onde nasci, minha cor de pele, minha família, minha escolaridade e até as minhas oportunidades de futuro refletem as vantagens históricas que os homens brancos têm em relação ao resto da sociedade brasileira. Ao longo da minha formação tive professores e amigos que propuseram visões de mundo muito diferentes das que eu tinha. Primeiramente, me sensibilizei com as causas

sociais, depois cogitei ser professor e quando descobri o potencial transformador que a docência poderia carregar, encontrei um significado para minha vida.

Sou educador popular no Angola há cinco anos e ao longo da minha trajetória conheci muitas pessoas engajadas em movimentos sociais vinculados a luta antirracista. A educação popular se tornou essencial na minha vivência enquanto professor e humano, uma vez que propõe uma formação cidadã e humanizadora, compreendendo que a aprendizagem deve estar vinculada à transformação social, logo vinculada a educar os próximos transformadores da sociedade.

Nesse espaço de Educação Libertadora me entendi mais enquanto homem e branco, desde então meu apreço e interesse em estudar outros espaços como este tomou forma. O racismo é um sistema de dominação central na história do Brasil, e muitos movimentos sociais são engajados eminentemente a essa pauta. Os pré-vestibulares populares negros se propõem a combater o racismo através de uma formação politizada e ingresso de pessoas pretas em espaços acadêmicos, que também são espaços de poder. Ao mesmo tempo que a educação antirracista também transborda para o quadro de docentes, como foi meu caso.

O estudo dessa temática permite valorizar e compreender organizações sociais porto-alegrenses que lutam por uma sociedade mais justa e igualitária. Muitos estudos foram feitos em São Paulo, Rio de Janeiro e Salvador, mas poucos em Porto Alegre, que possui alguns trabalhos sobre os pré-vestibulares na década de 1990 e 2000. Logo esse trabalho coloca esse tipo de organização em evidência, demarcando a sua forma de ler e transformar a realidade do ensino superior no Brasil e, portanto, a sociedade Brasileira.

Então para além de um trabalho de conclusão de curso, esse trabalho carrega um sentimento de identidade muito grande, porque foi em espaços como esse que me desenvolvi enquanto sujeito crítico e transformador. É muito gratificante perceber-se satisfeito com a atuação enquanto intelectual e militante.

1.2 objetivos

Os objetivos da pesquisa giram em torno da busca pela relação da pedagogia desenvolvida nos cursos pré-vestibulares Populares de Porto Alegre com a luta antirracista.

1.2.1 Objetivo geral

Compreender e analisar elementos da proposta pedagógica dos cursinhos pré-vestibulares populares negros de Porto Alegre que favorecem a luta antirracista.

1.2.2 Objetivos específicos

- 1) Analisar o Projeto Político Pedagógico e os editais de chamamento de alunos dos pré-vestibulares populares negros de Porto Alegre;
- 2) Analisar a percepção de educadores e educadoras populares sobre a pedagogia desenvolvida no PVP e suas implicações para a luta antirracista;
- 3) Compreender e interpretar a relação entre negritude e educação popular nos cursinhos negros de Porto Alegre;
- 4) Descrever e analisar a estrutura, o funcionamento e a concepção curricular praticada nos PVP's;

1.3 Metodologia

Um trabalho de investigação das ciências sociais necessita de uma elaboração metodológica para a validação do saber enquanto ciência, provida de métodos e teorias capazes de compreender, explicar e analisar a realidade, mesmo que de forma parcial. Portanto, para o presente estudo, se faz necessária a caracterização de como é feita a pesquisa e o que se entende enquanto pesquisa.

A pesquisa desenvolvida nesse trabalho é de natureza qualitativa e, como define Martins (2004), constitui uma verdadeira ciência através da artesanaria do descritivo e do narrativo. Uma ciência mais subjetiva, caracterizada pela intuição e pela liberdade

intelectual do pesquisador. Sendo mais apropriada para o estudo de microprocessos, o estudo qualitativo de um objeto se preocupa em compreender, contextualizar, explicar e valorar, de forma não conclusiva. Trata-se de um recorte da realidade, de maneira que se construa uma interpretação social.

As ciências sociais constituem paradigmas diferentes das ciências da natureza, construindo relações entre sujeito (pesquisador) e objeto (pesquisado) completamente diferentes. Enquanto nas ciências sociais os objetos também são sujeitos dotados de suas próprias visões de mundo, nas ciências naturais os objetos são realmente objetificáveis, enquanto unidades que não podem racionalizar, somente ser racionalizadas. Nessas, pressupõe-se um controle grande de experimentações, causas, motivações e explicações. No caso das Ciências Sociais existe uma “interação complexa entre o investigador e o sujeito investigado” (DA MATTA, p.23, 1991) que necessita de um lugar interpretativo, dialógico e parcial na forma de fazer ciência.

Também é importante destacar o aspecto metodológico da investigação, bem como seus procedimentos exploratórios, indagatórios, analíticos e conclusivos. Assim, compreendemos a metodologia como:

[...] conhecimento crítico dos caminhos do processo científico, indagando e questionando acerca de seus limites e possibilidades. Não se trata, portanto, de uma discussão sobre técnicas qualitativas de pesquisa, mas sobre maneiras de se fazer ciência. A metodologia é, pois, uma disciplina instrumental a serviço da pesquisa; nela, toda questão técnica implica uma discussão teórica. (MARTINS, 2004, p.291)

Dito isto, salientamos que o trabalho se desdobra em dois momentos centrais: a contextualização do estado da arte e o estudo de caso. Como forma de criar uma relação entre o estudo do fenômeno com a contextualização dentro de um acúmulo científico. “Esta capacidade de articular teoria e dados empíricos é uma das maiores riquezas do cientista”. (GOLDENBERG, 2004, p.92)

O arcabouço teórico pressupõe uma revisão da literatura pertinente ao tema desejado e esta estrutura teórica gerará o “problema”, as perguntas de pesquisa (central e específicas), a escolha da amostra, a coleta de dados, técnicas de análise e interpretação dos dados, esses aspectos alinhados à orientação filosófica previamente definida. (TEIXEIRA, 2003, p.186)

No primeiro momento, a pesquisa será situada dentro da bibliografia científica, como forma de compreensão de que a ciência é feita através de acúmulos de conhecimentos, narrativas e modos de fazer ciência. Feita a seleção, a análise e a conversação de autores e autoras pertinentes à pesquisa, ela passa a carregar um significado social específico, pois não pode se presumir a realidade enquanto uma construção objetiva e estática. Portanto, esse movimento serve para o balizamento de uma pesquisa em diversas outras pesquisas para arranjar uma realidade socialmente construída.

O acumulado de leituras e conversas nas faculdades de História e Ciências Sociais possibilitou um excelente ponto de partida para a contextualização da pesquisa. Também se buscou através da *internet* e indicações de outros pesquisadores e educadores populares com leituras, referências teóricas e empíricas sobre a pesquisa social.

Neste sentido, considerando nosso objeto de estudo, mostrou-se fundamental a explicação do que entendemos por Brasil, racismo, desigualdade racial, movimento negro, ações afirmativas, entre outros contextos e/ou categorias que não são universalmente definidos. A pesquisa social pressupõe definir a realidade como socialmente construída. O pesquisador não analisa uma realidade pronta para ser observada, os dados não são dados ou entregues, mas construídos. (FONSECA, 1999)

Trazendo a argumentação como um dos centros do processo investigação, a estrutura da ciência se estabelece através da linguagem, sendo moldada por um arranjo de argumentações e diálogos. Com a metodologia de natureza discursiva, o pesquisador faz diversos outros cientistas entrarem em diálogo através das convergências e divergências de suas teorias explicativas. Também é uma escolha epistemológica a inclusão de outros interlocutores não-cientistas nessa interface. Nessa interligação de teorias e discursos é produzida uma narrativa coerente para a definição de uma realidade. (THIOLLENT, 1986)

[...] há na investigação social o reconhecimento de um processo argumentativo. (...) Com isso se procura reconhecer o valor cognoscitivo do processo argumentativo (ou deliberativo). Abandonou-se também a ideia segundo a qual haveria um único tipo de comprovação séria: a comprovação observacional e quantificada das ciências da natureza. (THIOLLENT, 1986, p. 30-31)

Porém, como aponta Bachelard (1990), é fundamental para o desenvolvimento científico o movimento de vigilância epistemológica. Uma vez que o simples acúmulo de mais conhecimentos sobre um paradigma já consolidado com a finalidade de expandi-lo é limitada se não vier acompanhada de críticas sobre o acumulado intelectual. Mesmo que longe de propor uma ruptura epistemológica, como analisou Thomas Kunh (1998), essa investigação propõe problematizações da realidade e da forma como ela foi estudada até aqui.

Depois de abordar conceitualmente a realidade social, o trabalho se desdobra com a pesquisa de campo com os pré-vestibulares populares. Para responder a problemática, é considerável a delimitação do perfil e das etapas metodológicas.

Primeiramente é pertinente demarcar a característica de pesquisa participante do presente trabalho. Marques (2016) aponta que a relação entre pesquisador e pesquisado produzida por essa forma de pesquisar resulta em transformações nos dois polos da investigação. Diferentemente da observação, a pesquisa participante assume um lugar de simpatia e aproximação em que a troca de informações e questionamentos ocorre de forma mútua e natural.

Nessa forma de fazer pesquisa as duas, ou mais, subjetividades estão em diálogo promovendo mudanças constantemente. Em função disso, é significativa a necessidade de “diminución del papel del intelectual-observador como monopolizador o controlador de la información científica” (FALS BORDA, 2009, p.262). Também vale acrescentar que esse trabalho pretendia a realização de uma pesquisa-ação participante, mas em decorrência da falta de tempo e de organização optou-se pela pesquisa participante.

Selecionando os pré-vestibulares populares de Porto Alegre, em um conjunto de pelo menos trezes, foram escolhidos quatro cursinhos populares que carregam elementos históricos da cultura afro-brasileira como símbolo de identidade no nome e/ou no emblema. Para a preservação do anonimato das organizações, definiu-se nomes de países africanos, que durante a diáspora africana, foram territórios de origem de muitos afro-brasileiros, contribuindo para a diversidade étnica do Brasil, como: Angola, Congo, Guiné e Moçambique.

Esses pré-vestibulares foram os selecionados, pois já trazem o símbolo afro-brasileiro no logotipo, mesmo que a pesquisa não considere que essas organizações sejam as únicas a compor o movimento negro brasileiro em Porto Alegre. Depois de delimitadas as organizações, foram estabelecidos os seguintes passos:

Entrou-se em contato com os pré-vestibulares populares através das páginas do *Instagram*, *e-mail* e contatos pessoais do pesquisador. Após a apresentação do pesquisador e sua pesquisa, foi enviado o Termo de Compromisso como uma carta explicativa da pesquisa e suas intenções para que, institucionalmente, se aceite o início da pesquisa. Logo nesse primeiro contato, algumas informações básicas e organizacionais foram coletadas.

Foi solicitado o acesso a documentações oficiais do e para o PVP¹ como: páginas de redes sociais, atas de reuniões, projeto político-pedagógico, avaliações institucionais, editais de seleção de alunos e professores, e outros documentos semelhantes. Tais fontes permitem uma coleta mais objetiva e oficial de informações organizacionais e institucionais, o que pôde contribuir para compreendermos o caráter mais ou menos formal da organização. Sendo assim,

A análise documental inicia-se pela avaliação preliminar de cada documento, realizando o exame e a crítica do mesmo, sob o olhar, dos seguintes elementos: contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave. Os elementos de análise podem variar conforme as necessidades do pesquisador. (CECHINEL; FONTANA; GIUSTINA; PEREIRA; PRADO, 2016)

Então esses documentos foram escolhidos, analisados e recortados para responder à problemática da pesquisa. Sendo importante destacar que a totalidade desses documentos não foi abarcada, mas sim dimensionada para as questões pertinentes aqui.

Em paralelo, algumas informações sobre as formas de comunicação e organização básica do coletivo foram coletadas através do ingresso nos grupos de *WhatsApp* e com o informante inicial. Depois de situar melhor os atores e suas posições, foram selecionados dois docentes de cada cursinho para realização de entrevistas semiestruturadas com base

¹ Pré-vestibular popular.

nos seguintes critérios gerais: estar atualmente engajado(a) com o projeto, interesse em participar da pesquisa e tempo de atuação determinado na organização.

1) Um(a) entrevistado(a) foi um dos mais antigos da organização, com a preferência para quem atua na coordenação, posição que se mostrou privilegiada para fornecer informações acerca da fundação e desenvolvimento do projeto. Esses atores sociais provavelmente carregam uma narrativa mais alinhada com Projetos Políticos Pedagógicos e outros documentos oficiais. Nossa intenção foi capturar uma visão mais idealizada do funcionamento do projeto.

2) Um(a) entrevistado(a) com atuação recente na organização (mais de 1 ano e menos de 3 anos). Professor(a) preferencialmente não coordenador(a). Acreditando que esse lugar contrapõe algumas questões do(a) coordenador(a), trazendo uma visão menos oficial e consolidada do cursinho e sua história. Dessa forma pode trazer problemas ou perspectivas que não estejam sendo vistos pela coordenação.

Boni e Quaresma (2005) são referências efetivas para a definição do que significa utilizar a técnica da entrevista. É definido que a entrevista se trata de uma interação social em que o pesquisador tem como objetivo obter informações do pesquisado, seja ela via entrevista fechada, projetiva, com grupos focais, semiestruturada e livre. De diferentes formas, o objetivo é estabelecer um canal de comunicação em que o entrevistado possa expressar, através de alguma linguagem, informações pertinentes à problemática. Dessa forma, optou-se pelo modelo de entrevista semiestruturada, constituído por um roteiro de perguntas, mas com a abertura para questões inesperadas que advém da fluidez de uma conversa quase informal.

Diante do cenário da pandemia, o espaço físico da entrevista teve que ser adaptado para respeitar as normas de segurança. Silvestre, Fialho e Saragoça (2014) apontam para a necessidade de escolha de um espaço físico adequado para os interlocutores ficarem confortáveis. Dessa maneira se modificou a forma como se percebe os gestos corporais, a velocidade discursiva, ou as entonações e pausas, mas o que não impede que essas nuances sejam percebidas e mostrem-se analisáveis. Com efeito, a pesquisa foi organizada para realização da plataforma *Google Meets*, que possibilitou uma conversa instantânea de vídeo e áudio, assim como a gravação do diálogo.

Optou-se por fazer primeiro a conversa com a pessoa que participava a mais tempo no projeto para estabelecer uma imagem mais oficial do PVP. Na sequência, tratou-se de entrevistar os docentes mais recentes na organização. O objetivo foi dar a conhecer e/ou problematizar as diferentes interpretações acerca do trabalho desenvolvido. Depois destas entrevistas, foi possível traçar uma narrativa com elementos coerentes, ou divergentes, sobre a história, o funcionamento, a organização e a política dos projetos sociais.

O roteiro foi elaborado com a intenção de propiciar um ambiente em que se comece falando sobre questões mais pessoais, depois de questões mais organizacionais da organização em questão, para somente depois abordar questões diretamente vinculadas aos objetivos centrais da pesquisa. Dessa forma, o roteiro foi construído a partir de eixos de informação, cuidando de uma transição espontânea entre um eixo e outro, para que os assuntos mais delicados não sejam abordados de forma precoce. (LAZZARIN, 2017)

Destaco ainda que a simpatia e a empatia são fundamentais para a construção de um espaço de troca confortável para o compartilhamento de conhecimentos, sentimentos e narrativas e para disponibilização de tempo e documentos (BIASOLI-ALVES; DIAS DA SILVA, 1992). O que foi buscado desde o início das trocas de mensagens via *WhatsApp*, até o momento final da pesquisa, o que facilitou um diálogo espontâneo e fluido.

A partir de então, em conjunto com as observações, inicia-se uma etapa de seleção de falas específicas para ilustrar as principais informações sobre esta pesquisa com a finalidade de triangular essas interlocuções com os documentos políticos pedagógicos. Essa triangulação e correlação de fontes permitirá criar uma visão sobre como percebem a educação popular, a luta antirracista e a transformação social através da educação.

Construída esta imagem de cada pré-vestibular popular foi possível comparar as informações e traçar alguns denominadores comuns entre todos, além de estabelecer alguns pontos de diferença como: quem compõe o projeto, como se organiza, qual a prioridade da luta antirracista no discurso, o que significa educação popular, entre outros eixos de conexão.

Feita a análise acerca destes elementos afeitos à realidade dos pré-vestibulares populares de Porto Alegre, foi possível uma comparação entre as organizações estudadas.

Nesta direção, buscou-se, da mesma forma, estabelecer a relação dessas organizações com a trajetória do movimento negro e a educação popular, articulando as raízes históricas dessas organizações.

Ademais, a posição do pesquisador em relação aos seus sujeitos/objetos precisa ser explorada. A antropóloga Nascimento (2019) aponta para a necessidade dos pesquisadores e pesquisadoras incluírem seus corpos enquanto parte da construção da pesquisa social, afirmando que a posição de neutralidade de quem escreve é falsa e que é importante que o sujeito pesquisador mostre ao leitor quem ele é.

O destaque para esse ponto é pensar que um homem branco de classe média, cisgênero, com uma formação escolar de elite, está analisando pré-vestibulares populares negros. O posicionamento, a forma de condução da pesquisa e da escrita deve estar ciente que se dirige a organizações e indivíduos que sofrem racismo e que se não houver um cuidado na disposição do estudo, algumas dimensões de racismo podem surgir na própria pesquisa. Logo, não há uma pretensão de que um pesquisador branco defina, contextualize e analise pessoas negras de forma definitiva e impositiva, mas de construir espaços de diálogo que os atores possam se autodeclarar. Dessa forma, a ciência produzida aqui não busca assumir uma autoridade discursiva sobre os pesquisados.

Por isso, Djamila Ribeiro (2017) é uma filósofa importante para pensarmos o “lugar de fala”. Uma vez que o indivíduo produtor de saber acadêmico é tão sujeito histórico quanto os indivíduos sistematizados na pesquisa, portanto reconhecer que estão relacionados às estruturas de poder como machismo, elitismo, e, principalmente o racismo estão vinculadas direta ou indiretamente com todos os sujeitos presentes na pesquisa. A investigação foi proposta levando em consideração a especificidade dessa reflexividade sobre o pesquisador e sua pesquisa.

“A atenção constante sobre como e o que ocorre no contexto empírico afeta o pesquisador e sua obra o que, por sua vez, afeta o campo e a vida social e recebe o nome de ‘reflexividade’”. (MINAYO; GUERREIRO, 2014, p.1104) Por conseguinte, se trata de uma pesquisa com direto envolvimento pessoal do escritor, a escrita deve ser feita com uma busca pela autocrítica constante. Uma vez que faz parte de uma das organizações presentes na pesquisa, nos movimentos de contextualizar, compreender e analisar essas

instituições, a imparcialidade é uma busca. E explicitando o ponto de partida da escrita, é importante destacar que esse tipo de problematização da educação popular só ganha vinculação e valorização para o pesquisador diante da relação identitária que tem com o objeto de pesquisa.

Mesmo assim, como destaca Pegaum (2015), a lógica de distanciamento é primordial para a sua legitimidade enquanto conhecimento científico. É comum os pesquisadores desenvolverem as pesquisas com base em seus interesses pessoais e sociais, mas ao mesmo tempo não podem sobrepor suas convicções pré-estabelecidas em relação aos fatos científicos encontrados na pesquisa.

E depois de desenhado o esquema metodológico dessa pesquisa, vale ressaltar o caráter inconclusivo dessa pesquisa social. Essa pesquisa não pretende conceituar de maneira definitiva e prepotente o que esses cursinhos são ou fazem, mas apresentar uma visão sobre quem são e o que fazem. As ciências sociais, ao longo de toda sua trajetória, precisaram ser reformuladas diversas vezes e não vai ser esse trabalho que vai romper com a natureza maleável dessas ciências.

2 BRASIL, ENTRE O RACISMO E A LUTA ANTIRRACISTA

Como consequência do desenvolvimento histórico de desigualdade e violência no Brasil, a população afro-brasileira, desde os períodos coloniais, se organizou através de diferentes formas para resistir às instituições racistas. Mesmo com a abolição da escravidão, muitos problemas raciais persistiram na estrutura da economia, política e sociedade brasileira. O que fez do movimento negro um movimento social necessário não somente para a conquista, ampliação e garantias de direitos para a população afro-brasileira, mas também para simplesmente garantir direito à existência.

2.1 Brasil, mostra tua cara

A história brasileira, levando em consideração à invasão portuguesa como “ponto zero”, pode ser subdividida em três grandes períodos cronológicos: Colônia, Monarquia e República. Algumas marcas devem ser destacadas ao longo desses cinco séculos de desenvolvimento desse território para a compreensão sobre qual Brasil vamos falar sobre.

O historiador Edmundo O’Gorman (1992) afirma que a América antes de ser descoberta, invadida ou colonizada, foi inventada. Uma vez que, ao longo do processo exploratório europeu, foi se tomando consciência de que o território não era o subcontinente indiano, buscou-se a construção ideológica daquele espaço. A partir dessa compreensão de “Novo Mundo” foram se desenvolvendo conceitos que dessem suporte ao projeto colonial que estava em construção. E em função dessa criação formou-se a dicotomia entre civilizados e bárbaros, a colonização passa a se revestir de processo civilizatório, mesmo que sua pretensão seja expressamente extrativista.

O processo de *Invenção da América* é vital para o entendimento da invenção do Brasil, enquanto conjunto da América Colonial Portuguesa. Uma vez que deparados com um Novo Mundo, os exploradores tiveram que interpretar uma nova realidade.

Difícil imaginar o impacto e o significado da “descoberta de um Novo Mundo”. Novo, porque ausente dos mapas europeus; novo, porque repleto de

animais e plantas desconhecidos; novo porque povoado por homens estranhos, que praticavam a poligamia, andavam nus e tinham por costume fazer a guerra e comer uns aos outros. Eram canibais, afirmam os primeiros relatos, cheios de curiosidade, exotismo e imaginação. (SCHWARTCZ; STARLING, 2015, p.21)

Como afirma o trecho, nesse impacto em relação a um “outro” completamente diferente da cultura europeia, criou-se um estereótipo selvagem para os nativos do Brasil. Essa imagem dicotomizada da realidade entre civilizados e selvagens, desenvolvidos e primitivos, racionais e brutos, constrói a legitimação de que a colonização foi um processo de ajuda civilizatória, tendo a evangelização como um dos principais pilares. (SCHWARTCZ; STARLING, 2015)

Com o decorrer do tempo, e da afirmação da Bula Papal de Paulo III, que reconhecia a possibilidade de conversão e humanização de povos originários da América, iniciou-se um processo de transição lenta e gradual da escravidão indígena para a escravidão africana, enquanto principal mão-de-obra na América Colonial Portuguesa. Associando a mesma dicotomia entre civilizados e selvagens para africanos e indígenas. As populações originárias não constituíram uma fonte estável de trabalho servil, já que conheciam as geografias locais para fugir, constantemente entravam em conflito com colonizadores e morriam por diversas doenças vindas da Europa. (SCHWARTCZ; STARLING, 2015)

Com o desenvolvimento das feitorias na costa atlântica da África e a lógica do *plantation* na costa brasileira, o governo colonial português institui um projeto colonial mais sólido e lucrativo. O que antes era um território vasto, repleto de comunidades indígenas hostis, com comidas e animais estranhos, e com uma lucratividade baseada na extração de Pau-Brasil, agora passa a ser organizado sob uma lógica de colonização sistêmica, organizada e lucrativa. (ALENCASTRO, 2000)

O Brasil, enquanto projeto colonial, passava a se construir sob a lógica colonial do *plantation*. Estrutura produtiva que organizava a América Colonial Portuguesa em quatro pilares centrais: a monocultura de açúcar, o latifúndio concentrado na mão de donatários e semelhantes, a agro exportação com as enormes vantagens comerciais

portuguesas e, como mais importante peça desse sistema produtivo, a escravidão como forma de trabalho central e hegemônica. (ALENCASTRO, 2000)

Dito isso, é importante que se mensure a dimensão da escravidão no Brasil. Ao longo dos séculos XVII e XIX o Brasil recebeu cerca de 7 milhões de pessoas escravizadas, sendo o maior mercado comprador de escravos do mundo. O Brasil, enquanto projeto colonial, pode ser comparado ao Haiti como uma colônia marcada pelo plantation e pela proporção gigantes de negros em relação à brancos. (ALENCASTRO, 2000)

Dessa maneira, afirma-se que a escravidão constituiu o pilar central da colonização do América Colonial Portuguesa. Porém é importante perceber que esse processo hegemônico não é absoluto, uma vez que diversas formas de resistência foram desenvolvidas ao longo dos séculos. Desde fugas individuais e coletivas, até a formação de sociedades alternativas ao modo de vida colonial. (ALENCASTRO, 2000)

Os quilombos, formas de organização paralela ao colonialismo, caracterizam um símbolo de resistência presente até hoje. Espalhados pela América Latina e pelo Brasil. Os quilombos são formas de sociedade mais horizontais, que apresentam uma alternativa de sociedade para os povos originários e afro-brasileiros para além do sistema colonial escravocrata. Há um aspecto romântico na visão pública da finalidade dessas organizações, uma vez que "o objetivo da maioria dos quilombos não era demolir a escravidão, mas sobreviver e até viver bem" (REIS, 1996, p.19) e não um movimento organizado revolucionário.

O Quilombo dos Palmares foi a experiência mais famosa. Localizado na Serra da Barriga, na Capitania de Pernambuco, o Quilombo dos Palmares deve ser pensado enquanto uma federação de quilombos, uma vez que era compostos por diversos mucambos, que formavam um "campo negro", uma forma de rede de política e econômica que servia como apoio logístico, simbólico e estratégico para sobrevivência da revolta. Alguns relatos aproximam em quase 20 mil pessoas ao todo, mas hoje é problematizado esse número em função de quem o dispôs essa informação foram militares coloniais derrotados na tentativa de destruir o quilombo, aumentando o número como justificativa para sua derrota. (FUNARI, 2001)

Zumbi e Dandara dos Palmares foram um casal de lideranças desse quilombo. Embora não existam muitos documentos que discorram sobre suas vidas, é possível demarcar suas posições negação da estrutura de dominação racial, seja no trabalho, na cultura, na religião e nas formas de sociabilidade. E por isso, até hoje são tomados como simbologias para a luta antirracista. Vale lembrar que o Dia Nacional da Consciência Negra é em homenagem a morte de Zumbi, como forma de memória social e de fazer dele um herói nacional. (FUNARI, 2001)

O processo de Independência do Brasil, em 1822, não representou o final da escravatura, pelo contrário, agravou ainda mais os fluxos de navios negreiros vindo para o Brasil. O século XIX foi marcado como o período em que mais africanos escravizados foram incorporados às plantações de açúcar, marcando a afinidade da Monarquia com a escravidão. (SCHWARTCZ; STARLING, 2015)

Também ao longo deste mesmo século, a coroa brasileira promove diversas políticas de Estado para a migração de europeus, principalmente da Espanha, Portugal e dos povos germânicos e itálicos. Passagens foram compradas, terras foram vendidas a um preço baixo e oportunidades foram fornecidas para que 7 milhões de europeus atravessassem o Atlântico para embranquecer a população brasileira. A política de “Embranquecimento” é uma característica muito forte de como a elite projetava o Brasil. Nesse projeto, o Brasil deveria ser embranquecido para conseguir se desenvolver, uma vez que a pele negra representava a escravidão, o atraso e a selvageria. (SCHWARTCZ; STARLING, 2015)

Outro processo histórico muito importante para a compreender a desigualdade racial no Brasil foi a lenta e gradual abolição da escravatura. Ao longo de quase quarenta anos, foram promulgadas algumas leis que restringiam a escravidão como: Lei Eusébio de Queirós (1850), Lei do Ventre Livre (1871), Lei do Sexagenário (1885) e, por fim, a Lei Áurea (1888).

Mesmo que esse seja um marco emblemático na história do país, a abolição não representou uma transformação radical na realidade brasileira. Boa parte da população escravizada já havia conquistado a liberdade, porém sem uma integração efetiva na política, economia e sociedade brasileira. É importante ressaltar que a abolição constitui

um processo conservador, constituindo uma transição e não uma ruptura. Além disso, o Brasil foi um dos últimos países a abolir a escravidão.

Dessa forma a cidadania brasileira é marcada pela exclusão da população afro-brasileira. E sendo uma cidadania excludente, não garantindo o direito republicano da isonomia, criou-se uma categoria de cidadão subalterno, sem os mesmos direitos. Então a lógica de abolir a escravidão, beneficiar a emigração de europeus e não promover nenhuma política de inclusão social foi a receita para a marginalização da negritude na sociedade republicana. (CARVALHO, 2017)

Foi somente no período de Getúlio Vargas que, sob a ideologia do trabalhismo, a população negra passa a ser incluída na sociedade urbana através do status de cidadão-trabalhador. O populismo, mesmo que de caráter conciliatório de classes, representou a primeira representação mais próxima da classe trabalhadora do país garantindo alguns direitos como férias regulares, quarenta horas de trabalho semanais, proibição do trabalho infantil, entre outros. (GOMES, 2005)

Ao longo do século XX, com a alternância entre governos liberais e nacionais desenvolvimentistas, o panorama da relação entre a população negra e o Estado não alterou significativamente. Uma vez que não foram apresentadas políticas públicas com um viés transformador das desigualdades raciais no Brasil.

Desse modo, até a Constituição Cidadã de 1988 nenhuma grande mudança na realidade da população negra aconteceu. A partir da redemocratização, muitos movimentos sociais conseguiram conquistar voz e espaço nas discussões nacionais. Duas dessas conquistas marcantes foram as cotas raciais e a construção de pré-vestibulares populares para reduzir a desigualdade racial no Ensino Superior. (ZAGO, 2008)

2.2 Racismo nosso de cada dia

Por consequência desses e outros processos históricos que criaram, desenvolveram e consolidaram o Estado e a sociedade brasileira com bases na desigualdade racial. Portanto a história brasileira é uma história marcada pela violência e desigualdade em relação à população negra.

Não só como uma constante na história, o racismo deve ser pensado como uma dinâmica social estruturada na, e estruturante da, sociedade brasileira. Almeida (2019) aborda o racismo como uma questão estrutural, indo além de uma tipologia de ação individual ou uma política institucional estabelecida de práticas e discursos discriminatórios, mas como um conjunto práticas sistêmicas constantes na política, economia, sociedade e Estado. Para ele, o racismo ainda é uma coluna vertebral do sistema capitalista brasileiro.

Para uma melhor definição do significado de racismo estrutural, é importante balizar o que se entende como racismo. Para tal significação utilizou-se o entendimento de Bethencourt (2018) que afirma que

Os conceitos usados para analisar o racismo são, eles próprios, produtos da história, razão pela qual é essencial que os contextualizemos. Os termos “racista” e “racismo” foram criados recentemente, em finais do século XIX, início do XX, para designar aqueles que promoviam a teoria racial combinada com a hierarquia de raças. A divisão da humanidade em grupos de descendência que supostamente partilhariam os mesmos traços físicos e mentais foi reduzida para enquadrar em contextos políticos específico, com tais grupos dispostos numa relação de superioridade ou inferioridade. (BITHENCOURT, 2018, p.28)

Portanto, mostra-se necessário o reconhecimento de uma singularidade no racismo do Brasil. Cavalcanti (2010) analisa a obra “Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem”, a partir da leitura de Oracy Nogueira, em que o racismo no Brasil é comparado com o racismo nos Estados Unidos. Nesta tese é apontado que no Brasil racismo se baseia em linguagens de distinção com base no fenótipo do indivíduo, seus traços físicos como nariz, lábios, cor dos olhos e tipo de cabelo, para além somente da tonalidade da pele. Sendo um país de miscigenação, com transformações inter-raciais, que dilui a “linha” que separa brancos e negros criando uma categoria “parda”, que não seria pertencente de nenhum desses grupos. Dessa forma criou-se uma negação da negritude desses indivíduos durante o processo de “branqueamento” da sociedade brasileira ao longo da segunda metade do século XIX, em que se buscava fazer da sociedade brasileira uma sociedade majoritariamente branca, contribuindo ainda mais para a marginalização dos indivíduos negros da sociedade.

Mesmo que esse projeto de branqueamento não tenha sido bem-sucedido, como bem apontam Neves e Silva (2019), relegou à sociedade brasileira o “Mito da Democracia Racial”. Ideologia que buscava reafirmar que o racismo não era presente na sociedade brasileira, uma vez que a abolição escravidão, enquanto principal identidade dessa dinâmica social, havia acabado com todas as desigualdades de raça. Os autores afirmam que dessa maneira foi desenvolvido um tipo de racismo velado, em que as ações, instituições e estruturas que promovem ou mantenham a desigualdade racial pareçam banais, como uma mera expressão da realidade natural da sociedade.

Em resposta ao racismo histórico e estrutural no Brasil, o movimento negro, enquanto movimento social, mobiliza uma contraposição, o antirracismo. Dessa forma

Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam a superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. (GOMES, 2017, p.23)

Em consonância a essa definição, a conceituação de luta antirracista se faz vinculada ao movimento negro. Uma vez que para Neves (2005) a luta antirracista significa a tomada de ações conscientes em direção à redução das desigualdades raciais. Sendo possível de ser elaborada em muitas dimensões, a luta antirracista marca a atuação do movimento negro enquanto sistematizadora de ideias e práticas racialmente equalizadoras.

E paralelamente ao conceito de luta antirracista, a ideia de negritude é uma peça relevante para nosso arranjo conceitual. Munanga (2016) atribui a negritude como um movimento identitário que busca um reposicionamento dos negros na sociedade brasileira. Superando uma visão racista que inferioriza a população negra, a negritude busca a valorização da pele negra como motivo de orgulho. Dessa maneira, a negritude também significa o conjunto das pessoas que se reconhecem como negras, como um conceito unificador.

Um autor relevante para nos ajudar a definir o que foi e é o movimento negro no Brasil é Domingues (2007) em seu trabalho panorâmico sobre as fases do movimento negro na República brasileira. Tal ponderação é primordial para o posicionamento de qualquer organização negra em diversos momentos históricos com resoluções próprias de seu tempo. Conjuntamente, é apontado que o movimento negro, como definido acima, é precedente à República, porém tal regressão histórica não é tão central para o presente trabalho.

Dentro da primeira fase, de 1889 até 1930, é estabelecido que depois da Abolição da Escravatura e da Proclamação da República a população negra passaria do status de escravidão para a condição de cidadania. Porém, como interpreta Andrews (1991), a população negra não foi incluída dentro de um projeto de sociedade, sendo marginalizada econômica, geográfica, política, social e educacionalmente. Nessa fase é notável que as organizações negras estivessem direcionadas para a formação de associações assistencialistas, recreativas e/ou culturais ligadas ao sindicalismo, (Porto Alegre entre 1889 e 1920 contava com 72 associações). Também é notável o aparecimento de alguns jornais que denunciavam o regime de segregação de espaços públicos e privados. Todavia nesse período não havia uma crítica sistêmica de caráter político bem definida. (DOMINGUES, 2007)

Na segunda fase, de 1930 até 1964, aparecem as primeiras organizações do movimento a sistematizar políticas e críticas sociais contundentes, sendo caracterizada pela Frente Negra Brasileira, fundada em 1931. Esse coletivo chegou a associar vinte mil pessoas e se transformou em um partido político de afinidade fascista que foi dissolvido com a ditadura do Estado Novo. Ademais, a União dos Homens de Cor (1941) foi uma organização importante, uma vez que foi fundada em Porto Alegre e se difundiu para dez Estados da Federação. Aqui eram promovidas políticas para integração dos negros e negras na vida social em todos os setores, inclusive na alfabetização de pessoas, que também foi uma política do Teatro Experimental do Negro (1944), movimento ligado a Abdias Nascimento. (DOMINGUES, 2007)

A terceira fase, de 1978 até 2000, é precedida por um hiato nas organizações negras, uma vez que a ditadura civil-militar desarticulou e perseguiu lideranças negras,

enfraquecendo os movimentos sociais. O marco de 1978 é construído pela fundação do Movimento Negro Unificado, que pela primeira vez consegue mobilizar uma luta antirracista, combinada com o anticapitalismo, em âmbito nacional. Agora era demarcada a identidade negra em oposição à romantização da mestiçagem, especialmente porque para o movimento ela representava a diluição da identidade negra. Também é demarcado que o dia da negritude não seria mais em referência a abolição da escravidão, mas em memória a Zumbi dos Palmares, como forma de afirmar que a luta contra o racismo ainda não acabou. (DOMINGUES, 2007)

Este autor não consegue desenvolver sobre uma quarta fase, que seria de 2000 até o presente momento, já que direciona sua atenção somente ao movimento hip-hop e não consegue fazer uma leitura sistêmica da realidade, dado que a multiplicidade de organizações atuais complexificou tal processo. E mesmo que a proposta aqui não esteja direcionada à leitura de como o movimento negro opera, é importante compreender que o movimento de pré-vestibulares populares está inserido dentro de uma tradição política, intelectual e cultural do movimento negro.

É nesse sentido que a tradição de envolvimento do movimento negro na educação ganha um nome próprio: movimento negro educador. Essa terminologia, na perspectiva de Gomes (2017), marca a estratégia de, através da educação, alterar o imaginário social da população negra, para que haja empoderamento, e da população branca, para que reconheçam seus privilégios, parem de reproduzir o racismo e adotem posturas antirracistas também.

Com o final da Ditadura Civil militar e a reabertura da democracia da do final da década de 1980 e início dos anos de 1990, o movimento negro, assim como diversos outros movimentos sociais, começa a se concentrar em transformações sociais mais concretas. Nesse contexto que os movimentos sociais passam a elaborar, propor e pressionar o Estado brasileiro a efetivar ações afirmativas.

[...] podemos denominar de ações afirmativas as dinâmicas, práticas, meios e instrumentos que têm como *meta* o reconhecimento sociocultural, o respeito à diversidade, a igualdade (de oportunidades, de tratamento e de condições objetivas de participação na sociedade), a universalização (concreta) de direitos civis, políticos e sociais de uma dada sociedade. Assim, o termo *ação afirmativa* refere-se a passos concretos em direção àquilo que a sociedade define como direitos comuns, ou seja, refere-se às políticas de constituição do

público, pensado como o comum e não nos limites do Estado, à constituição material e não à constituição formal. Logo, os movimentos sociais que, historicamente, questionam, resistem, criam formas e propõem novas relações sociais, manifestando-se contra o que é considerado injusto, incorreto e, muitas vezes, inaceitável numa dada sociedade, são, de fato, os produtores de ações afirmativas, pois produzem ações coletivas de afirmação de identidade e de direitos (NASCIMENTO; IGNÁCIO; PINHEIRO, 2004, p.192)²

O movimento negro passa então a propor ações afirmativas contra a desigualdade racial. Pautando a democratização de direitos, se organizaram para lutar contra os racismos institucionais presentes nas relações de trabalho, de terra, de moradia, de saneamento básico, de saúde, de segurança, de fome e de educação (NASCIMENTO; IGNACIO; PINHEIRO, 2004). A democratização dos direitos está ligada reafirmação da lei, uma vez que a Constituição Federal garante uma série de direitos sociais que não são cumpridos pelas instituições públicas.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...)

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988)

Em suma, os movimentos sociais buscam ações afirmativas e políticas públicas para complementar as leis federais, uma vez que se mostram insuficientes para a plena aplicação da lei. Então essas ações afirmativas vêm como forma de garantir que o Estado Democrático de Direito seja de fato concretizado, bem como só pode ser pleno se houver participação da sociedade civil. (NASCIMENTO; IGNACIO; PINHEIRO, 2004)

Uma ação afirmativa central para esse processo de uma transformação institucional visando uma transformação social e estrutural é a Política de Cotas (Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012). Lei que

[...] fixou a obrigatoriedade da reserva de 50% de todas as vagas nas instituições federais de ensino para estudantes oriundos de escolas públicas,

² Os grifos são originais do texto.

com renda per capita inferior a um salário mínimo⁴ e meio, e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas. (SANTOS, 2012)

Com a garantia do acesso nas universidades públicas, o movimento negro deu um grande passo na redução das desigualdades educacionais entre brancos e negros, mesmo que a permanência ainda seja um assunto problemático para a população negra. E sobre a combinação dessa ação afirmativa com o movimento dos pré-vestibulares populares que o movimento negro educador promove uma transformação social que só poderá se dimensionada nas próximas décadas.

E sintetizando o capítulo, foi mostrado que a história do Brasil é marcada pela desigualdade e violência sofrida pela população negra. Durante cerca de três séculos, a escravidão operava como uma instituição central no sistema colonial. Mesmo depois da abolição da escravatura a população negra não foi incluída na sociedade republicana, dando continuidade à desigualdade racial. É notável que ao longo da história brasileira a estrutura econômica e política se modifica consideravelmente, mas a estrutura social, no que diz respeito às classes sociais e raciais, não foi alterada substancialmente.

Em razão disso é compreendido o racismo como um fenômeno estrutural e estruturante da sociedade brasileira. O que gera reação da negritude, que se organiza através do movimento negro para promover a luta antirracista, mobilizando tensões para a redução da desigualdade racial.

A partir da redemocratização o movimento negro educador buscou o ingresso da população negra no ensino superior como forma de combater as desigualdades educacionais. Nesse contexto é implementada a política de cotas e os movimentos de educação popular passam a trabalhar através de pré-vestibulares populares.

3. A EDUCAÇÃO-AÇÃO POPULAR

O presente capítulo busca discutir o sentido de educação popular proposto nesse trabalho. Reconhecendo a historicidade, identidade e originalidade da teoria e da prática. Como também visitar alguns pontos de vista importante para o referencial latino-americano dessa pedagogia.

3.1 Educação popular em movimento

Dentro da literatura abordada é recorrente a denominação da educação popular enquanto um paradigma teórico que propõe estratégias de transformação social. Esse paradigma pedagógico possui suas bases intrinsecamente ligadas à realidade política latino-americana. As transformações sociais impactaram e impactam a forma como essa corrente pedagógica opera, logo um breve acompanhamento dessa trajetória é importante para a compreensão de onde está essa discussão hoje em dia.

Muito foi debatido sobre a origem da educação popular. Sua trajetória mostra-se importante para o balizamento dos significados históricos que essa concepção político-pedagógica pode carregar. Longe de um relatório sobre todos significados que já existiram, esse capítulo busca um breve panorama de alguns sentidos mais tradicionais na literatura latino-americana sobre a educação popular.

Puiggrós (1994) aponta que provavelmente o primeiro significado de educação popular surgiu no século XIX, junto com os processos de independência e formação de Estados Nacionais ao longo da América Latina. Nessa conjuntura, a educação popular que foi pensado por intelectuais como Simón Rodríguez (1771 – 1854), Antonio Carneiro Leao (1887 – 1996) ou José Martí (1853 – 1895) estaria ligada com uma ideia de formação nacional em países que boa parcela da população não estava incorporada com os valores liberais e capitalistas. Paralelamente, havia um esforço na transformação de uma sociedade colonial, formada por súditos da coroa, em uma sociedade moderna e independente, formada por indivíduos gozando o status de cidadãos.

Wanderley (1994) reitera que essa concepção buscava através da “instrução pública”, a superação do colonialismo através da integração da população campesina, que compunha a imensa maioria da população, ao sistema capitalista moderno, que os transformaria em cidadãos/consumidores. Portanto esses intelectuais entendiam que a alfabetização, a integração da escola com a indústria e os meios de comunicação de massa seriam ferramentas centrais na sintonização dos excluídos com a nova cultura nacional moderna. Logo, para esse contexto, a educação popular está vinculada com a ideia de ensinar para os populares se adaptarem às necessidades de capacitação da mão-de-obra e de uma cidadania submetida aos interesses das ‘novas’ classes dominantes no pós-independência.

Jara (1994) pondera que os movimentos sindicalistas, no início do século XX, integram o processo histórico da formação da educação popular. Muito influenciada por anarquistas, socialistas, liberais radicalizados e nacionalistas, a ideia estava em torno da formação de uma consciência de classe capaz de articular greves, ampliar os direitos dos trabalhadores e em alguns casos uma luta por uma transformação social através de uma revolução social. Como se esse ensino desvendasse as amarras capitalistas do proletariado para prepará-lo para um processo de revolução.

Na metade do século XX, com a ascensão de governos populistas, é retomada a concepção de “integração social” através da educação. O diferencial desse contexto é a ideologia populista, que mesmo que se aproxime das classes populares, ainda concilia as classes para um melhor funcionamento do capitalismo moderno. Esse nacional-desenvolvimentismo pensava que a instrução pública se constituía como um pilar fundamental na projeção dos países latino-americanos como países modernos e capitalistas, promovendo uma “educação fundamental”. Na visão de Beisiegel (1982) essa educação popular estava direcionada à dominação cultural do proletário, incluindo a “leitura, a escrita, a aritmética elementar, noções de ciência, de vida social, de civismo, de higiene” (p. 14) como formas de ajustamento e controle social.

O que essa bibliografia cria consenso é que a educação popular, até a metade do século XX de forma geral, constituía um corpo de práticas pedagógicas voltadas para o enquadramento de indivíduos marginalizados dentro de valores exógenos a eles. Seja na

inclusão dos subalternos no capitalismo moderno, como nos casos dos intelectuais pós-independência ou nos nacionalistas populares, seja na mobilização do proletariado para consciência de classe, a educação popular construída até aqui tem a proposta de ser uma modalidade de educação para as classes populares, independente da finalidade. Até aqui, ensinar para os populares era suficiente para o conceito de educação popular, independente do objetivo político-pedagógico. (MOTA NETO, 2016).

3.2 Dialogar com a Educação Popular Libertadora

Pensar em uma educação popular libertadora é pensar no legado de pensadores como Paulo Freire (1921 – 1997), pedagogo e filósofo brasileiro, considerado aqui como grande transformador da educação popular. O que até então foi pensado como educar os populares, a partir dos anos 50, passa a ser pensado como educar com e para os populares, marcando uma ruptura brusca em como se constrói o conhecimento pedagógico.

Um debate pontual que exemplifica essa transição importante foram as campanhas e métodos de alfabetização de adultos ocorridas no Brasil na década de 1960. De um lado, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), projeto desenvolvido pela ditadura civil-militar de 1964 para integrar pessoas consideradas atrasadas e excluídas do mercado consumidor e de trabalho. Ao passo que é lançado o “Método Paulo Freire” com discursos e práticas que harmonizavam os conhecimentos práticos com a realidade dos alunos de forma que passavam a refletir e atuar na sociedade. A sensibilização a partir de questões politizadoras proporcionava o autorreconhecimento do estudante enquanto oprimido e sua busca por ampliar a garantia de seus direitos. União Nacional dos Estudantes, o Movimento de Cultura Popular e a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler promoveram ações relacionadas com esses princípios freirianos. (GADOTTI, 2008)

Com essa nova proposta, algumas continuidades e algumas rupturas ocorreram. Sendo questões imprescindíveis para compreender que a tradição desses movimentos sociais está sempre aberta para a crítica.

A grande continuidade da educação popular é a sua identidade latino-americana. É formada no seio de lutas populares latino-americanas reivindicando direitos através de uma educação que seja capaz de potencializar a crítica e a ação social. Em conformidade com a sua marca latina, está sua finalidade está nas camadas populares e oprimidas das sociedades modernas, visando uma transformação pessoal e social, mesmo que em alguns contextos para incluir na modernidade, no nacionalismo, no mercado de trabalho e de consumo, ou na incitação de setores marginalizados para organizar uma revolução social, ou para democratizar e humanizar pessoas, instituições e sociedades. (MOTA NETO, 2016)

A grande ruptura vem no direcionamento de como construir uma educação popular deveras popular. Paulo Freire escreveu em 1968, exilado no Chile, a “Pedagogia do Oprimido”, um marco na história da pedagogia, uma vez que aponta para a educação popular como forma de luta pela humanização de uma sociedade desumanizada pelo mercado, e que não se reconhece como transformável. Essa realidade produz uma condição de *ser menos* na condição humana das pessoas, o que as estagna na condição de oprimidos, de limitados e cativos do interesse dos opressores. (FREIRE, 2020)

E como questão central de ruptura em relação às outras formas de compreender a educação popular é que essa educação popular “tem que ser forjada com ele e não para ele” (FREIRE, 2020, p.41), quando se refere ao povo. Somente no diálogo é possível estabelecer um lugar de troca horizontal entre o saber científico e o saber popular para que um conhecimento realmente crítico e transformador seja elaborado.

Esse movimento dialógico propicia que os oprimidos se reconheçam enquanto tal. Num movimento híbrido entre os saberes, os indivíduos subalternos passam a identificar e compreender as estruturas sociais de poder e com isso ganham potência para transformar a suas realidades de forma autônoma. O conhecimento é construído coletivamente, desde a identificação até o engajamento em políticas de transformação. A educação popular libertadora busca sempre a transformação social em direção a utopias de sociedades mais igualitárias e justas, em que os indivíduos tenham mais potência em ser mais. (FREIRE, 2020)

Na perspectiva freiriana, os pesquisadores que trazem aos pesquisados as causas, explicações e soluções para os problemas sociais de forma exógena, sem de fato ouvir a voz deles, estão fadados ao fracasso. Sem ouvir a voz dos oprimidos, o educador popular projeta-se como um salvador dos carentes e coitados, como se tua atuação fosse uma caridade. Além de que a educação popular é forjada na realidade dos oprimidos e quando estes não têm espaço para o protagonismo, o educador popular não consegue acessar os temas geradores, tornando-se insuficiente. (FREIRE, 2020)

Brandão (2017) é um dos principais pensadores no Brasil sobre a educação popular. Ele define alguns parâmetros importantes para traçar um sentido para uma educação popular libertadora.

Ele afirma que o Brasil construiu, ao longo de sua história, uma divisão social do conhecimento que praticamente reflete na divisão social do trabalho. Com essa divisão de classes e saberes, a sociedade se desenvolveu de forma que o conhecimento científico não seja destinado, nem acessível para as camadas populares. O educador popular deve fazer um trabalho de “tradução” do saber erudito para o saber popular de forma que os conhecimentos não sejam sobrepostos, mas complementares na composição de uma cultura híbrida.

Ainda afirma o papel da educação pública como peça institucional fundamental na universalização dos saberes, já que por algumas décadas a educação popular foi pensada somente para do ensino informal, de forma independente e antagônica, mas ao mesmo tempo complementar, das políticas públicas educacionais. A educação pública era pensada como o antagonismo de uma manipulação a serviço do capital oferecida pelas escolas, porém passou-se a reconhecer o potencial transformador de “uma educação oferecida, pelo poder do Estado, a serviço de interesses e projetos das classes populares” (BRANDÃO, 2017, p.29).

Aguiar (2020) suplementa alguns pontos na compreensão de educação popular em Brandão (2017). Ele afirma que

Posteriormente, Brandão aponta para o sentido de buscar uma sociedade igualitária através da educação. Em que a educação para os “populares” não seja pautada no controle do trabalho, da família, e dos saberes, ou num espírito de missão religiosa nacionalista e salvacionista. Mas engajando-se numa inclusão social transformadora da ordem social e contrapondo-se a esse

“espaço de ensinar-aprender patrocinados pelo poder de um Estado capitalista a serviço da reprodução da origem hegemônica do capital” (p.33). Então Brandão propõe e reafirma o dever de criarem-se instituições pedagógicas próprias das classes populares, em que auto-organiza-se a vida, desde a alfabetização, à cidadania, ao trabalho e à cultura. Criando uma Educação Permanente-Ressignificadora, que se coloca como “um trabalho pedagógico retotalizador de todo o sistema da educação desde o ponto de vista das classes populares e a serviço de seu trabalho simbólico e político de transformação da ordem social dominante” (p.44). (AGUIAR, 2020, p.138-139)

A educação popular pode ser pensada dessa forma, como pedagogia que promove o diálogo horizontal entre os saberes populares contido na cultura popular e os saberes científicos e eruditos. A finalidade é promover a luta por uma sociedade igualitária de forma que esse processo de transformação social seja através da organização das camadas populares, seja em espaços criados auto-organizados seja em espaços de educação pública. (AGUIAR, 2020) De forma apurada

A educação popular é ao mesmo tempo um *movimento* (uma prática, uma experiência, um processo de luta) e um *paradigma* (um discurso, uma teoria, uma ideologia), que tem como objetivo, por meio da educação, empoderar as classes populares para que enfrentem diversas modalidades de opressão, lutando assim por uma sociedade solidária e inclusiva. (MOTA NETO, 2016, p.116)

Concomitantemente paradigma e movimento, teoria e prática, a educação popular deve ser pensada enquanto *práxis*, uma teoria da ação dialógica, reflexiva e problematizadora. Esse conceito de Freire (2020) propõe pensar nas organizações, educadores populares e movimentos sociais engajados com a educação popular como entidades organizadas abertas para a reflexão sobre suas ações transformadoras (CARVALHO; PIO, 2017). Dessa forma a educação popular deve ser caracterizada como uma pedagogia contextual, uma vez que cada realidade apresenta um conjunto de problemas sociais próprios e as transformações devem partir da própria classe popular.

Sobre essa localidade que Gozáles-Terreros e Torres-Carrillo (2020) desenvolvem o conceito de educação própria, afirmando que a educação popular deve estar intrinsecamente ligada com a cultura popular para ser realmente transformadora, ou seja, deve ser pensada a partir do contexto específico, com problemas específicos e então sim buscar as soluções pontuais.

O sociólogo Ulrich Beck contribui com a célebre frase “pensar globalmente e agir localmente. Por mais que se deva pensar na multiplicidade de recortes da educação popular, como esse trabalho se propõe a recortar a luta antirracista em organizações em Porto Alegre, é basilar compreender a ligação do específico com o amplo.

A pedagogia em questão também pode se combinar com novas teorias sociológicas. Mota Neto (2018) e Mota Neto e Streck (2019) apontam a magnitude da educação popular como teoria social de essência decolonial. Esse diálogo teórico permite a compreensão que a educação popular é constituída de um cumulado histórico de lutas latino-americanas contra as diversas estruturas de violências e desigualdades geradas pelo processo de colonização e seus desdobramentos na modernidade. Pensando a decolonialidade do ser, do poder e do saber, essas teorias buscam a luta por uma sociedade livre dessas práticas de dominação, o que é refletido na educação quando pensamos em elementos de continuidade e influência do sistema colonial de ensino. Nesse diálogo teórico, o processo de emancipação ocorre como uma continuidade do processo de independência, que até então foi político, mas não intelectual.

Uma das revisões mais importantes da educação popular foi no movimento de abertura e expansão do conceito de classes populares. Muitos atores ficaram fixos na ideia de classes sociais, denominando a economia e a desigualdade de renda como definidores dos marginalizados e excluídos da sociedade e do Estado Democrático de Direito. Mesmo que Freire e diversos autores tenham falado sobre a importância da cultura popular, que estaria adaptada aos problemas da localidade da educação popular, questões de gênero, sexualidade e raça eram pouco discutidas em relação ao aspecto econômico (MOTA NETO, 2016). É importante ressaltar que esses intelectuais são em grande parte homens brancos acadêmicos e possuem um olhar limitado para dimensões para além das suas vivências. (RIBEIRO, 2017)

Diante desse embate, o movimento negro se incorpora à educação popular na busca por uma sociedade com reivindicações de uma sociedade racialmente igualitária através da educação como espaço para transformação social. Para Nascimento (2010), pensarmos em desigualdade social no Brasil significa, impreterivelmente, pensarmos na desigualdade racial. O racismo como adversidade estrutural da história e da sociedade

brasileira, como bem aponta Almeida (2019), atravessa a esferas educacionais, que vão desde a creche, ensino básico, até o ensino superior.

Diante da desigualdade abismal no ensino superior, como mostra Osório (2009), o movimento negro possui uma dimensão educativa. O movimento negro educador é marcado pela luta pelos direitos sociais ligados a educação e como já foi discutido, na década de 1990 o ensino superior público passa a entrar em destaque nas discussões sociais. A proporção entre a população branca e negra na sociedade não é refletida na proporção entre a população branca e negra nos espaços universitários. A problematização dessa desproporcionalidade é o motor da formação de organizações comprometidas com o ingresso de pessoas negras nas universidades.

Nascimento (2010) reconhece uma ponte entre o movimento de cursinhos pré-vestibulares populares com a dimensão ampla do movimento negro educador. A política educacional é voltada para o combate das desigualdades raciais através da ocupação de espaços universitários, que são espaços de poder, por pessoas negras politicamente conscientes. Nesse sentido, tanto a educação popular quanto o movimento negro educador convergem na disposição de emancipar sujeitos subalternos, aqui se tratando da negritude, através da educação. A proposta de articular a educação popular com a luta antirracista apresenta uma sintonia em relação aos seus propósitos.

Salienta-se a necessidade de retomada de alguns pontos. Neste capítulo foi definido um sentido conceitual para a educação popular, conceito basilar para a compreensão das organizações trabalhadas nesse estudo de caso. Levando em consideração as críticas internas dessa corrente pedagógica algumas mudanças substanciais ocorreram ao longo de sua formação.

Essa pedagogia latino-americana pode ser pensada um acumulado histórico de como pensar a educação das classes populares. Foi visto que desde o contexto de independência até a contribuição de Paulo Freire a educação popular era pensada como uma ferramenta para atingir um objetivo pensado pelas elites intelectuais. E sendo assim era formada por finalidades exógenas às classes populares, como a modernização, a revolução social ou a integração nacional. Ou seja, era uma pedagogia pensada para as classes populares e não com elas.

Desde as contribuições de Paulo Freire se buscou construir uma pedagogia a partir da voz dos oprimidos, a educação popular libertadora. Capaz de proporcionar o diálogo entre saberes eruditos e populares com a finalidade de compreender os problemas sociais e refletir sobre ações transformadoras.

O movimento negro educador estabelece um diálogo potente com a educação popular como forma de repensar o lugar da negritude dentro dos espaços de ensino superior. Um dos principais expoentes dessa interface são os pré-vestibulares populares, auxiliando a inclusão da negritude de forma conscientemente política.

4. PRÉ-VESTIBULARES POPULARES EM CENA

Os pré-vestibulares populares foram organizações que começaram a ser gestadas na década de 1980 com as experiências pontuais. Partindo de contexto social de problematização da falta de pessoas pobres nas universidades, começaram a promover atividades que buscavam facilitar a entrada de pessoas marginalizadas nos espaços de ensino superior. Então, essa forma de organização se desenvolve com a finalidade de democratizar o ensino superior através da preparação de jovens de trajetórias subalternas para prestar os exames de vestibular em instituições públicas ou em bolsas de instituições privadas. (ZAGO, 2008)

Porém foi somente na década de 1990 que se formaram cursinhos com propostas mais sistematizadas sobre a pedagogia da educação popular, como forma de transformar a sociedade com o ingresso de pessoas subalternas nas universidades públicas. Conjuntamente com a proposição de reflexões para que os atores dessas instituições (tanto alunos quanto professores) construíssem uma crítica social com o potencial de compreensão, reflexão e ação sobre a realidade social.

A multiplicação de Cursos Pré-Vestibulares Populares pelo Brasil a partir de meados da década de 1990 e na década de 2000 demonstra a explosão de uma nova demanda, que até o início dos anos de 1990 era pouco expressiva: a demanda dos pobres e marginalizados por acesso ao ensino superior. (NASCIMENTO, 2010, p.47)

Não somente na organização de cursos preparatórios para o exame de vestibular, o movimento negro também atuou na garantia de reserva de vagas às universidades públicas. Como já mencionado, a Lei de Cotas e os pré-vestibulares populares nascem no mesmo contexto, na década de 1990, e com objetivos muito semelhantes, como a transformação social através do ingresso de pessoas pretas e /ou pobres nas universidades públicas. Com o fundamento de que a formação de pessoas historicamente marginalizadas do sistema escolar pode acarretar uma maior mobilidade social, um balanceamento na proporção de brancos e negros com títulos universitários e uma elevação do grau de instrução geral da sociedade brasileira, seriam elementos importantes para a transformação das desigualdades sociais e raciais no país. (NASCIMENTO, 2010)

Esse apontamento vem pautado na desigualdade racial no ensino superior. Osório (2009) sustenta a leitura de que há uma divisão social dos saberes no Brasil, que se reflete na divisão social do trabalho e da renda. O estudo também mostra também que as universidades públicas refletem essa divisão social do saber, uma vez que até então eram ocupadas majoritariamente por setores ricos ou de classe média, que, não por coincidência eram brancos.

Pré-vestibulares como o EDUCAFRO e algumas outras organizações atuaram conjuntamente no processo de consolidação das cotas na UERJ, primeira universidade a adotar a política de ações afirmativas com o recorte racial. Como aponta Pereira e Santos (2021) esse engajamento do EDUCAFRO marca uma característica importante do caráter social dos PVP's, a relação de contato direto com os problemas sociais externos à instituição, buscando a coalisão de organizações com objetivos semelhantes. Nesse caso, é atribuído ao EDUCAFRO o conceito de educação antirracista, já que a correlação entre a organização e o conjunto do movimento negro é explícita.

Desde as primeiras organizações é possível reconhecer a ligação entre os pré-vestibulares populares com as pautas da negritude. A história do EDUCAFRO é muito emblemática para esse início da construção de uma corrente de educação popular ligada ao antirracismo, como duas teorias desenvolvidas através da história de lutas por sociedades igualitárias. Originado de uma ruptura com o PVNC (Pré-Vestibular para Negros e Carentes), fundado em 1993, por acreditar em uma radicalização da identidade negra, sentindo a necessidade de fazer um cursinho de e para negros. Mesmo que essa intenção tenha se flexibilizado com pessoas brancas participando, a proposta do cursinho de marcar a sua negritude como elemento centralizador de uma educação popular engajada com a antirracista. (SANTOS; PEREIRA, 2021)

Ao longo de duas décadas, o EDUCAFRO se expandiu e passou a ser uma rede de cursinhos ao longo do Brasil. Construindo redes de outros cursinhos com marcas de identidades racial, promovendo uma rede de educação popular ligada ao antirracismo, mesmo que pela imensa diversidade de atores sociais não seja possível avaliar a coesão das propostas e práticas pedagógicas. (SANTOS; PEREIRA, 2021)

A experiência do Oficina do Saber (SOUSA; RIBEIRO; ABOUD; CAMACHO, 2004), ligado a UFF, e o Pré-Vestibular Comunitário da Rocinha (SILVA, 2008), compreendem uma outra dimensão para a educação popular que pode ser aproximado do conceito de educação própria de Gozáles-Terreros e Torres-Carrillo (2020). O ideal de uma educação popular comunitária marca a identidade da organização e sendo bairros negros, a luta antirracista se faz presente na discussão do currículo. O caráter local marca a uma educação popular balizada nos parâmetros do contexto específico de suas comunidades. Esses cursinhos fundados na década de 1990, representam o aspecto comunitário presente na bibliografia dos PVP's no Rio de Janeiro.

A tese de mestrado de Bacchetto (2003) é marcante para a historicização dos pré-vestibulares populares em São Paulo. Nesse estudo são apresentadas diversas organizações que realmente passaram a compor a educação popular em uma nova dimensão. Além do EDUCAFRO, outros cursinhos marcam a nova modalidade de luta pela democratização do ensino superior: Associação de Professores para o Vestibular, Cursinho da Poli, XI de Agosto, Juventude Operária Católica, Centro Comunitário de Estudos Paulo Freire, Alunos da PUC-SP, Associação de Educadores da USP, Centro Acadêmico de Estudos Homoeróticos, Movimento Humanista, Thema Educação, Centro Acadêmico Visconde de Cairu, Clube das Mães, Sociedade Afro-Brasileira de Desenvolvimento Cultural, entre outros. E é notável que desde a ampliação dos pré-vestibulares populares as pautas ligadas à negritude estão presentes.

A Bahia também representa um centro forte para a educação popular no Brasil. Com a Cooperativa Educacional Sete Biko, em 1992, Salvador inicia o processo de multiplicação de cursinhos pré-vestibulares populares. Marcando também como uma cidade referencial na articulação do movimento negro com a educação popular dentro dos cursinhos. (FILHO, 2003)

Ao passo que o berço e eixo dos pré-vestibulares populares no Brasil esteja em São Paulo, Rio de Janeiro e Bahia. Porto Alegre também apresenta uma tradição de organizações de educação popular vinculada com a causa antirracista.

Thiago (2007) apresenta em seu estudo os primeiros pré-vestibulares populares no final da década de 1990. Entre eles estão: ONGEP, Alternativa Cidadã, Cursinho Pré-

Vestibular Municipal da Prefeitura de Porto Alegre, Xama, Comunidade, Zumbi dos Palmares Pré-Vestibular, CEUE, Curso Pré-Vestibular Resgate, Associação Satélite Prontidão, Resistencia Popular, Esperança Popular, Bicho da Folha e Pré-Vestibular Alternativo Rubem Berta.

Dessa forma, foi encontrado que em muitos lugares do Brasil, principalmente em São Paulo, Rio de Janeiro e Bahia, a educação popular foi gestada para com o objetivo de aproximar a população negra, não só pobre, das universidades. Suas pautas estavam vinculadas ao engajamento e politização da negritude em relação às condições sociais que se encontrava e ainda se encontra o Brasil. Também atuando na autoestima dos alunos, que muitas vezes não conseguiam se projetar em uma universidade, essas organizações funcionam como potencializadores do empoderamento desses indivíduos. Essas organizações, que acolhem, valorizam, incentivam e potencializam as trajetórias da população negra se integram a luta antirracista uma vez que promovem o combate ao racismo em escala pessoal, institucional e estrutural da sociedade brasileira.

Alguns outros trabalhos falam sobre esses cursinhos em específicos em Porto Alegre, mas não foi encontrado trabalhos que diretamente trabalhem a questão da luta antirracista na interface com os pré-vestibulares populares. Também não foi encontrado através de buscas na internet trabalhos recentes sobre as atuais organizações. A partir dessa lacuna esse trabalho busca explorar uma dimensão pouco investigada: como os cursinhos com elementos da cultura negra em sua identidade se relacionam com a luta antirracista hoje em dia.

5. PRÉ-VESTIBULARES NEGROS EM PORTO ALEGRE

Este segmento do trabalho busca a formação descritiva dos pré-vestibulares negros analisados. Mostrando um perfil e características próprias, cada organização se estrutura com base em fundamentos da educação popular que se conectam com as outras organizações, mas também possuem sua própria leitura da realidade.

A compreensão de quem foi entrevistado e qual o perfil organizacional se mostrou um passo importante para a imersão no objeto de pesquisa. Os nomes das instituições e entrevistados foram substituídos por nomes genéricos para preservar o anonimato.

5.1 Quem foi entrevistado?

Aqui foram estabelecidos os perfis dos professores e professoras entrevistadas. Para a construção desse perfil foi levado em consideração a autodeclaração racial, a idade, o gênero e a escolaridade. Também é descrita qual a posição dessa pessoa dentro do cursinho, bem como sua ligação com a docência e/ou educação popular.

Nota-se a importância de salientar que a escolha desses(as) entrevistados(as) foi feito com base nos critérios estabelecidos na metodologia. Depois de feita a entrevista com alguém ligado à coordenação, foi solicitada a indicação de algumas pessoas dentro dos pré-requisitos para que o pesquisador pudesse escolher.

A) Angola

1) Geison

Tem 31 anos, preto. Seu ensino básico foi numa escola confessional e particular, onde relatou ter sofrido racismo e homofobia. Fez sua graduação no IFRS em ciências da natureza. Posteriormente fez mestrado e doutorado na área da educação.

Foi um dos fundadores do cursinho e atuou como professor de Biologia e Química. Atua na comissão administrativa. Começou a se pensar como professor para transmitir conhecimento, mas depois reformulou essa visão, visando construir um conhecimento mais coletivo que permita um desenvolvimento da convivência social.

2) Hermione

É uma mulher negra de 21 anos. Tem 5 irmãos dos mesmos pais. Vem de São Leopoldo, de uma área pobre. Passou o ensino fundamental em escolas públicas, mas no ensino médio estudou no Instituto Federal e descobriu muitas coisas. Seus pais incentivavam a educação. No final do Ensino Médio teve bons professores que a inspiraram. E a educação “é tudo que eu tenho e tudo que eu construí” e “eu não teria tantos sonhos”.

Cursa geografia na UFRGS, no quarto semestre, e atua na comissão de comunicação. Chegou no cursinho com a indicação de uma amiga. Foi aluna em 2018 e voltou como professora de geografia em 2020 porque nesse espaço tem “ideias e pessoas que o Dandara me permitiu ser quem sou”. Entrou no projeto em um contexto com “poucos professores negros no projeto” e entrou para construir um movimento negro dentro do Dandara.

B) Congo

1) Tatiele

Ela é uma mulher negra de 51 anos. Veio de uma família pobre, sua mãe era lavadeira e doméstica. Estudou o ensino básico na rede pública e teve dois anos em uma escola comunitária/ particular com bolsa. Se formou em História pela UFRGS, e depois quatro cursos de pós-graduação em história e gestão pública. Além completar sua segunda graduação, pedagogia na Uniasselvi.

Ela foi uma das fundadoras do cursinho e desde a formação atuou como figura central na coordenação. Ela mora perto do pré-vestibular e por isso podia se engajar mais. Acredita que a educação seja um caminho essencial para transformação da vida. Também acredita na educação como ferramenta de politização.

2) Carlos

Homem branco de 54 anos. Estudou no ensino público no ensino fundamental todo e o ensino médio em particular, porque a mãe era professora da escola. Sempre foi ligado a movimento estudantil. Fez história na UFSM e tem infinitas especializações. É professor porque gosta de provocar as pessoas, “colaborar pra um pensamento crítico”.

É professor de história e atua na comissão de professores. Conheceu a Tatiele na escola que ela é diretora. E atua como professor pela relação que construiu com a história, relatando que gostaria de ser mais pesquisador, mas ao mesmo tempo gosta de provocar a reflexão nas pessoas.

C) Guiné

1) Diego

Homem branco de 27 anos de origem de classe média. Teve toda sua escolaridade no ensino privado. Ele pesquisa educação popular em um PPG da biologia da UFRGS. Também é organizado em um coletivo partidário de lutas sociais.

É fundador do Carolina e coordenador geral, além de professor de biologia. Disse que no Carolina encontrou sua vocação como professor, já que até o final do curso não sabia se realmente gostaria de trabalhar com a licenciatura. Decidiu ser professor pois se realiza enquanto socializador da ciência.

2) Jajá

Tem 25 anos e é um homem negro de pele clara. De origem humilde, filho de mãe solteira. Estudou sempre em escola pública, estagiando para ajudar a família. Os pais não têm escolaridade elevada, mas incentivaram a educação dos filhos. A irmã foi a primeira pessoa da família a entrar no ensino superior, servindo como exemplo.

Atua como professor de filosofia. Estudou em cursinho populares, depois entrou em filosofia usando três tipos de cotas. Entrou na UFRGS em bacharelado, mas como estratégia de vida profissional foi para licenciatura. Foi se tornando professor de forma experimental e no início teve um sentimento de dívida com o estado. “Retorno para a sociedade”. Entrou no cursinho com a indicação de uma amiga. Entrou com esse sentimento de dívida, mas depois incorporou um carinho pelo curso e pelo ambiente respeitoso.

D) Moçambique

1) Petra

Mulher negra de 41 anos. Foi criada em uma família branca de classe média, com isso estudou em escola particular todo o ensino básico. Nesse contexto relatou ter construído uma identidade deslocada da negritude, que só tomou forma de sua identidade quando ingressou na UFRGS em ciências sociais. Teve bons professores que foram referências para entender que a educação mudava vidas, assim como mudou a vida dela.

Foi aluna do Moçambique e teve sua negritude muito influenciada por ali. Depois de 10 anos, em 2018, voltou como professora de sociologia e agora atua como coordenadora geral. Relatou ter sua primeira experiência como professora no cursinho, quando substituiu uma professora de literatura. Aí se descobriu professora. O Moçambique é para ela como rede de apoio e afeto.

2) Tainá

Mulher branca de 31 anos de classe média. Estudou a vida toda no ensino público e entrou na UFRGS em Química através da educação popular (ONGEP). Fez graduação de Química na UFGRS, fez Mestrado em farmácia e hoje faz doutorado na UFRGS.

Hoje auxilia na coordenação pedagógica, além de ser professor de química. É professora porque não quer que a química seja ensinada de forma mecânica. Chegou no Moçambique através de um colega de laboratório que indicou ela. E o pré-vestibular popular foi um espaço de resgate da docência dela. Entendeu a educação popular como uma “minimização de danos”, e que diminuindo a desigualdade social consegue projetar um desenvolvimento social.

5.2 Quem são essas organizações?

Para a apresentação organizacional dos cursinhos foi levantado alguns pontos centrais. A fundação, a razão da escolha do nome, o tamanho do corpo docente, a logística de gestão e a proporção entre brancos e negros no quadro discente e docente. Além de relatos relevantes e particulares sobre a trajetória de cada cursinho.

A) Angola

Este cursinho foi fundado em 2016, a partir da ruptura com outro cursinho. Questões políticas levou um grupo de professores a fundar um novo pré-vestibular com a representação de uma figura negra, o que pode ser apresentado como uma continuidade em meio a ruptura com o outro PVP. Localizado na zona central da cidade, em um prédio público, o cursinho é apontado por Geison como diverso, uma vez que sua geografia facilita a presença de estudantes de diversas regiões da região metropolitana de Porto Alegre que precisam somente de uma passagem.

Outros elementos de diversidade podem ser encontrados aqui. O PVP garante, em seus últimos editais, a prioridade para estudantes negros, reivindicando seu direcionamento para a negritude. É relatado em ambas as entrevistas que o Angola é um espaço marcado pela maioria feminina. Também apontado para a reserva de vagas para pessoas com deficiência (PCD), para indígenas, para a comunidade da instituição sede e para comunidade travesti, transgênero e transexual. Todas essas reservas de vagas já foram reivindicadas por pelo menos uma pessoa. Confirmando o que foi apontado por Aguiar (2020) em relação à diversidade do coletivo.

Foi relatado um momento de ruptura forte em 2019. Hermione relata que quando foi aluna do Angola, houve uma tensão muito expressiva no fato de que a maioria das pessoas, entre docentes e discentes, era branca. Os estudantes daquele ano convocaram uma reunião geral para discussão dessa proporção num pré-vestibular com uma marca negra no nome e emblema. A partir de então foram instituídas atividades de formação

para professores e alunos, organizadas periodicamente por uma comissão que ficou responsável pela formação de uma consciência racial crítica capaz de promover uma educação antirracista. Também se adotou uma política de procura por mais docentes negros na Comissão de Recursos Humanos, o que gerou resultados expressivos.

A equipe conta com cerca de 40 profissionais, entre eles professores, psicólogas, assistentes sociais e pedagogas e advogados e uma comunicadora social. Antes de 2019 a proporção entre brancos e negros era de 3 para 30, respectivamente, agora a proporção é de 22 educadores populares negros em um coletivo 42 pessoas.

A instituição de ensino é organizada através da autogestão. E desde 2018 passou a ser composta por um sistema de divisão de tarefas entre as comissões e seus membros. A Comissão Administrativa atuava em questões mais burocráticas como a formulações de editais, comunicação institucional com a sede, organização de documentos e atas. A Comissão de Comunicação é responsável pelas redes sociais do PVP, respondendo e-mails, se comunicando sobre a organização da instituição para o público externo e a divulgação de conteúdos pertinentes a sua ideologia. A Comissão Cultural é responsável pelas atividades mensais de formação de educadores populares antirracistas, em que são trabalhadas leituras acadêmicas, literatura e conteúdos audiovisuais. A Comissão de Recursos Humanos é responsável organização de entrada e saída de voluntários e estudantes, assim como do engajamento dos membros. A Comissão Interdisciplinar promovia aulas entre dois professores de diferentes matérias, mas durante a pandemia tem se restringido a promover *lives* e postagens no *instagram*.

B) Congo

Esse cursinho foi fundado em 2018, a partir de um movimento popular comunitário daquele bairro periférico. Ele surgiu, na visão de Tatiele, como uma forma de “resgate da juventude” dessa região, possibilitando sonhos para além do futebol, da criminalidade ou da aceitação de um trabalho precário. Aqui o conceito de educação popular comunitária, apresentado por Silva (2008) é muito forte, uma vez que as energias do cursinho estão voltadas para a comunidade do entorno.

A organização começou em 2018, mas só conseguiu oferecer o curso preparatório de vestibular em 2019. E em 2020 conseguiram simplesmente começar o ano letivo, porém com a situação da pandemia tiveram que suspender as atividades. Essa foi a única organização, dentro desse estudo, que não conseguiu a adaptação aos contextos da pandemia. O que é muito marcante, já que é o cursinho localizado na zona com menores índices sociais de Porto Alegre, como o IDH, com base no instituto ObservaPOA. Tatiele afirmou “nossos alunos precisam de cesta básica e não de aula”.

O PVP, em ligação com esse movimento comunitário, fica sediado dentro dessa comunidade, onde a concentra boa percentagem da população negra de Porto Alegre. Em função disso, a organização em questão utiliza significados de territorialidades negras em seu nome, misturando elementos do bairro, para representar resistência, já que “grande parte dos excluídos do pré-vestibulares (pagos) são negros e pobres”, como aponta Carlos.

Perguntados sobre a proporção de brancos e negros nos quadros docentes as respostas foram muito oportunas. Tatiele responde “nunca pensei sobre isso” e após a consulta de seus documentos afirmou que haviam sete professores brancos e cinco negros. Depois ela complementou “nunca tinha percebido isso, mas os brancos são de fora e os negros são (...)” do bairro em questão. Nesta organização atuam cinco docentes negros e sete brancos, totalizando doze educadores populares.

Os alunos são descritos de forma diferente por ambos. Ele aponta para que a maioria é branca, mas não uma ampla maioria, enquanto ela aponta que a maioria é negra. Porém ambos descrevem que a maioria dos estudantes são trabalhadores, moradores da região e do gênero feminino.

A gestão é bem centralizada em Tatiana, que mora perto da sede e esteve sempre próxima do espaço físico para acompanhar o desenvolvimento das aulas e atividades. Essa gestão centralizada encontra apoio em outras duas comissões. A comissão operativa é responsável por uma dimensão material do funcionamento do projeto, abrindo e fechando as salas, organizado materiais e oferecendo merenda para os alunos. Esse caráter assistencial permitia que os alunos tivessem condições alimentares e estruturais de se manterem no curso, segundo Tatiele. A comissão de professores era responsável por manter as aulas em curso, mas sem grandes envolvimento com a gestão do espaço.

Carlos afirmou que “ia lá uma vez por semana” e que não contribuía com muita energia com a gestão da organização e do espaço.

C) Guiné

O Guiné começou em 2018, como fruto da elaboração de militantes organizados ligados a um partido político. Mesmo que esse coletivo tenha formado a maioria dos fundadores, o PVP tem como norma a abertura para pessoas desvinculadas ao coletivo ou ao partido, requerendo uma mínima afinidade ideológica.

A coordenação também é composta majoritariamente por integrantes dessa organização, o que gerou dúvida em relação a autonomia das duas instituições. Tanto o coordenador, quanto o professor entrevistado foram contundentes ao falar sobre a soberania da maioria nas decisões, marcando a visão democrática.

A gestão é realizada através de coordenações. A Coordenação Geral trabalha com as relações institucionais, calendários, questões organizativas e complementa as outras comissões. A Coordenação Pedagógica lida com a organização dos docentes e a Coordenação Educacional atua na relação com os alunos. Além de haver uma Comissão de Comunicação que lida com as redes sociais.

Localizado em um bairro periférico da cidade, o Carolina possui uma característica de proximidade com a comunidade do bairro, uma vez que o Diego afirmou que a maioria dos alunos vem das comunidades próximas. Os alunos são, em maioria, pessoas negras oriundas das camadas populares. O que demarca um caráter de educação popular comunitária. (SILVA, 2008)

Segundo Diego, o nome do cursinho foi atribuído como forma de homenagem a uma personalidade da literatura brasileira. Dentre uma lista de vários nomes da história brasileira, o escolhido carrega uma "representação de luta pelos saberes" por parte da população negra, que sempre foi marginalizada no sistema escolar.

É interessante pensar nas discussões raciais dessa organização. Quando perguntado para o Diego a proporção entre professores brancos e negros ele respondeu: "é péssima". Já que dos 26 educadores populares, somente 3 são negros. Essa proporção

foi explicada pela origem partidária, que era composta por maioria branca e seus "círculos sociais" também eram e ainda são brancos. Já, professor negro de filosofia, atribui essa proporção a dificuldade material de ser voluntário, "não tem retorno financeiro, só retorno político".

D) Moçambique

O cursinho foi fundado em 1995, sendo um dos cursos mais antigos de Porto Alegre. Sua origem parte de uma rede nacional de cursinhos populares que chegou na Região Sul propondo uma instituição de combate ao racismo através da estratégia dos cursinhos pré-vestibulares populares. Com base no aniversário de morte de uma figura negra histórica, escolheram o nome como forma de homenagem e representação da resistência.

O PVP é organizado em torno de uma liderança. Petra foi aluna do curso nos anos 2000, e hoje atua na coordenação geral. Com base nas duas entrevistas e na rotina do grupo de *WhatsApp* foi possível a percepção de uma sobrecarga de trabalho por parte dessa liderança. Ela também articula a Comissão Pedagógica, que trabalha na relação entre docentes e discentes, e a Comissão de Comunicação, que cuida do contato com a comunidade externa. Além dos professores, uma equipe de psicólogos para o apoio pedagógico.

Essa centralização também foi confirmada pela Tainá, professora branca de ciências naturais, que afirmou "acho que a centralidade é boa para o grupo, mas ruim pra Petra". Ela também afirmou que não sabe por que o curso carrega esse nome e não conhece a história do cursinho, aconselhando que "é melhor perguntar para a Petra".

Em relação à proporção entre docentes brancos e negros a resposta da Petra é muito interessante. Ela afirma "Caraca! Nunca pensei sobre isso, e depois complementa "Só tem dois, eu e mais um. Ah não! Tem três, tem os professores de matemática e física", num conjunto de vinte e oito educadores populares. E explica que na formação do cursinho não havia muitos professores negros e que foi se abrindo espaço para professores

brancos. As turmas de estudantes foram descritas por Petra como “mescladas, quase cinquenta a cinquenta”, referindo-se a equilibrada proporção racial do cursinho;

5.2 Comparações e análises

O movimento comparativo e analítico das instituições de ensino em questão foi dividido em três questões centrais: a estrutura organizativa, a concepção de educação popular e as contribuições para a luta antirracista. Dessa forma, foi possível traçar questões consoantes e destoantes nesse conjunto para conseguir responder ao objetivo da pesquisa.

5.2.1 A organização dos cursinhos

Inicialmente esse tópico não foi colocado com central na análise da proposta político-pedagógica da educação popular e da educação antirracista. Porém, com o desenvolvimento das entrevistas, foi se mostrando que é uma dimensão essencial para a pesquisa. Como se faz a educação popular, muitas vezes, é mais importante do que o que se discursa sobre a educação popular.

Durante as entrevistas, dois cursinhos mostraram uma semelhança muito marcante. Os pré-vestibulares populares Moçambique e Congo carregam a marca de serem chefiados por uma mulher negra, como também as fazem tão centrais que geram sobrecargas. Uma frase de Tainá, uma professora do Moçambique, marca bem essa questão “acho que a centralidade é boa para o grupo, mas ruim pra Petra”, uma vez que a centralização faz com que uma pessoa consiga organizar o grupo de forma coesa e sistemática, ao mesmo tempo que gera frustração com a “falta de engajamento”, como aponta Tainá.

Além disso, a centralização parece produzir um senso de falta de identidade dos outros professores em relação à gestão do coletivo. Carlos, do Congo, afirmou que “ia lá uma vez por semana” e que não participa da gestão do PVP. Na sua visão o Congo “não

trabalha com a metodologia da educação popular”, porque teve pouco desenvolvimento e elaboração, o que também pode ser percebido pela sua falta de engajamento com o projeto. Em outra pergunta deixou claro que a educação popular é “promover a capacitação de jovens de classes populares no Ensino Superior”.

Tainá, professora branca do Moçambique, também é um exemplo dessa falta de alinhamento com a gestão do projeto. Perguntada o que ela sabia sobre a história do cursinho, ela respondeu que “não muito” e não conseguiu elaborar o que sabe para além da sua atuação ali. Também não soube explicar o motivo do PVP carregar esse símbolo da cultura negra. E mesmo atuando na coordenação pedagógica do cursinho, quando foi perguntada sobre as discussões raciais do cursinho respondeu “não estou diretamente envolvida nessas discussões”.

Sendo assim, pode-se indicar que quando essas organizações sobrecarregam as coordenadoras gerais, duas mulheres negras, o restante do grupo tende a se organizar de forma dependente delas e algumas vezes não se aprofundam em temáticas centrais do cursinho porque outra pessoa já fez esse movimento. É interessante que nesses dois cursinhos foram entrevistadas duas mulheres negras coordenadoras e um homem e uma mulher branca que também compõem a gestão com alguma importância, ele foi um dos fundadores e ela atua em uma comissão central.

O caso do Angola é diferente desse, mas possui suas semelhanças. A autogestão foi criticada por ambos os entrevistados como insuficiente, uma vez que Geison relata a “falta de comprometimento, nem todos vêm a importância de participar”. E Hermione pontua que mesmo na autogestão, algumas pessoas acabam se sobrecarregando, como já aconteceu com algumas lideranças negras do grupo, que saíram ou se afastaram pela insuficiência da atuação dos membros, marcando uma autogestão inconclusa.

Apesar dos problemas de dependência em relação às essas lideranças negras, esses cursinhos são liderados por pessoas negras, o que demarca uma identidade importante em relação a quem promove os cursos. Também é interessante perceber que tanto Moçambique quanto Congo possuem o quadro de docentes majoritariamente branco e são liderados por mulheres negras, sendo marcante o fato de essa preponderância branca criar uma dependência e um peso para essas mulheres negras organizarem. O Angola possui

uma densidade racial mais equitativa, porém observando as movimentações do grupo de *WhatsApp* é visível o maior engajamento da comunidade negra do cursinho em relação à branca. Logo esse movimento de desgaste racial em relação à organização ocorre, em graus não avaliados aqui, nessas três organizações.

Já o Guiné encontra um contexto completamente diferentes deste. Com uma gestão bem estruturada em algumas coordenações compostas quase totalmente por pessoas brancas. É interessante a percepção que as questões raciais ficam em segundo plano em relação à organização, uma vez que as lideranças são brancas.

Também é fundamental o destaque para a voluntariedade de todos os sujeitos engajados nessas organizações, sendo um trabalho realizado com base no compromisso político com a transformação social. No Angola e no Guiné não há nenhum pagamento por parte dos estudantes e no Moçambique e no Congo há uma taxa de cinquenta e trinta reais, respectivamente.

5.2.2 Formas da Educação Popular

Para essa sessão do texto, a análise foi desenhada para ser referenciada em de forma triangular entre as entrevistas, editais de seleção de novos alunos e o Projeto Político Pedagógico. Porém, no decorrer da pesquisa notou-se que nenhum desses cursinhos possui um projeto político pedagógico completo ou atualizado. Tanto o Guiné quanto o Congo apresentaram documentos inacabados de um referencial pedagógico da organização. O Angola apresenta um projeto político pedagógico desatualizado, como aponta Aguiar (2020). E o Moçambique não chegou a construir nenhum documento desse tipo.

Mesmo assim, os documentos oferecidos permitem uma visão substancial da organização quando combinados, uma vez quando um não oferece alguma informação o outro o oferece. Dessa forma os principais documentos trabalhados aqui são os últimos editais de chamamento de aluno, que todos os cursinhos disponibilizaram, as entrevistas e o material político pedagógico oferecido.

De maneira geral, foi possível constatar que todos os cursinhos buscam um alinhamento com as concepções de educação popular. Todos apresentaram uma dupla função da educação popular dentro dos cursinhos pré-vestibulares populares, que ao mesmo tempo que busca a inclusão de excluídos e marginalizados do sistema escolar em universidades, também buscando transformar a inserção em uma prática politizadora e crítica.

O Guiné, por exemplo, traz um conjunto de objetivos pontuais para sua atuação.

A de organizar a sociedade contra a escalada do fascismo no Brasil; diminuir o abismo social causado pela desigualdade de oportunidades de estudo e acesso ao ensino superior; de colocar os sujeitos que constituem a ampla maioria da sociedade em posição de decisão, aptos a disputá-la; e de estabelecer um novo paradigma de educação, que se baseie na libertação e emancipação humana, no diálogo, na democracia e no combate à opressão. (GUINÉ, 2020b, p.6)

O Angola também apresenta esse caráter em seu edital de abertura de vagas de 2020.

[...] é voltado, principalmente, para o acesso ao ensino superior de pessoas negras (pretos e pardos), que sejam egressos de escolas públicas ou de escolas particulares com uso de bolsa de estudo, e para outros grupos comprovadamente em situação de vulnerabilidade econômica e social. O curso desenvolve ações pedagógicas que têm como objetivo não apenas a preparação para o vestibular da Universidade Federal do Rio do Grande do Sul (UFRGS), para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e outros processos seletivos de vestibular, mas também a formação do cidadão crítico e reflexivo (ANGOLA, 2021, p.1)

Já o Congo apresenta em seu Projeto Político Pedagógico a intenção de que

No decorrer das aulas os beneficiados contarão com o foco de dois processos importantes de formação educacional, uma que diz respeito à qualificação de conhecimento dos mesmos, através do conteúdo passado pelos professores, preparando-os para uma melhor inserção na sociedade da informação e no mercado de trabalho; a outra utilizando um viés que estimule o seu senso crítico e cidadão, incentivando-os a participação política em debates e ações que dizem respeito à coisa pública e à sociedade em que estão inseridos. (CONGO, 2018, p.4-5)

E mesmo que o Moçambique não tenha apresentado documentações que trazem essa organização, a Petra afirmou o compromisso da educação popular com a um pré-vestibular que além da preparação para o exame do vestibular, já que propõe a “emancipação pelo engajamento dos alunos com as causas sociais”.

A leitura dos editais permitiu uma percepção importante sobre a semelhança de dois pré-vestibulares populares: o Guiné e o Congo. Ambos propõem uma educação popular comunitária, envolvendo-se com associações comunitárias e priorizando alunos da região periférica que atuam.

Enquanto isso, através das entrevistas, foi possível definir que o Moçambique e o Angola, por sua localização mais centralizada, propiciam uma maior diversidade geográfica em relação ao público-alvo. O que marca uma educação popular mais voltada para a diversidade territorial dos docentes e discentes.

Também é importante a regularidade de encontros de formação do quadro de educadores populares. Nas entrevistas foi perguntado sobre a existência de atividades de formação, suas temáticas, a periodicidade delas e quem participa. O Angola apontou a existência da Comissão Cultural, que ficaria responsável pela organização mensal de encontros para a discussão de temáticas raciais, classistas e de gênero entre o quadro docente. Ao mesmo tempo foi afirmada a existência de uma disciplina chamada “Seminário Social e Racial”, que semanalmente promove discussões com as mesmas temáticas envolvendo os alunos. O Moçambique se organiza de forma parecida com a disciplina de “Cultura e Cidadania”, que ocorre uma vez por mês hoje em dia em função da pandemia, porém foi relatada a falta de encontros de formação pedagógica no quadro dos professores.

O Guiné apresentou uma regularidade de “três encontros a cada nove meses” de encontros para a formação de professores. Neles é discutido questões como problemas relacionados a realidade regional do cursinho, discussões curriculares, dilemas identitários e de gênero. Porém não foi apresentado encontros de formação com a presença de alunos, para além das aulas curriculares. E no Congo, Tatiele relatou atividades realizadas com o corpo discente relacionadas com feminismo, ecologia, conjuntura e discussões étnico raciais, concomitantemente, Carlos afirmou que “não, nunca teve uma grande reunião de formação” se referindo a falta de encontros entre professores.

5.2.3 A luta antirracista

Analisando as entrevistas, os editais e os documentos político-pedagógicos foi possível perceber características de relacionamento dessas organizações de educação popular com a luta antirracista. Assim como outros cursinhos pré-vestibulares populares em todo o Brasil, Porto Alegre também está incluída no trajeto do movimento negro educador. Não tendo a pretensão científica de definir ou não a vinculação dessas instituições com a luta antirracista. Esse momento do texto busca explorar a contribuição e a aproximação dessas entidades com o movimento negro e sua luta de combate ao racismo.

Um primeiro movimento de aproximação deve ser percebido na destinação das vagas para pessoas negras. Como foi mostrado, foi comum ao longo das experiências de cursinhos pré-vestibulares populares essa priorização das vagas para promover uma educação popular voltada para setores excluídos historicamente, como é o caso da população negra.

Em três dos quatro editais dos cursinhos analisados esse elemento de antelação aparece explicitamente. No edital do Angola, na sessão que afirma os critérios de seleção, é apontado que “As vagas serão ocupadas preferencialmente por alunos negros” (ANGOLA, 2021, p.2). No edital do Guiné é estabelecido que o cursinho “prioriza em sua seleção pessoas egressas de escolas públicas, autodeclaradas negras e baixa renda em geral, moradores e moradoras do território próximo” (GUINÉ, 2021, p.2). Assim como também aparece no edital do Moçambique, quando afirma que a seleção

[...] priorizará pessoas que são egressas e em fase de conclusão do ensino médio de escolas públicas, autodeclaradas negras, pardas e indígenas, baixa renda, e pessoas inscritas em algum programa beneficiário do governo. (MOÇAMBIQUE, 2021, p.2)

Mesmo que a direcionalidade não apareça explicitamente a prioridade de vagas para a população negra, o Congo se propõe a ser “um Cursinho Popular gratuito na região que objetiva propiciar, principalmente, às pessoas desfavorecidas socioeconomicamente”

(CONGO, 2020, p.1) e “que residam preferencialmente” (CONGO, 2020, p2.) no bairro do cursinho. E levando em consideração que o bairro em questão é um dos bairros com maior proporção de pessoas negras em Porto Alegre, é indutiva uma aproximação da proposta de seleção com a negritude da territorialidade.

E mesmo que em todos os cursinhos trabalhados a proporção de alunos brancos e negros seja muito equilibrada, como se falou nas entrevistas, não significa que essas reservas de vagas não tenham algum impactado. É possível que, sem essa política de priorização, a proporção se desequilibrasse para uma maioria branca.

Para além dessa política de oferecer vagas para a negritude em suas instituições, é fundamental para o funcionamento de uma luta antirracista atrelada à educação popular que os cursinhos também tenham um currículo escolar vinculado ao combate ao racismo. Para essa intercessão, o conceito de educação popular libertadora deve estar conectado com uma ideia de emancipação da negritude através da busca emancipação de valores ligados ao racismo estrutural. Nessa busca por emancipação através da conscientização em ambientes escolar, a potência de empoderamento coletivo e individual é iminente.

Tanto no currículo do Angola quanto do Moçambique, com as disciplinas de “Seminário Social e Racial” e “Cultura e Cidadania”, respectivamente, as discussões raciais possuem uma regularidade muito marcada, o que indica ser uma característica central no currículo escolar. Nessas disciplinas as vivências pessoais se misturam com o conhecimento pedagógico curricular, fazendo com que a realidade dos alunos seja não só relevante, mas fundamental para o processo pedagógico antirracista. Também foi registrada nas falas a recorrência dessas temáticas na sala de aula.

O Angola possui uma proporção balanceada entre docentes negros e brancos. Isso foi resultado de um tensionamento trazido por alunos no ano de 2018 pela falta de professores negros em um cursinho que carrega um símbolo da história da negritude, como afirma Hermione em entrevista. A partir dessa discussão direcionou-se a Comissão de Recursos Humanos para dar prioridade a procura novos voluntários negros, o que segue como diretriz da comissão até hoje. O Congo também apresenta uma proporção balanceada, que pode ser entendida pela proximidade dos professores negros com o bairro que o cursinho se vincula.

Na entrevista com a Tatiana, coordenadora do Congo, foi refletido sobre um fenômeno muito importante na inclusão das pautas raciais no currículo escolar. Com o engajamento de alunos e alunas negras nas práticas docentes, “as discussões sobre a racialidade da realidade brasileira é quase espontânea”, como afirma Tatiana. Esse fenômeno deve ocorrer nos outros espaços educativos abordados nessa pesquisa, porém não foi possível essa verificação.

No Guiné, por sua vez, Diego relata dificuldade na construção de um currículo que aborde as desigualdades raciais de forma satisfatória, já que é “difícil discutir, porque geral é branco” (GUINÉ,2021), se referindo a baixa quantidade de docentes negros no quadro de professores. Ao mesmo tempo afirma que essas discussões estão se estruturando e que o cursinho é muito novo para ter essa discussão bem consolidada, mas que essas temáticas “parecem no dia a dia das aulas”. Já concorda afirmando que “às vezes os brancos falam pouco”, mas também afirma que “a coordenação lembra sempre para olharmos para os alunos”, que em boa parte são negros.

É interessante perceber que as lideranças no Angola, no Moçambique e no Congo são negras. Esse fenômeno caracteriza uma dimensão muito importante na identidade política dos cursinhos em relação a quem são as referências nessas organizações. É interessante notar a grande presença feminina na gestão dessas entidades. Tanto no Moçambique quanto no Congo a coordenação geral é exercida por uma mulher negra e no Angola é uma autogestão que conta com uma atuação engajada de várias mulheres negras.

Além disso, a presença do Angola e do Moçambique em manifestações públicas de luta antirracista é um fator notável no seu alinhamento com o movimento negro. A tradicional Marcha Independente Zumbi e Dandara no Dia da Consciência Negra de Porto Alegre já contou com ambas as instituições. O envolvimento do Moçambique no contexto de implantação das cotas é marcante, pois demarca uma discussão sensível na época e que precisou de muita discussão interna para haver um posicionamento público favorável a política de cotas, como conta Petra.

Ademais todos os cursinhos possuem páginas online na plataforma do *Instagram* que reproduz discursos envolvendo negritude, denúncias de racismo e movimentações

antirracistas, para além da divulgação de conteúdos formais e questões organizacionais. Assim, também fica marcada o diálogo com o público externo. Porém a pesquisa não conseguiu aprofundar essa discussão.

5.2.4 Construindo indicadores

Para compreendermos as dimensões da relação entre a luta antirracista e a educação popular é fundamental estabelecermos critérios possíveis de análise. Foi levado em consideração o resultado da análise documental, das conversas informais e das entrevistas. Nelas, pode-se compreender, algumas dimensões que promovem uma interface entre a luta antirracista e a educação popular.

Essas dimensões foram construídas de maneira fluída, de forma que foram aparecendo nas fontes. Mesmo que tanto a entrevista quanto a análise documental viessem o eixo racial como foco, os indicadores que conectam a educação popular com a luta antirracista só foi possível a partir do compartilhamento de experiências pedagógicas comuns a todos ou a alguns.

5.2.5 Comparações

Dentre os elementos presentes na conexão destes pré-vestibulares populares com a luta antirracista podemos citar oito elementos. 1) Três dos quatro dos últimos editais publicados garantem a prioridade para pessoas negras de forma direta, enquanto o outro estabelece isso de maneira indireta. 2) A troca cotidiana vivenciada pela presença de pessoas negras dentro dessas organizações pode propiciar um ambiente de discussões de forma espontânea. 3) Algumas atividades de formação com questões relacionadas às discussões raciais no Brasil. 4) A discussão curricular encontrada nesses cursinhos aponta para a frequência de discussões sobre a temática racial.

5) As lideranças negras também são muito relevantes para pensarmos que os pré-vestibulares populares são pensados por e para pessoas negras. 6) A participação de algumas de algumas das instituições em protestos políticos engajados pelo movimento

negro, como a Marcha Independente Zumbi e Dandara. 7) O aspecto comunitário que marcam dois desses cursinhos é relevante para conexão deles com os territórios negros periféricos que os envolvem, ou o aspecto da diversidade trazido pelas duas organizações mais geograficamente centralizadas. 8) O número de educadores populares negros marca a presença de uma educação popular de e para pessoas negras.

Com base nesses referenciais é possível estabelecer uma valoração do grau de relação entre a educação popular e a luta antirracista nesses cursinhos. Tendo como referencial as mesmas instituições são possíveis destacar onde cada uma contribui mais que a outra.

O Angola se apresenta como instituição mais articulada com a luta antirracista. A organização apresenta a prioridade para alunos negros em seus editais, é ocupada cotidianamente por pessoas negras, promove atividades de formação com a Comissão Cultural, tem a luta antirracista em sua proposta curricular, simbolizado na disciplina de Seminário Social e Racial, é composto por algumas lideranças negras dentro da autogestão, participa de manifestações políticas e tem a diversidade como marca identitária. Sendo assim, conclui-se que o nível de interface entre a educação popular e a luta antirracista é entendido como muito alto nessa organização.

O Moçambique é pensado com uma instituição que também apresenta vários elementos da luta antirracista. Nesse cursinho são priorizadas as inscrições de pessoas negras em seus editais, a disciplina de Cultura e Cidadania simboliza a discussão regular sobre questões raciais no currículo escolar da organização, a presença de habitual de pessoas negras propicia essa troca de experiências da negritude, o cursinho é liderado por uma mulher negra, participou de protestos públicos e possui um caráter de diversidade em sua composição. Essa instituição não apresentou atividade de formação entre o corpo de professores objetivando a discussão de temas raciais e possui somente três docentes negros. Sendo assim o grau de interface entre a educação popular e a luta antirracista é entendido como razoavelmente alta nessa organização.

O Congo foi analisado como um pré-vestibular que apresenta alguns elementos da luta antirracista. É uma instituição que foi apresentada como promotora de discussões sobre o racismo em seu currículo, apresenta a vivência cotidiana de pessoas

negras trocando experiências, é liderado por uma mulher negra, participa de questões políticas ligadas ao bairro que atua, é composto por cinco docentes negros e possui o caráter comunitário em seu objetivo. Dessa forma opta pela prioridade dos moradores da região para as vagas e não possui regularidade nas atividades de formação antirracista. Vendo sob essa ótica, o ponto de interface entre a educação popular e a luta antirracista é compreendida como razoavelmente alta também nessa organização.

O Guiné foi compreendido como uma instituição que mostra algumas características da luta antirracista. É um pré-vestibular que prioriza suas vagas para pessoas negras, busca discutir em seu currículo questões voltadas para as desigualdades raciais, é composto por pessoas negras que fazem diariamente trocas de vivências e possui o caráter comunitário sendo envolvido por questões locais. Mas também não apresenta formações regulares sobre a temática racial, é liderado por pessoas brancas, não se mostrou envolvido em manifestações sociais ligadas ao movimento negro e possui somente 3 professores negros num quadro de 25 educadores populares. Assim, o grau de interface entre a educação popular e a luta antirracista é compreendida como moderada nessa organização.

5.2.6 Entre o estudo de caso e as referências biográficas

O estudo apresentado aqui tem a natureza qualitativa e é direcionado ao estudo de organizações de pré-vestibulares populares. Martins (2004) aponta para a compatibilidade da metodologia qualitativa com microprocessos, o que ocorreu também nesse trabalho. A mesma autora aponta para a parcialidade dos resultados, ou seja, a não aspiração de construir uma análise cerrada é estabelecida aqui.

A pesquisa buscou um lugar dialógico na intenção de construir conjuntamente com seus pesquisados as informações e análises, permitindo que o pesquisador fale com e para seus pesquisados e não fale por eles (DA MATTA, 1991). Isso ocorreu não somente com documentações, mas também com as entrevistas semiestruturadas e conversas informais, que permitiram uma troca mais profunda e fluída com os educadores

populares. Assim foram recolhidas informações importantíssimas quase que de maneira informal. (BONI; QUARESMA, 2005)

A partir das fontes pudemos verificar que os quatro pré-vestibulares populares possuem algum grau de contribuição para o a luta antirracista. Fazendo parte do desenvolvimento desse movimento negro educador, os pré-vestibulares populares são instituições fundamentais para o combate do racismo estrutural (ALMEIDA, 2019) presente em nossa história e atualidade. Desde as estruturas escravocratas, enquanto principal instituição social (ALENCASTRO, 2000), até os tempos republicanos em que se construiu uma cidadania excludente para a população pobre, em sua grande maioria negra. (CARVALHO, 2017)

Diante de uma realidade de desigualdades raciais surge o conceito de luta antirracista (NEVES, 2005) para organizar as práticas da negritude (MUNANGA, 2016) frente as estruturas sociais de dominação. Dessa forma os pré-vestibulares populares estão em continuidade com a tradição do movimento negro evocada por Domingues (2007). E quando a luta se desloca para o campo do combate ao racismo no meio educacional, pensamos em uma educação antirracista, que no caso é elaborada pelo movimento negro educador. (GOMES, 2017)

Dessa forma, desde a década de 1990 o movimento negro educador luta pela redução das desigualdades raciais no ensino superior através do sistema de cotas raciais e de cursinhos preparatórios para o vestibular (NASCIMENTO, 2010). Mesmo que somente um dos cursinhos pesquisados tenha nascido nessa época, há uma evidente continuidade desses quatro cursinhos com o conjunto de cursinhos populares no Brasil. Nisso, podemos pensar num alinhamento generalizado com ideias de Paulo Freire (2000) sobre a educação popular libertadora, compreendendo que além do ingresso na universidade, a formação política é fundamental para um verdadeiro processo de transformação social.

Dessa forma é importante perceber que os pré-vestibulares estão ligados aos problemas sociais mais amplos. Seja na participação de protestos políticos e políticas

públicas, como aponta Santos e Pereira (2021), seja em uma educação popular com viés comunitário, em que se preocupa com os problemas sociais específicos da comunidade alvo, como elabora Silva (2008).

Dessa forma, a presente pesquisa se mostra articulada entre o estudo de caso e a bibliografia reunida. Sendo uma conversa fundamental do micro com o macro e do empírico com o teórico-conceitual.

6. CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS

Na etapa final desse trabalho de conclusão de curso de ciências sociais algumas questões inalcançadas foram levantadas pela pesquisa. Sendo importante reconhecer as limitações das pesquisas para alcançar novas potencialidades de produção de pesquisa social.

Inicialmente o trabalho pretendia a metodologia da investigação-ação participante, porém, em virtude do tempo de desenvolvimento, a ação concreta não foi possível de ser elaborada, praticada e analisada. Mesmo assim, o apreço pelo pedagogo colombiano Orlando Fals Borda permeou a intencionalidade transformadora dessa pesquisa.

Ao longo da pesquisa algumas considerações foram sendo estabelecidas e que requerem alguns apontamentos conclusivos. Essas considerações, como aponta a epistemologia das ciências sociais, não são definitivas. A ciência social é marcada pela elaboração e reelaboração de paradigmas explicativos. Além disso, um pesquisador branco deve ter cuidados, reconhecendo suas limitações, na forma de análise envolvendo questões da negritude, já que a pesquisa busca contribuir para a ampliação literária acadêmica e para a valorização dos pré-vestibulares populares.

No decorrer da pesquisa foi possível verificar o alinhamento dos cursinhos analisados, especialmente a partir dos objetivos e metodologias da educação popular comuns na literatura dos pré-vestibulares populares. A principal marca dessa compatibilidade está na busca pelo objetivo duplo da educação popular: ao mesmo tempo que auxiliam na preparação para os exames de vestibular, promovem práticas educativas visando uma educação popular libertadora.

A pesquisa também conseguiu identificar alguns pontos de conexão que marcam uma extensão do movimento negro dentro dessas instituições. Pelo contexto que aparecem, pela simbologia que utilizam, pelas lideranças que constroem os projetos e pela participação de docentes e discentes negros é possível destacar alguns pontos de convergência entre a educação popular inserida nessas organizações com a educação antirracista.

Mesmo assim, é necessário reconhecer que os indicadores utilizados na pesquisa não foram completamente satisfatórios para uma abordagem mais concreta e definitiva sobre a pedagogia desenvolvida nesses projetos. Os indicadores (reserva de vagas em editais, troca de experiências, formações, currículo, lideranças, engajamento em manifestações, relação com a localidade e a proporção de educadores populares negros) são questões importantes para compreender algumas dimensões políticas e organizacionais dessas instituições.

Todavia, em relação à pesquisa da pedagogia desenvolvida nos cursinhos, essas fontes se mostrar pouco profundas. Foi na escolha das fontes que a pesquisa se desenhou para uma abertura geral e complexa das organizações. Porém o caráter de como é desenvolvida uma pedagogia da educação popular antirracista era realmente aplicada na realidade concreta dos cursinhos ficou em segundo plano.

Dessa forma, alguns objetivos foram atingidos de maneira satisfatória e outro de maneira parcial e incompleta. Primeiramente o trabalho concluiu que conseguiu “descrever e analisar a estrutura, o funcionamento e a concepção curricular praticada nos PVP’s” de maneira satisfatória, mostrando as estruturas de organização, seus integrantes e sua lógica de funcionamento. A concepção curricular foi abordada sob alguns aspectos amplos e gerais, não conseguindo aprofundar a prática curricular, mas se limitando a aceitar a narrativa dos atores e documentos disponibilizados.

Também foi entendido que a pesquisa conseguiu “analisar a percepção de educadores e educadoras populares sobre a pedagogia desenvolvida no PVP e suas implicações para a luta antirracista” de forma satisfatória. Já que as entrevistas forneceram informações muito importantes para a análise. Além disso, foram recortadas falas pontuais para esquematizar as estruturas e dinâmicas da educação popular articulada com a luta antirracista.

O trabalho buscou “compreender e interpretar a relação entre negritude e educação popular nos cursinhos negros de Porto Alegre”, mas não conseguiu atingir uma camada mais profunda dessa relação. Se limitando ao discurso dos documentos e dos entrevistados. Entendeu-se que a prática pedagógica poderia destoar dessas fontes e por isso esse objetivo foi avaliado de forma parcialmente satisfatória.

A pesquisa também propôs “analisar o Projeto Político Pedagógico e os editais de chamamento de alunos dos pré-vestibulares populares negros de Porto Alegre” e não conseguiu analisar os documentos de forma plena. Os editais de chamamento de alunos foram fontes importantes em algumas dos indicadores já citados, mas os Projetos Políticos Pedagógicos se mostraram documentações irregulares, tendo um cursinho com ele desatualizado, outros dois com o documento em construção e outro sem nunca haver construído esse documento pedagógico. Dessa maneira a pesquisa atribui que esse objetivo foi concluído de maneira parcialmente satisfatória.

E com o objetivo central de “compreender e analisar elementos da proposta pedagógica dos cursinhos pré-vestibulares populares negros de Porto Alegre que favorecem a luta antirracista” o presente trabalho de conclusão de curso de ciências sociais se mostrou parcialmente satisfatório. Foi constatado que a proposta do trabalho foi cumprida, em relação aos procedimentos metodológicos e analíticos previamente estabelecidos para resolver os objetivos da pesquisa. Porém foi entendido que as dimensões discursivas analisadas não foram capazes de um entendimento profundo e concreto sobre as práticas antirracistas dos cursinhos enquanto organizações de educação popular.

Para uma etapa posterior da pesquisa, está sendo gestado um encontro com os educadores populares para apresentar-lhes alguns resultados da pesquisa. Nesse momento seriam elogiados os aspectos positivos, elucidadas as questões estruturais do curso e seriam feitas recomendações para gestão da educação popular.

Enquanto foram feitos os apontamentos finais, foi percebida a importância das redes sociais para esses coletivos. Nelas, é propagado diversos conteúdos de cunho antirracista, como eventos, pensadores e manifestações públicas em relação à realidade social. Isso demonstra o engajamento de praticamente todas essas instituições nas discussões públicas sobre as desigualdades raciais. Sem tempo para uma análise satisfatória, essa pesquisa agora aponta para essa potencialidade de problemática: como é propagada a luta antirracista nas redes sociais desses pré-vestibulares popular?

Também é lamentado o uso dos grupos de WhatsApp, que não serviu como fonte de informações relevantes para a pesquisa. Tanto o Congo quanto o Guiné não me

incluíram nos seus grupos de organização, o que faria dessa fonte um elemento muito assimétrico.

Seria importante propor uma pergunta reversa a essa pesquisa para compreender melhor a situação: o que afasta esses cursinhos pré-vestibular populares da educação antirracista? Dessa forma seria possível traçar pontos de desencontro e antagonismo com a tradição do movimento negro. O que fez da problematização das organizações mais superficial.

Há também a dimensão pandêmica nessas instituições que foi pouco abordada. Cada cursinho lidou e ainda lida com as dificuldades, desafios e superações na busca por manter a organização em funcionamento, ou no redirecionamento das energias. Sabendo que a pandemia alargou a desigualdade social em alguns sentidos e sabendo que o público-alvo dos PVP's são pessoas em vulnerabilidade social a intersecção entre essas perspectivas promoveria um debate importante.

Para concluir, a imersão não somente nas entrevistas ou documentos oficiais, mas também em práticas didáticas. Uma vez que os discursos pessoais e oficiais podem não refletir na realidade dos cursinhos, logo um estudo mais empírico e didático seria importante para avaliar a educação antirracista enquanto uma prática e não enquanto uma proposta pedagógica.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Gregory Cramer. A educação popular e o Pré-Vestibular Popular Dandara dos Palmares. Revista *Todavia*, Porto Alegre, v.7, n.1, ed. 8, p.136 – 150, dezembro, 2020.

ANGOLA, Pré-Vestibular Popular. **Edital de Seleção de Novos Alunos**. Acervo da organização. Porto Alegre, 2020.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **Trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BIASOLI-ALVES, Zélia Mana Mendes; DIAS da SILVA, Maria Helena G. F. **Análise qualitativa de dado de entrevista: uma proposta**. Paidehia, FFCLRP, USP Rib. Preto, n.2, p. 61 – 69. Fev/Jul, 1992.

ANDREWS, George Reid. **O protesto político negro em São Paulo (1888-1988)**. Rio de Janeiro: Estudos AfroAsiáticos, 1991.

BACHELARD, G. “Introdução: Fenomenologia e materialidade”. In: **O materialismo racional**. Lisboa: Edições 70, 1990, pp. 9-21.

BACCHETTO, João Galvão. **Cursinhos pré-vestibulares alternativos no município de São Paulo (1991-2000): a luta pela igualdade no acesso ao ensino superior**. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, p.170. 2003.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1992.

BETHENCOURT, Francisco. **Racismos: das cruzadas ao século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

BONI, Valdete; QUARESMA, Jurema Sílvia. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, Florianópolis, v.2 nº 1 (3), p. 68-80. janeiro-julho, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação Popular*. Editora Brasiliense. São Paulo, 2017.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; PIO, Paulo Martins. **A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora**. Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília, v. 98, n. 249, p. 428-445, maio/ago. 2017.

CAVALCANTI, Ma. Laura Viveiros de Castro. **Estigma e relações raciais na obra pioneira de Oracy Nogueira**. In: André Botelho & Lilia Moritz Schwarcz (orgs.). *Um enigma chamado Brasil. 29 intérpretes e um país*: São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 254-267

CECHINEL, Andre; FONTANA, Silvia Aparecida Pereira; GIUSTINA, Kelli Pazeto Della; PEREIRA, Antonio Serafim; PRADO, Silvia Salvador do. **Estudo/Análise documental: uma revisão teórica e metodológica**. *Criar Educação*, UNESC, Criciúma, v. 5, nº1, janeiro-junho 2016.

CONGO, Pré-Vestibular Popular. **Edital de Seleção de Novos Alunos**. Acervo da organização. Porto Alegre, 2020.

CONGO, Pré-Vestibular Popular. **Projeto Político-Pedagógico**. Acervo da organização. Porto Alegre, 2018.

DOMINGUES, Petrônio. *Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos*. Tempo, UCAM, Rio de Janeiro, v.12, n. 23, p.100 – 123, 2007.

FALS BORDA, Orlando. **Cómo investigar la realidade para transformar-la**. Bogotá: CLACSO, 2009

FILHO, Penildon Silva. **Cursos Pré-Vestibulares Populares em Salvador: experiências educativas em movimentos sociais**. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, p.218. 2003.

FONSECA, Cláudia. **Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação.** Revista Brasileira de Educação, v.10, nº1. Rio de Janeiro: ANPED, p. 58-78, 1999.

Da MATTA, R. **Relativizando: uma introdução à Antropologia Social.** Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 73^a edição. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2020.

FUNARI, Pedro Paulo A.. **A Heterogeneidade e conflito na interpretação do Quilombo dos Palmares.** Regista de História Regional. v.6, n. 1, p. 11-38, setembro, 2001.

GADOTTI, Moacir. **MOVA, por um Brasil Alfabetizado.** Instituto Paulo Freire. São Paulo, 2008.

GOLDEMBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** Rio de Janeiro. Record, 2004.

GOMES, Ângela de Castro. **A invenção do trabalhismo.** Rio de Janeiro, Ed. FGV, 2005.

GOMES, NILMA LINO. **O MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR: SABERES CONSTRUÍDOS NAS LUTAS POR EMANCIPAÇÃO.** PETRÓPOLIS, RIO DE JANEIRO: VOZES, 2017.

GONZÁLES-TERREROS, MARIA ISABEL; TORRES-CARRILLO. **EDUCACIÓN popular y educación propia: diálogos desde experiencias educativas en Cauca.** Revista Colombiana de Educación, 1(80), p. 335-354. agosto, 2020.

GUINÉ, Pré-Vestibular Popular. **Edital de Seleção de Novos Alunos.** Acervo da organização. Porto Alegre, 2021a.

GUINÉ, Pré-Vestibular Popular. **Projeto Político Pedagógico.** Acervo da organização. Porto Alegre, 2021b.

JARA, Oscar. **El reto de teorizar sobre la práctica para transformarla.** In: GADOTTI, Moacir;

TORRES, Carlos Alberto. (Orgs.). **Educação Popular: Utopia Latino-Americana**. São Paulo: Cortez, EDUSP, 1994.

KHUN, Thomas S. “*A resolução de revoluções*”. In: **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Editora Perspectivas, 1998, pp. 183 – 200.

LAZZARIN, Luís Fernando. **Pesquisa em Educação**. Núcleo de Tecnologia Educacional Santa Maria, 2017.

MARQUES, Janote Pires. A “**obeservação participante**” na pesquisa de campo em **Educação**. *Educação em Foco*, ano 19 - n. 28, p. 263-284, mai./ago. 2016.

MARTINS, Heloísa Helena. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p. 287-298, mai./ago. 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GUERREIRO, Iara Coelho Zito. **Reflexividade como éthos da pesquisa qualitativa**. *Ciência & Saúde Coletiva*, v.19, n.4, p. 1103-1112, out./dez. 2014.

MOÇAMBIQUE, Pré-Vestibular Popular. **Editais de Seleção de Novos Alunos**. Acervo da organização. Porto Alegre, 2021.

MOTA NETO, João Colares. **Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana**. *FOLIOS*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, segunda época, n. 48, p. 3-13, 2018.

MOTA NETO, João Colares; STRECK, Danilo. **Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial**. *Educar em Revista*, Curitiba, v.35, n.78, p. 207-223, nov./dez. 2019.

MOTA NETO, João Colares. *Por uma pedagogia decolonial na América Latina. reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. Curitiba: CRV, 2016.

MUNANGA, Kabengele. **Pan-Africanismo, Negritude e Teatro Experimental do Negro**. *ILHA*, v. 18, n. 1, p. 107-120, junho, 2016.

NASCIMENTO, Alexandre do. **Do direito à universidade à universalização de direitos: o movimento dos cursos pré-vestibulares e as políticas públicas de ação afirmativa**. Tese de doutorado em Serviço Social. – UFRJ. Rio de Janeiro, p.202, 2010.

NASCIMENTO, Alexandre do; IGNÁCIO, Jocelene; PINHEIRO, Fernando. **Das Ações Afirmativas dos Movimentos Sociais às Políticas Públicas de Ações Afirmativas: O movimento dos cursos pré-vestibulares populares e a democratização do ensino superior.** O público e o privado, Rio de Janeiro, Nº 4, p.189 – 205, jan./jun. 2004.

NASCIMENTO, Silvana de Souza. **O corpo da antropóloga e os desafios da experiência próxima.** São Paulo: Rev. antropol., v. 62, n. 2, p. 459-484, 2019.

NEVES, João Paulo Santos; SILVA, Maria Aparecida Monteiro da. **O mito da democracia racial: contexto histórico brasileiro e a construção do racismo no Brasil.** Revista educar mais, v.3 n.2, p. 158 – 166, 2019.

NEVES, Paulo Sérgio da C.. **Luta Antirracista: entre o reconhecimento e redistribuição.** Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 20, n. 59, p.81 – 96, ago./out. 2005.

O’GORMAN, Edmundo. A invenção da América: reflexão a respeito da estrutura histórica do novo mundo e do sentido do se devir. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **Classe, Raça e Acesso ao Ensino Superior no Brasil.** Cadernos de Pesquisa, Brasília, v.39, n.138, p.867-880, set./dez, 2009.

PEGAUM, Serge. **A pesquisa sociológica.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

PEREIRA, Amilcar Araújo; SANTOS, Sara C. de Castilho Dâmaso dos. **Antirracismo no Currículo da EDUCAFRRO: um movimento negro em direção à universidade.** O Social em Questão, Ano XXIV, nº 50, mai./ago, 2021.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. **Pré-vestibulares populares em Porto Alegre: na fronteira entre o público e o privado.** Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p.164, 2007.

PUIGGRÓS, Adriana. **Historia y prospectiva de la educación popular latino-americana.** In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. (Orgs.). Educação Popular: Utopia Latino-Americana. São Paulo: Cortez; EDUSP; 1994.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Letramento: Justificando. Feminismos Plurais. Belo Horizonte, 2017.

REIS, João José. **Quilombos e revoltas escravas no Brasil.** Revista USP. São Paulo. v.28, p.14-39. Dez./Fev. 1995/1996.

SANTOS, Adilson Pereira dos. **Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas.** Revista de C. Humanas, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 289-317, jul./dez. 2012.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M.; **Brasil: uma biografia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Rodrigo Torquato da. **A Formação de Professores e os Currículos Praticados em um Movimento de Educação Popular na Rocinha.** Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 48, p. 61-80, dezembro, 2008.

SILVESTRE, Maria José; FIALHO, Isabel; SARAGOÇA, José. **Da palavra à construção de conhecimento: Meta-avaliação de um Guião de Entrevista semi-estruturada.** CIAIQ. Évora, 2014. In A. P. Costa, L. P. Reis, F. N. Souza e R. Luengo (Eds.) Libro de Actas de “3ro Congreso Ibero-Americano en Investigacion Cualitativa”, Vol. 3: Articulos de Ciencias Sociales, p.321-330.

SOUSA, José Nilton de; ABOUD, Sérgio; RIBEIRO, Paulo Cesar; CAMACHO, Regina. **A Universidade e o Pré-Vestibular Popular.** Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte, 12 a 15 de setembro, 2004.

TEIXEIRA, Enise Barth. **A Análise de Dados na Pesquisa Científica: importância e desafio em estudos organizacionais.** Editora Unijuí. Revista desenvolvimento em questão, ano 1, n. 2, jul./dez. 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Autores Associados, 1986.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Formas e orientações da educação popular na América Latina.** In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A. Educação popular – Utopia latino-americana. São Paulo: CORTEZ/edusp, 1994.

ZAGO, Nadir. **Cursos Pré-vestibulares populares: limites e perspectivas.** Perspectiva, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 149-174. Jan./jun. 2008.

8 APÊNDICE

8.1 GUIA DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Parte 1: Trajetória de vida

Idade:

Cor:

Conte como foi sua trajetória de vida (escolar, de vida)

Qual a sua formação acadêmica?

O que te levou a ser professor? Qual o significado da educação na tua vida?

Como chegou até o PVP?

Por que se engajou no PVP?

Por que ainda está envolvido?

Parte 2: Organizacional

O que você sabe sobre a história do cursinho? (Ano de formação, fundação, quem são os fundadores, localização geográfica em Porto Alegre)

Porque o PVP carrega esse nome?

Como vocês pensam o PVP? Um movimento social, uma organização, um projeto social?

Qual a sua trajetória no PVP? (tempo, área de contribuição, o que mais te motiva em pertencer a este cursinho, poderias citar alguma situação marcante que vivenciastes no mesmo)

Como funciona a organização da gestão do mesmo? (Coordenação, autogestão, comissões) E por que funciona assim?

Quem trabalha no projeto atualmente? (professores, pedagogo, funcionários, etc.)
Todo(a)s são voluntário(a)s?

Você sabe qual a proporção de professores brancos e negros dentro do PVP? E como você explica essa proporção?

Quem são as lideranças? Qual o seu papel na organização curricular do cursinho?

E em relação aos estudantes, como eles são? O que você poderia me dizer sobre eles?

O cursinho está atrelado à educação popular? Se sim, em que sentido?

Como funciona a organização curricular? Quais os pressupostos e/ou conceitos básicos?

Como estão lidando com a adaptação do curso à pandemia? (aulas online, didática, evasão escolar, atuação do(a)s professora(e)s, planejamento)

Parte 3: Racial Política

Você conhece o Projeto Político Pedagógico? (Proposta pedagógica) O que você considera mais importante no mesmo?

Existem atividades de formação dentro do projeto? Se sim, que temática elas abordam?
Quando ocorrem e com que periodicidade? Quem participa das mesmas?

As desigualdades raciais no Brasil são trabalhadas no currículo? Se sim, de que forma?
Como os estudantes se sentem discutindo este tema?

Você percebe alguma transformação nas discussões raciais, seja no planejamento dos docentes, seja nas manifestações nos espaços do cursinho, ao longo do tempo que você atua aqui? Ocorreu alguma situação de racismo com algum colaborador/aluno? Conte mais.

Você se considera uma pessoa racista? Sim ou não? Por quê?

Já aconteceu alguma situação de violência de gênero, racial, ou de qualquer outro tipo?
Como o grupo lidou com isso?

Quando tu escutas a palavra “política” o que te remete?

Você considera que o trabalho desenvolvido aqui cumpre alguma função política? Por quê?