

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Maíra Tavares Mendes

INCLUSÃO OU EMANCIPAÇÃO?
um estudo do Cursinho Popular Chico Mendes/Rede Emancipa
na Grande São Paulo

Porto Alegre

2011

Maíra Tavares Mendes

INCLUSÃO OU EMANCIPAÇÃO?
um estudo do Cursinho Popular Chico Mendes/Rede Emancipa
na Grande São Paulo

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

Orientadora:
Profa. Dra. Marlene Ribeiro

Linha de Pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação

Porto Alegre

2011

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

M538i Mendes, Maíra Tavares

Inclusão ou emancipação: um estudo do Cursinho Popular Chico Mendes / Maíra Tavares Mendes; orientadora: Marlene Ribeiro. – Porto Alegre, 2011.
118 f. + Anexos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011, Porto Alegre, BR-RS.

1. Cursinho vestibular. 2. Educação popular. 3. Inclusão escolar. 4. Inclusão social.
5. Emancipação. I. Ribeiro, Jorge Alberto Rosa. II. Título.

CDU – 378.4:37.018.8

Bibliotecária Neliana Schirmer Antunes Menezes – CRB 10/939 neliana.menezes@ufrgs.br

Maíra Tavares Mendes

INCLUSÃO OU EMANCIPAÇÃO?
um estudo do Cursinho Popular Chico Mendes/rede emancipa
na Grande São Paulo

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

Aprovada em 18 abr. 2011.

Prof. Dra. Marlene Ribeiro – Orientadora

Prof. Dr. Jaime José Zitkoski – UFRGS

Prof. Dra. Vera Maria Vidal Peroni – UFRGS

Prof. Dra. Conceição Paludo – UFPel

Prof. Dr. Gilberto Cunha Franca – UFSCar

*À juventude (a de ontem, a de hoje e a de amanhã),
por alvorecer o impossível tantas vezes quanto necessário.*

A Catarina, uma bela menina.

AGRADECIMENTOS

Em trabalho de marxista, até o agradecimento é dialético. É que enquanto para o leitor é o primeiro que se lê, para quem escreve é o último que se faz. Para escrever o agradecimento, temos a gostosa (e difícil) tarefa de pensar em todas as pessoas que fizeram parte do nosso trabalho, direta ou indiretamente. Conheço um matemático que diria que “todos é muita gente”, e portanto peço desculpas antecipadas se não consegui que todos os nomes estivessem aqui.

Agradeço a meus pais, que me criaram entre os livros, e me ensinarem que eles podem ser irmãos e depois filhos (alguns adotados que não vou devolver). Agradeço a Marlene, que me adotou em Porto Alegre, e que sempre me surpreende com o tamanho do seu coração e com sua coerência acadêmica, política e ética. A Roberto Leher, pelas sugestões, fundamentais em diversos momentos, bem como a todos das bancas que contribuíram com as críticas.

À Bahia, que me deu régua e compasso. Aos amigos de Porto Alegre, em especial Camila, Marcus, Fernanda, Bernardo, Alê, Play, Lara, Vicente, Lisandro, Israel, Ju, mas também aos amigos do MES, que felizmente são a ponto de não caber aqui (isso também vale para os daqui e de acolá). Aos amigos de São Paulo, velhos e novos, em especial Ju, Bia, Pi e Renato, Mau, Zé e Japonês .

Aos colegas da FACED, alguns que talvez nem saibam, mas me causaram “estalos” imprescindíveis: Gregório e Paulo Sérgio, Ingrid e Elen, Dilmar, Paola, Luciani e Giovani, Tzusy e Jardélia (estamos nos devendo um artigo), e todos os outros com quem compartilhei ótimos momentos de discussão, reflexão e diversão nos seminários que assistimos.

Aos que caminharam por este mundo de cursinhos em algum momento: Gilberto, Roberto, os amigos da Psico, os amigos do Emancipa (valeu Luciano!), os “ex-CP” (em especial ao João Victor pelo material da AACCP), os do Che Guevara e os do Allende. Aos meus alunos, que sempre ensinam por bem ou por mal, aos colegas do Derville (Marcela, obrigada pelo estalo!) e do Euclides.

Mas agradeço acima de todos a meu companheiro (que significa aquele que divide o pão), que esteve perto mesmo quando estávamos longe, e que teve a paciência de ficarmos longe, mesmo estando tão perto. Agradeço também por ganhar mais uma família. Mas, sobretudo, pelo amor.

RESUMO

O trabalho busca discutir a relação entre os cursinhos pré-vestibulares populares e a educação popular, a partir das categorias “inclusão” e “emancipação”. Procura-se analisar o histórico do acesso à universidade brasileira, e os mecanismos de segregação utilizados para tal. Como resposta às provas de vestibulares realizadas pelas universidades, surgem cursos preparatórios, primeiramente ligados ao movimento estudantil e depois constituídos como um mercado próprio. A partir da década de 1980 ressurgem experiências que visam trabalhar com a tomada de consciência e engajamento nas lutas das classes populares, através da apropriação de um conhecimento muitas vezes disponível apenas aos que por ele poderiam pagar: os cursinhos populares. Procuramos discutir as seguintes questões: os cursinhos populares representam projetos de “inclusão social” no sentido de manter as estruturas que geram excluídos? Ou há elementos que confirmem tais experiências como negação desta ordem, que construam novas relações, como, por exemplo, de emancipação? Para o alcance dos objetivos propostos efetuou-se um estudo de caso focalizando o Cursinho Popular Chico Mendes/Rede Emancipa na Grande São Paulo. Nesta análise evidenciamos algumas das principais contradições, como a relação dos professores com a prática docente (voluntariado ou militância?), a relação de institucionalização através de Fundações ou Organizações Sociais Civis de Interesse Público (OSCIPs), e como encaram seu papel frente ao Estado. A pesquisa efetuada permite concluir que muitos dos cursinhos populares não apenas capacitam estudantes que buscam conquistar uma vaga na universidade, mas também podem colocar em xeque a lógica meritocrática e o caráter de classe da universidade.

Palavras-chave: **Cursinho vestibular. Educação popular. Inclusão escolar. Inclusão social. Emancipação.**

ABSTRACT

This work aims to discuss the relation between preparatory courses for university admission and popular education, using the categories “inclusion” and “emancipation”. Here we analyze the history of university admission in Brazil, and the segregating means used for that admission. Preparatory courses then emerge as a response to the admission tests organized by universities. Those first courses were connected to university student movement, and then configured as enterprises. In the 1980’s new experiences emerge, which aim to work with consciousness-raising and struggle engagement of popular classes, through appropriation of a private knowledge: the popular preparatory courses. We discuss the following questions: do popular preparatory courses represent “social inclusion” projects, maintaining structures that generate exclusion? Or are there elements that make those educational experiences confront social order, building new relations, as emancipation? To reach the objectives proposed, we designed a case study of Cursinho Popular Chico Mendes/Rede Emancipa in São Paulo metropolitan area. Among those social groups we can highlight some contradictions, as teachers’ practice (voluntary work or militancy?), the relation between institucionalization through Foundations or Non-Governmental Organizations, and how they face their role towards State. Our results made us conclude that many of the popular courses not only train students that look forward a seat in university, but can as well undermine university’s meritocracy and class character.

Keywords: Preparatory courses for university admission. University admission. Popular education. Inclusion. Emancipation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 UNIVERSIDADE	21
2.1 A UNIVERSIDADE NO BRASIL, DE NAPOLEÃO AOS VENTOS DE MAIO.....	21
2.2 MARCOS LEGAIS DA UNIVERSIDADE NO BRASIL	26
2.3 REFORMA DO ESTADO E SEUS EFEITOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	29
2.4 A REFORMA UNIVERSITÁRIA COMO PARTE COMPLEMENTAR DA REFORMA DO ESTADO.....	32
2.5 DO SURGIMENTO DO VESTIBULAR AO SURGIMENTO DOS CURSINHOS.....	36
2.6 OS CURSINHOS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES	40
3 CURSINHOS POPULARES E EDUCAÇÃO POPULAR: entre inclusão e emancipação	52
3.1 EDUCAÇÃO POPULAR.....	52
3.2 A CATEGORIA EMANCIPAÇÃO NO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE.....	54
3.3 INCLUSÃO: fora de onde, dentro de quê?	59
3.4 ENTRE A INCLUSÃO E A EMANCIPAÇÃO.....	64
4 ENTRE INCLUSÃO E EMANCIPAÇÃO NO CURSINHO POPULAR CHICO MENDES/REDE EMANCIPA	69
4.1 DELIMITANDO O OBJETO	71
4.2 O CURSINHO DA POLI	75
4.3 NASCE O CURSINHO POPULAR CHICO MENDES.....	85
4.4 RELAÇÃO REDE - CURSINHO E CONCEPÇÃO DE CURSINHO POPULAR	87
4.5 CONFLITOS E CONTRADIÇÕES.....	96
4.6 ESSE TAL DE VESTIBULAR.....	105
4.7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	110
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: novas questões para o presente e o futuro	114
6 EPÍLOGO	116
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICES	122
APÊNDICE A – Carta Para Obtenção do Consentimento Livre e Esclarecido	122
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	123
ANEXOS	124

ANEXO A – Carta aos Alunos da AACP	124
ANEXO B – Carta de Princípios do Cursinho Popular Chico Mendes	126
ANEXO C – IV Encontro Político Pedagógico da Rede Emancipa	127

DICIONÁRIO DE SIGLAS

AACP: Associação de Alunos do Cursinho da Poli

ACEPUSP: Associação Cultural de Educadores e Pesquisadores da USP

ACITA: Associação Comercial e Industrial de Itapevi

CDHU: Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano

CNPJ: Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica

COHAB: Conjunto Habitacional

CRUSP: Conjunto Residencial da USP

CP: Cursinho da Poli

DCE: Diretório Central dos Estudantes

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

FACED: Faculdade de Educação da UFRGS

FEBEM: Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (atualmente Fundação CASA)

Fundação CASA: Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente

FUVEST: Fundação Universitária para o Vestibular

IES: Instituição de Ensino Superior

IFES: Instituição Federal de Ensino Superior

FATEC: Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo

FEA: Faculdade de Economia e Administração da USP

IGPDE: Instituto Grêmio Politécnico para o Desenvolvimento da Educação

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação

ONG: Organização Não Governamental

MST: Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra

OSCIP: Organização Social Civil de Interesse Público

PL: Projeto de Lei

PROUNI: Programa Universidade para Todos

PSOL: Partido Socialismo e Liberdade

PT: Partido dos Trabalhadores

PUC: Pontifícia Universidade Católica

REUNI: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RMSP: Região Metropolitana de São Paulo

S19: Associação 19 de Setembro

SEADE: Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados

SISU: Sistema de Seleção Unificada

UAB: Universidade Aberta do Brasil

UERJ: Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFBA: Universidade Federal da Bahia

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNICAMP: Universidade de Campinas

UNE: União Nacional dos Estudantes

UNESP: Universidade Estadual Paulista

USP: Universidade de São Paulo

1. Introdução

O interesse no tema da pesquisa parte fundamentalmente da história de militância da pesquisadora. Desde o ingresso, em 2003, na maior universidade pública do país, a Universidade de São Paulo - USP, muitas contradições se propuseram e desvelaram na vida universitária. A confusão entre o público e o privado, representada especialmente na figura das fundações privadas (na USP eram 33 àquela época), somada às dificuldades de garantia do financiamento público, culminando, em 2005, num forte movimento que reivindicou mais verbas para educação, acenderam a chama da indignação. E esta motivou e motiva a ação e reflexão comprometidas que orientam este trabalho.

A partir deste momento ocorreram experiências muito ricas, como: integrar a direção do Centro Acadêmico do curso de Ciências Biológicas e, com isso, participar de diversos encontros de estudantes, conhecer e ser parte ativa do Diretório Central dos Estudantes, tomando parte de outros tantos encontros e congressos, o que permitiu conhecer por dentro a quase impermeável estrutura de poder da USP no Conselho Universitário. Além disso, houve oportunidade de participar, também, de uma série de movimentos sociais e reconhecer, no movimento estudantil, um movimento social. Com o passar do tempo vieram as eleições, veio “o príncipe moderno”, a necessidade de tomar partido, e até mesmo ser diretora da União Nacional dos Estudantes - UNE, antes tão presente, hoje tão sumida das lutas estudantis e dos problemas nacionais... Nesse curto, porém rico período, a educação se revelou um espaço de realização, seja como professora, seja como militante (pois acredito que ambas estão necessariamente conectadas). Em meio a muitas lutas e dificuldades, foi possível perceber que, para conquistar aquilo pelo qual lutávamos (e felizmente há ainda outras/os que continuam lutando), sempre esbarrávamos numa dificuldade anterior: a pequena representação de estudantes (e também de funcionários) nas instâncias decisórias.

Foi, entretanto, outro o enfrentamento que acabou motivando a escolha do tema de pesquisa. Imaginemos um (improvável) cenário em que todos os setores da universidade tivessem voz e representatividade, que pudessem participar efetivamente das decisões acerca dos rumos da universidade, um “paraíso democrático”, enfim. De que adianta uma “ilha democrática”, se aqueles e aquelas que têm ingressado na

instituição universitária não representam a maioria da população? Desta maneira, o acesso à universidade aparece como uma categoria crucial para entender a relação desta instituição com a destinação do conhecimento que nela é produzido.

Este debate foi ainda mais enriquecido nos anos de 2005 e 2006, quando o Diretório Central de Estudantes – DCE - da USP se inseriu no chamado “Movimento de Resgate do Cursinho da Poli”. O Cursinho da Poli (CP) foi um dos primeiros e maiores cursinhos pré-vestibulares populares de São Paulo. Seu projeto foi elaborado pelo movimento estudantil nos anos de 1980, vinculado à entidade representativa dos estudantes de engenharia da USP (o Grêmio da Poli). Com a proposta de uma educação emancipadora, e um debate sobre a necessária democratização da universidade, o CP foi progressivamente se afastando dos seus propósitos iniciais, ao mesmo tempo em que incorporava o discurso hegemônico do chamado Terceiro Setor¹.

Alguns professores e alunos do referido Cursinho, que questionaram esta mudança de discurso e de prática, foram demitidos (os professores) e ameaçados (os alunos), organizando-se um movimento de resgate da proposta original. Formou-se, assim, uma rede de solidariedade que, por um lado, problematizou o acesso à universidade (que tem intensificado sua seletividade e conseqüente elitização). Por outro lado, ocorreu um processo de mercantilização da educação por meio do Cursinho da Poli, que se apropriou do rótulo de popular, mas, na prática, reproduzia as mesmas concepções (e mensalidades) de qualquer cursinho pré-vestibular convencional.

Desta batalha, que, como muitas outras, foi perdida, fica, além da experiência, ao menos um modelo do que não acreditamos que seja uma alternativa de projeto educacional. Por outro lado, essa inquietação gerou projetos que, tendo aprendido o que não queriam, procuraram gestar de outras maneiras o que queriam. Assim, estes ex-professores e ex-alunos do Cursinho da Poli, bem como aqueles que foram do movimento estudantil neste período, têm se organizado em outros cursinhos populares pela cidade de São Paulo, culminando na fundação de uma rede de cursinhos populares, chamada Rede Emancipa.

¹ O chamado Terceiro Setor é representado pelo “público não-estatal”: organizações não-governamentais (ONGs), instituições filantrópicas e comunitárias e outras similares. São organismos criados com objetivo de prover serviços de diversas áreas, educação inclusa, para aliviar a pobreza. Ocorre uma transferência de responsabilidades (e do fundo público) historicamente atribuídas ao Estado para a sociedade civil, entendida como Terceiro Setor. Ocorre simultaneamente um deslizamento da noção de participação social, antes compreendida enquanto controle social para a execução das políticas públicas. Portanto a “sociedade civil”, compreendida no âmbito do terceiro setor, disfarça o embate político entre classes, seus antagonismos e a própria luta contra-hegemônica na sociedade capitalista (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009). Para uma discussão mais detalhada acerca do assunto, consultar *A Nova Pedagogia da Hegemonia*, de Lúcia Neves (2005).

Paralelamente a este processo, a pesquisadora passou a trabalhar num cursinho popular que funciona há 13 anos no interior da Cidade Universitária na USP, no Instituto de Psicologia, o Cursinho da Psico. Lá começaram a aparecer algumas notas do debate que aqui pretendo travar: muitos no projeto afirmavam, com convicção, que estariam praticando educação popular. Esta dúvida, ou “pulga atrás da orelha” – como se diz no ditado popular – começou a incomodar, partindo do entendimento de que esta afirmação significa uma identificação com o pensamento freireano, mas algo ainda “não se encaixava” na definição, e não sabia explicar o porquê.

São estes limites que vieram a crescer como o problema da pesquisa. E para a busca de sua compreensão e aprofundamento escolhi a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, mais propriamente o Programa de Pós-Graduação em Educação, que chama a atenção por ter uma linha de pesquisa voltada a problemas cruciais na nossa realidade educacional, ou seja, Trabalho, Movimentos Sociais e Educação. Assim, o ingresso nesse Programa foi com o intuito de fazer dos cursinhos populares o tema do trabalho de pesquisa.

Nas *Teses sobre Feuerbach*, Marx e Engels já apontavam a prática como critério de verdade (MARX; ENGELS, 1989). É deste modo que enxergo a necessidade de vínculo com esta realidade dos cursinhos populares para poder formular questões. Ao chegar a Porto Alegre, com um grupo de educadores, fundamos em 2009 um Cursinho Pré-Vestibular Popular, na Zona Norte da cidade. Em 2010, de volta a São Paulo como professora da Rede Municipal de Ensino, fundamos um coletivo que implementou um Cursinho na Zona Norte de São Paulo, o Cursinho Popular Salvador Allende, também vinculado à Rede Emancipa.

Fica claro, com isso, que não serei uma analista neutra dessa realidade, por entender que todo discurso está comprometido com algum interesse, conscientemente ou não. Esta opção cria, entretanto, um risco para a pesquisa, o do envolvimento emocional com o objeto analisado seja tal, que impeça a pesquisadora de visualizar com clareza as contradições postas pela realidade empírica. Para evitar este risco, faz-se necessário uma constante e rigorosa vigilância epistemológica, posta em questão a todo o momento. É interessante relatar que, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, esta questão se coloca com mais força a cada momento. Se numa primeira etapa o envolvimento com o objeto foi o que permitiu amadurecer as questões de pesquisa e

delimitar melhor este objeto, quanto mais se compreendia este universo, mais se sentia a necessidade do rigor.

Procuramos compreender este rigor como abordado por Paulo Freire: ora como seriedade e exigência, o que é bastante diferente de rigidez e autoritarismo, ora como “rigoriedade metódica”, o que se compreende como um compromisso ético-político acompanhado de uma preocupação com a aprendizagem (e pesquisa) permanente (STRECK, 2010). Danilo Streck chama atenção para o fato de que para Freire:

Há uma aproximação amorosa do objeto a ser compreendido, de vários ângulos, numa abordagem inter(trans)disciplinar. O compromisso não é com determinada teoria a ser “comprovada”, mas com o desvelamento da realidade que, por mais competente que seja o exercício, será sempre maior que a capacidade de apreendê-la. (STRECK, 2010, p. 363)

Com isso, o principal objetivo deste trabalho é colaborar para o debate sobre o papel dos cursinhos populares na realidade educacional brasileira, a partir da análise da experiência desenvolvida pela Rede Emancipa de cursinhos populares. Cabe aqui uma pequena digressão para justificar o porquê do trabalho ser sobre o Cursinho Popular Chico Mendes/Rede Emancipa e não apenas sobre o Cursinho Popular Chico Mendes. O intuito da pesquisadora sempre foi o de estudar a Rede Emancipa. Entretanto a complexidade de estudar uma Rede que possui mais de 10 cursinhos atualmente não condiz com o tempo e abrangência de uma dissertação. A proposta de pesquisa levada à banca de análise do projeto foi de estudar dois cursinhos da Rede Emancipa. Entretanto, a proposta da banca, para melhor aprofundar a análise e “mergulhar” no empírico foi de estudar apenas um cursinho. Assim, optamos pelo primeiro Cursinho Popular da Rede Emancipa, o Cursinho Popular Chico Mendes.

O esforço de se pensar o que pode ser geral da Rede Emancipa e particular do Cursinho Chico Mendes, no entanto, aparece ao longo de todo o trabalho. Buscamos, também por esta razão, estabelecer sempre que possível relações entre o todo (totalidade da Rede) e as partes (o Cursinho Popular Chico Mendes e outros cursinhos da Rede).

A princípio, a pergunta-chave da pesquisa seria: a Rede Emancipa em geral – e o Cursinho Popular Chico Mendes em particular – estariam realizando uma prática que se poderia chamar de Educação Popular²? Entretanto um debate aprofundado da categoria Educação Popular exigiria mais tempo, e os prazos acadêmicos estão sempre batendo à

² Este debate é enriquecido em texto publicado no XI Fórum Paulo Freire - MENDES (2009).

porta. Portanto optamos por discutir no âmbito da Educação Popular a categoria *emancipação*, especialmente no pensamento de Paulo Freire. Cabe mencionarmos que emancipação também é discutida por Marx na análise política das lutas e processos revolucionários em *As lutas de classe na França de 1848 a 1850*, *A guerra civil na França* e *O Dezoito Brumário de Napoleão Bonaparte*. Entretanto acreditamos que o pensamento de Paulo Freire também sobre influência da dialética marxista, e nossa escolha também se justifica por nossa proximidade, bem como pela referência histórica do educador brasileiro.

A opção pela categoria *inclusão* se explica pela sua recorrência na produção bibliográfica sobre os cursinhos populares, bem como nos documentos que balizam as políticas públicas educacionais. Apesar de recorrente, esta categoria tem alguns limites explicativos, especialmente levando-se em conta o pensamento freireano, o que debateremos mais adiante.

Como objetivos específicos, pretendemos contribuir para a produção acadêmica no âmbito da Educação Popular, mais especificamente na compreensão dos cursinhos populares, buscando revisar a produção atual e produzir registros acerca da experiência da Rede Emancipa. E, a partir deste estudo, discutir o papel da universidade brasileira, especialmente no que tange à seletividade social do seu acesso; este é outro de nossos objetivos específicos. De fato, discutir os cursinhos pré-vestibulares populares sem analisar o processo de desenvolvimento histórico da universidade corre o risco de cair na superficialidade.

A relevância do tema pode ser percebida num primeiro olhar pelo expressivo crescimento do número dos cursinhos populares nos últimos anos. Castro (2005a) chega a mencionar a presença de mais de 1500 em todo o Brasil. Tal crescimento na última década pode ser explicado pelo desequilíbrio entre os que concluem o ensino médio e as vagas do ensino superior, especialmente o público. Este desequilíbrio, mais do que numérico, remete à alta seletividade do ensino superior brasileiro, e logo à dificuldade dos estudantes oriundos das classes populares alcançarem este nível de ensino. Apesar deste número, há poucos estudos sobre este fenômeno, sendo a maior parte da produção acadêmica iniciada a partir dos anos 2000, especialmente através de dissertações de mestrado (SANTOS, 1997; BACCHETTO, 2003; BONFIM, 2003; SANGER, 2003; CASTRO, 2005a; RUEDAS, 2005; PEREIRA, 2007; PORTO, 2008; NASCIMENTO, 2009).

A existência dos cursinhos pré-vestibulares populares, considerando um dos seus objetivos como a preparação para a “disputa de vagas” nas universidades, por um lado, acaba legitimando o pequeno número de vagas, e reafirmando a lógica de capacitação dos estudantes para atingir esta finalidade. Por outro lado, a reivindicação de mais vagas é um instrumento que, isoladamente, não tem dado conta de garantir a ampliação do acesso das classes populares à universidade. Analisando por este ângulo, a criação de cursinhos populares acaba se tornando cômoda ao Estado, que se exime de cumprir seu dever, qual seja, o de garantir educação em todos os níveis em quantidade e qualidade para todos.

Entretanto, em muitos casos, os cursinhos populares não se contentam em simplesmente “capacitar” os estudantes para entrar na universidade, reproduzindo acriticamente o discurso hegemônico - aquele que afirma que as vagas são atribuídas “conforme o mérito de cada um”. Pelo contrário, boa parte dos cursinhos populares se constitui a partir do questionamento deste discurso, em alguns casos chegando a entrar em conflito com a universidade, exigindo a ampliação destas vagas e denunciando seu caráter de classe.

A análise do cotidiano dos cursinhos evidencia, portanto, um grupo social que problematiza prioritariamente o acesso à universidade, e que se reivindica como movimento social de cursinhos populares³. E, enquanto tal, acaba contando com a participação engajada dos seus atores. Os professores, coordenadores e outros colaboradores trabalham voluntariamente, o que, em muitos casos, resulta na alta rotatividade dos envolvidos, bem como na precariedade do trabalho. Estas e outras questões estruturais têm culminado na busca por maior institucionalização dos cursinhos, o que se dá seja pela busca de formalização enquanto projetos de extensão na universidade e/ou na sua conformação jurídica enquanto Organizações Não-Governamentais (ONGs). Há ainda alguns casos de cursinhos populares enquanto programas de governos ou até mesmo políticas públicas na forma de lei.

³ Para CASTRO (2005b), os “cursinhos populares são ações políticas de atores engajados em projetos e ações que têm, como eixo, a transformação social da realidade por meio da preparação e incentivo às classes populares a ingressarem no ensino superior gratuito”. SILVA FILHO (2004), por sua vez, afirma que recentemente, os cursinhos populares “começaram um processo de mobilização social com várias reivindicações, caracterizando um movimento social”. Concordamos com as definições dos dois autores, na medida em que caracterizam os cursinhos populares enquanto um movimento social popular. Cabe pontuar que a denominação “popular” do movimento em questão se faz necessária, pois que os movimentos sociais podem tanto se orientar pela perspectiva de “transformar a sociedade e a educação quanto a reação, ou a retroação para defender o status quo” (RIBEIRO, 2010, p.28)

Foi esta trajetória que culminou com a gestação do problema de pesquisa: os cursinhos representam projetos de “inclusão social” no sentido de manter as estruturas que geram excluídos? Ou há elementos que confirmem tais experiências como negação desta ordem, que construam novas relações, como, por exemplo, de emancipação?

Definida a problemática a partir da trajetória relatada, procuramos revisar a produção teórica acerca dos cursinhos pré-vestibulares (populares ou não), e o lugar das categorias inclusão e emancipação nesta bibliografia. De acordo com Frigotto (1999), é no momento da revisão bibliográfica que se podem identificar as diferentes perspectivas de análise, bem como as conclusões a que se chegou pelo conhecimento anterior. A partir daí, é possível revisitar ideias, conceitos e categorias, para ruptura ou superação dos mesmos.

A grande quantidade de experiências desenvolvidas no âmbito dos cursinhos exige uma escolha dentro deste vasto universo para se analisar. Considerando a caminhada da pesquisadora enquanto colaboradora da Rede Emancipa, bem como alguns aspectos peculiares desta rede, a opção foi a de realizar um estudo desta Rede em geral, enfocando um cursinho em particular. O cursinho escolhido foi o Cursinho Chico Mendes, que foi fundado no município de Itapevi, na Grande São Paulo, desde o ano de 2007, o primeiro cursinho da Rede Emancipa. Cabe aqui ressaltar que alguns fundadores tanto da rede, como do cursinho em questão, são ex-alunos do Cursinho da Poli e participaram ativamente do Movimento de Resgate do Cursinho da Poli.

A metodologia utilizada é a do estudo de caso. Apesar de direcionar a pesquisa a uma parte de uma Rede composta por diversos cursinhos, pensamos que o estudo do Cursinho Popular Chico Mendes é capaz de estabelecer generalizações acerca do todo da Rede Emancipa. De acordo com Lüdke e André (1986), o estudo de caso se destaca porque permite abordar uma unidade dentro de um sistema mais amplo. As autoras afirmam, também, que o interesse reside no que ele tem de particular, mesmo que se evidenciem semelhanças com outras situações. Ou seja, apesar de existirem estudos sobre cursinhos populares, a proposta deste trabalho é descobrir o que há de singular na Rede Emancipa, através de uma unidade, representada pelo Cursinho Chico Mendes.

A dialética todo/parte (ou singular/geral) é discutida por Karel Kosik (2002) na obra *Dialética do Concreto*. Para Kosik é justamente a categoria da totalidade que distingue a dialética materialista da metafísica (compreendida como os distintos modos de pensar os objetos no mundo, tais como o empirismo, idealismo, positivismo e

estruturalismo). A totalidade deve ser compreendida não como uma regra metodológica antidialética, mas antes de tudo como uma resposta à pergunta “o que é realidade?”. Afinal de contas, conhecer a realidade (totalidade como princípio epistemológico) pressupõe uma determinada concepção de realidade. Isto significa para nós que esta dialética todo/parte está presente não só na relação entre o Cursinho Popular Chico Mendes e a Rede Emancipa, mas também no próprio fato de existirem cursinhos populares no interior de uma estrutura econômica e político-jurídica historicamente constituída.

O todo da realidade, no caso da realidade social, pode ser conhecido através da pergunta “como se cria a realidade social?”, “como se produz determinado fenômeno social?”, “quais as “leis sociais”, históricas e as forças reais que o constituem?” Para o nosso enfoque, estas perguntas se traduzem em conhecer a história da Rede Emancipa e do Cursinho Chico Mendes, as condições de seu surgimento, as forças sociais nas quais se inserem, seus protagonistas e antagonistas e, finalmente, suas contradições. Isto significa assumir o caráter histórico do objeto que investigamos e a relação sujeito-objeto, concebendo o ser humano como sujeito da práxis histórico-objetiva. Conceber o ser humano como sujeito histórico não é apenas uma concepção de mundo, mas uma possibilidade de apreender a raiz da realidade, e, portanto uma possibilidade de transformá-la. É disto que se trata o materialismo dialético, o qual consiste nosso referencial no presente trabalho (KOSIK, 2002; FRIGOTTO, 1999).

A análise de documentos produzidos pelo Cursinho Popular Chico Mendes, pelo Cursinho da Poli, assim como os relatos visando reconstruir a história e desvendar as práticas sociais desenvolvidas neste grupo social pelos seus diferentes sujeitos (fundadores, professores e alunos) se constituem na base empírica de onde partiremos no trabalho para buscar apreender estas relações, os nexos entre o Cursinho Popular Chico Mendes e a totalidade, e com isso, apontar as possibilidades transformadoras (ou não) da realidade a partir da experiência estudada.

Para a consecução dos objetivos propostos, dentro do estudo de caso como metodologia escolhida, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com fundadores, professores e alunos do Cursinho Popular Chico Mendes. Procuramos realizar entrevistas com pessoas que estivessem sempre presentes nas atividades do cursinho, consideradas não apenas as aulas, mas também reuniões, atividades externas, assembleias. Assim, nossos entrevistados foram dois fundadores (dos quais um é

professor), que acompanharam a história do Cursinho desde o começo e seguem coordenando o cursinho; uma professora que foi aluna do Cursinho Popular Chico Mendes; e três alunos, dos quais uma já está estudando no Cursinho pelo segundo ano consecutivo.

A todos os entrevistados foram apresentados os objetivos da pesquisa na “Carta para obtenção de Consentimento Livre e Esclarecido” e solicitado o preenchimento do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (Apêndices A e B). Também realizamos análise documental de atas, material de divulgação, publicação em páginas da internet, dentre outros. O referencial teórico se assenta no materialismo histórico dialético, seja na análise da universidade, seja na discussão sobre educação popular, inclusão e emancipação.

Esta dissertação está estruturada em 03 partes. O tópico 2 trata da universidade, suas contradições e um histórico do acesso a esta instituição, discussão sem a qual teríamos grande dificuldade de delimitar nosso objeto de pesquisa. Procuramos fazer um resgate do surgimento da universidade e do desenvolvimento das reformas universitárias, que incidiram no acesso à universidade, tanto na ditadura militar, quanto na atualidade. Trataremos também nesse tópico da categoria “cursinho pré-vestibular”, seu surgimento no Brasil em paralelo às mudanças nos critérios de ingresso à universidade, da distinção de cursinhos populares dos outros cursinhos pré-vestibulares. O tópico 3 relaciona a Educação Popular e os cursinhos populares, a partir das categorias *inclusão* e *emancipação*, bem como as respectivas subcategorias de análise. Por fim, no tópico 4, buscaremos, a partir da história do Cursinho Popular Chico Mendes, que se reivindica como herdeiro do Cursinho da Poli, e das suas principais contradições, localizar as categorias de análise observadas e debatidas. Com isso nos aproximamos da proposta de Conceição Paludo (2001), que traça uma trajetória metodológica de mergulho na história, mergulho na teoria, aclaramento de conceitos e, por fim, mergulho no empírico, não como etapas estanques lineares, mas num movimento de espiral.

2. Universidade

Diferenciar o problema da universidade do problema da escola é cair num velho preconceito de classe. Não existe um problema da universidade independente de um problema da escola fundamental e secundária. Existe um problema da educação pública que abarca todos os seus compartimentos e compreende todos os seus graus (MARIÁTEGUI, 2007, p. 62).

Neste capítulo procuramos apresentar o histórico da universidade no Brasil: as influências européias na sua gênese, os interesses das elites em questão, e o papel social cumprido por elas. Também não nos escapa a etapa anterior à universidade em termos educacionais: o atual ensino médio e a lacuna de formação entre o que se exige como critério de acesso universitário e a realidade dos currículos da escola básica.

Para compreender melhor este panorama, trazemos os aspectos legais na legislação corrente, bem como as reformas realizadas e em curso, em especial: a Reforma Universitária de Córdoba, no sentido de democratizar a universidade latinoamericana; e o debate recente sobre o Programa Universidade Para Todos (Prouni) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Finalizamos o capítulo apresentando o nascimento dos cursinhos pré-vestibulares em paralelo a essas mudanças, e mais especificamente o nascimento dos cursinhos populares e suas diferenças frente aos cursinhos comerciais.

2.1 – A universidade no Brasil, de Napoleão aos ventos de maio

A universidade tem historicamente sido palco de diversos embates, refletindo conflitos sociais externos, bem como lidando com os que a ela são intrínsecos. Hélgio Trindade (1999) recapitula a história desta instituição, distinguindo quatro períodos. O primeiro, da invenção da universidade, entre os séculos XII e XV, quando se funda o modelo tradicional de universidade, sob proteção da Igreja católica. O Renascimento inaugura o segundo período, em que as transformações comerciais do capitalismo exercem forte influência para o desenvolvimento do humanismo, especialmente nas

universidades italianas. A partir do século XVII a universidade é marcada pelas descobertas científicas e pelo Iluminismo, valorizando o racionalismo, a liberdade, o espírito crítico, nos marcos do desenvolvimento da burguesia enquanto classe. É também neste período que se fundam universidades na América (a primeira foi a de Santo Domingo, na República Dominicana em 1538).

Somente a partir do século XIX, quando se desdobra uma relação direta entre o Estado e a universidade, é que se constitui o quarto período nessa análise. Dentre alguns modelos, as novas tendências da universidade caminharam em direção à nacionalização, estatização (França e Alemanha) e abolição do monopólio corporativo dos professores. Inicia-se também um processo de implementação do que seria o “papel social das universidades”, o que significou, neste período, o desenvolvimento de profissões de interesse do Estado (TRINDADE, 1999).

Dois modelos são paradigmáticos para a análise da universidade contemporânea. O primeiro é o da universidade napoleônica, que consistiu de uma corporação criada e monopolizada pelo Estado, encarregada da educação pública no Império. Este modelo, em que o Estado tem a prerrogativa de indicar os quadros responsáveis pelas distintas atribuições, tem forte influência no modelo brasileiro de universidade: instituições com grande ingerência estatal voltadas à formação de profissionais, que viriam a ocupar os cargos estatais, como engenheiros, advogados, diplomatas e economistas (TRINDADE, 1999). Não é mera coincidência que estas sejam profissões que até hoje gozam de grande status social no Brasil e no mundo.

O outro modelo é o da universidade humboldtiana⁴, fundada sobre o princípio da pesquisa e do trabalho científico associados ao ensino, em que os cientistas gozavam de liberdade de ensino, garantida pelo Estado. Diferente da organização napoleônica, que se dava em faculdades isoladas, a universidade humboldtiana centrava-se nas faculdades de Medicina, Filosofia e Direito. A concepção orientadora deste modelo é a indivisibilidade do saber e do ensino e pesquisa, em contraponto à formação profissional napoleônica.

Considerando o saber na instituição universitária, a denominação de nível “superior” de ensino é reveladora da concepção de uma educação hierarquizada pela produção intelectual sistematizada por padrões universitários. Para Marcela Mollis

⁴ Universidade humboldtiana é aquela inspirada no modelo prussiano da Universidade de Berlim, que tem, no naturalista Alexander Von Humboldt, seu maior expoente. Este modelo baseia-se numa concepção acadêmica sob o princípio da pesquisa e do trabalho científico desinteressado (TRINDADE, 2001).

(2001) a história das universidades é a história das instituições que tem saberes para guardar, distribuir, descobrir, produzir, inventar, censurar ou repetir. O saber passou a se distanciar do sujeito que o continha (o “sábio”), e a expressar-se por meio da escrita, deixando de estar nos indivíduos e passando a se acumular nos livros. Ocorreu uma institucionalização e organização das práticas de saber que eram antes espontâneas, limitando-as e fixando-as nas universidades. De distintas maneiras, até hoje estes saberes organizados se guardam, especializam e difundem. A história da universidade, portanto, foi a de valorização do cientista/profissional/especialista em detrimento do “sábio”.

Este “saber científico” foi se tornando cada vez mais apartado do “homem comum”, que, apesar de acumular saberes através da experiência, não tem esse conhecimento validado pela universidade. A universidade passa a valorizar apenas o saber de “estatuto científico”, estatuto este que é distante da escolarização das classes populares, e que, portanto, acaba sendo segregado por aqueles que têm condições de acesso a este saber.

Para Mollis, o “saber profissional” é o que caracteriza o estilo universitário latino-americano, chamada por alguns de “universidade dos advogados”. Os advogados saídos dessas instituições estavam profissional e ideologicamente ligados à propriedade privada agrária e como estadistas ou funcionários públicos criaram os instrumentos de controle político dentro de instituições do Estado (MOLLIS, 2001, p. 136).

Através de escolas e imprensas, puderam ampliar a expressão das classes hegemônicas, como escritores, poetas, educadores, jornalistas. A tarefa central desta “universidade dos advogados” é a preparação profissional, e ela atende às demandas de uma classe social que é, sobretudo, uma classe política e cultural. Estado e universidade formam aqui, segundo Mollis, um par indissolúvel para formar a classe dirigente na América Latina.

O caso brasileiro, em que a universidade apenas se institucionaliza no século XX, é denominado “universidade temporã” por Luiz Antônio Cunha (1980). Enquanto instituições como essa já existiam na América espanhola desde o século XVI, não é antes de 1930 que o Brasil tem instituições universitárias que superem aglomerados de faculdades isoladas. Antes disso, a “ideologia do bacharelismo”, conforme sugere Cunha, era cultivada pelo status social conferido aos filhos da elite que se deslocavam até Coimbra, em Portugal, para obter o tão valorizado título de “doutor”.

A formação econômica brasileira, que passou por mais de 300 anos de escravidão, via (e ainda vê) no trabalho físico uma condição degradante, consolidando ainda mais a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. Portanto as ocupações ditas intelectuais eram extremamente valorizadas, o que se refletia no status conferido aos “doutores”, formação esta adquirida nas universidades, exclusivamente para as elites.

A universidade brasileira surge com uma concepção fortemente liberal; é uma instituição capaz de formar quadros da elite dirigente e de produzir bens culturais, ou seja, reproduzir a ideologia da classe dominante. O acesso ao ensino superior era restrito pela baixa escolaridade da população, tendo em vista que a ampla maioria era analfabeta. Foi com Getúlio Vargas, em 1931, que se formou o primeiro Ministério da Educação e Saúde e aprovada a lei que exigia como escolaridade obrigatória mínima o ensino primário. Por sua vez, apenas os filhos dos grandes proprietários de terra, dos industriais e da classe média alta (profissionais liberais) tinham acesso ao ginásio e ao colegial. Este estava subdividido em científico, assentado sobre o ensino das ciências naturais, clássico, sobre o ensino das ciências humanas e sociais e escola normal, para a formação de professores do ensino primário.

O acesso à universidade se dava por meio do exame vestibular, organizado independentemente por cada instituto/faculdade, no qual os candidatos deveriam obter uma nota mínima para a aprovação. Devido à baixa procura pelo ensino universitário, o número de vagas não foi um limitador até a década de 1960. Foi neste período que a procura por determinados cursos (Medicina, Engenharia e Direito) superou em duas vezes o número de vagas. Com isto, criou-se uma situação atípica: havia candidatos aprovados, porém as vagas eram insuficientes para todos, ou seja, candidatos aprovados tornavam-se “excedentes” em relação ao número de vagas. (SANTOS, 1988)

Anualmente aumentava o número de excedentes, num contexto político em que as reformas de base foram pautadas por uma ótica de desenvolvimento nacional, pela qual se orientava o governo do Presidente João Goulart. Com o golpe militar de 1964, a resposta às demandas da classe média, sequiosa de níveis superiores de ensino, foi a da modernização conservadora; apesar de ampliar o acesso ao ensino superior, o controle ideológico se deu de maneira aprofundada, especialmente nos “anos de chumbo” pós-1969 (com o Ato Institucional - AI-5). Por outro lado, houve uma intensificação do financiamento a áreas denominadas “estratégicas” pelo setor tecnocrático em ascensão –

os “novos doutores”, engenheiros e economistas que ocupavam cada vez mais cargos, antes exercidos por “doutores” bacharéis em direito.

Outro aspecto da modernização conservadora foi a apropriação de experiências construídas no seio dos movimentos populares e destituídas de seu conteúdo politizador. Os Círculos de Cultura criados pelo MEB - Movimento de Educação de Base, tendo como um de seus ícones o educador Paulo Freire, eram projetos voltados à alfabetização das classes populares na perspectiva da sua tomada de consciência enquanto sujeitos políticos. O regime militar conseguiu destituir dessa proposta a contextualização dos problemas sociais brasileiros e constituir uma técnica de alfabetização, o Projeto Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização.

Em termos de acesso ao ensino superior, a unificação dos vestibulares por região e a modificação do vestibular enquanto prova classificatória e não mais eliminatória, eliminou os excedentes enquanto uma categoria e esvaziou de sentido a luta por ampliação de vagas, ao associar a “conquista de uma vaga” como se fora uma “questão de mérito”. A ampliação relativa do número de vagas também se deu desacompanhada de um investimento maior em infra-estrutura das escolas e universidades, massificando, porém sem o aumento proporcional de investimentos.

Nesse contexto se insere a outorga da Lei Nº. 5.540/68, com o propósito de “pautar as universidades brasileiras por parâmetros de eficiência, eficácia e modernização administrativa, numa perspectiva racionalizadora e gerencialista da vida acadêmica”, em que, entre os principais efeitos, está a expansão do ensino superior privado (BITTAR; OLIVEIRA; MOROSINI, 2008)⁵.

Marilena Chauí (2001) discute a universidade brasileira após os levantes do Maio de 1968 francês, pontuando que a reação endurecida do regime militar se deu no contexto desses “ventos de maio”, em que as reivindicações por uma universidade crítica e popular tiveram inspirações na experiência francesa. Para Pablo Gentili, as décadas de contra-reforma universitária promovidas pelos governos militares na

⁵ Com objetivo equivalente também foi decretada a Lei Nº 5.692/71 que divide o ensino em 1º e 2º graus, ambos voltados para uma pseudoformação para o trabalho, que justificava a orientação curricular para disciplinas técnicas e a retirada das disciplinas Sociologia e Filosofia, do 2º grau, pois para “trabalhar” não havia necessidade de pensar. Com um 2º grau integralmente profissionalizante, o Conselho Federal de Educação multiplicou as “habilitações” nas escolas públicas. As escolas particulares, entretanto, seguiram ministrando um ensino voltado para o acesso ao ensino superior, por pressão de sua clientela. A LDB de 1971 acabou, portanto, diminuindo a pressão dos estudantes de escolas públicas pelas vagas do vestibular e orientando seu currículo para a “qualificação para o trabalho” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2006).

América Latina, ao invés das prometidas vantagens do processo de “modernização”, culminaram na “intensificação de mecanismos já estruturais de exclusão educacional, expressos pelos obstáculos, muitas vezes intransponíveis, que enfrentam os alunos mais pobres para ingressar nas instituições acadêmicas de qualidade e nelas permanecer” (GENTILI, 2001, p. 99).

2. 2 – Marcos legais da Universidade no Brasil

A década de 1980 foi provavelmente a que mais movimentou o povo brasileiro na história recente, conseguindo, através de muita mobilização, conquistar eleições diretas e uma Assembléia Nacional Constituinte, a qual consagrou a Constituição em 1988. Esta Constituição, no que tange à universidade, consolida a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no seu artigo 207. Nesta conjuntura, os movimentos sociais populares de educação continuaram um longo debate que culminou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei 9.394 de 1996⁶, a qual tem alguns de seus parâmetros estabelecidos na Constituição de 1988.

No que tange à educação superior, a LDBEN reserva o seu capítulo IV, artigos de 43 a 50 para apresentar as finalidades, cursos e programas abrangidos, instituições habilitadas a oferecer este nível de ensino, além de questões administrativas como credenciamento de cursos, período letivo, validação de diplomas, transferências (BRASIL, 1996); Os demais artigos, do nº 51 ao nº 57, estão mais voltados às universidades (FÁVERO; SEGENREICH, 2008). Quanto aos critérios de acesso aos cursos de graduação, cabe ressaltar os artigos 44 e 51:

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: [...]

⁶ A LDBEN de 1996 foi promulgada depois 8 anos de intensos debates. Cabe ressaltar também que o processo de elaboração da LDB contou com ricos debates protagonizados por estudantes, professores e demais profissionais da educação, sindicatos como o ANDES, organizações como ANPED, envolvidos em torno de um projeto popular de LDBEN. Entretanto este projeto popular foi posto em xeque pelas manobras do Congresso: uma vez aprovado pela Câmara Federal com determinada quantidade de emendas, seguiu para aprovação no Senado e foi engavetado para ser votado após a transição de governo Itamar Franco - Fernando Henrique Cardoso. O então senador Darcy Ribeiro, ignorando o rico processo de construção popular da LDBEN apensou o esboço da atual LDBEN ao projeto ricamente construído. Esta manobra fez com que a proposta popular caísse no esquecimento, e que a lei atual fosse resultado da elaboração de uma única pessoa (RIBEIRO, 2000). Bittar, Oliveira e Morosini (2008) discutem algumas das contradições presentes na sua implementação. Um dos aspectos relatados pelos autores é que ao invés de frear a expansão no setor privado, a LDB acabou contribuindo para o efeito contrário, através da diversificação dos mecanismos de acesso, organização acadêmica e cursos ofertados.

II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido *classificados em processo seletivo*; [...]

Art. 51. As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, *levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio*, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996, grifo nosso).

De acordo com Oliveira e colaboradores (2008), a substituição do termo *vestibular* por *processo seletivo* para o ingresso no ensino superior faz parte da estratégia de ampliar os mecanismos de acesso a esse nível de ensino.

Apesar de o artigo 51 explicitar uma preocupação de que o conteúdo exigido nas provas afete a orientação do ensino médio, não há sequer uma menção, no capítulo III da LDBEN, 9394/96 acerca desta orientação. Ou seja, a escolha dos critérios de seleção é uma prerrogativa da universidade, a qual *deveria* levar em consideração o que ocorre no ensino médio. Conforme discutiremos melhor, não é o que se passa efetivamente. A LDBEN também vai definir com clareza as instituições de ensino superior consideradas como universidades:

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber. (BRASIL, 1996)

O artigo 52 refere-se, portanto, aos requisitos mínimos que uma instituição de ensino superior deve possuir para ser considerada uma universidade, os quais se relacionam à produção intelectual, titulação e regime de trabalho do corpo docente. O artigo 54, por sua vez, enumera as atribuições que asseguram a autonomia da universidade, e o artigo 55 trata dos aspectos relativos à autonomia das universidades mantidas pelo Poder Público.

Cabe salientar, entretanto, que as universidades representam apenas 8,03% do total das 2.314 instituições de ensino superior brasileira (INEP, 2009). Se consideradas as públicas, são apenas 100 instituições, ou seja, 4,32% (aproximadamente metade do total de universidades brasileiras). As instituições de ensino superior (IES) podem ser

classificadas tanto pela natureza jurídica (públicas ou privadas), quanto pela organização acadêmica: além de universidades, podem existir centros universitários (5,48% do total de IES), faculdades integradas, faculdades, escolas superiores, institutos superiores de educação (84,96% das IES), e centros/institutos de educação tecnológica - 1,51% das IES (INEP, 2009; OLIVEIRA ET AL., 2008).

São as universidades (as públicas principalmente), no entanto, que gozam de prestígio na sociedade, tanto pelos requisitos legais explicitados na LDBEN, quanto pelo fato de que, no Brasil, historicamente tem sido considerada como sinônimo de nível superior de ensino. Por esta razão utilizamos no trabalho o termo *universidade* para significar instituição de ensino superior, ressalvados os casos em que gostaríamos de nos referir especificamente a outras modalidades de instituições. Sabemos, com isso, que estamos fazendo uma generalização ampla, uma vez que o quadro atual do ensino superior brasileiro tem passado por uma verdadeira invasão de instituições não comprometidas com o tripé ensino-pesquisa-extensão, especialmente as faculdades privadas. Estas instituições, no mais das vezes, costumam preocupar-se exclusivamente com o ensino, muitas vezes defasado, ministrado em centros universitários ou faculdades isoladas⁷. Apesar de numericamente minoritárias, as universidades, enquanto instituições, têm sua presença sublinhada na produção científica brasileira, além de serem referências, especialmente as públicas, não só no ensino, mas nas suas outras atividades-fim.

Assim, o acesso à universidade pública brasileira tem uma aparência confusa, uma vez que se trataria de discutir o acesso a um número reduzido de instituições dentre a realidade educacional superior. Cabe também contextualizar a política deliberada do Estado de realizar uma divisão de tarefas no âmbito do ensino superior entre universidades voltadas à pesquisa, quase que exclusivamente públicas (e consideradas como um “peso” nas contas do Estado), e universidades de ensino, ocupadas majoritariamente pelo mercado, que seriam então mais democráticas porque menos “seletivas” (MANCEBO, 1998; 2008). Entretanto, até recentemente, a universidade pública era praticamente a única possibilidade de ingresso no ensino superior das

⁷ No artigo de Valdemar Sguissardi “Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio do privado / mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária” publicado em 2008, consta um levantamento minucioso de dados acerca deste fenômeno de expansão no âmbito privado. A expansão/democratização do ensino superior também é um tema abordado pela excelente coletânea de textos publicada pelo INEP: “Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB”, organizada por Mariluce Bittar, João Ferreira de Oliveira e Marília Morosini, publicada no mesmo ano.

classes populares, uma vez que eram impossibilitadas pelas altas mensalidades cobradas no setor privado. A ampliação do acesso, portanto, confunde-se com o próprio processo de privatização, na medida em que há uma ampliação geográfica e de oportunidades de acesso para setores até então alijados deste nível de ensino, no setor privado (RISTOFF, 2008).

2.3 – Reforma do Estado e seus efeitos na educação superior

Passado o período da dita “modernização conservadora” das universidades aplicada durante o regime militar, a universidade segue sofrendo as influências de políticas aplicadas pelas classes dirigentes do Estado, após o período de “redemocratização”. As políticas neoliberais ditadas por organismos multilaterais⁸ fizeram o sistema monopolizado pelo setor público entrar em colapso devido à forte precarização. Com isso, aumentaram as instituições privadas de ensino, em número e em quantidade de matrículas; reduziu-se o financiamento das universidades públicas, incluída aí a manutenção do sistema científico-tecnológico nacional; ocorreu uma realocação de recursos estatais para o financiamento de instituições privadas; implementaram-se mecanismos de captação de recursos privados em substituição ao financiamento governamental para educação universitária pública (cobranças de taxas, convênios com unidades produtivas, venda de serviços, etc.); estimulou-se a diversificação das instituições de ensino superior, rompendo com a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, através de faculdades isoladas e centros universitários - estas duas últimas amplamente majoritárias dentre as instituições de ensino privado (GENTILI, 2001).

Essas modificações nas universidades se deram no contexto da Reforma do Estado implementada pela gestão Fernando Henrique Cardoso (FHC). Segundo esta concepção, em que a universidade faria parte do setor não exclusivo de serviços do

⁸ Organismos multilaterais (a exemplo do Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Mundial – BM e Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID) são agências que nasceram no contexto do pós-guerra, e através de consultorias internacionais formulam as políticas de reforma do Estado e liberalização do mercado, necessárias à acumulação do capital. Segundo Coraggio (1996, p. 3) “o decisivo é sua capacidade para incidir nas relações econômicas internacionais (por exemplo, vinculando o acesso ao mercado de capitais à assinatura prévia de acordos com o FMI ou o BM, que impõem a política econômica e os parâmetros da relação Estado/sociedade: equilíbrio fiscal, desregulação, privatização, descentralização)”.

Estado, é defendida a autonomia financeira no sentido de buscar fora dos recursos públicos estratégias de autofinanciamento (logo com os critérios de produção de conhecimento definidos pelo mercado). A universidade seria então mais um alvo dos critérios gerencialistas do mercado aplicados às instituições públicas (MANCEBO, 1998).

Estes aspectos da Reforma do Estado demonstram a ação deliberada em favor da classe dominante, que controla o Estado buscando esconder esse traço inerente à sua essência classista. Trata-se de uma redefinição do papel do Estado em relação à educação, em termos classistas, reduzindo funções sociais de cunho universalista em favor da ampliação do poder dos interesses privados. Desta maneira, o Estado apenas assume como responsabilidade o que o mercado rejeita, e com a universidade não haveria de ser diferente.

A universidade pública vive então um fogo cruzado: por um lado, restringe-se a uma minoria no que tange ao universo das vagas de ensino superior brasileiro, constituindo praticamente pólo exclusivo de pesquisa e produção de conhecimento científico. Referindo-se à dualidade segregação/democratização do conhecimento, afirma Talma Bonfim:

Quando tomamos o conhecimento enquanto instrumento de luta, e enquanto tal, quanto mais o seu acesso for democratizado, maior será a ameaça experimentada pela elite, na medida em que se perde um elemento que reforça a desigualdade entre as classes sociais, passando a possibilitar que aquele que detém o saber possa pleitear para si e para os outros, melhores condições de vida (BONFIM, 2003, p. 25).

Por outro lado, enquanto instituição estatal, permeada pelas mesmas contradições deste espaço político, responde diretamente à classe que dirige o Estado. E, nesse sentido, segundo Leher (2003, p. 48): “O Estado, na perspectiva marxiana, tem de ser compreendido como totalidade contraditória, *locus* de contradições e oposições entre classes, em que, através de mediações produzidas nas lutas de classes, o espaço público pode ser ampliado”.

Entretanto, apesar de permeada pelas mesmas contradições do Estado, a universidade possui algumas que lhe são peculiares. Para Chauí (2001), com a ampliação do acesso à universidade o modelo de universidade liberal entra em crise. Este modelo, cujo objetivo era que esta instituição servisse à formação dos quadros dirigentes da elite, é ameaçado pela expansão da classe média ascendente na instituição.

Isto significa uma relativa perda na função seletiva da universidade, fazendo com que as demandas da produção exijam novos critérios de seleção: há uma “inflação de diplomas”, gerando uma desvalorização destes, achatamento dos salários de formações universitárias e, conseqüentemente, desemprego. A pós-graduação é alçada a uma nova etapa na manutenção da hierarquia institucionalizada de níveis de formação.

Isto coloca a universidade numa situação *sui generis*, caracterizada como a crise da universidade liberal: a universidade nem consegue ser um instrumento exclusivo das elites dirigentes, e nem consegue responder às demandas das classes populares. Marlene Ribeiro (1999) caracteriza essa situação como a contradição entre a universidade *competente*, voltada aos critérios produtivistas de metas que correspondam às demandas do capitalismo, e a universidade *democrática*, permeável ao acesso e aos anseios das classes populares. A solução encontrada pelo Estado foi a de uma escola (ou universidade) pobre para os pobres.

Segundo Chauí (2001, p. 46), “a universidade tem hoje papel de criar incompetentes sociais e políticos, realizar com a cultura o que a empresa realiza com o trabalho: parcelar, fragmentar, limitar o conhecimento e impedir o pensamento, de modo a bloquear qualquer tentativa concreta de decisão, controle e participação, no plano da produção material e intelectual”. O paralelismo entre fragmentação do conhecimento e alienação do trabalho, entre o impedimento do pensar e o controle do trabalhador é transposto então para os bancos universitários. A mesma autora ressalta que, historicamente, foi-se erguendo como barreira à “universidade administrada”, gerencialista, uma idéia de universidade democrática, calcada nas ações dos movimentos sindicais e estudantis. Entretanto a defesa histórica da universidade como *espaço público*, da livre opinião (político), acabou esvaziando de sentido a idéia da universidade como *coisa pública*, ou seja, cuja produção material (econômico) e imaterial também é pública. Isso forçaria a compreensão de que a divisão social exclui parte da sociedade do direito à produção de um saber e da cultura dita letrada. Desta maneira se materializa a separação do político e do econômico no interior da universidade.

Chauí (2001, p. 67) afirma, ainda, que uma política e ideologia liberais são avessas aos princípios democráticos. De acordo com a autora, “a existência de democracias liberais não se deve a uma decisão espontânea das classes dominantes, mas

à ação da luta de classes, na qual as forças populares obrigam os dominantes a esse tipo de regime”.

2. 4 – A Reforma Universitária como parte complementar da Reforma do Estado

Segundo Marcela Mollis (2001), a democratização das universidades é entendida a partir do movimento de Reforma Universitária de Córdoba, na Argentina. Para este movimento, a democratização se constitui na incorporação quantitativa daqueles setores sociais tradicionalmente alijados dessas instituições, através da expansão da matrícula, ocorrida entre 1918 e 1923. No âmbito qualitativo, isto significou não apenas a incorporação de grupos sociais que não pertenciam às elites tradicionais, mas a representatividade política dos novos atores na instituição – a instituição do co-governo, que rompeu o monopólio das elites acadêmicas nas decisões político-administrativas da universidade.

Compreendendo a universidade como instituição comprometida com o saber das classes dominantes, é sob as lentes destas classes que a universidade enxerga as classes populares. Se considerarmos democracia como direito à gestão da vida econômica, social, política e cultural por seus agentes, enquanto passagem de objetos sociopolíticos à condição de sujeitos históricos (CHAUI, 2001), concluímos que apenas através da ação da luta de classes pode-se ampliar a democracia na universidade. Desta maneira, entender o acesso à universidade e o hiato entre ela e o ensino médio é fundamental neste contexto, em que se questiona a possibilidade de novas lentes na construção da idéia de universidade democrática.

Nessa mesma linha de pensamento, de acordo com Leher (2003), é preciso, para ampliar os direitos civis (entendendo o acesso ao ensino superior como um deles), distinguir, na sociedade civil, os interesses das classes sociais. A forte seletividade dos exames de ingresso nas universidades, as dificuldades na permanência universitária dos jovens que conseguem ultrapassar a barreira do vestibular são uma face da divisão de classes que se expressa nessa instituição.

Somente os interessados no fim das classes — e que, portanto, têm como objetivo a extinção do Estado capitalista — podem criar um “Estado ético” ou um “organismo social unitário técnico-moral”, no sentido *gramsciano* do termo. Historicamente, são os movimentos sociais autônomos em relação aos governos, credos e seitas religiosas, que podem operar as contradições do Estado-público-privado e conduzi-las de modo a fazer com que o Estado seja, de fato, uma esfera pública (LEHER, 2003, p. 50).

A citação acima, de Leher (2003), aproxima a idéia de universidade democrática de Chauí ao “Estado ético” de Gramsci, ou seja, para se constituir uma universidade efetivamente democrática é necessário que os movimentos sociais populares conduzam os conflitos da luta de classes de maneira a superar as contradições Estado-público-privado, no âmbito da universidade como instituição estatal. Entretanto os conflitos presentes na implementação da Reforma Universitária no Brasil têm caminhado mais no sentido da expansão privatista do que da democratização.

Nesse sentido, algumas foram medidas no sentido da expansão do acesso ao ensino superior, durante os dois períodos de governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva: criação do Programa Universidade para Todos (Prouni), abertura de quatro dezenas de novos *campi*, criação de dez novas universidades federais (sem a necessária contrapartida da área econômica). Também vale a pena mencionar a mudança de caráter do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que assume mais a função de exame de ingresso no ensino superior do que de avaliação do Ensino Médio, disponibilizando as vagas no Sistema de Seleção Unificada⁹ (SiSU).

Sob o discurso da democratização do acesso ao ensino superior, foi lançado pelo mesmo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, no ano de 2004, o Prouni, consubstanciado na lei 11.096/05. Este programa tornou ainda mais imbricadas as relações entre o financiamento público e a participação privada na educação, através da compra de vagas ditas ociosas em instituições privadas, configurando uma parceria público-privada - PPP. Se, por um lado, o Prouni possibilitou o acesso de um novo

⁹ O SiSU é um sistema computacional em tempo real (online) que, após aferida a nota obtida pelos candidatos no Enem, calcula a nota mínima necessária para aprovação no curso das universidades credenciadas. O credenciamento no SiSU é prioritariamente realizado pelas instituições federais de ensino superior (IFES), as quais manifestarem interesse em disponibilizar vagas para o sistema. Para o primeiro semestre de 2010 foram disponibilizadas 47,9 mil vagas nas IFES em todo o país. Para o segundo semestre de 2010, o total de vagas ofertadas foi de 16,5 mil. Já no primeiro semestre de 2011 o total de vagas ofertadas foi de 83.125 vagas (Fonte: <http://portal.mec.gov.br>, Acesso em 19/02/11). Cabe mencionar que no primeiro semestre de 2011 muitos candidatos tiveram dificuldades em se inscrever no curso desejado devido a falhas no sistema eletrônico. O sistema eletrônico de cadastro no Prouni, realizado alguns dias após a inscrição no SiSU, não teve as mesmas falhas, e seu acesso foi muito menos tumultuado.

contingente de jovens de classes populares à universidade, por outro, aprofundou o quadro de privatização do ensino superior. Este programa, de acordo com Deise Mancebo, cristaliza a dinâmica de diferenciação e segmentação no sistema escolar, “destinando escolas academicamente superiores para os que passam nos vestibulares de instituições públicas e escolas academicamente mais fracas, salvo exceções, para os pobres” (MANCEBO, 2004, p. 13).

O acesso ao Prouni se dá por meio da nota obtida no Enem, que pode possibilitar, a depender do desempenho do candidato, bolsas totais ou parciais nas IES cadastradas. A partir de 2009, o Enem também possibilita o acesso às vagas do SiSU. Com estas mudanças, estabeleceu-se um debate que prognosticava, com este quadro instaurado, o fim do vestibular. Como falar em fim do vestibular se o processo seletivo continua a impedir grande parte da juventude a ter acesso ao ensino superior? Pode-se até debater que é possível que num futuro próximo o vestibular seja substituído progressivamente pelo Enem, o que, no entanto, significaria, numa linguagem popular, uma troca de “gato por lebre”, pois uma prova de conteúdo socialmente seletivo se mantém, sob uma nova forma. É possível que estejamos vivenciando um processo de ressignificação do vestibular, porém em termos formais.

Oliveira e colaboradores (2008) lembram que a ampliação das vagas existentes das IES não se dará por meio de nenhum processo seletivo. Para isto, seria necessária uma nova fase de ampliação do ensino superior público e gratuito no país, o que ainda está distante, uma vez que tanto os governos Cardoso como Lula mantiveram os vetos previstos no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01) que garantiriam ao financiamento e à ampliação das vagas públicas da IFES.

No que tange à criação de novas universidades federais, ampliação dos campi e ampliação de vagas, trata-se de uma iniciativa que em tese contribui para a democratização da universidade pública. É necessário, no entanto, exigir a contrapartida econômica, pois é real a ameaça de um enfoque desproporcional no ensino em detrimento das outras atividades-fim. Isto pode ocorrer através do aumento da relação de alunos por docente, sob o risco da precarização ainda maior do trabalho docente, e das políticas de permanência estudantil. Estas são questões envolvidas no debate sobre o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o REUNI.

O que compromete a efetiva democratização em detrimento de uma expansão privatista - no sentido de desresponsabilização do Estado - é o risco real de redução do financiamento, uma vez expandidas as vagas. Some-se a isso o fato de que a adesão ao REUNI implica num ganho de recursos adicionais (até quando?), o que, considerando a situação de precariedade da grande maioria das universidades públicas, significa uma forte pressão sobre a autonomia das instituições. É a questão posta por Léda e Mancebo:

Como preservar a autonomia se os dirigentes universitários, com a anuência dos seus respectivos conselhos universitários, deverão definir, num curto espaço de tempo, sobre um amplo programa de reestruturação de suas universidades [...]. A concepção de autonomia em voga nas reestruturações universitárias atuais significa tão somente a liberdade para atender aos objetivos oficiais, mediante a competição por fundos e outros incentivos econômicos (LÉDA; MANCEBO, 2009, p. 55-56).

Por fim, cabe considerar a expansão dos cursos de graduação através das vagas de ensino à distância. A exigência de qualificação dos educadores posta pela LDBEN, de 1996, colocou o enorme desafio da formação inicial de professores, ainda muito aquém do estabelecido pela nova lei. O prazo de 10 anos para atingir a qualificação, entretanto, mostrou-se insuficiente para efetuar uma formação, com qualidade, de todos os professores. O expediente utilizado para cumprir com o disposto na LDBEN foi a formação inicial à distância.

Se por um lado, as tecnologias da informação e comunicação podem ser poderosas ferramentas de cooperação com o processo de ensino-aprendizagem, por outro lado, o expressivo crescimento do ensino superior à distância justamente na área educacional tem se configurado como um lócus de competição com a formação presencial. Os cursos à distância invadiram o mercado do ensino superior, e nos casos de cursos de formação de professores, fornecendo uma formação aligeirada, no mais das vezes, e em substituição às relações entre professor e aluno, que não podem ser reproduzidas pela Internet. Nas palavras de Giolo (2008, p. 1229): “Sugere o bom senso que as maravilhas da tecnologia da informação devem jogar a favor da sala de aula e não contra ela, especialmente quando se trata de formar professores que serão destinados às salas de aula”. Assim, tomar este modelo de expansão das vagas no ensino superior como democratização do acesso é aprofundar ainda mais a precarização do ensino, pois cerca de 70% destes cursos são voltados à formação inicial de professores (GIOLO, 2008).

Para concluir, concordamos com o que afirmam Oliveira e colaboradores, quando dizem que a real democratização do acesso à educação superior passa mais pela pressão da sociedade do que pela definição de formas e modelos alternativos de seleção, pois:

As inovações de seleção não têm conseguido alterar o panorama de seletividade social, uma vez que elas não modificam o paradigma da escolha elitista existente no país [...]. Continua, desse modo, a seleção baseada nas *aptidões e capacidades naturais* que, historicamente, tem assegurado que a educação superior, sobretudo os cursos de maior prestígio social, seja destinada a uma elite econômica e culturalmente privilegiada (OLIVEIRA et alii, 2008, p. 85, grifos no original).

É justamente o que buscaremos abordar adiante: o surgimento dos cursinhos pré-vestibulares e as pressões sociais representadas pelos cursinhos populares no sentido de democratizar a universidade brasileira.

2.5 – Do surgimento do vestibular ao surgimento dos cursinhos

[...] Fazer admitir tais elementos subversivos nas escolas e faculdades topava com a dificuldade de fazê-los transpor a barreira do vestibular, onde, em competição com estudantes autênticos, mais bem preparados, eram desclassificados. Daí a verrina contra os exames de seleção, para o ingresso nas universidades, e as campanhas, sempre bem acolhidas pelos ‘vermelhos’ infiltrados nas cúpulas do Governo deposedo, para elementos que não haviam logrado habilitação e que solertemente eram classificados de ‘excedentes’¹⁰.

O exame vestibular foi criado em 1911, concebido enquanto um exame de saída do ensino secundário, através da Reforma Rivadávia Correia. Em 1915, seu caráter passa a ser o de estabelecer uma unidade de medida comum aos estabelecimentos de ensino superior, que recebiam candidatos vindos dos exames preparatórios, os quais eram formulados por cada faculdade/instituto. É apenas em 1925 que se estabelece pela primeira vez o *numerus clausus*, ou seja, o número de vagas pré-fixadas, passando o

¹⁰ Notícia do Jornal “O Globo” de 25 de abril de 1964, menos de 1 mês após o golpe militar. In: CUNHA, Nádya Franco da. Vestibular na Guanabara. Rio de Janeiro: MEC/INEP/CBPE. 1968.

vestibular a ser, para além da aferição do ensino secundário, um concurso de preenchimento das vagas do ensino superior (CUNHA, 1968; SANTOS, 1988).

De 1931 a 1932 o primeiro Ministério da Educação no Brasil realizou a Reforma Francisco Campos, institucionalizando o ensino secundário no país. Este era subsequente ao ensino primário, e consistia do ensino fundamental (cinco séries) e posteriormente do ensino complementar (duas séries), o qual era preparatório para o exame vestibular (CUNHA, 1968; SANTOS, 1988). A Reforma Capanema transforma, em 1942, o ensino secundário em quatro séries do ginásio e mais três do colegial, o qual poderia ser científico, clássico, ou normal. Os concursos vestibulares, teoricamente, se baseariam nos conteúdos do colegial. A regulamentação legal do vestibular como concurso de habilitação era de atribuição do Ministério da Educação, através de circulares e portarias, apesar de as provas serem elaboradas por cada faculdade/instituto isoladamente. Assim, o Ministério da Educação formulava as disciplinas a serem exigidas por vestibular para cada curso, e as faculdades/institutos elaboravam o programa constante das provas e selecionavam os candidatos. Além disso, o Ministério também determinava algumas diretrizes, como modalidade das provas oral e escrita, atribuição da nota final, forma de correção, dentre outras (CUNHA, 1968; SANTOS, 1988).

De acordo com Wladimir dos Santos (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei 4024/61) contribuiu para que houvesse uma mudança substancial na procura de vagas no ensino superior. A LDB/61 tornou o ensino técnico equivalente ao secundário, aumentando a procura por vagas, em virtude da valorização social dos títulos e diplomas. O grande número de candidatos acabou por extinguir as provas orais em favor das provas “objetivas” (múltipla escolha). Sônia Guimarães (1984) acrescenta que a política econômica de concentração de capitais da época, ao restringir meios de ascensão social, levou as camadas médias a buscá-la através de maior escolarização.

Até este momento, havia uma ambigüidade na legislação, que atribuía caráter eliminatório ao concurso vestibular. Com isso, cresceu a cada ano o número de candidatos aprovados para além do número de vagas, os chamados “excedentes”. As entidades do movimento estudantil, como Centros e Diretórios Acadêmicos, e principalmente a União Nacional dos Estudantes - UNE, tomaram a reivindicação dos “excedentes”, como uma de suas principais bandeiras, inserida na luta pelo aumento de

vagas e por uma universidade popular. Foi com a Lei 5540/1968 que a ditadura militar, inspirada pelo modelo americano preconizado pela United States Agency for International Development - USAID, instituiu definitivamente o critério classificatório do vestibular, bem como o vestibular unificado por universidade. A instituição do critério classificatório eliminou a figura do “excedente”, uma vez que os aprovados não eram mais os que alcançavam uma nota mínima, mas os classificados de acordo com o número de vagas (*numerus clausus*). Esta medida, aliada à supressão de liberdades democráticas, esvaziou o então efervescente movimento por democratização do ensino superior, o qual também questionou as estruturas sociais (GUIMARÃES, 1984; SANTOS, 1988).

Neste período surgem fundações especializadas na realização do vestibular, como a Fundação Carlos Chagas, que realizava exames na área de ciências biomédicas, antigo CESCEM (Centro de Seleção de Candidatos à Escola de Medicina); o CESCEA (Centro de Seleção de Candidatos às Escolas de Economia e Administração), para exames da área de ciências humanas; e MAPOFEI (junção das corruptelas de Escola de Engenharia Mauá, Escola Politécnica e Faculdade de Engenharia Industrial¹¹). Estas fundações foram se especializando em exames por áreas para fazer frente ao número de candidatos (SANTOS, 1988).

A elaboração das provas, entretanto, era (não seria ainda?) completamente desarticulada do ensinado no colegial, depois mudado para 2º grau (atual ensino médio), fazendo com que muitos alunos (os que podiam pagar) buscassem e ainda busquem aulas suplementares nos cursinhos pré-vestibulares. Tais cursinhos apostam numa pedagogia peculiar, baseada em aulas expositivas, apostilas próprias como literatura básica (ou exclusiva), treinamento intensivo das questões que já “caíram” ou “devem cair” na prova, bem como realização dos “simulados” para verificação de desempenho (GUIMARÃES, 1984). Assim, o descompasso entre o exigido no vestibular e o trabalhado na escola, aliado ao vestibular classificatório, é a chave da compreensão do fenômeno de multiplicação dos cursinhos pré-vestibulares a partir de 1968.

O sucesso econômico destas empresas educacionais, as quais cobram altas mensalidades pelos serviços, popularizou o investimento de parte do lucro em novos negócios: colégios associados aos cursinhos pré-vestibulares, baseados na mesma metodologia, ou universidades, as quais acabavam absorvendo parte da demanda dos

¹¹ Em 1975 a Fundação para o vestibular (FUVEST) passou a organizar estes vestibulares (BACCHETTO, 2003).

estudantes. É o caso da rede Objetivo, uma das maiores em número de matrículas no ensino superior, e que também tem colégios em todo o Brasil. Esta estratégia passou a ser adotada por uma série de escolas privadas, que orientam seus currículos ao treinamento para o vestibular desde a mais tenra idade.

A postura dos professores também é objeto de prescrição. De acordo com Nádia Cunha, analisando o professorado dos cursinhos pré-vestibulares no antigo estado da Guanabara, em 1963-1964, os professores destes estabelecimentos precisavam reunir características como: “alto nível de especialização didática”, “dinamismo e mesmo preparo físico aliados a uma estabilidade psicológica apreciável para fazer frente às exigências de seu trabalho diário, por vezes maratonas de mais de 10 aulas para turmas de 100 alunos, sem queda do ritmo ou qualidade” (CUNHA, 1968, p. 111). Este professorado é jovem, dinâmico, motivado, conhecedor do conteúdo que leciona e das formas como é cobrado, “o que o obriga a criar meios, modos e técnicas que facilitem a tarefa de *adestramento* do aluno, com simplificações, generalizações, fórmulas práticas, em suma, os chamados ‘macetes’ na gíria estudantil” (CUNHA, 1968, p. 111, grifo nosso). As características desejáveis reúnem, ainda, “dar-se integralmente à sua tarefa”, exigir o máximo dos alunos, ser bem aceito, popular, respeitado pelo saber, simpatia, paciência “superior à esperada de um professor comum” (sic), para ser exitoso na sua tarefa: “ensinar muito em pouco tempo”.

Esta descrição das características desejadas no professor do cursinho pré-vestibular é bastante reveladora do papel que se espera destes profissionais ao atuarem no ramo. É preciso que eles sejam capazes de “adestrar” os alunos, e, portanto, de serem amplos conhecedores das provas de vestibular. No caso, deve ser alguém disposto a trabalhar em regime precário e que esteja sempre saudável e lecionando 10 horas (ou mais) para grandes turmas, muitas vezes repetindo a mesma aula, para que o “conteúdo” seja “memorizado”.

A exiguidade do tempo para que todo o programa seja lecionado acaba fazendo com que a prioridade se dê nos “macetes” do vestibular, e não na compreensão do processo de conhecimento (o que se torna também impossível numa sala de 100 estudantes). Este professor ainda precisa ter uma postura específica de empatia com os alunos, respeitado pelo seu saber, ou seja, como aquele que irá “transmitir o conhecimento” que os estudantes não detêm para serem aprovados no vestibular.

A menção à paciência “superior à de um professor comum” é, no mínimo, ambígua, e dá margem à interpretação, em primeiro lugar, de que o professor de cursinho não é um professor “comum”. Segundo, de que o dito “professor comum” tem, comparativamente, menos paciência do que o “professor de cursinho”. Com isso há uma desvalorização de tudo aquilo que fuja da prescrição da postura do “professor de cursinho”, criando uma imagem de um “professor de tipo novo”, capaz de “transcender” o conteúdo da escola, como numa etapa de transição à vida universitária, em que o status é ainda maior.

Este professor, submetido a uma repetitiva jornada de aulas, deve ater-se ao conteúdo da apostila, que já está preparada para valorizar os aspectos “que caem na prova”, perdendo a liberdade de estimular debates ou ressaltar o que julgar pertinente. Sua aula é um roteiro, ou melhor, um “show”, em que as músicas e piadas para memorizar o conteúdo da aula são freqüentes e repetidas por microfone ano após ano. A apostila, por sua vez, é a única bibliografia dos estudantes, com seleção e organização dos conteúdos não passíveis de discussão pelos professores ou pelos alunos, uma vez que são pacotes elaborados em quantidade massiva pelas grandes redes de cursinhos ou um pacote elaborado por editoras. Não raro acabam sendo materiais adotados em diversas redes (em alguns casos escandalosos, até mesmo de redes públicas de ensino).

Este modelo de proposta pedagógica acaba sendo bastante parecido com o que Paulo Freire (2005) definiu como *educação bancária*: os estudantes dos cursinhos pré-vestibulares seriam *recipientes*, em que o professor, detentor do saber, *deposita* o conteúdo, que já foi determinado pela apostila utilizada pelo cursinho. Os alunos, que nada sabem, ou caso saibam, que devem *treinar* como os atletas treinam para uma olimpíada, também devem seguir o roteiro pré-estabelecido das aulas, das antigas provas de vestibulares, e caso não tenham um bom desempenho, é devido ao fato de que não treinaram o suficiente. Assim, a responsabilidade do desempenho do aluno acaba sendo imputada a ele próprio, e não a um sistema em que a escassez de vagas, a seleção de conteúdo das provas, a formação escolar desigual são apenas “detalhes” implicados na aptidão ou inaptidão do candidato ao vestibular.

2. 6 – Os cursinhos pré-vestibulares populares

A junção destas duas expressões, “cursinho pré-vestibular” e “popular” soa estranha à primeira vista, uma vez que historicamente os cursinhos se consolidaram como espaços que visam *adestrar* estudantes, internalizar o conhecimento sem necessariamente tê-lo compreendido. Esta imagem está relacionada à prática corriqueira dos cursinhos pré-vestibulares como empresas educacionais, cujo nicho de mercado tem progressivamente se expandido, acompanhando a explosão de vagas no ensino superior privado e ao afunilamento do acesso ao ensino superior público.

Há, entretanto, diversas experiências que fogem deste lugar comum, buscando através de suas práticas não apenas “preparar para o vestibular”, mas também trabalhar com o empoderamento¹² das classes populares através da apropriação de um conhecimento muitas vezes disponível apenas aos que podem pagar por ele. Com isto, outras expressões que consigam expressar sua concepção de educação (“cursinho popular”, “cursinho comunitário”, “cursinho alternativo”). Grande parte dos cursos alternativos, segundo Silva Filho:

...defende que sua estrutura de funcionamento é similar ao movimento [social], com assembleias, debates e participação democrática de alunos e professores. Afirmam que trabalham com conteúdos de ‘cidadania’, valorização da identidade étnica, racial, social nas salas de aula. Alguns elaboram uma formulação de que o principal não é a aprovação no vestibular, mas a ‘tomada de consciência’ das pessoas, o seu engajamento nas lutas da entidade que organizou o curso, tentando criar um espaço de convivência entre alunos, professores e coordenação, visando à formação de grupos, com uma mística, uma identidade e uma dinâmica interna. (SILVA FILHO, 2004, p. 110-111).

Nádia Cunha relata algumas experiências de cursinhos pré-vestibulares desenvolvidas por entidades do movimento estudantil, já na década de 1960: “Servindo predominantemente a alunos vindos das classes média e baixa [...], [as mensalidades] representavam em 1963 a metade e por vezes a terça parte daquelas cobradas nos cursos particulares”. A autora defende que a principal diferença entre estes cursos e os cursos “particulares”, além do valor cobrado, é que nestes há a “preservação de qualidade e do

¹² A origem do termo empoderamento está ligada ao termo inglês “empowerment”, que tem forte associação com a dimensão individual e psicológica que trabalha com noções individuais de progresso baseado no mérito – tanto que é palavra corrente nas políticas focalistas do Banco Mundial para os países em desenvolvimento. Em *Medo e Ousadia*, Freire e Shor discutem outra dimensão de empoderamento: “empowerment” como “empowerment” de classe social, não individual, nem comunitário, mas ligado à classe social. Isto envolve a questão de como a classe trabalhadora, através de suas próprias experiências, sua própria construção de cultura, se empenha na obtenção do poder político. Indica um processo político das classes dominadas, que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico no qual a educação é uma frente de luta.

rendimento decorrente do ensino”, e naqueles há “o propósito de manter viva uma advertência, um protesto contra a omissão, concretizados pelo esforço que significa a simples existência de cursinhos desse tipo (CUNHA, 1968, p. 117).

É preciso pontuar que, neste período, em virtude de anteceder à unificação do vestibular por universidade, cada entidade costumava preparar para o exame do seu próprio curso (por exemplo, a Faculdade Nacional de Engenharia preparava para o vestibular desta faculdade¹³).

Outros casos em que o movimento estudantil teve um importante papel foram o Cursinho da Poli, em São Paulo (BACCHETTO, 2003; CASTRO, 2005a; RUEDAS, 2005) e o Curso Alternativo de Petrópolis, em Manaus (PORTO, 2008). São algumas das experiências em que estudantes universitários, através das entidades estudantis, impulsionaram estas iniciativas. Alguns anos mais tarde, o movimento negro passa a ser um dos principais impulsionadores de cursinhos pré-vestibulares com recorte étnico, inseridos na luta por ações afirmativas nas universidades (ANDRADE; FONSECA, 2002; SANTOS, 1997; SANGER, 2003; SILVA FILHO, 2004).

É nos anos 1990, que ocorre um verdadeiro “boom” de cursinhos populares. A expansão da oferta de ensino médio consolidou a ampliação do acesso à escola (ainda que com grandes restrições, já que apenas 50,4% dos jovens de 15 a 17 anos freqüentam o Ensino Médio em todo o país - IBGE, 2009). É também nesta década que ocorre massiva expansão de universidades privadas, com uma política de fomento por meio do Ministério de Educação – MEC nos dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso. Ao mesmo tempo, é retomada a Teoria do Capital Humano, de Theodore Schultz, apregoada nos anos de 1970; esta postula que, quanto mais tempo de formação escolar, maiores as chances de obtenção de um emprego.

Estes fatores intensificam o processo denominado por Cunha (1983) de translação dos canais de ascensão social. Nas economias capitalistas, há uma tendência das burocracias pública e privada de definir previamente ocupantes de seus cargos a partir de perfis escolares, supondo uma relação entre competência e escolaridade (Teoria do

¹³ Exemplos de cursos de entidades que forneciam cursos preparatórios às suas faculdades na década de 1960 são: Agronomia, Ciências Econômicas e Atuariais, Ciências Estatísticas, Ciências Físico-Matemáticas, Engenharia, Geologia, Química, Ciências Naturais, Administração Pública, Biblioteconomia, Ciências Sociais, Jornalismo, Letras, Pedagogia, Filosofia, História e Geografia, Serviço Social, Belas-Artes, Educação Física (cursos do então estado da Guanabara), Engenharia na Escola Politécnica da USP (“Cursinho do Grêmio da Poli”), Engenharia na Escola de Engenharia de São Carlos (“Cursinho do CAASO”). Também é o caso do Cursinho do Grêmio da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, que funcionava na Rua Maria Antônia, e que deu origem ao colégio particular Equipe, assim como do Cursinho Universitário, que também veio de um cursinho organizado por estudantes da Escola Politécnica da USP.

Capital Humano), elevando, assim, os requisitos educacionais. Com isso aumentou a procura pela obtenção de graus escolares mais elevados, ao mesmo tempo em que aumentou a concorrência dos vestibulares das instituições públicas e as ofertas de vagas nas instituições privadas. A obtenção do diploma do ensino médio passou, com isso, a ser requisito mínimo para o emprego, normalmente de mais baixos salários e sem direitos trabalhistas. A universidade passa a ser propagandeada como meio de ascensão social, um “jeito pra se melhorar de vida”, ou uma forma de “inclusão social”, o que amplia enormemente a oferta privada de educação superior.

De acordo com Durvalina Santos, “o nosso modelo de sociedade considerou sempre a *inserção* na estrutura acadêmica como um processo de ascensão social bem como a possibilidade de ascensão econômica” (SANTOS, 1997, p. 21, grifo nosso). Sendo mais específica em relação aos afro-descendentes, comenta a autora que, em diversos exemplos conhecidos, a ascensão impõe obstáculos que os compelem a um processo de distanciamento de seu grupo de origem. Com isso dificultam a afirmação da identidade étnica negra e da auto-estima, pois “o processo de ascensão, seja ele econômico ou social no afro-brasileiro, aparece conjuntamente permeado por um forte processo de embraquecimento” (SANTOS, 1997, p. 22). Relata a autora que a ação do cursinho pré-vestibular Cooperativa Steve Biko, em Salvador, “não pretendia suprir o papel do Estado, mas atacar um problema social grave, a discriminação racial, que historicamente usa da escola para garantir a imobilidade social do segmento afro-brasileiro¹⁴” (SANTOS, 1997, p. 46)

O exemplo da Cooperativa Steve Biko, que tem um recorte especificamente étnico, é um dentre os diversos arranjos possíveis no âmbito dos cursinhos. Há distinções em sua nomenclatura que, a partir desta leitura crítica da universidade, se postulam como contraponto aos chamados cursinhos convencionais, orientados pela lógica empresarial de obtenção de lucro. Alguns se intitulam como “cursinhos alternativos”, frisando a distinção com os cursinhos convencionais. Esta distinção pode dar-se tanto no aspecto econômico (mensalidades reduzidas ou ausentes), quanto no aspecto ético-político (valores de cooperação ao invés de competição, relação professor-aluno horizontal, disciplinas que busquem debates políticos, dentre outras). A

¹⁴ Além do trabalho pioneiro de Durvalina Santos, uma referência indispensável para pensar na relação entre população negra e acesso a universidade é o livro *Aprovados! Cursinho Pré-Vestibular e População Negra*, de Rosa Maria Andrade e Eduardo Fonseca (2002). Neste livro, dentre outros, há dois artigos que tratam da dinâmica de “exclusão estrutural” vivida pela população negra: “Para que se comece a fazer justiça” de Wilson Silva e “Contexto, antecedente e precedente: o curso pré-vestibular do Núcleo de Consciência Negra”, de Henrique Cunha Junior.

denominação “cursinho comunitário”, que tem força especialmente na região metropolitana do Rio de Janeiro, tem vínculo com o movimento das comunidades urbanas ou favelas, orientadas pela identidade com o movimento comunitário.

O termo “cursinho popular”, por sua vez, é utilizado seja para frisar o espaço em que se desenvolvem estas experiências (a periferia urbana como espaço popular), seja por uma identidade de classe (um cursinho organizado pelas e/ou para as classes populares) ou por identificar-se com os princípios pedagógicos da educação popular. Castro (2005b) considera que os cursinhos populares são aqueles que, após uma reflexão teórica, saem do espaço das universidades ou das administrações municipais e são recriados no espaço das periferias. Muitas vezes os termos alternativo, comunitário e popular são utilizados como sinônimos, mas há distinções regionais e políticas entre estes termos. Utilizaremos o termo cursinho popular como um termo que abrange os demais, embora ressaltando a existência destas distinções.

Em todos os três casos, há acordos na avaliação de que o vestibular é uma barreira fortemente seletiva à universidade, e de que o ensino médio tem grandes disparidades: de um lado escolas privadas que orientam seus currículos exclusivamente para preparar para o vestibular; de outro, escolas públicas num processo acelerado de sucateamento: falta de infra-estrutura (bibliotecas, salas de informática), falta de professores, achatamento dos salários destes professores e de funcionários, dentre outros problemas. O conteúdo do vestibular acaba caindo como uma luva aos currículos das escolas particulares, ao passo em que pouco ou nada avalia dos estudantes oriundos das escolas públicas.

Há, entretanto, distintas linhas de pensamentos nos cursinhos populares, desde aqueles que acreditam que a escola pública deve adequar seus currículos aos conteúdos do vestibular, até aqueles que acreditam que o vestibular deva ser extinto. Estas divergências se refletem na forma como os cursinhos se organizam, nas atividades que priorizam, e na relação entre o cursinho e os alunos. Mesmo no interior de cada cursinho, há uma heterogeneidade entre os próprios professores e coordenadores acerca desta questão.

Conforme pontua Pereira (2007) em sua análise de cursinhos populares em Porto Alegre, a contradição que se coloca a esses projetos é que, num contexto de demanda por maiores níveis de escolarização, se o ensino público fosse de qualidade (e mais, se houvesse vagas para todos), não seriam necessários cursinhos populares. Da mesma

maneira, se não houvesse desigualdades de classe ou étnicas, os cursinhos com estes recortes específicos seriam supérfluos. Portanto, a superação destas desigualdades implicaria também na própria superação dos cursinhos, o que os coloca na posição de que, para serem coerentes, deveriam lutar para sua própria extinção futura.

Estas determinações variam muito de projeto para projeto. A relação entre o grupo de pessoas que organiza o cursinho e a comunidade (território, lócus) onde ele atua tem uma grande influência nestas determinações. Há casos em que o cursinho parte de uma demanda da comunidade, que busca pessoas disponíveis para dar aulas das disciplinas específicas. No caso da Cooperativa Steve Biko, em Salvador, o primeiro cursinho com recorte étnico no Brasil, o que se valorizava era o envolvimento político dos professores com a problemática étnico-racial, e não tanto o conteúdo das provas (SANTOS, 1997). No caso do Centro de Apoio Popular Estudantil, em Ribeirão Preto, São Paulo, a iniciativa se deu por duas vias: por um lado um grupo de estudantes, professores, funcionários e egressos da USP-Ribeirão Preto criaram um grupo que em conjunto com o “Círculo de Ação Popular” (uma associação de moradores do bairro Quintino Facci II) idealizaram um cursinho pré-vestibular, conforme demandado pelos moradores (BONFIM, 2003).

Há outros casos em que os cursinhos se desenvolvem no espaço da universidade pública, pois estariam aproximando a população (que não vê a universidade como sua) do espaço que apesar de público, cria barreiras subjetivas (e em alguns casos objetivas, como os muros) para que a população usufrua deste espaço. Muitos destes cursinhos buscam institucionalizar-se ou já são efetivamente projetos de extensão universitária. Nestes casos a comunidade com quem se relaciona prioritariamente é a comunidade universitária, pois o elemento territorial em questão é o espaço da universidade. Eduardo Nascimento (2009), em estudo acerca de jovens em cursinhos populares que se situam no interior da Cidade Universitária da USP (Cursinho da Psico, Cursinho da FEA, Cursinho do CRUSP e Cursinho do Núcleo de Consciência Negra), afirma que estes sinalizam o exercício de uma profissão que lhes permita uma ascensão econômica e social. Estes jovens, apesar de terem buscado os cursinhos populares com objetivo de passar no vestibular, acabam “pagando o preço” cobrado pelos cursinhos, o da politização das suas trajetórias de vida.

Com o passar dos anos, e com a aprovação de alunos nas universidades, ocorre o fenômeno de aumento da procura pelos cursinhos populares. A estrutura dos cursinhos,

normalmente no limite da sua capacidade, impõe uma nova dinâmica, o que costuma acarretar na necessidade de realizar processos seletivos. Estes processos são muitas vezes um dos maiores elementos de contradição, pois quais critérios utilizar para selecionar alunos, se os projetos, em si, propõem-se a criticar o valor meritocrático do vestibular?

Há variações, portanto, desde aqueles que priorizam o desempenho em provas no formato do vestibular até aqueles que dão ênfase ao aspecto socioeconômico. Muitos cursinhos combinam avaliação de conteúdo e avaliação socioeconômica¹⁵. Neste sentido, o exemplo do Cursinho da Poli é curioso, pois teve um grande aumento na demanda (atualmente conta com milhares de vagas), e passou a organizar um processo seletivo, divulgado em toda a Grande São Paulo, que era tão concorrido quanto um vestibular. A nova dinâmica imposta pela grande procura também acarreta a necessidade de outra discussão: o financiamento. Não raro, cursinhos que tinham antes 30 alunos, que necessitavam de apenas uma sala de aula, se deparam com mais de 80 alunos. Isso exige novos professores, espaço adequado, material didático, e eventualmente uma ajuda de custo aos colaboradores.

Sendo projetos organizados pelas/para as classes populares, sua auto-sustentação financeira é uma questão controversa: para manter o projeto funcionando com diversos professores e outros trabalhadores, e que sobreviva exclusivamente da contribuição dos estudantes, o valor das mensalidades cobrado acaba sendo oneroso o suficiente para impedir que as classes populares possam com elas arcar. Alguns projetos buscam solucionar este problema cobrando mensalidades abaixo do preço de mercado e concedendo bolsas aos estudantes que não têm condições de arcar com o custo da mensalidade. Nestes casos, estas bolsas acabam por não atingir um grande contingente de alunos, sob o risco de o caixa ser insuficiente para os custos de pessoal e infraestrutura dos cursinhos.

Em outros casos, são gratuitos, como o Cursinho Popular Chico Mendes, ou cobram-se taxas simbólicas, o que acaba tendo como consequência que a remuneração dos trabalhadores é bastante simplória, sendo caracterizada como uma ajuda de custo, ou em muitos casos, o regime de trabalho é voluntário (é comum que os professores e outros funcionários sejam ex-alunos dos cursinhos). Nestes casos, a solução do

¹⁵ As observações que descrevem o cotidiano e contradições dos cursinhos populares se originam da experiência da pesquisadora enquanto atuou como professora e militante nos cursinhos pré-vestibulares.

problema para garantir o atendimento de estudantes pobres é a precarização do trabalho docente, que acaba se sujeitando a estas condições por identificar-se com os valores que orientam esses projetos. Entretanto, isto exige destes trabalhadores que encarem o cursinho como um espaço de complementação de renda ou trabalho voluntário, uma vez que dependem de outro trabalho para garantir sua sobrevivência.

Por outro lado, muitos dos que trabalham como professores nos cursinhos encaram esta relação, diferente de um trabalho voluntário, enquanto uma militância¹⁶, contextualizada enquanto ação intencional e coletiva para transformar determinada realidade. Se esta é a visão de alguns professores, ou pelo conjunto de pessoas que constroem o projeto de um cursinho popular, a implicação é de o projeto ser compatível com a lógica segregadora da universidade ou se serve para questioná-la.

Outra tendência que tem se verificado no tocante ao financiamento é a certificação enquanto Organização Social Civil de Interesse Público (OSCIP). O processo de certificação, que concede a Organizações Não-Governamentais verbas públicas para realizar atividades que seriam prerrogativas do Estado, garante um montante suficiente para remuneração com qualidade dos professores a um baixo custo de mensalidade, ou mesmo sua inexistência. Nesta situação, o Estado concede verba a estes projetos para que eles desenvolvam experiências em que as classes populares possam entrar na universidade. Haveria, nestes casos, contradição, na medida em que a universidade, enquanto aparelho ideológico do Estado, resguarda-se enquanto espaço das elites? Ou estariam estes cursinhos legitimando o Estado, que dispõe de outros mecanismos através da universidade para mantê-la enquanto instituição “à prova” das classes populares?

A questão do financiamento é um dos elementos materiais importantes para compreender os limites e possibilidades dos cursinhos enquanto projetos que coloquem em xeque o papel atribuído pelo Estado à universidade. Não é o único, entretanto. A estrutura organizativa (ou melhor, política) destes cursinhos pode nos dar pistas sobre o que representam em termos políticos. Contudo, não é nosso objetivo dissociar os aspectos econômicos e políticos na análise dos cursinhos populares. Trata-se apenas de uma apresentação das características destes projetos no sentido de compreender suas peculiaridades.

¹⁶ Em *Medo e Ousadia*, Paulo Freire e Ira Shor chegam a uma importante ressalva acerca de educadores libertadores. Não se trata de tornarem-se missionários ou técnicos, mas sim tornarem-se militantes, no sentido político da palavra. Ou seja, mais do que um ativista, um ativista crítico, que examine até a sua própria prática, reinventando-se na medida em que reinventa a sociedade, numa re-criação permanente.

Isto é especialmente relevante, pois muitos cursinhos populares organizam-se enquanto coletivos de professores, nos quais a deliberação se dá enquanto grupo, e não verticalmente. É comum que haja uma coordenação, que pode tanto estar submetida às decisões deste coletivo de professores ou, em alguns casos, decidir autonomamente sobre o funcionamento dos cursinhos. No caso do funcionamento, enquanto coletivo, podem ocorrer decisões de todo o grupo, ou subdivisões por disciplinas/áreas do conhecimento. As decisões podem dizer respeito tanto à organização de conteúdo, questões financeiras, relações com a universidade, relação professor-aluno (ou instituição-aluno), políticas educacionais, campanhas, material didático, combate à evasão, etc.

A evasão é um tema constante na agenda dos cursinhos populares. Há uma série de fatores que explicam as altas taxas, que costumam superar os 50% ao longo de um ano. Uma das dificuldades objetivas é a financeira, como o pagamento das mensalidades, o que alguns projetos tentam combater através da concessão de bolsas. As dificuldades financeiras podem dar-se de outras maneiras: os custos com transporte em muitos casos inviabilizam a permanência nos projetos. Outra razão bastante comum é a dificuldade de conciliar os estudos com o trabalho – a maioria dos cursinhos funciona no período noturno e/ou finais de semana, e os alunos trabalhadores frequentemente cumprem em média 40h semanais em suas jornadas de trabalho. Há outros fatores subjetivos que, em alguns casos, são explicitados, e, em outros, acabam ficando subjacentes. Em muitos casos o conteúdo apresentado nas aulas é uma novidade, e não uma revisão. A insegurança em realizar uma prova com alta concorrência em que muitos dos conteúdos são novos, a auto-responsabilização pelo insucesso nas provas, baixa auto-estima internalizada nas trajetórias escolares são fatores que não podem ser considerados secundários. Eles representam a inculcação da ótica do dominador no plano subjetivo, que faz as classes populares acreditarem que a universidade não é seu lugar. Romper com esta lógica é um dos maiores desafios dos cursinhos populares, pois é o primeiro passo no sentido de que as classes populares ocupem a universidade, entendendo-a como *coisa pública*.

Outro tema que é freqüente no âmbito dos cursinhos é o material didático. Utilizar livros didáticos do ensino médio é inviável devido ao alto custo dos livros no Brasil. Mesmo supondo que houvesse livros didáticos disponíveis para todos os estudantes, o conteúdo do vestibular transcende, no mais das vezes, o conteúdo dos livros didáticos

de ensino médio. Assim, o livro didático é costumeiramente utilizado como material de apoio nos cursinhos que tem algum tipo biblioteca (ou caso o aluno já tivesse o livro em casa).

Alguns cursinhos compram os materiais didáticos de cursinhos comerciais ou de editoras, o que só é uma alternativa para aqueles que possuem condições financeiras para tal. No entanto, cabe o comentário de que estes materiais são padronizados, ou seja, elaborados com vistas a um aluno universal, que poderia tanto estar num cursinho popular como em qualquer outro cursinho convencional. Assim, são materiais que encaram todo o conteúdo como uma revisão de algo que já fora visto ao longo do ensino médio. Baseados nestas críticas, alguns cursinhos procuram elaborar seu próprio material didático. Isto é, entretanto, uma tarefa que exige dedicação dos professores, bem como condições de arcar com a reprodução deste material para cada um dos estudantes.

O compromisso dos professores com o cursinho é também uma questão controversa. Como exigir de um professor voluntário, que depende de sua força de trabalho vendida para sua sobrevivência, não só a preparação de cada aula, mas também a elaboração do material didático, bem como a presença nas reuniões? Os cursinhos com condições financeiras garantem este comprometimento através da profissionalização destes trabalhadores. Outros o fazem ideologicamente, ao encarar a atividade no cursinho como uma militância política. Há casos em que resolvem este problema através do estabelecimento de relações hierárquicas da coordenação com os outros membros do projeto.

O fato é que a rotatividade dos professores é uma constante no universo dos cursinhos populares. Isto se dá tanto pelo fato de serem professores em formação – a grande maioria é de estudantes universitários em sua primeira experiência docente – quanto pela necessidade objetiva de obter melhor remuneração que supere a precariedade das relações de trabalho. Em alguns casos a evasão de professores se dá por desgastes em decorrência do choque de objetivos entre professores e o projeto. Há professores que discordam das estruturas decisórias (seja por criticar sua falta ou excesso de horizontalidade), que encontram outras situações de trabalho mais vantajosas, que sofrem pressões acadêmicas dos seus cursos universitários. Com isso a rotatividade dos professores se impõe como uma realidade generalizada nos cursinhos. Isto gera uma grande heterogeneidade nos quadros docentes: há desde os professores

que se identificam como militantes, passando por aqueles que se enxergam como voluntários, até aqueles se enxergam como passageiros, porque querem apenas adquirir experiência nos cursinhos.

Estas posições, tanto para um mesmo professor, quanto para o conjunto dos professores de um cursinho popular, também não são estanques, dando também aos posicionamentos políticos tomados pelo coletivo educador um caráter dinâmico e às vezes contraditório. É esta heterogeneidade que faz com que haja o posicionamento político de cada projeto varie tanto entre eles e mesmo no interior de cada projeto ao longo do tempo. Não é possível analisar os cursinhos populares sem levar em conta esta heterogeneidade de posicionamentos.

É interessante destacar algumas conquistas organizadas através de pressões dos cursinhos populares sobre a universidade. Até o ano de 2000, a prática de isenções não existia na Fuvest, ou mesmo no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Segundo relatos de Bacchetto (2003) e Andrade; Fonseca (2002), a pressão exercida pelos cursinhos populares, à época organizados no Fórum de Cursinhos Alternativos de São Paulo, foi determinante para atingir esta conquista, sem a qual a participação de um estudante de ensino médio proveniente das classes populares nos exames tornava-se bastante proibitiva, para não dizer inviabilizada.

Outro exemplo, alcançado pela atuação dos cursinhos, do movimento estudantil e especialmente do movimento negro (cabe pontuar que há aqui uma série de intersecções), foi a conquista de cotas sociais e/ou raciais em universidades públicas, como na Universidade Federal da Bahia - UFBA, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, e mais tarde a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, entre outras. Em meio a este contexto, o governo Lula realiza a compra de vagas em universidades privadas por meio do financiamento público, salvando diversas – Instituições de Ensino Superior - IES privadas da falência, e as destinando aos jovens das classes populares, o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), apropriando-se de demandas destes movimentos na medida em que concedia gordas isenções fiscais aos proprietários das grandes empresas educacionais.

Em suma, a despeito de sua enorme diversidade político-organizativa, os cursinhos populares representam um movimento social que pauta a democratização do acesso ao ensino superior. De acordo com Nadir Zago, que analisa algumas experiências em Santa Catarina:

“(…) os pré-vestibulares têm lacunas decorrentes das condições reais de funcionamento (trabalho voluntário, estrutura física e financeira) tornando sua existência instável. Mas os limites são também de ordem mais global, relacionados à própria estrutura do sistema de ensino brasileiro. Eles fazem parte de iniciativas de setores organizados da sociedade que têm uma proposta política para a democratização do acesso ao ensino superior e lutam no interior de um quadro estrutural com profundas contradições. Nesse sentido suas ações estariam longe ainda de garantir a aproximação efetiva das chances de acesso ao ensino superior” (ZAGO, 2008, p.161)

Concordamos com a autora no que tange à caracterização da conjuntura desfavorável aos objetivos dos cursinhos populares. Entretanto, para nós, a aproximação efetiva das chances de acesso não pode estar vinculada apenas ao ato individual do estudo, mas também da mobilização coletiva para confrontar-se com o modelo elitista de ensino superior.

Tendo apresentado o histórico da universidade brasileira e situado na história os cursinhos populares, podemos passar à discussão sobre a educação popular e as discussões sobre as categorias inclusão e emancipação.

3. CURSINHOS POPULARES E EDUCAÇÃO POPULAR: ENTRE INCLUSÃO E EMANCIPAÇÃO

Neste capítulo procuramos discutir as categorias emancipação e inclusão a partir da perspectiva da educação popular. Nossas principais referências para tal são pesquisadores brasileiros que buscaram captar nos movimentos sociais populares as práticas educativas voltadas para a compreensão da realidade vivida. Paulo Freire é, portanto, nossa maior referência para o presente trabalho, bem como outras autoras que trabalham nesta temática: Conceição Paludo e Marlene Ribeiro.

Para compreensão dos valores que orientam as políticas do Terceiro Setor, procuramos utilizar a referência de autores que estudaram as Organizações Não Governamentais e a própria Igreja Católica no Brasil. Por fim, procuramos localizar a produção bibliográfica sobre cursinhos populares entre as duas categorias abordadas.

3.1 – Educação popular

O termo “popular”, de nosso objeto de estudo, como vimos, é dotado de um significado particular, distinto dos termos “alternativo” ou “comunitário”. Esta escolha, longe de ser por acaso, reflete uma identificação com pressupostos político-pedagógicos da Educação Popular. Conceição Paludo (2001) faz uma distinção entre o que seria Educação Popular e a educação do popular, a partir de uma compreensão histórica destas categorias. Considerando a instituição da República no processo de constituição de um projeto brasileiro de modernidade, em que foram incorporadas e/ou importadas as mudanças econômicas do século XIX, bem como modelos políticos e culturais, a autora ressalta que o popular foi segregado em sua condição de projeto.

Se antes o critério diferenciador do povo era o patrimônio, com o desenvolvimento da cultura ilustrada, os critérios diferenciadores dos grupos sociais com direitos iguais perante a lei passam a ser o patrimônio e as letras. Agora, patrimônio, cultura e poder político passam a ser indissociados e continuam a determinar, em grande medida, níveis vergonhosamente diferenciados de cidadania. (PALUDO, 2001, p. 28)

Esta segregação do popular, que acabou por forjar a sua identidade, ocorreu de forma “subterrânea”. Paludo (2001) denomina, então, as identidades populares como identidades de emergência, constituídas sob o signo da violência da segregação. A continuidade da emergência se dá na medida mesma em que se luta contra esta segregação violenta. Para definir “popular”, a autora faz a distinção entre:

a) um conjunto de indivíduos e grupos segregados (o que Paulo Freire chama de “gregarismo”). Neste estágio a dimensão política do seu ser está calcada e se manifesta na luta pela sobrevivência;

b) um sujeito individual e coletivo organizado e em luta. Neste caso, trata-se do:

...sujeito popular, como categorias sociais e políticas em lutas, que se constituem nos processos de luta e que se expressam nas organizações, que se orientam por ideologias, realizam alianças, ganham visibilidade pública, brigam pela instituição de direitos, realizam disputa hegemônica e se orientam por estratégias e táticas para seus fins (PALUDO, 2001, p. 59).

c) uma vanguarda que se expressa como força política pública, mas descolada do popular que representa.

Esta precisão é necessária, pois quando falamos em educação do popular, estamos ao mesmo tempo nos referindo a dinâmicas pontuais (como no primeiro exemplo), a dinâmicas institucionais (terceiro exemplo) e, por fim, a dinâmicas que se articulam dialeticamente entre individuais e coletivas, através do movimento, das lutas empreendidas.

Há um fator que desempenha papel central na emergência da identidade popular mencionada por Paludo (2001): a constituição de um campo político e cultural, que a autora chama de campo democrático popular¹⁷, cujos sujeitos centrais seriam os novos movimentos sociais populares no Brasil. Assim, é todo um campo político-cultural,

¹⁷ Segundo Paludo, na obra citada (2001), o campo democrático popular representa a articulação e congregação de forças políticas e culturais com capacidade de intervenção política e organizativa. Tinha grande pluralidade de atores e orientava-se para democratização formal e aprofundamento da democracia. Este campo estabeleceu diversas e complexas conexões interativas entre movimentos sociais, partidos (especialmente o Partido dos Trabalhadores) e administrações. Nos anos 1990, a denominação “Democrática e Popular” passou a acompanhar praticamente todas as administrações municipais ou estaduais do PT, e sendo por isso bastante vinculada a esse partido, ou a setores dele. Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência em 2003, e sua reeleição em 2006, novas contradições emergem, e surgem rupturas especialmente entre 2003 e 2005, levando um setor a fundar o Partido Socialismo e Liberdade (PSOL). A excessiva identificação da expressão “democrático popular” com as administrações petistas, e o “transformismo” do PT (expressão de Gramsci utilizada pelo filósofo Carlos Nelson Coutinho para definir Partido), nos leva a reflexão de que ainda não temos um novo conceito para definir o novo campo que tem se formado nestes últimos anos. Por esta razão, utilizamos no texto “campo político cultural” para nos referir ao que Paludo chama de “campo democrático popular”.

influenciado e influenciando o período histórico, que contribui para a consolidação de uma identidade popular.

Definido o que se compreende por popular, discutiremos o que seria “educação do popular”. Conceição Paludo defende que educação do popular seria qualquer educação instituída como prática social mediada por sujeitos políticos e recursos tanto pedagógicos quanto econômicos. Com isso compreende-se que a educação também é permeada por disputas de hegemonia. Esta conceituação é importante, pois o projeto de educação das classes dominantes sempre esteve intimamente conectado às exigências do seu projeto político-econômico, ao mesmo tempo em que outras experiências de educação estiveram em choque com estas exigências.

Se por um lado a categoria educação do popular expressa as práticas desenvolvidas tanto pelo projeto das elites quanto do campo político-cultural a ela antagônico, para Conceição Paludo, na obra estudada, Educação Popular reflete uma das concepções de educação do popular. A autora caracteriza Educação Popular como uma nova concepção e prática de educação, que se manifesta através de um movimento permanente de prática/reflexão. Surgida nos anos 1960, é com Paulo Freire que o Brasil tem, pela primeira vez, uma pedagogia anunciada das classes populares, que busca romper a dicotomia ação/contemplação, objetivismo/subjetivismo. Nessa ruptura se radica a dialética da educação como mediação entre consciência e mundo, entre a opressão e a libertação/emancipação. A seguir nos deteremos sobre o significado da obra de Freire para os cursinhos populares.

3. 2 – A categoria emancipação no pensamento de Paulo Freire

Em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire busca sistematizar as experiências desenvolvidas em espaços não-formais de educação de adultos, experiência essa interrompida violentamente pela ditadura empresarial militar em 1964. Freire (2005), na época em que realizou suas primeiras experiências de Educação Popular, constatando a desumanização existente colocou a humanização como vocação ontológica e histórica da humanidade. A humanização seria a vocação ontológica por ser o humano inconcluso, em eterna busca por “ser mais”. Paulo Freire divisa então que

a luta por *humanização* é a luta pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação do ser humano como pessoa, como ser para si; é desta forma, como pessoa, que este ser para si se materializa e se afirma na relação com o outro.

A *Pedagogia do Oprimido* sistematizada por Freire (2005) é forjada com o oprimido e não para ele, porque faz da opressão e suas causas o objeto de reflexão dos oprimidos. Desta reflexão resulta o engajamento necessário na luta por sua *libertação*, em que essa pedagogia se fará e refará num processo contínuo da busca dos seres humanos por “ser mais”. A *libertação* é uma preocupação constante na obra de Freire, resultado do movimento dialético ação-reflexão-ação (*práxis*), o qual desvela o próprio opressor existindo e convivendo dentro do oprimido. É a descoberta deste opressor dentro de si que pode contribuir para partejar a pedagogia libertadora dos oprimidos. A liberdade, segundo o autor, exige permanente busca em direção ao “ser mais”, inconcluso que é o ser humano. Assim, libertar-se é “parir” um novo ser humano, um parto só viável superando a contradição entre opressores-oprimidos, o que seria a *libertação* de todos. O autor contesta a *libertação* em termos idealistas, pois é necessário encarar a realidade concreta da opressão como uma situação que limita os oprimidos. Este reconhecimento é que move a ação libertadora¹⁸ (FREIRE, 2005).

Apesar de ser o motor desta ação para a liberdade, reconhecer a opressão como limite ainda não é se libertar. Só se supera a contradição entre opressores e oprimidos se esse reconhecimento leva ao engajamento na luta por libertar-se. É preciso entregar-se à *práxis* libertadora, à ação refletida e à reflexão comprometida com a ação, pois superar a contradição opressores-oprimidos possui a exigência radical de transformar a situação concreta que gera a opressão (FREIRE, 2005).

Essa superação exige a *inserção crítica*, ou *emersão das consciências*, pois a realidade opressora funciona como uma força de imersão destas consciências, no sentido de domesticá-las. Reconhecer a realidade opressora e não chegar a uma *inserção crítica*, não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, pois não é um reconhecimento verdadeiro. É apenas um reconhecimento subjetivista, foge da realidade objetiva e cria uma realidade imaginária que não pode transformar. Quanto mais as classes populares desvelam a realidade objetiva, maior a sua *inserção crítica* (FREIRE, 2005, com grifos no original).

¹⁸ É interessante notar que Conceição Paludo (2001), analisando a obra de Freire, faz referência ao par *libertação/emancipação*, colocando a emancipação como um sinônimo da *libertação*.

A *Pedagogia do Oprimido* não se encarrega de explicar às massas como se inserir criticamente. Nela cabe o *diálogo* crítico e libertador com os oprimidos sobre sua ação, empenhando-se na luta pela *libertação*. É o esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições que conduz à prática. Freire (2005) defende, portanto, que a ação política junto aos oprimidos deva ser uma ação cultural para a liberdade, logo ação com os oprimidos, pois se a *libertação* não é autolibertação, também não será feita por obra de outros. O caminho para a *libertação* é o *convencimento* como resultado de sua *conscientização*.

A liderança revolucionária¹⁹ precisa descobrir que o *convencimento* da necessidade de lutar não é doado, é autêntico. Chega por um ato total de ação e reflexão, é a *inserção* lúcida na realidade, na situação histórica, que levou à crítica desta mesma situação e ao ímpeto de transformá-la. A necessidade de *convencimento* das massas oprimidas para que entrem em luta por libertação implica em reconhecer o sentido pedagógico desta luta, desta *inserção crítica*, da *emersão das consciências*. No livro *Medo e Ousadia*, Paulo Freire e Ira Shor (1986) concluem que a educação é o momento em que se tenta *convencer* de alguma coisa, bem como *convencer* os outros de alguma coisa. A contradição é que devemos tentar *convencer* o outro respeitando e não impondo ideias, ou seja, através do *diálogo*. *Diálogo* é uma das categorias recorrentes na obra freireana. Não é uma técnica para conseguir resultados, e sim parte da natureza histórica dos seres humanos. É o momento em que seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade. A partir desta reflexão, pode-se chegar ao *convencimento* enquanto tomada de consciência, ou *conscientização* (FREIRE; SHOR, 1986, com grifos no original)

Conscientização consiste, portanto, no desenvolvimento crítico da tomada de consciência, ou a passagem da esfera ingênua para a crítica. Quanto mais conscientizado, maior o desvelamento da realidade. Por isso, a *conscientização* implica em assumir *consciência histórica*, ou seja, papéis de sujeitos para, criticamente, criar novas realidades (FREIRE, 1979). Contudo, a *conscientização* não é a simples tomada

¹⁹ No livro *Pedagogia do Oprimido*, a influência do pensamento marxista em Paulo Freire é evidente. Ao discutir o que entende por práxis, toma como referência um dos maiores símbolos da Revolução Russa, Vladimir Ilich Lenin, ao citar-lhe a frase: “Sem teoria revolucionária não pode haver movimento revolucionário”. Com isso Freire (2005) diferencia os *verbalismos* e *ativismos* da reflexão comprometida com a ação (*práxis*). É desta forma que ele encara o papel da liderança revolucionária: alguém que através do diálogo reconhece na revolução o caminho verdadeiro de superação da contradição em que se encontram os oprimidos. Freire traça um paralelo entre a educação como situação gnosiológica e a teoria da ação revolucionária, ressaltando o papel da intersubjetividade tanto na revolução quanto no ato educativo, pois não reconhecer a humanidade do outro é coisificá-lo, uma atitude própria dos opressores.

de consciência. Ela exige superar a falsa consciência para uma melhor *inserção crítica* da pessoa conscientizada numa realidade desmistificada (FREIRE, 1979). Podemos aproximar o conceito de *emersão da realidade* do conceito de *conscientização* neste caso.

Quando a consciência popular se esclarece, sua própria consciência aumenta, mas esta forma de conscientização não pode jamais se transformar numa práxis que conduza à conscientização das pessoas. Não pode haver conscientização sem denúncia das estruturas injustas (FREIRE, 1979, p. 22)

Este ato de *emersão* ou *conscientização* não pode ser de um para com o outro, mas sim, brotando do *diálogo* buscando o desvelamento das injustiças.

A conscientização não é uma varinha mágica para os revolucionários, mas uma dimensão de base de sua ação reflexiva. Se os homens não fossem “entidades conscientes”, capazes de atuar e perceber, de saber e recriar; se não fossem conscientes de si mesmos e do mundo, a idéia de conscientização não teria nenhum sentido e aconteceria o mesmo com a idéia de revolução. Empreendem-se revoluções para libertar os homens, precisamente porque os homens podem saber que são oprimidos e ser conscientes da realidade opressora na qual vivem. (FREIRE, 1979, p. 47-48).

Paulo Freire nega a possibilidade de *libertação* sem o *diálogo*, através do que ele chama de verticalidade, sloganização, propaganda dos comunicados ou *depósitos* de conhecimento da educação que ele denomina de bancária. Para ele, “pretender a libertação deles [dos oprimidos] sem a sua reflexão no ato desta libertação é transformá-los em objeto a que se deve salvar de um incêndio” (FREIRE, 2005, p. 59). Em suma, não é possível superar a contradição opressor/oprimido através da manipulação, pois esta encara a consciência como depósito vazio a ser preenchido, logo não possui a dimensão democrática do *diálogo*.

A manipulação é encarada como uma forma de conquista, indispensável ao ato de dominação. Na teoria dialógica da ação de Freire (2005), o oposto antagônico da manipulação é a *organização* das massas populares. A manipulação estaria situada na ação antidialógica, a qual busca anestesiar as massas populares, facilitando a dominação. O “antídoto” da manipulação (um *pensar de senhor*) seria a *organização* autêntica (o *pensar de companheiro*). Para Paulo Freire, organização é a relação dialética da liderança revolucionária com as massas, na qual se instaura o aprendizado da pronúncia do mundo. Nas suas palavras, a *organização*

é o momento altamente pedagógico, em que a liderança e o povo fazem juntos o aprendizado da autoridade e da liberdade verdadeiras que ambos, como um só corpo, buscam instaurar, com a transformação da realidade que os mediatiza (FREIRE, 2005, p. 206-107).

Humanização, libertação, práxis, inserção crítica, emergência das consciências, diálogo, convencimento, conscientização, emergência da realidade, organização: estas categorias compõem o léxico que caracteriza a obra de Paulo Freire. Como no nosso trabalho gostaríamos de situar a categoria *emancipação* no pensamento freireano (compreendido como principal matriz teórica da Educação Popular), vamos tentar hierarquizar as relações entre as categorias a partir da totalidade.

Para Paulo Freire, o principal objetivo da superação da contradição opressor-oprimido é a *libertação* de homens e mulheres. Libertação essa que, ao mesmo tempo, é fim almejado e método utilizado, através das relações estabelecidas no todo da estrutura social, e mais especificamente, nesta pedagogia. Assim, a *humanização* ou *libertação* (ou a *libertação/emancipação* a que se refere Conceição Paludo) se coloca ao mesmo tempo como fim e como meio da *Pedagogia do Oprimido*. Com isso, chegamos a uma contradição crucial: se a prática desta educação libertadora implica o poder político dos oprimidos – poder este que os oprimidos não possuem hoje –, como realizar uma *Pedagogia do Oprimido* na atualidade?

Esta pergunta, posta por Freire no final da década de 1960, mantém a sua atualidade. A superação desta condição de dominação começa a partir da *problematização* de sua própria condição de opressão, a qual implica uma forma de ação, fundada pelo e no *diálogo* entre a liderança revolucionária e as massas oprimidas. O diálogo seria então ato que desperta para a *emergência das consciências, emergência da realidade, convencimento* ou *conscientização*. Como não há *emergência/convencimento* legítimo que não leve a uma ação transformadora da situação de opressão, a *práxis* reflexão-ação se concretiza na medida em que os oprimidos se *organizam* para transformar esta situação.

Durante este movimento, os envolvidos passam por processos de mediação consciência/realidade concreta, em que há uma mudança qualitativa de sua visão de mundo: este processo não deixa de caminhar no sentido de uma emancipação que, se não é total, é qualitativamente superior à situação de antes, ou seja, uma *superação* da situação anterior.

Trazendo este quadro teórico para o nosso objeto de estudo divisamos como situação-limite concreta a barreira colocada aos jovens para o acesso à educação, pela elitização do acesso ao ensino superior brasileiro. Assim, a *emancipação* concebida como superação totalizante no sentido de derrubar as barreiras desse acesso, seria o objetivo específico deste movimento social. Entretanto, no processo de desvelamento das situações de opressão, de diálogo entre os diferentes sujeitos que compõem o coletivo de um cursinho popular, pode-se chegar a uma situação qualitativamente diferente da anterior, podendo se constituir na *emancipação* enquanto processo, ainda que inacabado e necessariamente em desenvolvimento.

3. 3 – Inclusão: fora de onde, dentro de que?

A utilização da categoria inclusão, nas suas diversas variantes (inclusão social, inclusão educacional, inclusão digital, etc.) tem se tornado um lugar comum. Problematizar este conceito, que tem sido naturalizado no discurso contemporâneo é uma tarefa necessária. É neste sentido que Marlene Ribeiro (1999b) propõe a discussão sobre a categoria antagônica da inclusão, a exclusão. Para a autora, a exclusão tem se configurado enquanto recurso explicativo da “nova questão social”, tomada enquanto consequência das mudanças no mundo do trabalho a partir da reestruturação produtiva. No tocante à análise educacional, a categoria exclusão tem substituído conceitos como marginalidade e fracasso escolar, em virtude das limitações explicativas destes últimos. Passemos então à discussão dos limites explicativos do próprio conceito de exclusão.

Analisa aquela autora que este conceito aparece como recurso explicativo para o aumento das populações fora de situação de trabalho na França das décadas de 1950/1960, então classificadas como “pobreza residual”. Neste contexto, o Estado-Providência já dava mostras de que não teria condições de garantir seguridade social para todos, e, ao mesmo tempo, de manter estáveis os lucros para o capital. Estes excluídos foram então caracterizados como a “nova pobreza”, ou os “inadaptados sociais” (RIBEIRO, 1999b).

Os estudos de Michel Foucault (1984a; 1984b), que contestam as instituições totais (instituições pedagógicas, psiquiátricas e prisionais) representam um

questionamento à relação entre saber e controle, culminando em categorias como discriminação, opressão e dominação, as quais serviram de base para diversos movimentos contestatórios. Exemplos de movimentos são os levantes de Maio de 1968, assim como os chamados “novos movimentos sociais”, que privilegiaram a voz dos saberes silenciados pela perspectiva etnocêntrica. Nestes movimentos toma força a crítica às experiências do “socialismo real” e do pragmatismo estalinista, segundo os quais os conceitos marxistas de classes sociais, luta de classes e ideologias não dão conta de captar as especificidades desveladas pelos movimentos identitários (RIBEIRO, 1999b).

Considerando a teoria marxista, apesar de processos de exclusão serem constitutivos da gênese das relações capital x trabalho, “a categoria que tem predominado na literatura afasta-se de tais processos, de tal forma que se corre o risco de ter mais um conceito funcional às justificativas das políticas públicas compensatórias” (RIBEIRO, 1999 b, p. 41). Compreendendo o desemprego enquanto um processo que expulsa cada vez mais intensamente o trabalho vivo de homens e mulheres, substituídos pela máquina, seria uma expressão concreta do que tem sido caracterizado como exclusão. Os desempregados, que (sobre) vivem na sociedade capitalista, segundo a mesma autora:

...estão universalizados sob a forma de mercadoria. A relação entre as mercadorias é mediada pela mercadoria dinheiro [...]. A mercadoria força de trabalho, que não encontra comprador no mercado, é excluída da possibilidade do movimento que a coloca em relação com as outras mercadorias, ao ser cortada a sua relação com o capital no processo de trabalho, pelo qual recebe um salário [...]. O operário ainda permanece na relação enquanto suas necessidades básicas o obrigam a adquirir mercadorias; ele está excluído da possibilidade de estabelecer um contrato de trabalho pelo qual possa receber um salário e comprar mercadorias (RIBEIRO, 1999b, p. 42).

Esta caracterização do desemprego evidencia a contradição da libertação do trabalho, pois representa um despojamento, como na fase em que foi expropriado da terra e dos instrumentos do trabalho. A ausência de vínculo com o capital na situação de desemprego acaba fazendo com que o trabalhador esteja desvinculado do mundo das mercadorias, mundo este que inclui as que são necessárias para sua reprodução enquanto ser humano e as que ele necessita para sua sobrevivência. Encontra-se o trabalhador no limite de seu despojamento, intensificado pela queima de mão-de-obra

através dos processos de reestruturação produtiva das corporações. A autora conclui que o trabalhador, nesta situação, está “mais preso do que nunca”, e questiona: “Aceitará o trabalhador este desígnio, este segundo despojamento que significa a expropriação, não da terra e dos instrumentos de trabalho, mas da própria vida pela eliminação da via da proletarização?” (RIBEIRO, 1999b, p. 42). Questiona, ainda, se os movimentos sociais populares e suas propostas para educação devem se orientar no sentido de aceitar tais condições.

A dificuldade do uso da categoria exclusão, além de não captar a relação contraditória entre trabalhadores, mercado de trabalho, e mercadorias necessárias à reprodução/sobrevivência, “designa aos excluídos papel de meros objetos”, uma vez que não se explicita o sujeito da ação de excluir. Depreende-se desta relação que, sendo objetos de exclusão, não está colocada a possibilidade de serem sujeitos de resistência ou mesmo de ação. Desta maneira, “o conceito de exclusão define as camadas populares pelo negativo, ocultando sua situação de sujeitos sociais que obrigam o capital a reagir” (RIBEIRO, 1999b, p. 44). Esta categoria tem ainda implícita a divisão do sujeito ético: de um lado a vítima sujeita à exclusão e de outro o sujeito da compaixão. A focalização da pobreza pelo conceito de exclusão:

...coloca o Estado social no horizonte das lutas por inclusão (direitos) sem considerar a história deste Estado ou as relações de força que, na crise do período entre guerras, eram favoráveis aos movimentos sociais e arrancaram conquistas [...]. A categoria exclusão oculta o esgotamento do Estado social e sustenta o discurso justificador de políticas inócuas (RIBEIRO, 1999b, p. 45).

O par inclusão/exclusão, visto sob esta perspectiva, não representa um par dialético, pois não apresenta a possibilidade de síntese entre eles, cada categoria constituindo uma “categoria dura”. A forma como o conceito de inclusão aparece na discussão acerca dos cursinhos populares tem uma variação significativa. Por um lado, sendo um conceito generalizado e “transparente”, em certos momentos denota a presença/ausência das camadas populares na universidade. Entretanto, em muitos casos, é compreendido como o objetivo a ser perseguido, não levando em conta as considerações acima levantadas, especialmente no que se refere às relações entre Estado e sociedade civil.

De acordo com Ronaldo Sant'Anna²⁰ (2005), o modelo social neoliberal exige como uma de suas categorias centrais o convencimento das classes dominadas da sua inclusão social. Assim, ao se valorizar esta noção de “inclusão social”:

[...] estimula-se vivamente a ideia/prática de que, muito mais importante do que a denúncia de um modelo comprometido com a exploração, a qual poderia ter um potencial de estímulo à contra-hegemonia, seria a constituição de ações voltadas para a conquista destes mesmos contingentes sociais. Assim, é maciçamente enfatizada a ideia de que *todos* podem fazer parte da mesma sociedade, independentemente de sua posição, dado que podem efetivamente estar incluídos, quer seja por meio do pertencimento a associações voltadas para reivindicações setoriais e específicas, do atendimento a demandas que não violem os princípios definidores, na raiz, do projeto societário (SANT'ANNA, 2005, p. 262, grifo no original).

De acordo com este modelo, há, segundo Sant'Anna (2005), a valorização da ideia de que existe um interesse comum capaz de conciliar os melhores posicionados e os não tão bem-afortunados na escala social, estimulando naqueles o sentido de doação. Assim, colocada em prática a ideia de que a “inclusão social” deve ser perseguida e construída,

[...] ter-se-ia a curiosa eliminação da possibilidade de real emancipação de determinadas classes sociais, posto que, mais do que sua existência ameaçadora, o que se observaria seria, isto sim, propostas e ações destinadas a abrigar dominantes e dominados, exploradores e explorados, patrões e empregados, homens e mulheres, brancos e negros, “normais” e “deficientes”, enfim, “incluídos” e não emancipados. (SANT'ANNA, 2005, p. 262)

O autor afirma, ainda, que há toda uma ideia disseminada, em especial pela Igreja Católica, de que os “excluídos” seriam um pequeno contingente, que, aos poucos e de forma contínua, poderia ser eliminado pelas políticas de alívio à pobreza. Sendo assim, caberia a esta mesma Igreja respaldar um projeto de sociedade que, produzindo “inclusão”, afastaria de seu elenco de possibilidades a ideia de emancipação radical (SANT'ANNA, 2005).

Retornando ao nosso objeto, há nos cursinhos populares uma tensão entre buscar melhorar as condições objetivas, como o acesso à educação superior, ou acesso à

²⁰ O trabalho aqui citado faz uma excelente análise do papel exercido pela Igreja Católica como “cimento ideológico” no sentido de estimular a noção de cooperação entre classes no capitalismo, o que é profundamente funcional ao modelo neoliberal. Está inserido na obra: *A Nova Pedagogia da Hegemonia*, de Lúcia Neves (2005).

linguagem dominante, e a possibilidade de cooptação pela ideologia dominante. Esta tensão também é abordada na obra *Medo e Ousadia*:

Alguém poderia me perguntar: “Mas Paulo, se você ensina o uso correto da linguagem, o estudante pobre ou de classe trabalhadora pode exatamente absorver a ideologia dominante através do uso da linguagem elitista”. Sim! É um risco. [...]. Não dominar as formas elitistas só faria com que fosse mais difícil para eles sobreviverem na luta. O testemunho que deve ser dado aos estudantes, enquanto ensinamos as formas padronizadas, é que eles precisam dominá-las não só para sobreviver, mas, sobretudo, para lutar melhor contra a classe dominante (FREIRE & SHOR, 1986, p. 91, grifos no original)

A cooptação floresce quanto mais a luta por inclusão signifique uma transformação da mentalidade dos oprimidos sem a transformação da realidade que os oprime. Desta forma, os oprimidos ficariam adaptados a esta situação, e melhor dominados. Criticando a visão de analfabetos como marginalizados, é em *Conscientização* que Paulo Freire vai debater esta dialética dentro/fora ou centro/periferia no capitalismo:

Aqueles que os consideram como marginalizados devem, todavia, reconhecer a existência de uma realidade em relação à qual os analfabetos são marginalizados: não somente no espaço físico, mas realidades históricas, sociais, culturais e econômicas, ou seja, a dimensão estrutural da realidade. Desta maneira, deve-se considerar os analfabetos como seres “fora de”, “à margem de” algo, já que é impossível estarem marginalizados sem relação a uma coisa. Mas, estar “fora de”, “à margem de”, implica necessariamente num movimento daquele que se diz marginalizado em direção ao que é o centro em relação à periferia. Este movimento, que é uma ação, pressupõe não somente um agente, como também a existência de algumas razões. Se se admite a existência de homens “fora de”, ou “à margem” da realidade estrutural, parece legítimo perguntar-se quem é o autor deste movimento do centro da estrutura para sua margem. São aqueles que se dizem marginalizados – entre eles os analfabetos – que decidem deslocar-se para a periferia da sociedade? (FREIRE, 1979, p. 38)

Este questionamento é profundamente complementar às observações de Marlene Ribeiro (1999b) sobre a incompletude dos termos inclusão/exclusão, pois que se omitem os agentes desse ato de excluir de um determinado contexto estrutural, propondo como alternativa uma inclusão num contexto parcial, que continua a gerar os excluídos. Para Freire (2005) os oprimidos jamais “estiveram fora”, sempre estiveram dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. A solução não é integrar-se ou incorporar-se a esta estrutura que os oprime, mas transformá-la para que possam tornar-se “seres para si”.

A categoria inclusão, neste caso, estaria traduzida pela focalização num objetivo particular, que, ao ser concretizado, se esgota sem “arranhar” as relações de exploração vigentes no sistema capitalista. Para Marcelo Paula de Melo (2005), estudioso das ONGs na implementação da Vila Olímpica da Maré no Rio de Janeiro, não é suficiente apontar o caráter fragmentário das políticas das ONGs, elementos centrais de afirmação da suposta “inclusão social”.

A fragmentação em si não é problemática, desde que haja um elemento de síntese com o qual estas lutas se encontrem em uma busca por promover um outro projeto de sociedade, em que tais questões sejam consideradas tão importantes quanto as mais tradicionais no campo da esquerda (MELO, 2005, p. 277).

A dimensão universal da luta das ONGS estaria então sendo posta de lado em favor do foco único na bandeira apresentada, de uma pretensa inclusão parcial. Posta está a necessidade de se almejar “o elemento que une as bandeiras, que é a natureza intrínseca de desigualdade que marca a sociedade capitalista” (MELO, 2005, p. 277).

3. 4 – Entre a inclusão e a emancipação

É difícil afirmar categoricamente, considerando as desigualdades perpetradas pelo modo de produção capitalista, se uma determinada experiência educativa se configura como um exemplo de emancipação ou de inclusão. Para nós é muito mais frutífero analisar as contradições geradas pelo movimento histórico em questão. Para buscar captar estas contradições, uma importante ferramenta é analisar os termos que definem seu papel enquanto experiências educativas.

Um exemplo claro são os termos utilizados pelos cursinhos pré-vestibulares declaradamente comerciais. Encarando a educação enquanto um produto, este conjunto de conhecimentos específicos (“como passar no vestibular”) é colocado no mercado, com um determinado preço e está sujeito às leis que o regulam. Para os donos destes estabelecimentos, as vagas da universidade são escassas, logo com alta demanda e baixa oferta. Assim sendo, os interessados nas vagas deverão conquistá-las de acordo com seu mérito, o qual é colocado em disputa com o mérito dos outros interessados. A mercadoria “aulas para passar no vestibular” assume, com isso, um valor próprio, pois

seria responsável por preparar/capacitar/adestrar os interessados para estarem aptos a concorrer/disputar as poucas vagas disponíveis.

Dentre os cursinhos que se afirmam populares podem existir posicionamentos que concordem ou não com esta forma de encarar o vestibular. Há diversos trabalhos que propõem os cursinhos enquanto uma política pública para incluir os estudantes das classes populares. É o caso do trabalho sobre o Cursinho do Município de Jandira (na Grande São Paulo), sob forma de lei municipal (RUEDAS, 2005). Para a autora, os cursinhos representam um mecanismo de regulação da desigualdade e exclusão (mesmo com pouco êxito). Apesar de criticar o fato de “vender a ilusão” de acesso à universidade, devido ao enfoque no potencial individual e na educação como mercadoria, assume o vestibular como premissa, e afirma que “a juventude excluída só precisa de oportunidades” (RUEDAS, 2005, p. 212). A autora também afirma que os “cursinhos reduzem a exclusão” ao facilitarem o acesso de alguns jovens ao ensino superior, mas que esta inclusão carrega marcas da desigualdade, pois este jovem ao entrar na universidade passará por novas dificuldades.

Nesta mesma perspectiva “inclusiva” se insere a efêmera proposta do projeto Prouniversitário, desenvolvido pela Universidade de São Paulo em parceria com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo²¹. O objetivo do projeto foi o de oferecer horas de estudo adicionais aos estudantes do último ano do ensino médio de escolas públicas da Grande São Paulo (MITRULIS; PENIN, 2005). A experiência de um cursinho levada a cabo pela Secretaria de Educação do estado de Sergipe vai ao encontro desta perspectiva. Partindo da definição dos cursinhos enquanto propostas afirmativas, atribuem ao Estado o papel de oferecer condições especiais àqueles que “estariam em situação desfavorável de competição” (NEVES; LIMA, 2007).

João Galvão Bacchetto, um dos primeiros pesquisadores a produzir um estudo de mapeamento dos cursinhos do estado de São Paulo, menciona que no estado do Pará a universidade oferece cursinhos em escolas públicas (o “convênio vestibular”). Bacchetto (2003) afirma, ainda, que a inexistência de uma rede de cursinhos na qual o estudante de baixa renda possa se preparar é um fator de desigualdade no vestibular. O trabalho relata que o ex-Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, defendia que os cursinhos alternativos representam uma forma de inclusão no ensino superior, em

²¹ Este projeto teve a duração de 5 meses, e foi desenvolvido no segundo semestre do ano de 2004, durante a gestão de Geraldo Alckmin, no Governo do estado de São Paulo.

contraposição às cotas raciais, conforme proposta da Conferência das Nações Unidas contra o Racismo em Durban.

Tratando desta mesma questão, Silva Filho (2004) afirma que os cursinhos seriam movimentos sociais de diferentes classes na luta pelo acesso ao ensino superior. Defende que a busca da inclusão na universidade é mais necessária à participação no mercado de trabalho e na inclusão social, e também a necessidade de disputar recursos públicos para destiná-los para o setor historicamente excluído. Castro (2005a), por sua vez, acredita que os cursinhos representam políticas públicas de combate à exclusão.

Os exemplos acima, que reivindicam os cursinhos como uma política pública, acabam por colocar a ênfase na barreira representada pelo vestibular ao tratar estes cursinhos como uma forma de inclusão social, que dotaria os estudantes de oportunidades iguais para entrar na universidade. Para usar uma figura de linguagem, é como se a universidade estivesse por detrás de um muro (o vestibular), e os cursinhos fossem responsáveis por dar um “empurrão” para saltar sobre este muro.

Apesar de acertadamente identificarem a barreira de seleção enquanto algo problemático, todavia, ao lutarem pela inclusão, acabam esvaziando a crítica global ao discurso meritocrático assumido pela universidade, e ao papel das classes populares para transformar esta situação, não como objetos da ação dos cursinhos, mas enquanto sujeitos transformadores. Além disso, ao tratar os jovens enquanto excluídos, reproduzem o discurso “piedoso” para com as classes populares, que sendo vítimas, devem ser ajudadas. Lembra Paulo Freire (1980) que na *educação bancária* o *saber* é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber, realizando a absolutização da ignorância, que se encontraria sempre no outro.

Por outro lado, não deixam de captar uma face evidente do sistema capitalista, em que há de fato um enorme contingente de pessoas despojadas de terra, emprego, educação, e ao se definir este conjunto de pessoas como “excluídos”, mostram um retrato da atual situação, ainda que não captem sua natureza histórica. Entretanto, cabe ir a fundo nos conceitos, para além da sua superfície, pois as palavras, como as ideias, jamais são neutras, pois representam visões de mundo e interesses distintos.

Diferente desta perspectiva, Roberto Porto aponta outra forma de encarar estas relações, analisando a experiência do Cursinho Alternativo de Petrópolis, em Manaus. A história deste cursinho remete ao ano de 1987, período em que houve uma greve na Universidade do Amazonas. Os estudantes universitários do bairro Petrópolis, que

atuavam junto às Pastorais populares da Igreja católica puderam, com mais tempo disponível, organizar junto aos interessados da comunidade grupos de estudos para o vestibular. Desta maneira, nascia o Curso Alternativo, que manteve este formato por algum tempo e passou por uma progressiva institucionalização. Depois de um período sem funcionar, o cursinho retorna no ano de 2003 na forma de uma Organização Não-Governamental (ONG). Acerca das ONGs, Porto nos adverte:

...estas entidades são vistas como organizadas, menos como lugar de acesso aos direitos de uma cidadania emancipatória e mais como lugar de exercício de uma cidadania outorgada, de cima para baixo, que promovem inclusão de indivíduos a uma rede de serviços de forma assistencial. Os novos cidadãos transformam-se em clientes de políticas públicas administradas pelo Terceiro Setor (PORTO, 2008, p. 35).

O autor relata que a progressiva relação com a Associação Brasileira de ONGs (ABONG) levou a uma desmobilização política do Curso Alternativo, deixando de privilegiar o coletivo e o comunitário, valores fundantes desta experiência. A experiência desenvolvida no âmbito da comunidade pelos atores locais é definida pelo autor (PORTO, 2008) como uma educação emancipatória, e até certo momento não-formal. É interessante notar justamente esta informalidade dos cursinhos, enquanto modalidade de ensino que permite uma maior flexibilidade de organização de conteúdos, e a inexistência de critérios avaliativos, apesar de o vestibular estabelecer os conteúdos cobrados e constituir, ele próprio, em avaliação para os estudantes. Há, portanto, um conflito entre formalidade x informalidade, que tem um peso maior do lado da balança que o educador e o conjunto do projeto julguem mais importante.

O conceito de educação emancipatória, defendido pelo autor, tem como base o pensamento de Paulo Freire e de Gramsci. Para Porto (2008), educar é lutar contra o senso comum, na medida em que cria novos intelectuais orgânicos da classe popular. Entretanto, a escola burguesa, do mesmo modo que a universidade, é organizada de maneira a preparar os seus próprios intelectuais, assim como cooptar os melhores das classes populares, que aderem aos seus valores. A luta é por uma educação em que educador e educando se libertem mutuamente de uma trama ideológica que aprisiona sua consciência, sua palavra e seu agir historicamente situado.

É possível, portanto, que no transcorrer de suas experiências, os cursinhos populares estejam focando sua atuação política em prover “igualdade de oportunidades”, o que de certa forma reforça o discurso de que é o esforço e mérito de

cada estudante que o coloca na universidade. Mesmo que criticando o fato de os filhos da elite conseguirem passar no vestibular porque tiveram privilégios em suas vidas (escolas voltadas para este fim, não ter que trabalhar, ter computador, livros, facilidade de acesso a bens culturais), o foco na “igualdade de oportunidades” para que entrem na universidade pode ser uma armadilha para a real transformação dessa situação.

Por outro lado, a pretensão de se constituírem como experiências emancipadoras esbarra no fato de a universidade ser encarada como elemento capaz de mudar as condições materiais dos jovens (ganhar melhores salários), que estão lá por esta razão, e não para que “se emancipem”. Assim, o foco na emancipação, se a um tempo é uma resposta direcionada exatamente aos que não vão passar no vestibular (a grande maioria), precisa ser construída enquanto resposta coletiva ao anseio individual de melhorar suas condições de vida.

Mó Perrei²²
(Função RHK)²³

Na favela aí
Quem não tem estudo vai se ferrar
Passa mó²⁴ perreio
É o bicho feio
No veneno
Sofrem vários trutas²⁵
Luta, a vida é mó disputa
Se assim não for fica pra próxima vez
Passa amanhã
Deu sorte
Quem uma ficha fez
Mas talvez
Se passar no teste
Só que será só 3
Vagas pra mil
Viu, tio?
É toda vez assim
Bom não é pra mim
É ruim
Pra todo sofredor
Tem que por, seja como for
A mente lá no céu
Em Deus se apegar
Pra caminhada ser firme
Na luta vá, eu fui de motoca
Igual o Petasca meu camarada
Pelas estradas da vida
Defendendo o pão a milhão²⁶
Passa mó sufoco
Zóio²⁷, meu irmão
Fazendo a manutenção
Dói no coração
Mó disposição nunca faltou
O bicho pega, com certeza
Mas vá sem fraquejar
A gente tá ligado que está
Ta mó perrei

[...] Quem é da favela segue assim
Sempre com fé
Do jeito que vai mas não cai
Se mantém em pé, tipo assim que é
O objetivo nosso é só vencer
É mó perrei.
Mas vai fazer o que?
Desanimar não posso
Incerto é o futuro
desistir jamais.

É, mas não tem dinheiro,
Não tem saúde
Não tem escola
Não tem emprego...
É mó perrei!

[...] Não, não posso desistir
Vou seguir
Em Itapevi aprendi
Sou capaz, sei que faz
Mó efeito pensar positivo
Traz, força de espírito
Paz, tranquiliza a caminhada
Pode trovejar, relampear, chover canivete e pá
O povo batalha, a vida inteira trabalha
Mecânico, Funileiro
Já encarei servente de pedreiro
Lá na 18 de fevereiro
Ripa o sorveteiro
Guerreiros são os marreteiros²⁸ do trem
É uma opção também

[...] Com certeza, mano, nunca é tarde
Arde as conseqüências
Para aquele que é covarde
Não tenha medo encare a realidade
Triste, é verdade, maldade nada importa

[...] Acordando cedo
No sereno sol e chuva
Guerreiro sempre tendo força para superar
Os problemas que nos querem atrasar
O povo pobre sofre, né
Mas segue em pé

(..)Contente estou e vou
Me identifico com a maloca
Certo, ueba
Sou da favela e nela eu luto
E não vou desistir
Se eu bem seguir assim, até o fim não tem pra
ninguém
Com certeza serei, um exemplo bom pra alguém
Função aqui fez, na vez, uma humilde preza
Sério sem pesar está a idéia no ar
Pro bem de nós, o povo da favela que não há
nada
Que a gente não possa fazer.

²² Perreio: aperto, dificuldade.

²³ Função RHK é o um grupo de rap da cidade de Itapevi.

²⁴ Mó: o maior

²⁵ Trutas: camaradas

²⁶ A milhão: rápido, "a mil por hora"

²⁷ Zóio: os olhos

²⁸ Marreteiros: vendedores ambulantes

4. Entre a inclusão e a emancipação no Cursinho Popular Chico Mendes/Rede Emancipa

Neste capítulo procuramos caracterizar nosso objeto de estudo. Optamos por iniciá-lo com uma epígrafe que mostra um pouco a realidade de Itapevi em suas manifestações culturais (rap de um grupo de Itapevi), e seguimos caracterizando o município com dados históricos, sócio-econômicos e educacionais.

Posteriormente reproduzimos a história do Cursinho da Poli, experiência da qual a Rede Emancipa se reivindica como herdeira, e as conexões desta experiência com o surgimento da Rede Emancipa em geral e do Cursinho Popular Chico Mendes em particular.

Recuperamos o surgimento do Cursinho Popular Chico Mendes, sua história e suas contradições, através do material analisado, bem como as entrevistas. Os entrevistados são professores, fundadores e alunos do cursinho.

A foi aluno do Cursinho da Poli e participou ativamente da Associação de Alunos do Cursinho da Poli e do Movimento de Resgate do Cursinho da Poli. Estuda Ciências Sociais por meio do Prouni e é professor da Rede Estadual de Ensino. É um dos fundadores da Rede Emancipa e do Cursinho Popular Chico Mendes e dá aulas de Geopolítica no Cursinho, além de participar da coordenação do projeto.

B estuda Economia com bolsa do Prouni e participou da fundação do Cursinho Popular Chico Mendes como colaboradora. Atualmente faz parte da coordenação.

C foi aluna da primeira turma do Cursinho Popular Chico Mendes. Também possui bolsa do Prouni para estudar no curso de Geografia, disciplina que ministra no Cursinho Popular Chico Mendes.

D é aluna do Cursinho Popular Chico Mendes pelo segundo ano consecutivo. Presente em diversas das atividades organizadas pelo cursinho, é bastante atuante no Grêmio. Estuda numa Escola Estadual de Itapevi.

E começou a fazer o Cursinho Popular Chico Mendes em 2010. Também é bastante atuante no Grêmio e em demais atividades do Cursinho. Estuda numa escola técnica no município vizinho de Barueri.

F é estudante do cursinho pelo primeiro ano e faz parte do Grêmio. Estuda numa Escola Estadual de Itapevi.

4. 1 – Delimitando o objeto

Para melhor caracterizarmos as experiências desenvolvidas pelo Cursinho Popular Chico Mendes, é necessário situarmos nosso objeto no espaço, no caso, no município de Itapevi/SP. A pesquisa de dados sobre o município de Itapevi, entretanto, não foi tarefa simples: apesar de “estar logo ali” na Região Metropolitana de São Paulo (RMSP), a dificuldade de encontrar publicações sobre o tema é reveladora da sua condição de periferia da cidade.



Mapa 1: Região Metropolitana de São Paulo. O município de Itapevi está preenchido e indicado pelo número 18, no extremo oeste da Região Metropolitana de São Paulo. Fonte: <http://www.mapasparacolorir.via12.com/mapa-regiao-metropolitana-de-sao-paulo.php>. Acesso em 17/01/2011.

Foi através de dados da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados - SEADE (2010), disponíveis na Internet, que tivemos condições de traçar um perfil, ainda que pouco nítido, do município. Itapevi está situada na Grande São Paulo, 35 quilômetros a Oeste da capital. Faz divisa com Santana de Parnaíba ao Norte e Nordeste; Jandira a Leste; Cotia a Sul e Sudeste; Vargem Grande Paulista a Sudoeste e

São Roque a Oeste (Mapa 1). O município possui 91,35 km² e uma população de 223.326 habitantes (SEADE, 2010).

A história de Itapevi está intimamente ligada ao deslocamento de pessoas através da linha de trem, que cruza o lado Oeste da Região Metropolitana de São Paulo. Região antes habitada por índios (como boa parte do país), teve seu povo nativo dominado pela coerção (através da escravização dos bandeirantes) ou pelo consenso (catequização dos jesuítas). Durante muito tempo, a única atividade econômica ali desenvolvida era a agricultura de subsistência. O Caminho do Peabiru (ou Caminho de São Tomé) era uma trilha indígena que passava pela região em direção ao oeste do Paraná. Este caminho foi logo se estabelecendo como trajeto freqüente de bandeirantes, consolidando a região como parada de tropeiros, tanto os que iam rumo ao sul, quanto os que vinham da cidade de Sorocaba em direção a São Paulo para vender mulas (ASSOCIAÇÃO COMERCIAL E INDUSTRIAL DE ITAPEVI, 1999).

Na região, formaram-se núcleos de povoamento, entre eles o de Acútia (hoje município de Cotia), cuja população cresceu lentamente. No século XVIII, houve loteamento de terras pela Coroa portuguesa (sesmarias), que distribuiu os lotes a quem se dispusesse a cultivá-los. A lavoura de cereais, verduras e legumes, pequenos engenhos de açúcar e farinha, modestas criações de gado e corte de madeira para obter lenha na região configuravam a vila de Cotia como um centro abastecedor da capital paulista. Foi com a expansão cafeeira do oeste de São Paulo que houve um crescimento significativo da região: a construção da linha férrea que partia de Sorocaba até a capital pela companhia Estrada de Ferro Sorocabana teve uma de suas paradas na região, a Estação Cotia (posteriormente denominada Estação Itapevi) (ACITA, 1999).

A região da estação, que hoje é ocupada pelo município de Itapevi, dista 6 quilômetros do centro de Cotia, e era, entre o fim do século XIX e início do XX, uma área de grandes fazendas das poucas famílias abastadas da região. Aos poucos, ao redor da estação, foi ocorrendo o estabelecimento de novos moradores, principalmente ferroviários: manobristas, telegrafistas, bilheteiros, dentre outros. Também neste período chegaram imigrantes italianos, libaneses e mais tarde japoneses (ACITA, 1999), devido à política de imigração promovida pelo governo brasileiro, visando promover o “embranquecimento” da população no período pós-abolição.

No ano de 1894 foi aberta uma pedreira na região, que se tornou o principal centro captador de mão de obra em Cotia. As pedras retiradas serviam de calçamento de

ruas para o município de São Paulo (demonstrando mais uma vez que a história de Itapevi está intimamente dependente do desenvolvimento da capital paulista). A partir de 1920, Itapevi tornou-se distrito de Cotia, por conta do interesse das oligarquias locais. Neste período além da agricultura, a principal fonte de renda da população eram os trabalhos na pedreira, bem como o transporte de madeira em carros de boi.

Foi com o desenvolvimento imobiliário da região próxima à estação, devido ao loteamento e à venda parcelada dos terrenos àqueles que moravam de aluguel, que ocorreu um aumento muito rápido da população. Com isso, sobrevieram problemas infra-estruturais que perduram até hoje, como a falta de rede de esgotos (não havia água encanada) (ACITA, 1999). A população se abastecia da água de poços, a luz elétrica e o asfalto eram raros (problemas que eram presentes até poucos anos atrás).

Os interesses das oligarquias da região sobre a emancipação do distrito de Itapevi passaram a ser assunto debatido na cidade. Após uma primeira tentativa falha, foi organizado um plebiscito em que a ampla maioria se definia pela emancipação. Em 1959 a Assembleia Legislativa de São Paulo votou favorável ao projeto de lei, emancipando o município de Itapevi do município de Cotia (ACITA, 1999).

Nos anos 1960, houve a instalação de algumas indústrias na região, como o Frigorífico Itapevi, a Fábrica de Cimento Santa Rita (vendida à Votorantim) e a Indústria Paulista de Explosivos S.A. No ano de 1970, devido à expansão industrial, o município registrava 27 mil habitantes, número que praticamente dobrou em dez anos. Os dados da Fundação Seade (2010) revelam um declínio na taxa de crescimento populacional, vivenciado nos decênios de 1980 a 1991 (6,6% ao ano) à de 1991 a 2000 (4,72% ao ano), mas ainda mantém uma elevada taxa de crescimento populacional - 3,27% ao ano, quase o triplo da taxa verificada para a Grande São Paulo (1,21% ao ano).

É interessante analisar que, nos anos 1980, a principal responsável pelo crescimento de Itapevi foi a Prefeitura de São Paulo. A maior pedreira do município fora adquirida por esta Prefeitura, que utilizava as suas pedras como calçamento. Em 1983, a Prefeitura de São Paulo concluiu as obras do Conjunto Habitacional (Cohab) Tancredo Neves, localizado no município de Itapevi, cujos imóveis foram colocados à venda apenas na capital paulista (ACITA, 1999). Este loteamento revela o movimento do centro para a periferia no que concerne aos fluxos migratórios, já que os lotes, apesar da facilidade da linha de trem, estavam num município há mais de 30 quilômetros dos

locais de trabalho dos compradores dos lotes. Já nos anos 1990, precisamente em 1998, o estado de São Paulo entregou os cerca de 1.200 imóveis construídos pela Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano (CDHU).

Se analisarmos a renda per capita do município de Itapevi, começamos a divisar as atuais condições de vida da população: são em média 1,37 salários mínimos por pessoa (no ano 2000). Considerando os domicílios, 11,66% sobrevivem com até 1/4 do salário mínimo, e 22,85% dos domicílios com até metade do salário mínimo (em 2000). Apenas 51,53% dos domicílios possuem esgoto sanitário (SEADE, 2010).

Dos dados obtidos na Fundação Seade (2010), em 2009 Itapevi contava com 24.002 pessoas com vínculos formais de emprego (para margem de comparação, retomamos que há 223.326 habitantes, já que não tivemos acesso aos dados referentes à população economicamente ativa). Não encontramos dados sobre isto, mas estima-se que muitos dos empregos em que estão ocupados habitantes deste município sejam em outros municípios da região, principalmente São Paulo e Osasco (um importante centro-industrial da região oeste da Grande São Paulo), mas sem desprezar Barueri e Santana do Parnaíba (que contam com grandes condomínios de luxo e centros de serviços). O IDH do município é de 0,759, ficando em 475º lugar dentre os 645 municípios do estado de São Paulo.

Dentre os dados educacionais da Fundação Seade, a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais é de 8,78%, e a média de estudos da população de 15 a 64 anos é de apenas 6,28 anos (dados de 2000). O esperado – e obrigatório por lei – para alguém de 15 anos de idade é de, no mínimo, os 8 anos de ensino fundamental. Dentre a população com 25 anos ou mais, 70,19% possuem menos de 8 anos de estudo (SEADE, 2010).

Analisando-se especificamente o Ensino Médio no município, constata-se que existem apenas 29 escolas, das quais 21 públicas e 8 particulares²⁹. No ano de 2008, o número de matriculados no Ensino Médio na Rede Estadual foi de 9.195, e o número de concluintes foi de 2.008 pessoas. A população com idade entre 15 e 17 anos, que deveria estar cursando o Ensino Médio era, no ano de 2008, 12.206 pessoas (Seade, 2010). A taxa de reprovação do ensino médio estadual em Itapevi foi de 8,8% em 2008. É importante observar que a taxa de evasão deste nível de ensino é alta – no ano de

²⁹ Dados da Diretoria de Ensino de Itapevi (Secretaria Estadual de Educação de SP): <<http://www.diretoriadeitapevi.com.br>> Acesso em 17/01/11.

2008 foi de 9,2%. Há que se destacar que, apenas 29,33% da população de 18 a 24 anos, possuíam Ensino Médio completo no ano 2000.

Itapevi não possui universidades públicas, mas figuram dados dos anos de 2005 e 2006 de formandos, em nível de graduação, em instituições confessionais, na área de Educação (SEADE, 2010). Em 2007 foi inaugurado um polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que oferece cursos de graduação à distância, ministrados por universidades federais e institutos federais de educação. São atualmente 680 vagas nos cursos de Administração, Sistemas de Informação, Pedagogia, cursos técnicos em Administração e Informática, cursos de Especialização Ambiental, Gestão Pública e Diversidade e Cidadania³⁰.

É importante salientar que o município de Itapevi não dispunha, até a fundação do Cursinho Popular Chico Mendes, de nenhum cursinho pré-vestibular. Esta condição revela, por um lado, não haver grande demanda por acesso à universidade – pelo menos aos que têm condições de pagar por um curso. É possível que os que tenham interesse em frequentar um cursinho se desloquem até municípios mais próximos, como Jandira, Barueri ou Osasco. Por outro lado, o surgimento do Cursinho Popular Chico Mendes representa uma possibilidade para o setor que procura entrar na universidade, mas não tem condições de pagar ou se deslocar.

4.2 – O Cursinho da Poli

Durante o movimento de “mergulho no empírico”, para usar a expressão de Conceição Paludo (2001), a grande referência de cursinho popular foi o Cursinho da Poli. Em alguns períodos representou um exemplo a ser seguido, em outros, o símbolo de apropriação privada, o Cursinho da Poli é provavelmente o maior projeto de cursinho popular que se tem notícia em números absolutos. Estima-se, a partir das entrevistas, que mais de 60 mil estudantes tenham passado por este cursinho desde o início de suas atividades³¹. Para compreender melhor nosso objeto de estudo, faz-se necessário

³⁰ Dados da Prefeitura de Itapevi: <<http://www.itapevi.sp.gov.br>> Acesso em 17/01/11.

³¹ Em 2010 ocorreu uma sessão solene na Assembleia Legislativa de São Paulo para comemorar a marca de 100 mil alunos atendidos pelo Cursinho da Poli, organizada pelo então deputado estadual (hoje federal) Vicente Cândido (PT-SP).

resgatar, a partir das falas e do material coletado, um pouco da conturbada história do Cursinho da Poli.

Como situamos, a grande maioria dos cursinhos populares no Brasil surge na década de 90, enquanto o Cursinho da Poli surgiu em 1987, um momento de grande efervescência política no Brasil, e particularmente na cidade de São Paulo. Ele é criado pelos alunos da Escola Politécnica da USP, onde funcionam os cursos de engenharia desta universidade, com organização e participação do Grêmio Politécnico (sua entidade representativa) e apoio da faculdade. Esse cursinho passa a funcionar dentro da USP durante os anos 1980 - desde 1987 até o começo dos anos 1990, no período noturno, pois as aulas do curso de Engenharia funcionam apenas durante o dia.

Durante a década de 1990, esse cursinho passa por algumas transformações. A mais simbólica delas vai ser a saída desse cursinho de dentro da USP. No início da década de 1990, surge um movimento dentro da USP de tentativa de tirar todos os cursos que fossem pagos de dentro da Universidade de São Paulo, e nesse bojo, houve uma tentativa de tirar o Cursinho da Poli de dentro da universidade. A esse fato soma-se outro: assume uma nova direção da Escola Politécnica que não tinha simpatia com Cursinho. Com isso, emerge uma contradição na universidade, pois ao mesmo tempo em que há um movimento progressista no sentido de negar a apropriação da universidade por fundações de caráter privado, por outro, a universidade coloca em pé de igualdade cursinhos que buscam democratizar o acesso à informação para que jovens de escola pública entrassem na universidade.

Tudo parece correr normalmente até 1997, quando o Cursinho expulso da USP tem de encontrar outro meio de subsistir, já que passara a pagar aluguel, luz água telefone e outros benefícios que acompanham o alojamento na estrutura da universidade pública (GRÊMIO POLITÉCNICO, 2005).

Este primeiro grande conflito é relatado por um dos entrevistados³²:

A: [...] um grupo de alunos que dirigia o Grêmio, ao invés de lutar e resistir para que o Cursinho ficasse dentro da USP, eles viram a oportunidade de tirar o Cursinho de dentro da USP e desligar o Cursinho um pouco da estrutura do Grêmio Politécnico. Esses alunos eram da gestão do Grêmio Politécnico e eles vão fazer isso. [...] Eles assumiram a gestão em 94, e eles fazem essa retirada do Cursinho da Poli de dentro da USP em 95.

³² As entrevistas citadas aparecerão nesta formatação ao longo do texto, de acordo com as normas ABNT.

Apesar de sair da USP, o curso de fim de semana do Cursinho da Poli segue funcionando no interior da USP, no Instituto de Eletrotécnica e Energia. Há uma identificação dos responsáveis por este movimento de retirada de dentro da universidade enquanto um grupo político que disputa a direção tanto do Cursinho da Poli quanto do Grêmio Politécnico enquanto entidade representativa, e que teriam orquestrado uma apropriação privada de um projeto coletivo:

A: De 94 a 2000 esse mesmo grupo político vai dirigir o Grêmio Politécnico fazendo sucessivas gestões. [...] E eles mudaram o estatuto do Grêmio numa medida ao arrepio da lei. A gente fala que foi ao arrepio da lei, que não foi legalmente que eles fizeram. Mudaram o estatuto numa reunião de diretoria, não numa assembléia, onde decidiram colocar o cursinho como um órgão autônomo ao Grêmio, que seria autônomo, que teria uma direção própria, o Grêmio teria parte dessa direção, mas seria uma direção própria, que não necessariamente seria uma direção do Grêmio, como tinha sido até então.

Neste momento não houve resistência a essas mudanças, inclusive porque não se tinha acesso a essas alterações do estatuto. A principal alteração foi a criação de uma Organização Não Governamental, denominada Instituto Grêmio Politécnico para o Desenvolvimento da Educação (IGPDE), a qual era composta por 6 membros vitalícios, que estavam à época na direção do Cursinho da Poli, e 2 membros rotativos, indicados pelo Grêmio Politécnico. Ao IGPDE caberia a gestão do Cursinho da Poli, e ao Grêmio Politécnico a função de mantenedor, o que mantinha o vínculo jurídico e financeiro da entidade representativa dos estudantes de Engenharia com o cursinho popular.

O Cursinho da Poli sai então do espaço da universidade e começa a funcionar no ano de 1996 na rua Alvarenga, uma rua muito próxima à Cidade Universitária, no bairro do Butantã, e já ocorrem outras mudanças. Quando iniciou suas atividades, o cursinho, voltado para alunos da escola pública, tinha cerca de 200 a 300 alunos. Os alunos pagavam uma ajuda de custo (algo em torno de 5 a 10 reais), que era utilizado para pagar a passagem dos professores e fotocópias do material didático. A saída do espaço da universidade vem acompanhada de uma ampliação das vagas disponíveis: em 1996, recebe 250 alunos durante a semana e 250 aos fins de semana. Em 1997 salta para 850 vagas disponíveis, e aluga outro prédio no mesmo bairro, na rua MMDC.

Este aumento é justificado pela alta procura, devido à referência construída pelo cursinho na sociedade, também relacionado ao prestígio que o nome da Universidade de

São Paulo, evidenciado no próprio nome do cursinho (“Poli” como corruptela de Escola Politécnica da USP), possui.

A: A procura de alunos era uma coisa impressionante, era uma coisa de 500 a 800 vagas, havia uma procura de 5 mil alunos, chegando até mais um pouco, 6 mil alunos, procuravam vaga no Cursinho, tinha todo um processo de seleção.

No ano de 1997 um novo elemento contribuiu para afirmar ainda mais a referência do Cursinho perante a sociedade: o material didático próprio. Este material, elaborado por professores do Cursinho da Poli com assessoria dos professores da USP, busca fugir do convencional dos materiais didáticos de cursinhos: menos fórmulas para se decorar, mais sugestões de leituras, atividades culturais, contextualizações históricas. A existência de uma apostila do próprio Cursinho parece reforçar uma identidade em comum do Cursinho da Poli.

Em 1999 há uma nova mudança de prédio, para o bairro da Lapa, onde permanece até hoje. Este novo espaço permite ao Cursinho da Poli continuar sua trajetória ascendente de ampliação de vagas: das 800 vagas de 1998, ocorre um salto para 8 mil vagas em 2000. Este salto exige uma contratação de pessoal correspondente, o que gera uma dívida tão grande quanto o número de alunos: os professores contratados recebiam por hora-aula o equivalente a 15 reais. A direção do Cursinho decide então aumentar a ajuda de custo: a ajuda de custo simbólica de 10, 20 reais, vai passar para o valor de 50 a 60 reais, chegando a variar em 2001 de 80 a 100 reais³³. É interessante observar a fala de um dos entrevistados, que identifica uma transição não só monetária, mas da própria denominação da “ajuda de custo”:

A: Era uma taxa de manutenção, a ajuda de custo era uma coisa obrigatória mas não simbolizava uma mensalidade ainda, porque o Cursinho da Poli já tinha um nível de qualidade, aprovava muita gente também, mas não era ainda o valor de um cursinho comercial, então tinha um vínculo social. [...] Não era um cursinho enquadrado como os outros cursinhos comerciais que cobravam taxas mais altas, às vezes metade de um salário mínimo ou mesmo um salário mínimo no mês pago pra você estudar. Ele continuava com suas taxas de manutenção, que chegavam a um teto de 100 reais.

³³ Os valores de mensalidades para o período noturno evoluíram da seguinte maneira: em 1998 eram 8 parcelas de R\$55,00, passando para R\$ 75,00 em 1999, sendo que o curso para aulas apenas aos finais de semana eram nestes anos respectivamente de R\$ 55,00 e R\$ 65,00. O valor do curso matutino era de R\$ 100 em 2000, foi para R\$ 110,00 em 2001, e em 2002 custava 9 parcelas de R\$140,00. Em 2003 o mesmo curso custava 9 parcelas de R\$ 167,00 e em 2004 saltou a 11 parcelas de R\$260,00 (para referência, o salário mínimo em 2004 era de R\$ 240,00). O curso aos finais de semana era em 2000 de 8 parcelas de R\$ 75,00, 8 parcelas de R\$ 75,00 em 2001 e 9 parcelas de R\$ 95,00 em 2002. Em 2003 foi a 9 parcelas de R\$ 110,00 e finalmente 11 parcelas de R\$ 175,00 em 2004 (AACP, 2004, Anexo III).

Apesar de, comparado aos cursinhos comerciais, o Cursinho da Poli cobrar um valor de taxa de manutenção (não mais ajuda de custo) baixo, muitos estudantes de escola pública (que representavam então 80% dos estudantes do Cursinho da Poli) não tinham condições de pagar. Nestes casos, o Cursinho concedia bolsas para os que comprovavam essa impossibilidade³⁴.

No final do ano 2000, ocorre uma mudança no Grêmio Politécnico que afetará diretamente o Cursinho: o grupo político que dirigia tanto o Grêmio quanto o Cursinho perde as eleições da entidade representativa dos estudantes de Engenharia para um grupo de oposição. Isto coloca um problema para a direção do cursinho:

A: O medo desse grupo de que o novo setor que assumiu o Grêmio Politécnico brigasse na justiça para assumir o Cursinho da Poli fez com que eles desengavetassem o instituto, o IGPDE, e apresentassem para todo mundo que o Cursinho da Poli agora era dirigido por este Instituto.

Esta mudança faz com que se configurem dois grandes saltos para o Cursinho da Poli: um salto político e administrativo do cursinho e outro salto no número de vagas, necessitando alugar mais um prédio, contratar mais professores, produzir mais apostilas. Paralelamente, aumenta muito o número de inscritos no processo seletivo: mais de 10 mil pessoas procuram estudar no Cursinho da Poli. E naturalmente, aumenta a dívida do Cursinho da Poli, o que é utilizado como argumento para aumentar também o valor das taxas de manutenção. Há uma grande repercussão do Cursinho da Poli:

A: Com esse salto, o cursinho também ganha uma nova dimensão no estado de São Paulo, ele se populariza mais, aprova mais alunos na universidade, pela quantidade de alunos também que tem no cursinho, e passa a atingir uma camada da população que ele começa a disputar mercado com outros cursinhos. Claro que são de uma camada mais popular, mas que passa a ter referência no Cursinho da Poli, o Cursinho da Poli passa a ser conhecido nas escolas, porque ele enfocava a propaganda nas escolas públicas. E aí essa direção do cursinho, eles começam a visualizar novos saltos. Saltos que eles poderiam dar com o Cursinho onde eles poderiam... talvez, transformar o cursinho num negócio pessoal, num meio de vida.

O Cursinho da Poli era então uma estrutura tão grande, que passava a ser uma dificuldade a mais para as gestões do Grêmio Politécnico dar conta das pautas mais

³⁴ A comprovação era feita mediante apresentação de documentos e entrevista com assistente social. O Cursinho da Poli mantinha convênio com um núcleo de pesquisa do curso de Serviço Social da PUC-SP, o qual desenvolvia a análise socioeconômica tanto para concessão de bolsas quanto para o processo seletivo de alunos do Cursinho da Poli. Este processo seletivo funcionava da seguinte maneira: era preciso realizar uma prova classificatória de conhecimentos gerais e análise socioeconômica eliminatória.

específicas do movimento estudantil da Escola Politécnica e da USP. As gestões dos anos de 2002 a 2003, vinculadas a grupos de oposição à direção do Cursinho da Poli, não buscaram disputar os rumos do Cursinho até então, já que:

A: O Cursinho da Poli já era uma coisa muito grande para aquela gestão manter uma dinâmica de entender, tentar buscar... O Cursinho da Poli já era uma coisa muito maior do que era o Grêmio Politécnico, de fato era isso.

Por outro lado, a grande quantidade de alunos do Cursinho da Poli levou à organização em 2001 de uma entidade representativa dos alunos dos cursinhos, a Associação de Alunos do Cursinho da Poli - AACP. De acordo com um dos entrevistados, que fez parte de duas gestões da AACP:

A: E era uma associação que sempre se voltou a fazer palestra com os alunos, levar os alunos no dia da Parada Gay, Primeiro de Maio, manifestações do Dia Internacional da Mulher, colar um pouco o universo dos estudantes com o universo da universidade a partir do movimento estudantil, politizar um pouco mais os alunos, conscientizar qual que é o papel social de um estudante, o papel social de um pré-universitário ou até de um universitário, mas era uma associação que se preocupava pouco com os problemas do Cursinho da Poli.

O ano de 2003 foi outro momento chave para se entender a virada do Cursinho da Poli de um cursinho popular para um cursinho comercial. Este ano foi a primeira vez que o Cursinho da Poli ofertou 13 mil vagas, superlotando as salas de aulas, e aumentando mais uma vez o valor a taxa de manutenção, que passou a custar 127 reais para as turmas do noturno e 167 reais para as do diurno, o que correspondia a cerca de 2/3 do salário mínimo da época (cujo valor era de R\$ 240,00). Apesar de ter um número considerável de bolsas, a demanda de pessoas que não conseguiam arcar com a taxa integralmente era muito maior. Também é no ano de 2003 que a AACP tem uma mudança na sua política, que passa a se voltar mais para os problemas do próprio Cursinho. O Grêmio da Poli, por intermédio da própria AACP, também passa a se inteirar de qual grau de participação a que tinha direito no CP.

Ao final do ano de 2003 a direção do Cursinho anunciou que a dívida do Cursinho da Poli havia chegado a 1 milhão de reais, gerado ao longo dos anos pela expansão do cursinho, pelo material, pelo número de funcionários, pelo pagamento de

professores. Afirmou, ainda, que no ano seguinte, seria necessário aumentar a mensalidade³⁵. Também cai o número de isenções concedidas pelo cursinho.

A AACP identifica essas pequenas mudanças dentro de uma mudança mais estrutural, para além do que o argumento de contenção para sanar o passivo acumulado pelo cursinho fazia crer. Tratava-se de uma mudança no próprio perfil do cursinho, a qual era denunciada numa carta redigida pela AACP aos alunos no final do ano de 2003. A carta evidenciava a mudança no perfil, que se fazia notar pela própria divulgação, que antes era voltada às escolas públicas e agora focada em outdoors pela cidade ou em propagandas na televisão, e terminava exigindo a abertura das contas do CP.

A: Ali vai começar a ter uma ação qualitativa dessa Associação de Alunos de brigar pelo seu Cursinho da Poli como um cursinho popular, pelo um perfil de cursinho popular, porque ali já tem uma clara mudança de um cursinho popular para um cursinho comercial, o Cursinho da Poli.

Em 2004 a AACP publica nova carta, reproduzindo o conteúdo da primeira e “reivindicando transparência das atitudes da coordenação e um diálogo com esta”, denunciando “sinais de afastamento” do projeto de “inclusão social”, diferenciando-se de cursinhos “comunitários e sociais”. Acrescentaram à carta uma tabela com a evolução do valor de mensalidades, além de criticar as posições da diretoria. O documento (Anexo III) aponta duas saídas para os alunos frente a esta situação:

...o primeiro é a conformação e a paralisia. O segundo é o da análise, da ação e da busca de alternativas na luta pelo resgate de um projeto social. A AACP escolheu o segundo caminho, e conta com o apoio dos alunos para se manifestarem e mobilizarem em prol de um projeto social (AACP, 2004)

A AACP representava uma força de resistência ao processo de mercantilização do cursinho enquanto um espaço de Educação Popular, colocando questionamentos ao modo de proceder da direção e buscando aliados no processo, como o Grêmio Politécnico, que foi buscado pela Associação. Uma das formas de intervenção deste grupo foi a denúncia deste processo:

A: Se o Cursinho tinha um passivo tão grande, se tinha uma despesa tão grande, por que fazer propagandas tão pesadamente, por que fazer propagandas com um nível tão alto? Na verdade o

³⁵ O valor da mensalidade neste período passou de 127 a 200 reais no período noturno, e de 160 reais a 265 no diurno. Além da mudança no valor, o próprio conceito de “taxa de manutenção”, mais próximo do anteriormente usado “ajuda de custo”, passa a ser substituído por mensalidade.

que o Cursinho estava buscando era disputar uma fatia, um nicho de mercado com outros cursinhos, que não era mais uma fatia popular, mas era uma fatia que o Objetivo disputa, que o próprio... setores mais populares de cursinhos que tem na periferia que Anglo e Etapa disputam. O Cursinho da Poli estava mudando seu perfil.

O documento da AACP (2004) confirma esta avaliação do/a entrevistado/a, ao registrar que “O slogan ‘Agora tem vagas para todos’ é no mínimo falso com traços de cinismo. Nunca em sua história o cursinho excluiu tantos alunos que não tem condições financeiras de ter acesso a educação de qualidade”. A AACP, então, organiza no ano de 2004 uma série de debates dentro do Cursinho buscando evidenciar essa situação. Alguns professores do cursinho também se envolvem no processo, questionando as novas medidas da direção do CP, exigindo transparência³⁶. Até que nesse mesmo ano, um grupo de professores redige uma carta que sistematiza o mesmo tipo de preocupação evidenciado pelos alunos em 2003, assinada pelo mesmo grupo, o que culmina na demissão de todos os signatários no começo de 2005.

A demissão desses professores gera um grande descontentamento, o que provoca comoção não só por parte dos alunos desse ano, mas dos ex-alunos, do Grêmio Politécnico, do Diretório Central dos Estudantes e de outras entidades estudantis da USP, de entidades de outras universidades, a Associação de Docentes da USP, diversos intelectuais, professores das escolas públicas, enfim da rede de pessoas articuladas em torno do CP, que a cada ano crescia.

A: A demissão desses professores, mais o descontentamento dos alunos do Cursinho, vão evidenciar que o Cursinho tinha um proprietário, tinha um dono, que era esse grupo de pessoas [...] que não estavam dispostos a abrir mão do projeto deles pessoal, para manter um projeto popular. Com isso vai surgir esse Movimento do Resgate do Cursinho da Poli.

Esse movimento, que fez várias manifestações dentro e fora do Cursinho buscando chamar atenção da sociedade para a falta de transparência, acaba atuando em duas grandes linhas de frente. Uma delas foi uma ação civil no Ministério Público contra o Cursinho da Poli, impetrada em 2005, por se apropriar do nome da Poli-USP, o

³⁶ Os questionamentos apresentados eram os seguintes: “Qual a real situação financeira dos cursinhos? As estruturas do cursinho são realmente democráticas? Projeto social ou não?” A partir destes questionamentos, a AACP desenvolveu as seguintes reivindicações: auditoria contábil independente, acesso ao organograma do cursinho, com justificativa de critérios claros para os cargos de direção, e debate sobre a manutenção do caráter comunitário do cursinho, que a despeito de sua estrutura, deveria se aproximar mais a um cursinho popular (“projeto social”) do que aos cursinhos comerciais, não cabendo comparação de mensalidades a cursinhos comerciais (AACP, 2004).

nome da Escola Politécnica. Outra linha de atuação foi a refundação do Cursinho da Poli no interior do espaço da Universidade de São Paulo, o Cursinho da Poli-USP.

A: A idéia era falar: o nome Poli USP pertence à Escola Politécnica, então tem que voltar à Politécnica, então o Cursinho da Poli, original, herdeiro daquela tradição dos anos 80, e início dos anos 90, de um cursinho popular, é esse que está sendo refundado na USP. Estamos refundando aquele projeto social.

Este Cursinho da Poli-USP, refundado no ano de 2006, com vistas a se diferenciar do Cursinho da Poli administrado pelo IGPDE, foi fruto do Movimento de Resgate do Cursinho da Poli. Os que resistiram às transformações ocorridas no primeiro Cursinho da Poli, o da Lapa, perderam de vista manter a resistência no interior daquele espaço e buscaram fundar uma nova ferramenta em que se pudesse praticar a educação popular no âmbito dos cursinhos populares. Entretanto novos conflitos começaram a emergir. Enquanto alguns dos “refundadores” desejavam que o Cursinho da Poli-USP impulsionasse a fundação de vários cursinhos populares na periferia, outros acreditavam que era necessário centrar todos os esforços nesta experiência que funcionava no interior da universidade.

A: Então essa também era um briga, para o Cursinho da Poli não deixar de ser social, mas que o Cursinho da Poli fosse um bastião no desenvolvimento de um movimento social de cursinhos populares em São Paulo. E que fosse, por exemplo, o Cursinho Popular de Itapevi, ou o Cursinho Popular Chico Mendes/Poli-USP, que tivesse o Poli-USP, porque o Poli-USP era um nome, era um símbolo, simbolizava um Cursinho, mas também o Poli-USP simbolizava a capacidade de fazer um material bom, de qualidade, ajudaria os cursinhos a desenvolver o próprio material, ou usar o material do cursinho, capacitaria os professores também, a dar aula nos cursinhos, seriam professores que dariam aula, recebendo ajuda de custo também e tal. Então essa era a idéia. Essa idéia teve divergências com o Grêmio Politécnico. O Grêmio Politécnico, ele não se propôs a isso em 2006.

Houve então uma fratura dentro do movimento, pois parte desejava que o Cursinho da Poli impulsionasse um movimento social de cursinhos. Isso acabou gerando uma divisão entre o Grêmio Politécnico e o movimento, sendo que o primeiro permaneceu gerindo o Cursinho da Poli-USP (o refundado), e a outra parcela se constituiu em um movimento de cursinhos na periferia de São Paulo, surgindo então a idéia da Rede Emancipa.

A: Então em 2006 a Rede Emancipa, ela surge com essa herança: com a história do Cursinho da Poli dos anos 80 e 90, com a luta contra o Cursinho da Poli que se perdeu, virou comercial, e a refundação do novo Cursinho. Então a Rede Emancipa é herdeira de toda essa luta. Esse movimento criou a Rede Emancipa.

Neste momento, a Rede não tinha organicidade ainda, uma vez que a ideia de uma Rede surgiu antes dos cursinhos propriamente. A Rede Emancipa começa a reunir professores demitidos do Cursinho da Poli, bem como ex-integrantes da AACP e outros ex-alunos, membros do DCE da USP, de Centros Acadêmicos, alguns intelectuais. O primeiro cursinho a ser criado pelo grupo constituído foi o Cursinho Plínio de Arruda Sampaio, no município de Carapicuíba, região oeste da Grande São Paulo. Foi um cursinho efêmero, que durou apenas um ano. De acordo com o Entrevistado A, isto ocorreu devido à falta de articulação da Rede naquele momento, além do caráter voluntarista dos envolvidos no projeto deste cursinho.

A: Esse cursinho foi uma experiência inconclusa, foi um cursinho que passou a funcionar, mas ainda não tinha uma dinâmica de rede, não tinha uma organização de um movimento social, foi um cursinho que ficou muito isolado, ele funcionou em 2007, começou 2008 e ele acabou se dissolvendo, porque ele caiu numa linha muito... sendo um projeto isolado, assistencial, voluntarismo muito grande, que fez com que não desse uma identificação de movimento social, não desse uma unidade com... com os outros movimentos para se fortalecer. Com o próprio movimento estudantil, que era necessário ter uma unidade para se fortalecer nesse momento.

O segundo cursinho a ser criado foi o Cursinho Integração, que funcionava na Freguesia do Ó, região norte de São Paulo. Entretanto para este cursinho, a dinâmica de rede estava ainda menos consolidada do que para o grupo constituinte do Cursinho Plínio de Arruda Sampaio. A participação nas reuniões da Rede Emancipa se esgotou no momento em que conseguiram criar o cursinho. A própria consideração de que estes dois cursinhos podem ser considerados os primeiros da Rede é colocada em questão pelo entrevistado:

A: Não podemos dizer que tanto o Plínio de Arruda Sampaio quanto o Cursinho Integração eram propriamente da Rede, porque eles não tinham uma organicidade na Rede Emancipa, não dialogavam muito com esse movimento, e praticamente o movimento ajudou eles a construir e depois eles seguiram com suas pernas, autonomamente, meio que desvinculado e por conta disso não conseguiram se organizar e dar continuidade.

É no ano de 2008, após estas experiências inconclusas, que são fundados três cursinhos que dão dinâmica à Rede Emancipa até hoje. O primeiro deles foi o Cursinho Chico Mendes, em Itapevi. Quase que ao mesmo tempo, foi criado o Cursinho Paulo Freire, no bairro do Tatuapé, Zona Leste de São Paulo. Poucos meses depois, é inaugurado o Cursinho Popular do Butantã, bairro da zona oeste da capital.

Conforme apresentamos, podemos divisar um movimento histórico no universo dos cursinhos populares. Podemos ver no caso do Cursinho da Poli, um movimento descrito por Castro (2005a): num primeiro momento ele surge como cursinho estudantil, no espaço da universidade apesar de autonomamente organizado pelo movimento estudantil. Com a efervescência política da década de 1980, novas configurações surgem, bem como outras experiências estudantis.

O Cursinho da Poli tem, ainda, outra especificidade: se no seu começo reivindicava-se como um cursinho popular, houve uma mudança na sua perspectiva, que fez com que se transformasse num cursinho convencional, ficando o rótulo de popular apenas como um traço de sua história deixado para trás. Discutiremos mais adiante quais fatores concorreram para isso: o aumento de mensalidades, a perda da democracia e a institucionalização.

Paralelamente a este movimento, um grupo de professores e estudantes buscaram denunciar este desvio de rumo, e criaram novas configurações a partir do acúmulo das experiências vividas no seio do Cursinho da Poli. Surge, dentre outras experiências, a Rede Emancipa de Cursinhos Populares e seu primeiro cursinho formalmente constituído: o Cursinho Popular Chico Mendes.

4.3 – Nasce o Cursinho Popular Chico Mendes

A inauguração do Cursinho Popular Chico Mendes, apesar de ter se dado no ano de 2008, foi construída desde o ano de 2007. Um grupo de ex-alunos e ex-membros da AACP, professores da rede pública estadual de Itapevi, estudantes universitários, entre outros interessados na proposta, passaram a se reunir e definir perguntas-chaves para a realização deste projeto:

B: [...] É um sonho que caminha, caminha pelas pernas de algumas pessoas. São pessoas que fizeram o Cursinho da Poli, que à época o Cursinho da Poli tinha todo um cunho social, tanto é que desde aquela época, aquelas pessoas tinham vontade de construir algo similar ao que era o Cursinho da Poli, que consistia num cursinho que levava para o aluno mais do que a questão de passar no vestibular. Tinha toda uma preocupação política, cultural, social, e tudo. Então é um sonho que já caminhava na cabeça de muitas pessoas. Só que em 2007 esse sonho começa a se efetivar com essas reuniões que eu falei. Então as pessoas começam a sentar pra conversar, para saber: onde ele funcionaria? Quem seriam os professores? Qual seria o material? Será que as pessoas iam aceitar? Será que os alunos iam participar? Então essas eram as perguntas que a gente ia responder nas nossas reuniões em 2007. [...]o cursinho foi construído de uma forma muito peculiar, foi dia a dia, discussão a discussão, quebrando a cabeça com coisas simples, assim “Como que vai ser um calendário? Como que a gente vai conseguir professor?”

Baseados na Carta de Princípios elaborada para o Cursinho da Poli refundado, ocorreu a discussão sobre quais seriam os princípios do cursinho que nascia, criando este documento-base, que é a Carta de Princípios do Cursinho Popular Chico Mendes (Anexo IV). A partir do conhecimento do funcionamento cotidiano do cursinho, definiram a divisão das matérias e organização do cursinho.

No ano de 2008, foi acordada a utilização de uma escola estadual para realizar as primeiras atividades do cursinho. Após as inscrições, a realização de uma prova de conhecimentos gerais e de uma análise socioeconômica, ocorreu um conflito logo no primeiro dia de aula. A Diretoria de Ensino da região de Itapevi alegou que o espaço da escola seria utilizado para outra atividade, e que as aulas do Cursinho não poderiam prosseguir ali. A pressão foi tal, que as aulas encerraram mais cedo logo neste primeiro dia.

Com isto inicia uma busca por um espaço alternativo. O grupo buscou a Prefeitura Municipal, entretanto foi negada a utilização de espaço, pois o projeto não possuía CNPJ. Naquele momento estava inviabilizada a utilização de alguma escola estadual, por conta da determinação da Diretoria de Ensino, que inviabilizava as tentativas de utilização de outras escolas. Segundo uma das entrevistadas, tratava-se de uma postura causada por desconfiança política:

B: Era um ano de eleição, então era um ano permeado de muita desconfiança no município, que qualquer atitude que brotasse naquele ano tinha ao ver dessas pessoas um caráter de interesse, e tudo. [...] A Diretoria de Ensino não permitiu. Mas por quê? Porque já vai ter um projeto social da escola, então não precisa de ter mais nenhum outro projeto social.

Sem nenhuma alternativa em vista, o grupo passou a marcar encontros numa praça pública de Itapevi para decidir o que fazer. Durante duas semanas, decidiram

realizar atividades em espaços como a Universidade de São Paulo e a Estação Ciência (Museu Científico da capital). Na terceira semana, conseguiram o espaço de uma igreja, devido a uma conversa com um padre progressista:

B: Então a gente pegou uma sala, que era grande realmente, e colocamos ali naquela sala, 120 alunos. Uma sala, 120 alunos e um professor, que nunca tinha dado aula na vida, por exemplo. Esse foi nosso fato, de início.

As atividades do Cursinho Popular Chico Mendes se desenvolveram nesta igreja durante dois anos, enquanto que os outros cursinhos da Rede Emancipa desenvolviam suas atividades em escolas públicas estaduais. No ano de 2010, o Cursinho passa a funcionar no espaço de outra escola estadual, por acordo com a diretora, que tinha interesse em realizar atividades como esta na escola. Entretanto, devido a pressões da Diretoria de Ensino, no começo de 2011 foi necessário sair novamente deste espaço.

Definido o espaço, com professores e alunos se encontrando semanalmente, o cursinho procurou resolver outras necessidades: o material didático, que foi obtido por doação de outro cursinho popular (ACEPUSP nos primeiros dois anos, e no ano seguinte apostilas do próprio Cursinho da Poli); e café da manhã, que foi obtido através da doação de uma empresa onde uma das professoras trabalhava.

Os professores trabalham voluntariamente, “fazem todo um sacrifício para conseguir estar, sagradamente presentes, todo sábado, toda aula; nenhum professor recebe, por exemplo, nenhum tipo de remuneração ou algo parecido (Entrevistada B)”, salvo os que moram muito longe e recebem ajuda para a condução. Esta ajuda é retirada de uma espécie de “fundo”, em que cada aluno contribui voluntariamente com quantias em torno de 5 a 10 reais no começo do ano. Este fundo também é utilizado para custear passagens de alunos que não poderiam arcar com o deslocamento de atividades especiais, como estudo do meio, debates, visitas à universidade, museus, etc. O critério para ser professor é, segundo uma das entrevistadas, ter “os mesmos ideais, os mesmos sonhos”. Ainda que não recebam ajuda de custo, não há uma grande rotatividade de professores, diferente dos demais cursinhos da Rede Emancipa e mesmo outros cursinhos populares.

4. 4 – Relação Rede - Cursinho e concepção de cursinho popular

Ao longo deste trabalho, é recorrente a comparação de aspectos entre o Cursinho Popular Chico Mendes e outros cursinhos da Rede Emancipa. Esta comparação, que busca o que estes cursinhos têm de igual ou diferente na unidade da Rede, não é um capricho da pesquisadora, mas fala recorrente dos professores entrevistados.

Uma das alunas (a Entrevistada D) chega a mencionar que, por ser o primeiro cursinho da Rede Emancipa, o Cursinho Chico Mendes seria “o irmão mais velho”. Uma professora (Entrevistada B) afirma que, por serem herdeiros do mesmo legado, Rede Emancipa e Cursinho Chico Mendes teriam nascido juntos, em referência ao Movimento de Resgate do Cursinho da Poli. A professora apresenta esta relação dialeticamente:

B: Então existe uma contribuição mútua porque não existe a rede sem cursinho e na verdade o cursinho existe em grande parte porque ele parte do ideal da rede. Ele olha para a rede e encontra ali na rede coisas que são parecidas, coisas que são iguais. Então não tem como você ter uma rede sem ter os cursinhos. Não tem como você ter um cursinho sem você ter um ideal e fazer as coisas partindo daquele ideal. Então é uma relação que é muito estreita.

A Rede Emancipa representa, portanto, um ideal que se concretiza na prática do cursinho, que alimenta a Rede com as experiências desenvolvidas. No entanto, esta relação com a Rede não foi ponto pacífico no interior do cursinho. Um grupo de professores acreditava que a relação com a Rede tirava o foco central do cursinho, que deveria ser o vestibular. Assim, as atividades propostas em conjunto com outros cursinhos da Rede Emancipa estariam “tirando o espaço das aulas”, como relatado:

C: A gente fez uma reunião para ver uma atividade que iria ter, mas esta atividade precisava que não tivesse aula nesse dia [...]. Aí teve pessoas que se manifestaram “não pode deixar de ter aula porque [tem] o vestibular... você vai perder aula”. [...] Foi uma atividade na USP... e outra atividade de manhã, ia ter um Círculo³⁷ com os alunos, e à tarde ia ter um simulado, e a gente ia fazer uma reunião pedagógica. Iria ficar dois sábados sem ter aula, e era um absurdo porque tem o vestibular, e os alunos não estão preparados. Como se talvez fosse adiantar alguma coisa, como se fosse perdido, como se você não fosse aprender nada se você fosse no passeio.

³⁷ Círculo do Emancipa é uma roda de discussão em torno de algum tema proposto por professores ou alunos. A inspiração dos Círculos de Cultura de Paulo Freire é bem evidente.

Some-se a esta divergência de opiniões sobre atividades especiais (para além das aulas), havia uma desconfiança política, relacionada ao fato de muitos integrantes da Rede serem filiados a um partido político (Partido Socialismo e Liberdade - PSOL). Discorreremos sobre este conflito mais adiante.

Para a maioria dos professores, é justamente o caráter de Rede que constitui a concepção de um movimento social. A Rede se constituiria como organização política capaz de fazer frente à situação-limite identificada por todos os envolvidos: a elitização do acesso à universidade.

C: Eu vejo assim a Rede Emancipa como um movimento. Quanto mais você puder aumentar... é porque a gente tem vários movimentos, quanto mais a gente puder agregar esses movimentos, fica mais forte nossa luta. [...] Porque eu acho que a gente só vai conseguir mesmo o que a gente quer, quando a gente fizer um movimento, porque a gente tem vários movimentos, mas acho que por ser às vezes pequeno ele acaba não aparecendo tanto, não conseguindo às vezes o que ele quer. Eu acho importante a interação desses movimentos, por isso que eu acho que a Rede é importante, porque ela deixa os cursinhos grandes.

Neste trecho, a professora reforça a ideia de que para fazer um movimento que consiga conquistas, é necessário ter organização, visando romper o isolamento. Para ela a Rede faz com que os cursinhos “fiquem grandes”, ou seja, que a sua capacidade de intervenção na realidade seja maior do que se este cursinho ficasse isolado. Para outra professora, a existência de outros cursinhos interagindo em Rede é quase um imperativo:

B: A gente percebeu uma evolução muito grande com relação à participação dos professores, com relação à nossa atuação junto à Rede, principalmente nesse ano ficou muito forte isso, a importância que existe pro cursinho popular ter alguém por perto. E a ideia da Rede assim é perfeita, porque a gente consegue, pelo menos é essa a visão que eu tenho, se a gente consegue identificar projetos similares, parecidos com os nossos, iguais aos nossos, as nossas forças aumentam exponencialmente. O Cursinho Popular quando ele fica sozinho, quando ele não tem envolvimento com outros cursinhos, ou quando ele não tem envolvimento com os conflitos da comunidade ou com os conflitos da cidade, o cursinho ele morre. Ele simplesmente morre. Nestes 3 anos eu percebo que por exemplo nos momentos que o cursinho, por algum motivo, ele se distanciou de outros cursinhos ou por algum motivo se distanciou da realidade que permeava os seus arredores, o cursinho ele teve quedas de desempenho, teve quedas de crescimento...

Segundo outro professor, o Cursinho Chico Mendes, como parte da Rede Emancipa, também se entende enquanto um cursinho que faz parte de um movimento social. Para ele isto é uma diferença do Cursinho Chico Mendes e da Rede com outros cursinhos:

A: Apesar de atender o público da escola pública, o público jovem popular, humilde, carente, eles não trabalham o debate, a conscientização, a politização do que é a universidade, do que é a sociedade, do que é o vestibular. Essa é a diferença para um movimento social. [...] Eles não fazem, não organizam a luta dos estudantes para lutar pelo acesso à universidade. Isso a Rede Emancipa faz.

Os trechos citados revelam que a concepção da maioria dos professores sobre o que seria um cursinho popular exige, como condição de coerência, a luta por transformar a realidade para além do plano individual. Isto implica em transcender a luta para além do âmbito do cursinho, que inicialmente, como projeto, procura trabalhar conteúdos que seriam utilizados individualmente por cada aluno. Há, portanto, uma preocupação em não encarar o conhecimento como algo transmissível, mas buscar construir um projeto individual (estudar na universidade) concatenado ao um projeto coletivo (lutar contra a elitização). Uma das alunas reforça este ponto de vista:

D: O ano passado eu entrei [no cursinho] com uma concepção: vou me tornar médica do(a) quem doer. Eu vou entrar na faculdade, dane-se todo mundo, vou ganhar dinheiro, vou virar uma burguesinha, e não vou ajudar ninguém. E eu saí com uma concepção totalmente diferente, um conceito (e posso até dizer que uma ideologia) que eu acabei agarrando o elemento do cursinho mais importante, que é a solidariedade e o social.

Também se identifica o caráter popular do cursinho no fato de ele não visar o lucro, ou de ser gratuito. Com isso, em primeiro plano, o que caracterizaria um cursinho popular é o elemento material, ou seja, permitir que as classes populares o frequentem:

E: É porque a idéia de um cursinho popular é a gente não pagar, a maioria do pessoal tá aqui porque não consegue pagar um cursinho, no começo. Depois começa a se afeiçoar ao cursinho, porque o cursinho é assim, é assado. Foi o que aconteceu com todo mundo. No começo ninguém veio - "Pô, vou chegar e tá mudando Itapevi, e vou mudar, o cursinho não sei que...". Ninguém veio pensando nisso até porque não sabia como aconteciam as coisas aqui. Veio porque o cursinho era de graça e isso foi o que chamou a atenção, e os professores são bons.

Para o entrevistado houve uma mudança na forma de encarar o cursinho ao longo do tempo. Se no começo o objetivo era somente passar no vestibular, ocorreu uma ampliação de horizontes no sentido de buscar “mudar as coisas”. Se a motivação inicial foi a gratuidade, novas formas de ver o mundo parecem ter sido, como afirma Nascimento (2009), “o preço a ser pago” em sua trajetória de vida.

D: O não popular, você tem que pagar geralmente, então não é aberto para o pessoal da periferia. Esse é o maior problema, porque eu mesma não tenho condição de pagar 170 reais no cursinho da Poli. Então eu costumo falar nos cursinho dos ricos e nos cursinhos dos pobres, mas os pobres ricos de espírito. As meninas falam, elas trabalham o dia inteiro e estudam e pagam o Cursinho da Poli, e a maior dificuldade delas é ter o dinheiro da passagem todo dia, o da janta, porque saem da escola pro trampo e já vão para lá, então é muito difícil.

Entretanto ser gratuito não é condição suficiente para ser popular. Há diferentes elementos citados como necessários para tal. Um deles seria não estar voltado exclusivamente para o vestibular.

C: O cursinho não popular, o fim dele eu acho que é o vestibular. Os alunos vão estudar só para prestar o vestibular e entrar na faculdade. O cursinho que não é popular vai girar em torno do vestibular, o fim dele é o vestibular, e o cursinho popular não. Ele não tem um fim, é uma preparação para a vida. Ele acaba compensando todo ensino que você não teve, assim como outro cursinho também, mas é uma formação mais para a vida, não só para você entrar no vestibular, entrar na faculdade e pronto, ter emprego. É uma formação para a vida, para você entender qual é sua importância na sociedade.

B: Eu acho que a diferença primordial para o popular, como eu já falei, é a ideia que a gente constrói que vai além da questão do vestibular. Vai muito além da questão do vestibular. No que a gente vislumbra, no que a gente tem por objetivo, não é que o aluno simplesmente passe no vestibular e tenha o ascenso profissional, não é isso. Vai além, o Cursinho Popular ele trabalha o aluno como um todo. Ele trabalha o aluno como uma pessoa que pensa, que merece, a gente briga para que o aluno tenha espaço, para que ele pense, para que ele mostre os pensamentos, para que ele conheça a sua cidade, para que ele conheça seus direitos políticos, para que ele conheça a cultura, para que ele perceba a diversidade, para que ele tenha pensamento crítico. A nossa procura não é só pelo vestibular, não é só isso, não se finda aí.

A: Não é só o público, não é só a mensalidade. [...] Um cursinho comercial, para ele a educação é uma mercadoria, para ele é uma lógica de mercado. Um Objetivo, um Etapa, um Anglo, o próprio Cursinho da Poli hoje da Lapa, que depois ampliou mais duas unidades, uma em Santo Amaro, e tem uma outra em Itaquera, eles não conseguem entender... não fazem a luta pela educação pública. Não fazem a luta por mais universidades públicas no país, por mais vagas na universidade pública e a educação pública como um todo. Pra eles o é importante colocar o aluno na universidade pública, que são as melhores. [...] Eu acho que um cursinho popular ele tem isso, e mesmo os cursinhos populares que não são movimentos, alguns tem essa concepção também.

O professor distingue então três tipos de cursinhos: os comerciais, para os quais a educação é uma mercadoria; os cursinhos populares que querem o aluno da escola pública na universidade, e os cursinhos populares que se auto-reivindicam como movimento social.

A: Têm uns cursinhos populares que não tem tanto essa preocupação, de enriquecimento e tudo mais, alguns né. Outros também têm, se dizem popular, mas têm, mas alguns não tem essa preocupação do ganho, tem a preocupação de colocar aluno da escola pública dentro da escola pública. Fazem a reflexão da exclusão dos alunos, da dificuldade do acesso e do funil do vestibular, mas não lutam para transformar, e a Rede Emancipa é uma superação desses dois. A Rede Emancipa é a superação porque a Rede Emancipa tem um lado, o lado é o do estudante de escola pública, que é a maioria da sociedade brasileira, defende a educação pública, defende a universidade pública, faz a reflexão, entende que o vestibular é um processo de exclusão, que não seleciona os melhores, não seleciona os melhores, seleciona e privilegia quem teve acesso.[...] Temos outros cursinhos populares também que lutam, que tem essa dimensão, mas eles canalizam a sua luta por um outro viés. Por exemplo, temos o Educafro.

Além do elemento material (gratuidade ou mensalidade reduzida), e da importância atribuída à preparação “estrito senso” para o vestibular, uma das professoras caracteriza alguns elementos subjetivos importantes para se diferenciar de um cursinho convencional:

B: Então no cursinho convencional tem essa individualidade, da competição - se você não passar a outra passa. No popular não. No popular tem: “você tem dificuldades? Seu amigo tem dificuldades igual a você. Então se junte a ele, estudem juntos. Vocês vão conseguir juntos”. A gente tem que se unir para conseguir as coisas, vamos procurar junto, vamos fazer junto. Isso é uma diferença assim muito clara. Essa questão do coletivo e do individual.

O conjunto de elementos utilizados para definir um cursinho popular é crucial para entender o conflito entre os professores que se sentem desconfortáveis com as atividades do Cursinho Chico Mendes, em conjunto com os demais Cursinhos da Rede Emancipa. De um lado há um grupo que está demasiado preocupado com o cronograma do vestibular, e de outro, um grupo que julga ser característica do cursinho popular justamente a prática de não apenas preparar para a prova. Se as premissas são tão distintas, as conclusões também serão.

C: Então a perspectiva é que maioria não passe... até se você seguir a linha do Paulo Freire, o nosso cursinho é para os que não vão passar mesmo. Por que as coisas são dessa forma? Por que você tem que fazer tudo... Por que você tem que ficar aqui o sábado inteiro, depois passar por um vestibular que é totalmente excludente e às vezes nem cobra aquilo que ele acha importante... enfim, por que isso? Eu acho que essa é a questão, começar a indagar o porquê as coisas são dessa forma, porque a gente naturaliza muito as coisas, como se as coisas tivessem que acontecer, que são assim e pronto. Na verdade não se questionam o porquê elas são assim. Eu acho que esse é o papel do cursinho. Da educação em si.

Esta professora deixa claro o papel que o cursinho tem de propor questões, de problematizar a sociedade, partindo do problema vivenciado pelo aluno que pretende fazer o vestibular. Chega mesmo a assumir que o cursinho é daqueles “que não vão passar”, mas que isso não deve ser aceito passivamente. O mesmo é discutido por outro professor:

A: A Rede Emancipa, ela entende que não é todo aluno que vai passar no vestibular, que não tem vaga para todo mundo na universidade pública, por isso é necessário lutar para ampliar as vagas da universidade pública, porque aqui tem qualidade, porque a universidade pública tem que ser voltada para o filho do trabalhador, para quem não tem condição de pagar, porque quem tem condição de pagar tem que fazer universidade particular.

Assim, ao mesmo tempo em que se reconhecem as dificuldades de passar em uma prova em que muitos não serão aprovados³⁸, há uma constatação de que é necessário transformar esta realidade, e não apenas constatá-la. Portanto, para estes professores, parece importar mais esta mudança na visão de mundo dos alunos do que o vestibular em si:

B: Por mais que aquele aluno não passe no vestibular, se ele não passar no vestibular, uma grande parte do nosso objetivo foi atingida, porque ele termina o ano tendo outra visão de mundo. Ele tem outra visão de sociedade, ele tem outra visão de trabalho em equipe, ele tem outra visão, ele tem outra visão de trabalho comum, de trabalho coletivo. Ele tem outra visão. Ele tem outra percepção dele mesmo na sociedade, ele percebe que ele pode construir, ele pode mudar, que ele é dono das vontades dele, das ideias dele. Que a partir do momento que ele se junta a outras pessoas ele consegue mudar as coisas, ele consegue transformar a realidade. Não é mais um aluno com vendas nos olhos. Ele sabe muito bem o que está acontecendo ao redor dele. Ele sabe como é injusto o sistema do vestibular, ele sabe como é injusto o sistema do qual nós estamos inseridos. Ele sabe disso, ele não é mais um jovem alienado.

Para a professora, “ter outra visão”, ou se perceber na sociedade, ter as suas próprias ideias, transformar a realidade são os principais objetivos do cursinho. É marcante esta noção de que “o mesmo aluno que eu tenho no último dia de aula não é o que eu tenho no primeiro dia de aula” (Entrevistada B). Isto é mostrado em diversas falas pelas mudanças vivenciadas pelos alunos ao final do ano:

³⁸ Os entrevistados mencionam que menos de 10 por ano foram aprovados até o ano de 2010.

F: Acho que eu tinha muita coisa que eu ia pela opinião dos outros. Acho que o curso me ensinou a pensar com a cabeça própria, então acho que isso também me fez ter cabeça própria, pensar nas minhas coisas e não ir pela cabeça dos outros.

E: Nossa, mudou bastante! Assim eu nunca fui... eu tenho um defeito que é começar as coisas e não terminar. Então sempre bate essa... não sei se é uma preguiça, não sei o que é. E no cursinho eu senti uma coisa que tudo que eu começava no cursinho eu terminava, tanto os estudos, os movimentos sociais, às vezes as rodas aqui, de participar bastante acabou modificando bastante nesse sentido.

D: Eu pensava de um modo muito capitalista dinheiro, dinheiro e dinheiro, e hoje eu penso no mais social, claro que o dinheiro é importante, eu preciso do dinheiro para poder viver, mais eu preciso principalmente poder ajudar as pessoas.

Uma das professoras, que foi aluna do cursinho, chega a atribuir sua opção profissional à experiência ali vivenciada, inclusive a sua concepção de educação:

C: Eu comecei como aluna do cursinho e eu já queria ser professora, mas eu queria mais para ter uma estabilidade e tal. Meu projeto até então era só individual, eu queria um emprego, enfim. [...] O cursinho foi fundamental, eu acho, na minha formação, na minha decisão até, por escolher geografia, que é uma matéria, que eu acho que é uma disciplina que se preocupa mais com os problemas da nossa sociedade. Eu vi que não bastava só eu ter um projeto individual para mim, porque eu dependia de uma sociedade e que essa sociedade não tava legal e eu tinha que fazer alguma por isso, porque eu faço parte dela. [...] Eu acho que educação ela é a base, como dizem, se as coisas estão assim como estão, é também por causa da educação. Ela tem o papel de transformar, de romper com isso, se eu fosse definir educação eu definiria como transformação. Você pode manter algumas coisas e romper as coisas que não estão boas, desde sua família até a educação escolar, por isso que eu quis ser professora. Por isso que eu quis ser professora do Chico Mendes.

Uma professora chega a considerar que esta mudança qualitativa é o ponto máximo de realização do cursinho:

B: Só que no último dia de aula aquele aluno, que não falou nada no primeiro dia de aula, ele já está colocando a sua ideia, seja qual for. Ele expõe a sua ideia, ele expressa a sua vontade, ele expressa seus medos, ele faz a sua crítica. Ele consegue fazer a sua análise. Isso é o ápice da nossa alegria. Quando a gente percebe que no final do ano, quando a gente olha no final do ano, e percebe que os nossos alunos não são mais alunos passivos.

De acordo com o relatado, a sensação de realização dos professores com o fato de os alunos “pensarem com cabeça própria”, ou serem autônomos, conscientes de uma

série de relações sociais novas para eles, está conectada à constatação de como se comportavam no começo do ano:

B: A gente percebe que os nossos alunos eles vem para o cursinho com uma baixa estima enorme. É até contraditório falar uma baixa estima enorme, mas que é muito claro. Eles não se acreditam. Eles vêm com um pensamento que é “ah, estou indo para o cursinho aos sábados estudar, mas estou vindo porque não tem nada para fazer em casa”. No começo é assim. No primeiro dia de aula, nas aulas inaugurais, a gente percebe muita passividade por parte dos alunos. A gente percebe passividade, a gente percebe medo, a gente percebe que tem gente que não sabe o que está fazendo aqui. A gente percebe que as pessoas ao decorrer dos primeiros dias de aula, elas vão percebendo “nossa, então o cursinho é para isso, ah então o cursinho é para entrar na universidade. É difícil entrar na universidade”.

A professora chega a mencionar uma “barreira geográfica”, representada pela condição de periferia da cidade, um impeditivo ao acesso, não apenas da universidade, mas à educação e à cultura de modo geral:

B: Essa situação é uma situação muito peculiar nos cursinhos populares porque nossos alunos eles não conhecem, eles não conhecem, eles não sabem o que é um centro cultural. Eles não sabem o que é um parque, eles não sabem o que é uma universidade pública, eles não sabem o que é uma peça. Eles não sabem, eles não têm acesso a isso. Em Itapevi eles não têm acesso a isso, não tem. Eles criam uma barreira geográfica na cabeça deles, não só na cabeça deles, mas é real essa barreira geográfica, que não permite que os alunos saiam da casca do ovo. Eles ficam sempre como se a realidade que existisse no mundo fosse essa que está aqui. E o cursinho, nosso cursinho ele tem por caráter, uma das características do cursinho é quebrar essa barreira geográfica. Falar para ele “não, espera um pouquinho, vai lá do outro lado, existe um lado de lá.

Esta noção de “como se a realidade que existisse no mundo fosse esta que está aqui” é uma imagem tão simples quanto forte para representar a pseudoconcreticidade construída pela alienação. A proposta do cursinho seria, então, a de permitir que os alunos “saíam da casca do ovo”, procurem descobrir o que há por trás deste mundo, a partir das suas próprias ideias. Isto pode ser verificado na importância atribuída pelo conjunto dos professores aos espaços protagonizados pelos estudantes, como o estímulo para organizarem um Grêmio:

E: Uma das primeiras coisas que a gente fez no primeiro ciclo, a galera foi se candidatar pro grêmio, foi montar um grêmio, que foi algo que eles deixaram lógico pra gente, que foi fazer o grêmio pra representar a gente. Porque o cursinho é pra gente, se é popular é pro povo, se nós somos o povo que tá lá, então a gente também merece o direito de opinar e os alunos todos que se interessam se empenham sempre tem direito de opinar e participar nas reuniões. Então sempre tem representante nosso lá e às vezes não ta na aula, eles participam da reunião, sempre que vai ter uma decisão importante eles convocam a gente, então sempre que vai organizar

alguma coisa, sempre que tem encontro fora eles chamam a gente. Acho que o aluno no cursinho Chico Mendes participa bastante, é só ele querer que nunca são negadas as chances de participação pra ele.

D: Então a gente tem um grêmio, e esse grêmio pode intervir em algumas decisões. Desde que seja assim, intervenções que tenham lógicas, que tenham conteúdo para gente poder debater com eles em reuniões. E a gente participa de reuniões que tem nos calendários, então eles estão sempre conversando sempre conosco.

Este Grêmio ao longo do ano passou a organizar em Itapevi a luta por um espaço adequado para uma Biblioteca Municipal. Isto é considerado pelos professores como formas de lutas locais a partir da organização no cursinho. Também deram outros exemplos ocorridos em cursinhos da Rede Emancipa:

A: O movimento do Emancipa, da Rede Emancipa, eles estão numa briga junto com o Cursinho Popular Paulo Freire na Zona Leste. Eles brigaram porque a Escola lá estava querendo ser fechada, junto com a direção da escola, organizaram os alunos e brigaram pra escola não ser fechada. E tem uma área ao lado da escola, que eles queriam privatizar também, usar a área da escola para transformar em shopping, em outras áreas para beneficiar a lógica da especulação imobiliária. [...] A Rede Emancipa junto com o Cursinho Popular do Butantã, eles estão numa briga agora para defender uma praça, uma praça cultural fantástica na região do Butantã, que é a Praça Elis Regina. Porque a Praça Elis Regina está tentando ser destruída pela especulação... pela especulação imobiliária pela lógica de desenvolvimento da cidade que não respeita o espaço de juventude, de cultura. E isso é movimento social. Movimento social é quem entende que na sociedade, as coisas, do jeito que está, tem que ser mudadas, tem que ter uma ferramenta de transformação social, e isso a Rede Emancipa tem feito, que diferencia dos outros cursinhos populares.

Assim o Cursinho Chico Mendes mostra-se como uma unidade no interior da Rede concebida como forma de organização de um movimento social. O estímulo à auto-organização dos alunos, os enfrentamentos a interesses locais, todavia são posicionamentos que protagonizaram alguns conflitos no âmbito deste coletivo.

4.5 – Conflitos e contradições

O principal conflito do Cursinho Chico Mendes, já pontuado no tópico anterior, trata do peso das discussões para além do vestibular. Em grande medida, as atividades

no interior do cursinho que tinham a tônica da Rede eram consideradas sob o rótulo geral de “política”. Em todas as entrevistas, este foi apontado como conflito vivenciado pelos participantes. Essa denominação, por um lado, tem a ver com a efetiva vinculação de diversos professores a um partido político, o que é visto com bastante desconfiança por alguns, com receio de estar sendo manipulados ou aparelhados. Este grupo acabou identificando a Rede aos interesses partidários, em primeiro lugar, descartando a possibilidade de organização autônoma de um movimento que tenha membros de partidos políticos. Por outro lado, está também vinculada à concepção de qual deveria ser o principal objetivo do cursinho: um projeto que priorize em absoluto as aulas não é compatível com, por exemplo, um Círculo do Emancipa, espaço em que os alunos fazem discussões sobre política em conjunto com os professores. Assim, houve uma superposição de conflitos, o que apareceu de diferentes maneiras nas entrevistas:

C: Alguns professores aqui que tem esse medo, esse receio de talvez perder a autonomia, de ser um negócio que venha da Rede. Não ter a idéia de que são vários cursinhos que formam uma rede para mostrar que são vários cursinhos mesmo. E têm medo até de perder a autonomia, de vir da Rede para os cursinhos. [...] Eu comecei a participar muito mais esse ano, depois que eu vi a importância, comecei a enxergar a importância, aí eu comecei participar e conhecer. Você conhecendo, participando você perde o medo de você estar sendo usado. [...] Não, aqui pelos menos não [houve perda de autonomia], aqui nesse cursinho não. Porque eu estou aqui, eu to ajudando, eu não vou deixar. Eu sei que as coisas são daqui que saem, eu construo junto com o A., com a B., a gente constrói. Eu sei que não é uma coisa de lá para cá entendeu, as idéias partem nossas.

Esta professora identifica a autonomia no fato de ser uma construção coletiva, e que a participação possibilita a perda do medo de a pessoa sentir-se manipulada ou aceitando tarefas impostas. Outra professora identifica a autonomia do cursinho como a capacidade de o grupo resolver os problemas impostos pela realidade: “o Chico Mendes tem como característica muito forte essa questão da autonomia. É muito forte isso, a gente consegue ir construindo as coisas indo buscar oportunidades” (Entrevistada B).

Se entre os professores existia divergência política, os alunos também tomavam posição quanto a ela:

D: Alguns professores concordam com a discussão, com o debate dentro do cursinho e outros não. Eu acho se fechar as portas para discussão sobre política acaba esse clima de lar daqui, porque em um lar você vai discutir sua economia, vai discutir sua alimentação, sua forma de viver, o que você tem que fazer ou não. Então tem que ter uma discussão de política. E aí a gente sente falta disso, porque é o único lugar para debater, conversar é aqui. Alguns

professores estão sempre auxiliando e outros estão sempre meio que não, porque não sei o que, política vai acabar influenciando eles. [...] Partidos diferentes, opiniões diferentes, alguns acham que não é adequado, pois o maior problema é a gente pode acabar influenciando um aluno a ir ao partido, se filiar ou votar no partido. O que eu acho é que tinha que ser uma decisão nossa, porque a gente sente uma deficiência de discutir política e quando a gente quer discutir política à gente quer ver os prós e os contras. Se a gente vai se filiar, se a gente vai votar, se a gente vai gostar ou não, a gente que tem que decidir. Por conta disso eles tem um grande medo de debater política aqui dentro.

Para esta aluna a discussão, além de importante é necessária, pois não há espaço para discutir política na escola ou em casa, que são seus espaços de convivência: o cursinho seria o único lugar em que é possível debater. Ela identifica como importante a discussão, mesmo que com opiniões distintas, pois esta possibilidade de colocar as posições caracterizaria o cursinho como “lar”. Para ela ainda, a decisão sobre participar ou não de um partido é de cada aluno, assim as posições não deveria ser camufladas, mas debatidas abertamente.

Dentre as decisões polêmicas, foi a de se a Rede deveria apoiar ou não algum candidato nas eleições de 2010. Houve uma discussão sobre isso em cada cursinho, e no IV Encontro Político Pedagógico da Rede Emancipa, o que gerou uma grande controvérsia no Cursinho Chico Mendes. Um dos fundadores da Rede Emancipa se candidatou a deputado federal, e o debate sobre a sua candidatura teve o apoio da maioria do Cursinho Popular Chico Mendes. Este foi o ponto alto da discordância entre professores, tendo um grupo resolvido fundar um novo cursinho ao terminar o ano de 2010³⁹. Esta discussão, no entanto, parece ter gerado um desentendimento dos alunos, ou um “telefone sem fio” na linguagem popular:

F: Ultimamente teve um assunto que deu muita polêmica porque alguns professores saíram querendo colocar o cursinho no nome de um candidato, não sei se é a governador, não lembro agora qual que é o cargo que ele queria participar. Ela queria colocar o cursinho como se fosse um mérito dele, entendeu? Aí deu muita briga sobre isso, a gente discutiu bastante sobre isso. [...] Mas eu, no começo, eu achei ruim porque o cara nunca fez nada. Mas eu percebi que se ele colocasse o nome dele, poderia até melhorar o cursinho, porque a gente tá numa escola emprestada que a gente conseguiu pra esse curso. Mas acho que se tivesse, podia ter um lugar próprio, um lugar nosso mesmo pra poder dar aula do Cursinho Chico Mendes, entendeu? [...] Esse cara ele queria colocar o Chico Mendes como se fosse ele que tivesse criado, foi o mérito dele, ele que resolveu criar. [...] Mas não foi bem assim, foram os professores quem teve essa idéia, e alguns professores não queriam aceitar, falaram que o cursinho fazia parte de todos, não dele. E teve essa discussão aí até resolver, os professores saíram do cursinho, mas aí já resolveu esse negócio.

³⁹ Este grupo decidiu criar o cursinho conhecido por Cursinho Popular de Itapevi (CPI)

De acordo com esta versão, os professores que defenderam o apoio a um candidato estariam, na verdade, defendendo que o candidato teria fundado o Cursinho Chico Mendes, o que não ocorreu. Com isso fica clara a confusão entre a Rede Emancipa (da qual o candidato efetivamente participou da fundação) e o Cursinho Chico Mendes, e a confusão entre apoiar um candidato enquanto movimento e usar o nome do cursinho como estratégia eleitoral. Resta saber se esta foi uma confusão acidental, devido à disputa de versões, se foi proposital, devido ao acirramento das disputas, ou se corresponde ao que efetivamente ocorreu⁴⁰. De qualquer maneira, este aluno parece não achar um problema político, mesmo que o candidato supostamente use o nome do Cursinho em benefício próprio, contanto que traga algum benefício para o projeto⁴¹.

A outra versão dos motivos da ruptura entre os professores tem concordância com a versão dos professores entrevistados, e demonstra que mesmo os alunos se dividiram quanto às diferenças de concepção do papel do cursinho:

E: Eles estavam tendo a divergência lá de idéias sobre como o cursinho deveria prosseguir, se devia ter esse meio social misturado, se devia ser um cursinho mais focalizado no vestibular. Alguns defendiam a idéia de cursinho padrão, focalizado no vestibular, tal, sozinho, estudar, estudar, estudar, estudar, e outros já focalizavam em preparar o aluno pro vestibular e preparar o aluno socialmente também, e acabou divergindo as opiniões. Eu não sei detalhes também, eu não perguntei muito bem detalhes dessas coisas, sei que formou essas duas frentes de professores, com essas duas opiniões, meio divergentes e tal e alguns alunos se separaram. Uns alunos ficaram "Não, eu pra mim acho que é válido o cursinho formar socialmente e no vestibular" e outros "Não, pensei que fosse vim aqui pra me informar pra passar no vestibular, não sei o quê. Quero só vir estudar." Então teve essas duas opiniões.

Se a divergência sobre o caráter político do cursinho é evidente, algumas outras divergências talvez ainda não tenham emergido, mas suas contradições já despontam. É

⁴⁰ No documento enviado como subsídio para o IV Encontro Político Pedagógico da Rede Emancipa há a explicitação dos motivos que levaram ao apoio da candidatura de um professor e fundador da Rede Emancipa a deputado federal (Anexo V). É um documento que retoma o histórico da Rede Emancipa e apresenta perspectivas, inclusive no que tange ao apoio da candidatura e histórico do candidato. Neste documento não há qualquer menção à criação do Cursinho Popular Chico Mendes como obra deste professor, o que faz a pesquisadora acreditar que de fato deve ter ocorrido algum mal entendido em meio às polêmicas acirradas relativas aos posicionamentos políticos distintos.

⁴¹ Esta relação entre candidatura e movimento é algo bastante controverso. Ainda que a prática clientelista no Brasil seja corriqueira (e condenável), a negociação de benefícios em troca de apoio é comum de se ocorrer em período eleitoral. Essa estratégia, no entanto, é encarada muitas vezes como um momento em que se pode obter alguma melhoria do espaço popular, tão esquecido fora dos períodos eleitorais. É fácil condenar a troca de favores políticos quando não se tem necessidades imediatas. Entretanto cabe a reflexão de como reverter esta prática tão difundida, que passa a ser encarada como natural. As estratégias populares "subterrâneas" buscam recriar estes significados conforme aparecem as oportunidades.

o caso da institucionalização do projeto. Por um lado, os professores fundadores têm a vivência do Cursinho da Poli, encarando sua estrutura como símbolo, e, ao mesmo tempo, enxergando um desvirtuamento dos seus propósitos iniciais. Assim, as vantagens de um cursinho estruturado seriam: ter professores recebendo ajuda de custo e ter um material didático próprio. O relato de um professor sobre a polêmica da refundação do Cursinho da Poli na USP evidencia esta visão:

A: Poli-USP era um nome, era um símbolo, simbolizava um Cursinho, mas também o Poli-USP simbolizava a capacidade de fazer um material bom, de qualidade, ajudaria os cursinhos a desenvolver o próprio material, ou usar o material do cursinho, capacitaria os professores também, a dar aula nos cursinhos, seriam professores que dariam aula, recebendo ajuda de custo também.

Para viabilizar este projeto, militantes da Rede Emancipa buscaram criar uma Organização Não Governamental (ONG), a Associação 19 de Setembro (S19) que apoiasse o movimento, captando recursos:

A: A Rede, ela tem debatido, se debruçado muito em cima dessa questão financeira. Temos discutido muito buscar uma saída financeira para estruturar os cursinhos, e uma saída que nós encontramos foi criar uma ONG. Uma ONG que ela tem uma vinculação e uma desvinculação da Rede também. Uma ONG que apóia essa criação de cursinhos, que apóia esse movimento de educação. Ela até é desvinculada da Rede, mas ela apóia esse movimento de educação. É uma ONG chamada S19, que é em homenagem à data de nascimento do Paulo Freire, um educador reconhecidíssimo no Brasil e internacionalmente. E essa ONG, o objetivo dela é a gente poder junto com ela, através do CNPJ, conseguir captar recursos de iniciativas privadas, de empresas, parcerias, e também poder participar de... Você participar de projetos governamentais e não governamentais de empresas inclusive, para você conseguir através de uma ação educacional, conseguir angariar recursos... [...] Editais. Isso, editais de bolsas, de ajuda para projetos sociais. Só que não conseguimos ainda viabilizar muito isso.

Uma maior institucionalização do projeto é vista como uma vantagem pelos fundadores, pois poderia, em primeiro lugar, garantir a ajuda de custo ao professor:

B: Claro que a gente gostaria de poder fornecer para o nosso professor minimamente o dinheiro da sua condução. Poxa, minimamente isso. Porque o professor que dá aula no Chico Mendes é o professor que na maioria das vezes é estudante ainda, ele tem uma vida. Ele tem família, ele não é um professor que vem de uma família com dinheiro, não. Ele tem uma família, tem que ajudar na família dele, ele tem que conseguir se custear na faculdade, ele tem que conseguir dinheiro para vir pro cursinho. [...] Tem uma situação que é a seguinte, eu tenho um professor que dá aula no Chico Mendes hoje, se ele receber uma proposta para trabalho num outro cursinho e nesse cursinho ele recebe algum tipo de remuneração, ele tem necessidades. Ele tem necessidades. Então entre dar aula no Chico Mendes e dar aula naquele cursinho, por mais que

exista uma identidade daquele professor com o projeto do cursinho, com o ideal do cursinho popular, ele tem necessidades mesmo assim. Ele não consegue apartar disso. Ele precisa trabalhar de alguma forma, então ele sabe. Ali é um ponto, por exemplo, da gente conseguir manter no cursinho pessoas que tem o ideal do cursinho e manter essas pessoas por muito mais tempo, porque elas não precisam sair do cursinho para ter que trabalhar em outro lugar. Às vezes um cursinho, que ele não tem identidade com o cursinho de mercado, um cursinho mercantil, só que mesmo assim ele tem que fazer isso porque ele precisa daquele dinheiro.

No entanto, boa parte dos entrevistados acredita que é justamente o fato de os professores serem voluntários que garante o caráter popular do Cursinho Chico Mendes.

C: Se eles [os professores] recebessem atrapalharia. Se o professor está vindo aqui, ele não tá recebendo nada, você sabe por que ele está aqui, tem uma questão muito social. Você vir dar aula de graça, sair no seu sábado no maior frio, sair da cama de manhã e vir aqui, você sabe que é porque ele sabe da responsabilidade dele na sociedade. Se ele recebesse dinheiro poderia ser por causa do dinheiro. Porque fica muito claro porque ele está aqui se ele não recebe dinheiro.

A professora entrevistada identifica que o fato de o professor ser voluntário caracteriza a responsabilidade social do professor, e que receber ajuda de custo poderia caracterizar uma relação meramente material (“poderia ser por causa do dinheiro”). Ao ser questionada sobre a possibilidade de um professor abandonar o projeto por necessidades materiais, por precisar trabalhar, a sua resposta, foi “enfim... faz parte do sistema...”. Também foi a tônica dos alunos:

F: Acho bom, bom na parte assim. Eu acho que eles tão vindo sem dinheiro, acho que eles querem realmente nosso bem, porque é difícil encontrar alguém que deixe de sair sábado, ainda mais sábado, pra poder dar aula pra um bando de estudantes. Eu acho que isso foi bom nesse sentido, porque eu acho que eles realmente tão interessados em ajudar a gente. [...] A gente não pode obrigar ele a deixar de trabalhar pra colocar comida na casa dele por causa da gente entendeu? É claro, seria bom se ele continuasse, mas se não puder, é algo dele também, ele também tem a família dele, também tem que participar da vida dele também.

E: Desde que o cursinho foi fundado, pelo que contaram pra gente, foi uma mobilização de professores voluntários. Se eles são voluntários, nenhum voluntário se voluntaria para receber alguma coisa. É até porque ele quer prestar um serviço pra alguém ou pra um grupo de pessoas. Então, acho que pagar os professores seria uma coisa não viável, porque se a idéia dos professores forem paga, não vão tirar dos bolsos deles mesmos, vão tirar dos alunos. Então deixa de ser um cursinho popular, um cursinho que não visa lucros.

Mais do que valorizar a realização de um trabalho voluntário, este estudante acredita que receber remuneração descaracteriza um cursinho popular, pois para ele a

única forma de remunerar o professor seria cobrando dos alunos. Na sua concepção, um cursinho que cobra não pode ser popular, ainda que admita que um cursinho popular é o que “não visa lucros”.

É possível notar que trabalho voluntário, serviço social, responsabilidade social, ajudar os outros, solidariedade, apesar de ser encarados como valores humanos universais, também fazem parte do vocabulário obrigatório do Terceiro Setor. Portanto o caráter de “movimento social” se confunde com o caráter de “trabalho social” na acepção de “voluntariado” para muitos dos integrantes do coletivo estudado.

Outra vantagem apontada para a maior institucionalização é a capacidade de produzir material próprio. Produzir material é um empreendimento que exige grande dedicação, o que implica em um tempo de que normalmente os professores, em regime voluntário, não dispõem. O material didático utilizado atualmente é o do próprio Cursinho da Poli, que foi criado por professores em regime de dedicação exclusiva. Ao ser questionada acerca da contradição que representa utilizar um material de uma instituição com a qual houve uma forte disputa e ruptura, a professora respondeu:

B: Porque querendo ou não, o material do Cursinho da Poli é um material bom e é um material que se comparado aos outros cursinhos de mercado, é um material menos pesado e menos poluído do que os outros materiais. [...] Com o material do Cursinho da Poli a gente consegue identificar uma construção de conhecimento próxima do que a gente entende por conhecimento. Então você consegue ter um material que tem sim uma proximidade com nossos sonhos, com nossos ideais. Eu tenho, a gente tem um material de apoio que é bom. E também a gente tem a percepção que é um material bacana, que é a parte dele que é muito boa, só que a gente sabe qual é a origem daquele material, que é aquele cursinho que não é mais popular, que ele não é mais popular [...] Então quando a gente pegou o material, a gente teve toda uma conversa com os alunos, é isso: Gente, a gente tem um material que é um material que tem... ele é um bom material sim, que tem muitas questões das quais a gente pode aproveitar e discutir temas muito bons. Só que também tem a questão de mostrar pro aluno que a gente tem, que a gente usa esse material hoje porque a gente não tem como a gente construir outro material. Se a gente tivesse como a gente fazer a gente faria. Se a gente tivesse condições de ter um outro material a gente teria, de construir outro material a gente construiria. [...] Foi a essa conclusão que a gente chegou. Não faz sentido que a gente não use dessa ferramenta que a gente tem em mãos tão próxima. Desde que mostrando para todo mundo como que é, a situação é essa, a realidade é essa. [...] Sabe, quem que vai sair ganhando, por exemplo, o material dos alunos, o material do Cursinho da Poli. Por mais que a gente mostre para o aluno qual que é a problemática da utilização do material, a gente sabe que o aluno ele vai se beneficiar sim se ele tiver aquele material em mãos. Ele vai se beneficiar daquele material, ele vai sim conseguir estudar, aquilo é muito melhor que não dar nada para o nosso aluno, é muito melhor que não dar nada para ele.

Identifica-se assim que há uma especificidade do público de um cursinho popular que é trabalhada no material produzido pelo Cursinho da Poli. Além disso, o

conceito de material de qualidade tem a ver com o processo vivenciado pelos ex-alunos do Cursinho da Poli, que sabem da história de construção de um material que contou com a revisão de professores da Universidade de São Paulo. A professora identifica como situação ideal produzir o próprio material, o que não seria possível no momento. A solução para o impasse (utilizar ou não o material de um cursinho que se tornou comercial?) foi debater com os alunos sobre o significado desta utilização, já que quem vivenciaria os efeitos seriam eles⁴². A institucionalização de uma ONG que pudesse captar recursos ou participar de editais representa assim, uma potencial saída para conseguir produzir material próprio.

Entretanto, tendo em vista a experiência do Cursinho da Poli, que se transformou em um cursinho comercial, fica o questionamento de quais elementos teriam sido responsáveis por esta transformação. Quando questionado sobre o risco da S19 se transformar em IGPDE, um professor não o descartou completamente. Entretanto, apontou dois riscos dialeticamente relacionados:

A: Um cursinho e uma ONG, ela tem dois riscos. Os cursinhos, ele tem o risco de se isolar e cair no assistencialismo, que foi o que aconteceu com os dois cursinhos [Plínio de Arruda Sampaio e Integração]. Se ele se isola e cai no assistencialismo, as pessoas vão fazendo obra de caridade até um momento da vida, quando acontece um outro evento na vida das pessoas, as pessoas vão deixar de fazer essa obra e vão se dedicar a outro evento. Significa que o projeto acaba acabando. Assistencialismo por assistencialismo tem uma hora que desgasta as pessoas e cansa. Se você não tem uma ideologia por trás, uma concepção de educação e um movimento por trás, o negócio não dá certo. Então o risco do cursinho não se isolar, não cair no assistencialismo, é a existência do movimento social, existir lutando, e as pessoas se organizando e defendendo seu cursinho, é a participação dos professores e dos alunos. E por outro lado, isso também é o que garante esse outro risco da S19 não virar um IGPDE. Porque a ONG, se ela vira uma ONG que só capta recursos públicos, que visa só uma fatia de angariar dinheiro para desenvolver projetos sociais, com a vista de assistencialismo ou à vista de ganhar dinheiro e enriquecer como aconteceu com o IGPDE e tudo o mais, ela perde o caráter social. O que garante o caráter social da ONG, o que garante o caráter social disso é o movimento social. Essa ONG tem que estar colada às demandas do movimento social. A Rede Emancipa tem que estar colada brigando para que essa ONG seja uma ferramenta do movimento social. E os cursinhos também têm que ser uma ferramenta do movimento social. É o movimento social que vai dizer a dinâmica. O movimento social colado na realidade brasileira vai dizer o que vai ser. Agora os riscos existem, existem. Não podemos descartar o risco da S19 virar um IGPDE e de um cursinho popular cair no assistencialismo e acabar. Mas isso é um risco que corremos, é a contradição que existe dentro da sociedade como um todo. E você tem que trabalhar dentro dessa contradição e saber fazer sempre uma reflexão e entender qual é a situação.

⁴² Houve discussões quanto a isto na Rede Emancipa. Alguns fundadores defenderam a não utilização do material. Como é uma decisão que é definida pelo coletivo de cada cursinho, não são todos que utilizam a apostila do Cursinho da Poli. Entretanto há cursinhos que, na ausência de outra utilização, não tem nenhum material didático a não ser o de fotocópias providenciadas pelo próprio professor, ou mesmo apenas o que é passado em lousa durante a aula.

Para o professor há uma proximidade entre o trabalho voluntário e o assistencialismo (“caridade”). Ele encara o cursinho como uma militância e afirma que é a garantia do movimento social “brigando” que garante que a ONG ou o cursinho não resvalam para nenhum dos dois caminhos: do isolamento ou do oportunismo. Outra professora atribui a minimização destes riscos à democracia interna:

B: Como a gente minimizaria esse risco? Se a tomada de decisão dos cursinhos se mantivesse de forma democrática, sempre por discussões, sempre por conversas, por consenso, por convergência. Porque se a gente consegue garantir que o cursinho se mantenha todas as suas decisões, financeira, organizativa, com a participação de todos, esse risco fica muito pequenininho. O risco de o cursinho perder seu ideal, do cursinho perder seus sonhos, perder seu objetivo, de construir, de modificar a sociedade através da educação, tudo, se o cursinho sempre estiver, se os cursinhos sempre estiverem pautados na construção democrática, sabe, horizontal, esse risco diminui muito, muito, exponencialmente. Ele aumenta à medida que a tomada de decisão se fecha um ciclo, se fecha, se torna de cima para baixo.

Segundo a professora, a perda do objetivo transformador de um cursinho está relacionada à hierarquização de relações. Logo, se a tomada de decisões é restrita, aumenta a possibilidade de se desvirtuar da proposta original de um cursinho popular/movimento social, da mesma forma que ocorreu no Cursinho da Poli.

Dentre os alunos há uma confiança grande nesta possibilidade de intervir nos rumos do Cursinho, a ponto de não acreditarem ser possível esse desvirtuamento:

D: Todo mundo que está aqui não se vende, eles são muito fiéis ao projeto que eles têm, por isso eu me encantei no primeiro ano [...]. Eu acho que assim, há um grupo... sempre há um grupo que entra em projetos que podem mudar de opinião, mas eu acho que esse grupo seria extremamente pequeno. [...] Quando eu converso com as pessoas, com os professores da rede, eu sinto uma confiança muito grande em relação ao projeto, eles carregam no peito mesmo, é uma coisa que eles têm paixão, amor, e tudo que a gente tem amor a gente sempre quer continuar fazendo e fazendo bem.

A aluna descreve uma relação que tem uma grande carga emocional. A noção de família, acolhimento, cooperação, superação coletiva das dificuldades aparece em diversas falas. Este aspecto afetivo é algo que também é apontado por professoras, como característica do cursinho:

B: Outra característica do Chico Mendes que eu acho que é muito forte é essa questão da pessoalidade, de como eles tem uma questão muito forte da pessoalidade, de receptividade, de

acolher, de cuidar, por exemplo, com os alunos. [...] A gente quer cuidar do coração daquele aluno, a gente quer de alguma forma, sacudir aquele aluno para o dia dele, a gente incentiva o aluno, a gente motiva o aluno. [...] É quase uma coisa tipo de... família assim, de mãe de pai, de irmão, sabe? Criar uma ideia de família assim... tem muito forte isso.

C: Posso ser romântica? [...] Então, não consigo explicar, o cursinho Chico Mendes teve uma importância tão grande na minha vida que, é difícil... É o cursinho Chico Mendes, não tem como explicar, ele é único. [...] Eu vejo assim, ainda mais agora esse ano que eu estou construindo, você vê as dificuldades, você vai discutindo, se fortalecendo junto, é construir junto através das dificuldades. [...] Com todos os professores os alunos, quem tá mais à frente, quem tá mais disposto a construir, indo lá, vendo os problemas, e construindo junto.

Até que ponto o envolvimento emocional com o cursinho permite visualizar as contradições postas? Estaria descartada a possibilidade de cooptação pela ordem capitalista, mesmo resguardados os espaços democráticos de decisão? Ou há outros elementos nas experiências que foram cooptadas (como o Cursinho da Poli ou o CAPE de Ribeirão Preto) que explicam sua adaptação? São questões que permanecem sem resposta, mas cuja reflexão se faz necessária, mais do que pela pesquisadora, pelos envolvidos nas experiências estudadas.

4. 6 – Esse tal de vestibular

Sem dúvida, o grande mote que unifica todos os atores envolvidos é o vestibular. Para buscar apreender a relação dos envolvidos com esta prova de seleção (ou de suas variantes, como é o caso do Enem ou Prouni), propusemos a seguinte questão: o que seria do Cursinho Chico Mendes se o vestibular acabasse?

A: É uma coisa engraçada também, como uma contradição nossa... nós lutamos pelo fim do vestibular. É engraçado um cursinho que prepara os alunos para o vestibular lutar pelo fim do vestibular. [...] Então o vestibular tem que acabar, nós defendemos o fim do vestibular sim, achamos que para isso tem que ter uma ampliação muito, muito, de universidade, de vagas na universidade. Isso não é via programas que o governo vem desenvolvendo, como o Prouni, porque o Prouni ele não visa o aumento de vagas com qualidade. Ele visa o aumento de vagas... que na verdade não é nem aumento de vagas, são vagas que existem dentro das instituições particulares que não são ocupadas devido ao alto preço da mensalidade e as dificuldades que o aluno tem. O que acontece, o aluno entra numa universidade particular agora com uma bolsa, ele está continuando a pagar do mesmo jeito, porque quem está pagando é o governo com o dinheiro do trabalhador. Então ele está pagando a universidade duas vezes, que ele já paga a

universidade pública com os impostos, e está pagando de novo agora, que o governo está pagando uma bolsa para ele. Então por meio do Prouni não é, não é o caminho. Porque o meio do Prouni as instituições particulares estão visando o lucro, não estão visando a qualidade, e essa verba que o governo gasta poderia ampliar e muito as vagas na universidade, uma pesquisa até do MEC. Tem que se ampliar as vagas na universidade, primeiro ponto é esse. É luta pelo acesso. A luta pelo acesso é casada com a luta pelo fim do vestibular, que é casada com a luta pela melhoria da escola pública. Nós achamos que o aluno de escola pública entrando na universidade pública através de cotas também não deprecia a universidade pública, tem um debate em cima disso. Mas já está provado que o aluno de escola pública na universidade pública, que os alunos cotistas também conseguem ter um bom rendimento, inclusive até superior a muitos alunos não cotistas. Então assim, o fim do vestibular, o que ele acarretaria para os cursinhos? Ele acarretaria uma mudança nos cursinhos. Se não tem vestibular, tem vaga para todos, eu pressuponho que os cursinhos não deixariam de existir logo de imediato, porque a educação pública ainda é uma luta muito grande para melhorar o ensino básico. Mas os cursinhos teriam uma outra função. Eu acho que os cursinhos populares como os da Rede Emancipa eles estão bem localizados nessa.. no fim do vestibular, pelo fim do vestibular. Porque eles continuam existindo para qualificar e dar propriedade para o aluno para que ele entre na universidade mais... se sentindo mais consolidado com o conhecimento. Que isso é importante, o cursinho garante muito isso. Ele fortalece o aluno para o aluno entrar na universidade embasado em mais conhecimento porque ele... na escola pública tem muita dificuldade mesmo. Mas para os cursinhos comerciais seria um problema. Porque como que eles... é aquela coisa, você... eles vendem a educação porque existe o vestibular, para eles seria uma derrota, sem o vestibular não tem mais concorrência, o aluno de escola particular não vai precisar pagar mais para entrar na universidade. Então para eles seria um desastre. Agora os cursinhos eu acho que num primeiro momento eles permaneceriam por um tempo, até ter uma equalização melhor da educação pública, depois ele acabaria. Que eu acho que isso não seria um problema para nós, para o nosso movimento não, para nós seria uma vitória, nós lutamos por isso.

Para o professor, o fim do vestibular não é um problema, e sim um objetivo. Caracteriza, com isso, que o objetivo do cursinho seria mais lutar pela ampliação do acesso do que pela inserção individual do aluno de escola pública na universidade. Mais ainda, apresenta forte crítica ao Prouni como política de acesso, mesmo sendo beneficiário desta bolsa. Além disso, argumenta que o cursinho ajudaria o aluno a “consolidar o conhecimento”, ou seja, trabalhar as dificuldades que o aluno da escola pública apresenta. Outra professora é ainda mais enfática:

B: Eu acho que se o vestibular acabar um dia é a melhor coisa do universo. A melhor coisa do mundo, do nosso mundo de cursinhos. A melhor coisa! Se não tem o vestibular não se tem um funil que joga para fora da universidade um número gigantesco de jovens. Então possivelmente se não existe o vestibular, pode ser que não exista um cursinho pré-vestibular, pode ser que não exista aquele cursinho que tem aquele objetivo de pegar um aluno e por na faculdade. Agora toda a questão, todo o trabalho que é feito pelo cursinho popular, ele não se perde, ele não se perde em momento algum, porque aquele agente social ele tá ali ele tá construindo. Ele mudaria de formato, é claro. Eu acho que a educação ficaria mais interessante até. Sem a preocupação com o vestibular e com esse super funil. Eu acho que a educação e a construção da sociedade seria bem mais interessante. Eu acho que os cursinhos teriam um formato bem peculiar de

espaços para discussões, para construções e tudo. Então seria a melhor coisa se não existisse mais o vestibular.

Sendo o vestibular identificado como um funil, a professora afirma que se esta prova acabasse, a educação até “ficaria mais interessante”. Não sendo mais necessário um cursinho popular, eles assumiriam “um formato bem peculiar de espaços para discussões ou construções”. A experiência educativa do cursinho seria então direcionada para outros formatos, não mais o vestibular. Há, portanto, uma percepção de que outro tipo de construção de agentes sociais ocorreria. Outra professora visualiza que para chegar a este ponto (o fim do vestibular) haveria uma condição primordial:

C: Então, mas para acontecer isso, eu acho que para romper o vestibular, todo um pensamento, toda a sociedade iria estar mudada. Acho que desde a escola ia ter uma educação popular, desde a escola. [...]. Aí não iria ter cursinho [...]. Ia ser na escola, ia se organizar, mas na escola, a formação das pessoas ali na escola. Porque na verdade o cursinho é para compensar tudo isso que ele não teve na escola. E seria uma luta pela educação, é uma luta pela educação, aí seria lá, desde as primeiras instituições escolares, de quando você entra na escola ia se colocar desta forma.

A professora acredita que está se realizando, no espaço do cursinho, uma experiência de educação popular, e que se o vestibular acabasse, é porque a educação popular já estaria sendo feita desde a escola. Para ela, isto é sinônimo de que houve tal mudança na sociedade a ponto de a própria escola estar realizando educação popular. Conclui ainda que, por esta razão, não haveria mais cursinhos. Esta opinião, majoritária entre os professores (ainda mais após a ruptura), também é compartilhada por alunos. Entendemos, no entanto, que podemos estar superdimensionando o peso destas posições, devido ao pequeno número de entrevistados. De qualquer forma, conseguimos colher duas posições entre os alunos. A primeira de acordo com a posição dos professores:

D: Eu acho que os cursinhos ricos acabariam, mas os populares não. Porque o Chicão e muitos outros, eles não visam só o vestibular, mas eles visam à conscientização de muitos jovens para pensar em outros jovens que queriam estar em nossos lugares e não tem essa possibilidade, ou porque mora muito longe ou porque está perdido no mundo das drogas, ou porque esta na FEBEM e de certa forma se perdeu. E o Cursinho Chico Mendes ele é uma forma de lar para todos, é um lugar onde no sábado a gente se sente alguém melhor de certa forma, a gente se sente alguém realmente. Porque lá fora todo mundo fala que a gente não é ninguém, porque a gente está nesta condição de uma convivência de ser pobre, então para as pessoas a gente não é

ninguém. E aqui dentro eles fazem que a gente se sinta alguém, e alguém importante o suficiente para poder ajudar outras pessoas. Porque se a gente se sente importante a gente acaba querendo ajudar outras pessoas e então o cursinho não acabaria, pelo menos não o popular.

Esta fala é interessante, pois, ao mesmo tempo em que reitera os elementos já apresentados (os cursinhos populares visam à conscientização e não o vestibular, o Cursinho Chico Mendes tem um aspecto afetivo forte), apresenta outros não mencionados pelos professores: o cursinho é um espaço que estimula a “querer ajudar as pessoas”, pois aqui “nos sentimos importantes o suficiente para querer ajudar o outro”. A auto-estima é trabalhada no sentido de entender que é preciso se sentir alguém, a despeito do preconceito pela condição de ser pobre. Sendo importante, a consequência imediata seria a de ter a consciência de que é necessário ajudar o outro. Aqui é retomado o elemento de solidariedade, mas ainda de caráter ambíguo: a solidariedade se daria pelo aspecto humano, uma solidariedade “militante”, que desperte para a necessidade de transformação? Ou estaria permeada dos valores do Terceiro Setor, que estimula, apelando à sociedade civil, a organização numa esfera paraestatal? A fala de outro aluno traz à tona novamente esta ambigüidade:

E: Então eu acho que seria uma boa isso daí. [...] Porque a educação começa a envolver mais a partir do momento que os alunos fazem por onde, e nesse caso do vestibular, a instituição quer evoluir o aluno e não o aluno que evolui a instituição, tá sendo o contrário. Então eu acho tipo a curto prazo é uma coisa que tá sendo válida e tal, mas é uma coisa que tá sendo... tá excluindo muito. [...] Então, faço das palavras do A. as minhas. Ele falou que o cursinho era, digamos, uma aberração. E pra gente agora é super válido, a gente precisa dessa aberração. Mas se a escola fornecesse isso eu acho que seria um preço baixo a pagar o fim dos cursinhos. Porque... até porque a gente vai pensar assim: "a gente tem o nosso cursinho, aqui tal, um cursinho popular forma socialmente também". Mas tem muitos cursinhos pagos também, que o pessoal paga mundos e fundos, o preço de uma escola particular elevada ao quadrado pra pagar os cursinhos pra se suprir daquilo que a escola não dá pro vestibular. Então eu acho que assim, seria um preço baixo a pagar. Como não precisaria mais da instituição do cursinho pra ensinar, nada impedia de fazer uma instituição social também, de a gente continuar uma instituição cultural e tal, e deixar o cursinho com um rumo só, separar esses dois rumos e seguir com um rumo que ainda é necessário.

O aluno encara positivamente o fim do vestibular, pois a organização da prova é de tal maneira impessoal, que não admite a possibilidade de um aluno evoluir na instituição universitária: apenas a instituição é capaz de fazer com que o aluno evolua, não o contrário. Afirma ainda, em consonância com o professor, que o cursinho é uma aberração, momentaneamente necessária, uma vez que o vestibular estaria fazendo o

movimento de exclusão. Logo, acabar com os cursinhos seria “um preço baixo a pagar”, já que muitos cursinhos se aproveitam desta condição desigual para lucrar. Uma vez que os cursinhos não seriam mais necessários, seria possível então continuar “uma instituição social ou cultural”. Estaria o movimento social sendo encarado como uma “instituição social ou cultural”? Ou esta compreensão está mais próxima de uma Organização Não Governamental do Terceiro Setor? Em que medida há contradição entre estas duas possibilidades?

Há ainda outra posição, a de que o fim do vestibular seria negativo, pois a educação seria a melhor maneira para ascender socialmente. Logo o fim do vestibular é identificado como uma vantagem apenas para os ricos:

F: Ah. Eu nem sei falar, tipo, ia ser muito ruim pra gente ter algo melhor pra nossa vida e tal. É um caminho, acho que o melhor caminho que tem pra gente melhorar de vida. Acho que seria ruim pra sociedade também toda. Acho que tem muita desvantagem pros alunos, pros pais também. [...] Acho que seria bem complicado pras pessoas. Pros ricos não, porque pros ricos é fácil pra eles, eles tem dinheiro, eles podem tudo. Mas acho que no meu caso seria bem ruim pra mim, eu ia ter que trabalhar bastante, teria que me esforçar bastante pra conseguir entrar, isso se eu conseguisse entrar na faculdade. E as outras pessoas também, nem todo mundo tem dinheiro pra poder fazer faculdade.

M: Tá, isso seria no caso de ser só pras universidades pagas. E se as públicas não tivessem mais uma prova de seleção? Não sei se você sabe, no Uruguai, por exemplo, é assim: quem quer fazer universidade, vai e faz. Aí a universidade tem que se virar pra garantir a vaga, mas quem quer vai e faz.

F: Acho que seria meio bagunça, né? Porque acho que qualquer um é só chegar e tal... Aí ia tá tirando vaga de outro que poderia tá lá no lugar dele. Porque alguém indicou, tipo, ia tirar o lugar de quem realmente quer mudar de vida, quem realmente quer estudar, poderia tirar minha oportunidade de fazer faculdade, qualquer um faz, e prestar também. [...] Acho que [o Cursinho Chico Mendes] nem existiria, porque... ia ter curso pra quê? Não é verdade? Porque a maioria ia pagar de vez ou então já entra direto, então, não ia ter mais curso. Não ia ter porque ter curso entendeu?

A desigualdade social está de tal maneira introjetada nesta fala, que um exercício de abstração - imaginar que o vestibular acabou - é encarado com dificuldade. Este horizonte, o de não haver barreiras para que os pobres entrem na universidade, é tão distante da realidade atual, que sequer é encarado positivamente por este aluno. Para ele, só pode ser bom para os ricos, pois “com dinheiro tudo é fácil”. Não ter vestibular seria ruim para ele, afinal ele teria que trabalhar bastante para entrar, pois “nem todo mundo tem dinheiro para fazer faculdade”.

Mesmo delimitando em nossa situação hipotética que as universidades públicas teriam livre acesso – e afirmando que isso existe concretamente em um país – sua

impressão é de que seria naturalmente injusto, “bagunçado”, pois “qualquer um pode estar tirando a vaga de quem quer estudar”. Aqui a lógica do mérito individual estrutura o pensamento deste aluno. Ousamos dizer que não é o único que defende esta posição, mas que talvez a seleção da amostra das entrevistas não conseguiu captar a diversidade de posições do cursinho, e que, devido à sua adequação à ideologia meritocrática, tem mais força do que conseguimos demonstrar através das entrevistas.

Nesta fala o aluno conclui que, se não há vestibular, logo o Cursinho Chico Mendes não seria necessário (“a maioria ia pagar de vez ou entrar direto”). Parece com isto encarar o cursinho com esta única finalidade: a de preparar para o vestibular. Assim, rompe o uníssono das outras entrevistas, que apontaram outros aspectos relacionados à existência do cursinho, como solidariedade, luta, educação popular.

4.7 – Algumas considerações

Com o mosaico de falas apresentado, podemos nos aproximar um pouco mais desta totalidade contraditória para procurar compreender seus elementos estruturantes. A experiência analisada consiste de um movimento social no âmbito da educação, que se propõe a lutar contra a elitização representada no vestibular, seja no plano individual, seja no combate às estruturas que geram essa elitização. Para isso, há cursinhos organizados através de coletivos de professores, os quais fundaram uma Organização Não Governamental – ONG que, juridicamente constituída, pudesse apoiar este movimento.

Não se trata, no entanto, de uma experiência que “partiu do zero”. Boa parte dos envolvidos tem como herança a crítica à mercantilização de um cursinho tomado como referência, o Cursinho da Poli. Assim, o esforço de elaboração para buscar elementos que geraram esta apropriação privada de uma experiência coletiva e popular também foi captado nas falas dos entrevistados.

É claro que o simples fato de haver uma entidade jurídica que apoie o movimento não é condição suficiente para considerá-lo adaptado ou conveniente à ordem. Muitos são os movimentos que utilizam deste expediente como brechas no sistema para melhor organizarem sua estratégia. É o caso do Movimento dos

Trabalhadores Sem Terra – MST, quando organiza cooperativas ou mesmo instituições educativas como figuras jurídicas. A vigilância, no entanto, é necessária, pois de um instrumento para melhor organizar a luta, estas instituições podem tornar-se o próprio fim do Movimento.

No nosso caso, há uma contradição que fica clara: o cursinho ser protagonizado por pessoas que se voluntariam faz com que ele tenha uma liberdade e autonomia para se organizar independente de seus financiadores (seja ele o Estado ou outros quaisquer). Por outro lado, a precariedade dos elementos materiais (relações de trabalho e material didático) criou a demanda de institucionalização que se apresenta para certos participantes como um fim em si mesmo (apesar de alguns envolvidos identificarem que é a relação com o movimento que definirá o papel desempenhado pela instituição).

Identifica-se que a noção de inclusão social via cursinho popular está presente no seu cotidiano na medida em que é o elemento motivador de boa parte dos alunos buscarem o projeto. Procura-se, em primeiro lugar, um conjunto de conhecimentos para entrar na universidade, na expectativa de melhores condições de trabalho, devido ao título de nível superior. Entretanto, há um esforço por parte dos professores, de que esta motivação não se acabe em si mesma, mas que se transforme num projeto coletivo, através de uma luta por mudanças estruturais.

Apesar de alguns alunos serem convencidos desta posição a partir do processo de desvelamento de relações sociais intentado no cursinho, é difícil dissociar a noção de projeto coletivo de transformação, através do movimento social, da noção solidariedade, busca por ajudar o outro, voluntarismo - valores-chave do discurso do Terceiro Setor. São valores que numa análise acadêmica podem ser bem distinguidos, mas na multiplicidade de determinações da totalidade real, acabam se confundindo. Os conflitos e decisões vivenciados pelo cursinho deixarão mais claro ou mais obscuro, para cada sujeito, de que realmente se trata desta noção de que a afetividade do coletivo tanto exorta.

Cabe também a reflexão de que, devido ao pequeno número de ingressantes na universidade, projetos como esses podem interessar à classe dominante, pois legitimam que há sim possibilidade de as classes populares entrarem na universidade. Esta legitimação, porém, se dá apenas na medida em que estes ingressantes não ponham em xeque as estruturas capazes de perpetuar a desigualdade na seleção, o que pode ocorrer ao se incorporar o discurso do “ex-pobre vencedor” - aquele que “por seu

próprio esforço e mérito” foi capaz de ascender socialmente. A legitimação por parte da universidade pode ser verificada pelo fato de diversas destas instituições assumirem experiências de cursinhos populares desenvolvidas por seus estudantes como projetos de extensão universitária.

Por outro lado, é a natureza contraditória das relações que pode engendrar uma subversão da ordem. É justamente na possibilidade de “por em xeque as estruturas” de elitização, que os cursinhos populares podem se configurar como movimentos de emancipação coletiva. Não apenas emancipação no sentido que conseguir que os estudantes rompam os muros que os impedem de acessar o ensino superior; esta também. Entretanto é possível que se configurem como experiências capazes de redefinir visões de mundo, despertando para a necessidade de transformação social, de uma emancipação de classe. Como admitem que serão poucos os estudantes que irão passar na universidade, acabam necessitando dar uma resposta que não se esgote no vestibular, e essa resposta se traduz na tentativa de organização para lutar.

Não estariam os professores do Cursinho Chico Mendes, ao buscar despertar os estudantes para as relações de dominação, para compreender sua realidade, a colocar suas opiniões, atuando como “lideranças revolucionárias”, no sentido defendido por Freire na *Pedagogia do Oprimido*? Acreditamos que é possível fazer essa comparação, na medida em que o elemento central utilizado pelo coletivo de professores não é a propaganda, manipulação, sloganização, mas sim o *diálogo*. É o diálogo que emerge como central em todas as falas, mesmo na fala de um aluno que não divisa ainda a necessidade de romper com o vestibular.

Atuando enquanto lideranças que buscam subverter relações de dominação, os professores insistem na necessidade de organização: seja ela a necessidade de auto-organização dos estudantes, através do Grêmio, seja ela a organização dos cursinhos no formato de Rede: coletivos que funcionam autonomamente, mas que buscam uma forma de atuação conjunta para amplificar sua intervenção política. A acepção de organização fica também implícita no conceito de movimento social, já que movimento seria, para os entrevistados, aquele coletivo que se organiza para mudar sua realidade.

Por esta razão, também podemos falar em emancipação na nossa análise, pois que há um processo de superação a partir do confronto entre o que é vivenciado no cursinho como desvelamento de relações sociais e a própria realidade vivida. É claro que não podemos falar em emancipação total, pois que as relações sociais globais no

capitalismo não foram abaladas. Entretanto, há uma clareza da necessidade de transformar estas relações globalmente, mais do que apenas transformar as suas próprias condições. Podemos, portanto, falar em um processo de superação, pois o confronto entre a situação vivida e a experiência coletiva vivenciada no cursinho leva a uma nova reflexão sobre suas próprias vidas, em que novos horizontes de emancipação podem ser divisados. Em outras palavras, os cursinhos podem conseguir, a partir destas experiências, configurar uma dialética da emancipação.

5. Considerações finais: novas questões para o presente e o futuro

Concluimos este trabalho com muito mais perguntas do que respostas, e não temos pretensões de respondê-las neste momento. Trata-se de um desafio, pois nossa opção foi a de analisar uma experiência recente a partir de sua materialidade, procurando cuidadosamente não traçar perspectivas idealizadas para esta experiência. Assim, cabe a este trabalho identificar algumas questões cuja reflexão no seio do movimento analisado contribua para sua própria prática.

Uma destas questões diz respeito ao fim do vestibular. Boa parte dos integrantes da Rede Emancipa, bem como de outros cursinhos defende sua eliminação. Entretanto, é preciso refletir sobre o significado disto numa sociedade capitalista. Haveria lugar para todos nas universidades? Uma chave interessante para esta compreensão é o caso do Uruguai, em que as universidades públicas têm livre acesso e mesmo assim a procura pela universidade é reduzida. Também precisamos ficar alertas quanto a propostas que mudam formalmente o vestibular, como é o caso do Enem como processo seletivo de ingresso. A questão está na seletividade ao ensino superior como segregação da instituição universitária, cuja produção material e imaterial segue voltada para as classes dominantes. A defesa do fim do vestibular se traduz, portanto, numa bandeira capaz de problematizar o significado desta prova. É preciso admitir, entretanto, que esta bandeira ainda não está enraizada, já que só se configura como uma situação palpável no caso de trocar o vestibular pelo Enem, que mantém a mesma lógica de segregação, sob uma forma diferente.

A questão do financiamento também é um grande “nó”: quais caminhos escolher dentre a precariedade dos cursinhos gratuitos, que não remuneram os professores; cobrança mensalidades dos alunos, transferindo para estes a responsabilidade e correndo o risco de assumirem o tom dos cursinhos comerciais; serem assumidos pelo Estado e com isso passarem pelo seu crivo, que tende a atenuar enfrentamentos (além de mal atender o ensino fundamental, que já é obrigatório por lei); ou então serem assumidos por uma ONG, que para receber verbas estatais podem incorporar o discurso do Terceiro Setor e centrar seus esforços em seguir as recomendações burocráticas para certificar-se como OSCIP. É preciso refletir sobre as conseqüências, qualquer que seja o caminho escolhido pelo movimento.

Quanto aos professores, é preciso refletir sobre quem sustenta os voluntários, pois é necessário atender condições materiais mínimas de sobrevivência. Se está ocorrendo um acúmulo de trabalho, isto está sendo compreendido pelos professores como trabalho voluntário, ou como militância política?

Cabe aqui lembrar as observações de Marx, na *Crítica ao Programa de Gotha*, em que afirma os limites do Estado burguês para oferecer uma educação integral aos operários. Com isso a classe trabalhadora não poderia deixar a educação exclusivamente a cargo do Estado, ainda que aceite recursos materiais e professores, pois “o que deve ser feito é subtrair a escola de toda influência por parte do governo e da Igreja. [...] pelo contrário, é o estado quem necessita receber do povo uma educação muito severa” (MARX & ENGELS, 1983, p.91-92).

Se o cursinho se reivindica como popular, qual é a natureza de suas atividades? O que está ensinando tem conformidade com os princípios que defende? Para que serve um cursinho popular numa sociedade capitalista em que jovens buscam empregos e não acham? Não estaria o cursinho se esgotando no objetivo de “incluir” estes jovens no mundo do trabalho que explora, mas que lhes permite uma “inserção” como consumidores? Ou estas experiências estão justamente buscando dar uma resposta aos que não serão “incluídos”?

Também é preciso problematizar a relação do cursinho com um partido político. Esta relação mantém a distância de respeito ao direito dos alunos fazerem as suas próprias escolhas? Ou os conflitos se dão pelo fato de a política ser enxergada como “assunto de profissionais” do Congresso, na grande maioria das vezes políticos corruptos que não representam os interesses populares?

São estas algumas das questões que não responderemos aqui. O nosso objeto de análise está em movimento, e nosso objetivo foi focar neste espaço e tempo histórico específico quais elementos hegemônicos ou contra-hegemônicos podemos identificar. Felizmente, o movimento é muito mais dinâmico do que a análise acadêmica, e nos cabe colocar questões que obtenham respostas das opções políticas deste movimento social.

6. Epílogo

No momento em que concluímos este trabalho, diversos dados novos surgiram em relação ao Cursinho Popular Chico Mendes. Como não tivemos tempo hábil para estudá-los, cabe aqui apenas registrá-los para, quem sabe, futuramente serem alvo de novas análises.

No final do ano de 2010, a realização de uma Assembleia de Estudantes no espaço da escola estadual utilizada pelo cursinho gerou nova indisposição junto à Diretoria de Ensino e conseqüentemente à direção da escola. Com isso foi necessário buscar um novo espaço para realizar as atividades do Cursinho Popular Chico Mendes.

Depois de muitas tentativas frustradas em escolas de Itapevi, fossem elas estaduais ou municipais, a solução para o problema do espaço onde se desenvolveriam as atividades foi resolvido através do aluguel de um galpão. O aluguel, cujo custo é de cerca de R\$ 1.200,00 mensais, é custeado através da arrecadação de sócios-doadores.

Estes sócios-doadores são pessoas que foram procuradas por professores e alunos do cursinho, os quais apresentaram um portfólio do projeto, e foram convencidos a doar alguma quantia mensal ao Cursinho Popular Chico Mendes. O primeiro mês (fevereiro de 2011) conseguiu ser pago, e discute-se atualmente a situação financeira para o mês de março de 2011. Além disso, a Associação 19 de Setembro foi certificada como OSCIP, com vistas nos editais em que pode concorrer (o Anexo V explicita a política financeira adotada pela Rede).

7. Referências Bibliográficas

- ANDRADE, Rosa Maria T.; FONSECA, Eduardo F. *Aprovados: cursinho pré-vestibular e população negra*. São Paulo: Selo Negro, 2002.
- ASSOCIAÇÃO COMERCIAL E INDUSTRIAL DE ITAPEVI. Projeto memória: Itapevi resgata sua história. São Paulo: Imprensa Oficial. 1999.
- BACCHETTO, João Galvão. *Cursinhos pré-vestibulares alternativos no município de São Paulo (1991-2001): A luta pela igualdade no acesso ao ensino superior*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, USP. 2003.
- BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Orgs.). *Educação Superior no Brasil - 10 anos pós-LDB*. Brasília: INEP, 2008.
- BONFIM, Talma Alzira. *O CAPE em nossas vidas: a visão de um grupo de alunos, ex-alunos e colaboradores sobre um curso pré-vestibular gratuito*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letra de Ribeirão Preto da USP. 2002.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *LDB e legislação correlata*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.
- BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em 07 de setembro de 2010.
- CASTRO, Clóves Alexandre de. *Cursinhos Alternativos e Populares: Movimentos territoriais de luta pelo acesso ao ensino público superior no Brasil*. Dissertação de Mestrado, Unesp Presidente Prudente, 2005a.
- _____. Movimento de cursinhos populares: um movimento territorial? In: *Anais do VII Colóquio Internacional de Geocrítica*. Santiago de Chile, 24-27 de maio de 2005b.
- CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora Unesp. 2001.
- CORAGGIO, José Luis. Las nuevas políticas sociales: El papel de las agencias multilaterales. In: PEÑALBA, Susana; ROFMAN, Alejandro. *Desempleo estructural, pobreza y precariedad*. Buenos Aires: Nueva Visión. 1996.
- CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade Crítica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1983.
- _____. *A Universidade Temporã*. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1980.
- CUNHA, Nádia Franco da. *Vestibular na Guanabara*. Rio de Janeiro: MEC/INEP/CBPE. 1968.

- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. Universidades e centros universitários pós-LDB/96: tendências e questões. *In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Orgs.). Educação Superior no Brasil - 10 anos pós-LDB*. Brasília: INEP, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra. 2005.
- _____. *Conscientização. Teoria e Prática da Libertação. Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes. 1979.
- FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. Medo e Ousadia. O Cotidiano do Professor. São Paulo: Paz e Terra. 1986.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984a.
- _____. *Vigiar e Punir. História das violências nas prisões*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1984b.
- GENTILI, Pablo. O círculo vicioso da precariedade e a privatização do espaço público. *In: GENTILI, Pablo. (org.). Universidades na penumbra: Neoliberalismo e Reestruturação Universitária*. São Paulo: Cortez. 2001.
- GUIMARÃES, Sônia. *Como se faz a indústria do vestibular*. (Coleção Fazer/IBASE). Petrópolis: Vozes. 1984.
- GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez, 2006.
- IBGE. Síntese de indicadores sociais - Uma análise das condições de vida da população brasileira- 2009. Disponível em :
<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2009/default_tab.shtm> Acesso em 07 de setembro de 2010.
- INEP. Sinopse Estatística da Educação Superior. 2009. Disponível em :
<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>. Acesso em 16 de fevereiro de 2011.
- KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. São Paulo: Paz e Terra. 2002.
- LÉDA, Denise; MANCIBO, Deise. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. *Educação & Realidade* vol. 34, n.1, p. 49-64, jan./abr. 2009.
- LEHER, Roberto. Reforma do Estado: o privado contra o público. *Revista Educação, Saúde e Trabalho*, vol. 1, n. 2, p. 27-51, 2003.

- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU. 1986.
- MANCEBO, Deise. Autonomia universitária: reformas propostas e resistência cultural. *Universidade e Sociedade*, ano VIII, n.5, p. 51-59, 1998.
- _____. “Universidade para todos”: a privatização em questão. *Pro-posições*, Campinas, v. 16, n.2, p 75-90, 2004.
- MARIÁTEGUI, José Carlos. *Sobre Educação*. São Paulo: Xamã. 2007.
- MARX, Karl; ENGELS Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes. 1989.
- _____. Crítica ao Programa de Gotha. In: *Textos sobre Educação e Ensino*. São Paulo: Moraes, 1983.
- MELO, Marcelo Paula de. Vila Olímpica da Maré e as políticas públicas de esporte em favelas do Rio de Janeiro. In: NEVES, Lúcia. (Org.). *A Nova Pedagogia da Hegemonia*. São Paulo: Xamã. 2005.
- MENDES, Maíra Tavares. Cursinhos populares pré-universitários e educação popular: uma relação possível? In: *Anais do XI Fórum Paulo Freire (CD-Rom)*. Porto Alegre, 2009.
- MITRULIS, Eleny; PENIN, Sônia Teresinha de Sousa. Pré-vestibulares alternativos: da igualdade à equidade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, p. 269-298, maio/ago. 2006.
- MOLLIS, Marcela. A americanização das reformas universitárias. O caso argentino. In: GENTILI, Pablo. (org.). *Universidades na penumbra: Neoliberalismo e Reestruturação Universitária*. São Paulo: Cortez. 2001.
- NASCIMENTO, Eduardo Peterle. *Jovens e educação superior: as aspirações de estudantes de cursos pré-vestibulares populares*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da USP, 2009.
- NEVES, Lúcia. (Org.). *A Nova Pedagogia da Hegemonia*. São Paulo: Xamã. 2005.
- NEVES, Paulo S. C.; LIMA, Marcus Eugênio O. Percepções de justiça social e atitudes de estudantes pré-vestibulandos e universitários sobre as cotas para negros e pardos nas universidades públicas. *Revista Brasileira de Educação* v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.
- OLIVEIRA, João Ferreira de; CATTANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; AZEVEDO, Mario Luiz Neves de. Democratização do acesso e inclusão na educação superior do Brasil. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Orgs.). *Educação Superior no Brasil - 10 anos pós-LDB*. Brasília: INEP, 2008.

- PALUDO, Conceição. Educação Popular em Busca de Alternativas. Uma leitura desde o Campo Democrático e Popular. Porto Alegre: Tomo Editorial/CAMP. 2001.
- PEREIRA, Thiago Ingrassia. *Pré-vestibulares populares em Porto Alegre: na fronteira entre o público e o privado*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UFRGS. 2007.
- PERONI, Vera M. V.; OLIVEIRA, Regina T. C. & FERNANDES, Maria D. E. Estado e Terceiro Setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da Educação Básica brasileira. *Educação e Sociedade*, vol. 30, n. 108, p. 761-778, Out. 2009.
- PORTO, Roberto Luiz Abtibol. *Uma proposta de educação popular na periferia de Manaus: o caso Pré-Vestibular Alternativo de Petrópolis*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Amazonas. 2008.
- RIBEIRO, Marlene. Movimento camponês, trabalho e educação. Liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular. 2010.
- _____. Formação de professores e escola básica: perspectivas para a Pedagogia. *Educação e Realidade*. Porto Alegre/RS: FAGED/UFRGS, v. 25. n. 2, p. 179 – 202, 2000.
- _____. *Universidade brasileira “pós-moderna”: democratização x competência*. Manaus: Editora Universidade do Amazonas. 1999a.
- _____. Exclusão: problematização do conceito. *Educação e Pesquisa*, v. 25, n. 1, p. 35-49, jan./jun. 1999b.
- RISTOFF, Dilvo. Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Orgs.). *Educação Superior no Brasil - 10 anos pós-LDB*. Brasília: INEP, 2008.
- RUEDAS, Sílvia Maria Dias. *Cursinho Popular do Município de Jandira: uma experiência educacional visando ao acesso à educação superior*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2005.
- SANGER, Dircenara Santos. *Para além do ingresso na universidade: radiografando os cursos pré-vestibulares para negros em Porto Alegre*. Dissertação de Mestrado. PPGEDU/UFRGS, 2003.
- SANT’ANNA, Ronaldo. Igreja Católica e educação no Brasil de FHC e Lula da Silva: Tempos Modernos, sonhos antigos. In: NEVES, Lúcia. (Org.). *A Nova Pedagogia da Hegemonia*. São Paulo: Xamã. 2005.

- SANTOS, Maria Durvalina Cerqueira. *Educação, cidadania e reconstrução de identidades: o caso da Cooperativa Steve Biko*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia. 1997.
- SANTOS, Wladimir dos. *A verdade sobre o vestibular*. São Paulo: Ática. 1988.
- SEADE.
- SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio do privado / mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária 2008. *Educação e Sociedade*, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set/dez 2008.
- SILVA FILHO, Penildon. Cursos Pré-Vestibulares Populares em Salvador: Experiências Educativas em Movimentos Sociais. *Revista da FAGED*, n. 08, p.109-126, 2004.
- STRECK, Danilo. Rigor/rigorosidade. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. *Dicionário Paulo Freire* (orgs.). Belo Horizonte: Autêntica. 2010.
- TRINDADE, Héliqio. Universidade, ciência e Estado. In: TRINDADE, Héliqio (org.). *A Universidade em ruínas na república dos professores*. Petrópolis: Vozes. 1999.
- _____. As metáforas da crise: da “universidade em ruínas” às “universidades na penumbra” na América Latina. In: GENTILI, Pablo. *Universidades na penumbra*. São Paulo: Cortez. 2001.
- ZAGO, Nadir. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 149-174, jan./jun.2008.

Apêndice A

CARTA PARA OBTENÇÃO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Porto Alegre, de..... de 2010.

Caro(a) Senhor(a).....

Eu, Máira Tavares Mendes, professora, portadora do CPF 016902845-36, RG: 35214528-6, estabelecida na Rua Mourato Coelho, nº 756 apto 45, CEP 05417-001, na cidade de São Paulo-SP, cujo telefone de contato é (11) 3034 1528, vou desenvolver uma pesquisa cujo título é “Inclusão ou Emancipação? Estudo de caso da Rede Emancipa de Cursinhos Populares na Grande São Paulo”.

Este estudo tem como objetivo principal contribuir com o conhecimento das experiências descolcidas e cursinhos populares da Rede Emancipa. Necessito que o Sr.(a). permita a execução desta investigação. A sua participação nesta pesquisa é voluntária.

Informo que o Sr(a). tem a garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, a qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Também é garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento, bem como deixar de participar do estudo.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados serão veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos.

Em anexo encontra-se o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida a respeito dos propósitos da pesquisa e da sua participação na mesma.

Máira Tavares Mendes

Estudante de mestrado da Faculdade de Educação - UFRGS

Apêndice B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, de minha livre e espontânea vontade, o que se segue:

1. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo e de que tenho a garantia de esclarecimentos permanentes.
2. Ficou claro, também, que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo.
3. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidade ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Data: _____/_____/_____

Assinatura do informante

Nome da pessoa informante:.....

Endereço:.....

Carteira de Identidade - RG.....

Telefone (.....)

Data _____/_____/_____

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Maíra Tavares Mendes

Anexo A

Carta aos alunos II (Agora vai !)

Este texto tem por objetivo explicar brevemente o que é a Associação de Alunos do Cursinho da Poli e qual a posição da nossa gestão em relação aos rumos tomados pelo cursinho. O texto destina-se a dois tipos distintos de alunos: os que estudam pela primeira vez no cursinho e estão conhecendo agora o projeto, e aqueles que já estudaram aqui e conhecem problemas e vantagens de estudar no Cursinho da Poli.

A A.A.C.P é a entidade de base que representa os alunos do cursinho e atua politicamente tanto internamente quanto externamente, semelhante a um grêmio de colégio de ensino médio, centros acadêmicos de cursos universitários e outros.

A A.A.C.P representando os alunos, retorna a discussão sobre diversos aspectos do Cursinho da Poli. No final do ano passado, nós divulgamos uma carta aos alunos (reproduzida abaixo) reivindicando transparência das atitudes da coordenação e um diálogo com esta, a fim de debater propostas e idéias para chegarmos juntos às resoluções para o Cursinho da Poli.

Carta aos alunos

O Cursinho da Poli, que se apresenta como projeto de inclusão social já alguns anos, vem demonstrando sinais de afastamento desse projeto e se diferenciando de cursinhos comunitários e sociais.

Inseridos nessa situação, existem dois caminhos distintos que os alunos podem seguir. O primeiro é a conformação e a paralisia. O segundo é o da análise, da ação e da busca de alternativas na luta pelo resgate de um projeto social.

A.A.C.P escolheu o segundo caminho, e conta com o apoio dos alunos para se manifestarem e mobilizarem em prol de um projeto social.

Assim sendo nós questionamos:

1. **Qual é a real situação financeira do cursinho?**
Que a situação financeira do cursinho seja exposta a uma auditoria contábil independente para que essa possa fazer uma análise imparcial da situação e que os custos sejam colocados em discussão pelo coletivo.
2. **As estruturas do cursinho são democráticas?**
Desejamos ter acesso ao organograma do cursinho e saber quem são as pessoas com cargo de direção e responsáveis pelas decisões e quais são os critérios adotados para esses cargos, com essas informações analisar e discutir se a estrutura organizativa do cursinho é democrática.
3. **Projeto social ou não?**
A discussão se o Cursinho da Poli é um projeto de inclusão social ocorre em todos os setores do cursinho e com todos, precisamos unificar essa discussão. A.A.C.P tem a convicção que o cursinho da poli não deve ser comparado aos cursinhos comerciais, portanto não deve tomar posturas semelhantes a desses cursinhos, como por exemplo a comparação de preços entre as mensalidades desses cursinhos com a taxa de manutenção que pagamos. Em contraponto sabemos que os custos são maiores que os dos cursinhos comunitários e sociais, por causa da estrutura que o cursinho disponibiliza, mas acreditamos que o cursinho deve se assemelhar muito mais aos cursinhos sociais do que aos comerciais.

Gostaríamos de propor uma assembléia entre alunos, membros da AACP, funcionários, professores e coordenação, para esclarecermos nossas dúvidas ver o que há de errado e tentarmos juntos chegar a uma solução.

A A.A.C.P conta com o apoio dos alunos para sua luta por uma estrutura democrática e social.

AACP

A coordenação ignorou a voz dos alunos, negando a assembléa geral que nós propusemos e sequer respondeu as questões levantadas na carta, inclusive reprimindo alunos que distribuíam panfletos no período noturno no dia 18/11/03, onde funcionários de forma cordial e educada (que fique claro, que não temos nada contra os funcionários do cursinho, ressaltando que estes sempre respeitaram a A.A.C.P e seus membros, nos ajudando sempre que necessitávamos) nos pediram que não mais distribuíssemos esses panfletos dentro do cursinho

Em nenhum momento nosso texto difamou, acusou, apresentou posições extremistas ou rietas pessoais de membros da A.A.C.P em relação a coordenadores. Portanto, para nós, não houve nenhum motivo legítimo que justificasse tal atitude provinda de uma instituição educacional que utiliza um discurso social, pois agir dessa forma é incoerente e inaceitável, reprimir quem discorda é autoritarismo.

Estávamos e estamos buscando dialogar e ter uma participação efetiva nos rumos do Cursinho da Poli, pois a função da A.A.C.P não é simplesmente organizar festas e agir de modo inofensivo, ignorando as dificuldades cotidianas dos alunos. Nossa função é representar e ser instrumento de luta dos estudantes defendendo seus interesses.

Temos claro e reconhecemos que o projeto do cursinho tem seus méritos e seria extremamente injusto da nossa parte não assumir seus acertos. O cursinho aprovou muitos alunos em universidades públicas que não tinham condições de pagar um cursinho comercial, oferecendo uma educação de qualidade e despertando em muitos alunos uma consciência crítica e, é justamente por isso que nós lutamos tanto para que o cursinho não se afaste da inclusão social, mas infelizmente é o que esta ocorrendo.

Segue abaixo uma tabela que compara a evolução do salário mínimo em relação a taxa de manutenção no decorrer dos últimos anos.

Ano	Período	Parc.	Valor	Valor Total	Salário Mínimo
1.998	Noturno	8	R\$ 55,00	R\$ 440,00	R\$ 130,00
	Final de Semana	4	R\$ 55,00	R\$ 220,00	R\$ 130,00
1.999	Noturno	8	R\$ 75,00	R\$ 600,00	R\$ 136,00
	Final de Semana	4	R\$ 65,00	R\$ 260,00	R\$ 136,00
2.000	Matutino	8	R\$ 100,00	R\$ 800,00	R\$ 151,00
	Final de Semana	8	R\$ 75,00	R\$ 600,00	R\$ 151,00
2.001	Matutino	8	R\$ 110,00	R\$ 880,00	R\$ 180,00
	Final de Semana	8	R\$ 85,00	R\$ 680,00	R\$ 180,00
2.002	Matutino	9	R\$ 140,00	R\$ 1.260,00	R\$ 200,00
	Final de Semana	9	R\$ 95,00	R\$ 855,00	R\$ 200,00
2.003	Matutino Bio/Exatas	9	R\$ 167,00	R\$ 1.503,00	R\$ 240,00
	Final de Semana	9	R\$ 110,00	R\$ 990,00	R\$ 240,00
2.004	Matutino Bio/Exatas	11	R\$ 260,00	R\$ 2.915,00	R\$ 240,00
	Final de Semana	11	R\$ 175,00	R\$ 1.925,00	R\$ 240,00

* O slogan "Agora tem vagas para todos", é no mínimo falso com traços de cinismo. Nunca em sua história o cursinho excluiu tantos alunos que não tem condições financeiras de ter um acesso a educação de qualidade.

Gostaríamos que nossas perguntas fossem respondidas, mas também queremos saber no que deu esse aumento considerável da taxa de manutenção, pois para nós da A.A.C.P. esse aumento não será o suficiente para sanar o cursinho financeiramente e, pelo contrario, será um fator maior não só de exclusão, mas também da continuidade das dificuldades.

Anexo B

Carta de Princípios do Cursinho Popular Chico Mendes

O Cursinho Popular Chico Mendes, nasce da iniciativa de um grupo de professores da rede pública estadual, alunos universitários e alunos secundaristas que têm como objetivo comum defender a educação pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis.

Acreditamos que o ensino/aprendizagem, deve ser democratizado. Acreditamos, por fim, que a educação é uma das ferramentas de transformação social.

Por isso defendemos os seguintes pontos, como princípios norteadores desse projeto:

1. Curso pré-universitário comprometido com a transformação social e o pensamento crítico, voltado para os alunos formados no ensino público e privado desde que tenham sido bolsistas 100% (fundamental e médio) e alunos que estejam cursando o último ano.
2. Gestão democrática e participação nas decisões dos alunos, professores e construtores do cursinho popular.
3. Defesa do ensino público em todos os níveis, lutar pelo livre acesso a educação.
4. Promover o desenvolvimento cultural, moral e técnico-científico de forma a fomentar o diálogo entre universidade e sociedade.
5. Inclusão Social.
6. Trabalhar e promover o acesso ao conhecimento e a cultura.
7. Defender e promover os direitos humanos e a democracia em todos os níveis.
8. O Cursinho Popular é independente e autônomo a todos partidos e a qualquer organização política.

Anexo C



SUBSÍDIO PARA A DISCUSSÃO DO IV ENCONTRO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA REDE EMANCIPA DE CURSINHOS POPULARES

1. Concepção e Balanço do nosso movimento

Com este texto pretendemos expor os pontos que tem norteado o desenvolvimento do **projeto político-pedagógico da Rede Emancipa**, ao mesmo tempo em que problematizamos de que forma ele tem se desenvolvido em sua breve experiência. Longe de dar conta de detalhes e especificidades importantes, trata-se mais da reunião de concepções gerais e balanço de como estes pontos se articulam no funcionamento da Rede, considerando igualmente sua evolução ao longo do tempo. Este tema está aberto ao debate crítico e criativo em nosso IV Encontro Político Pedagógico, assim como é feito e construído na prática cotidiana dos cursinhos. Neste 03 de junho de 2010, a Rede Emancipa encontra-se com três anos e alguns meses de idade, e promove seu **IV Encontro Político Pedagógico**. Mesmo sendo muito jovem, nosso movimento social de cursinhos populares não tem dúvida do caminho que segue: lutar para que todos e todas que queiram seguir seus estudos tenham garantido seu direito à universidade, especialmente à universidade pública.

*“A educação sozinha não muda a sociedade,
mas sem ela tampouco a sociedade muda.”*

Paulo Freire

Embora a escola pública ofereça vagas para quase todos os cidadãos, apenas metade dos que ingressam nela se formam no ciclo completo, até o ensino médio. Destes, uma minoria ingressa na universidade. Por ser a educação um dos aspectos mais reveladores da desigualdade social no Brasil, entendemos não poder abrir mão da luta por sua qualidade e pela democratização e popularização da universidade. A transformação da educação em uma prioridade e um direito de fato parece-nos primordial para a criação de uma sociedade mais justa.

Atualmente, apenas 12% da juventude brasileira está na universidade, e só 3% na universidade pública. Não por coincidência, os excluídos do acesso à educação são os jovens formados na escola pública, as pessoas negras, indígenas, os cidadãos mais pobres. As primeiras universidades foram concebidas para os filhos das elites; para poucos, portanto, não para todos.

Mesmo que hoje existam mais vagas, elas são explicitamente insuficientes, especialmente quando se fala em educação de qualidade. Tampouco é coincidência que com esse perfil social elitista, o conhecimento produzido na universidade seja voltado para a elite e tenha como objetivo obter lucro no mercado. São também estas pessoas que se tornam as dirigentes do país, políticos e grandes empresários. No final das contas, pessoas de poder.

Desde o início dos tempos modernos constituiu-se a idéia de que conhecimento é poder, e o acesso à educação de qualidade é muito importante para a formação do indivíduo e a constituição do conhecimento. Eis porque a concepção de educação que culminou na construção de um movimento de cursinhos populares foi a de que a Rede Emancipa deve trabalhar com uma educação popular. Um dos alicerces de nosso projeto pedagógico é a formação de uma proposta de educação que vê como crucial a articulação entre o conteúdo passado em sala de aula com a experiência concreta de vida de cada um. Nosso objetivo é que, ao mesmo tempo em que o aluno se prepara para prestar o vestibular, forme para si e junto com todos um conhecimento crítico, com possibilidades criativas e questionadoras. Conhecimento este que visa lhe dar instrumentos para compreender a realidade em que vive, desnaturalizando-a e entendendo-a como obra da ação de homens e mulheres. Que o instrumentalize para compreender que se a realidade hoje é desigual, social e racialmente, é por meio da ação humana coletiva que ela pode se transformar. Assim, que o aluno se veja como sujeito ativo em sua própria vida em sociedade.

Com a educação popular queremos explorar o **potencial emancipador da educação**. Para isso, nosso método vai além das aulas em classe. Vão nesse sentido a realização de atividades conjuntas de toda a rede, como visitas a universidades, museus, cinemas, cidades históricas, e a possibilidade de participar da organização destas atividades e da gestão do cursinho e da rede. Essa concepção de educação esteve presente na Rede Emancipa desde sua idealização, tanto na escolha do nome quanto na proposta ter uma plataforma na internet que disponibilizasse gratuitamente ao público material didático de qualidade. Esta é uma proposta que ainda não viabilizamos, mas que faz parte do nosso horizonte, conforme será exposto em breve.

A Rede Emancipa foi fundada por um grupo de estudantes da USP e outras universidades, e de ex-alunos e ex-professores do Cursinho da Poli. Em 2005, essas pessoas lutaram pela manutenção do caráter popular do cursinho, que haviam ajudado a fundar. Em 2007, inauguraram cursinhos na Freguesia do Ó e em Carapicuíba, que acabaram por fechar. No início de 2008, parte deste grupo ajudou a fundar o Cursinho Popular Chico Mendes, em Itapevi. Ao mesmo tempo em que também construía atividades gerais com as demais pessoas que se somavam ao Emancipa, como os mini-cursos sobre História e Geopolítica, que reuniam

estudantes e professores universitários, secundaristas, e os professores e alunos de cursinhos, do Chico Mendes e de outros.

Acreditamos que a reunião de um grupo heterogêneo de pessoas nessas atividades é muito importante. Se a origem social, cultural e étnica distinta, diferentes ritmos de vida e localização geográfica impõem a tendência destas pessoas nunca se conhecerem, o encontro e a reunião delas em atividades conjuntas é crucial para o desenvolvimento de uma percepção mais ampla do mundo e de suas das contradições. Esse reconhecimento possibilita a síntese de denominador comum: a vontade de mudar a sua própria realidade e a de sua sociedade. A realização dessas atividades gerais continua. Desde os mini-cursos em 2007, o *Emancipa no Cinema* em 2008 e 2009, os passeios à Paranapiacaba, ao Pico do Jaraguá em 2009 e o *Dia na USP*, em 2009 e em 2010. O espaço para reflexão e debate esteve sempre presente nesses espaços: fazem parte do projeto de educação popular.

Neste mesmo sentido se dá a concepção de que alunos e professores sejam também construtores do Emancipa. O Círculo do Emancipa é o espaço básico para isso. Quando ocorreu, trouxe a possibilidade de reflexão coletiva e de organização de propostas para o cursinho e para o movimento por parte dos alunos e professores. Mas é ainda um espaço recente, idealizado no final de 2009, que precisa ser amadurecido em seu método e objetivos. Os Encontros Político Pedagógicos, a cada vez que ocorreram fortaleceram o caráter coletivo e de movimento da Rede Emancipa. Eles foram se aperfeiçoando com o tempo, e acertando o foco imediato.

A idéia de que cada cursinho tenha uma boa integração com a escola e o bairro também é importante. A exemplo da luta em defesa da Praça Elis Regina no Cursinho do Butantã; pela existência de uma biblioteca em Itapevi; em defesa da escola Oswaldo Catalano, onde ocorre o Cursinho Paulo Freire, contra a especulação imobiliária; organizando almoços coletivos no Cursinho Solano Trindade; ajudando e apoiando a formação de grêmios estudantis, como no E. E. O. Catalano, E. E. Almeida Jr., e E. E. A. Alcântara Machado.

Depois de discutir estes aspectos de nossa concepção, é importante fazer uma avaliação da Rede Emancipa em sua breve história.

Se começamos com cursinhos que não conseguimos manter por muito tempo, e realizando algumas atividades dispersas em 2007, em 2008 o caráter de Rede se aprofunda com a fundação dos Cursinhos Chico Mendes, do Butantã e do Paulo Freire. Naquele momento, alguns problemas básicos estavam presentes, como a evasão muito forte, faltas de professores, alguns problemas de comunicação com as escolas dos cursinhos. É importante levantar hipóteses que os expliquem de forma mais geral. Uma delas talvez se relacione com o fato de que a discussão coletiva sobre um projeto pedagógico era relativamente freqüente entre nós, mas a realização prática de soluções muitas vezes se perdeu no ar. Contudo, mantivemos nossos cursinhos e em 2009 inauguramos o Solano Trindade, em Taipas.

Com alguma oscilação, em 2009 as dificuldades citadas acima estiveram presentes, e por alguns meses nos mantivemos estagnados. Mas foi entendendo que seria expandindo os cursinhos, concretizando um método de funcionamento interno e realizando atividades gerais que oxigenaríamos a rede. Como exemplo disso tivemos o *Emancipa no Cinema* e o lançamento da *Campanha de Cotas*, pela aprovação de Lei de Cotas para as universidades estaduais paulistas. Foi crucial para esse processo a organização de uma equipe de coordenadores que passou a se reunir com frequência cada vez maior para pensar o Emancipa.

Ao final de 2009 compreendemos que para fortalecer o Emancipa era preciso aprofundar o caráter de movimento social da rede, e aproximar a prática da concepção teórica, ao mesmo tempo em que avançávamos na organização pedagógica do cursinho. Esse debate esteve presente no **III Encontro Político Pedagógico**, em janeiro de 2010, onde aprofundamos a discussão entre os construtores e pensamos a linha política de construção da *Campanha de Cotas na USP* e de nos lançarmos numa disputa mais profunda da sociedade, dialogando com setores sociais mais amplos e pautando a luta pela educação na política geral, através da disputa das eleições com um candidato do Emancipa, o Maurício. Nesse encontro também avançamos organizativamente, formalizando uma equipe Executiva do Emancipa, que na prática somente destacou aqueles que já vinham se dispondo para essa tarefa.

Com o horizonte mais claro, entramos na USP no começo de 2010 realizando a campanha por cotas na USP, com o Emancipa e aliados ocupando a universidade na matrícula dos calouros e na Calourada Unificada da USP de 2010, em manifestação em frente à reitoria, mesas de debates, organização de banquinha e panfletagens nos cursos e no bandeirão.

Esse fortalecimento impulsionou o Emancipa para um salto de qualidade, ampliou a referência na Rede por parte de outros cursinhos, organizações do movimento negro, centros acadêmicos, movimento docente, artistas de fora da Universidade, além de ter atraído alguns dos que hoje constroem a rede. A construção desse arco de alianças é um processo em aberto, e com o Emancipa está apenas começando. Ela realiza uma concepção fundamental para nós: a aliança entre os diferentes movimentos sociais. Sabemos que a luta que fazemos em defesa da educação e que, por exemplo, a luta que o movimento negro faz contra o racismo, têm um objetivo final em comum: **transformar a sociedade em que vivemos**.

Faz parte deste avanço da Rede Emancipa a participação de construtores mais engajados em nosso movimento social e a oportunidade de abrir novos cursinhos, a exemplo da inauguração do Cursinho Carolina de Jesus, no Valo Velho; Cursinho Laudelina, no Ipiranga; e Cursinho Pagu, na Vila Prudente.

O salto de qualidade e quantidade que demos se mostrou de forma explícita no *Dia na USP* de 2010, quando o Emancipa ocupou a USP num dia que reuniu cerca de 250 pessoas para conhecer de perto a universidade e suas contradições. O Curso de Formação *A Juventude na*

História: sonhos não envelhecem, por sua vez, foi uma atividade que incentivou professores e alunos da Rede Emancipa a se engajar mais profundamente no projeto.

Como reflexo do crescimento, a organização interna muitas vezes tornou-se mais difícil. É preciso reconhecer que precisamos agora dar um salto na organização em nossas instâncias, para garantir participação e construção de qualidade para cada cursinho. Neste ponto houve falhas tanto no Dia na USP quanto no Curso de Juventude.

Mas de que formas podemos melhorar nossa organização interna? Acreditamos que a realização mais freqüente das reuniões de professores de cada cursinho, de coordenação de cursinho e da Executiva do Emancipa sejam importantes nesse sentido. Assim como a realização de espaços de formação dos construtores do Emancipa, como os Encontros Político Pedagógicos, e o aprofundamento do diálogo entre construtores dos diferentes cursinhos.

A demanda por uma vaga na universidade e por uma educação de qualidade colocam ao Emancipa uma demanda enorme, que queremos responder positivamente. Além disso, acreditamos na importância da participação popular massiva na luta por este direito. Para que a Rede Emancipa dê uma resposta positiva à sociedade, é preciso que o crescimento do nosso movimento social combine sempre qualidade e quantidade. A força que contém essa combinação é a que pode conquistar nossas bandeiras em prol de uma sociedade mais justa e igualitária.

2. Estruturação da nossa rede

Vemos então que o Emancipa cresceu! No segundo semestre do ano passado a rede contava com quatro unidades, e no momento atual somos sete cursinhos funcionando, além de alguns outros projetos em andamento. Isso mostra que há um cenário para sermos um grande movimento social de cursinhos populares. A conjuntura da educação no estado chama por iniciativas como a nossa, que mais do que oferecer uma alternativa aos cursinhos comerciais se postula como um projeto em defesa educação pública, gratuita e de qualidade – transformadora e emancipatória.

A tarefa da rede não é pequena. Lutamos para inserir estudantes pobres e de baixa renda nas universidades públicas de São Paulo, entendendo ser essencial para isso defender a bandeira da democratização do ensino. E, ao nos propormos a tanto, se coloca também a tarefa de buscar atender a uma demanda mais imediata que é a da imensa maioria dos jovens no país: oferecer uma oportunidade para que estes disputem uma vaga no ensino superior público. Uma tarefa não se realiza sem a outra, e é por esta síntese que acreditamos ser possível avançar em defesa da educação.

Temos clareza de que o fortalecimento da rede enquanto uma alternativa concreta está sujeito a condições objetivas. O crescimento do nosso movimento social mostra que a rede é uma resposta de sucesso, com capacidade de envolver muitas pessoas em sua construção, e que assim temos potencial para cada vez mais massificar a nossa luta. E é justamente neste movimento de expansão que fica mais latente a **necessidade de estruturarmos a rede, para que ela cresça e faça corresponder ao seu avanço um salto de qualidade em sua organização**. Quanto mais pessoas participarem, mais chances de abriremos novos cursinhos, ampliando o trabalho da rede e fortalecendo o nosso movimento social.

Assim, uma primeira questão que se coloca diz respeito ao financiamento da rede. Até então, temos contado com formas “artesaniais” para obtenção de recursos, com a venda de livros, filmes e camisetas. Medidas estas que cada vez menos têm dado conta de oferecer o suporte necessário para a nossa consolidação. É neste sentido que surge a *Associação 19 de Setembro (S19)*, entidade registrada com CNPJ que realiza paralelamente ao Emancipa suas funções institucionais. É através da associação, por exemplo, que podemos captar recursos de empresas e aplicar para editais. Cabe aqui frisar a necessidade de se diferenciar estrategicamente a Rede Emancipa da entidade S19, pois trata-se de manter a autonomia do movimento social para realizar suas lutas, sem se comprometer com vínculos institucionais ou mesmo comprometer politicamente os colaboradores da associação.

De partida, é tarefa número um para a política de financiamento da rede é buscar sócio-doadores para a associação. Estas figuras consistem em pessoas físicas ou jurídicas, que por aproximação com o projeto educativo fazem doações periódicas regulares de valores pré-estabelecidos. Para angariar este tipo de contribuição temos elaborado um portfólio que está sendo aperfeiçoado. Além disso, estamos em fase de atualização da legislação da S19, com o objetivo de tornar a associação uma OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público). Com este reconhecimento legal, fornecido pelo Ministério da Justiça, será possível estabelecermos com mais facilidade parcerias e convênios também com o governo e órgãos públicos. Contudo, tudo isso ainda está em estágio embrionário. Tem sido, então, extremamente necessário contar com pessoas que se disponham a auxiliar também com estas tarefas administrativas, das quais a rede têm dependido para avançar em sua política financeira.

Atualmente, uma das principais demandas da rede é prover aos seus alunos material didático que dê apoio aos seus estudos. Entendendo que a educação não é neutra, cabe aqui também pontuar a reflexão sobre o papel do material didático enquanto importante veiculador de idéias. Assim, é essencial que a rede inicie a formulação de um método e de um conteúdo, fruto da discussão pedagógica que vem realizando – e que em muito ainda precisa avançar –, e que esteja adaptado à dinâmica dos cursinhos. Além do material didático, uma série de outros instrumentos fazem muita falta no momento de realizar atividades mais dinâmicas, que possam

exceder o espaço da sala de aula. O trabalho com diversos outros recursos como imagens, jornais, revistas, músicas, cinema, passeios a museus, estudos do meio, etc, são essenciais para dar corpo à proposta pedagógica que temos esboçado aqui, que visa algo além da estrita transmissão de conteúdo instrumental do vestibular. E, para proporcionar todo esta experiência, precisamos contar com mais recursos, mediante a expansão de nossa política financeira.

Outro eixo determinante para a estruturação da rede é o desenvolvimento de nossa política de comunicação. À medida que percebemos que o Emancipa é convidado a ser um movimento de massas, a comunicação é essencial para que o nosso trabalho seja amplificado. Um sítio constantemente atualizado, tiragens periódicas de boletins e jornais, entre outros meios, são essenciais para dar fluxo às atividades dos cursinhos e da rede como um todo.

O espaço virtual é uma ferramenta de divulgação fundamental, pois é através dele que diariamente um incontável número de pessoa pode tomar contato com o trabalho da rede e se envolver, inclusive rompendo barreiras físicas com as quais nos defrontamos para a nossa expansão. Uma política de comunicação virtual eficiente é capaz de alcançar pessoas de outros meios, aproximá-las da rede e conquistá-las para construir este trabalho em diversos outros lugares. Expandir o Emancipa para a periferia, por exemplo, é uma tarefa que se impõe atualmente para a rede.

O sítio é também o nosso “cartão de visitas” para estabelecer relação com outros movimentos sociais, assim como para trazer muito mais alunos para os cursinhos. Assim como o sítio, existem outras ferramentas disponíveis para manter o Emancipa ativo no mundo virtual: tweeter, facebook e orkut são bastante úteis, uma vez que seu uso é amplamente difundido entre os jovens.

Ainda quanto à questão do material, enquanto ainda não temos apostilas, o meio virtual é também extremamente útil para os professores disponibilizarem conteúdos, a exemplo da experiência muito bem sucedida de alguns em alimentar blogs, fomentar discussões virtuais, e se manter em contato com os alunos ao longo da semana. Portanto, é necessário um trabalho cotidiano e incessante para que todos estes meios estejam constantemente atualizados com as informações dos cursinhos, e para que sejam aproveitados para publicizar a ação da rede como um todo, funcionando de maneira ágil para darmos resposta àqueles que nos acessam através destas vias.

Boletins e jornais também cumprem a função de divulgação. A circulação destes materiais entre os cursinhos é bastante importante para reforçar e dar vida ao caráter de rede dos cursinhos, e inclusive proporciona que os alunos criem uma identidade, entendendo que o Emancipa não se restringe ao cotidiano de seu cursinho, mas que compreende a ação de uma rede em constante atividade que envolve diversas outras pessoas. Um jornal que traz informação de outros cursinhos faz perceber esta dimensão, e inclusive tem muito potencial de envolver em

sua criação tanto professores como alunos, estimulando com a possibilidade de projetarem as atividades da rede. E, além da circulação entre os cursinhos, estes materiais também devem se voltar para fora, no intuito de expandir cada vez mais a rede. Evidentemente, a realização destas coisas por uma equipe de comunicação está atrelada à necessidade de mais recursos financeiros para a rede.

Temos, portanto, duas esferas que necessitam urgentemente serem desenvolvidas para darem suporte ao crescimento da rede que vemos se desenhar. Precisamos efetivar a política de financiamento da rede, e construir uma boa política de comunicação, duas tarefas organizativas que estão relacionadas e que são vitais para que a expansão da rede tenha conseqüência e qualidade. Para realizar esta construção, somar muitas idéias e muitos braços é o primeiro passo a ser dado!

3. Os desafios da Rede Emancipa de Cursinhos Populares

*“Quem nos desviou assim, para que tivéssemos
um ar de despedida em tudo o que fazemos?”*

Maurice Blanchot

Finalizamos o texto que pretende ser subsídio para o IV Encontro da Rede Emancipa com um convite a uma reflexão crítica sobre sua participação neste movimento social de educação. Se nos perguntarmos o que é um movimento social teremos, como uma dentre as possíveis respostas, a formação de uma organização política que reúne pessoas na busca de interesses específicos que são frutos de determinados contextos históricos e sociais. Ora, nossa atuação no cotidiano do cursinho traz consigo a concepção de que o interesse específico da Rede como movimento social funda-se na defesa de uma educação pública e de qualidade em todos os seus níveis, pois ainda parece-nos que esta é fundamental para a construção de uma sociedade menos desigual, na qual nossos cidadãos tenham uma educação que visa a sua real emancipação e sua igual oportunidade no ingresso e permanência do ensino superior.

A tarefa é árdua, incessante, cotidiana e torna evidente a necessidade de diversas formas de intervenção na sociedade; afinal, nada muda se não nos mobilizarmos para agirmos por nossa própria conta e risco. O grande desafio ao nos unirmos em torno de uma causa comum – ao somarmos forças em vista de canalizá-las para um mesmo fim – talvez seja a determinação das melhores formas de intervenção social a serem praticadas, assim como das diversas maneiras de lidar com essas formas que, uma vez determinadas, não cessam de por à prova nossa capacidade de organização e perseverança para efetivá-las. Vejamos rapidamente três das intervenções que tem sido verdadeiros desafios aos construtores de nossa rede, e cujo destino pode depender da contribuição de seu espírito de imaginação crítica e de sua colaboração.

Se a bandeira das cotas sociais com recorte étnico e racial para estudantes oriundos de escola pública é um primeiro exemplo daquilo que tem adquirido grande importância para nós nos últimos anos, é porque a temos considerado uma maneira justa e viável de contribuir para uma reforma democrática no sistema de acesso à universidade. De fato, não é preciso muito esforço para tomarmos consciência das péssimas condições em que se encontram nossas escolas públicas, assim como da precariedade a que estudantes e professores destas instituições estão submetidos. Instaurado o debate e o início da implementação das cotas no país, os pontos de vista são variados, e há quem sustente que o sistema de cotas atribuiria uma injusta vantagem aos estudantes das escolas estaduais e municipais do Estado de São Paulo, que estariam sendo favorecidos na hora da seleção do vestibular. Ora, preferimos sustentar que, muito pelo contrário, ele representa um pequeno passo para o reparo causado àqueles que carregam a desvantagem de terem sido a vida inteira desfavorecidos pela má qualidade do ensino público. Por outro lado, vale ainda lembrar que as escolas privadas não garantem uma educação que pode ser dita de qualidade sendo, em sua maioria, empresas a quem interessa a manutenção do status quo e que apenas treinam seus alunos para passar no funil do vestibular. Nossa reflexão crítica e atuação política a respeito das cotas é um desafio, portanto, que pretende questionar o modelo de educação vigente como um todo: desde a precariedade das escolas públicas, passando pelo modelo educacional subserviente adotado pelas escolas privadas, e chegando, finalmente, ao questionamento do sistema injusto e violento de ingresso às universidades públicas que é representado pelo vestibular e a indústria que este fomenta.

Nosso caráter de defesa do ensino público e gratuito se evidencia ainda no fato de que os cursinhos da Rede Emancipa, em sua maioria, atuam em escolas públicas. Esta segunda forma de intervenção faz parte da nossa busca pela valorização destes espaços e do ensino público em geral, mas também, e principalmente, parte de nosso entendimento de que cada escola está inserida em determinada comunidade que tem suas demandas locais nas quais também procuramos atuar em conjunto com os moradores. Aqui, nosso desafio cotidiano é buscar colaborar na solução de problemas pontuais que aparecem como demandas da comunidade na qual atuamos. A título de exemplo, podemos citar o trabalho realizado pelo Cursinho Popular Paulo Freire que, em parceria com a direção da Escola Estadual Oswaldo Catalano, elaborou um projeto de lei pela criação de um Centro Cultural da Juventude na Zona Leste. O projeto - que visa à ocupação de um espaço ocioso da própria escola constantemente cobiçado pela especulação imobiliária - encontra-se pronto e falta-nos apenas fazer com que ele seja aprovado pela Assembléia Legislativa. Cabe também destacar a inserção do Cursinho Popular do Butantã na luta em defesa da Praça Elis Regina, que está ameaçada por causa de um projeto da prefeitura de construção de um túnel no local. O problema já foi tema de um Círculo e circulou o abaixo-assinado da comunidade do bairro entre os alunos.

Finalmente, a terceira forma de intervenção na qual buscamos atuar visa exatamente às instâncias decisórias do poder público, sustentáculo de todo regime republicano. Ainda que almejemos que um dia todos possam ingressar na universidade sem nenhum mecanismo de seleção que, por definição, é excludente, temos a noção de que esse dia ainda está distante e, como uma proposta de solução imediata, o Emancipa formulou um projeto de lei (PL 208/2009) o qual foi promovido pelo Deputado Estadual Carlos Giannazi (PSOL) e que prevê 50% das vagas das universidades e faculdades técnicas estaduais paulistas (USP/UNESP/UNICAMP e FATECs) destinadas aos estudantes egressos de escolas públicas com recorte étnico e racial. O exemplo da necessidade deste projeto de lei nos mostra como mandatos aliados nas lutas populares podem nos ajudar a viabilizar as demandas sociais como a educação. É a partir desta experiência que nos damos conta da urgência de se ter uma força política própria representada por uma candidatura-movimento do Emancipa. Foi assim que, quando da realização do III Encontro da Rede Emancipa chegou-se, por consenso, à resolução de que o professor Maurício Costa seria o nosso representante nas eleições de 2010 como candidato a deputado federal.

Com uma candidatura-movimento que expresse nossa luta, propomos romper com o ciclo vicioso que, eleição após de eleição, reveza os mesmos no poder, que por sua vez repetem a mesma política de gabinete, descolada das demandas da população. Para nós, a política deve ser fruto das demandas populares, e os mandatos devem estar à serviço do interesse do povo. Maurício foi um dos idealizadores e fundadores da Rede Emancipa, tendo sido professor de geopolítica nas unidades Cursinho Popular do Butantã e no Cursinho Popular Paulo Freire, no Tatuapé. Sua candidatura expressa as ideias e lutas da Rede para a educação e a juventude. A importância de uma disputa eleitoral reside no fato de que ela, por um lado, nos traz a possibilidade de tornar mais viável conseguir o que pretendemos e, por outro lado, também nos possibilita atingir setores mais amplos da sociedade para que mais pessoas venham somar fileiras conosco.

O potencial transformador de uma educação emancipatória na qual acreditamos, é o que nos faz construir a Rede Emancipa cotidianamente. E é por isso que somos um « movimento social » que escolheu como sua área de atuação a educação, tão maltratada e abandonada em nosso país. É importante percebermos como todas as questões aqui colocadas estão interligadas em um só projeto de transformação da sociedade em que vivemos, as quais são encampadas pela candidatura que apoiamos. Acreditamos no potencial de atuação coletiva na realidade para a construção de um outro mundo possível, mais justo e solidário. E é por isso que a Rede Emancipa atua na luta por cotas e procura atuar na área da educação como um todo; tenta inserir-se nos problemas da comunidade onde se localizam suas unidades; e busca espaço nas instâncias decisórias do poder público. Para que um dia não sejam necessárias as cotas e nem cursinhos, que apenas refletem a existência de mecanismos de exclusão, nosso trabalho

cotidiano como construtores e educadores não pode negligenciar a possibilidade de que, no fundo, a imaginação venha a revolucionar o mundo. O que está aí e é real.

rede
emancipa
movimento social de
Cursinhos Populares

