

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA EDVÂNIA DA SILVA MARTINS

**O PRÉ-VESTIBULAR POPULAR ESPERANÇA POPULAR DA RESTINGA:
FORMAÇÃO HUMANA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS**

PORTO ALEGRE

2018

MARIA EDVÂNIA DA SILVA MARTINS

**O PRÉ-VESTIBULAR POPULAR ESPERANÇA POPULAR DA RESTINGA:
FORMAÇÃO HUMANA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEdu da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Elly Herz Genro

Linha de Pesquisa: Universidade teoria e prática

Porto Alegre

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Rui Vicente Oppermann

Vice-reitora: Jane Fraga Tutikian

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretor: Cesar Valmor Machado Lopes

Vice-diretora: Magali Mendes de Menezes

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Coordenador: Luís Henrique Sacchi dos Santos

Coordenadora substituta: Fabiana de Amorim Marcello

CIP - Catalogação na Publicação

Martins, Maria Edvânia da Silva
O PRÉ-VESTIBULAR POPULAR ESPERANÇA POPULAR DA
RESTINGA: FORMAÇÃO HUMANA DE ESTUDANTES
UNIVERSITÁRIOS / Maria Edvânia da Silva Martins. --
2018.
116 f.
Orientador: Maria Elly Herz Genro.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Universidade e comunidade. 2. Pré-Vestibular
Popular. 3. Formação Humana. I. Genro, Maria Elly
Herz, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Deixo aqui o meu agradecimento a minha professora orientadora, aos meus colegas do Programa, aos meus amigos e minhas amigas e, claro, em especial, a minha querida família.

Agradeço ao Centro de Promoção da Infância e Juventude - CPIJ, instituição a qual tenho vínculo empregatício, pela compreensão e combinações realizadas que proporcionaram o tempo e a dedicação necessários para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço também a todos os envolvidos no projeto Pré-Vestibular Popular Esperança Popular da Restinga que contribuíram para a realização desta pesquisa, aos representantes da comunidade da Restinga e à Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, em especial a equipe do seu Departamento de Extensão e Desenvolvimento Social - DEDES.

MARIA EDVÂNIA DA SILVA MARTINS

**O PRÉ-VESTIBULAR POPULAR ESPERANÇA POPULAR DA RESTINGA:
FORMAÇÃO HUMANA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS**

Esta Dissertação foi analisada e julgada adequadamente para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora designada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Elly Herz Genro – UFRGS

Prof^a. Dra. Celia Elizabete Caregnato – UFRGS

Prof^a. Dra. Naira Lisboa Franzoi – UFRGS

Prof^o. Dr. Gregório Durlo Grisa – IFRS

“Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança.”

Paulo Freire

RESUMO

A presente pesquisa disserta sobre a relação da universidade com a comunidade que se manifesta através da experiência do Pré-Vestibular Popular Esperança Popular da Restinga (PVPEPR) na formação humana dos professores-alunos envolvidos neste projeto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, que acontece num bairro da periferia da capital, Porto Alegre. O estudo sobre o tema é construído inicialmente identificando o conceito de universidade e sua busca por uma reforma emancipatória no Brasil, investigando e levantando questões sobre a proteção social e a democratização desenvolvida no país e os primeiros impactos da Política de Inclusão do Ensino Superior. O principal tema estudado é a universidade e a formação humana. A ação de extensão e o compromisso da universidade com a sociedade/comunidade. Para tanto, se faz necessário falar também sobre o processo de ingresso no ensino superior, o vestibular e os cursinhos preparatórios populares que surgiram com o Programa Conexões de Saberes. A construção metodológica se dá pela análise de dados qualitativos levantados no campo de pesquisa, análise de documentos e as entrevistas para trazer a ótica dos professores-alunos na experiência, com suas percepções sob seu processo de formação. A partir do resgate histórico da experiência sobre a ótica dos professores-alunos percebe-se a relevância da relação entre a comunidade e a universidade para a transformação de uma realidade através da formação humana, foco da pesquisa nesse espaço de educação popular. A experiência do PVPEPR no período em que esteve vinculado a UFRGS, por ser um projeto realizado dentro da comunidade, que foi constituído a partir da demanda da Restinga, contribui desta forma para o processo formativo dos professores-alunos na perspectiva da formação humana. Os professores do cursinho, alunos da Universidade, percebem na sua atuação no PVPEPR, na relação com a comunidade e os beneficiados, a formação para além da preparação para ingresso no ensino superior.

Palavras-chave: Universidade e comunidade, Pré-Vestibular Popular, Formação Humana.

RESUMEN

La presente investigación diserta sobre la relación de la universidad con la comunidad que se manifiesta a través de la experiencia del Pré-Vestibular Popular Esperança Popular da Restinga (PVPEPR) en la formación humana de los profesores/alumnos involucrados en este proyecto de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, que se realiza en un barrio de la periferia de la capital, Porto Alegre. El estudio sobre el tema es construido inicialmente identificando el concepto de universidad y su búsqueda por una reforma emancipatoria en Brasil, investigando y planteando cuestiones sobre la protección social y la democratización desarrollada en el país y los primeros impactos de la Política de Inclusión de la Enseñanza Superior. El principal tema estudiado es la universidad y la formación humana. La acción de extensión y el compromiso de la universidad con la sociedad/comunidad. Para ello, se hace necesario hablar también sobre el proceso de ingreso en la enseñanza superior, el vestibular y los cursillos preparatorios populares que surgieron con el Programa Conexões de Saberes. La construcción metodológica se da por el análisis de datos cualitativos levantados en el campo de investigación, análisis de documentos y las entrevistas para traer la óptica de los sujetos involucrados en la experiencia, con sus percepciones bajo su proceso de formación. A partir del rescate histórico de la experiencia sobre la óptica de los sujetos involucrados se percibe la relevancia de la relación entre la comunidad y la universidad para la transformación de una realidad a través de la formación humana, foco de la investigación en ese espacio de educación popular. La experiencia del PVPEPR en el período en que estuvo vinculado a la UFRGS, por ser un proyecto realizado dentro de la comunidad, que fue constituido a partir de la demanda de la Restinga, contribuye de esta forma al proceso formativo de los sujetos involucrados en la perspectiva de la formación humana. Los profesores del cursillo, alumnos de la universidad, perciben en su actuación en el PVPEPR, en la relación con la comunidad y los beneficiados, la formación más allá de la preparación para ingreso en la enseñanza superior.

Palabras claves: Universidad y comunidad, Pre-Vestibular Popular, Formación Humana.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASALA	Associação Comunitária Ação, Saúde e Lazer
CAF	Coordenação de Ações Afirmativas
CGEx	Coordenação Geral de Extensão
CPI	Comissão Parlamentar de Investigação
DEDS	Departamento de Extensão e Desenvolvimento Social
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Ensino Superior
FACED	Faculdade de Educação
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização Não Governamental
PET	Programa de Educação Tutorial
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
PNE	Política Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEXT	Pró-Reitoria de Extensão
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PVP	Pré-Vestibular Popular
PVPEPR	Pré-Vestibular Popular Esperança Popular da Restinga
REUNI	Reestruturação e Expansão da Universidade
RS	Rio Grande do Sul
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SUAS	Sistema Único da Assistência Social
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UnB	Universidade de Brasília
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 - Edição nº 07 - Jan/Fev 2017
- Figura 2 - Edição nº 6 - Nov/Dez 2016
- Figura 3 - Edição nº 03 - Mar/Abr 2016 – Dicas
- Figura 4 - Edição nº 03 - Mai/Jun 2016 - Perfil (gráfico 1)
- Figura 5 - Edição nº 03 - Mai/Jun 2016 - Perfil (gráfico 2)
- Figura 6 - Edição nº 03 - Mai/Jun 2016 - Perfil (gráfico 3)
- Figura 7 - Edição nº 03 - Mai/Jun 2016 - Perfil (gráfico 4)
- Figura 8 - Edição nº 03 - Mai/Jun 2016 - Perfil (gráfico 5)
- Figura 9 - Edição nº 03 - Mai/Jun 2016 - Perfil (gráfico 6)
- Figura 10 - Blog do PVPEPR
- Figura 11 - Página do Facebook do PVPEPR
- Figura 12 - Avaliação dos Alunos do PVPEPR
- Figura 13 - Avaliação dos Professores do PVPEPR
- Figura 14 - Guia do Bolsista – DEDS
- Figura 15 - Proposta de Funcionamento do PVPEPR

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA	19
2.1 O CONHECIMENTO CONSTRUÍDO SOBRE O TEMA.....	19
2.2 A ANÁLISE QUALITATIVA SOBRE A EXPERIÊNCIA	21
2.2.1 <i>O campo de pesquisa</i>	22
2.2.2 <i>Construção das entrevistas</i>	22
3. UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO HUMANA	26
3.1 A IDEIA DE UNIVERSIDADE E O COMPROMISSO SOCIAL.....	26
3.1.1 <i>Para uma reforma emancipatória segundo Boaventura de Souza Santos</i>	32
3.2 POLÍTICAS DE INCLUSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	35
3.2.1 <i>Dados da Política de Inclusão do ES segundo o MEC</i>	37
3.3 O ENSINO SUPERIOR E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	42
3.3.1 <i>A relação da universidade com a comunidade</i>	45
3.4 A FORMAÇÃO HUMANA DO SUJEITO NO ENSINO SUPERIOR.....	48
3.4.1 <i>Ideia de formação e a Educação Popular</i>	52
4. PRÉ-VESTIBULAR POPULAR	55
4.1 O VESTIBULAR E OS CURSINHOS PREPARATÓRIOS	55
4.2 O PRÉ-VESTIBULAR POPULAR ESPERANÇA POPULAR DA RESTINGA.....	61
4.2.1 <i>O Programa Conexões de Saberes</i>	63
4.2.2 <i>Um Pré-Vestibular Popular na Comunidade da Restinga</i>	65
5.1 O ESTUDO DE CAMPO	68
5.2 A ANÁLISE DOCUMENTAL	71
5.3 UMA NARRATIVA SOBRE O PVP	85
5.3.1 <i>Sobre a gênese e a historicidade do PVP Esperança Popular da Restinga</i>	85
5.3.2 <i>Sobre o fortalecimento da relação da comunidade com a universidade</i>	89
5.3.3 <i>As fragilidades e potencialidades do PVP Esperança Popular da Restinga</i>	90
5.4 PROFESSORES-ALUNOS E SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO.....	94
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICE I.....	112
APÊNDICE II.....	113
ANEXO A.....	114
ANEXO B.....	115
ANEXO C.....	116

1. INTRODUÇÃO

No ano de 2010, tive minha primeira experiência acadêmica durante a produção da monografia “A Contribuição do Serviço Social, na Fundação Fé e Alegria, do Recife, para o Processo de Inclusão Social dos Beneficiados das Comunidades Populares”. Esse trabalho foi pré-requisito para conclusão do curso de graduação em Serviço Social, da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP. A pesquisa foi desenvolvida sobre a experiência de extensão da graduação, onde concentrei meus interesses com visibilidade na área social e no ensino. Atuar na área da educação sobre a ótica do social respondeu ao meu anseio em trabalhar com e para pessoas, conscientizando-as de sua condição de agente transformador da sua realidade. Posso afirmar que foi uma experiência múltipla fazer um trabalho de pesquisa social durante o estágio acadêmico.

Experiência múltipla, primeiro, porque através da experiência da extensão, como aluna da Universidade, obtive conhecimento com a prática no ambiente profissional, dentro do processo de aprendizagem, na condição de estagiária, ou seja, uma profissional em treinamento, orientada por um profissional já qualificado. No processo de estágio, ou melhor, na extensão universitária, a vivência condiciona os universitários a mostrar sua capacidade de exercer a profissão pretendida. E mais, eles podem identificar suas principais habilidades e desenvolver outras mais eficientes que transmitam o seu domínio sobre o conhecimento teórico/técnico adquirido durante o curso. Segundo, porque ao realizar o projeto de monografia sobre essa vivência de extensão, somou a experiência do papel de pesquisadora e a tarefa de registrar e analisar os dados colhidos dessa primeira experiência profissional. Em terceiro, porque além de toda essa enriquecedora oportunidade na graduação, a experiência de atuar profissionalmente num projeto de preparação de alunos oriundos de comunidades populares para o acesso ao ensino superior, representava e ainda representa o meu campo de trabalho idealizado: a promoção social dos sujeitos através da educação de qualidade.

A UNICAP possui a Coordenação Geral de Extensão – CGEx, e segue os princípios e diretrizes da extensão universitária, que é uma das dimensões essenciais da atividade acadêmica, ao lado do ensino e da pesquisa, financiando projetos e programas de extensão. Os alunos podem participar de ações de extensão como voluntários ou bolsistas. Entre as parcerias que a Universidade possui estão empresas e instituições sem fins lucrativos, segundo informações do seu portal da web.

A instituição a qual refiro a experiência de estágio, em parceria com a CGEx, é a Fundação Fé e Alegria do Brasil. É uma Organização Não Governamental (ONG), de origem

jesuíta, com atividades iniciadas na Venezuela, na cidade de Caracas, em 1955, chegando a ser uma instituição federativa em 1986, presente em países da América do Sul e na Europa (Espanha e Itália)¹. Chegou ao Brasil em 1981, e está distribuída com ações em 15 estados. Sua filial de Pernambuco está localizada na capital, Recife, dentro do campus da UNICAP. É um espaço novo para a maioria dos beneficiados, que ficam deslumbrados com a oportunidade e perspectiva de acesso a este universo, como pude observar em convivência com os alunos do projeto. Estar dentro do campus e andar pelos mesmos espaços que alunos da Universidade, para eles, era se sentir parte e que o acesso era possível.

A fundação é uma entidade não governamental e de solidariedade social, os projetos são de Educação Popular Integral e Promoção Social, trabalhando junto as comunidades, vivenciando a realidade e as especificidades de cada uma, através de programas e ações em áreas como Educação Formal, Educação Não Formal, Desenvolvimento Comunitário, Formação de Educadores Populares, Comunicação e Ação Pública. (MARTINS, 2010, p. 28)

Através da iniciativa do Governo Federal de implantar projetos nas universidades brasileiras, com ações de incentivo e aproximação dos níveis de ensino básico com o superior, surgiu a ideia de vinculação da UNICAP com o Programa Conexões de Saberes². Por meio dessa parceria desenvolveu-se o projeto “Amigos do Saber”. Dentre as ações, havia um curso pré-vestibular gratuito, onde os professores de português, matemática, história, geografia, química, física, enfim, pedagogos, psicólogos e assistentes sociais, eram todos alunos da Universidade, supervisionados por uma equipe de coordenadores e pela diretoria do projeto, vinculados ao programa de extensão da universidade.

O projeto proporcionava aos alunos da UNICAP a oportunidade de atuar como profissionais através da extensão. Também aproximava duas realidades distintas: quem já possuía o acesso ao ensino superior (os professores do projeto e alunos da universidade); e quem desejava conquistar uma vaga (os alunos do projeto da ONG), talvez até na mesma universidade, por meio de uma bolsa de estudos, pois a Instituição de Ensino Superior (IES) é privada.

Como estagiária de Serviço Social não fui professora deste projeto, mas atuei como assistente social, trabalhando no processo de ingresso e permanência dos alunos da ONG. E para o ingresso, os beneficiados deste projeto foram selecionados através de um processo de

¹ Consultado em: <<https://fealegria.org.br/>>. Acesso em 20/02/2018.

² Veremos este programa ser atribuído a experiência escolhida para a pesquisa e assim falaremos especificamente sobre o mesmo.

análise do perfil dos candidatos inscritos, sua renda per capita, e pela nota da prova de nivelamento aplicada pela instituição. Outro pré-requisito de todos os aprovados era ser da rede pública de ensino e de comunidades populares da região.

Nós, alunos da universidade, também tivemos de passar por um processo de seleção para ingressar no projeto, e recebemos um treinamento como educadores sociais, promovido pela própria fundação. Na ocasião percebi a intenção de preparar o aluno da universidade, que pretendia atuar nesta área, para compreender que o objetivo do projeto oferecido pela ONG de promover socialmente os seus beneficiários, através da educação. Pois, observo que o perfil da grande maioria dos alunos da UNICAP, sua realidade social e econômica, é bem diferente do perfil e realidade dos beneficiados da instituição. A proposta educativa da fundação especifica as propostas e intenções de cada projeto desenvolvido pelas filiais:

Os objetivos estão, dentro da visão institucional de Fé e Alegria, de oferecer uma educação popular de qualidade, dentro de uma proposta pedagógica e política de transformação para a superação da opressão, da discriminação e da exclusão, contribuindo com a formação de cidadãos democráticos, capazes de construir uma melhor qualidade de vida, e que torne-os agentes de sua própria mudança e protagonistas de sua história. (MARTINS, 2010, p. 31)

A conclusão da pesquisa apontou a aquisição de conhecimento indicada pelos beneficiados entrevistados como a maior contribuição daquela experiência para eles. A oportunidade e possibilidade do acesso ao ensino superior foram alinhadas por eles como a grande expectativa de mudança de vida e auxílio às suas famílias.

Durante a minha formação em Serviço Social, obtive a compreensão do que é trabalhar na perspectiva do social, em apoio aos movimentos sociais, ser uma profissional comprometida com o enfrentamento das problemáticas e das injustiças sociais, sem discriminação e sem preconceitos. Na prática, vivenciando melhor a dinâmica da realidade das comunidades populares, com o objetivo de desenvolver ações e estratégias de garantia de direitos aos grupos e classes sociais em situação de privações de direitos, identifiquei potenciais contribuições que os projetos sociais vêm proporcionando nos últimos dez anos, com o surgimento de políticas normativas e de controle social que legitimam e regulam estas ações sociais, retirando o rótulo assistencialista que predominou em anos anteriores.

A Política Nacional da Assistência Social – PNAS, foi estabelecida pelo Ministério de Desenvolvimento Social e de Combate à Fome, em 2004, para implementar o Sistema Único de Assistência Social – SUAS, e materializar as diretrizes da Lei Orgânica da Assistência

Social – LOAS. Segundo o PNAS: “provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas”, dentro de uma Política de Seguridade Social não contributiva. Essa proposta dialoga com a construção do Plano Nacional de Educação – PNE, que apresenta metas de 2014 a 2024, e apresenta como meta a garantia de acesso e universalização do ensino, com ampliação de oportunidades educacionais, visando “a redução das desigualdades e a valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade”.

É por ter passado por esse processo que me inspirei a refletir sobre o papel das universidades na formação dos sujeitos e no desenvolvimento da sociedade. A ideia é apresentar um exemplo do compromisso da universidade com a sociedade, através de ações e projetos educacionais realizados com a comunidade, e que potencializam a formação dos professores-alunos com uma formação mais humana. Esse é o tema geral do presente estudo, abordar a experiência de um projeto pré-vestibular popular, realizado dentro de uma comunidade, através do apoio e parceria da universidade por meio de projeto de extensão.

O aumento do ingresso no ensino superior por jovens da periferia, no Brasil, vem sendo proporcionado através de oportunidades dadas pelos cursos preparatórios populares. Inseridos na Política de Inclusão e de Expansão das Universidades, que implementou o programa de cotas e ampliou o número de vagas no ensino superior em todo país, os Pré-Vestibulares Populares (PVP) não apenas contribuem para o acesso à universidade, vão além da questão do ingresso na sua proposta vinculada a Educação Popular.

A experiência escolhida aqui é a do Pré-Vestibular Popular Esperança Popular da Restinga (PVPEPR). Essa experiência ocorre na Restinga, uma das comunidades de Porto Alegre – RS. Essa parceria ocorreu entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, até janeiro de 2017, através do Departamento de Educação e Desenvolvimento Social – DEDS, vinculado à Pró-reitoria de Extensão – PROREXT.

O problema central da pesquisa é: Qual a contribuição que a experiência do Pré-Vestibular Popular Esperança Popular da Restinga traz para o processo formativo dos professores do PVP, alunos da UFRGS?

O objetivo geral da pesquisa é analisar as contribuições da experiência do Pré-Vestibular Popular Esperança Popular da Restinga no processo formativo dos professores-alunos do PVP. Essas contribuições estão relacionadas aos desdobramentos para a formação humana dos professores-alunos neste projeto e a potencialização da relação universidade e comunidade, especificamente neste caso, na comunidade onde o PVP é realizado. A construção de uma narrativa da história do PVPEPR, através da ótica dos principais atores que

contribuíram para o surgimento dessa parceria entre a Restinga e a UFRGS, também será realizada com esse estudo.

Pretende-se, como objetivos específicos, analisar a percepção – os sentidos, significados e perspectivas – dos professores-alunos sobre a experiência para: identificar como é a relação do PVPEPR com a comunidade e os beneficiados do projeto; apresentar as potencialidades e as fragilidades apontadas pelos entrevistados; analisar a experiência no seu processo formativo; e a percepção dos sujeitos sobre a política de inclusão ao ensino superior como o PVPEPR.

A grande maioria dos jovens brasileiros ainda não é contemplada pela oportunidade de ingressar no ensino superior. Principalmente o jovem da periferia, de baixa renda, que estuda em escola pública, tem poucas chances de entrar numa universidade. Mesmo com uma política de inclusão em vigor no país, sabemos que ainda há muito a se fazer para mudar este cenário. Quando se fala em educação deve-se pensar em formação, preparação para além da qualificação. Na minha concepção, a educação é a ferramenta ideal para a construção do pensamento crítico, e para a formação humana e conscientizadora de sujeitos.

A relevância social que pretendo com este trabalho é provocar a reflexão sobre as iniciativas governamentais e não governamentais, em parceria com as universidades, como potencial para contribuir com o fortalecimento da relação universidade e sociedade, aproximando a construção do conhecimento e da pesquisa no atendimento das necessidades da comunidade. Acredito em uma transformação social a partir da educação de qualidade e através de uma formação ética, política, humana.

A experiência dos professores no cursinho pré-vestibular popular contribuiu com seu processo formativo na perspectiva de uma formação ético político, não apenas profissional, ou seja, não é apenas a preparação para o mercado de trabalho. E, neste caso específico, potencializa a relação da universidade com a comunidade no período em que manteve esse vínculo, como já mencionei.

No primeiro capítulo, apresento a metodologia desenvolvida na pesquisa, a construção do conhecimento sobre o tema, e a análise qualitativa aplicada, sobre os fundamentos de Minayo (2009 e 2012) e André (1983), sobre a experiência do PVPEPR.

No segundo capítulo, apresento um olhar que busca reconstruir a ideia de universidade e a luta pela sua definição e legitimidade, a partir das contribuições de Santos (2001) com uma reforma emancipatória que envolve a questão do acesso, extensão, pesquisa-ação, ecologia dos saberes, ações de inovação na construção de uma universidade. Introduzo a Política de Inclusão do Ensino Superior e seus programas e ações, como o Programa Universidade Para

Todos - PROUNI, o Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, além da Lei de Cotas e impressões e dados disponíveis no portal virtual do Ministério da Educação. Também apresento uma breve análise crítica sobre o processo que desencadeou as políticas sociais no Brasil, com o auxílio de Pereira (2013) e sua reflexão sobre a lógica da proteção social no sistema capitalista.

Ainda no segundo capítulo, disserto sobre a extensão universitária na perspectiva de SILVA, F.L. (2006), que abrange a função social da universidade e como ela é a ponte que viabiliza a produção do conhecimento em benefício da sociedade. Concluo as percepções sobre o compromisso da universidade com a sociedade/comunidade com Silva E.W. (2002), Santos (2011), e ainda, Lamper (2010). E, finalmente, encerro com o capítulo sobre formação humana a partir de Severino (2012), Martins (2002) e Goergen (2014); e a ideia de formação e a Educação Popular de Paulo Freire (2011).

No terceiro capítulo, trago o processo de ingresso e os cursos preparatórios para o vestibular, prova ainda utilizada pelas universidades, e sobre o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. O surgimento dos cursinhos populares e sua proposta na perspectiva da Educação Popular, como análise através dos textos desenvolvidos, e a história do PVP Esperança Popular da Restinga, fonte de outras pesquisas e artigos analisados.

Por fim, no último capítulo, as visitas ao campo da pesquisa, o Departamento de Educação e Desenvolvimento Social - DEDS, na UFRGS, e a Associação Comunitária Ação, Saúde e Lazer - ASALA, na Restinga. Os registros foram realizados no diário de campo. A análise documental e a digitalização de alguns registros efetuados estão nos anexos do trabalho. A partir das entrevistas realizadas, uma nova história do PVP Esperança Popular da Restinga é escrita, tendo como fonte a fala dos atores envolvidos nesse projeto.

A partir das entrevistas aplicadas aos professores do cursinho e aos alunos da universidade, foram elaboradas categorias, após análises horizontal e vertical, realizadas dentro da perspectiva da análise qualitativa, construídas através das entrevistas transcritas que proporcionaram as considerações da dissertação.

2. CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA

2.1 O CONHECIMENTO CONSTRUÍDO SOBRE O TEMA

Para determinação do tema – a relação da universidade e comunidade na potencialização da formação humana dos professores-alunos nos projetos de inclusão existentes no processo de democratização do ensino superior no Brasil – foi escolhida a experiência do Pré-Vestibular Popular Esperança Popular da Restinga. Trata-se de um projeto vinculado a Universidade Federal do Rio Grande do Sul³, executado numa comunidade da zona sul de Porto Alegre.

A intenção é analisar o significado desta experiência para os professores-alunos, identificar as relações existentes deste projeto com a comunidade e a universidade, além de fazer um resgate histórico e apresentar suas fragilidades e potencialidades, através da ótica dos professores-alunos. Com o estudo, também busquei identificar a percepção do processo formativo e as perspectivas desta política de inclusão do ensino superior para os alunos que atuam como professores.

Após um estudo realizado sobre o tema, foi possível levantar os conceitos e contextos para o embasamento teórico, apresentados nos capítulos iniciais desta dissertação, fazendo com que compreendamos melhor os fenômenos determinantes da identificação da experiência do PVP Esperança Popular da Restinga. Assim, compreender os conhecimentos construídos cientificamente sobre o tema, as teorias e os principais conceitos apresentados por outros pesquisadores e seus trabalhos publicados em livros, artigos, anais, dentre outros, segundo Minayo (2009). O processo das leituras é dado por uma análise crítica de seu conteúdo e conclusões, com o intuito de referenciar aquelas com maior aproximação da proposta pretendida neste trabalho – constituindo assim a unidade de sentido, segundo a autora.

Os temas e conceitos pesquisados para as leituras são a Universidade e a Formação Humana. O significado é a ideia de universidade e a democratização da educação superior, bem como sua relação com a sociedade/comunidade. O tema dialoga com a ideia de análise do processo formativo dos sujeitos viabilizados pelas universidades. O vestibular e os cursinhos pré-vestibulares, incluindo aqui os pré-vestibulares populares que englobam a Política de Inclusão do Ensino Superior, também fazem parte do quadro teórico. Além, é claro, do estudo do próprio objeto, o PVP Esperança Popular da Restinga.

³ O projeto de pesquisa que evoluiu nessa dissertação foi iniciado quando havia ainda a vinculação do PVP Esperança Popular da Restinga com a UFRGS.

Através de recurso tecnológico da internet – plataformas e portais de informações como Google, Wikipédia, Scielo, Sabi/UFRGS – foi possível investigar informações pertinentes ao tema, ter acesso a publicações de revistas, periódicos, artigos e trabalhos completos e disponíveis on-line. Nos espaços virtuais pude identificar dados e pesquisas importantes desenvolvidas sobre a Política de Inclusão do Ensino Superior e os Pré-Vestibulares Populares. No portal do DEDS/UFRGS encontrei as principais informações sobre a experiência do Pré-Vestibular Popular Esperança Popular da Restinga. Também foram fontes as plataformas virtuais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira – INEP, e do Ministério da Educação. Segundo Minayo (2009, p. 49): “Os procedimentos de análise dizem respeito às formas de organização dos dados e os passos empreendidos para a produção de inferências explicativas ou de descrição”.

Os métodos utilizados nessa pesquisa foram o estudo de campo, análise documental e de entrevistas. Como público-alvo estão os professores-alunos, estudantes universitários que lecionam no cursinho, além de alguns representantes da universidade e comunidade que contribuíram para o resgate histórico desta experiência.

A pesquisa, portanto, parte do estudo teórico dos textos e artigos relacionados ao tema diretamente para o estudo em campo – articulação dos dados com a teoria. O campo de observação, como explica Minayo (2009) é o local onde estão os sujeitos que serão estudados na pesquisa. Os dados serão produzidos de modo primário, ou seja, através da interação direta com os sujeitos envolvidos e a observação e análise de documentos existentes e disponibilizados nos espaços visitados.

O campo de observação é onde acontece essa experiência, o cursinho PVP na comunidade da Restinga, e ainda, o local onde se encontra o departamento que representa a universidade, o DEDS, que também compõe o campo de observação da pesquisa. As visitas aos espaços, bem como as idas para a aplicação das entrevistas, foram executadas através de documentação que formalizou a realização da pesquisa no local determinado, solicitado ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação – PPGEdU/UFRGS.

No total foram 02 visitas realizadas no PVPEPR e 03 no DEDS, sendo elaborado registro das observações e identificação dos sujeitos envolvidos no projeto. Na primeira visita ao PVP da Restinga, conhecemos o local, a ASALA, e o espaço disponibilizado para as aulas do pré-vestibular. Na visita foi possível participar de uma das reuniões do PVP, conhecer alguns professores-alunos do projeto, e ter o conhecimento de que o cursinho não possuía

vínculo com a universidade. Ou seja, quando elaborava o projeto da pesquisa, o PVP era vinculado à UFRGS, durante a pesquisa de campo este vínculo havia sido encerrado.

Na segunda visita ao PVP presenciei uma das aulas, e realizei registro fotográfico presente no ANEXO A. Na ocasião, também realizei duas entrevistas. As visitas ao DEDS corresponderam ao conhecimento do local, identificação dos envolvidos com o projeto, a análise de documentos, pois todos os documentos existentes até o momento sobre o PVPEPR encontram-se arquivados no DEDS, e a realização de entrevista com a equipe que representa a universidade.

As entrevistas foram realizadas com a assinatura do Termo de Consentimento, documento com esclarecimentos sobre as intenções da pesquisa e para o uso das informações colhidas. A preservação do nome dos entrevistados foram conduzidas para a manutenção do sigilo, prevalecendo sempre a ética na pesquisa.

As entrevistas foram formuladas por questões abertas pré-estabelecidas e construídas sistematicamente, contemplando os principais questionamentos pretendidos pela pesquisa, sendo colhidas às informações necessárias fundamentais para o objetivo da pesquisa. Os entrevistados foram conscientizados dos fins do estudo. As entrevistas foram realizadas de forma oral, gravadas, e posteriormente realizada a transcrição. Essa descrição escrita da entrevista foi encaminhada aos entrevistados para alteração e adição das informações registradas e apontamentos sobre os itens mais pertinentes.

Após as primeiras visitas ao campo de pesquisa, foi realizado o registro das primeiras impressões observadas no diário de campo. Também registrei a dificuldade na realização das entrevistas. A utilização de outro recurso tecnológico, endereço eletrônico (e-mail) e as redes sociais, especificamente através do aplicativo *whatsapp*, teve a pretensão de facilitar a comunicação com os professores-alunos e agendar os encontros.

Porém, mesmo com esse recurso, que nem todos aderiram – saindo após realização da entrevista, o que limitou o contato com o entrevistado – o envio de e-mails, não foi possível contemplar todas as entrevistas planejadas e ideais para os resultados desejados. Outra dificuldade entendida foi o tempo disponível para dedicação exclusiva ao estudo/pesquisa.

2.2 A ANÁLISE QUALITATIVA SOBRE A EXPERIÊNCIA

Segundo Minayo (2012), dentro da análise qualitativa está à compreensão e a interpretação da experiência, o objeto de pesquisa escolhido, a vivência, assim como o senso

comum, e o espaço onde a ação social acontece. Dentro dos termos estruturantes da análise qualitativa, a construção científica do objeto e a sua colocação no âmbito do conhecimento, estão enumerados, assim como a elaboração dos instrumentos que tornam concretos os conceitos teóricos, a execução de um trabalho de campo que envolva empiricamente o investigador no uso de várias técnicas e abordagens, tornando-o um construtor de relações e de observações.

A narrativa em perspectiva, teorizada e contextualizada, deve ser clara e concisa, afirma a autora. O objeto construtor e a lógica dos atores em sua diversidade nesta narrativa, no caso aqui da experiência escolhida, são o cursinho pré-vestibular e os envolvidos neste projeto, os professores-alunos, representantes da comunidade e da universidade. Como instrumentos utilizados estão o diário de campo, a análise de documentos e a aplicação de entrevistas que irão depois resultar na análise, vertical e horizontal, que explicaremos no capítulo posterior referente.

2.2.1 O campo de pesquisa

Segundo Minayo (2012), há três etapas no processo de trabalho científico na pesquisa qualitativa, e uma delas é o trabalho em campo. Segundo ela, o trabalho em campo leva para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa da pesquisa, diz a autora. As modalidades de comunicação e interlocução com o público pesquisado são executadas na visita ao campo de pesquisa, através de instrumentos como a observação, a entrevista e a análise de documentos.

Referente a essa pesquisa, o estudo de campo foi materializado durante as entrevistas realizadas, somados a análise dos documentos referentes ao Pré-Vestibular Popular Esperança Popular da Restinga. Os espaços identificados são o local onde ocorrem as aulas do PVPEPR e o endereço do Departamento de Educação e Desenvolvimento Social.

2.2.2 Construção das entrevistas

As questões abertas foram construídas sistematicamente para que contemplassem os principais questionamentos pretendidos nesta pesquisa. Realizadas de forma oral, elas foram registradas através de gravação no ato da entrevista para posterior descrição literal. Após a

entrevista transcrita, encaminhei o arquivo para os entrevistados, a fim de que cada um realizasse alguma alteração ou adição de informações que julgassem pertinentes.

As questões foram aplicadas de acordo com o grupo determinado. Os professores do PVP e alunos da universidade tiveram suas perguntas formuladas considerando-os como o Grupo I de entrevistados. Este grupo é composto pelos professores-alunos, objetos da pesquisa. Os demais grupos compostos pelos coordenadores e representantes da universidade, do DEDES/UFRGS formaram o Grupo II e suas questões foram específicas deste grupo, assim como foram formuladas questões para o Grupo III, composto pelos representantes entrevistados da comunidade da Restinga.

Foi entrevistado um total de 07 pessoas, 03 pessoas pertencentes ao Grupo I, outras 03 ao Grupo II, e apenas 01 pertence ao Grupo III. Uma das entrevistas foi aplicada ao mesmo tempo para duas pessoas da equipe que representa o Departamento de Educação e Desenvolvimento Social da UFRGS. Como foco, a pesquisa teve os professores-alunos do PVP Esperança Popular da Restinga. Nem todos os contatados aderiram à pesquisa. O grupo de professores-alunos que compõe o quadro do PVP, identificado na primeira visita ao projeto, é formado por cerca de 20 pessoas. Entre eles identificou-se os que foram bolsistas da universidade quando ainda havia o vínculo, os que atuavam na Restinga e em outro PVP, os já formados, ou ainda aqueles que não são estudantes da UFRGS e que atuaram como voluntários.

Neste grupo identificamos também alguns professores-alunos que foram vestibulandos em um PVP ou mesmo no Esperança, e aqueles que são ou foram moradores da Restinga. Esses, portanto, foram os principais requisitos para a escolha dos entrevistados. Para facilitar a comunicação criei um grupo através de aplicativo de celular, e a troca de endereço eletrônico (e-mail). Porém, mesmo com a disponibilidade de encontro no local do PVP ou mesmo nos campus da universidade, principalmente no espaço das licenciaturas, as entrevistas não foram contempladas como planejado.

Para as entrevistas dos demais grupos, os encontros tiveram maior facilidade para sua realização. As entrevistas com o Grupo III foram difíceis para realização, pois os nomes e contatos de referência não foram contemplados com sucesso. A transcrição das entrevistas foi realizada por uma terceira pessoa. As transcrições foram enviadas por e-mail, e não houve nenhuma solicitação de mudança ou acréscimo. A estrutura das perguntas pode ser observada no ANEXO B.

A aplicação das entrevistas direcionada ao Grupo I, composto pelos professores-alunos do Pré-Vestibular Esperança Popular da Restinga, seguiu a estrutura das questões

apresentadas no capítulo anterior. Este grupo é o foco da pesquisa que pretendeu analisar a contribuição da relação universidade e comunidade, através da experiência do PVP Esperança Popular da Restinga, com foco na formação humana dos professores-alunos. As perguntas foram estruturadas nas formas vertical e horizontal para melhor identificar as unidades de sentido. Segundo indica Minayo (2009), para melhor sintetizar as ideias principais a serem identificadas e analisadas.

A partir desta organização foi possível identificar categorias para apresentar as ideias construídas com os depoimentos e relatos do Grupo I. Para elaboração de categorias e do uso de dados qualitativos na pesquisa, André explica que a análise de prosa possibilita a captura dos “diferentes significados das experiências vividas no ambiente escolar”, auxiliando a “compreensão das relações entre os indivíduos, seu contexto e suas ações.” (ANDRE, 1983, p. 67). A autora explica ainda que o uso deste tipo de análise traz vantagens como permitir “apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos em suas manifestações natural.”.

O perfil dos entrevistados foi constituído quando identificamos o quadro de professores-alunos do Esperança, com mais de 20 educadores listados no momento da primeira visita ao campo de pesquisa. Na equipe de professores haviam estudantes vinculados à universidade que atuavam em outros PVP's, voluntários já graduados, ex-alunos do Esperança, e atuais cotistas na UFRGS, sendo alguns ainda moradores da Restinga.

Portanto, foi estabelecido um critério para designar os sujeitos com perfil mais relacionado à proposta da pesquisa. O Grupo I foi composto por estudantes da UFRGS que atuam como professores no PVP, através do programa de extensão – critério atendido no período de aprovação do projeto, em 2016, quando havia vínculo do projeto com o DEDES – que fosse ex-aluno do Esperança, morador da comunidade, ou ainda que atuasse em mais outro PVP vinculado à universidade.

Os grupos II e III são compostos, respectivamente, por 03 representantes da universidade e 01 da comunidade, no caso da UFRGS e Restinga. Esses entrevistados colaboraram para criação de uma narrativa sobre a história do Pré-Vestibular Popular Esperança Popular da Restinga, da sua fundação até momentos recentes e marcantes, como a ruptura do vínculo do projeto como a extensão da universidade.

Três questões serviram de roteiro para identificar a gênese do PVP, suas potencialidades e fragilidades visualizadas na trajetória do Esperança e, ainda, o depoimento dos entrevistados como professores-alunos no PVP sobre o fortalecimento da relação estabelecida entre a comunidade e a universidade a partir da experiência. A estrutura dessas

entrevistas encontra-se junto às questões elaboradas para o Grupo I, encontrada nos anexos da dissertação.

3. UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO HUMANA

Iniciamos este capítulo trazendo a ideia de universidade e a busca por legitimidade e democratização do ensino superior. A sua definição e legitimidade, através de uma reforma emancipatória, é trazida por Santos (2001). Segundo o autor, as ações de inovação do acesso, da extensão, da pesquisa-ação, e a ecologia dos saberes⁴, contribuiriam para a renovação da universidade.

A Política de Inclusão do Ensino Superior tem contribuído também para o processo de sua democratização e alguns impactos positivos são trazidos pelo Governo Federal através dos dados do Ministério da Educação. Após apresentar alguns desses dados, proponho fazer uma análise crítica sobre esta política, considerando os aspectos em que são constituídas as políticas sociais que seguem a lógica de proteção social do sistema capitalista, como apresenta Pereira (2013). Além disso, trago outras reflexões sobre a proposta de democratização do ensino superior através de ações de inclusão.

Há outra ação que potencializa a emancipação da universidade, segundo Santos (2011), que é a extensão universitária, e na perspectiva de SILVA, F.L. (2006), ela é função social da universidade, sendo vista como a ponte que viabiliza a produção do conhecimento em benefício da sociedade. As pesquisas produzidas na universidade são esperadas pela sociedade de forma que elas produzam e atendam às necessidades, não apenas as do mercado.

E para falar sobre isso, do compromisso da universidade com a sociedade/comunidade, além do texto de Boaventura de Souza Santos (2011), trabalhei com um texto de Silva E.W. (2002), e ainda Lamper (2010), para falar especificamente sobre a relação da universidade com a comunidade. E aqui também relaciono esta função social com o pensamento de Santos (2011).

Finalizo o capítulo trazendo a questão da Formação Humana, partindo da concepção da ideia de formação de Severino (2012) e de Martins (2002), além de relacionar com Goergen (2014). Concluo com a ideia de formação e a educação popular de Paulo Freire.

3.1 A IDEIA DE UNIVERSIDADE E O COMPROMISSO SOCIAL

⁴ Trata-se de um conjunto de ações que Boaventura de Souza Santos teoriza sobre a valorização do conhecimento popular que dialogando com o saber científico, numa partilha de saberes, implicaria uma revolução epistemológica da construção do conhecimento.

Quando falamos em ensino superior, no senso comum, entendemos como uma etapa do ensino aplicada em grandes centros de educação, ou em complexos educacionais conhecidos como campus ou universidades. Nesse espaço adquire-se conhecimento e é o espaço onde também é produzido.

A educação superior têm como finalidade, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, o estímulo ao desenvolvimento do pensamento reflexivo, a promoção do conhecimento, o incentivo a pesquisa e a investigação científica visando o desenvolvimento e o entendimento do homem e do meio em que ele vive, dentre outras expressas na lei. Além das que citei, apresento uma importante finalidade, “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade” (LDBEN, BRASIL, 1996). Esta finalidade abrange um pouco a ideia de universidade que apresento neste capítulo.

Porém, a questão é trazer a finalidade da educação superior e entendermos melhor a função dos espaços públicos de ensino superior, das universidades, e, principalmente, da sua contribuição na sociedade. Saímos do senso comum e partimos para uma reflexão considerando o processo em que se construíram estes espaços no Brasil. Questionamos: universidade para quê e para quem?

A construção da ideia de universidade está baseada na ideia que temos de país, que foi construída historicamente, segundo analiso nos textos de Santos (2011) e Silva, F. L. (2006). Os desdobramentos dos fatos, desde o “descobrimento” ao período pós-colonial, passando pela ditadura militar, até os dias de hoje, constroem a nossa ideia de país. A universidade assume um perfil a partir do curso histórico ao qual está inserida, construindo uma ideia institucional vigente que não é, na verdade, uma ideia própria de universidade, explica Silva, F. L. (2006).

A ideia de universidade e seu conceito não se construíram separadamente, como um caso isolado. Ao contrário, ela se deu em conjunto com a construção das instituições públicas e sua funcionalidade no país. Ela reproduz a ideia institucional a qual lhe é atribuída. A universidade foi criada, de acordo com Santos (2011, p. 44): “segundo um modelo de relações unilaterais com a sociedade e é esse modelo que subjaz à sua institucionalidade atual”.

Atualmente sua atribuição de espaço público está fragilizada pelo forte impacto que a globalização⁵ neoliberal e o próprio sistema capitalista vêm desempenhando sobre as esferas estatais que distorcem sua função diante da lógica do mercado:

À luz destas transformações, podemos concluir que a universidade tem vindo a ser posta perante exigências contrapostas, mas com o efeito convergente de desestabilizarem sua institucionalidade atual. Por um lado, a pressão hiperprivatista da mercantilização do conhecimento, das empresas concebidas como consumidoras, utilizadoras e mesmo coprodutoras do conhecimento científico, uma pressão que visa reduzir a responsabilidade social da universidade à sua capacidade para produzir conhecimento economicamente útil, isto é, comercializável. Por outro lado, uma pressão hiperpublicista social difusa que estilhaça o espaço público restrito da universidade em nome de um espaço público muito mais amplo atravessado por confrontos muito mais heterogêneos e por concepções de responsabilidade social muito mais exigentes. (SANTOS, 2011, p. 44-45)

Sobre a construção da ideia de universidade, Leite (2011) reflete o processo de Bolonha que, na terceira onda do imperialismo, afirmado por Hartmann (2008), depois denominada como imperialismo benevolente, vem de forma sutil tomando forma e influenciando diversos setores, inclusive o setor educacional. As duas primeiras ondas do imperialismo que fala a autora fazem referência ao nazifascismo, de 1914 a 1945, e ao conteúdo pós-1945. O imperialismo benevolente também faz referências às políticas neocolonialistas e às superpotências, EUA e URSS. Essa influência adquiriu forma com a sua articulada estratégia de formação do capitalismo fordista e incluiu a lógica da mercantilização nas relações sociais nos setores econômicos, atingindo a educação, como explica a autora.

Este processo de Bolonha, segundo Leite (2011), fortaleceu articulações que foram determinadas pelos poderes centrados na Europa. A América Latina e o Caribe são incluídos neste processo que tem no ensino superior o seu mercado de importação de ‘serviços’, segundo a autora:

Para entender melhor: o imperialismo benevolente irradia seu processo de dominação e exploração através de uma perspectiva que torna possível ampliar a forma de dominação com um mínimo de coerção. A hegemonia nesta forma de imperialismo se faz pela promoção de um modo de vida, formas de pensar, agir e consumir, nos moldes da lógica do mercado europeu. A educação, neste sentido, tem um papel fundamental, o papel da socialização de normas e princípios compatíveis com o mundo existente. A universidade e os intelectuais seriam atores importantes desta ordem. Seu papel se desdobra na organização da sociedade do conhecimento, na sustentação da constelação de poder emanada da Europa do

⁵ Este termo surgiu no final do século XX e foi utilizado para nomear o grande processo de integração internacional nos setores econômicos, sociais, culturais e políticos entre vários países no mundo.

Conhecimento, do Processo de Bolonha e da "necessidade" de internacionalização da educação superior. A homogeneidade dos currículos, avaliação e acreditação, padronização e veiculação de valores mercantis, seriam as políticas desejadas para a América Latina e Caribe. (LEITE, 2011, p 04)

Um fato importante que ocorreu com este processo foi o estabelecimento dos rankings internacionais, ideia contrária de uma avaliação participativa e não regulatória. Os rankings chegaram para fortalecer a internacionalização da educação superior, segundo Leite (2011). A partir disso, as classificações das IES fazem parte dos indicadores dos mercados globais da educação superior, diz a autora. É a economia do conhecimento:

Em tempos de globalização a universidade tradicional sofreu as consequências da imprecisão de valores, objetivos e missão. A hegemonia capitalista assim como afetou diferentes setores da vida, da economia, dos negócios, afetou também os tradicionais modelos de instituições de educação superior. (LEITE, 2011, p. 9)

A universidade, desde sua origem, vive mergulhada em dilemas criados por ela e pelo seu contexto. A dificuldade em transitar, segundo Silva, F.L. (2006), por uma contradição que se estabelece entre a formação de uma consciência corporativa e uma consciência pública, nos dias atuais, é o que mais nos preocupa. A universidade não pode perder sua essência dentro da concepção de instituição de ensino superior pública.

Recentemente no Brasil vivenciamos a política de inclusão do ensino superior e de expansão das universidades. Dentre os programas implementados a partir do ano de 2004, destaco aqui a Reestruturação e Expansão da Universidade - REUNI⁶ e a construção de novas Instituições de Ensino Superior (IES), visando ampliar o número de vagas na educação superior. O número crescente de faculdades particulares, de cursos de graduação em colégios e outros espaços que promoviam cursos de nível médio técnico foram destaque e alvo de críticas também. Para Silva, F.L. (2006), esta proposta de extensão com visibilidade na democratização das universidades culminou com o aumento estrondoso dessas instituições da rede privada sem garantia mínima de uma manutenção da qualidade que a educação superior requer.

A ideia era trazer a eficiência empresarial, já comprovada no ensino básico, para o ensino universitário e marcar, também neste nível, superioridade organizacional da

⁶ A REUNI foi uma medida adotada pelo Governo Federal para retomar o crescimento do ensino superior público segundo explica o Ministério da Educação.

empresa particular em relação à instituição pública. (...) Os parâmetros de eficiência e lucratividade excluíam qualquer ideário pedagógico mais consistente, o que foi substituído pelo senso de oportunidade comercial na organização e venda de serviços segundo o critério da demanda. (SILVA, F. L., 2001, p. 295)

Este cenário de intensiva privatização do ensino superior no Brasil se deu principalmente às aparentes vantagens que as IES particulares possuíram neste processo de ampliação da oferta de vagas em todo o país, com mais eficiência e sem os problemas gestacionais recorrentes nos processos das universidades públicas. Nesse período também aumenta certo fascínio manifestado por aqueles que são favoráveis à extinção da gratuidade do ensino superior estatal, justamente por essa ligação estabelecida entre a eficiência e a inserção adequada ao mercado, conforme apresenta Silva F. L. (2001). A lógica mercantilista e de exploração que se desenvolveu no país, agora se intensifica e assume outra postura que aparentemente não é tão invasiva no cenário capitalista individualista que vemos hoje. Porém, provoca os mesmos danos à democratização real do espaço público.

O que o autor alerta é a associação da ideia de democratização com o “processo de expansão”, que apresenta como argumento a eficiência organizacional como condição para uma atividade universitária efetiva nas instituições públicas, que por serem mais complexas, apresentam maiores dificuldades em sua gestão do que as empresas privadas.

Vivemos uma inquietação sobre a possibilidade de privatizações e mercantilização dos setores como a saúde e a educação. As disputas políticas partidárias estão cada vez mais passando por cima dos interesses da sociedade, o que significa um retrocesso a tudo que foi conquistado em termos de democracia no país. Porém, não pretendo englobar o debate desta problemática política mais ampla. Para tanto, volto a explanar a ideia de universidade proposta no início deste capítulo. Só não poderia deixar de pontuar aqui em que contexto está hoje o Brasil e ressaltar como este tema é atual e presente na nossa realidade.

Para Silva, F.L. (2006) é preciso sempre olhar para o passado e considerar a história e a constituição dos processos em que se sucedeu a construção do ensino superior no Brasil para compreender porque e como ele funciona no presente:

Não há nada mais comum do que confundir, nas análises que se fazem da universidade, processo histórico e natureza dada, transitoriedade do tempo e natureza essencial da instituição. Isso não significa propriamente ignorar a relatividade histórica da universidade tal como a temos; todos provavelmente concordariam que ela é um produto histórico. Mas o que se deixa de relativizar é o percurso histórico que levou a um determinado perfil assumido pela instituição. Esse, principalmente nos tempos atuais, é visto em suas linhas gerais como inevitável, natural e necessário. E assim, esbarramos na contradição existente entre a consideração de um processo histórico contingente e o advento de instituições e de

organizações que necessariamente devem ser como são. E isso muitas vezes leva a confundir a ideia de universidade vigente com a ideia própria de universidade. (SILVA, F.L., 2006, p. 193)

Ao que parece, a universidade estaria ainda calcada no passado e se mantendo conservadora, não aderindo às mudanças históricas e aos novos modos de inserção social. Teoricamente, ela estaria sofrendo um confronto com a tradição e com o presente, sempre sendo interferida pelas relações de poder e de outras instituições, e com as injunções e contingências (SILVA, F.L., 2006). Na realidade, o dilema histórico pelo qual perpassa a universidade estaria vinculado a relações políticas com o Estado, com a Igreja e com outras instituições religiosas, nas relações de poder e de disputa:

Quando a universidade contemporânea aliena sua autonomia real a mecanismos externos, muitos dos quais ela já entronizou e por isso fazem parte dela, como ortodoxia adotada, ela corre o risco mínimo do sistema que lhe é imposto ou aquele no qual ela optou por livremente se instalar. Daí a tendência à regularização homogênea, à uniformidade e à unilateralidade. Daí também a tendência à conciliação e à incorporação do pensamento único, o desprezo da diferença no qual se inscreve o esquecimento da tradição. (SILVA, F.L., 2006, p. 198)

A universidade expressa a sociedade a qual faz parte. Sendo a sociedade dinâmica, a universidade deve procurar redescobrir sua identidade e se redefinir. Nesse processo, deve se posicionar frente aos diversos conflitos de interesses sociais que ela também está envolvida. Para Silva, F.L. (2006) o que a universidade menos procura é se redefinir, por nascer das sombras dos mesmos poderes que ela está inevitavelmente destinada a questionar. Ela deve buscar estabelecer um equilíbrio entre sua autonomia e sua relação com o governo.

Segundo Silva, F.L. (2006) o projeto de universidade está construído através da crítica ao sistema existente e ao lugar histórico-político que ela deve se posicionar. É nos processos associados à democratização, a forma como eles estão sendo conduzidos, que se identificam a distorção da ideia de universidade. A motivação da política de expansão está relacionada à preocupação dos governos pós-ditadura para acelerar o crescimento da mão-de-obra qualificada atendendo as exigências do mercado:

A compra de vagas de escolas particulares como meio de ampliação do acesso (Prouni) vincula-se de modo claro à opção pelas organizações empresariais, o que reforça o efeito do enfraquecimento da instituição pública. (...) A ampliação do acesso será também a ampliação de diplomados em cursos superiores. Como na maioria das universidades privadas o único requisito para se chegar ao fim do curso

e receber o diploma é manter as mensalidades em dia, a compra das vagas equivale de fato à compra dos diplomas. Assim o governo garante o acesso, a manutenção do aluno na escola, e o diploma. Promessas a serem cumpridas por via da utilização da educação superior como moeda de troca com índices de popularidade e votos. Não entra em conta nem sequer o treinamento de habilidades e competências, quanto mais o critério da formação. Assim, nem mesmo a validade exclusiva da racionalidade técnico-instrumental está sendo respeitada. A proposta coloca-se, portanto, abaixo da indigência que já domina a contemporaneidade em termos de uma concepção de educação como informação e desenvolvimento de habilidades técnicas. (SILVA, F.L., 2006, p. 200)

A privatização do ensino superior e a política de expansão apresentadas estão articuladas em todo o mundo, e vêm sendo alinhada à crise das universidades estatais e a responsabilidade dessas instituições com as exigências do mercado. Por mais que ela venha a beneficiar a população com a ampliação do acesso, a omissão do Estado e a não garantia da qualidade do ensino e pesquisa voltadas para atendimento dos interesses da sociedade, desconstroem o processo de democratização das universidades.

Uma percepção singular do conceito de universidade, em seu modelo propriamente dito, se traduziria em um espaço de transmissão do ensino e construção do conhecimento, de desenvolvimento de pesquisa e de atendimento das necessidades da sociedade. Na sua dinâmica pública, é essencial prezar pela qualidade e efetividade de suas atividades, onde destacamos aqui as necessidades sociais de gratuidade e acesso de todos. A garantia de acesso a todos é responsabilidade do Estado, porém a própria universidade deve buscar por si mesma a sua democratização e assim legitimar-se. Segundo Leite e Panizzi (2005, p. 274): “Quando a procura do novo e o rompimento com as velhas estruturas do passado canalizaram energias para as transformações que se seguiram nos planos políticos, sociais e educacionais”, surgiram grandes universidades através do espírito de inovação autoconstruído.

Argumentamos que a universidade brasileira nasce antropofágica, vivendo a dialética da construção-desconstrução de valores e concepções, equilibrando-se entre pressões internas e externas a ela, que lhe deram identidade e forma. Defendemos a ideia de que uma universidade que nasce antropofágica, pública e gratuita deve continuar, nos dias de hoje, auto-reformando-se para falar com o mundo e atingir as mais inovadoras fronteiras do conhecimento universal, sem perder suas raízes na cultura do País, mantendo suas especificidades e cultivando a qualidade de suas diferenças. (LEITE; PANIZZI, 2005, p. 274)

3.1.1 Para uma reforma emancipatória segundo Boaventura de Souza Santos.

Santos (2011) traz em seu livro “A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade” alguns aspectos principais a serem considerados para a democratização diferenciada da que vem sendo materializada no contexto atual. A redefinição e o autoconhecimento da própria universidade é o passo inicial na busca por sua emancipação. Sem ter claro o seu conceito e a sua função, a universidade perde seu poder de conquistar legitimidade, e assim, a democratização do conhecimento produzido.

As causas da crise da universidade são múltiplas, segundo Santos (2011), e elas se configuram pela globalização neoliberal. A ideia defendida por Santos (2011, p. 56) é contrapor a esta vertente neoliberal uma globalização alternativa e contra-hegemônica através de um projeto político de país centrado nas escolhas públicas que irão qualificar a sua inserção em “contextos de produção e de distribuição de conhecimentos cada vez mais transnacionalizados.”

A reforma tem por objetivo central responder positivamente às demandas sociais pela democratização radical da universidade, pondo fim a uma história de exclusão de grupos sociais e seus saberes de que a universidade tem sido protagonista ao longo do tempo e, portanto, desde muito antes da atual globalização capitalista. (SANTOS, 2011, p. 56)

Para o autor, inicialmente é preciso identificar os atores principais necessários para a concretização desta mudança. Porém, identificar os sujeitos é também definir o sentido político que irá responder a este desafio. Segundo o autor, o principal deles é a própria universidade, partindo dela a iniciativa de autoconhecer-se e reconhecer suas faltas perante o seu propósito como instituição pública. Buscar por sua legitimidade é buscar pela sua autonomia, mas também reconsiderar seus atributos e responsabilidades sociais. Estes são os primeiros passos, apontados pelo autor, que as universidades devem percorrer.

A globalização contra-hegemônica da universidade como bem público é, pois, um projeto político exigente que, para ter credibilidade, tem de saber ultrapassar dois preconceitos contraditórios, mas igualmente enraizados: o de que a universidade só pode ser reformada pelos universitários e o de que a universidade nunca se auto reformará. Para isso o projeto tem de ser sustentado por forças sociais disponíveis e interessadas em protagoniza-lo. (SANTOS, 2011, p. 59)

O autor indica como protagonistas de reforma emancipatória a universidade; os universitários; o Estado nacional quando optar politicamente por uma globalização solidária; os cidadãos organizados de forma individual ou coletiva em movimentos sociais, sindicatos,

ONGs, redes; e o que Santos (2011) chama de governos locais progressistas interessados em fomentar articulações cooperativas entre a universidade e as necessidades e interesses sociais.

Os protagonistas devem enfrentar as imposições neoliberais e sua lógica de mercado que transforma bens públicos em moeda de troca, e lutar contra a crise buscando sua redefinição. São pontos essenciais do processo de democratização na sua razão específica. A responsabilidade está de forma unida e interligada ao Estado e a sociedade assim como está para a própria universidade e seus sujeitos envolvidos. Nas universidades:

A resistência tem de envolver a promoção de alternativas de pesquisa, de formação, de extensão e de organização que apontem para a democratização do bem público universitário, ou seja, para o contributo específico da universidade na definição e solução coletivas dos problemas sociais, nacionais e globais. (SANTOS, 2011, p. 62)

Após relacionar os atores protagonistas da reforma emancipatória da universidade, Boaventura de Souza Santos (2011) apresenta as áreas de ações que viabilizarão este processo sobre os princípios norteadores da luta da universidade por legitimidade da universidade, no enfrentamento da crise para reconquistar sua definição.

No princípio da busca pela legitimidade que implicam as ações nas áreas do acesso, da extensão, da pesquisa, e mais ainda a ecologia de saberes, a universidade e a escola pública, a universidade e a indústria e o reforço da responsabilidade social da universidade:

Na maioria dos países os fatores de discriminação, sejam elas a classe, a raça, sexo ou etnia, continuaram a fazer do acesso uma mistura de mérito e privilégio. Em vez de democratização, houve massificação e depois, já no período da alegada pós-massificação, uma forte segmentação do ensino superior com práticas de autêntico *dumping social* de diplomas e diplomados, sem que nenhuma medida *anti-dumping* eficazes tenham sido tomada. (SANTOS, 2011, p. 67) destaques do autor.

A política de inclusão implantada em meados dos anos 2000 pelo governo federal intensificou o processo de expansão das universidades como já mencionamos. Trouxe também a política de cotas para as universidades, permitindo a ampliação do acesso para afrodescendentes, pessoas de baixa renda e de etnias indígenas, grupos excluídos historicamente do ensino superior. Sobre isso falarei mais à frente.

Outros processos seletivos e mecanismos de ingresso são criados e utilizados por quase todas as universidades atualmente, com o intuito de “facilitar” o acesso à universidade e, assim, diminuir a elitização do ensino superior. Santos (2011) faz uma referência especial às

políticas de ações afirmativas como são conhecidas. Para o autor elas definem o escopo e os instrumentos da política de inclusão:

Estas propostas representam um esforço meritório no sentido de combater o tradicional elitismo social da universidade pública, em parte responsável pela perda de legitimidade social desta, sendo, por isso, de saudar. (SANTOS, 2011, p. 71)

Mas há alguns questionamentos quanto ao método e critérios aplicados na reserva de vagas sociais e raciais, além da dificuldade de se fazer essa inclusão num país altamente miscigenado, conforme Santos (2011), e ainda a resistência por parte de algumas universidades renomadas no país que defendem a manutenção do critério por mérito no processo de seleção tradicional. Para explicar este posicionamento, o sociólogo recorre também ao processo histórico de formação do ensino superior no Brasil, reforçando o caráter colonial da universidade moderna.

3.2 POLÍTICAS DE INCLUSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

O processo de democratização do ensino superior no Brasil, nos últimos 15 anos aproximadamente, trouxe a ampliação das universidades públicas e o surgimento de programas que financiam vagas em Instituições do Ensino Superior particulares, além da Lei de cotas⁷. A Secretaria do Ensino Superior – SESu, pertencente ao Ministério da Educação, em seu balanço social de 2003-2014, mostrou os avanços da Política de Inclusão do Ensino Superior desenvolvido no país.

A educação superior no Brasil é regida e responsabilidade da União, segundo consta na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96. No governo de Fernando Henrique Cardoso, o que se viu foi uma ampliação das escolas de ensino médio, gerando um aumento do número de candidatos ao vestibular. (S.M.L. ALMEIDA, 2004). Para atender esta demanda – visualizada como um público rentável, uma oportunidade de investimento – cresceu estrondosamente o número de faculdades, unidades de ensino superior particulares, já naquela época.

Mas com a ampliação de vagas nas universidades públicas e a busca pela democratização nesses espaços – resultado da política de ampliação e de investimento no ensino superior do governo sucessor – surgiram outros mecanismos de ingresso como o

⁷ Criada em 2012 no Brasil para ampliar as vagas reservadas para negros e pessoas de baixa renda.

Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM. Atualmente, praticamente todas as universidades utilizam a nota do ENEM no seu processo de ingresso, substituindo a nota do vestibular em muitos casos. O exame tem sido uma ferramenta de substituição estratégica ao temido vestibular para muitos estudantes, principalmente para os oriundos de escolas públicas, pois sua prova é considerada mais leve e menos desgastante.

Os primeiros passos das iniciativas do governo de inclusão podem ser visualizados a partir do Plano Nacional de Educação, que estabeleceu metas para serem atingidas até o ano de 2010. Uma delas é conseguir que 30% da população esteja no ensino superior até a data estimada. Mas isso a que custo?

O governo federal em busca de atingir a meta de 30% de indivíduos no ensino superior até 2010 – não concretizada -, disposta no Plano Nacional de Educação, não mede esforços em financiar, mediante isenções fiscais via PROUNI e FIES, o “pobre” setor privado lucrativo que adquire agora nova concentração de capital (chegou à Bolsa de Valores, educação como ativo altamente valioso para acionistas afoitos por lucro fácil e rápido com financiamento estatal). Como pensar em uma “universidade pública, gratuita e de qualidade” e a expansão de acesso se há, cada vez mais, estímulo ao setor “privado, lucrativo e de péssima qualidade”, conforme apontam as recorrentes avaliações? Esse mesmo setor que se apodera das possíveis alternativas de expansão da educação superior pública, no momento em que se discutem novos formatos de cursos superiores. (W.M. ALMEIDA, 2012, P.15)

Nos anos 2000, segundo Oliven (2012), é que surge “um conjunto de ações e orientações governamentais ou institucionais destinadas a beneficiar grupos que tenham sido historicamente discriminados”. Para Arabela Campos Oliven, um Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, lançado pelo Governo Federal, em 2007, foi implantado e desta forma mais universidades surgiram em todo país e outras tiveram seus campus ampliados. Assim, aumentou o número de vagas disponíveis no ensino superior público no Brasil.

Algumas universidades criaram com esses sistemas as cotas raciais, cotas de baixa renda, ou para pessoas oriundas de escola pública, através do princípio da autonomia que rege as unidades de ensino superior públicas no Brasil. Foi aí então que se intensificou a política de inclusão, acesso e permanência no ensino superior. Através dos programas e ações como:

- Fundo de Financiamento Estudantil (FIES);
- Sistema de Seleção Unificada (SISU);
- Programa de Bolsa Permanência (PBP);
- Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir);
- Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES);

- Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Ensino Superior Públicas Estaduais (PNAEST);
- Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES);
- Programa Universidade Para Todos (PROUNI); e
- Lei de Cotas.

Segundo a autora:

Uma das consequências da implementação de políticas de ação afirmativas no sistema público de educação superior, que se diz gratuito por não cobrar matrícula, mas é mantido pelo Estado através dos impostos pagos por toda a população, foi incentivar um debate nacional sobre as desigualdades no Brasil, as funções da universidade pública, o papel do exame vestibular, como único ou principal critério de mérito, que legitima uma seleção para entrar na universidade que tem excluído representantes de um contingente significativo da população brasileira - pobres, negros, indígenas - em favor de uma classe média branca mais afluyente. (OLIVEN, 2012, p. 3)

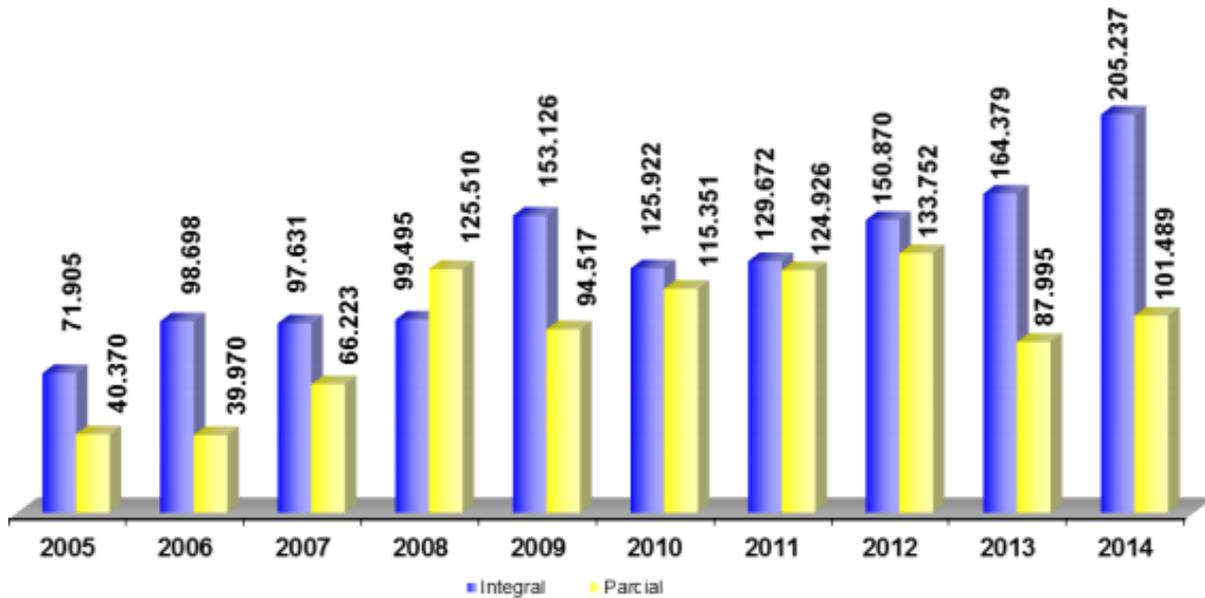
A reserva de vagas e o programa de bolsas vêm contribuindo para a inclusão de povos excluídos historicamente e socialmente no país. Isso significa também um grande avanço para a democratização efetiva do ES no Brasil.

3.2.1 Dados da Política de Inclusão do ES segundo o MEC

Os primeiros impactos dessas ações estão sendo analisados. Pesquisas iniciais apontaram para um número significativo de acesso ao ensino superior por pessoas que estudaram na rede pública de ensino, de baixa renda. O programa que oferece bolsas integrais e parciais também fez crescer o número de ingressos nas Instituições de Ensino Superior – IES particulares com este perfil. No portal da web do Ministério da Educação podemos visualizar esse número crescente de bolsas de estudos distribuídos pelo Prouni⁸:

⁸ Programa que oferece bolsas integrais a estudantes egressos do ensino médio da rede pública para ingresso no ES da rede particular, e bolsas também para egressos da rede particular com renda bruta familiar de até 1,5 salário mínimo, e bolsas parciais para aqueles com renda familiar de até 3 salários mínimos, como informa o MEC no seu portal da web.

Gráfico 1 - Bolsas integrais e parciais do ProUni (2005-2014) - Dados do MEC

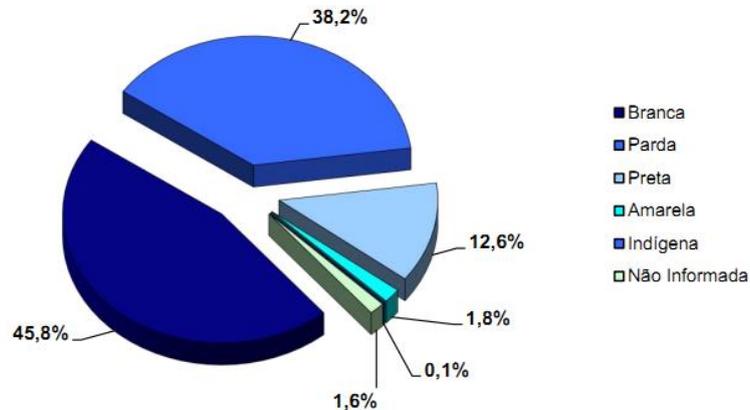


Fonte: Sisprouni 2015
Prouni 2005-2º/2014

Os dados do MEC, referente à região Sul do Brasil, indicam que o Rio Grande do Sul distribuiu 114.558 bolsas através do Prouni, ficando em segundo lugar entre os outros dois estados da região. Santa Catarina distribuiu apenas 46.647 bolsas, porém o Paraná obteve um total de 120.621 bolsas distribuídas no ensino superior.

Os gráficos encontrados no portal do MEC também identificam o número de bolsas por ano distribuídas pelo Programa Universidade Para Todos aos negros, indígenas e outras raças, segundo denomina os dados apresentados pelo Sistema Informatizado do ProUni - Sisprouni.

Gráfico 2 - Perfil dos bolsista do ProUni - Dados do MEC



Fonte: Sisprouni de 06/01/2015
Bolsistas Prouni 2005-2º/2014

Logo no início dos programas de expansão e inclusão do ES, o país dava sinais de expansão não só na educação, mas no cenário econômico e social. Este crescimento era apontado por especialistas e, claro, pelo próprio governo. Oliven (2012) revela os números sobre o acesso de alunos oriundos de escolas públicas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul após a implementação das cotas:

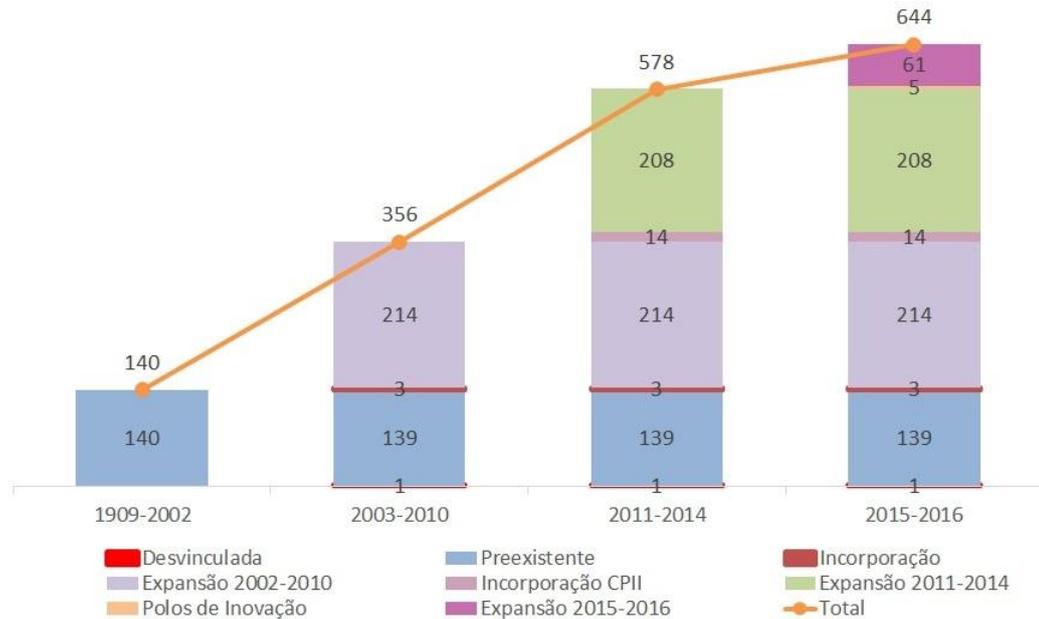
Comparando os dados do ano de 2007, quando não havia política de cotas, com os de 2008, 2009 e 2010, quando passou a vigorar essa política, observam-se aumentos percentuais significativos: entraram na Universidade, em geral, no ano de 2007 menos de um terço de alunos provenientes de escolas públicas, 31,53%; e passaram a ser quase metade (49,87, 47,83 e 47,23 por cento) nos anos seguintes. (OLIVEN, 2012, p.5)

Esses dados no período inicial da política, como vimos, impulsionaram a criação da Lei de Cotas pelo governo federal, o que fez com que todas as universidades aderissem a um sistema de cotas no seu processo seletivo de alunos.

A Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – Seppir, do Ministério de Direitos Humanos, calcula que cerca de 150 mil vagas foram conquistadas por negros nas universidades federais brasileiras em três anos da lei de cotas. Na página do portal do Governo Federal, em matéria comemorativa aos três anos da lei, estimou-se que em 2016 a meta de 50% das vagas seria atingida.

Outro investimento realizado pelo governo na educação foi a ampliação das escolas técnicas federais chamadas de Institutos Federais – IF. Essas instituições, além de oferecer cursos técnicos, também possui formação do ensino médio integrado ao curso técnico, em sua maioria na área tecnológica. Até maio de 2016, novos Institutos Federais foram criados, 38 unidades em todos os estados do país, segundo informa o site do Ministério da Educação. Entre 2003 e 2016, o plano de expansão do ensino profissional concretizou a construção de mais escolas técnicas para oferecer cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e até de licenciaturas:

Gráfico 3 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em unidades - Dados do MEC



Mas como em toda política social desenvolvida no país, no seu discurso democrático, se manifestam apenas ações paliativas que não resolvem a grande questão que gerencia o acesso ao ensino superior a parte da população. Toda rede de ensino anterior, no caso a educação básica, é que deveria ser alvo da iniciativa política com este viés democrático, buscando a qualidade do ensino nestes espaços (escolas públicas de ensino fundamental e médio). É nesse parâmetro crítico que trago aqui a reflexão sobre a política de inclusão no ensino superior existente atualmente no país.

O grande problema da exclusão do ensino superior existe muito antes do processo de ingresso. Além da questão da exclusão social por segmento – baixa renda, etnia – há a exclusão pelo simples fato de ser aluno de escola pública. O ensino em instituições precárias, defasadas, com uma educação de má qualidade, é a realidade da maior parte da população que estuda nas unidades de ensino público, onde estão os grupos excluídos (pessoas de baixa renda, negros e povos indígenas). Esta exclusão educacional amplia a exclusão por segmento.

Não se trata apenas de ampliar as chances de acesso, mas de melhorar o ensino de uma forma geral, estruturar melhor as escolas públicas, investir mais na Educação Básica, garantindo uma educação de qualidade. E, conseqüentemente, o acesso às universidades viria a ser conquistado pelo público que estuda na rede pública com menos dificuldades que apresentam hoje. Ou pelo menos, em longo prazo, a disputa por uma vaga seria mais nivelada

com os alunos da rede particular, pois ambas as unidades de ensino teriam qualidade na preparação para o ES.

Outra questão que devemos refletir também é sobre a educação ser uma ferramenta de conscientização cidadã. Porém, é preciso ter o interesse de formar cidadãos em indivíduos políticos conscientes do seu protagonismo social e agentes de transformação de sua realidade. Portanto, é preciso refletir sobre por que esta política surgiu no país, com qual objetivo foi criada, e de que forma ela contribui para a democratização do ensino superior e a não elitização das universidades, como há no Brasil.

Primeiro, é preciso acompanhar os passos em que esta política se concretizou e observar os seus impactos iniciais. Depois, conhecer algumas teorias que norteiam esta reflexão sobre os princípios que estão por trás da implantação de programas e ações de cunho sociais em países em desenvolvimento como o Brasil. Assim, podemos ter uma ideia melhor sobre os interesses de uma política social dentro do sistema capitalista elitista existente, que utiliza da educação para atender os interesses do mercado e não da sociedade.

Na última década, a crise no mercado financeiro, comercial e político, que iniciou em alguns países e logo atingiu o cenário econômico e político brasileiro, colocou toda política de expansão do ensino superior em cheque. Muitos diplomas estavam sendo emitidos e seus formandos saíam das faculdades sem garantia de emprego. O desemprego se mantendo crescente nos últimos anos, mesmo com a população mais qualificada, o que contrapôs a ideia que o governo propagou para esta política de ampliação e inclusão acontecer. O ensino superior foi enfraquecido e não era mais a pauta principal da educação como no início dos anos 2000.

Há um esvaziamento do ensino público, um esquecimento, os intelectuais não fazem mais *Campanha em Defesa da Escola Pública*. Urge uma discussão de fundo sobre o sistema público como um todo, sob o risco de ficarmos presos a discursos vazios e sem sentido ou, quando muito, a propostas que atacam, muito timidamente, questões cruciais ligadas às várias partes integrantes do aparato educacional brasileiro. Sem a profunda discussão e rearranjo dos elementos que circundam a escola pública básica, e suas relações com os grupos sociais brasileiros, não se terá uma universidade democrática, plural, republicana. (W.M. ALMEIDA, 2012, P.15-16)

Demissões em larga escala, aumento da inflação, corrupção, crise política, defasagem da segurança pública com a criminalidade atingindo níveis alarmantes nas capitais e interiores. Sem nenhuma ação ou planejamento concreto e estratégico de combate a esta situação, pois a briga partidária que se instaurou no cenário político do Brasil tomou todas as

frentes de interesse, superando os interesses da população que nos últimos anos sucumbe na guerra política entre partidos políticos.

Mas não irei aprofundar esta questão especificamente aqui, o fato é que todo este contexto de crise que vivemos hoje explica grande parte das tomadas de decisões e revelam as verdadeiras intenções por trás de uma medida de intervenção na educação e em outras políticas sociais, principalmente por atingir diretamente a população. Para amenizar essa problemática, temos o controle social como ferramenta essencial de ajuste nas relações de poder.

Em nosso país é importante refletir sobre o verdadeiro impacto das políticas sociais frente a problemáticas como desigualdade econômica e violência urbana, sintomas do desemprego, falta de acesso à educação de qualidade e gratuita, dentre outros que não necessariamente só se intensificam em épocas de crise econômica, pelo menos em se tratando de Brasil. Desta forma, partimos para análise de algumas teorias que nos ajudarão a identificar os interesses por trás da implantação destas políticas sociais.

3.3 O ENSINO SUPERIOR E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Concluindo o posicionamento de Santos (2011) visto no início deste capítulo, referente às ações da extensão, segundo ele, envolve uma vasta área de prestação de serviços destinados a grupos sociais, comunidades e os setores públicos e privados. A sua maior preocupação é que no futuro o capitalismo pode fazer (ou já faz) uso das universidades e seus programas de extensão transformando-as em agências de serviços a favor do mercado. Portanto, defende que: “a reforma da universidade deve conferir uma nova centralidade às atividades de extensão e concebê-las de modo alternativo”. (SANTOS, 2011, p. 73)

A extensão é a principal ferramenta da universidade no compromisso social. E como bem sinaliza Santos (2011), há uma vasta área de prestação de serviço destinada a atender a sociedade como um todo:

Para que a extensão cumpra este papel é preciso evitar que ela seja orientada para atividades rentáveis com o intuito de arrecadar recursos extraorçamentários. Neste caso estaremos perante uma privatização discreta (ou não tão discreta) da universidade pública. Para evitar isso, as atividades de extensão devem ter como objetivo prioritário, sufragado democraticamente no interior da universidade, o apoio solidário na resolução dos problemas de exclusão e da discriminação social e de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminados. (SANTOS, 2011, p. 74)

A primeira função atribuída à universidade foi o ensino, posteriormente acrescentou a pesquisa e, mais recentemente, é que lhe foi incluída a extensão. O ensino, então, é o gênesis da universidade e a pesquisa sua identidade. Poderíamos afirmar que a extensão seja a sua legitimidade? Antes vista como atividade complementar a extensão ganhou status de fomento para o compromisso social que as universidades devem ter com a sociedade.

Complementando a teoria de Santos (2011) trabalhada aqui, acrescento o papel da extensão na visão de Silva E. W. (2002), que para ele está relacionada ao cumprimento da função social que é dada à universidade. O autor fala na produção do conhecimento a partir da troca dos saberes acadêmicos e populares. Portanto, fazemos aqui uma conexão com a ecologia de saberes de Santos (2011), que também busca integrar o conhecimento científico ao não menos importante conhecimento popular:

Relaciona-se, a extensão, ao entendimento do processo de integração da universidade ao contexto regional; à vinculação do ensino e da pesquisa às necessidades sociais; ao aprender e ensinar de alunos e professores junto a realidade da população; à contribuição da universidade para o aprofundamento da cidadania organizativa da sociedade; à produção de conhecimentos resultantes da troca de saberes acadêmicos e populares; enfim, à transformação da universidade e da sociedade. (SILVA, E.W., 2002, p. 110-111)

Com a democratização do acesso é possível construir conhecimento na ótica dos povos tradicionais, das comunidades ribeirinhas e afrodescendentes, por exemplo, trazendo a riqueza e sabedoria que estes sujeitos carregam em si e sua capacidade de transformar a sua realidade, de sua comunidade, do povo, através da junção do seu conhecimento com outros adquiridos no campus.

Na extensão encontramos o exercício do ensino e da pesquisa na comunidade/sociedade⁹. A teoria tomando forma e tornando-se prática, o estudo se materializando e voltando para o estudo com dados para análise de resultados que novamente retornarão à comunidade, como num movimento em ciclo da teoria-ação-teoria.

A relação entre universidade e sociedade/comunidade se concretiza com a *extensão universitária*, como denomina Silva E. W. (2002). Uma forma de atuação necessária dentro da realidade política e social existente da universidade. A extensão materializa a função social da universidade. É o momento em que a produção do conhecimento se estende para além dos muros da universidade e chega até a comunidade. É desta forma que a universidade comprova

⁹ Em alguns textos estudados ora aparecem a relação da universidade com a comunidade ora aparece a relação dela com a comunidade que para minha intenção de estudo e análise correspondem a mesma concepção em ambas as relações.

o seu compromisso social, o seu compromisso em atender os interesses comuns do coletivo, aplicando o seu conhecimento em benefício da sociedade.

A responsabilidade social da universidade deve estar unida aos fins acadêmicos e científicos, de ensino e de formação a ela atribuídos. Inicialmente a ideia de extensão era vista como atividade complementar e não fazia parte da sua finalidade. A extensão passa a ser discussão central no novo cenário que se quer imprimir na universidade comprometida com o novo tempo da historicidade. (SILVA, E.W., 2002)

No Brasil, surgiu como um meio de integrar projetos desenvolvidos pelo governo nacional para promover a cultura. Numa dessas atividades desenvolvidas, afirma Silva E. W. (2002), está a prática da assistência social, o ensino e a prestação de serviços à comunidade. Isso nos faz refletir que mesmo na teoria a extensão proponha a ideia de compromisso social da universidade, essa sua finalidade pode ser na prática utilizada com outros propósitos distorcidos, ou mesmo equivocadamente aplicados.

A discussão entre alguns estudiosos, diz o autor, ilustra a diversidade de concepções que estão por trás da reflexão sobre o papel da extensão universitária. Diante da imersão no contexto político, econômico, social e cultural em que se encontra a universidade e das perspectivas críticas que regem a sua busca por finalidade, a extensão é alvo também dos interesses do mercado *versus* sociedade:

Muitos passaram a fazer propostas, a partir da compreensão de que os compromissos sociais devem estar implícitos nos discursos das ciências e na produção de conhecimentos (discurso de agentes universitários mais comprometidos com a comunidade científica de pesquisadores), e, com isso, contrapuseram-se aos discursos mercadológicos, cuja intenção é fazer da universidade, um departamento de empresa (engessada pelos interesses de lucros individuais e imediatos), mesmo correndo o risco de deixar a universidade isolada dos setores sociais. (SILVA, E.W., 2002, p. 109)

Os discursos com mentalidade empresarial de agentes universitários neoliberais e do governo desejam que esta oferta de serviços prestados à sociedade seja a fonte de renda da universidade, o que faz com que a instituição perca seu sentido, informa o autor. Porém:

Existem, ainda, os que defendem que a extensão deve ter um novo caráter, como a função primeira de uma universidade cidadã ligada aos problemas da maioria da população (este discurso refere-se mais aos intelectuais militantes de esquerda, agentes universitários que têm sua trajetória imersa em comunidades carentes, missionários), correndo-se o risco de querer que a universidade tome o poder do Estado. (SILVA, E.W., 2002, p. 109)

A universidade vivencia conflitos internos que interferem na sua busca por definição e finalidade, como já falamos aqui. Portanto, acredito que ela deva se posicionar de modo mais neutro a estes fenômenos de interesses aos quais vem sendo bombardeada desde seu surgimento. Uma neutralidade que permita uma maior estabilidade na sua definição, pois ela não pode ser tomada por uma variável que dependerá sempre dos meios para se posicionar a determinados fins.

Pensar desta forma pode até parecer ingênuo. A universidade estaria neutra aos processos políticos e econômicos e se posicionaria independente das concepções que surgissem. Mas, para atender somente ao interesse da sociedade, ela estaria movida para acompanhar os fenômenos e processos sofridos nesta sociedade e não de uma conjuntura representativa dela. A universidade ficaria articulada às mudanças e transformações da sociedade e não aos dispositivos de interesses criados por uma minoria dominante. Utópica ou não, esta é uma ideia a ser discutida e pensada mais profundamente em outra pesquisa teórica.

Mas, voltando ao tema aqui, a extensão é hoje a terceira dimensão da universidade juntamente ao ensino e a pesquisa, ela contribui na aproximação da universidade e dos sujeitos nela envolvidos à comunidade. É onde a formação se aproxima também da realidade da sociedade e dos problemas sociais nela existentes. Assim, a extensão contempla a formação proporcionada na universidade e reforça nossa próxima reflexão de pensar também sobre mais essa contribuição do ensino superior à sociedade.

3.3.1 A relação da universidade com a comunidade

Na execução participativa dos projetos de pesquisa desenvolvidos na universidade, Santos (2011) quer dizer que envolver a comunidade e as organizações populares traz a possibilidade de articular os interesses sociais e comunitários com os interesses científicos e acadêmicos. A participação coletiva, sugerida também por Lampert (2010), está aliada a autonomia da universidade que também deve preservar uma estrutura administrativa e pedagógica flexível, na qual prevaleça a inovação em várias dimensões. A criação de redes de cooperação internacional – posso somar aqui as redes comunitárias – tanto no que concerne ao ensino quanto a pesquisa e a extensão, explica o autor.

A *transnacionalização* da educação superior que Lampert (2010) enfatiza, traz na nova centralidade do seu bojo o projeto de transformar a universidade em um centro de pesquisa-ação para o mercado e não para a sociedade. Segundo Santos (2011), a luta é justamente contra esta funcionalização e que só é possível transformar a universidade através de uma

postura alternativa e contra-hegemônica. Desta forma, a pesquisa e toda produção de conhecimento estariam voltados aos interesses populares e não do governo.

Superar a lógica capitalista da competitividade, do individualismo, do pragmatismo e do consumo, esta é a proposta, pois a educação superior é indispensável ao desenvolvimento econômico, político, social, cultural, educacional, segundo Lampert (2010), não para a manutenção do *status quo* e sim para transformá-lo. As ações trazidas por Santos (2011) e estudadas aqui, do acesso, da extensão e da pesquisa-ação concentram-se no reforço a esta responsabilidade social da universidade, que contribuirá no seu processo de reforma democrática e de emancipação. A questão do investimento nas instituições públicas é decisiva para sua eficácia, além da autonomia e liberdade acadêmica para realização de suas funções:

Uma vez criadas as condições, a universidade deve ser incentivada a assumir formas mais densas de responsabilidade social, mas não deve ser funcionalizada nesse sentido. A responsabilidade social da universidade tem de ser assumida pela universidade, aceitando ser permeável às demandas sociais, sobretudo àquelas oriundas de grupos sociais que não tem o poder para as impor. (SANTOS, 2011, p. 89)

O papel e o compromisso da universidade como podemos concluir até o momento está sendo corrompido pela lógica do mercado e atendendo aos interesses de uma elite hegemônica centralizadora e conservadora. Superar este domínio é permitir que a construção do conhecimento científico volte a atender as necessidades da sociedade, na visão macro (sociedade) e micro (comunidade), fortalecida pelo viés do bem público. Assim, acredito que será possível contemplar o desafio contemporâneo de democratizar da educação superior no Brasil.

Atuando numa comunidade marcada pela violência, de grande exclusão social, com déficit na sua estrutura e, ainda, em crescimento populacional desenfreado, localizada na periferia, ou seja, “à margem” de uma das principais capitais desenvolvidas do país, tenho a nítida certeza de que somente num trabalho em conjunto com a comunidade possibilita a criação de estratégias para amenizar este cenário. O diálogo entre a comunidade e a universidade é possível através de iniciativas que criem pontes entre elas. Porém, isso dependerá também do interesse de se viabilizar, construir e manter estas pontes comprometidas.

Por mais que iniciativas como as políticas de expansão e inclusão do ensino superior tenham suas contribuições nesta ideia, a qualidade da educação e o compromisso social da universidade não podem ser desconsiderados, principalmente frente a uma vertente

conservadora. A responsabilidade social da universidade é uma porta de entrada para sua democratização, como podemos concluir aqui. Segundo Lampert (2010), uma das características marcantes de países chamados emergentes¹⁰ é o declínio da qualidade do ensino superior. E isso está ocorrendo em todo o mundo, ressalta o autor:

É oportuno frisar que é praticamente consenso entre os gestores, docentes e discentes a falta de recursos e investimentos, e, como consequência dessa realidade, afirmam que pouco se pode realizar em termos concretos para a melhoria de vida da população e do entorno. (LAMPERT, 2010, p. 25)

Além da questão da falta de recursos, justificativa dada para o não investimento no ensino superior, o que viabilizaria a melhora da qualidade do ensino, da estrutura, e da valorização dos professores e sua capacitação, há ainda a questão da formação. Esta preocupação se deve pela perspectiva de superação da formação meramente profissional e para inserção no mercado de trabalho. A formação de sujeitos empreendedores e que atendam a expectativa de inovação tecnológica e econômica como é visualizada hoje.

A produção do conhecimento e a investigação científica e tecnológica devem buscar outra postura de formação, para além da visão atual de formação, tendo como objetivo a formação de cidadãos e sujeitos políticos. É importante uma formação humana para ampliação do conceito de qualidade na educação superior:

A universidade é uma instituição de ensino superior que prepara o homem (sujeito) à vida e não pode ser concebida unicamente como uma empresa rentável, com fins lucrativos. Para a ideologia neoliberal, o importante é o lucro, a quantidade, os dados estatísticos. (...) A universidade deve-se opor a essa tese e priorizar a qualidade em todos os níveis de ensino, nas suas investigações, nos projetos, nos programas e nas atividades de extensão. (LAMPERT, 2010, p. 36)

Inicialmente, sobre a formação de professores mais competentes como meta prioritária e condição indispensável para o país, sem seguir uma linha positivista de fragmentação de conteúdos, Lampert (2010) reforça a necessidade de mesclar a teoria com a prática, e vice-versa. É urgente, pois é preciso ter educadores preparados tecnicamente que conheçam a realidade da comunidade e que estejam, assim, comprometidos com a educação.

O autor considera que a universidade deve estar a serviço da sociedade/comunidade fazendo uso de um plano político pedagógico estratégico com abordagens inter, trans e

¹⁰ São considerados países emergentes ou países em desenvolvimento aqueles cujo Índice de Desenvolvimento Humano - IDH e ou Produto Interno Bruto - PIB são avaliados por organizações como o Banco Mundial que os classificam como países com economias em desenvolvimento.

multidisciplinares, visando amenizar as problemáticas sociais. Uma responsabilidade social não assistencialista¹¹. Segundo Lampert (2010), cabe à universidade engendrar novos paradigmas para contribuir na transformação de uma sociedade mais solidária, justa e humanitária.

3.4 A FORMAÇÃO HUMANA DO SUJEITO NO ENSINO SUPERIOR

Quando falo na busca por uma formação para além da formação cidadã e política do sujeito, pretendo partir para a ampliação da ideia de formação, e assim reafirmar a qualidade na educação superior, que é fundamental para o seu processo de democratização em conjunto com a de formação humana. Para isso, partimos para o estudo buscando a construção, o significado e os sentidos que envolvem o embasamento ideológico da formação humana.

Para Severino (2006), a busca pelo sentido da formação humana é dada como tarefa a Filosofia. O autor realiza uma reflexão sobre a educação entendida como um processo de formação humana. Ele procura também colocar em discussão as relações entre as diversas dimensões da “educabilidade humana,” considerando as mudanças que ocorreram nas concepções do homem sobre seu ideal de humanização, nas dimensões ética e política.

A ideia de formação é, pois aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo. Uma situação de plena humanidade. A educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva. Por isso, a interação docente é considerada mediação universal e insubstituível dessa formação, tendo-se em vista a condição da educabilidade do homem. (SEVERINO, 2006, p. 62)

O tema *humanidade*, segundo Martins (2002), é entendido no sentido que representa o coletivo dos homens e a totalidade dos seres humanos que quer imprimir sua essência e sua diferença específica. Um conceito que, na virada do século XVIII para o século XIX, passou a ser articulado aos conceitos de cultura e de educação, segundo o autor. Segundo Martins (2002), a *educação/formação* surgiu de forma mesclada entre os sentidos do processo de educar e os sentidos da autoeducação do sujeito em si mesmo.

¹¹ O assistencialismo atende a demanda de forma pontual e de caráter de emergência, porém não trabalha profundamente na questão que culminou naquele mesmo problema, sendo portanto, uma prestação de assistência simples e imediatista que só apaga o incêndio, mas não uma prestação de um serviço social mais completo e continuado que acompanha e analisa os fatos e consequências do incêndio.

Ainda sobre esta construção, cita algumas teorias como a de Friedrich Schlegel, que fala sobre a autorrealização do homem através da formação, que faz do homem uma totalidade integralmente humana. Já Friedrich Niethammer, explica Martins, afirmava em 1808 que para constituir o todo como ideal de humanidade, a formação perfeita deve ser multiabrangente e harmônica.

A relação harmoniosa da unidade pessoal do homem é definida como da ação educativa e da autoformação. A educação/formação é assim considerada como um processo infinito de desenvolvimento das próprias possibilidades do homem que se enraíza na capacidade humana de aperfeiçoar-se e se desdobra gradativamente ao longo do tempo. (MARTINS, 2002, p. 65)

Contrária à pedagogia utilitarista que submete os sujeitos instrumentalizando-os a serviço de concepções sociopolíticas e econômicas dadas, a pedagogia humanista torna possível ao homem ir além da sua determinação social-histórica e afirma a distinção entre a formação humana da formação profissional, segundo o autor. E esta crítica que é bem anterior a Marx¹², enfatiza Martins (2002), também sustenta que, na verdade, a formação profissional deva ser subordinada a formação humana como subsequente a ela e nunca o inverso.

Da subordinação da formação do cidadão à formação do homem decorre o programa de educação: “O ginásio [ou seja: a escola] deve formar primeiro o homem, depois o cidadão”. Para a pedagogia humanista do início do século 19, estabelece-se, pois, um contraste nítido entre “formação” e “educação”, do qual decorre que só pode haver dois tipos de escola: as escolas de formação e as escolas profissionais. A característica marcante das primeiras é que se ocupam exclusivamente da formação humana. (MARTINS, 2002, p. 68)

Mas, é na teoria de Wilhelm von Humboldt¹³ que Martins (2002) destaca sua análise do *educar para a humanidade*. A concepção de homem na busca pela sua humanidade através da formação, no modelo de Humboldt, vê a dignidade máxima do homem em ser formado e não em ser útil, explica Martins (2002). Portanto, a realização plena da escola universal seria viabilizada através da formação não para fins heterônomos, adquirindo assim uma função política não negligenciável.

¹² Karl Marx (1818-1883): filósofo alemão que sustentava a teoria de que a sociedade humana progride da relação e luta de classes, sendo essa conhecida como teoria marxista.

¹³ Wilhelm von Humboldt (1767-1835): filósofo alemão fundador da Universidade de Berlim no século XIX e reconhecido como pai do sistema educacional alemão, que foi usado como modelo nos Estados Unidos e Japão.

Humboldt, segundo Martins (2002), temia a formação para a cidadania e defendia a formação humana menos possível vinculada ao exercício do cidadão político, devido a experiências autoritárias de governos que estigmatizavam direitos e deveres elementares do cidadão, segundo o filósofo alemão: “designava o papel político do homem na sociedade organizada sob a forma de Estado – não de qualquer Estado, mas do estado que tem desenho e desígnios certos”. (MARTINS, 2002, p. 70)

A concepção *humboldtiana*, que é legado da Revolução Francesa, se estende até o início do século XX e está profundamente arraigada na afirmação de que a reforma da sociedade se produzirá através da reforma da formação. Porém, ela perpassa por períodos de crise e ambiguidades. Fenômenos importantes de contextualização são trazidos por Martins (2002) no início do século XXI em contraste a estas concepções, que forma o progresso constante de escolarização na Europa e nos Estados Unidos e a transferência do confessional teológico para o campo republicano leigo.

Segundo o autor, diversas ambiguidades permearam o espaço social das universidades, conta o autor. A distinção entre o público e o estatal, e a expansão da iniciativa privada e do sistema produtivo econômico instalam uma formação universitária de ambiguidades. Para Martins (2002), a formação voltada para o mercado e não para a sociedade é instaurada e é uma dubiedade constante nos últimos 150 anos.

Goergen (2014) cita Bauman¹⁴ quando fala também sobre estas ambiguidades que produzem ambivalências de “sentido do mundo”, de cultura e concepções éticas. A existência de pluralidade de sociedades e culturas tem como resultado variadas características contraditórias e divergentes. Para o autor, a formação humana se realiza em ambientes formais e informais de educação, significa um movimento entre ouvir e ser ouvido, influenciar e ser influenciado, e também reconhecer e ser reconhecido.

Severino (2012) lembra que a origem e o desenvolvimento da formação decorrem do modelo napoleônico, assim como vimos em SILVA, E.W. (2002), uma constatação amplamente reconhecida. Uma concepção tecnicista do ensino superior e que ao longo do tempo se tornou tecnocrata, afirma Severino (2012):

A principal expectativa daqueles que entram na universidade é a formação profissional. Os jovens desejam adquirir na universidade conhecimentos e habilidades para conseguirem uma boa colocação no mercado de trabalho. Tal

¹⁴ Zygmunt Bauman é um sociólogo polonês que define que vivemos em tempos atuais onde as relações entre os indivíduos na sociedade não são duradouras e nem instáveis, vivemos uma modernidade líquida, a liquidez das relações, a liquidez do homem pós-moderno.

expectativa é plenamente justificável num contexto social em que a carência de postos de trabalho estimula a competitividade que só pode ser enfrentada na perspectiva de sucesso por pessoas com preparo intelectual adequado. O conhecimento técnico, focado na especialização escolhida, é tido como a chave do futuro sucesso profissional (GOERGEN, 2010, p. 18 apud SEVERINO, 2012, p 23)

Severino (2012) reflete sobre a formação dos profissionais sobre uma pedagogia cultural, perpassando as categorias de ensino, pesquisa e extensão, ou seja, uma formação integral das profissões para o cuidado com a vida. Para Severino: “não se percebe que as atividades exercidas no seio da sociedade estão profundamente vinculadas com a vida concreta das pessoas”. A formação cultural, diz o autor, é concebida como a própria humanização do homem, envolvendo todas as dimensões, artísticas e literárias, articuladas na vivência da autorreflexão crítica e na autonomia do sujeito humano:

O Ensino Superior é mediação intencional e sistemática de uma educação voltada para a qualificação científica e técnica, com vistas à preparação de profissionais dos diversos campos da atividade humana. Espera-se então que ele prepare os cientistas, os técnicos, os especialistas, todos direcionados para atuar no universo da produção material, no âmbito da vida social e na esfera da cultura simbólica, os três grandes espaços em que se dão as práticas fundantes do existir humano. É pela sua prática real que os homens conduzem sua existência histórica, direcionando-a rumo a fins que eles mesmos devem estabelecer a partir de valores que vão balizar suas opções. (SEVERINO, 2012, p. 28)

Desta forma, entendo que é tarefa da universidade proporcionar uma educação de qualidade através da formação. Tem como incumbência ser responsável e comprometida socialmente com a relação universidade e comunidade. Dentro de seu processo de democratização, é importante ir além do preparo técnico-profissional e da formação de pesquisadores competentes, acima de tudo, é importante formar cidadãos políticos conscientes de sua condição de agentes transformadores da realidade.

E mais, despertar o senso crítico e de justiça para construir uma sociedade mais solidária, dentro de uma concepção contra-hegemônica:

Cada vez mais pessoas pensam que a obtenção de uma chancela universitária equivale a dispor de um trampolim de ascensão social. As ambiguidades e as crises se somam para reduzir a questão a um problema de política pública, de ação governamental, de gestão estatal. A estratificação socioeconômica acentua, ao menos historicamente, as divisões no seio da sociedade. A instituição universitária não parece coincidir necessariamente com a fábrica de diplomas que a expectativa social de progressão nela veria. Se não de forma total, ao menos em número suficientemente grande para que a proliferação de estabelecimentos de ensino ‘apenas expedidores de diplomas’ seja maior que a taxa de crescimento dos núcleos de excelência em pesquisa. (MARTINS, 2002, p. 81)

3.4.1 *Ideia de formação e a Educação Popular*

Sobre formação, Severino (2006) lembra que a educação tem sido pensada mais recentemente como formação cultural. Ela já perpassou pela perspectiva da formação ética e em outro momento pela formação política. Para a Filosofia, segundo o autor, a educação é vista como “a humanização do homem na medida em que ela possa contribuir diretamente para a construção do próprio sujeito”:

Nessa tradição de valorização da autonomia subjetiva, a educação é sempre entendida como um investimento feito pelos sujeitos, dos recursos da exterioridade, com vistas ao desenvolvimento de sua interioridade subjetiva. A educação identifica-se então com o próprio método do conhecimento, com o exercício da vivência da consciência, uma vez que educar-se é apreender-se cada vez mais como sujeito, buscando agir com vistas a realizar-se cada vez mais como tal. O ético predomina sobre o político, atuando o educacional como mediação. É por isso que essa orientação enfatiza mais os fundamentos antropológicos e éticos dos processos do que suas mediações práticas ou suas implicações políticas. (SEVERINO, 2006, p. 625)

A partir das reflexões de Severino, passo a refletir sobre o tema da formação humana a partir da perspectiva de Educação Popular de Paulo Freire.

No livro “Educação e Mudança”, o destaque de seu pensamento encontra-se já na capa de sua obra com a frase: “o homem deve ser o sujeito de sua própria educação, não pode ser o objeto dela, por isso, ninguém educa ninguém.” (FREIRE, 2011). Para muitos esse pensamento parece extremo se levado a espaços de educação formal e institucionalizado. Para Freire também é possível pensar a Educação Popular e o espaço da escola. O livro, na verdade, reflete sobre o compromisso do profissional com a sociedade, principalmente o educador popular, que o autor chama de trabalhador social, e sobre seu papel no processo de mudança. O trabalhador atua sobre a estrutura social onde é preciso “tomá-la na sua complexidade,” se não, não será possível entender o seu dinamismo e na sua estabilidade não haverá uma visão crítica, explica Freire (2011). Ele refere-se à tomada de consciência do sujeito sobre sua realidade e o compromisso de transformá-la.

Mudança e estabilidade resultam ambas da ação, do trabalho que o homem exerce sobre o mundo. Como um ser de práxis, o homem, ao responder aos desafios que partem do mundo, cria seu mundo: o mundo histórico-cultural. O mundo de acontecimentos, de valores, de ideias, de instituições. Mundo da linguagem, dos sinais, dos significados, dos símbolos. Mundo da opinião e mundo do saber. Mundo da ciência, da religião, das artes, mundo das relações de produção. Mundo finalmente humano. (FREIRE, 2011, p. 60)

Assim, segundo Freire, o trabalhador social, como homem, não pode ser neutro frente à desumanização, tem que aderir à mudança ou ficar a favor da permanência. Essa escolha irá determinar o seu papel, seu método e técnicas de ação, pois para Freire não há neutralidade nesse caso. Isso implica em seu trabalho pedagógico que não deve impor sua opinião aos demais:

Em lugar de desenvolver um trabalho, através do qual a realidade objetiva, a estrutura social, vá se desvelando a ele e aos homens com que trabalha num esforço crítico comum, se preocupará por mitificar a realidade. Em lugar de ater-se a esta situação problemática, que desafia a ele e aos homens com que deveria estar em comunicação, tenderá, pelo contrário, às soluções de caráter assistencialista. Em lugar de sentir-se, como um trabalhador social, um homem a serviço da libertação, da humanização, vocação fundamental do homem, temendo a libertação na qual vê uma ameaça ao que considera sua paz, se encaminha no sentido da paralisação. (FREIRE, 2011, p. 65)

Freire afirma que o diálogo é o primeiro método para a conscientização. A instrumentalização da educação, na visão freiriana, depende da harmonia entre o ser situado e temporalizado que é o homem: “um ser de raízes *espaçotemporais*”. Essa harmonia dependerá “das condições dessa temporalidade e dessa *situacionalidade*”, segundo Freire (2011, p. 83).

No tempo, no caso momento de transição no Brasil, ele faz uma reflexão dos possíveis retrocessos que sofre o país em períodos de transição e fala do impacto desse fenômeno na sociedade brasileira. Forças, na vigência de seus poderes, conseguem sobrepor-se de uma maneira ou outra para a formação de uma nova sociedade que será contrária aos interesses do homem, ao invés de atender aos seus anseios. Por isso, a educação tem a incumbência de cuidar da vocação antológica do homem de ser sujeito, ajudando a si e a sociedade brasileira “em sua emersão e o inserisse criticamente no seu processo histórico.” (FREIRE, 2011, p. 91)

Pode-se pensar uma educação libertária através da condição de maior conhecimento e exercício crítico, de acordo com a Pedagogia Freiriana. Não havendo esse processo, não haverá a condição para um possível desvelamento da realidade. Por isso, o homem ou a sociedade não estariam cientes de sua condição de explorada, vivendo dentro da alienação. Uma das questões centrais da educação popular está na procura pela libertação através da linguagem, do rompimento do silêncio e do abraço ao discurso crítico a caminho da cidadania:

Aí está uma das tarefas da educação democrática e popular, da Pedagogia da Esperança – a de possibilitar as classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo blá-blá-blá autoritário e sectário dos “educadores”, de sua

linguagem, que, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfila as conjunturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. (FREIRE, 2014, p. 56)

A democratização da escola também é um fator de mudança para Freire, um resultado mecânico da transformação da sociedade global. No entanto, os educadores não devem esperar por esse processo, que depende da iniciativa governamental, para exercer práticas democráticas em seu trabalho pedagógico.

É através das iniciativas de ações e práticas democráticas que se constrói a mudança social. Os sujeitos envolvidos em espaços de educação popular têm o compromisso e dever de se posicionar a favor do protagonismo dos saberes leigos, tradicionais, urbanos, camponeses, ou mesmo provindos da cultura não ocidental, como indígenas, africanos e orientais, como já afirmou Santos (2011) com a ecologia de saberes.

4. PRÉ-VESTIBULAR POPULAR

A principal ferramenta de ingresso utilizada pelas instituições públicas de ensino superior no Brasil é uma prova aplicada com a intenção de identificar se o candidato à vaga na universidade compreendeu bem o ensino escolar de nível médio. Pensar a avaliação do conhecimento adquirido nos anos anteriores parece simples, porém, antes fosse esse o objetivo da prova. O que vemos é uma seleção desigual que desencadeia um processo de disputa acirrada, ano após ano, e alimenta uma indústria de cursinhos preparatórios que faturam com este processo de eliminação.

Neste capítulo apresento algumas críticas sobre o vestibular e o surgimento, ao longo dos anos, de cursinhos preparatórios para a prova. Em um segundo momento identifico as propostas alternativas a este instrumento, os cursos pré-vestibulares populares, dentro da lógica política de acesso ao ensino superior. Assim, introduzimos o estudo do objeto desta pesquisa, a experiência do Pré-Vestibular Popular Esperança Popular da Restinga. Essa proposta e experiência fortalece a importância de um olhar sobre a relação universidade e comunidades populares.

4.1 O VESTIBULAR E OS CURSINHOS PREPARATÓRIOS

“Se dar bem na vida” e “ter uma vida melhor” é o desejo de muitos jovens que visualizam a conquista de uma vaga na universidade como possibilidade de melhorar suas vidas. Desfrutar de uma vida melhor, ser “doutor”, superar a expectativa dos pais ou mesmo realizar um sonho, “ser alguém na vida”, ainda significa para muitos passar pelo vestibular. E para isso, o desafio começa já no ensino médio. A realização do vestibular permite conquistar uma vaga no ensino superior, ou resulta em frustração, gerando a repetição deste processo por vezes. Infelizmente, esta é uma realidade muito dura e recorrente para estudantes de escolas públicas e de baixa renda no Brasil. A desigualdade social e a má qualidade do ensino básico, da estrutura e muitas outras desvantagens em comparação ao ensino nas escolas privadas, resultam na conquista por parte de uma minoria privilegiada da sociedade brasileira das poucas vagas disponíveis ao ensino superior.

A cada ano, em todo país, cerca de um milhão de pessoas apostam tempo, dinheiro e adrenalina na difícil disputa do Vestibular. Em meio a um grande clima emocional, estimulado pelos meios de comunicação de massas, os candidatos se sentem desafiados em sua capacidade de corresponder às expectativas de seu grupo social.

O Vestibular é percebido, neste sentido, como “a primeira grande derrota” ou “a primeira grande vitória” na história do indivíduo. (GUIMARÃES, 1984, p. 33)

Realizar o vestibular foi um obstáculo vivido por todos os profissionais diplomados hoje. Se pensarmos como foi esta experiência todos se lembraram de como passaram pelo processo, por se tratar de um momento marcante na carreira de qualquer pessoa e que é fundamental para estar exercendo uma profissão, ter um trabalho melhor e uma vida digna. A passagem de uma fase na vida, esta luta da juventude também é acompanhada por toda família. Um sonho de estudantes e de pessoas que buscam melhores condições de vida e precisam vencer a batalha do vestibular. Certamente esta não é tarefa fácil para alunos de cursos diurnos, ou para aqueles que trabalham de dia e estudam à noite, alguns inclusive já possuem família para sustentar e precisam trabalhar para ajudar nas despesas com a família.

São várias histórias e possibilidades que norteiam no país e que são mostradas nos meios de comunicação na época das provas. Histórias de luta e perseverança, mas que não são questionadas porque é preciso tanto esforço e sacrifício para um “sonho” realizar-se. Esse acesso deveria ser apenas uma escolha dos estudantes e trabalhadores, pois o acesso como direito e com qualidade e gratuidade também estariam incumbidas à educação, direito que não deveria ser um privilégio como tem sido no Brasil.

Esta realidade se perpetua e já foi comprovada por estudos realizados por vários pesquisadores desde a década de 1980 (*e.g.* GUIMARÃES, 1984; ROCCO, 1995; RIBEIRO, 1995; VIANNA, 1995; LIMA; FRANÇA, 2002; SILVEIRA, 2009; PRATES, 2014). Dos pesquisadores citados, alguns posicionam-se favoráveis à aplicação de provas de múltipla escolha, de uma redação e questões discursivas, como os vestibulares. Outros criticam a obsessão que se cria com o vestibular que vem substituindo a base do conteúdo do ensino médio, que prioriza no currículo estudos voltados para as questões que “caem na prova”.

Considerando a história do surgimento das primeiras unidades de ensino superior no Brasil, como se deu este processo no período colonial e na república, até o período da ditadura militar, observamos a construção de processos de seleção desde os primeiros cursos oferecidos. É realidade no vestibular a pouca oferta de vagas para uma grande quantidade de inscritos, além da perpetuação de um cenário elitizado de cursos valorizados como Medicina, Direito, Administração que apresentam maior disputa na relação de inscritos por uma vaga:

Dentro do espírito da colonização portuguesa, as primeiras faculdades brasileiras surgem apenas em 1808, coincidindo com a elevação do status da colônia com a chegada da corte portuguesa. Até o momento, a elite colonial mandava seus filhos

estudarem na Europa, e o nível de escolaridade médio da população era extremamente baixo. O grau de escolaridade serve historicamente como um traço distintivo da elite brasileira, sendo que, nos períodos colonial e imperial, isso era mais evidente devido ao sistema escravista em voga. [...] Neste sentido, o ensino superior constituiu-se no Brasil como um espaço de formação das elites. (TETTAMANZY; BERGAMASCHI, 2008, p. 61-62)

Segundo os autores: “Foi com o Decreto 16.789, de 13 de janeiro de 1925, conhecido como Lei Rocha Vaz, que o vestibular passa a ser legalmente reconhecido como exame de ingresso ao ES (Ensino Superior)” (TETTAMANZY; BERGAMASCHI, 2008, p 63). Entrar numa universidade há muito tempo foi e ainda é realização de uma minoria> por outro lado, falamos de um sonho a ser conquistado, pois estudar numa universidade e ainda mais pública, no Brasil, tem sido um privilégio. É um desafio e segue a lógica da meritocracia:

As estatísticas são frias e inexoráveis. Os que passam no Vestibular frequentaram, em sua maioria, escolas particulares, moram em bairros residenciais de classe alta, têm pelo menos um carro na família e uma renda familiar elevada. É este o perfil médio do aluno que consegue vencer a disputa do Vestibular e chegar a universidade. É claro que nem todos os aprovados se encaixam integralmente neste modelo, mas os dados levantados pelas principais fundações que organizam os exames unificados são unânimes em destacar a influência do fator econômico na determinação das chances de aprovação. Os números já permitem que saiba, antes da prova, com uma razoável margem de acerto, quem vai e quem não vai passar. (GUIMARÃES, 1984, p 07)

O Vestibular como conhecemos hoje obedece à legislação que determina a sua utilização para ingresso no ensino superior nos cursos oferecidos de graduação “abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo”, segundo expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Alceu Gonçalves de Pinho Filho faz uma importante crítica e traz uma contribuição da universidade no aspecto de oportunizar conhecimento e formação aos indivíduos:

Entrar na universidade é uma oportunidade de acumular um cabedal intelectual e, também, de amadurecer, de apurar o espírito crítico e a capacidade de reflexão. As dificuldades que aí serão encontradas, suas deficiências estruturais e as preocupações com o mercado de trabalho (afinal é comum que, na universidade, outros projetos muito sérios comecem a ser arquitetados) não podem esconder que, ao termina-la, ainda teremos (estatisticamente falando) pelo menos dois terços de nossas vidas... Na universidade devemos adquirir capacidade de adaptação a situações novas para buscar um espaço que possamos ser felizes, realizando o que gostamos. Em síntese, o problema é descobrir aquilo em que podemos ser competentes para sentir a gratificação de fazer algo bem e com gosto. Isto, as vezes, leva tempo e obriga alguns recomeços. (FILHO, 1995, p. 90)

O autor explica que a fixação por carreiras mais visadas como no curso de Medicina e Direito não contemplam a realidade do setor privado, por estarem mais interessados em candidatos pela sua competência do que pelos seus diplomas. Sabemos que o mercado de trabalho está cada vez mais competitivo e que o desemprego no sistema capitalista é uma realidade. Ao enfrentar o processo de seleção do ensino superior, os jovens concluintes do ensino médio não tem a certeza de empregabilidade após conquistar um diploma, pelo contrário, já existem diplomados que continuam seus estudos na pós-graduação ou investem em outra graduação com o intuito de buscar um espaço no mercado de trabalho.

Apesar disso, estudos e pesquisas demográficos indicam um percentual muito baixo da população que continua os estudos, do fundamental ao ensino médio, e menor ainda do ensino médio à universidade, desde a década de 1980. Fatores como a pobreza, exclusão social e a falta de qualidade de ensino nas escolas públicas, tornam o sonho de entrar numa universidade praticamente impossível para a realidade de muitos brasileiros.

Quem tem mais chances de passar no vestibular são as pessoas de classe média e média alta, apontam alguns autores: “Vê-se claramente a vantagem de percentuais de classificação dos alunos de renda maior e de escolas particulares” (TETTAMANZY; BERGAMASCHI, 2008, p 75). Há algumas controvérsias sobre esta afirmação entre os autores estudados. Algumas pesquisas recentes já trazem percentuais diferentes, principalmente com os resultados de estudos pós-política de inclusão como as conhecidas ações afirmativas¹⁵. Esses estudos apontam gradativamente para mudança nesta estatística:

A análise dos modelos de regressão múltipla logística, efetuada em dados da pesquisa sociocultural aplicada nos vestibulandos da UFRJ, revela que ocorre uma constante seletividade social no recrutamento dos seus futuros graduados. Porém, os coeficientes não estatisticamente significativos, encontrados em algumas variáveis independentes da origem social, não corroboram a ideia de uma seleção social “elitista” na referida instituição, quando controlamos a modelagem estatística analisada pela competitividade (relação candidato/vaga) dos cursos. (FERREIRA, 2001, p. 54)

Falar de vestibular requer falar também dos cursos preparatórios oferecidos para quem se prepara e se dedica para a prova, com o objetivo de alcançar uma nota que garanta uma

¹⁵ O novo clima internacional de respeito aos direitos humanos e de incentivo à luta por uma igualdade entre cidadãos que não seja apenas formal, mas também material, levou a um questionamento do tipo de sistema de educação superior que preteriria segmentos discriminados da população: negros, índios, pobres, portadores de deficiência em favor de uma elite branca economicamente afluente. Essas políticas, também chamadas de políticas de ação afirmativa, têm caráter transitório e se referem a um conjunto de ações e orientações governamentais ou institucionais destinadas a beneficiar grupos que tenham sido historicamente discriminados. (OLIVEN, 2012, p.2)

vaga na universidade. Estes cursos surgiram na década de 1960, e um de seus objetivos é reunir os conteúdos do ensino médio de modo resumido, de forma didaticamente prática e fácil de memorizar, com dicas e simulados, visando atender a um público que cresce ano após ano com as políticas de ampliação do ensino superior.

Os conhecidos popularmente como cursinhos pré-vestibulares provocaram o questionamento da qualidade do ensino público e dos conteúdos dados nos últimos anos na educação básica no Brasil. E, ainda, a questão da mercadorização da educação entra em discussão neste período de aumento do número de cursinhos em todo país. Segundo Guimarães (1984, p. 20): “O cursinho aparece na história do vestibular como o resultado do descompasso entre o ensino fornecido pela escola secundária (pública) e as exigências do exame de ingresso à universidade”.

Num sistema que envolve materiais didáticos próprios, aulas show, os macetes e os *bizus* para não caírem nas armadilhas aplicadas nas provas do vestibular, são as grandes ferramentas de propaganda de vários centros educacionais e empresas que vendem um tipo de ensino compacto como seu maior produto. Os cursinhos pré-vestibulares ganham visibilidade com os índices de aprovação divulgados e vivem uma disputa midiática por essa popularidade. Além disso, cobram alto valor de mensalidade, exatamente por oferecerem mais qualidade do que o conteúdo dado nas escolas convencionais, principalmente nas instituições públicas. Rosistolato (2011, p. 625) fala destes espaços como formação do sujeito assim como são as escolas tradicionais:

São muitas as diferenças entre esses espaços de formação e as escolas de ensino fundamental e médio. Não existem provas, notas, lista de presença, aprovação, reprovação, currículo mínimo, e em alguns casos não há sequer uma estrutura que lembre uma sala de aula. Os professores não são obrigados a cumprir nenhum programa, os estudantes não são obrigados a realizar nenhuma tarefa e não estão sujeitos a sanções caso não frequentem as aulas. Os objetivos manifestos por professores e coordenadores são a preparação dos alunos para o vestibular. (ROSISTOLATO, 2011, p. 625)

A preparação para o vestibular é um mercado aberto para e de exploração. Algumas instituições que ganharam fama com seus cursos passam a oferecer em suas unidades também o ensino básico. Há também colégios, que passam a oferecer um curso pré-vestibular após ampliarem suas reputações e, assim, aumentarem seus lucros. A influência da metodologia adotada nestes cursos, e da prática pedagógica voltada para solucionar questões de múltipla escolha, ainda tem sido marcante no Brasil. Um cenário que deu seus primeiros passos há

algumas décadas, principalmente nas décadas de 1980 e 1990, o vestibular acaba por influenciar no conteúdo escolar:

Um *imperativo categórico* a nortear o ensino – seja com a seleção dos conteúdos tratados, seja quanto ao próprio encaminhamento técnico-pedagógico do tratamento de tais conteúdos, seja, ainda, no tocante a feição e orientação do material didático que se utiliza nas escolas. (ROCCO, 1995, p. 24 – grifo do autor)

Apostilas como didática básica, aulas expositivas com músicas, exibições de vídeos são algumas técnicas aplicadas para solucionar questões de múltipla escolha e elaborar uma redação. Algumas conclusões dos autores sobre a contribuição desta metodologia dos pré-vestibulares são interessantes, e até específicas quanto a preparação e técnicas para a redação. Guimarães (1984, p. 57) critica exatamente “no que se refere à influência da redação sobre o ensino médio”. Segundo o autor, há algumas distorções em algo “que deveria ser matéria para toda a vida escolar” (GUIMARÃES, 1984, p. 57).

Alguns dados revelam que não há uma efetiva contribuição do desenvolvimento da capacidade de expressão escrita de estudantes e vestibulandos nestas técnicas aprendidas nos cursinhos pré-vestibulares. Outros autores – por experiência própria como professores desses cursinhos – atestam que sim, que eles contribuem para a formação dos alunos, inclusive, além da preparação para as provas:

Textos escritos, produzidos ou não para processos seletivos, quando realizados a partir de uma proposta bem conduzida, que traga bem definidos objetivos pretendidos com a atividade, e quando submetidos a uma competente e bem treinada equipe de examinadores que, além de formação em língua materna, dominem... , tais textos certamente terão avaliação suficiente, eficiente, justa e coerente... É só conhecê-los, estudá-los, fazê-los familiares e aplicá-los com propriedade. (ROCCO, 1995, p.28)

Para estes, portanto, a prática da escrita trabalhada nos cursinhos também visa à formação cidadã. Entretanto, há controvérsias:

Vários trabalhos têm sido escritos sobre o vestibular. Em boa parte deles, o que se nota é a constatação de que muitos exames são organizados de modo a selecionar candidatos que melhor memorizem informações fragmentadas ou tipos padronizados de soluções, sem uma motivação real para o aprendizado da cultura humana. (SILVEIRA, 2009, p.193)

Nas últimas décadas, porém, o vestibular assim como o mercado dos cursinhos preparatórios não exerce tanta influência na educação. Com o surgimento de outros métodos de avaliação para ingresso adotados por algumas universidades, como o ENEM, a política de inclusão no ensino superior, dentre outros movimentos, trouxe outras expectativas que não só a questão do acesso, mas a contribuição da educação para a formação do sujeito e para a transformação da sociedade.

4.2 O PRÉ-VESTIBULAR POPULAR ESPERANÇA POPULAR DA RESTINGA

Os cursinhos populares são constituídos sobre a perspectiva da inclusão e ainda possuem a proposta de apresentar uma ideologia que prepara os candidatos para além da questão do acesso e superação do vestibular. O que estaria proposto nestes cursinhos de pré-vestibular popular para somar na preparação para a prova de seus alunos? Quais os sentidos que estimulam e mobilizam estes sujeitos, em sua maioria oriundos das comunidades mais pobres e em vulnerabilidade social, a tentarem uma vaga na universidade? E qual seria para eles o maior significado do ensino superior na sua formação como cidadão ético-político?

O Brasil, nos últimos anos, tem apresentado uma política de democratização da universidade. Antes disso surgiram os cursinhos preparatórios populares, o Pré-Vestibular Popular (PVP), que possibilitaram o ingresso ao ensino superior às pessoas de baixa renda, trabalhadores de comunidades populares e todos aqueles que não poderiam pagar por um curso particular. Porém, não tem sido apenas os preços acessíveis – ou, geralmente, a cobrança de uma taxa de ajuda de custo – que vem diferenciando os PVP dos cursinhos convencionais. Baseados nos princípios de uma organização não governamental, visam na sua atuação ações coletivas dentro do processo de democratização, pois “este Movimento, iniciado sobre forte influência do Movimento Negro, ganhou força e valor social” (ROCKENBACH, 2010, p.20). Nos dias de hoje, engloba um movimento popular que luta por justiça social no país.

Já existem trabalhos de pesquisa que têm como tema os pré-vestibulares populares, e sua importância e contribuição no cenário de inclusão do ensino superior. De acordo com Rosistolato (2011), a proposta dos PVP pretende a preparação além da resolução de questões do vestibular ou da produção de uma boa redação. A ideologia defendida é a preparação dos estudantes para vencerem a barreira do vestibular, e conquistar uma independência através da

superação, estimulando-os a assumirem uma “responsabilidade individual”, ter a formação como um projeto de vida.

A “ideologia” do curso é o terceiro elemento citado como orientador das escolhas. Optamos por manter o termo entre aspas por tratar-se de categoria nativa. No decorrer da observação, foi possível perceber a veiculação de slogans como “nossa ideologia é”, “essa é a ideologia do curso”, “precisamos manter nossa ideologia”. Em cada caso, o termo ganha significados bastantes peculiares, inclusive quando relacionado a mudanças de comportamento. Ao mesmo tempo que alguns estudantes afirmam ter gostado da “ideologia do curso”, explicam que desejam mudar suas vidas e suas perspectivas com relação à educação de nível superior e o futuro. Dizem que sabiam que o curso teria a capacidade de mudar suas vidas. (ROSISTOLATO, 2011, p. 625)

Os autores são claros ao definirem esta expectativa relacionada aos PVP. Tettamanzy e Bergamaschi (2008) determinam como uma característica dos cursinhos populares um espaço de reflexão das relações sociais que procura optar por uma dimensão crítica de educação. Os cursos podem possuir premissas que envolvem a educação popular, ter uma disciplina voltada para a cidadania e a cultura, dialogar e abrir momentos de discursão de assuntos atuais e de interesse político sociais com os alunos.

Uma das experiências estudadas trouxe o trabalho desenvolvido sobre os temas da autonomia, cidadania e autoestima vivenciada pelo professor e seus alunos de um PVP. Além de ser parte da formação cidadã dos vestibulandos, os estudos apresentam os PVP como contribuidores da democratização do acesso à universidade. Thiago Igrassia Pereira¹⁶ (2007) em sua dissertação de mestrado estudou os PVP na cidade de Porto Alegre:

Ao longo deste estudo, pudemos constatar o caráter segregador e elitista ainda presente no ES em nosso país, por mais que os últimos anos tenham apontado para uma maior popularização, em termos quantitativos, da oferta de vagas universitárias para segmentos que historicamente não fizeram parte de sua estrutura. Os PVP's são, em grande parte, respostas estratégicas e imediatas ao elitismo do ES e a dificuldade apresentada principalmente pelas classes populares em relação ao concurso vestibular. (PEREIRA, T.I., 2007, p 144)

O compromisso dos professores e coordenadores é a grande diferença nestes espaços. Ao mesmo tempo, os pré-vestibulares populares são vistos como oficinas de formação de professores. Segundo Tettamanzy e Bergamaschi (2008), muitos professores estão dentro dos programas de extensão das universidades, sendo esse espaço também uma experiência docente.

¹⁶ O autor acompanhou de perto o início da história do PVP Esperança Popular da Restinga.

A relação de compromisso, aplicação dos conhecimentos, e preparação de alunos de licenciatura como professores em um PVP, nos traz a reflexão sobre a contribuição dos cursinhos populares não só para os alunos, mas para todos os sujeitos envolvidos nesta experiência. São óticas e vivências populares sobre o ensino superior que resultam desta experiência de formação.

Os alunos que se preparam em uma maratona de concorrência a vagas na universidade, hoje, principalmente os matriculados nos cursos populares, tiveram suas chances ampliadas, de certa forma, com as políticas de inclusão ao ensino superior. Portanto, esta realidade acaba por incentivar e estimular cada vez mais a população de baixa renda, da classe trabalhadora, negros e povos indígenas, enfim, a se interessarem por conquistar seu espaço na educação superior:

A essa visão de educação, relaciona-se a percepção de vestibular. Buscando uma coerência entre ambas, considerou-se esse instrumento como um exame capaz de selecionar indivíduos dispostos a investir em aperfeiçoamento pessoal progressivo e dotados de criatividade e de gosto pela investigação. Também fazem parte desse perfil a adoção de hábitos de estudo, o domínio do vocabulário com precisão e o raciocínio abstrato com símbolos verbais. Ao selecionar candidatos com tais potencialidades, o vestibular pretende presentear a universidade com alunos que, ao interagirem com a concepção filosófica e científica do ambiente acadêmico, certamente terão condições de construir um mundo mais solidário e justo, na medida em que o desenvolvimento tecnológico e científico, resultante em grande parte das pesquisas acadêmicas, poderá beneficiar toda a sociedade de maneira própria e adequada. (SILVEIRA, 2009, p. 192-193)

Os PVPs contribuem com a democratização de acesso à universidade, assim como para a mudança de vida de seus alunos e na formação dos professores-alunos. As definições apresentadas pelos autores fortalecem esta premissa, porém há alguns questionamentos que precisam ser compreendidos. Como e quais seriam as dificuldades e/ou facilidades identificadas nestes espaços? Como é mantida a ideologia de formação humana e cidadã vista na primeira análise, e será que ela está, de fato, sendo exercida em sua íntegra? E, ainda, de que forma ela se aplica nestes espaços e como os professores-alunos a identificam? Estas são as principais questões motivadoras sobre o tema da pesquisa desenvolvida.

4.2.1 O Programa Conexões de Saberes

O Programa criado pelo Ministério da Educação – MEC, em 2006, tinha como objetivo original traçar ações que ofertassem cursos de formação, extensão e pesquisa em todo país,

sendo aplicado nas instituições federais de ensino superior por meio de chamamento público¹⁷. O intuito do Programa “Conexões de Saberes” é desenvolver ações inovadoras que valorizem o protagonismo dos estudantes beneficiados pelas ações afirmativas. Com isso, o proporciona a ampliação da troca de saberes populares com a universidade. Segundo o portal na internet do MEC: “contribuindo para a inclusão social de jovens oriundos das comunidades do campo, quilombola, indígena e em situação de vulnerabilidade social.” (BRASIL, 2006).

O Programa foi colocado pelo MEC junto ao Programa de Educação Tutorial - PET¹⁸, oficialmente instituído pela Lei 11.180/2005, e regulamentado pelas Portarias nº 3.385/2005, nº 1.632/2006 e nº 1.046/2007. Dentro dos objetivos do programa listados no portal do Ministério estavam:

- Estimular maior articulação entre a instituição universitária e as comunidades populares, com a devida troca de saberes, experiências e demandas;
- Possibilitar que os jovens universitários de origem popular desenvolvam a capacidade de produção de conhecimentos científicos e ampliem sua capacidade de intervenção em seu território de origem, oferecendo apoio financeiro e metodológico para isso;
- Realizar diagnósticos e estudos continuados sobre a estrutura universitária e as demandas específicas dos estudantes de origem popular. A partir do diagnóstico, os integrantes do projeto deverão propor medidas que criem condições para o maior acesso e permanência, com qualidade, dos estudantes oriundos das favelas e periferias nas instituições de ensino superior.
- Estimular a criação de metodologias, com a participação prioritária dos jovens universitários dessas comunidades, voltadas para: o monitoramento e avaliação do impacto das políticas, em particular as da área social; o mapeamento das condições econômicas, culturais, educacionais e de sociabilidade, a fim de desenvolver projetos de assistência aos grupos sociais em situação crítica de vulnerabilidade social, em particular as crianças e os adolescentes.

O Programa “Conexões de Saberes” foi instituído através de uma portaria lançada pelo Ministério contendo seis artigos com seus objetivos, e esclarece as condições para as Instituições de Ensino Superior (IES) aderirem ao Programa, recebendo assim financiamento

¹⁷ Na administração trata-se de um procedimento prévio para contratação direta de determinado serviço e segundo a Controladoria-Geral da União é utilizado como instrumento de prospecção de mercado; nunca utilizado em substituição ao indispensável processo de licitação.

¹⁸ Programa instituído para fomentar grupos de aprendizagem tutorial mediante a concessão de bolsas de iniciação científica a estudantes de graduação e bolsas de tutoria a professores tutores de grupos do PET.

do governo federal. A avaliação dos projetos apresentados pelas instituições ficou a cargo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD.

A Portaria nº 1, de 17 de maio de 2006, designou o planejamento e sua operacionalização à SECAD, devendo coordenar também os trabalhos de monitoramento, supervisão e implementação do Conexões, promovendo uma avaliação contínua e articulada com a Secretaria de Educação Superior – SESU, junto às IES. De início, a portaria já previa a implantação do Programa em pelo menos 30 unidades de ensino superior públicas, pois abrangia, em lista anexa ao documento, as instituições federais do país ordenadas por região. No caso da região Sul, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS aderiu ao Programa através de um projeto implementado pela Coordenação de Extensão da universidade. Foi através deste Programa que os cursinhos pré-vestibulares populares da capital, Porto Alegre, iniciaram suas atividades. É sobre um deles, especificamente, que irei dissertar nos próximos capítulos.

4.2.2 Um Pré-Vestibular Popular na Comunidade da Restinga

O Pré-Vestibular Popular Esperança Popular da Restinga teve sua origem no primeiro pré-vestibular surgido na região, localizado no bairro Lomba do Pinheiro. Através da iniciativa da associação de moradores do bairro Restinga de Porto Alegre, pretendeu-se ver as condições e o que era necessário para se construir um cursinho para os jovens da região. Este, que é um bairro popular da capital gaúcha, tem aproximadamente 300 mil habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE de 2010, apesar de relatos dos moradores e trabalhadores da assistência social e da saúde local de que estes dados estão desatualizados, podendo a população beirar hoje a 500 mil. Isso se deve, segundo eles, aos vários empreendimentos habitacionais oriundos da política de habitação do município, e às inúmeras ocupações que vêm surgindo e continuam a crescer em toda região. Como também trabalho na mesma localidade, também pude observar esta realidade na região, nos últimos anos.

Devido ao crescimento populacional exacerbado, a Restinga vem sofrendo com várias situações, pois a ocupação do território não está aliada a uma política habitacional, além da falta de outras políticas sociais, na capital, para atender a população que migra para esta área na zona sul. Portanto, o bairro sofre com a falta de vagas nas escolas infantis, com a superlotação nos postos de saúde e na Unidade de Pronto Atendimento – recém-inaugurada pelo governo federal e que também atende outros bairros da região – e, ainda, questões de

transporte público, saneamento básico, bem como a precarização dos serviços da assistência e da segurança pública.

A história do bairro se caracteriza pela migração constante da população carente e excluída. Também é marcada pela violência e o tráfico de drogas que alicia muitos jovens e adolescentes. O Pré-Vestibular Popular Esperança Popular da Restinga – PVPEPR, está completando dez anos de atividade e é uma parceria da comunidade com a UFRGS. O Departamento de Educação e Desenvolvimento Social - DEDS, da Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS, afirma em seu portal na internet direcionar os interesses da Universidade para o diálogo com a comunidade, buscando subsídios que permitam identificar soluções para intervir na sua realidade, e responder assim aos anseios da sociedade:

A origem do Cursinho remonta a atuação de duas ilustres moradoras do Núcleo Esperança I, da Restinga, que em 2006, propuseram à Universidade Federal do Rio Grande do Sul a criação de um curso pré-vestibular popular. A expectativa recaía sobre a possibilidade de proporcionar aos jovens moradores da Restinga uma oportunidade real para a preparação para exames vestibulares. Em comunicação pessoal, Dona Dejanira se referiu em “ver a Tinga em outras páginas dos jornais”, numa alusão as constantes manchetes sensacionalistas das seções policiais dos periódicos porto-alegrenses, onde a Restinga é citada com frequência. A proposta, inicialmente remetida à Reitoria, foi aceita e encaminhada a Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS que, por sua vez, concretizou-a através da elaboração de um projeto extensionista vinculado ao Programa Conexões de Saberes da UFRGS¹⁹. (CAMISOLÃO, SANTOS e SANTOS, 2013, p. 2)

O curso iniciou com 40 alunos, com aulas aplicadas numa associação de moradores local. Posteriormente veio a funcionar dentro de uma das sete escolas da rede municipal de ensino fundamental do bairro. Ressalta-se que não se tratava de uma escola com ensino médio, pois estas estão disponíveis apenas na rede estadual de ensino. Segundo Camisolão, Santos e Santos (2013), devido à nova localização do curso na comunidade, a procura aumentou e alunos de outras comunidades próximas passaram a procurar também o projeto.

Em 2010, a parceria com o Programa Conexões de Saberes não foi renovada e, então, o projeto ficou vinculado apenas à extensão universitária da UFRGS, relacionando-se com outro programa já existente do DEDS. A UFRGS permaneceu fornecendo apoio pedagógico e administrativo, além de proporcionar auxílio financeiro aos estudantes que atuam no projeto, como informa os autores. Em sua proposta primária, o PVPEPR busca o protagonismo dos

¹⁹ Este programa é financiado pelo governo federal através do Ministério da Educação e estimula uma maior articulação entre a universidade e as comunidades populares.

alunos da Universidade que são professores no cursinho, principalmente na sua constituição como sujeito político, frisa Camisolão, Santos e Santos (2013).

A articulação com outras instituições, além da parceria com as escolas e com os moradores, também é mencionada pelos autores. Para eles, isto fortalece o amadurecimento do projeto, melhorando cada vez mais a relação com a comunidade, e atingindo, assim, seu objetivo. Não se identificou exatamente quais seriam estas instituições e como se dá esta articulação com a rede local, a qual é falada no texto.

Os alunos da UFRGS que lecionam no curso formam um Grupo de Educadores que busca definir a dinâmica do curso produzindo cronograma, horários, planejando atividades e também pensando a gestão financeira do PVPEPR:

A Coordenação Administrativa, responsável pela institucionalização junto a UFRGS do Cursinho, participa das atividades, colaborando nos processos deliberativos, porém com a precaução de não intervir diretamente nas decisões tomadas pelo Grupo de Educadores. Por outro lado, realiza constantes esforços na capitalização do projeto. Neste sentido, foi através da atuação da Coordenação Administrativa que doze bolsas da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFRGS foram destinadas para alunos atuantes no Cursinho. Da mesma maneira foi fornecida a impressão das apostilas sem nenhum custo aos alunos e outros materiais de divulgação como faixas, panfletos e camisetas do Cursinho. (CAMISOLÃO, SANTOS e SANTOS, 2013, p. 4)

O grupo de alunos do curso, como já se pode observar, é composto por moradores da comunidade, e de outras na proximidade. Com este Projeto, identificamos o exercício do compromisso social da UFRGS com a comunidade através do programa de extensão, o que coloca a universidade dentro da perspectiva de democratização do ensino superior:

O foco de atuação dos PVP's se concentra no acesso ao ES, mas não deixa de lado a estrutura da Universidade e o modelo de gestão que a administra, já que a questão da educação em uma perspectiva popular não poderia ficar apenas no quantitativo de ingresso nas IES. O sistema de ensino não deve ser tratado de forma isolada dos problemas econômicos e políticos do país e do estado, pois é reflexo direto dessa complexa teia de relações entre instituições, grupos e movimentos de toda ordem. (PEREIRA, T.I., 2007, p 44)

Concluído o estudo teórico parcial, percebo que é através destas experiências que identificamos a sua importância e relevância no processo de democratização do ensino superior, e a contribuição na relação da comunidade com a universidade para uma formação humana dos professores-alunos que vivenciam o processo.

5. ANÁLISE E REFLEXÕES DA EXPERIÊNCIA

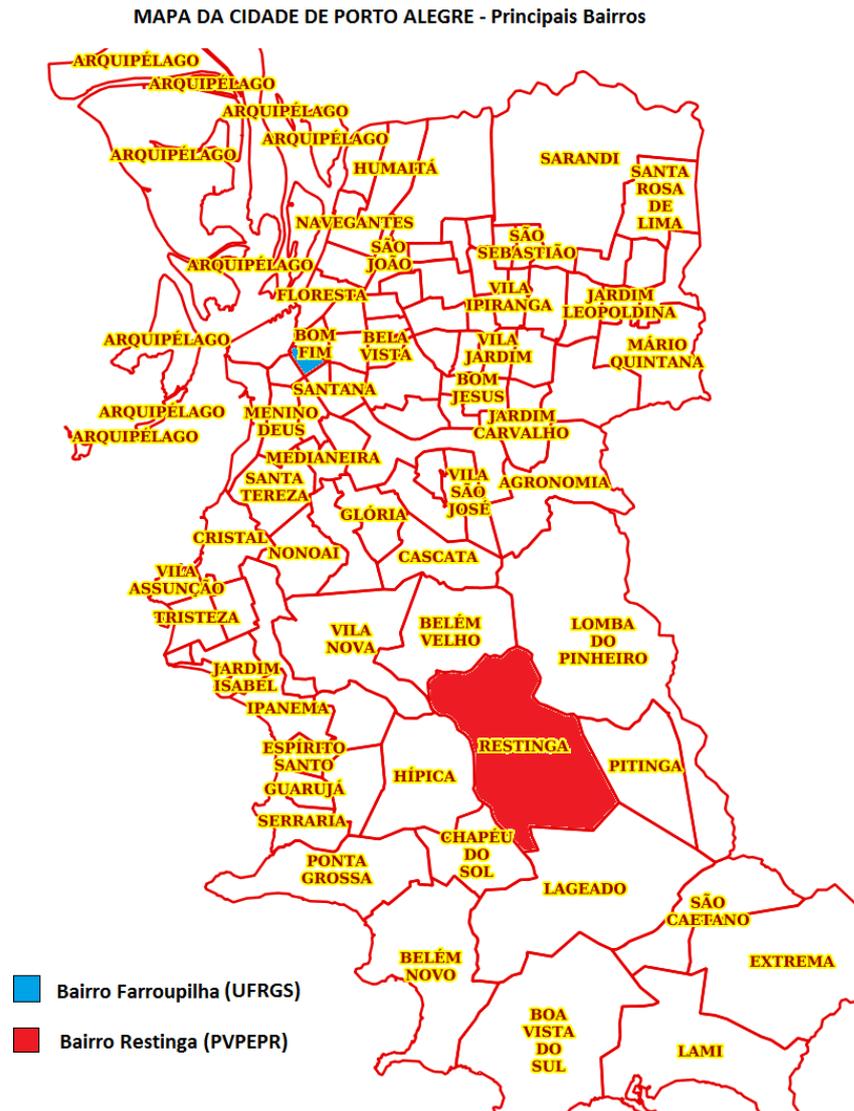
Neste capítulo trago a análise qualitativa realizada através dos três métodos de pesquisa realizados e os resultados levantados. O primeiro método, o estudo de campo, permitiu observar o campo da pesquisa em sua ação e identificar algumas informações pertinentes aos demais instrumentos e métodos a serem aplicados dali em diante. O segundo trata-se da análise documental feita em uma das visitas concluídas no DEDS, pois na primeira visita realizada no PVPEPR identifiquei que não havia documentos no local onde ocorrem as aulas do pré-vestibular, e sim no departamento da Universidade, ao qual manteve vínculo por quase todo seu tempo de existência.

Porém, antes do terceiro método, apresento a narrativa construída na pesquisa, a partir das entrevistas realizadas com os Grupos II e III, sobre a história do Pré-Vestibular Popular Esperança Popular da Restinga, através da ótica de quem fez parte da sua gênese. Assim, encerro o capítulo com a análise das entrevistas realizadas com os professores-alunos.

5.1 O ESTUDO DE CAMPO

A primeira visita ao local do Pré-Vestibular Popular, localizado na comunidade da Restinga, resultou na constatação de que se tratava de um lugar muito distante da universidade pela questão do território. No mapa do município, visualizamos a UFRGS com seu principal campus localizado no centro de Porto Alegre. Há mais dois campus da Universidade na capital, porém considereirei como parâmetro o campus central, pois é onde está localizada a Faculdade de Educação – FACED. A comunidade da Restinga encontra-se na região extrema da zona sul da capital. Esta distância geográfica se torna relevante, principalmente quando ouvimos que este é um dos principais motivos alegados de desistências para lecionar no PVP.

Abaixo apresento o mapa com regiões de Porto Alegre, para ilustrar a distância entre o campus centro da UFRGS e o espaço das aulas do PVP da Restinga:



Outras impressões iniciais foram registradas no diário de campo, instrumento utilizado na pesquisa para registro de pontos relevantes observados nas visitas. Estes registros contribuíram para a análise de campo da pesquisa. Segue, portanto, o registro da primeira visita realizada no PVP Esperança Popular da Restinga:

Diário de Campo: relato da primeira visita ao PVP

Localização: Avenida Nilo Wulff, nº 5000, Bairro Restinga, Porto Alegre - RS

Relato:

Hoje, dia 25 de março de 2017, estive no espaço onde acontecem as aulas de preparação de vestibulandos para o ingresso no ensino superior, o Pré-Vestibular Popular chamado Esperança Popular da Restinga, localizado numa comunidade aos sul da capital de Porto Alegre. Em minha primeira visita pude constatar a solitária luta dos professores/organizadores para manter o projeto que hoje conta apenas com o apoio e trabalho voluntário da equipe que este ano, como me informaram os professores-alunos do PVP, perdeu o vínculo existente com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, mais precisamente com o Departamento de

Educação e Desenvolvimento Social - DEDS, que pertence a Pró-Reitoria de Extensão da Universidade.

Foi relatado por eles a dificuldade de dar andamento aos processos de execução do projeto, principalmente a seleção de professores e alunos para compor a equipe e completar as vagas oferecidas pelo curso. A reunião daquele sábado foi convocada justamente para tratar estas e outras questões organizacionais do cursinho e, além disso, a minha participação foi colocada na pauta da equipe. Eles contam apenas com uma sala de todo espaço que existe no local atual que acontece o PVP, que foi cedido pela associação que utiliza o restante do lugar, demais salas, para outras finalidades na comunidade, como uma *lan house* comunitária, informou um dos professores ali.

Questionamos sobre os recursos, material pedagógico e didáticos, pois vimos que os mesmos ficam amontoados no canto da sala e a equipe afirmou que a maioria do material foi adquirido através da parceria e que agora eles organizam eventos na comunidade para arrecadar recurso financeiro para permanecer investindo no material utilizado no cursinho. Vimos que a sala deve comportar no máximo 70 alunos, possui mais ou menos o mesmo número de cadeiras e a frente uma mesa para o professor. Segundo eles, este número equivale às vagas ofertadas pelo pré-vestibular.

Questionamos sobre o processo de elaboração de um Projeto Político Pedagógico - PPP e a equipe afirma não possuir documentação no espaço e aparentemente os presentes desconheciam a existência e talvez até a necessidade de ter um PPP ou mesmo outro documento norteador do projeto. Segundo eles, se houver documentos que tudo deva estar e ter sido desenvolvido pelo DEDS.

A falta de recursos que já eram limitados não desanimou a equipe que inclusive decidiu por reduzir o valor cobrado pelo PVP, que era de R\$ 25,00 para R\$ 10,00, considerando a renda de seus vestibulandos, que são selecionados pelo critério da baixa renda, por estudarem em escola pública ou por terem sido bolsistas na rede privada. Mesmo perdendo sua bolsa de extensão como alunos da UFRGS, a maioria dos professores permaneceu como voluntários porque acreditam nessa iniciativa e na Educação Popular, como afirmou um deles.

No total são 23 professores, destes 08 estavam presentes nesta reunião. A maioria são alunos da UFRGS e alguns tinham bolsa pelo DEDS até o ano passado e somente 02 ainda possuem a bolsa, segundo informação deles, são fornecidas pela Coordenação de Ações Afirmativas - CAF da UFRGS. Alguns desses alunos já são graduados e outros moram na comunidade. Outro fator muito importante é que alguns deles foram alunos do PVP, conquistaram uma vaga no ensino superior e agora estão contribuindo trabalhando como voluntários no mesmo projeto.

Sem o DEDS, a história muda, relatam os professores, a equipe agora é quem faz a seleção dos demais professores, utilizando de poucos critérios para entrarem no projeto, mas destaco as perguntas formuladas pelo professor de física (aparentemente é o organizador do grupo) que incluíam a percepção que os candidatos interessados têm na Educação Popular e sua ideia de Universidade. Para esta seleção de professores o grupo informou que não é muito exigente no perfil, seja estudante ou já graduado, de preferência que more próximo e que tenha disponibilidade, além do compromisso, pois estarão lidando com “o sonho de jovens de baixa renda” e a sua expectativa de ingressarem no ensino superior.

E sobre os critérios para os candidatos a uma vaga como vestibulandos no PVP é analisada a situação socioeconômica, feita uma entrevista para conhecer os candidatos e se estão no último ano do ensino médio. Eles ainda informaram sobre a intenção de serem criadas cotas raciais no PVP, ou seja, aqui destaco a preocupação e interesse deste grupo em também trabalhar com as questões étnicas na inclusão social.

Minha percepção inicial do grupo é de que são professores-alunos jovens e aparentemente engajados com a causa da inclusão social e que acreditam na Educação Popular como veículo de inserção da juventude da periferia no mundo. Estas foram às primeiras impressões percebidas e algumas observações realizadas através do relato dos professores presentes que registro neste diário. Fim do relato.

Tinha nesta primeira visita a expectativa de encontrar um projeto vinculado com a UFRGS, e que encontraria ali a materialização de uma ponte entre o conhecimento e formação, entre o universo acadêmico e uma comunidade da periferia. Infelizmente essa expectativa foi ofuscada pela notícia do rompimento do vínculo. A notícia foi passada aos presentes, no encontro agendado com os professores do PVP Esperança Popular da Restinga, Mais tarde confirmei essa informação em visita ao DEDS da UFRGS. Naquele momento surgiram muitos questionamentos sobre o porquê do rompimento e quais seriam os motivos.

A segunda visita de campo foi realizada no DEDS. Lá pude escutar o lado dos coordenadores e representantes da UFRGS sobre a ruptura, assim como sobre a participação da universidade na concretização do projeto. Identifiquei na primeira visita ao DEDS que há registros e documentos disponíveis para análise, além de edições de jornal produzido pelo PVP para a comunidade. É na última edição produzida, com a colaboração do Departamento, que é apresentada uma nota sobre o fim do vínculo entre a universidade e comunidade.

A realização da análise dos documentos referentes do PVP, arquivados no DEDS, assim como as entrevistas com duas representações do Departamento, foram agendadas. Foi esclarecido o fato dos documentos permanecerem no Departamento de Educação e Desenvolvimento Social. No caso, todo o desenvolvimento e articulação do PVP foi concretizado através da coordenação, que promoveu o diálogo entre a universidade e comunidade.

Na primeira visita ao DEDS, foi apresentada carta explicativa aos beneficiados do Projeto e à comunidade, sobre o desligamento do PVPEPR. Este documento foi cedido pelo DEDS, e refere-se a um exemplar do jornal do PVP, “tamo lá!”, edição de janeiro e fevereiro de 2017, presente no ANEXO B da dissertação.

5.2 A ANÁLISE DOCUMENTAL

Na segunda visita ao DEDS, foi realizada a análise dos documentos disponibilizados. Nesta etapa da visita foi possível identificar através dos registros a realização de reuniões, assembleias, formações e avaliações do Projeto efetuadas pelo Departamento.

É importante ressaltar que o DEDS coordena outros PVP's, todos ainda vinculados à universidade. Todavia, segundo a equipe, são executados nos espaços da UFRGS. O Esperança era o único projeto executado dentro de uma comunidade, e foi o único, infelizmente, desvinculado da UFRGS.

O Departamento fica localizado no subsolo do prédio onde localiza-se o Planetário da UFRGS, nas proximidades do campus saúde. Nele estão arquivados os documentos referentes aos PVP's, organizados por ordem cronológica de atuação do departamento. Observamos que a equipe armazena no arquivo todas as atas, listas de presença, materiais de divulgação do PVP, além das edições do jornal “tamo lá!”, como apresento abaixo:

Figure 1 - Edição nº 07 - Jan/Fev 2017

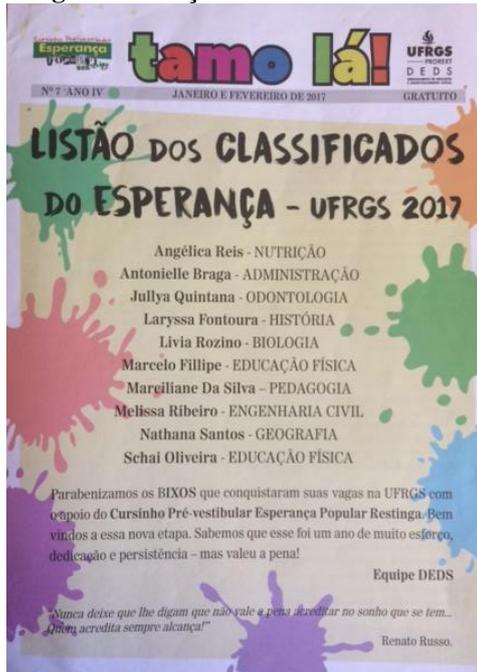


Figure 2 - Edição nº 6 - Nov/Dez 2016



Algumas dessas edições foram concedidas pelo DEDS, para a pesquisa. Através deles são divulgados trabalhos realizados no Projeto, dados levantados referente ao Esperança, lista de aprovados (como podemos observar nas imagens acima), gráficos com a taxa de frequência dos alunos, análise dos alunos analisados pelo DEDS.

O jornal “tamo lá!” também foi utilizado para dicas do vestibular, depoimentos de alunos e ex-alunos, servindo também como motivação da possibilidade de conquistar uma vaga no ensino superior. O “tamo lá!” representava um canal de comunicação entre os aprovados e os que lutam por uma vaga, como afirmou a equipe, mas também era acessível a todos na comunidade. As histórias contadas ali serviam de motivação e inspiração para muitas pessoas. Seguem mais imagens das edições com o conteúdo mencionado:

Figure 3 - Edição nº 03 - Mar/Abr 2016 - Dicas



Observa-se que alguns textos publicados no jornal possuem conteúdo informativo e formativo para os seus leitores, alunos e para a comunidade. A produção do jornal era realizada por professores da UFRGS, oriundos do DEDS, e do Departamentos de Letras e de Educação. Temas como cidadania, educação popular e o próprio protagonismo dos estudantes e do PVP, destacam-se aqui.

Matérias referentes à comunidade, acontecimentos culturais, sociais e educacionais na Restinga também estão presentes nas edições do jornal, junto às agendas de provas e notícias para os vestibulandos. Para o DEDS, o jornal era produzido com intuito de mobilizar a comunicação do Esperança com seus alunos e professores, bem como manter a aproximação com a comunidade da Restinga. Vejamos nas imagens abaixo, gráficos elaborados pelo Departamento e publicados nas edições do jornal fornecidas para a pesquisa. No caso das imagens, os dados referem-se ao perfil dos pré-vestibulandos do PVPEPR:

Figure 4 - Edição nº 03 - Mai/Jun - Perfil (gráfico 1)

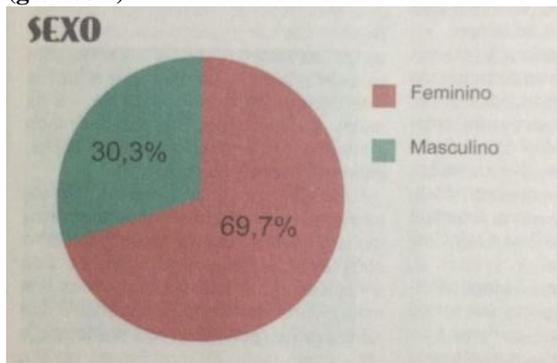


Figure 7 - Edição nº 03 - Mai/Jun - Perfil (gráfico 4)

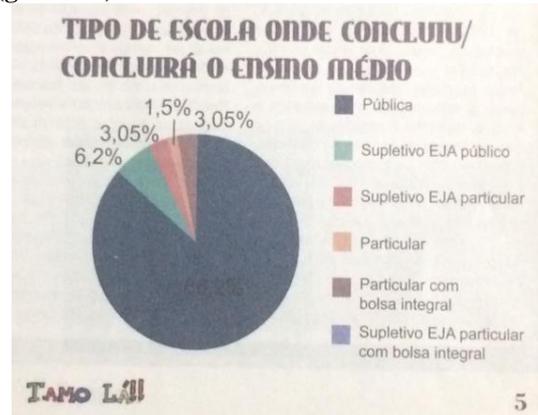


Figure 5 - Edição nº 03 - Mai/Jun - Perfil (gráfico 2)

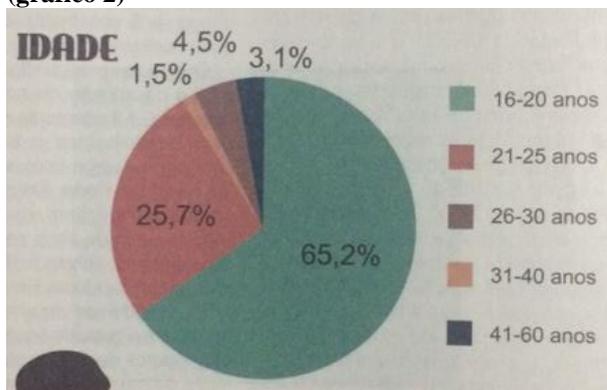


Figure 6 - Edição nº 03 - Mai/Jun - Perfil (gráfico 3)

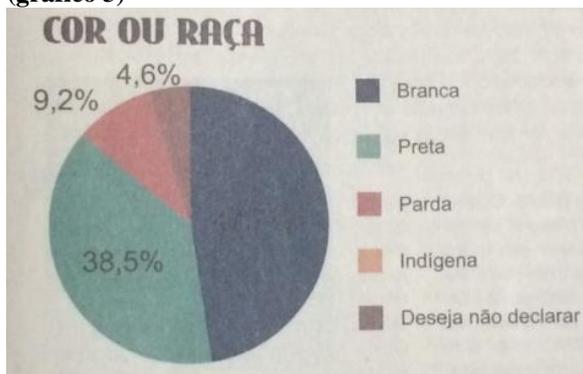


Figure 8 - Edição nº 03 - Mai/Jun - Perfil (gráfico 5)

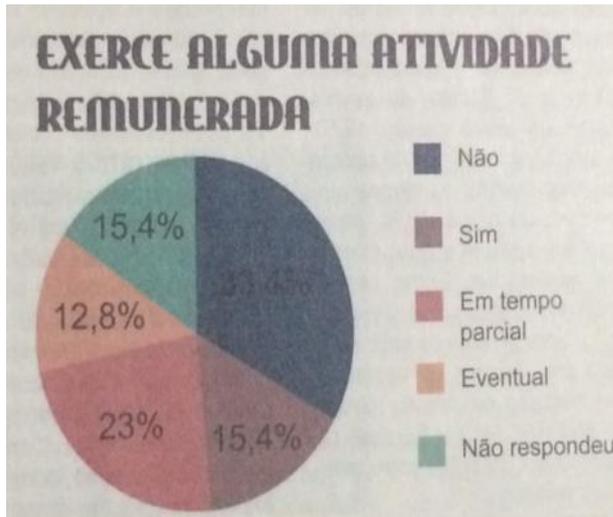


Figure 9 - Edição nº 03 - Mai/Jun - Perfil (gráfico 6)



Outro canal de comunicação identificado na pesquisa é o blog²⁰ do PVP, por muitos anos mantido e atualizado pelos professores-alunos da UFRGS. Nele é possível encontrar as agendas e notícias referentes às provas do ENEM, vestibulares das principais universidades e outras dicas relacionadas ao universo dos vestibulandos. A imagem a seguir é da página do blog:

Figure 10 - Blog do PVPEPR



²⁰ Consultado em: <<http://pvprestinga.blogspot.com.br/>>.

Há ainda a ferramenta mais utilizada atualmente que é uma página na rede social Facebook²¹, contendo as mesmas dicas e notícias mencionadas. Neste canal não é possível identificar a diversidade e riqueza de conteúdo, tanto na produção quanto na intenção de melhor acesso, como vimos nos exemplares do “tamo lá!”.

Figure 11 - Página do Facebook do PVPEPR



Durante a análise documental identificamos algumas propostas de Ações de Extensão promovidas pela universidade, através do DEDS, com a parceria de outros departamentos. Como exemplo, o Departamento de Letras/Instituto de Letras da UFRGS, trabalhou com os professores-alunos que atuam nos PVP's ligados a Universidade, a produção textual para educadores populares sob o título “A escrita como direito de cidadania”. Coincidentemente, encontramos matéria em uma das edições do jornal exatamente sobre esta ação de extensão, escrita e executada por professora do Instituto.

Na matéria a professora diz que “entender a escrita como um direito significa mostrar aos alunos que eles têm o que dizer e podem acrescentar novas perspectivas de análise”²². Percebe-se que a intenção da formação foi provocar a reflexão de que o professor do PVP é um educador popular, e no seu trabalho é importante atuar de forma a exercitar o papel, na perspectiva da transmissão do conhecimento, unida a uma formação conscientizadora da cidadania e do protagonismo social dos alunos.

²¹ Consultado em: <<https://www.facebook.com/pvprestinga/>>

²² Cursinho Pré-Vestibular Esperança Popular da Restinga. **tamo lá!**. UFRGS/PROREXT – DEDS. Nº 02, Ano III, mar e abr. 2016.

Outra Ação de Extensão teve a linha Organizações da Sociedade e Movimentos Sociais e Populares da área dos Direitos Humanos e Justiça promovendo com o título “Programas de Apoio ao Acesso à Universidade”, tratando de assuntos relacionados à Política de Inclusão do Ensino Superior, como o ENEM, os pré-vestibulares e a formação de professores. Outro encontro de formação que contou com a presença dos professores-alunos dos PVPs, também na perspectiva da Ação de Extensão, foi a Roda de Conversa Sobre Educação Popular promovido pelo DEDES/UFRGS. Este curso foi proferido por professores que participaram da história do Esperança e contribuíram para sua concretização através do vínculo estabelecido entre a comunidade e universidade.

A participação dos professores-alunos era monitorada pelo departamento através de listas de presenças, e o percentual de cada um avaliado anualmente. Nos registros há avaliações aplicadas no Esperança em que os alunos vestibulandos analisam seus professores e o seu desempenho em sala de aula. O método que foi utilizado nesta avaliação foi o preenchimento de um formulário. Nele haviam tabelas com colunas nas quais encontravam-se opções como “bom”, “muito bom”, “regular” ou “superou expectativa” e “atingiu expectativa” – exemplificado aqui para um melhor entendimento.

Os alunos, então, um a um preencheram marcando um “X” numa das opções referentes a vários quesitos como postura, pontualidade, domínio do conteúdo, relação com a turma, comprometimento, assiduidade etc. Vejamos na figura abaixo:

Figure 12 - Avaliação dos Alunos do PVPEPR

UFRGS
DEDS

Avaliação dos Educandos maio/2016

Qual sua opinião sobre a atuação dos educadores do Cursinho com relação aos itens abaixo?

Modelo

MB – Muito Bom (Superou Expectativas)
B – Bom (Atingiu Expectativas)
R – Regular (Atingiu com falhas)
AM – A Melhorar (Não atingiu expectativas)

	Pontualidade	Assiduidade	Postura	Participação /aulas	Participação/Projeto (organização sala, jornal Tamo Lá, atividades extraclasses)	Coleguinte	Respeito com o professor e colegas	Nível de atenção
Planejamento de aula								
Metodologia								
Encadeamento entre conteúdos								
Eficiência no uso dos recursos								
Relação do conteúdo com cotidiano								
Interdisciplinaridade								
Comprometimento								
Relação com a turma								
Tom de voz								
Postura								
Pontualidade								
Assiduidade								

Acredito que o método aplicado, a princípio, não é exatamente o melhor método para se avaliar o desempenho dos profissionais em formação, na perspectiva de uma avaliação mais qualitativa. No final da coleta dos dados quantificados, os professores-alunos, no caso, educadores do PVPEPR, serão classificados pela porcentagem maior obtida como um profissional em formação “MB”, “B”, “R” ou “AM”, como se pode observar na imagem acima.

Os professores também realizaram uma avaliação desenvolvida pelo DEDS. Esta avaliação continha perguntas dissertativas onde os professores-alunos responderam questões relacionadas às reuniões, à participação do Departamento no cursinho, à relação com a comunidade – no caso especificamente com o local cedido pela associação comunitária –, sobre os investimentos aplicados, e dificuldades individuais e do grupo.

A avaliação é o melhor recurso para se identificar onde é possível melhorar e lançar alternativas para superar dificuldades, assim como potencializar os aspectos positivos identificados. Realizando isto com os professores do PVPEPR, alunos da UFRGS, mostra como o DEDS buscou a participação dos mesmos na formulação e organização do cursinho. Ouvindo-os, considerando e reconhecendo suas ideias e sugestões, assim, o conhecimento dos

professores-alunos, chamados de educadores populares, como proponha a ecologia de saberes de Santos (2011).

Figure 13 - Avaliação dos Professores do PVPEPR

**FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSINHO PRÉ-VESTIBULAR ESPERANÇA POPULAR RESTINGA
PELOS EDUCADORES**

Caro Educador, responda o questionário abaixo levando em conta a organização e andamento do cursinho do início do ano de 2016 até hoje. Aproveite este espaço para expor suas opiniões e ideias, para juntos aprimorarmos nosso trabalho.

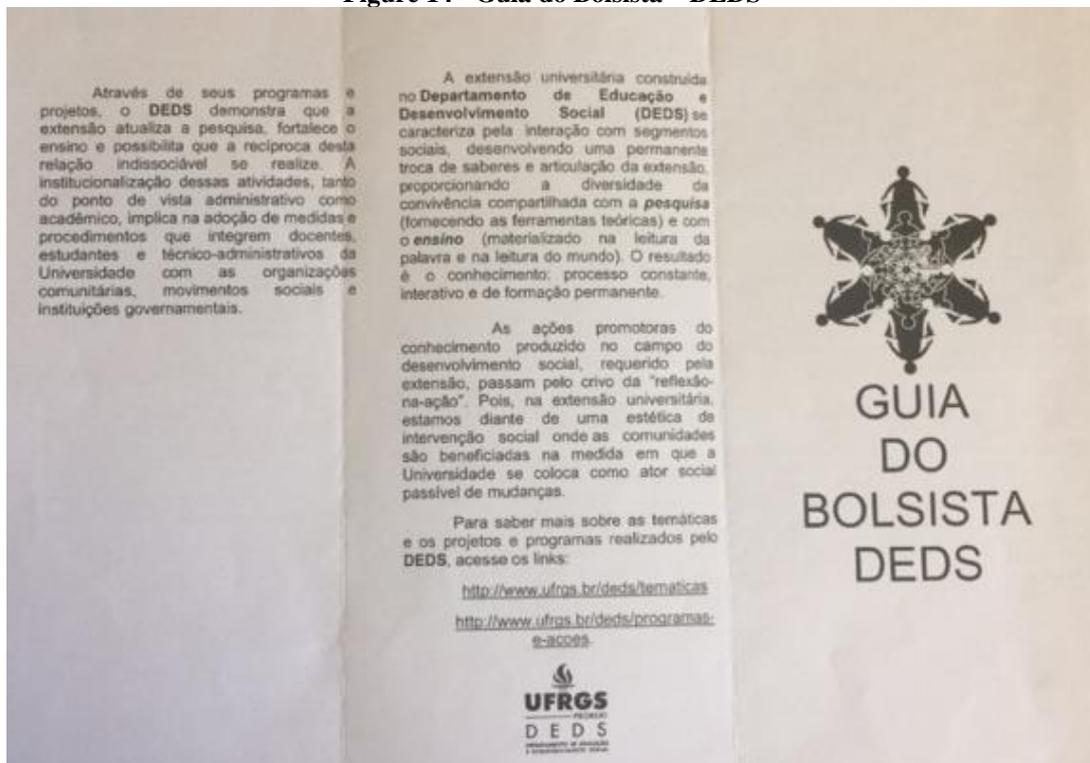
1. Como você avalia sua participação nas reuniões semanais?
2. Como você avalia o andamento e resultado das reuniões semanais?
3. Como está a relação do Cursinho com a direção da ASALA?
4. Como você avalia a participação do DEDS no cursinho?
5. Como você avalia as formas de investimentos financeiros do cursinho?
6. Quais as prioridades de investimento de recursos, na sua opinião?
7. Quais as maiores dificuldades que você enfrenta individualmente, como educador?
8. Quais as maiores dificuldades que o grupo enfrenta, no geral? (educadores e educandos)
9. Quais as prioridades de ações (materiais ou imateriais) para aperfeiçoar o trabalho do cursinho e melhor atender os educandos?
10. Você faz parte de alguma comissão no cursinho? Se sim, faça um breve relato do que vem sendo feito por essa comissão do início do ano até hoje.
11. Qual sua opinião sobre o cursinho no geral, a organização, a comunicação entre os membros progresso, aulas, resultados etc? Use esse espaço para expor elogios, dúvidas, críticas...

Nos registros das assembleias e reuniões realizadas encontramos os principais assuntos debatidos em ata, e que referem-se à seleção de novos professores, questões da gestão de recursos, e a formação de comissões para organizar setores como a comunicação, o pedagógico, o financeiro e até um olhar ético, como foi possível visualizar nos documentos.

Durante a análise documental, o DEDS forneceu cópia de alguns documentos importantes que são a Proposta de Funcionamento do Cursinho, Desenvolvimento das Atribuições dos Educadores Bolsistas e às do DEDS/PROEXT, além de um Guia do Bolsista DEDS, que elenca as responsabilidades dos alunos (professores nos cursinhos) nas ações do Departamento.

Destacamos aqui algumas obrigações descritas no Guia do Bolsista. Uma delas é atender de forma atenciosa e explicativa as dúvidas do público, auxiliar na organização de material administrativo, manutenção e controle dos equipamentos, auxiliar na divulgação e notícias, participar das ações de extensão, chegar e sair no horário, liberdade para criar, sugerir e modificar, potencializando o trabalho, manter o ambiente agradável e limpo, dentre outras.

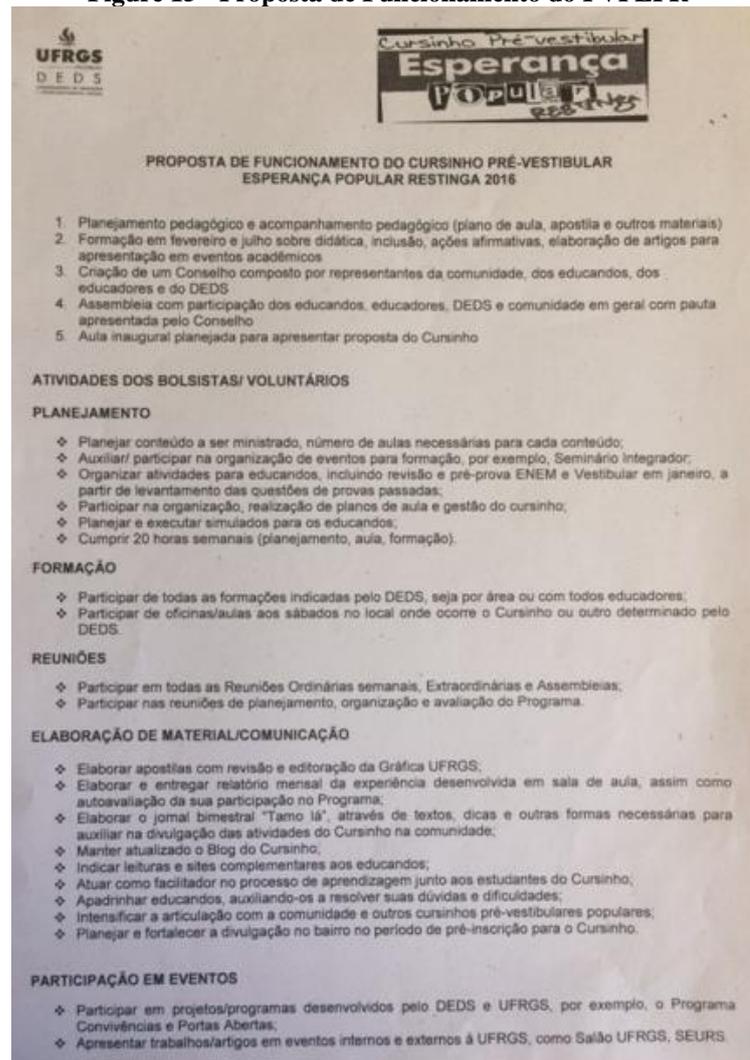
Figure 14 - Guia do Bolsista – DEDS



Na Proposta de Funcionamento do Cursinho encontra-se o planejamento e o acompanhamento pedagógico (plano de aula, apostilas, outros materiais), formações a serem realizadas nos meses de fevereiro e julho sobre didática, inclusão, ações afirmativas, elaboração de artigos para apresentação em eventos acadêmicos, criação de um conselho composto por representantes da comunidade, educandos e de educadores do DEDS, assembleia com pautas apresentadas pelo Conselho e, ainda, aula inaugural planejada para apresentar a proposta do cursinho.

Na proposta, também estão as atividades dos bolsistas e voluntários do cursinho que estão relacionadas ao planejamento, formação, reuniões, elaboração de material/comunicação e a participação em eventos. No Desenvolvimento das Atribuições do DEDS/PROEXT estão os registros da Ação de Extensão da UFRGS, o suporte administrativo e financeiro para a realização do curso no ano letivo vigente, negociação de bolsas PRAE/Treinamento para os educadores, suporte pedagógico ao grupo de educadores, supervisão da execução do cursinho, coordenação de ações afirmativas no bairro da Restinga a partir da construção do curso, coordenação de eventos acadêmicos a partir da experiência do cursinho, além da realização do relatório de extensão e a certificação enquanto atividade de extensão.

Figure 15 - Proposta de Funcionamento do PVPEPR



A equipe do DEDS informou que houve tentativas para a construção do Plano Político Pedagógico do Esperança junto aos educadores, mas que estas tentativas não chegaram a elaboração do PPP. Portanto, o cursinho segue os parâmetros do programa Conexões de Saberes.

Encontram-se nos documentos rascunhos que indicam a elaboração dos principais objetivos do PVP, que foram estampados em panfletos de divulgação do curso. O objetivo geral do Esperança é “qualificar a atuação dos estudantes da UFRGS enquanto educadores do cursinho popular através da troca de saberes, preparando os moradores da Restinga para o vestibular e o ENEM”, como podemos visualizar na imagem abaixo:

Figure 16 - Panfleto de divulgação dos objetivos do PVPEPR

Cursinho Pré-vestibular
Esperança
POPULAR
RESTINGA

O Cursinho Pré-Vestibular Esperança Popular iniciou em 2006 por solicitação de lideranças comunitárias da Associação de Moradores do Núcleo Esperança I do bairro Restinga.

Atualmente faz parte de um Programa de Apoio ao Acesso à Universidade promovido pelo Departamento de Educação e Desenvolvimento Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O Esperança Popular tem como objetivo qualificar a atuação dos estudantes da UFRGS enquanto educadores do cursinho popular através da troca de saberes, preparando os moradores da Restinga para o vestibular e ENEM.

O Cursinho pretende ainda:

- Refletir o que é educação popular, problematizando a lógica da educação tradicional;
- Discutir o acesso e permanência de estudantes de origem popular na universidade;
- Promover a conscientização do direito ao ensino superior público;
- Despertar nos educandos a responsabilidade e autonomia na superação de dificuldades, tornando-os protagonistas de suas histórias;
- Permitir a qualificação dos educadores por meio dos diálogos com os saberes populares;
- Buscar trabalhar os conteúdos necessários para aprovação no concurso vestibular da UFRGS e bom desempenho no ENEM, a partir da realidade dos educandos.

INFORMAÇÕES
www.pvprestinga.blogspot.com.br
www.facebook.com/groups/pvprestinga

UFRGS
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL
DEDS

Av. Ipiranga, 2000 Tel: 3308-2919/3308-29
 deds@proreest.ufrgs.br

Assim identificamos também os objetivos específicos do cursinho:

- Refletir o que é educação popular, problematizando a lógica da educação tradicional;
- Discutir o acesso e permanência de estudantes de origem popular na universidade;
- Promover a conscientização do direito ao ensino superior público;
- Despertar nos educandos a responsabilidade e autonomia na superação de dificuldades, tornando-os protagonistas de suas histórias;
- Permitir a qualificação dos educadores por meio do diálogo com saberes populares;
- Buscar trabalhar conteúdos necessários para aprovação no concurso vestibular da UFRGS, e bom desempenho no ENEM, a partir da realidade dos estudantes.

Assim, posso avaliar que a educação popular e a troca de saberes norteiam o trabalho desenvolvido com os professores-alunos do PVP, e que estes temas servem de base para a execução do Projeto na comunidade. Para o DEDS, os conceitos trabalhados norteiam todos os PVP's vinculados à UFRGS. A diferenciação do Esperança é a sua relação e ação direta em uma comunidade como a Restinga, o maior potencializador dos objetivos. Pois, quando falamos de estudantes de origem popular, sabemos que estes são oriundos realmente de uma comunidade popular. Realizar ação como esta na comunidade, portanto, é fornecer subsídios para fazer a universidade entender melhor seu papel. É plantar uma semente para que a comunidade possa um dia entender que pertence e é protagonista nesse processo.

A educação popular propõe uma forma de ensino considerando os saberes populares da comunidade. Dentro desta perspectiva, a construção do conhecimento para uma formação cidadã e política dos sujeitos. Mundialmente conhecida através do trabalho desenvolvido pelo pedagogo e filósofo Paulo Freire, autor que divulgou e defendeu, a educação popular é ferramenta de transformação social. Vem sendo importante parâmetro para a inclusão social de grupos refugiados, pessoas em situação de rua, e grupos de imigrantes que se espalham pelo mundo em busca de uma vida melhor. Integrada a ações como a do PVP, a educação popular difundiu-se no Brasil e no mundo, como contribuição importante na inclusão social e na formação política.

Para Schönardie e Andrioli (2016), uma das maiores questões da centralidade da educação popular está na sua perspectiva emancipatória, pois sujeitos e coletivos constroem-se como protagonistas de sua história. Para o autor, ela sempre busca novos espaços ou alternativas para sua realização. Ele salienta que há experiências em que a utilização de práticas teórico-metodológicas da educação popular foi utilizada para humanizar a educação formal:

A educação popular, em termos gerais, tem sua construção em um processo orgânico às margens das estruturas e superestruturas estatais. No Brasil, entretanto, desde o ano de 2014, há um marco referencial para a educação popular postulado pelo Estado, ou seja, a educação popular passa a ter uma relação direta com as políticas públicas. Esta realidade, oriunda da conjuntura social, traz consigo novos horizontes tanto para a prática quanto para o delineamento epistemológico da educação popular. (SCHONARDIE e ANDRIOLI, 2016, p 10)

Retomando nossa análise documental, dentre os documentos encontrados nos arquivos do cursinho, uma impressão intitulada “Bases da Educação Popular” e também segundo o DEDS, através de uma de suas coordenadoras, trata-se de um material divulgado no portal da

web do Governo Federal chamado “Participa.br”. Busquei localizar o documento no mesmo endereço indicado, mas não foi possível. Nem sempre os arquivos e textos disponíveis na internet são encontrados facilmente, ou ainda podem não estar mais disponíveis na web.

Além de relacionar os significados da utilização da educação popular como teoria norteadora na ação do cursinho, uma relação de troca de saberes, também se faz necessário para concluir a análise. É possível identificar nessa prática também o reforço do conceito de ecologia de saberes, teorizado por Santos. Dentro das cinco áreas de ações especificadas por Santos, dentro da perspectiva lógica de reconquista da legitimidade por parte da universidade, assim como no processo de democratização, está incluída a ecologia de saberes:

A ecologia de saberes são conjuntos de práticas que promovem uma nova convivência ativa de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo. Implica numa vasta gama de ações de valorização, tanto do conhecimento científico, como de outros conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupo de cidadãos serve de base à criação de comunidades epistêmicas mais amplas que convertem a universidade num espaço político de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes. (SANTOS, 2011, p 77)

A teoria apresentada pelo autor, é relacionada, certamente, a outros espaços além da universidade, ações educacionais que envolvam sujeitos que possuem logicamente algum conhecimento inerente a ele conquistado pela sua trajetória de vida e de formação como tal. A preocupação e o cuidado em desenvolver um Projeto dentro da ótica da educação popular, com o reconhecimento dos outros saberes, dentro da lógica inclusiva da política de ações afirmativas, estão implícitas e comprovadas com a análise documental realizada.

5.3 UMA NARRATIVA SOBRE O PVP

Construo a seguir, a partir das falas capturadas através das entrevistas analisadas dos Grupos II e III da pesquisa. Também analiso os documentos vistos no DEDS, a história do Pré-Vestibular Popular da Restinga resgatada através das narrativas trazidas sobre a ótica dos sujeitos envolvidos nesta iniciativa.

5.3.1 Sobre a gênese e a historicidade do PVP Esperança Popular da Restinga

De um lado a história é contada na ótica da universidade, representada por um professor que foi coordenador no início do Projeto. Também foram entrevistadas duas representações do DEDS da UFRGS. Outra representação é da comunidade, ocupada por uma senhora integrante da Associação dos Moradores do Núcleo Esperança, e que havia sido bastante ativa na mobilização e implementação do pré-vestibular popular da Restinga.

Ele não nasce como projeto de extensão, ele nasce pela provocação dos estudantes do Conexões, que eram estudantes da UFRGS, na relação com as lideranças, então é uma demanda da comunidade, isso é bem importante, é a comunidade pedindo né? O Núcleo, a associação de moradores dizendo assim: “Olha, nós precisamos de um cursinho pré-vestibular aqui!” (Entrevistado A, Grupo II).

Tudo começou com a junção entre o interesse da Associação por um Projeto que oportunizasse aos jovens da comunidade buscar um futuro melhor, longe da violência e do mundo das drogas; com a demanda do Programa Conexões em estabelecer uma ação de extensão em territórios populares. Alunos que concluíam o ensino médio apresentavam dificuldades de encontrar um pré-vestibular acessível e próximo à comunidade.

Este problema foi apontado nas reuniões realizadas na Associação dos Moradores do Núcleo Esperança da Restinga. Além, é claro, da criminalidade e o envolvimento de muitos jovens no tráfico, principal preocupação da comunidade. A baixa escolaridade também era motivo de preocupação para os moradores que participavam das reuniões:

Foi quando nós tivemos a ideia, na nossa gestão... A gente tá buscando o cursinho porque a gente via a dificuldade que as pessoas, os alunos tinham... E dos outros que terminavam e não tinha um que... Não tinha nenhum Pré Vestibular acessível, acessível para os alunos. Daí a gente fez, o que? Que que agente fez? A gente sabia do Zumbi dos Palmares (PVP) de Via Mão... Daí a gente foi lá e através deles ela (contato do PVP) nos indicou os caminhos (da UFRGS) e daí a gente foi e buscou, daí a gente instalou o Pré Vestibular na Associação e ele funcionou durante toda a nossa gestão, 02 anos dentro da Associação. (Entrevistada A, Grupo III)

Alguns poucos estudantes, oriundos da Restinga, entraram na universidade e direcionaram suas ações de extensão à comunidade que faziam parte. Dialogando com a coordenação do Programa, estes estudantes trouxeram a pauta da comunidade que procurava apoio para concretizar um pré-vestibular popular no seu território. Era o sonho da comunidade ter o apoio da universidade para concretizar um projeto de promoção social para jovens da Restinga, juntamente com a vontade dos estudantes da UFRGS de realizar um trabalho de inclusão em suas comunidades de origem:

Desde o início do Conexões a gente também trabalhou com uma ideia sempre muito cooperativa e de uma decisão coletiva né... Junto com os bolsistas, eram 25 bolsistas mais a equipe de coordenação, então, bolsista que já tinha uma experiência e vinham de uma, de origem popular, e vinham de determinados territórios populares né? Nos quais a Restinga era um território que nós tínhamos, se não me engano, 3 ou 4 estudantes que eram de lá. E tinham alguns estudantes que tinha uma organicidade, uma participação, envolvimento com o movimento dos cursinhos pré-vestibulares populares. (Entrevistado A, Grupo II)

O contato da Associação com o PVP Zumbi dos Palmares levou a solicitação da Restinga para a UFRGS, através de uma bolsista da universidade, professora-aluna no pré-vestibular popular. A professora encaminhou a demanda à coordenação do Conexões, buscando a realização da ação de extensão. Foi estabelecido o diálogo entre as lideranças da comunidade e os coordenadores do Programa de extensão da UFRGS, e o Esperança teve sua aula inaugural no espaço da Associação Núcleo Esperança.

O nome Esperança Popular da Restinga vem exatamente desta relação do surgimento e concretização deste projeto do PVP através da Associação. Acredito que o nome está relacionado ao fato do mesmo ter como objetivo primeiro trazer esperança aos moradores da Restinga, comunidade marcada pela exclusão social e pela violência:

Nós temos que arrumar um curso para esses jovens não precisarem ir para o Centro de noite, porque tu sabe, a gente mora numa zona longe, tu já pensou, coitado do aluno chegar 1 hora da manhã em casa, com toda violência que tinha já naquela época na cidade, daí a gente sempre diz, nós queremos sair da página da polícia para página da educação e nós tava conseguindo isso. (Entrevistada A, Grupo III)

Essa iniciativa e mobilização teve início no fim do ano de 2005, e se estendeu até 2006. Somente em 2007 é que se encaminhou uma vinculação mais formal do Esperança com o Programa Conexões de Saberes, processo que institucionalizou o Projeto. Ele estava integrado ao DEDS por ser um projeto de extensão. Sua vinculação era através dos bolsistas e coordenadores envolvidos com o PVP, visto que o seu território de ação recebia o apoio pedagógico do programa. Segundo informou uma das nossas entrevistadas, do Grupo II, “os ditos territórios que eram registrados como Projetos de Extensão, que tinha um (referente a) comunidade indígena, tinha o de ações afirmativas, tinha o do Cursinho”, foram todos extintos anos depois.

Naquele período, foi articulado pelo DEDS o apoio pedagógico realizado por um ex-professor da universidade, que era morador da comunidade e, que assim prestava auxílio de forma planejada e sistemática no PVP. O professor residia na Restinga, nas proximidades do

PVP que acontecia na escola municipal. O apoio pedagógico do professor fortaleceu ainda mais o vínculo do Esperança com a Universidade:

Tinha rotinas de formação, ele mesmo com o grupo sobre questões didáticas, posturas dentro da sala de aula, os tensionamentos que aconteciam as vezes, as formas de lidar com conflitos né, a questão de preconceitos... Ele como morador lá, ele também tinha uma presença mais semanal assim, ele assistia aula de um e de outro, nas reuniões semanais daqui dava retorno sobre as avaliações... Então eu acho que foi um momento bastante importante. E naquele momento o Conexões ele também dispunha de algum recurso financeiro em que pudesse dar uma contrapartida para esses colaboradores né que não fossem da Universidade. Quando esse programa termina, essas possibilidades se esgotaram né, então a nossa tentativa foi de responder sim a demanda dos estudantes, porque o programa terminou. (Entrevistada B, Grupo II)

Em 2011, esta vinculação muda de configuração, visto que o Conexões se funde ao Programa de Educação Tutorial - PET. O fim do Conexões poderia ocasionar o fim do Projeto. Porém ele vinculou-se à universidade com o apoio pedagógico do DEDES, e que se manteve até janeiro de 2017. Sobre o encerramento do vínculo entre universidade e comunidade falarei no momento seguinte, abordando fatos importantes que identifiquei nas entrevistas e que analisado aqui.

Uma questão importante que depois ressurgiu como uma dificuldade apresentada pelo Projeto, mas que neste momento é ligada ao seu contexto histórico, é o local de execução do PVP. Um problema que começou na própria Associação, no Núcleo Esperança. O cursinho foi transferido posteriormente para a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Alberto Pasqualini. Ali as aulas duraram por um longo período, sem maiores problemas.

Porém, após alguns anos consolidado nesta escola, o Esperança voltou a mudar de endereço. Desta vez passou por um longo processo de negociação entre o DEDES e outros espaços da comunidade, incluindo outras escolas, até chegar ao local em que se encontra instalado hoje, a Associação Comunitária Ação Saúde e Lazer - ASALA.

A essa situação, associam-se as trocas de diretoria e equipes de gestão, que ora distorciam a proposta do cursinho, ora não tinham o interesse que seus idealizadores apresentaram no início da ação. Intrigas políticas e disputas internas nas escolas e associações são apontadas como motores, tanto da saída, como da permanência do Projeto no local. Este motivo comprometeu o próprio Esperança e a realização do PVP na comunidade.

Os que mais sofreram com este embate foram os vestibulandos e os professores-alunos. Esse fator contribuiu para o fim do Esperança pelo DEDES, pois estas negociações eram realizadas pelo Departamento da universidade, que nem sempre disponibilizava tempo e

peças para se deslocarem até a comunidade com o objetivo de acompanhar as reuniões e reinaugurações. Outro fator determinante foi a frequente troca de professores-alunos e o pouco comprometimento e conhecimento do PVP. Algumas responsabilidades dadas a eles eram descumpridas, como a frequência em reuniões e formações, a assiduidade e pontualidade, ou mesmo o cuidado com o espaço cedido para as aulas.

Havia também dificuldades para manter de forma contínua a contribuição de docentes da universidade que atuavam de maneira pontual no Projeto. Outra dificuldade era a manutenção de um apoio pedagógico, prejudicando também o suporte dado pelo DEDS. A não disponibilidade integral para o curso, a distância do local de execução do projeto e o pouco recurso disponível – com o fim do Programa Conexões de Saberes – foram essenciais para a avaliação da UFRGS de não ter condições de manter o Esperança por mais tempo.

Em 2015, a decisão foi sua continuidade. Novamente, em 2016, foi decidido a finalização do Programa e sua finalização foi programada para janeiro de 2017. Então, ficou determinado o fim do vínculo e apoio da universidade ao Esperança.

Talvez isso também por uma questão do perfil do técnico que tá à frente do projeto, o tempo de Universidade né, conhecer melhor a estrutura da Universidade, onde estão as pessoas que podem nos colaborar né, o projeto normalmente ele era bem avaliado do ponto de vista da câmara de Extensão e ele apontava pra uma inserção maior de docentes né na condução do projeto em áreas diversas. (Entrevistada B, Grupo II)

5.3.2 Sobre o fortalecimento da relação da comunidade com a universidade

A experiência do PVP é percebida como um grande canal de comunicação e de estreitamento de vínculos entre universidade e comunidade. O Esperança é avaliado como a ponte de acesso, um grande laboratório de ação coletiva que deve ser organicamente constituído, sendo perene ou permanente. Infelizmente, hoje, não é mais uma ação de extensão institucionalizada por atuar de forma independente e voluntária neste aspecto. Segundo um entrevistado do Grupo II, foi uma grande perda, pois, segundo ele, os pré-vestibulares populares são como: “espaços de formação e de extensão, sobretudo, eles são centrais para dizer que universidade que agente queira.”

O PVP, sem dúvidas, fortaleceu o diálogo com a comunidade e, como projeto da universidade, assume esse espaço de diálogo, principalmente em casos como este, onde a comunidade de referência possui determinadas questões que a tornam um verdadeiro laboratório para seu estudante. A universidade, então, abriria suas portas para uma população

numa perspectiva de inclusão e de troca de conhecimentos, com políticas de fomento e de incentivos:

Esses alunos graduandos que fazem né, fazem essas experiências como professor nessa comunidade, olha o campo de atuação que tu tem né?! É muito mais significativo tu fazer um ano de cursinho pré vestibular como professor do que um estágio do final do ano do curso que tu vai fazer... Eu não tenho dúvida desse processo de imersão e que tu não precisa tá fazendo ele como estágio final, mas ele é um grande laboratório de formação de professores né? Ele é um grande espaço de compreender que o papel do professor é um papel muito mais de uma racionalidade técnica, é um processo de formação política, humana né e que vai (*não entendi*) educação popular que tu vai fazer um diálogo com aquela comunidade, aquela comunidade tem determinadas questões e que é com essa comunidade que tu vai fazer um diálogo, então essa me parece por exemplo, do ponto de vista do estudante, é um laboratório, é um canal importante para ti fazer esse cenário de práticas né? Mais do que práticas, quer dizer, é a compreensão do teu papel político social né? Como docente, como futuro docente ou docente né? A outra coisa é, por exemplo, os processos de Auto e Gestão possíveis que se fazem nos cursinhos pré vestibulares populares, colocam como né? Então tu pensar: “Ah, o processo de escola, como se fosse uma escola né? Processo de, desse curso, tu ser protagonista, tu ser ator desse processo é fundamental.” E quem era, eu me lembro, tu era ator, não estabelecia só o teu conteúdo, tu estabelecia também combinações. (Entrevistado A, Grupo II)

Portanto, é simbólico e concreto para a universidade realizar esta ação de extensão de uma forma orgânica, contínua e não pontual. A participação da comunidade através desses canais traz o reconhecimento do saber popular como via para valorizar e construir conhecimento científico unido ao popular, como na ecologia de saberes de Boaventura, segundo um dos entrevistados.

Além da participação e do sentir-se valorizado, o retorno dado à comunidade é outro aspecto apontado nas entrevistas. Segundo relatos, a experiência analisada contribui para fortalecer esta relação. As pesquisas e as ações realizadas na comunidade nem sempre geram algum retorno à mesma, ou são pouco percebidas, como no caso da Restinga. Mas, em relação ao PVP, realizado e construído a partir de uma demanda própria da comunidade, este era o principal potencializador nesta perspectiva, segundo relato da entrevistada A do Grupo III.

5.3.3 As fragilidades e potencialidades do PVP Esperança Popular da Restinga

A partir da história e gênese do Projeto, é possível identificar muitas dificuldades. Mas, quando questionamos sobre este aspecto, a violência na comunidade aparece nas falas dos entrevistados: “Começou a ter vários problemas de fechar a escola mais cedo, ter toque de recolher na comunidade e as pessoas terem que ir embora, interromper a aula”, relatou uma

das entrevistadas do Grupo II. O pré-vestibular popular é geralmente noturno, e com o Esperança não poderia ser diferente.

Outra dificuldade eram as relações e os inevitáveis conflitos que surgiram e que eram gerenciados pela coordenação do cursinho. Alguns deles bem difíceis, que envolveram professor-aluno com a diretoria de uma das escolas que sediou o cursinho, prejudicando a permanência do Projeto na mesma. O ocorrido foi na EMEF Larry José Ribeiro Alves. A divergência de interesses políticos entre direção e um professor-aluno resultou em um conflito que se agravou, e foi o principal motivo da saída do Esperança da escola. Esta questão foi associada no quesito da relação com a comunidade:

E essa foi uma dificuldade que a gente enfrentou muito assim... E eu acho que menos por conta da organização e muito mais por conta do grupo de educadores que não entendia isto! Não entendia isto quando a gente, a questão das aulas interdisciplinares, de ouvir a comunidade, de estabelecer um vínculo melhor, participar das ações comunitárias ou pra conseguir ganhar outros espaços né, a própria constituição de uma biblioteca do Esperança em que eles fizeram uma mini biblioteca dentro do espaço da sala da aula, mas que a associação tem biblioteca e propôs que essa biblioteca fosse conjunta e os meninos não entenderam isso como importante! Então de novo a questão do âmbito da relação né sendo travada. (Entrevistada B, grupo II)

Os principais protagonistas do Projeto, os atores da educação popular, os professores em formação e alunos da universidade, foram apontados no aspecto de sua potência e ao mesmo tempo de sua fragilidade. A questão do vínculo da universidade trazia um aspecto mais institucional do Projeto, mas, ao mesmo tempo, não era uma proposta de cursinho convencional, pois seu objetivo segue a lógica da educação popular e seu compromisso era exatamente de ir além da preparação para o vestibular.

A não percepção e compreensão dos professores-alunos com o objetivo principal do PVP como política de inclusão a partir da educação popular, também comprometeu o vínculo do Esperança com o Departamento. A proposta não absorvida refletia-se nas ações dos mesmos, e isso era o espelho que não refletia a universidade e seu Projeto de extensão, ou seja, o que se caracterizava como potência do Projeto, afirmou um dos entrevistados, mostrou-se também uma fragilidade:

Na mesma medida em que os atores eram atores protagonistas de um desejo de um novo projeto, de uma nova ação, que se colocava como educação popular, que se colocava com... Portanto tinha uma intencionalidade e tinha uma disposição e uma disponibilidade para, para ir todo dia lá, para pegar um ônibus para muitos do centro e ir para lá, muitos eram da Restinga e já ficavam lá mas, outros eram de outros bairros... Ao mesmo tempo que era a potência dessa disponibilidade também era

dentro dela que tinham as próprias fragilidades, por exemplo, a prática de uma educação popular, tava muito mais no campo da própria concepção ainda não da prática, ainda porque, de certa maneira, os modelos de formação que a gente veem, são modelos fragmentados, disciplinares... Didáticos, é. (Entrevistado A, Grupo III)

Havia uma preocupação em relação à clareza do que o Projeto representava para a UFRGS. A grande fragilidade, portanto, foi exatamente de que o entendimento não se perdurou entre os professores-alunos e entre os representantes da comunidade onde desenvolvia-se o Projeto. Outros interesses – muitas vezes citados pelos entrevistados como sendo políticos – ganharam mais força e levaram o Esperança a caminhar por vários espaços físicos até chegarem ao atual. Essa questão também foi importante para a ruptura do vínculo entre universidade e comunidade:

E isso para mim foi assim oh, como é que as pessoas não veem que o melhor caminho que nós temos é a educação, porque as pessoas podem perder tudo mas quando as pessoas tem educação, conhecimento, que a educação que eu digo é o conhecimento né, o que ninguém te tira é o conhecimento, tu pode perder o dinheiro mas o conhecimento que tu adquiriu tu não perde. Para mim a maior fragilidade foi que as pessoas não entenderam e a comunidade também não fincou o pé, porque as pessoas tinham outro interesse porque fazer festa funk no sábado é mais importante do que ter uma aula de noite ou ter uma aula de dia e eles precisavam arrumar essa aula! Então é isso que eu fico triste, como é que as pessoas nos dias de hoje não ve que tem que fazer mais... puxar mais o aluno para educação. (Entrevistada A, Grupo III)

Algumas questões de estrutura e de material como sala ideal para as aulas, quadro negro, cópias de textos a serem trabalhados, apostilas elaboradas, não foram mais apoiadas pela universidade. Até mesmo a biblioteca que o PVP possuía no Núcleo Esperança, não manteve-se em outros espaços, pois também houve perda de livros e materiais adquiridos através de doações e fornecidos pelo DEDS. O espaço da ASALA não dispõe de banheiro, por exemplo, e os professores-alunos organizam, atualmente, eventos para arrecadar fundos com o objetivo de construir um lavabo no local.

No quesito das potencialidades, a aprovação no vestibular representa a conquista de um sonho, e a superação dos alunos moradores da Restinga. Esse aspecto é destacado em uma das entrevistas realizadas com a comunidade. Uma resposta positiva e de esperança a cada aprovação conquistada para a comunidade, dizendo a ela que é possível, e que o Projeto viria a beneficiar a população, contribuindo para sua inclusão no ensino superior.

Mostrar que mesmo eles sendo negros, morando numa periferia que é discriminada socialmente eles tem poder de estar numa faculdade, tanto é que teve gente que

entrou na UFRGS, teve gente que entrou em outra Universidade, mas eles podem e isso para mim foi a coisa que ficou mais, que aparece mais assim, nós somos capazes, nós também podemos! Isso é empoderamento das pessoas né, que as pessoas são tão subjugadas, tão... Que as pessoas se acham incapazes de fazer alguma coisa e não, elas não são, elas são capazes, elas podem! Isso aí foi pra mim um potencial, mostrar o potencial dos jovens, o jovem pode! (Entrevistada A, Grupo III)

Nesta perspectiva, a formação adquirida através desta experiência do cursinho é indicada como potencializador neste quesito. O aprendizado proporcionado pelo PVP para os alunos da universidade, na relação em sala de aula, com a rotina de reuniões, aulas e sua preparação, além da formação profissional, a formação acadêmica aliada a formação humana, também foram verbalizadas pelos educadores, segundo entrevistada do Grupo II, composto por representantes da UFRGS.

Mas, ao mesmo tempo em que se ouvia que o Esperança contribuía para a formação humana, também existiram depoimentos contrários a esta ideia. Segundo eles, as formações promovidas pelo pré-vestibular popular, sobre ética e educação popular, por exemplo, não eram importantes. Por isso, essa ambiguidade de ser um potencial e ao mesmo tempo ser fragilidade:

E nesse processo de finalização ali em 2016 quando a gente informou os meninos que a gente não ia dar continuidade e tal isso, não sei se isso provocou mas em algum momento eles passaram a colocar em rede social essa questão da experiência com o Esperança né, meio acho que uma, como tava próximo do vestibular ali, de motivar os alunos para a prova e tal e aí essa questão que agregou na sua formação humana, ela tá em texto em rede social pelos alunos, então eu acho que alguns tem depoimentos muitos importantes e que nos dão esse retorno. (Entrevistada B, Grupo II)

O Esperança mostra em sua história, através da narrativa construída aqui, que transforma vidas e promove a formação humana de forma coletiva e individual aos envolvidos. Todavia, deixando claro que o Projeto não obteve ao longo do tempo 100% de sucesso, mas um significativo aproveitamento. Possuindo fragilidades, mas também potencialidades significativas para uma ação de extensão que aproxima universidade e comunidade. Aproxima o universo acadêmico e a periferia. A comunidade, a universidade e os sujeitos participantes desta experiência, ganharam novos olhares sobre a ação de inclusão. O acesso ao ensino superior torna-se coadjuvante na história do Esperança, que tem como protagonistas vários atores que realizam e deixam seus legados e conquistas.

5.4 PROFESSORES-ALUNOS E SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO

Nas próximas linhas sigo com a análise das categorias que foram construídas com base nas questões direcionadas nas entrevistas realizadas com os professores-alunos, segundo o capítulo sobre a metodologia da pesquisa.

A experiência do PVP Esperança Popular da Restinga no programa de extensão

Foi identificado que os entrevistados apresentaram a mesma opinião sobre a importância e contribuição recebida no Projeto através do apoio pedagógico, das reuniões e formações oferecidas pela UFRGS através do DEDS. Significou um desafio para quem não tinha experiência como professor e teve a oportunidade de exercitar e preparar aulas, e que hoje, sem o apoio do Departamento, entende a importância das reuniões e encontros de formação realizados pela UFRGS:

Eu não tinha a mínima experiência de dar aula mas o pessoal lá do DEDS conseguiu... eles arranjaram pessoas para nos ajudarem, para planejar aula desses conteúdos e tal, uma pedagoga e um outro professor de geografia também, que tinha sido professor há um tempo atrás dando cursinho também (...) uma falta no sentido também como apoio sabe? Como organização das formações, de algumas atividades que a gente tinha que fazer, de uma direção assim. Era importante. (Entrevistado A, Grupo I)

O direcionamento para o melhor caminho a seguir dentro da proposta do PVP é reconhecido pelos professores-alunos do Esperança. Para eles, lidam com a busca por uma vida melhor e a realização de um sonho dos vestibulandos, e identificarem-se, pois também estão realizando seu próprio sonho pois são alunos também.

Uma entrevistada declarou que logo na primeira aula no Esperança, motivou-se a querer fazer o mesmo, ser professora de Literatura. O seu encantamento pelo desempenho do professor, a proposta, o diferencial que sentiu naquele momento, a fez buscar este sonho. E ali está ela hoje, realizando o seu sonho. Após entrar na universidade através das cotas, também conseguiu dar aulas no PVP.

Segundo a fala dos professores-alunos, o desafio logo se transformou em gratificação. “Alguém me ajudou a alcançar o que eu queria e eu tava ajudando outra pessoa a alcançar o que ela queria”, disse um dos entrevistados. Mesmo reconhecendo as atuais limitações do cursinho sem o apoio do DEDS, continuam como voluntários, e buscam atingir esse compromisso de promover a conquista dos vestibulandos do Esperança. Relaciono essa parte

com as palavras de Severino (2012), de que a formação humana como mediação para a busca por melhores condições de vida, para além da profissionalização.

Então quando acabou a bolsa eu não senti vontade de sair eu queria continuar tocando o projeto, claro agora a gente tem algumas limitações de tempo, horário que antes não tinha mas a gente continua mesmo assim sabe, por gostar do que faz mas... porque antes era bolsista né daí tu acabava não precisando ter uma segunda atividade, tu ficava só com essa atividade aqui aí agora como não tem mais a bolsa, tu acaba tendo que ter uma segunda atividade para ter uma bolsa né, pra ter algum tipo de renda assim para poder se manter. (Entrevistado C, Grupo I)

Uma questão relevante e observada nas falas foi à diferença em atuar como bolsista e como voluntário devido a contribuição financeira para dedicar-se a esta atividade, e não ter a necessidade de realizar outro trabalho além do PVP. Mas, é possível identificar que não foi algo que desmotivou os professores-alunos a continuar no Projeto, pois a bolsa contribuía, mas não foi apontada como motivadora. Aqui está relacionado o compromisso do educador popular com a sociedade, e o seu papel no espaço em que atua, como já afirmou Freire (2011).

A experiência da extensão mostra que o apoio pedagógico desenvolve e prepara os professores-alunos motivando-os a buscar uma identificação com os alunos, pois eles também estão em processo de aprendizagem e, ainda, de superação e conquistas. Assim, sem uma relação hierárquica vertical, a experiência leva os professores-alunos a ter uma visão mais coletiva da construção dos saberes, como bem nos coloca, segundo Santos (2011), a ecologia dos saberes. E alguns elementos que podemos identificar como indicadores dessa materialização aparecem nas falas dos entrevistados na categoria a seguir, além da categoria específica que foi desenvolvida sobre o assunto.

Processo formativo, de aprendizagem e autoformação no PVP Esperança Popular da Restinga

Nesta questão identificamos que a formação adquirida com o cursinho é ligada a formação acadêmica e cidadã, por se tratar de um pré-vestibular popular e por atuar numa comunidade com diversas carências. A compreensão da proposta do PVP, que vai além do “passar conteúdo para o vestibular”, desmistifica a ideia do pré-vestibular comum. A universidade, por meio de suas atividades de formação, documentos de divulgação e orientação, deixou claro que sua proposta de Projeto segue os objetivos indicados pelo Conexões de Saberes.

A clareza sobre o contato com outras realidades, o reconhecimento dos diversos olhares, e a proximidade com outras vivências contribui para sua formação, como observado e analisado nas falas obtidas. Aqui surgem os primeiros elementos que indicam que a ecologia dos saberes é exercida pelos professores-alunos. Importante lembrar sobre a relação da universidade com a comunidade, que contribui para a articulação entre os interesses sociais e comunitários, interesses científicos e acadêmicos de acordo com Santos (2011).

A troca de experiências no contato com a comunidade, entendendo as dificuldades trazidas por alguns beneficiados do projeto, vendo ali verdadeiras lições de vida, e relacionando isso a sua formação como pessoa, “desconstruindo o senso comum”. Essa troca que os professores-alunos percebem e que proporcionam este modelo de formação mais cidadã, aos vestibulandos do Esperança, é o que Lampert (2010) chama de redes de cooperação e participação coletiva:

Eu acho que não só se preocupar com os conteúdos assim sabe nas... O cursinho, tipo, esse contato, proximidade... Proporciona a proximidade com os alunos com várias situações, com vários olhares, com várias vivência que eu acho que é bem importante assim, se eu fosse pela graduação eu só teria o estágio lá no sétimo ou oitavo semestre, eu teria o primeiro contato e... não sei... eu tendo experiência da Engenharia e da Geografia que é bem diferente tipo... Na Engenharia o contato que eu tenho com os professores é completamente diferente do que da humanas, da Geografia, são áreas mais reduzidas assim, o professor não sabe nem teu nome, tu é só mais um, é.. isso também, apesar de tudo contribui. (Entrevistado A, Grupo I)

E tá sendo incrível assim tanto como aluna, apesar de ser maçante porque é um curso bem extenso, com várias cadeiras e aulas em horários irregulares né, mas quando eu chego aqui eu entendo porque é que eu tô lá entendeu?! É mais ou menos o complemento digamos que o Esperança é um complemento do que eu vou fazendo pra minha vida (Entrevistado B, Grupo I)

A comparação com o curso recebido na universidade apareceu nas falas, e foi entendida como uma crítica dos professores-alunos, pois como professores no cursinho foi possível perceber a diferença na proposta, na desenvoltura, no compromisso e olhar mais humano que o PVP promove: “O curso lá (na Universidade) não ensina muita coisa como pessoa, ele te ensina como Engenheiro”, afirmou um dos entrevistados.

Aqui poderíamos aplicar aquilo que Freire (2011) fala sobre os espaços de educação formal, em que a educação popular pode ser aplicada. No caso, a universidade e o “não” compromisso do professor universitário com os seus alunos. Desta forma, entendo que o educador popular do PVP, nesse caso, o entrevistado em questão, consegue diferenciar claramente as posturas possíveis de atuação nos espaços educacionais. Por identificar que os alunos precisam ser “percebidos” nesses espaços, é que caracteriza mais um indício da

percepção dos professores-alunos na importância de considerar outros saberes além dos vistos durante o curso universitário (saberes científicos), mas também na extensão (saberes populares).

Podemos considerar sobre o que Goergen (2014) fala da formação humana. O fato dela se realizar em ambientes formais e informais de educação, ou seja, ela tanto pode se manifestar no cursinho como também pode ser vinculada a forma de ensino na universidade. O movimento de ouvir e ser ouvido na relações professor e aluno, acabando influenciando e sendo influenciado. O reconhecimento de um e ser reconhecido pelo outro, como referenciado no primeiro capítulo, vimos também na percepção dos entrevistados.

Podemos identificar essa formação percebida como sendo a formação humana, mesmo não sendo assim verbalizada pelos entrevistados. Ao saber o nome, a história e as dificuldades que os seus vestibulandos possuem, os professores-alunos se aproximam desta realidade e produzem as aulas considerando esses fatores, proporcionando um melhor aproveitamento para os beneficiados do PVP. Esse é o trabalho de um profissional mais humano e comprometido com o social, como defende Freire (2011).

Quando a pedagogia humanista traz a distinção da formação profissional da formação humana, lembramos o que enfatizou Martins (2002), sobre o que sustenta a formação profissional: é justamente que ela deva ser subordinada a formação humana como subsequente a ela, e nunca o inverso. A formação profissional não deve ser suprema, pois essas novas concepções de formação entendem que ambas devem caminhar juntas para que a formação dos sujeitos seja plena, e que os mesmos se tornem profissionais humanos, sociais, políticos e cidadãos.

Perspectiva do PVP Esperança Popular da Restinga em relação a outros saberes

Os entrevistados relacionam sua experiência no cursinho a um espaço que oportuniza a troca de conhecimento por considerarem os saberes dos vestibulandos importantes, principalmente na construção de suas aulas, que muitas vezes tomam outra direção do previsto pelos professores-alunos, ou mesmo que vão durante sua execução identificando as dificuldades ou facilidades com os temas trabalhados em sala. A ecologia de saberes, teorizada por Santos (2011), trata deste reconhecimento dos saberes populares. Quando os entrevistados afirmam que levam em conta o conhecimento do vestibulando e o conhecimento de seus colegas, professores-alunos do Esperança, isso revela que os mesmos percebem e compreendem a ecologia de saberes nesse momento. Um deles fala sobre o direito da voz dos

beneficiados do Projeto, bem como o dever da escuta do professor-aluno. Através da participação nas salas de aula e do estímulo dado pelo professor é que se permite a troca de experiências e de saberes envolvidos:

Eu acho que eles, esses outros saberes contribuem muito para as aulas porque não adianta tu prepara as coisas, tem um cronograma que tu tem que seguir sim com planejamento, porque as provas, o ENEM e a UFRGS eles vão embarcar uma quantidade enorme de conteúdos que tem que ser vencidos até a prova mas ao mesmo tempo a gente não pode deixar de lado os saberes dos próprios educandos. Eu acho que esse é o principal foco assim, de ser, um dos principais focos de ser um cursinho popular porquê de um jeito ou de outro a gente quer que eles participem muito das aulas, coloquem suas opiniões, porque também faz parte, principalmente do ENEM que ele exige não só os conteúdos, mas que os conteúdos conversem entre si e se articulem para resolver problemas, então a gente tenta fazer com que eles participem o máximo possível, quebrem um pouco essa coisa da educação que vem do colégio sabe, muito formal, a pessoa não se sente bem de participar da aula, eles participam muito e é sempre muito bom assim, porque eles complementam muito, eles trazem vivências, questionamentos, eles trazem coisas que contribuem muito para as aulas assim, na minha visão e me fazer correr atrás de muita coisa, perguntam coisas que eu não sei e tenho que me virar para responder ou responder em algum outro momento, muitas vezes as aulas tomam outras direções, diferente do que estava planejado mas, sempre, é sempre positivo assim quando eles colocam as opiniões deles, eu acho assim. (Entrevistado A, Grupo I)

A construção do conhecimento, independente do conteúdo do cursinho, segue os assuntos preparatórios para a prova do ENEM e do vestibular da UFRGS. Isso é identificado na fala dos professores-alunos que reconhecem a troca de saberes em sala de aula e com os colegas do grupo de professores do Esperança. Assim, responde-nos as questões colocadas no capítulo que se refere aos PVP's, e a sua proposta além da preparação para resolver as questões do vestibular ou fazer uma boa redação, como vimos com os autores Tettamanzy e Bergamaschi (2008), Rosistolato (2011) e Rockenbach (2010).

“Tem muita coisa que tu aprende nesse convívio”, afirma um dos entrevistados. “Nosso grupo de professores é um grupo muito heterogêneo”, acrescenta o mesmo. E completa: “são pessoas que tem pensamentos totalmente diferente que tu acaba aprendendo com isso.” Os professores-alunos na universidade lidam com a construção do conhecimento científico e quando estão no Esperança identificam esta construção participativa com o conhecimento popular da comunidade. O papel da extensão, na visão de Silva E. W. (2002), portanto, está sendo exercida através desta experiência, e a UFRGS cumpriu sua função social no período em que iniciou o Projeto e o manteve vinculado à universidade.

Outro conceito que surge nas respostas dadas pelos entrevistados nesta questão é a articulação do grupo de professores para que os conteúdos conversem uns com os outros. Aliar os assuntos de preparação para a prova à proposta de conscientização dos sujeitos sobre

questões como o racismo e o preconceito, questões de gênero e o direito das minorias excluídas, e claro, sobre a política de inclusão ao ensino superior. Nesse caso, identifica-se a contribuição da universidade, que através do apoio pedagógico dado pelo DEDS, proporcionou momentos de formação dos professores-alunos para boa atuação no Projeto do PVP.

Relação do PVP Esperança Popular da Restinga com a comunidade e os beneficiados

Nas entrevistas realizadas com o Grupo I foi possível identificar algumas dificuldades na relação com a comunidade, semelhantes às respostas vistas nas entrevistas com o Grupo II para a construção da nova narrativa da história do PVP. Referente a esta relação, os professores atribuíram também, assim como o grupo que citamos, uma questão política envolvida, que se tratou de uma disputa interna na direção da escola e que teve o envolvimento de um professor-auno, que atrapalhou o projeto em vários sentidos, principalmente, na articulação realizada pelo Departamento para definir um espaço para as aulas do Esperança na comunidade da Restinga.

Em um momento das entrevistas, o bairro da Restinga foi comparado a uma cidade pela sua complexidade e potencial de lutas e conquistas, em geral, em benefício da população. Apesar de tudo, das dificuldades e pouca comunicação reconhecida pelos entrevistados, há uma boa relação atualmente, principalmente, quando a comunidade é convocada para participar e contribuir com o cursinho, como ocorreu na festa junina organizada pelos professores-alunos. Esse evento foi muito mencionado pelos entrevistados, pois o mesmo foi significativo para o Esperança, visto que foi realizado como forma de arrecadar fundos para melhorias do PVP.

Um aspecto importante também levantado pelos professores-alunos foi a boa relação com os vestibulandos beneficiados do Projeto, o que para eles significa ter, conseqüentemente, uma boa relação com a comunidade. Se aproximar dos alunos do Esperança é se aproximar da comunidade. Estreitar esta relação e dar a eles inspiração, ser um exemplo para os mesmos:

Eu acho que é importante sim, porque apesar de, não só da minha vivência, mas eles se identificam bastante com isso sabe? Eles veem que tem pessoas, os educandos, eles se veem muito nessas experiências quando a gente vai, quando a gente conta, ou quando a gente fala como é a Universidade, eles já imaginam, ele já veem, eles sabem que tipo, é possível sabe? Bastante possível que eles estejam também na Universidade. (Entrevistado A, Grupo I)

Um dos entrevistados trouxe a questão da dificuldade na relação com a comunidade escolar na Restinga, afirmando que a violência do bairro é um problema que interfere muito, pois já ocorreram “toques de recolher” impostos por traficantes da região. Essa questão também foi usada como desculpa para o conflito interno entre a diretoria e vice-diretoria, que desencadeou e dificultou todas as demais relações com outros espaços, inclusive outras associações comunitárias, como citamos anteriormente. Isso foi um fato bem marcante, como se pode observar no resgate histórico construído na pesquisa, no início do capítulo. “Era ano eleitoral e os professores que estavam disputando, acredito eu,” contou a entrevistada B, “conseguiram fazer com que o Esperança não continuasse ali.”

A questão que envolve posições e conflitos políticos, identificada nas entrevistas, foi apontada também pelo Departamento como um dos fatores que intensificou as dificuldades de realizar o projeto na comunidade.

Fragilidades e potencialidades do PVP Esperança Popular da Restinga

Na fala dos professores-alunos foi apontado como fragilidade este atual momento que o Projeto enfrenta sem o apoio da universidade. A falta de regulamentação e institucionalização do cursinho é vista neste aspecto como fator que fragiliza o Esperança em comparação com outros PVP's conhecidos pelos entrevistados. O reconhecimento institucional necessário para o melhor funcionamento do cursinho é percebido por eles. Este apoio é indicado pelos entrevistados que comparam também a questão da estrutura física dos outros PVP's que permanecem vinculados à Universidade, localizados nos espaços da UFRGS.

Outra fragilidade identificada pelos entrevistados é a evasão dos vestibulandos. O surpreendente é a compreensão dos motivos que levam a desistência dos beneficiados do Projeto. Os professores-alunos sabem que a carga de estudos e os problemas pessoais relatados pelos vestibulandos são motivadores desta evasão. Um dos entrevistados acredita que há possibilidades de enfrentar esse problema, mas que esbarra na questão do vínculo institucional que o Esperança não tem mais:

Falta toda a parte de regulamentação assim, de institucionalização, de CNPJ, no PPP alguma coisa assim, para ser reconhecido por esses órgãos para a gente fornecer, minimamente passagem escolar para os alunos, importante, para evitar a evasão deles. (Entrevistado A, Grupo I)

Outra dificuldade apontada como problema mais recentemente é a questão de completar o quadro de professores e outros profissionais para auxiliarem nas áreas administrativas, do Serviço Social, e Direito. Há falta de voluntários e de comprometimento com o Projeto. Quando surgem interessados, muitos desistem pela distância do bairro, pois o tempo de deslocamento compromete outros compromissos, segundo contou um dos entrevistados.

Esta questão do PVP ser realizado numa comunidade e não no campus da universidade é visto tanto como fragilidade como uma potencialidade pelos professores-alunos. A distância e complexidade do bairro estão no quesito que fragiliza o Projeto, além da questão da estrutura oferecida pelo espaço cedido não ser tão adequada quanto seria uma das salas da UFRGS. Aqui recorro o mapa da cidade de Porto Alegre, onde aponto exatamente essa questão do distanciamento da Restinga do centro da capital do RS:

Vários educadores são de outros cursinhos também. (...) O Resgate (PVP) tem todas as questões já bem definidas assim, as burocráticas, já tem CNPJ, já fornece item escolar para os estudantes... Eles usam o espaço... Eles estão no espaço da Universidade, estão no anexo da saúde. É que a maioria dos outros estão no espaço da Universidade, o nosso é o único que é fora, na comunidade. (...) Quando tem estrutura, a Universidade, eu posso a qualquer momento colocar um vídeo no projetor com internet ao vivo assim, no youtube e certo... e lá não.. Lá eu tenho que levar o projetor, levar o computador, para instalar... levar a caixa de som também se eu quiser, trabalhar com algum outro material. (Entrevistado A, Grupo I)

No quesito potencialidade, esse diferencial do Esperança de ser um PVP dentro da comunidade, sendo um Projeto constituído para a comunidade e pela própria comunidade, pois foi fruto de sua própria demanda. Como bem vimos na história do Esperança, construída nessa dissertação, aqui é observada a importância e relevância da extensão e da relação com a comunidade que a universidade deve buscar para o seu processo de democratização, e compromisso com a sociedade para sua legitimidade. (SANTOS, 2011):

A potência do PVP é ter essa oportunidade aqui! É poder proporcionar, trazer para a comunidade o que é uma comunidade carente né, é muito carente de várias coisas. (...) Esperança mesmo, já está no nome! Acho que é por isso que o nome é assim, porque acredito que se não fosse o cursinho, maioria não teria essa oportunidade, os moradores daqui principalmente. Porque esse curso popular aqui, ele é diferente dos outros cursos populares... Porque é na comunidade e a comunidade é diferente, é uma coisa louca assim, é mais é mais unida, é mais humano parece sabe?! O pessoal se ajuda, o pessoal trabalha junto! (Entrevistado B, Grupo I)

Mas, a grande potencialidade indicada pelos professores-alunos foi a de oportunizar o estudo preparatório para ingresso no ensino superior, proporcionando a realização de um sonho para pessoas excluídas socialmente.

Como potência... Cara, eu acho que... Eu acho que, pelo menos pra mim fica mais uma questão de mantê-lo muito o projeto é a ideia de tu colocar pessoas dentro da Universidade para realizar o sonho delas sabe, eu acho que essa é a principal, principal ação do cursinho, eu acho que é a coisa mais gratificante também, é tu cruzar na faculdade com alguém que era teu aluno sabe, isso é muito legal, muito legal mesmo... Acho que é o principal assim que eu vejo. (Entrevistado C, Grupo I)

O significado de atuar num PVP dentro da política de inclusão no Ensino Superior

Podemos identificar quanto a esse item que os professores-alunos percebem que esta política possibilita o acesso, mas não trata especificamente do que mais importa para eles, a inclusão definitiva e a permanência na universidade. O acesso se tornou possível para as pessoas da comunidade — o “povo sofrido”, como chamaram — através das cotas, os cursos populares e toda ampliação de vagas e programas de financiamento. Mas, depois que se entra na universidade, não se consegue visualizar um apoio significativo para permanecer e concluir o curso, segundo afirmaram. Pela própria experiência, um dos entrevistados relata sobre esta questão:

Depois que eu acessei ainda, eu vi que ainda tinha muitas dificuldades em permanência, na questão de permanência, extremamente difícil de permanecer, a Universidade ainda é muito elitista, apesar de ter muito acesso, acesso é dos grupos excluídos né? Ainda permanece bem difícil essa questão da permanência, então, para mim é super importante estar nas duas frentes assim, tipo, eu tava mais presente nessa questão de movimento estudantil, de lutar por permanência, um pouco antes de ingressar no cursinho mesmo sabe? Movimento de bolsistas, reivindicando o aumento de bolsas, permanência, bolsa sem contrapartida de trabalho, os benefícios mesmo, então, acho que para mim essas duas coisas são essenciais assim sabe. (Entrevistado A, Grupo I)

Identifica-se uma questão relevante, levantada pelos entrevistados, sobre a universidade ser ainda muito elitista, mesmo após a política de inclusão obter bons resultados. No relato da experiência dos professores-alunos cotistas da UFRGS, esse fato fica bem claro para eles, da diferença entre os colegas oriundos de escolas particulares, que com melhores condições de renda não necessitam trabalhar para manter os estudos, e por conta disso, uma carga horária menos pesada.

Assim oh, o meu primeiro pensamento sobre essa questão de acesso a Universidade é, não adianta tu ter Universidade pra todo mundo se tu chega na Universidade, o aluno chega na Universidade sem ter o conhecimento básico sabe?! (...) Então esse conhecimento prévio vem de onde?! Vem da escola básica né?! Do ensino fundamental e médio, então se tu não mudar o fundamental e o médio não adianta nada tu mudar o superior, porque tu vai continuar botando pessoas pra dentro sem o conhecimento básico, daí não adianta de nada, porque daí o papel da Universidade vai ser dar base pra pessoa e ela não tem que fazer isso. (Entrevistado C, Grupo I)

E desta análise, a sequência da entrevista citada acima aponta para ampliação da política de fortalecimento da Educação Básica, no sentido de buscar melhorias para as escolas de ensino médio públicas para, efetivamente, lidar com o problema do acesso e permanência ao ensino superior. Para o entrevistado, o conhecimento básico da universidade é fundamental, não só para o ingresso, mas também para sua permanência. Segundo ele, isso é proporcionado pelo PVP.

Além disso, como já havia sido comentado nas entrevistas, a preparação para o mundo e para a cidadania, além do preparo para as provas de acesso a universidade, também fazem parte do Projeto. Isso indica que este grupo consegue identificar novos significados da política com esta experiência do PVP.

Perspectiva de futuro nesta política a partir da experiência do PVP Esperança Popular da Restinga

O último questionamento realizado para esta pesquisa possui caráter conclusivo sobre a ideia percebida pelo grupo diante da proposta da experiência dentro da política de inclusão do ensino superior. Os entrevistados identificam a ampliação da diversidade na universidade e que isso não pode ser suficiente para considerar que a política realiza de fato uma inclusão. A inclusão das pessoas deve ser completa, na visão de um dos entrevistados, que mesmo possuindo alguns auxílios fornecidos pela Universidade, afirma que estes não alcançam suas necessidades, tanto financeiras quanto psicológicas:

A UFRGS é uma Universidade excelente, lógico! Só que a parte elitista é o que complica um pouco, e aí tu é um aluno da periferia que não têm as mesmas condições financeiras nem psicológicas... E aquilo tudo afeta teu psicológico, e aí atrapalha um pouco às vezes, porque eu passei por isso recentemente... E a maioria dos alunos nas minhas condições que entram lá, passam por isso e o apoio, cadê?! Não tem apoio! Entendeu? Se tu vai procurar um apoio lá dentro, não tem! E aí a maioria desiste. (Entrevistado B, Grupo I)

Além dos benefícios serem vistos como limitados, que não contemplam todas as necessidades dos universitários, as exigências específicas de alguns cursos que cobram dedicação exclusiva, em contrapartida, há a necessidade de ter uma atividade que lhe traga retorno financeiro para investir nos estudos. Esta realidade ocasiona uma carga horária de trabalho e estudos no caso dos cotistas.

Considerando que o custo de vida dos estudantes da graduação e a falta de apoio psicológico são os principais indicativos de que a política tem muito a evoluir e melhorar o seu plano de inclusão no ensino superior, reconhecendo as reais necessidades do público excluído.

A análise realizada a partir das entrevistas com o grupo foco dessa pesquisa, os professores do PVP que são alunos da UFRGS, concluiu através da percepção desses sujeitos que a experiência do cursinho contribui para seu processo de formação, potencializando a formação humana dos professores-alunos do PVPEPR.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Pré-Vestibular Popular Esperança Popular da Restinga revela, através de sua constituição histórica construída pelo relato dos entrevistados, que a contribuição da comunicação, parceria e aproximação da universidade com a comunidade é importante para o processo formativo dos professores-alunos do PVPEPR. O estudo sobre o tema levantado nessa dissertação trouxe a ideia de uma universidade a partir dos desdobramentos de sua própria concepção construída na sua história.

Após o processo de Bolonha, as articulações fortalecidas pelas avaliações e os rankings que classificaram as IES, influenciaram os tradicionais modelos de instituições educacionais dentro da perspectiva hegemônica capitalista (LEITE, 2011). A construção de um projeto de universidade, segundo Silva, F.L. (2006) está calcado no lugar histórico-político que ela deve se posicionar frente a esse dilema e contexto coexistente.

Para buscar uma posição democrática e legitimada, Boaventura de Souza Santos (2011) situa essa situação da universidade dentro de uma reforma emancipatória, com vista em ações que contraponha a vertente neoliberal numa globalização alternativa e contra-hegemônica. Numa das ações vistas na proposta do autor, destacamos a extensão universitária e a ecologia de saberes trabalhando com a semelhante teoria de Silva, E.W (2002).

É justamente na extensão e na produção do conhecimento científico, aliado ao conhecimento não científico, popular, que se encontra a relação da universidade com a comunidade/sociedade. A superação da lógica capitalista é pressuposta a Educação Superior no seu desenvolvimento político, social, cultural e educacional para transformar o *status quo* (LAMPERT, 2010). O papel e o compromisso da universidade não pode ser corrompido pelo sistema vigente, nem pelos interesses particulares e políticos partidários.

A pesquisa mostra que a Política de Inclusão do Ensino Superior já alcançou ótimos resultados com o ingresso de negros, indígenas, pessoas de baixa renda e oriundos de escolas públicas do ensino médio nas principais universidades no país. A criação da Lei de Cotas, a expansão das universidades e construção de unidades de ensino profissional, além dos programas de acesso e do ENEM, formam um conjunto de ações que se traduz num grande passo dado a caminho da democratização do ES no Brasil. Comprova-se essa informação com os dados apresentados pelo Governo Federal através do Ministério da Educação que é a fonte dos gráficos colocados nesta pesquisa.

Todavia, esse conjunto de ações de democratização não apresenta a mesma eficiência no aspecto da permanência, no entendimento dos sujeitos entrevistados do Grupo I dessa pesquisa. Para eles a Política de Inclusão do Ensino Superior deve ser aprimorada no aspecto que beneficie os ingressantes para sua permanência no curso conquistado. Desta forma, fica o desafio para que a política se renove e amplie sua ação com novas formas de atuação frente a essas dificuldades e fragilidades que são apontadas pelos professores-alunos.

A permanência é atribuída à assistência prestada aos ingressos cotistas, por exemplo, na UFRGS, que oferece auxílio de bolsa estudantil para os universitários, mas que em contrapartida devem realizar uma atividade junto ao curso que estão vinculados na instituição. O valor da bolsa é questionado, em uma fala capturada na entrevista, por não atender as necessidades básicas reais dos estudantes.

Surgiu também na análise a questão de um possível apoio psicológico para os universitários, pois a maioria alega sofrer com o preconceito social e racial, visto também pela permanente situação do elitismo na universidade e que é uma das frentes combatentes da política. O preconceito é vivenciado entre os alunos com seus colegas, e também com alguns professores. A elitização da universidade existe desde sua constituição, e pelo visto é um desafio na sua busca pela democratização como espaço público.

Identifica-se, portanto, a dificuldade financeira que leva a necessidade de realizar outra atividade além das aulas do curso e, ainda, o enfrentamento do preconceito na Universidade, que são fatores que elevam o número de desistências por parte dos cotistas nas universidades. Aqui, podemos observar mais um indicativo para uma nova pesquisa com o intuito de investigar e trazer dados referentes à experiência da permanência dos universitários cotistas. Aspectos como os possíveis problemas psicológicos adquiridos neste período de formação, poderiam ser investigados como objetivos específicos.

O Departamento sinalizou durante uma das visitas à UFRGS que houve muitas trocas de professores-alunos no Esperança, e que muitos não absorveram a proposta de um PVP, como apresentado pelo DEDES nos documentos que indicam os seus objetivos. Com a saída de muitos que haviam aderido à proposta e o ingresso de novos professores-alunos com outra ideia de projeto, ou seja, que não absorveram a ideia desse projeto, o Esperança foi levado a tomar outro rumo. Isso intensificou a perda do vínculo com a IES, a UFRGS. Pode-se concluir que quem faz o Projeto ser realmente popular e comprometido com a comunidade e a educação popular, são os profissionais que o materializam.

Mas, retomando as considerações sobre essa pesquisa já realizada, analiso que é através da compreensão do papel da extensão que entendemos a necessidade da reaproximação dos

interesses acadêmicos aos interesses da sociedade/comunidade, e, não se submeter apenas a atender aos interesses do mercado e da iniciativa privada. A experiência do Pré-Vestibular Popular Esperança Popular da Restinga expressa essa compreensão da relevância que a proximidade das ações da universidade com a comunidade exerce sobre o processo formativo dos universitários.

A formação no caso é analisada como formação humana, pois a integralização da cultura com o humanismo, incluída nos currículos dos cursos universitários, para Severino (2012), amplia a formação dos universitários para um trabalho mais humano do que meramente profissional técnico. Essa experiência como extensão busca a formação para além da formação cidadã e política dos sujeitos, pois atua com histórias de vida e de superação e, assim, a percepção de que se trata de uma formação humana construída coletivamente.

O que Severino (2012) fala quando se percebe a formação integral das profissões para o cuidado com a vida, pois as atividades realizadas no seio da sociedade estão vinculadas profundamente com a vida das pessoas. A análise das entrevistas deixa claro isso, nas categorias que se referem à experiência do PVP, na relação com a comunidade e os beneficiados, além da perspectiva da extensão sobre outros saberes.

Na análise documental, visualizamos a comunicação com a comunidade expressa no jornal produzido pelo PVPEPR, na divulgação do projeto através desse canal, e de outros identificados na dissertação. O diálogo direto com a Restinga, com os pré-vestibulandos, intensificado entre os professores/educadores, segundo afirmou o Departamento da UFRGS e que comprovamos com o acesso dos documentos referentes.

Foi para enfrentar uma lógica mercadológica e contrapor o alto custo de um curso preparatório para o vestibular – e posteriormente também se tornou preparatório para o ENEM – que surgiram os cursinhos populares. Porém, sem ficar na ideia meramente de custo acessível à população, a proposta dos Pré-Vestibulares Populares vão além da preparação para as provas e vem contribuir com a formação dos professores-alunos na perspectiva da educação popular.

Após visualizar em seus objetivos expressos pelo Departamento sobre o Pré-Vestibular Popular Esperança Popular da Restinga, não podia deixar de trazer para esta reflexão os textos de Paulo Freire sobre o compromisso atribuído aos educadores populares, ou como ele denomina, trabalhadores sociais, com a formação dos sujeitos populares. Nessa experiência, os sujeitos são oriundos de uma realidade excluída e marcada pela violência. Como não se sensibilizar perante esse fato? A luta coletiva e organizada da comunidade em

atender a sua própria demanda levou a concretizar o sonho de implantar uma esperança aos jovens da comunidade.

Observar tudo isso através do resgate histórico e construir uma narrativa sobre essa perspectiva popular, a partir das entrevistas dos Grupos II e III, leva-me a concluir o quão fundamental é considerar os diversos olhares envolvidos. Fundamento aqui a rica proposta da ecologia de saberes de Boaventura de Souza Santos (2011), que expressa claramente a necessidade de se trabalhar a construção do conhecimento considerando os diversos conhecimentos científicos e populares.

Minha própria experiência acadêmica, introduzida nesse trabalho, comprovou a eficiência da relação da universidade com a comunidade através de projetos desenvolvidos junto à comunidade, atendendo os interesses e demandas da classe popular. A formação acadêmica vivida atingiu os aspectos de uma formação humana com a extensão, atuando numa ação e espaço de educação popular. Essa foi a engrenagem para pensar numa problemática a ser construída num projeto de pesquisa, inicialmente, e depois desenvolvida em uma dissertação, como assim o fiz.

Considerando a relevância do tema, o Pré-Vestibular Popular, como uma experiência de formação humana, dentro de uma comunidade, se potencializa em relação à ideia de universidade democrática buscada pela Política de Inclusão do ES. A resposta ao problema inicial é satisfatória, e assim foi identificada sua importância, na medida em que essa pesquisa foi sendo concluída. O diálogo é materializado na comunicação entre a universidade e a comunidade, de acordo com as vivências detectadas nessa experiência, que contribuíram para o processo de formação dos professores-alunos, na perspectiva da formação humana.

Segundo os professores-alunos, professores do PVP e alunos da UFRGS, concluí que a percepção desses sujeitos sobre a experiência do cursinho potencializa o seu processo de formação dentro da perspectiva da formação humana. E, especificamente, neste caso, por se tratar de um PVP dentro da comunidade, quando havia o vínculo com a UFRGS, foi possível ampliar a ideia de formação humana para os sujeitos foco – que chamo de professores-alunos do PVPEPR.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvia Maria Leite. Políticas de Acesso à Educação Superior: uma breve retrospectiva. In: **Anais V Anped Sul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Curitiba, 16 p, 2004.

ALMEIDA, Wilson Mesquita. Acesso a Universidade Pública Brasileira: posições em disputa. **Estudos de Sociologia Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE**. Recife, PE: v.2, n.18. 2012

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Texto, Contexto e Significados: algumas questões na análise de dados qualitativos**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, maio de 1983. 66-71.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394. dez. 1996.

CAMISOLÃO, Rita de Cássia, SANTOS, Rodrigo, SANTOS, Rafael. O Curso Pré-Vestibular Popular Esperança Popular da Restinga. In.: **31º SEURS – Seminário de Extensão Universitária da Região Sul**. Florianópolis, SC, 04 e 07 de agosto de 2013.

FERREIRA, Marcelo Costa. Seleção Social e o Ensino Superior das Desigualdades: os determinantes da aprovação no vestibular da UFRJ – 1993. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, DF: INEP, v.80, n.194, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2ª ed. 111 p., 2011.

_____, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 21ª ed. 333 p., 2014.

FILHO, Alceu Gonçalves de Pinho. **O Vestibular da Universidade de São Paulo: modelo adotado em 1995**. In Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.11, p. 53-93, 1995.

GOERGES, Pedro. Formação Humana e Sociedades Plurais. **Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, v. 21, n. 1, p. 23-40, jan./jun. 2014.

GUIMARAES, Sônia Dantas Pinto. **Como se Faz a Indústria do Vestibular**. Petrópolis: Vozes, 76 p, 1984.

LAMPERT, Ernâni. (Re)criar a Universidade: uma premissa urgente. In.: LAMPERT, Ernâni; BAUMGARTEN, Máira (Orgs.) **Universidade e Conhecimento**: possibilidades e desafios na contemporaneidade. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2002, p. 19-45.

LEITE, Denise. Avaliação, acreditação, rankings e indicadores de qualidade: implicações para a internacionalização das Universidades. **Simpósio Pensar La Universidad em sus Contextos**: perspectivas avaliativas. Panel V, Jueves, p. 16, ago./ 2011.

_____, Denise, PANIZZI, Wrana Maria. L'esprit du Temps e o Surgimento da Universidade do Brasil. **Educação e Realidade**. v. 30, p. 273-291, jul/dez 2005.

LIMA, Helena Ibiapina, FRANÇA, Flavio Antonio de Souza. O Acesso ao Ensino Superior no Brasil: resgatando a história do vestibular (1925-1961). **Educação Brasileira**. Brasília, DF: CRUB, v.24, n.48/49, 2002.

MARTINS, Estevão Rezende. Educar para a Humanidade: história e iluminismo. In.: ROHDEN, Valerio (Org.) **Ideias de Universidade**. Canoas, Editora Ulbra, 2002, p. 63-93.

MARTINS, Maria Edvânia da Silva. **A Contribuição do Serviço Social na Fundação Fé e Alegria do Recife para o Processo de Inclusão Social dos Beneficiados das Comunidades Populares**. 2010. 67 f. Monografia (Graduação em Serviço Social) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, PE, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

_____, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Ciênc. saúde coletiva, Mar 2012, vol.17, no.3, p.621-626.

OLIVEN, Arabela Campos. Políticas de inclusão no sistema de Educação superior brasileiro: o setor público e o privado. In.: **Congresso de 2012 da Associação de Estudos Latino-americanos**, San Francisco, Califórnia, 2012.

PEREIRA, Thiago Igrassia. **Pré-Vestibulares Populares em Porto Alegre: na fronteira entre o público e o privado**. 2010. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

PRATES, Abel dos Santos. **Vestibular e Cidadania: um olhar sobre as aulas de redação de um curso pré-vestibular popular**. 2014. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

PROUNI, Portal do MEC. **Dados e Estatísticas**. Disponível em <<http://prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas/10-representacoes-graficas>> Acesso em: 28 dez. 2017.

RIBEIRO, Sérgio Costa. Reflexões sobre o Vestibular para as Universidades no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.11, p.41-47, 1995.

ROCCO, Maria Tereza Fraga. O Vestibular e a Prova de Redação: mais concordâncias e menos controvérsias. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.11, p. 23-41, 1995.

ROCKENBACH, Daniel Longo. **De Aluno a Professor: reflexões sobre uma experiência docente no curso pré-vestibular Resgate Popular**. 2010. 45 f. Trabalho de Conclusão (Licenciatura em Ciências Biológicas)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

ROSISTOLATO, Rodrigo Pereira da Rocha. Juventudes Populares em um Pré-vestibular: a construção coletiva e campos de possibilidades educacionais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, DF: INEP, v.92, n.232, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Universidade no Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3ª Edição. Ed. Cortez. São Paulo, 116 p, 2011.

_____, Boaventura de Souza. Da Ideia de Universidade a Universidade de Ideias. In.: SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela Mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 13ª Edição. Ed. Cortez. São Paulo, 2010, p 187-226.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Integrar Cultura e Humanismo: desafio pedagógico da Filosofia no Ensino Superior. **Educar em Revista**. Editora UFPR. Curitiba, n. 46, p. 21-35, out./dez. 2012.

_____, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: uma tarefa da Filosofia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SILVA, Franklin Leopoldo e. Reflexões Sobre o Conceito e a Função da Universidade Pública. **Estudos Avançados**, v.15, n.42, 2001.

_____, Franklin Leopoldo e. Universidade: ideia e a história. **Estudos Avançados**, v.20, n.56, 2006.

SILVA, Enio Waldir da. O Papel da Extensão no Cumprimento da Função Social da Universidade. In.: FRANTZ, Walter; SILVA, Enio Waldir da. **As Funções Sociais da Universidade** – o papel da extensão e a questão das comunidades. Ijuí: Editora Unijuí, 2002, Parte II, p. 103-227.

SILVEIRA, Ana Lúcia da Costa. O Vestibular como Mecanismo de Seleção para o Acesso ao Ensino Superior: um estudo na Escola Nacional de Agronomia (ENA) da Universidade Rural do Brasil (URB), na década de 1960. **Educação**, v. 32, n. 2, p. 192-200, 2009.

VIANNA, Heraldo Marelím. Os Novos Modelos de Vestibular: preocupações metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.11, p. 47-53, 1995.

TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato, BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org). **Por Uma Política de Ações Afirmativas**: Problematizações do Programa Conexões de Saberes/UFRGS. Editora da UFRGS, Porto Alegre, 2008. 150 p.

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

Sou aluna do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc, da Linha de Pesquisa Universidade: teoria e prática, da Faculdade de Educação - FAGED da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS e estou realizando uma pesquisa sob orientação do(a) professor(a) D.^a Maria Elly Henz Genro, cujo objetivo é identificar as contribuições da experiência do Pré-Vestibular Popular Esperança Popular da Restinga na potencialização da relação universidade e comunidade e os desdobramentos para uma formação humana dos professores-alunos neste projeto.

A sua parte cabe em participar da entrevista que será gravada se assim você permitir. A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo(a) pesquisador(a) ou pela entidade responsável.

Porto Alegre, _____ de _____ de _____.

Atenciosamente

 Maria Edvânia da Silva Martins
 Pesquisador(a)

 Maria Elly Henz Genro
 Orientador(a)

Declaro estar ciente do objetivo da pesquisa e consinto em participar deste estudo e confirmo ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

 Nome e assinatura do participante

APÊNDICE II

UFRGS - FACED - PPGEduc

Dissertação de Mestrado

O PRÉ-VESTIBULAR POPULAR ESPERANÇA POPULAR DA RESTINGA: FORMAÇÃO HUMANA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS.

Aluna: Edvânia Martins

Orientadora: Prof.^a Maria Elly Herz Genro

Questões estruturadas para Entrevistas

Grupo I – Educadores alunos da UFRGS

- 1) Fale sobre a experiência no programa de extensão, o projeto Pré-Vestibular Popular;
- 2) Fale sobre seu processo formativo, de aprendizagem e autoformação;
- 3) Qual a sua perspectiva na extensão em relação a outros saberes?
- 4) Fale sobre a relação do PVP Esperança com a comunidade e os beneficiados;
- 5) Identifique as fragilidades e as potencialidades do PVP;
- 6) Qual o significado de atuar num PVP dentro da política de inclusão do Ensino Superior?
- 7) O que pode ser revisto como perspectiva de futuro nesta política a partir desta experiência?

Grupo II – Coordenadores do Programa de Extensão

- 1) Fale sobre a gênese e a historicidade do projeto de extensão;
- 2) Em que sentido esta experiência fortalece/fortaleceu a relação Universidade e Comunidade?
- 3) Quais as fragilidades e potencialidades identificadas e sua contribuição para a formação humana?

Grupo III – Comunidade do Pré-Vestibular Popular Esperança Popular da Restinga

- 1) Fale sobre a gênese e a historicidade do projeto Pré-Vestibular Popular Esperança Popular da Restinga;
- 2) Qual sua percepção na relação Comunidade e Universidade?
- 3) Fale sobre o sentido desta experiência identificando as suas fragilidades e as suas potencialidades.

ANEXO A



Imagem 1 - Segunda visita ao PVPEPR: foto 1



Imagem 2 - Segunda visita ao PVPEPR: foto 2

ANEXO B

Imagem 3 - Declaração do DEDS sobre fim do vínculo publicado no jornal Tamo Lá!

UM ATÉ BREVE...

Há dez anos iniciava-se uma história carregada de esperança, ideias e perspectivas de um futuro melhor para os moradores da Restinga que sonhavam em entrar para uma Universidade. O Curso Pré-Vestibular Esperança Popular Restinga surgiu da demanda da própria comunidade, que tinha dificuldades em acessar cursos pré-vestibulares na região central. Começou na sede da Associação Núcleo Esperança I, depois passou a atuar na Escola Municipal de Ensino Fundamental Alberto Pasqualini, passando também pela Escola Municipal Professor Larry José Ribeiro Alves e, finalmente, chegou à sede da ASALA (Associação Comunitária Ação, Saúde e Lazer), onde funciona hoje.

O Esperança já contribuiu para a aprovação de cerca de 70 alunos em vestibulares pelo Brasil. E, em todo este tempo, foram muitos os desafios, as conquistas, as frustrações, as aprovações, os erros, os acertos, enfim, obstáculos e vitórias que fizeram e fazem todos os envolvidos crescerem neste trabalho conjunto que é a construção de um curso que lida com educação popular. Educandos, educadores, comunidade e a equipe do DEDS cresceram muito nesses anos, na capacidade de aprender, de ensinar, de conviver...

Agora, com a chegada de um novo ano, chega também o tempo de mais renovação no Esperança, de caminhar ainda mais com os pés da comunidade, de educandos e educadores, pois o DEDS se despede e encerra o ciclo do curso como ação de extensão da UFRGS. Após o término do Vestibular UFRGS 2017, a Universidade não estará mais coordenando esta ação, mas estará ainda de braços abertos para receber a comunidade da Restinga em todos os seus espaços.

Agradecemos pelo empenho de todos os educadores que passaram pelo Esperança, além da contribuição de todos os nossos colaboradores de acompanhamento pedagógico, das formações, palestras, oficinas. Também às escolas e espaços que abriram suas portas para sediar o curso. Fazemos um agradecimento especial à comunidade da Restinga e aos educandos de ontem e de hoje, que deram início a esse projeto e o mantêm vivo com suas presenças, seus sonhos, questionamentos e carinho. Esta comunidade proporcionou

um belo espaço de prática para os educadores em formação, estudantes tendo seu primeiro contato com uma sala de aula, em sua maioria.

É o fechamento de um ciclo, que pode, com certeza, gerar novos ciclos, só depende do querer e da força de cada um em levar para frente seus sonhos e a esperança de chamar uma Universidade de sua e de tornar esse espaço de educação mais popular e inclusivo.

Nossos votos são os de que 2017 traga boas colheitas e belas surpresas, que as forças para buscar seus objetivos se renovem.

“Num país como o Brasil, manter a esperança viva é em si um ato revolucionário.”

Paulo Freire

Um abraço da Equipe do DEDS/UFRGS

**CURSO PRÉ-VESTIBULAR
ESPERANÇA POPULAR
RESTINGA**

EDUCADORES	COMISSÃO EDITORIAL
Adriete Albuquerque	Diatane Moraes
Alexandre Rodrigues	Débora Simões
Bernardo De Carl	Rita Camisólio
Duel Vargara	
Denise Aires Ramos	PROJETO GRÁFICO
Erick Barcelos Goulart	Arthur Bataloli
Gabriela Sitta	Helo BM
Henrique Maciel Leão	
Israel Tonates Sasso	DIAGRAMAÇÃO
Kamila Costa	Helo BM
Lucas Dalencastre	
Márcia Reckriegel	
Martinez Ribeiro Allan	
Mathem Penafel	
Patrícia Goulart Pinheiro	
Pedro L. C. Figueiredo	
Rodrigo Dos Santos	
Rosário Berardin	
Suel Bastos	
William de Oliveira Silva	

pvrestinga.blogspot.com.br

[facebook.com/groups/pvrestinga](https://www.facebook.com/groups/pvrestinga)

tamo lá!

ANEXO C

Imagem 4 - Texto trabalhado no PVP para além da preparação do ingresso publicado no jornal “tamolá!

FUTURO

A ESCRITA COMO UM
DIREITO DE CIDADANIA



O Curso de Extensão “A escrita como um direito de cidadania” trata da escrita de textos que se pretendem participantes da discussão estabelecida fora das paredes da sala de aula, instrumentalizando o aluno para que seja autor de suas ideias e, conseqüentemente, capaz de se posicionar em relação aos problemas que acometem a comunidade que o rodeia. Entender a escrita como um direito significa mostrar aos alunos que eles têm o que dizer e podem acrescentar novas perspectivas de análise aos assuntos em que se acostumou a ser apenas espectador passivo, olhando primeiramente para seus problemas, objetivando questões até então confusas, postas a claro no momento da escrita. Ao ser levado a argumentar por escrito, tomando partido, o aluno sente-se engajado em sua comunidade e valorizado como participante do mundo em que vive. A escrita que nos torna cidadãos é para todos e não apenas para alguns eleitos dotados de talento especial. Não precisamos ser escritores para termos o direito de participar da realidade que nos cerca e nos diz respeito e para isso precisamos nos inserir no meio letrado de textos escritos que circula na mídia, nas instituições e na escola. Mas a visão que temos do texto escrito é bem outra, pois ele passou a ser apenas o passaporte para concursos – entre eles o vestibular –, deixando escondido, atrás da forma e de seu caráter representacional, a possibilidade do autor de mostrar-se sujeito do dizer.

Pois o maior desafio do professor de português sempre foi ensinar a escrever. E aqui podemos entender esse ensinar a escrever como a confecção de qualquer texto escrito para a escola em resposta a uma proposta feita pelo professor. Em todos os níveis de ensino a situação se repete: no fundamental, nos consagrados textos sobre as férias; no médio, na infundável preparação para o vestibular e, finalmente, na universidade, quando o aluno se depara com textos acadêmicos sem que tenha conseguido entender como se expressar na língua escrita. E em consequên-

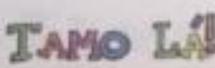
cia, também, o maior desafio do aluno sempre foi aprender redação. Na verdade, o desafio é maior, pois bem antes de aprender a fazer uma redação para a escola, o aluno precisa aprender a escrever.

Fala-se de redação. Outra coisa é falar de escrita. Quem escreve, escreve redação para a escola, para o vestibular ou para qualquer outro concurso. Escreve também qualquer tipo de texto ou de gênero e, com o mínimo de dedicação, pode escrever um artigo acadêmico. Saber essas diferenças de gênero é o final do ensino, apenas uma adequação de um longo processo que o aluno deveria fazer na escola. Deveria, mas não faz. Começa-se pelo fim, ensinando a diferença entre uma receita de bolo e uma receita médica, solicitando textos com os quais os alunos não têm o menor interesse. Mas isso não é de hoje. O ensino da escrita parece ter sido, e ainda é, o calcanhar de Aquiles do professor de português e a denúncia do fracasso da escola: nossos pais fizeram “composição”, nós fizemos “redação”, e nossos alunos “produzem textos”. E os escândalos rondam as provas de seleção, denunciando a pouca intimidade dos alunos com o texto escrito e a abissal distância entre ensinar redação na escola e aprender a escrever para a vida.

Como se vê, tomar a escrita unicamente como representação foi um equívoco. Deste resultaram os problemas que tornaram o ensino da escrita o grande desafio da escola, fazendo o aluno pensar que escrever era apenas passar para o papel o que já havia pensado antes. Grande engano. Antes de mais nada, há a necessidade de o locutor se desvincular da representação da língua falada como exteriorização e comunicação. A escrita é outro estado da mesma língua. Se na fala como atividade é possível a exteriorização dos pensamentos, na escrita, há a transposição da linguagem interior: rápida e incoerente, na medida em que retorna apenas sobre o próprio locutor. É a escrita que deve tornar inteligível essa linguagem.

Magali Endruweit
Professora do Instituto de Letras UFRGS

MAR E ABR/2016



3